

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

JOSÉ HENRIQUE DE GOES

FORMAÇÃO DE FACILITADORES DA JUSTIÇA RESTAURATIVA DO
TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO PARANÁ (2015-2016): OS SENTIDOS
METODOLÓGICOS, ÉTICOS E TEÓRICOS EXPRESSOS PELOS DISCENTES

PONTA GROSSA

2019

JOSÉ HENRIQUE DE GOES

**FORMAÇÃO DE FACILITADORES DA JUSTIÇA RESTAURATIVA DO TRIBUNAL DE
JUSTIÇA DO PARANÁ (2015-2016): OS SENTIDOS METODOLÓGICOS, ÉTICOS E
TEÓRICOS EXPRESSOS PELOS DISCENTES**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, área de concentração Cidadania e Políticas Públicas, linha de pesquisa Estado, Direitos e Políticas Públicas.

Orientadora: Professora Doutora Jussara Ayres Bourguignon.
Coorientadora: Professora Doutora Dircéia Moreira.

PONTA GROSSA

2019

G597 Goes, José Henrique de
Formação de Facilitadores da Justiça Restaurativa do Tribunal de Justiça do
Paraná (2015-2016): os sentidos metodológicos, éticos e teóricos expressos
pelos discentes / José Henrique de Goes. Ponta Grossa, 2019.
167 f.

Dissertação (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas - Área de
Concentração: Cidadania e Políticas Públicas), Universidade Estadual de Ponta
Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Jussara Ayres Bourquignon.

Coorientadora: Profa. Dra. Dircéia Moreira.

1. Justiça restaurativa. 2. Formação de facilitadores. 3. Política de justiça restaurativa. I. Bourguignon, Jussara Ayres. II. Moreira, Dircéia. III. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Cidadania e Políticas Públicas. IV.T.

CDD: 341.5

TERMO DE APROVAÇÃO

José Henrique de Goes

Formação de Facilitadores da Justiça Restaurativa do Tribunal de Justiça do Paraná (2015 - 2016): os sentidos metodológicos, éticos e teóricos expressos pelos discentes

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

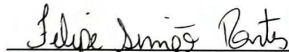
Ponta Grossa, 29 de abril de 2019.



Dra. Jussara Ayres Bourguignon - (UEPG) – Presidente



Dra. Renata Ovenhausen Albernaz - (UFRGS)



Dr. Felipe Simão Pontes – (UEPG)

Dr. Érico Ribas Machado – (UEPG – PPG Educação) – Suplente Externo

Dr. Nei Alberto Salles Filho - (UEPG) - Suplente Interno

A Jesus, a Justiça de Deus para a humanidade.

AGRADECIMENTOS

Querida **professora Jussara**, agradeço pela inspiração ética e acadêmica. Foi muito importante ter me indicado a Teoria Fundamentada em Dados, ser experiente em ensinar pesquisa. Foi importante demonstrar acreditar em mim, ser delicada com questões pessoais e acadêmicas, ter me mostrado necessárias adequações temáticas, ter composto minha banca com maestria. Você é uma inspiração.

Professor Dirceia, obrigado por me inspirar confiança e condutas em relação a questões institucionais, pelos apontamentos pré-qualificação, por acreditar em mim enquanto pesquisador.

Sou grato aos professores Edina, por mostrar caminhos de reflexão epistemológica; Nei, pelas reflexões temáticas e pelo incentivo entre e extra disciplinas; Constantino, pelos apontamentos sobre meu trabalho final da disciplina de Metodologia; Lúcia e Murilo, pela densidade com que abordaram as questões do Estado e das políticas; Silmara e Augusta, pelas reflexões articuladas; João Irineu, pelas articulações com o conhecimento histórico; Lislei, pela inspiração e incentivo na atividade docente e de pesquisa; Alfredo, pelo incentivo a minhas reflexões epistemológicas.

Ainda, aos professores que realizaram apontamentos em meu exame de qualificação: Érico, pelas relações com a educação e indicações de reestruturação a partir de visão geral do trabalho; Felipe, pelas correções e direcionamentos quanto à análise; Renata, pelas indicações de direcionamento teórico.

Especialmente, a cada entrevistado, cuja nota de aproximação da Justiça Restaurativa ficou evidente em todo o meu processo de reflexão para a análise esboçado na dissertação.

Embora fosse de bom tom agradecer somente àqueles que se ligaram academicamente à confecção da pesquisa que embasa esta dissertação, me sinto na obrigação de dizer que a parte acadêmica de minha vida não se separou de seu restante, tendo recebido condições ou incentivo de diversos tipos.

Assim, agradeço àqueles que contibuíram comigo durante as etapas acadêmicas anteriores ao processo de seleção do mestrado, ainda que alguns, momentaneamente: meus pais, Neusa e Lineu, meus tios Rose, Letícia, Raquel,

Ademir, meus irmãos, Simone e Eduardo, meus cunhados Eloir e Betania, minha sobrinha, Bruna, minha orientadora de monografia de graduação, Renata, minha companheira de projetos Cleide, minha professora de graduação e incentivadora Dircéia, meus pastores, Renata e Maurício.

Também sou grato àqueles que contribuíram no período entre a seleção e a conclusão do mestrado: minha companheira na vida, Karine, meus filhos, Luiz, Maria, Miguel, Davi, meus sobrinhos João e Vinicius, e aqueles citados pais, irmãos, cunhados, sobrinha, pastores e professora de graduação.

Mãe, obrigado por dizer e mostrar, com suas decisões sobre minhas condições para poder me dedicar ao estudo, que o conhecimento é importante e que só Deus o pode tirar. Pai, obrigado por me mostrar que há valor na paixão por um ofício. Obrigado por nos ajudarem cuidando de nossos quatro filhos, durante tantas noites.

Tias Rose e Letícia, obrigado por terem investido em minha formação. Tios Raquel e Ademir, obrigado por me incentivarem e acompanharem para conseguir uma vaga na especialização.

Simone e Elo, Eduardo e Betania, obrigado pelos incentivos profissionais que deram em diferentes etapas profissionais, me impulsionando a sustentar minha vida acadêmica, e por ajudarem a cuidar de mim e de minha família. Bruna, obrigado pelos dias em que me envolveu na sua caminhada escolar e pelos dias em que apoiou minha organização familiar. João, obrigado por interceder por minha família, quando diminuí a frequência e a intensidade de minha busca. Vinicius, obrigado pelo seu exemplo, me incentivando a educar filhos que pudessem ser intelectual e academicamente bem desenvolvidos.

Professora Renata Albernaz, obrigado pela inspiração para a pesquisa quando de minha monografia, tanto enquanto exercia seu ofício quanto me indicando fontes preciosas de pesquisa para além daquelas estritamente jurídicas. Obrigado, profa. Cleide, por ter me dado local para exercer minha luta por um mundo melhor para crianças e adolescentes. Profa. Dircéia, obrigado pela inspiração enquanto me deu aula de processo penal e por acreditar em mim quando da seleção do grupo de estudos em Justiça Restaurativa.

Obrigado pastores Renata e Maurício Dias, por nos cuidarem durante minhas ausências no exercício de minhas funções. O seu amor a cada dia em que eu me apresentei sem cumprir minhas funções no Ministério da Casa da Adoração e

seu suporte espiritual e emocional à minha família, como verdadeiros pastores, me fazem amar mais a Jesus, por ter feito tamanha obra ao transforma-los em direção à suas novas naturezas.

Minha amada Karine, obrigado por ter respondido que eu poderia fazer o mestrado, mesmo sabendo que isso diminuiria a frequência e a intensidade com que exerço meus papéis de pai e marido. Luiz e Maria, obrigado por terem aprendido a noção de políticas públicas quando a ensinei didaticamente adaptada para crianças, me incentivando a continuar a crescer como pessoa e profissional. Miguel e Davi, obrigado por entenderem que “papai tá trabalhando”, quando diminuí a frequência com que me apresentei para dar colo ou “brinca com bichos”.

***“Então Esaú correu-lhe ao encontro, e abraçou-o, e lançou-se sobre o seu pescoço, e beijou-o; e choraram”.
(Gênesis 33:4)***

RESUMO

Objetivando-se analisar como se deu o processo de formação de facilitadores em Justiça Restaurativa- JR promovido pelo Tribunal de Justiça do Paraná- TJPR entre 2015 e 2016 e seus sentidos éticos, metodológicos e teóricos, procedeu-se a pesquisa exploratória, qualitativa, a fim de se aproximar do objeto, com enfoque nos processos intersubjetivos e em seus significados. Utilizou-se como método, epistemologicamente orientado pelo interacionismo simbólico, a Teoria Fundamentada em Dados- TFD, baseada em Anselm Strauss e Juliet Corbin (2008). Realizaram-se doze entrevistas semi-estruturadas com pessoas que concluíram o curso de formação ofertado pelo TJPR entre 2015 e 2016, em três turmas, e procedeu-se às etapas de codificação concomitantemente à coleta de dados. Assim, a comparação constante entre os dados oportunizou novas inserções em campo, constituindo amostra significativa e uma explicação teoricamente orientada. O percurso metodológico está desenvolvido no primeiro capítulo, seguido de capítulo em que se apresentam eventos que culminaram com a emergência da JR e experiências que, classificadas como modelos, inspiraram a política nacional. O terceiro capítulo demonstra o processo de formação por meio de sub-processos a partir dos quais se delinearam os sentidos éticos, teóricos e metodológicos que emergiram a partir da perspectiva dos discentes. Na conclusão, apresenta-se uma delimitação da formação, caracterizando-a como conjunto de vivências orientadas por referências teórico-metodológicas e objetivos institucionais e profissionais múltiplos, de acordo com a formação prévia e com o local da prática de JR a ser realizada após o curso, com base em valores emergentes dos grupos de cursistas e em metodologia, instrumental, técnicas e concepções teóricas que permeiam o curso por meio dos instrutores. Ainda, se apresentam potencialidades e fragilidades do processo de formação.

Palavras-chave: Justiça Restaurativa, Formação de Facilitadores para a Justiça Restaurativa, Política de Justiça Restaurativa.

ABSTRACT

With the objective of know how was made the process of training of facilitators in Restorative Justice - JR promoted by the Court of Justice of Paraná - TJPR between 2015 and 2016 and its ethical, methodological and theoretical senses, an exploratory, qualitative research was carried out in order to of approaching the object, focusing on intersubjective processes and their meanings. It was used the Grounded Theory by Anselm Strauss and Juliet Corbin (2008) as method, epistemologically oriented by symbolic interactionism. Was made twelve semi-structured interviews with the people who completed the TJPR training course between 2015 and 2016, in three classes, and was made the coding stages concomitantly with the data collection. Thus, a constant comparison between the data provided new insertions in the field, constituting a significant sample and a theoretically oriented explanation. The methodological course was developed in the first chapter, followed by chapter whit the events that made contribution to the genesis of the Restorative Justice, and the projects that was classified as models, giving inspiration to the national policy. The third chapter is about the process and the forming sub-processes for the definition of the instruction, and the means of theoretichal and methodological sense that emerges from the perspective of the students. The conclusion have a delimitation of the training, that was characterized as a set of experiences, oriented theoric and metodologicaly by multiple influences of the previous formation and goals from diferents professional aproches and of the place of practice of JR after the course, based on emerging values of groups of students and methodology, tools, techniques and theoretical concepts that permeate the course through the instructors. Still, potentialities and weaknesses of the training process are verified.

Key words: Restorative Justice, Training of Facilitators for Restorative Justice, Restorative Justice Policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	-Esquema da codificação axial.....	37
FIGURA 2	-Diagrama esquemático do processo de análise quando da codificação seletiva.....	39
QUADRO 1	-Dados dos entrevistados.....	25
QUADRO 2	-Codificação inicial no processo de codificação aberta.....	28
QUADRO 3	-Exemplo de codificação inicial no processo de codificação aberta, com propriedades.....	29

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AJURIS	Associação dos Juízes do Rio Grande do Sul.
CC	Círculo de Cura
CCP	Círculo de Construção da Paz
CEJUSC	Centros Judiciários de Solução de Conflito e Cidadania.
CENSE	Centro de Sócio-Educação.
CGF	Conferência de Grupo Familiar
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNV	Comunicação Não Violenta.
CR	Círculo Restaurativo
CS	Círculo de Sentenciamento
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente.
ECOSOC Unidas.	Conselho Econômico e Social da Organização das Nações
EMAP	Escola da Magistratura do Paraná.
EPM	Escola Paulista da Magistratura.
ILANUD	Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para a
Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente.	
JR	Justiça Restaurativa.
MOV	Mediação Vítima-Ofensor
NUPEMEC Conflitos.	Núcleo Permanente de Métodos Consensuais de Solução de
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PC	Processos circulares
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGCSA	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.
TFD	Teoria Fundamentada em Dados.

TJDFT	Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios
TJPR	Tribunal de Justiça do Paraná.
TJRS	Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul.
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa.
VIJ	Vara da Infância e Juventude
VORP	Movimento de reconciliação entre vítimas e ofensores.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	14
1	O CAMINHO DA PESQUISA.....	20
2	OS CAMINHOS DA JUSTIÇA RESTAURATIVA.....	41
2.1	EXPERIÊNCIAS INSTITUCIONAIS PIONEIRAS E MODELOS DE JUSTIÇA RESTAURATIVA.....	41
2.2	PROJETOS-PILOTO NO BRASIL: ARTICULAÇÕES INSTITUCIONAIS E CARACTERÍSTICAS.....	61
2.2.1	Uma Experiência De Formação No Tribunal De Justiça Do Rio Grande Do Sul.....	67
2.3	POLÍTICA DE JUSTIÇA RESTAURATIVA: DIREÇÕES NA POLÍTICA JUDICIÁRIA NACIONAL E DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO PARANÁ....	70
2.4	A JUSTIÇA RESTAURATIVA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO COMO OBJETO DE DIVERSOS CAMPOS DO CONHECIMENTO	83
3	FORMAÇÃO DE FACILITADORES PARA A JUSTIÇA RESTAURATIVA DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO PARANÁ.....	90
3.1	DIRETRIZES NACIONAIS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO.....	90
3.2	FORMAÇÃO DE FACILITADORES DA JUSTIÇA RESTAURATIVA DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO PARANÁ: PROCESSO DE APRENDIZAGEM E SENTIDOS METODOLÓGICOS, ÉTICOS E TEÓRICOS.....	95
3.2.1	Composição Da Formação.....	95
3.2.2	Estrutura Do Curso: Composição e Metodologia.....	96
3.2.2.1	Metodologia circular.....	98
3.2.3	O Processo De Aprendizagem E Seus Sentidos Teóricos, Éticos E Metodológicos.....	103
3.2.3.1	Uma história de cursistas.....	105
3.2.3.2	Sentidos aprendidos em processo vivencial: fragmentos de concepções teóricas, concepções técnicas, e orientação ética.....	119
	CONCLUSÃO.....	133
	REFERÊNCIAS.....	144
	APÊNDICE A–Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	156
	APÊNDICE B- Cessão gratuita de direitos de depoimento oral e compromisso ético de não identificação do depoente.....	158
	APÊNDICE C- Roteiro de entrevista inicial.....	160
	APÊNDICE D- Roteiro de entrevista final.....	162
	APÊNDICE E- Aprovação do Projeto de Pesquisa- Plataforma BRASIL.....	164

INTRODUÇÃO

A Justiça Restaurativa- JR passou a ser utilizada em órgãos do Poder Judiciário brasileiro como forma de oportunizar aos envolvidos em conflitos darem respostas conjuntas a suas consequências. A resolução 225/2016 (BRASIL, 2016b) criou a Política Nacional de Justiça Restaurativa, tendo sido a JR prevista pela primeira vez em política do Judiciário em 2013, como um dos métodos que poderiam ser usados no âmbito da Política Judiciária Nacional de Tratamento dos Conflitos, conforme a Emenda número 1 à Resolução 125 do Conselho Nacional de Justiça- CNJ (BRASIL, 2010b).

As reuniões da JR são coordenadas por facilitadores de diferentes formações e ramos de atuação profissional, formados para tanto a partir de cursos oferecidos pelos Tribunais de Justiça. Há necessidade de compreender como e em que sentido se dá a formação dos facilitadores, uma vez que são os responsáveis por fomentar aos objetivos das práticas, e que os cursos têm sido oferecidos com diversas configurações.

Aos órgãos criados em cada tribunal para implementar os programas de JR, caberia promover os cursos de seus facilitadores (artigo 16), estabelecer o plano pedagógico, com conteúdo programático contendo número de exercícios simulados e carga horária mínima conforme deliberado pelo Comitê Gestor da JR, e estágio supervisionado como estabelecido pelas Escolas Judiciais e Escolas da Magistratura (artigo 17) (BRASIL, 2016b). Os documentos de regulamentação básica a nível nacional, previstos pela resolução 225/2016 (BRASIL, 2016b), quais sejam Conteúdo Programático Mínimo, Plano de Ensino Básico e Plano Disciplinar Básico, não foram editados (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2018a).

Em 2019, o CNJ, por meio da portaria 137/2018 (BRASIL, 2018), e o TJPR, pela portaria 8/2019 (PARANÁ, 2019), instituíram novas composições para os comitês gestores, tendo como uma das principais atribuições a regulamentação das diretrizes da formação, as quais vinham sendo deliberadas desde 2016, a partir da publicação da portaria 91/2016, do CNJ (BRASIL, 2016a).

Como diretriz, a resolução 225/2016 (BRASIL, 2016b) prevê formação “que conterà, na essência, respostas a situações de vulnerabilidade e de atos infracionais que deverão constar dentro de uma lógica de fluxo interinstitucional e sistêmica, em articulação com a Rede de Garantia de Direitos” (artigo 5º, III).

O próprio sentido da JR utilizada em cada tribunal depende dos métodos utilizados, tornando a compreensão da JR potencialmente divergente em seus sentidos. Há tribunais cuja tradição metodológica é baseada na mediação vítima-ofensor, caso do projeto piloto do Núcleo Bandeirante, em Brasília (ACHUTTI; PALLAMOLLA, 2012). Há outros, em que se usam os círculos restaurativos, caso do TJPR (PARANÁ, 2016).

Estes métodos implicam em enfoques quanto aos resultados da resposta ao dano ou conflito inicialmente diferentes, embora não divergentes quanto ao pressuposto da deliberação conjunta dos envolvidos para resolução das consequências de seus conflitos. Em razão disso, as ideias acerca da definição ontológica de JR (nascida das práticas) são plurívocas (ZEHR, 2008).

Da mesma maneira, cada processo de formação realizado pelos Tribunais tem direções teóricas, técnicas e éticas relacionadas à ideia, finalidades, objetivos, bases instrumentais dependentes das diretrizes das instituições promotoras ou pessoas responsáveis pela formação. Assim, a apreensão do sentido das práticas realizadas no âmbito de cada tribunal tende a ser específico.

Também não foram encontradas pesquisas que refiram à temática que se pretendeu desenvolver. Em busca no sítio eletrônico do Banco de Teses e Dissertações da Capes, a partir dos termos “Justiça Restaurativa”, apenas um trabalho apresentado como resultado versava sobre termo correlato a facilitador, qual seja a dissertação “Reflexões sobre o facilitador de Justiça Restaurativa: o caso de Porto Alegre” (BAQUIÃO, 2010), que abordou sete entrevistas sem remeter à formação.

Considerando tal quadro de informações acerca da formação de facilitadores, procedeu-se a pesquisa exploratória, adequada para o fim de aproximar-se do tema (BOURGUIGNON; OLIVEIRA JUNIOR, 2012). A partir disso, escolheu-se o TJPR pela relevância de seus trabalhos relativos à JR. Cinco dos treze membros do Grupo de Trabalho Nacional do CNJ responsável por “contribuir com o desenvolvimento da Justiça Restaurativa”, conforme a Portaria 74/2015 do órgão, eram membros de tribunais localizados no Paraná (BRASIL, 2015c).

O primeiro curso ofertado pelo TJPR se deu em 2015, e o primeiro realizado para juízes e servidores do TJPR, no intuito de formar multiplicadores, foi em 2014, em Ponta Grossa (PARANÁ, 2016). Este curso foi ministrado pela Associação dos Juízes do Rio Grande do Sul- AJURIS, pólo irradiador da formação de facilitadores

para diversos tribunais do país (BRASIL, 2017), e suas bases foram utilizadas como referencial dos cursos que vieram a ser ofertados pelo TJPR (PARANÁ, 2016). A primeira formação para instrutores de formação em JR no Brasil de que se teve notícia foi em 2007, no âmbito do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul- TJRS, ministrado por Dominic Barter (MACHADO; DOS SANTOS, 2008).

Considerando a abordagem, pretendendo-se descobrir significados de uma formação, sua qualidade substantiva, a pesquisa, qualitativa, utilizou amostragem representativa. O caráter qualitativo decorre da busca pelos sentidos, significados, processos relacionados às expressões do vivido pelos sujeitos (MINAYO, 2001), uma vez que o objeto considera a formação de facilitadores, importando em experiências de atores sociais.

Desta forma, realizaram-se entrevistas com doze discentes do curso, em Ponta Grossa, os quais podem representar o aprendizado de sentidos éticos, metodológicos e teóricos oportunizado pelas formações ocorridas no âmbito do TJPR. Os entrevistados formam corpo distribuído em três turmas de cursistas, sendo uma em 2015 e duas em 2016, compostas de pessoas de gênero, profissões, idades diferenciadas.

O desenvolvimento inicial da JR se construiu a partir de práticas que envolveram contribuições de profissionais como juízes, promotores, advogados, assistentes sociais, psicólogos, tendo sido sua inicial sistematização objeto de estudo de autores com tais variados perfis.

O caráter interdisciplinar se mostrou adequado e necessário, considerando a necessidade de trabalho com questões teóricas desenvolvidas em diferentes áreas (MUNHOZ; OLIVEIRA JUNIOR, 2009), nesse caso, por exemplo, Direito (solução de conflitos e Justiça), dimensões do fazer profissional (Serviço Social), produção do conhecimento (Sociologia), resultando uma construção teórico-metodológica que os contempla em síntese.

Na pesquisa, utilizou-se a Teoria Fundamentada em Dados- TFD, cujos pressupostos, metodologia e procedimentos de análise compõem “um método geral de análise comparativa [...] e um conjunto de procedimentos capazes de gerar [sistematicamente] uma teoria fundada nos dados” (GLASER; STRAUSS, 1967, apud TAROZZI, 2011).

A TFD tem referencial epistemológico interacionista simbólico, com a premissa de que o mundo social é constantemente construído pelos atores sociais,

em interação, por meio dos símbolos, que, ao lado do mundo físico, oferecem estímulos, como a linguagem e as ações alheias, que os atores definem e interpretam constantemente, influenciando suas ações. (MEAD, 1973).

A perspectiva epistemológica da pesquisa considera que os significados expressos pelos sujeitos em continuidade, com variações que fornecem consistência à amostra, representam o processo e os sentidos que podem ser aprendidos na formação que se buscou estudar.

À coleta e à análise utilizou-se amostragem representativa, que permitiu comparações constantes, via perguntas teóricas feitas a partir de amostra inicial, direcionando a escolha das perguntas e das pessoas a serem abordadas em sequência. (CORBIN; STRAUSS, 2008).

Assim, a aproximação do assunto da investigação se deu sem uma teoria a ser testada, a fim de entender o fenômeno, como se deu a formação. Esta pode ser entendida como questão que norteou o pesquisador, elaborada como pergunta norteadora aberta, nos moldes da TFD.

A TFD pressupõe, a partir de premissa epistemológica fenomenológica, que se aproxime dos dados sem pré-concepções, na medida em que se recusam conceitos ou hipóteses de pesquisa, a serem construídos e verificados à medida da progressão desta no campo (LAPERRIÈRE, 2014).

Delineado desde o projeto de pesquisa, o objetivo geral foi analisar como se deu o processo de formação de facilitadores em JR promovido pelo TJPR e os sentidos metodológicos, éticos e teóricos apreendidos pelos discentes.

Os objetivos específicos foram: contextualizar o desenvolvimento da JR; delinear as diretrizes da JR na política do Judiciário brasileiro, quanto aos sentidos éticos, teóricos e metodológicos; apreender as normas e princípios, as concepções teóricas e as metodologias conhecidas e desenvolvidas durante o processo de formação dos facilitadores da JR pelo TJPR entre 2015 e 2016; descobrir como se dá o processo de aprendizagem dos sentidos metodológicos, éticos e teóricos da formação de facilitadores da JR pelo TJPR.

O percurso metodológico está desenvolvido no primeiro capítulo, demonstrando as escolhas metodológicas e seus fundamentos epistemológicos. Parte-se da formulação do problema, do objeto, dos objetivos, indicando as razões da escolha do desenho da pesquisa, e demonstrando-se o desenvolvimento das etapas de coleta e análise. Há exemplos de mecanismos de registro de dados e

análise realizados com base na proposta da TFD, conforme delineada por Corbin e Strauss (2008), quais sejam diagramas e memorandos. Especificam-se os critérios de escolha da amostra e se demonstra o processo de compração constante a partir de pergunta teóricas, as quais ficam evidentes na análise dos dados.

A TFD propõe seja o pesquisador livre de concepções anteriores à ida à campo, não ignorando a possibilidade de investigações ou etapas já realizadas antes da finalização do projeto. Neste sentido é que o pesquisador utilizou pesquisa documental e bibliográfica acerca do tema. A pesquisa documental e bibliográfica prévia, portanto, não serviu para fundamentar teoricamente a análise de dados, mas para demonstrar as diferentes experiências e arranjos institucionais referenciadas como JR.

Assim, no segundo capítulo, a fim de contextualizar a emergência da JR, indicaram-se acontecimentos e suas articulações em conjuntura, que culminou com sua adoção enquanto política do Judiciário brasileiro. Abordaram-se: a publicação de leis, tratados que regulamentaram a JR ou tiveram influência para sua regulamentação e desenvolvimento institucional internacional e nacional; as publicações de obras teóricas que refletiam movimentos acadêmicos críticos do sistema de justiça penal; o desenvolvimento institucional e comunitário de práticas em resposta a casos criminais na América do Norte e na Nova Zelândia, que foram utilizadas como experiências modelo de JR, e experiências institucionais pioneiras de JR, bem como publicação de obras que as sistematizaram; experiências de JR no mundo e no Brasil; publicação de resoluções do CNJ que regulamentam a JR no âmbito da Política Nacional de Métodos Alternativos de Solução de Conflitos.

A partir dessas experiências, possibilitou-se verificar influências recebidas pela política de JR, bem como classificá-las quanto às suas diretrizes metodológicas, éticas e teóricas, indicando modelos de JR. Ainda, no mesmo capítulo, aventaram-se possibilidades de localização das práticas restaurativas e de seu processo de formação em relação aos campos da sociologia e da educação.

No terceiro capítulo, estão apresentados os resultados da coleta e análise de dados a partir das entrevistas, delineando os sentidos ético, teórico e técnico percebidos na formação dos cursistas, além daqueles relativos à estrutura e ao processo de formação, originando uma explicação acerca da formação percebida pelos cursistas.

A apresentação dos dados e da análise se dá, no capítulo, pela exposição

da estrutura e do processo de formação, da qual emergem sentidos éticos, tóricos e metodológicos, integrando a pesquisa.

Seguiu-se, portanto, na exposição, a ordem lógica da formulação das etapas de pesquisa, para fins de possibilitar melhor compreensão das referidas etapas, embora as mesmas não se encontrem divididas de maneira estanque.

Evidenciam-se, na conclusão, relações entre a formação dos grupos de cursistas, a organização do tempo, do tema das atividades, bem como de sua característica metodológica vivencial e prática, com a apreensão de princípios, valores, objetivos e técnicas de JR e elementos teóricos expressos pelos formados a partir do curso. Ainda, entre as experiências pioneiras de JR e as decisões que determinaram a organização do programa do curso.

1 O CAMINHO DA PESQUISA

O pesquisador realizou o curso de facilitadores de Justiça Restaurativa- JR oferecido pelo Tribunal de Justiça do Paraná- TJPR em 2015. Desde então, a pergunta sobre os sentidos da JR norteou suas preocupações, pois os métodos podem ser utilizados a partir de diversas perspectivas de ação. Inicialmente, o projeto de pesquisa submetido a exame de seleção ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas- PPGCSA da Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG contemplava o tema da pesquisa, formação de facilitadores da JR do TJPR, indiretamente, a partir do ofício do facilitador enquanto elemento da política de JR na sócio educação.

Dada a necessidade de recorte temático e a possibilidade de analisar detidamente o tema da formação, ainda sem produção acadêmica desenvolvida, a orientadora do pesquisador sugeriu a readequação, que foi feita no início do semestre, na disciplina Metodologia da Pesquisa e Seminário de Dissertação. Ao longo do projeto, buscava-se uma forma de aproximação do tema que ordenasse o olhar epistemológico e a abordagem metodológica proporcionando a apreensão da explicação teórica a partir das expressões de conhecimento obtidas daqueles que seriam entrevistados.

Neste sentido, na disciplina Epistemologia e Métodos nas Ciências Sociais, aproximou-se da concepção de vigilância epistemológica a fim de certificar a manutenção do rigor acadêmico, passando-se a buscar um método que possibilitasse a compreensão do fenômeno a partir da perspectiva dos pesquisados, porém sem se ater ao conteúdo dos discursos.

A pesquisa qualitativa, na visão de Minayo (2001) parte da necessidade, observada por Weber em sua sociologia compreensiva (por exemplo, no texto “A ‘objetividade’ do conhecimento nas Ciências Sociais”, em WEBER, 2003), observando que as ciências sociais visam a compreender processos, significados, representações. Uma das fontes indiretas das premissas epistemológicas da Teoria Fundamentada em Dados (TFD) é a sociologia compreensiva de Weber.

O rigor das etapas de coleta e análise, prevendo comparações constantes e perguntas teóricas, fez com que o método, criado por Strauss e Glaser (1967) passasse a ser utilizado em pesquisas que visavam à compreensão de fenômenos, por meio dos dados, porém considerando que as expressões de sentidos pelos

entrevistados são apenas uma instância do fenômeno, a ser apreendido de maneira teórica (TAROZZI, 2011; LAPERRIÈRE, 2014).

A constante comparação entre entrevistas faz surgir das consistências em um primeiro grupo de entrevistas, direções acerca de novos dados a serem colhidos a fim de explorar dimensões e condições variadas, e auxilia na caracterização de propriedades e dimensões de categorias, como uma ferramenta analítica (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Assim, ao final da elaboração do projeto, alterou-se a escolha do método, para a investigação com base na TFD. Na vertente dos trabalhos criada por Strauss e Corbin (2008), as premissas epistemológicas e o referencial teórico se encontram no interacionismo simbólico e na fenomenologia.

Para Georg Herbert Mead (1973), a mente é relação do organismo com a situação, produzida por uma série de símbolos. Se uma ideia é representada por um gesto e outro indivíduo é provocado à mesma ideia por meio daquele gesto, há um símbolo significante. Quando um gesto gera reação adequada num outro indivíduo, tem-se símbolo que responde a um significado na experiência do primeiro indivíduo.

O significado está presente na conduta social, na qual emergem os símbolos significantes. Quando o indivíduo se identifica com os símbolos, o significado se torna consciente. A mentalidade está na capacidade do organismo de indicar aquele elemento do ambiente, para controlar as relações de várias maneiras.

Para Mead, o controle do pessoal do comportamento para interação ou para uma atividade específica ocorre via linguagem. “O controle é possibilitado pela linguagem [...] e da linguagem emerge o campo da mente” (1973, p. 165).

A realidade social é criada a partir das interações entre indivíduos e sociedade, por meio dos símbolos, que carregam os significados, os sentidos que se dão às ações individuais (no mundo objetivo). A linguagem é plena de racionalidades, mas é simbólica.

O universo simbólico de representações sociais é racional. A linguagem aborda o passado em termos lógicos, de racionalização, sendo que a linguagem permite a troca de sentidos e significados, envolvendo forma de estruturar o futuro, permitindo a interação com os outros, estruturando essas relações.

Assim, atuar conforme as exigências de uma determinada função, como na questão profissional, envolve a apreensão de um conjunto de regras, objetivos e formas de expressá-los. Uma criança, por exemplo, desenvolve o eu, deixando o

ego, ao aprender formas de enxergar o outro por meio de papéis sociais que aprende brincando.

Para Mead (1973), por meio das brincadeiras, a criança adota papéis, de pessoas ou animais presentes em sua vida, possibilitando-a ultrapassar, ainda que de modo incipiente, em direção à atividade social. Essa emergência pode emergir a formação de um *outro* ou de um *nós*.

Nas brincadeiras, tem estímulos que provocam reações, que provocam reações em outros. Esse grupo de reações é organizado num todo, possibilitando a identificação de um ser outro para o próprio *self* (MEAD, 1973).

Para Blumer, três são as concepções básicas do interacionismo simbólico a possibilitar seu uso metodológico:

A primeira é que os seres humanos agem em relação às coisas com base nos significados que as coisas têm para eles. Tais coisas incluem tudo que o ser humano possa notar em seu mundo [...]. A segunda premissa é que o significado de tais coisas é derivado de, ou origina-se da interação social que alguém tem com um companheiro. A terceira premissa é que esses significados são manejados e modificados através de um processo interpretativo usado pelas pessoas ao lidar com as coisas que elas encontram. (BLUMER, 1969, p. 2)

O objeto da pesquisa refere à formação para a JR, a qual parte de símbolos que servem para guiar a uma compreensão coletiva de objetos da realidade que se pretende criar ou modificar. Neste sentido, por exemplo, o círculo restaurativo remonta a práticas baseadas numa filosofia ameríndia na qual a comunidade é representada pelo formato surgido do posicionamento das pessoas ao se sentarem, significando valores daquele grupo que fazem parte de sua identidade, a qual se encontra ameaçada pela ocorrência de um conflito (ZHER, 2012).

Sendo a formação baseada em vivências e exercícios práticos, e contemplando a JR do TJPR como práticas as circulares, entendeu-se que seria adequada à abordagem o referencial teórico da TFD enquanto informadora de premissas epistemológicas, inicialmente.

Relacionando-se a investigação à busca de significados dos sujeitos participantes, e considerando a incipiência dos estudos relativos ao fenômeno, a pesquisa teve cunho exploratório.

A ampla formação regras analíticas qualitativas da TFD, a partir da reunião de regras estabelecidas na Escola Sociológica de Chicago (de inspirações epistemológicas interacionistas, pragmáticas, analíticas, e fenomenológicas), constitui a necessidade de concentração na mudança, nos processos, na

complexidade (LAPERRIÈRE, 2014). Assim, não há oposição entre dado (instituições e estruturas) e crenças, valores, mas são compreendidas relações que formam estruturas e instituições, e nas quais as crenças, os valores, os hábitos, as atitudes, se manifestam. (MINAYO, 2001).

Por isso a exclusão de noções preexistentes, a recusa de conceitos ou hipóteses fechados à reconstrução à medida da progressão no campo. (LAPERRIÈRE, 2014)

A constante interação entre dados (comparação) e a aproximação teórica são exigidas por que as categorias emergem da interação, sendo direcionadas novas inserções no campo em decorrência das necessidades de saturação e dos padrões descobertos no tratamento inicial dos dados (LAPERRIÈRE, 2014; TAROZZI, 2011). O percurso metodológico se deu com base naquele estabelecido pela teoria enraizada.

Para Glaser e Strauss (1967), a coleta e codificação dos dados não são bastante extensas para admitir a verificação estrita de hipóteses, mas permitem sugerir, apenas, a teoria. A abordagem comparativa é ampla e refere à universalidade de comparação de casos distantes, próprios a estimular a criação teórica e uma análise mais profunda do fenômeno pesquisado. A teorização enraizada se inscreve em uma perspectiva de descoberta, mais do que de verificação, porém não utiliza de dados empíricos somente enquanto fonte geral de inspiração, pois codifica minuciosa e sistematicamente os dados, no entanto sem tentar exaurir empiricamente, mas sim teoricamente, ou seja, na integração, na teoria emergente, na totalidade de incidentes concernentes ao fenômeno pesquisado.

Sendo as entrevistas os principais instrumentos de coleta da TFD, estabeleceram-se critérios de seleção qualitativos, no sentido de que se objetivou entrevistar indivíduos com vinculação representativa para o problema.

Os sujeitos escolhidos foram os formados nos cursos de facilitadores em JR do TJPR entre 2015 (primeiro curso ofertado pelo TJPR) e 2016, último ano inteiro anterior à pesquisa. Como critério adicional, não ter tido a função de ministrante de curso de facilitadores, uma vez que se pretendeu descobrir os sentidos construídos pelos formados, que são aqueles que aplicam a JR com base apenas nos resultados da formação.

As entrevistas se deram com aqueles que realizaram o curso em Ponta Grossa, uma que esta foi a cidade que recebeu o primeiro curso para juízes e servidores do TJPR, ministrado pela Associação dos Juízes do Rio Grande do Sul-AJURIS, em 2014, e que de tal curso saíram os multiplicadores da formação para o restante do âmbito do TJPR (PARANÁ, 2016).

A AJURIS é polo irradiador de formação para diversos tribunais do país, tendo sido o Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul- TJRS local da primeira formação de instrutores (novos formadores) de que se tem notícia, realizada por Dominic Barter, formador em Comunicação Não Violenta- CNV, técnica utilizada em diversos tribunais. (PARANÁ, 2016).

Assim, entendeu-se serem significativos os relatos de tais entrevistados, relevantes em termo de representação, inclusive em relação à formação realizada no âmbito nacional.

Os sujeitos ficaram cientes dos compromissos éticos do pesquisador, além da cessão de direitos referentes às entrevistas, foram cientificados do compromisso de sigilo quanto à sua identificação. Nestes sentidos, os termos apensados ao relatório de pesquisa.

Para descoberta dos sujeitos, se utilizou a técnica bola de neve, recorrendo-se a um primeiro formado ao qual o pesquisador teve acesso como aluna quando ministrava aulas de direito em 2016, época em que soube que a participante realizou a formação. A mesma indicou os números de telefone para contato com alguns participantes, a partir dos quais se descobriu os contatos dos demais. Foram realizadas doze entrevistas, entre 28/06/2018 e 04/07/2018.

As entrevistas foram gravadas, para facilitar a transcrição, procedida logo após cada uma. Também o foram para oportunizar a observação junto aos entrevistados e aos locais em que se realizaram algumas entrevistas.

Também nos moldes da TFD, a pesquisa em campo se deu por seleção de amostra a partir da busca por saturação, buscando um sujeito após o outro, de acordo com as demandas da amostra.

Os entrevistados somam cinco áreas de formação, com diferentes públicos de atendimento, conforme quadro abaixo. Todos realizaram o curso entre 2015 e 2016, oferecido pelo TJPR, em Ponta Grossa.

O perfil dos sujeitos foi elaborado da seguinte forma:

QUADRO 1- Dados dos entrevistados.

Código	Ocupação	Idade	Formação de nível superior	Ano do curso de facilitador	Público de atuação em Justiça Restaurativa
E1	Policial Militar	35	Direito	Turma 2016-1	Adolescentes, na Patrulha Escolar
E2	Estudante de Mestrado	31	Direito	Turma 2016-1	Apenados e Adolescentes, no Patronato
E3	Assistente Social	27	Serviço Social	Turma 2016-1	Apenados e Adolescentes, no Patronato
E4	Policial Militar	32	Direito	Turma 2016-1	Adolescentes, no CEJUSC
E5	Professora de Ensino Superior	31	Direito	Turma- 2016-2	Universitários
E6	Professora de Ensino Médio	32	Sociologia	Turma 2016-1	Adolescentes no ensino médio
E7	Pedagoga em Projetos Sociais		Pedagogia	Turma 2016-1	Adolescentes em projetos sociais
E8	Assistente Social	39	Serviço social	Turma 2016-1	Crianças em situação de acolhimento institucional
E9	Assistente Social	40	Serviço social	Turma 2016-1	Adultos com deficiência, em Associação
E10	Psicóloga	28	Psicologia	Turma 2016-1	Adultos e adolescentes, no CEJUSC e no Patronato
E11	Advogada		Direito	Turma 2015	Adultos, no CEJUSC
E12	Psicóloga		Psicologia	Turma 2015	Adolescentes internados no CENSE

Fonte: O autor.

Nota: O código da primeira coluna identifica cada entrevistado, no texto. A quinta coluna indica o grupo em que o entrevistado fez o curso por meio do ano e, no caso do ano em que houve duas turmas, também de numeral diferenciador. A sexta coluna indica o público do âmbito de atuação do entrevistado em Justiça Restaurativa.

O pesquisador se dirigiu aos locais em que as entrevistas poderiam se dar de maneira mais confortável aos entrevistados, bem como para possibilitar a observação do local em que as práticas restaurativas eram realizadas, nos casos de entrevistados que têm como lócus os locais de trabalho.

Foi útil a gravação em arquivos de áudio de todas as entrevistas, liberando o pesquisador para notar expressões, circunstâncias, como no caso do ambiente de trabalho do entrevistado E1.

O entrevistado E4 foi entrevistado num ambiente reservado, qual seja uma sala de aula vazia, no momento de sua segunda jornada diária, esta enquanto estudante.

A entrevistada E9 concedeu as respostas em seu ambiente de trabalho, onde procedeu aos círculos restaurativos que já realizou enquanto facilitadora. Pôde ser observada a dinâmica de trabalho. Puderam ser vistos em seu cotidiano aqueles que são alvos de sua intervenção profissional.

Em sua sala reservada, foi perceptível que suas lembranças quanto aos casos eram reavivadas quando olhava para os ambientes em que provavelmente haviam ocorrido (a sala tinha janelas transparentes em ambos os lados).

E entrevistada E10 concedeu as respostas em seu ambiente de trabalho autônomo, um consultório, portanto diferente daqueles ambientes em que realiza círculos restaurativos, mas cenário das intervenções que realizou com técnicas da JR junto aos colegas de trabalho. Foram constantes as referências a seu cotidiano profissional relativo ao local.

A maioria dos sujeitos mencionou a importância da vivência do processo circular como possibilidade de entendimento do que sejam as práticas restaurativas e a JR. Alguns participantes perguntaram se o pesquisador havia feito o curso, respondendo que, como tinha feito, poderiam falar acerca do mesmo, dada a questão do sigilo, e afirmando que, assim, o pesquisador sabia do que se tratava.

A primeira entrevista serviu à geração do maior número de temas possível, bem como serviu à elaboração de uma última pergunta, não constante do roteiro original, qual seja: “antes do curso, a partir do curso, depois do curso, qual sua concepção sobre Justiça Restaurativa?”. Isso em razão da percepção de que não havia demonstração, nas respostas anteriores, de sentidos teóricos que ensejassem a uma compreensão sobre o conceito de JR.

Percebe-se pelas respostas à Questão 3- Q3, que há dificuldade de referência a elementos teóricos. O Entrevistado 3- E3, respondeu que “*os métodos utilizados são os métodos da kay Pranis [...]*”. “*Teórica e metodológica foi o que eu falei [...]*”.

A partir das primeiras três entrevistas, verificou-se que as concepções de JR eram colocadas a partir de expectativas decorrentes de papéis profissionais desempenhados pelos entrevistados, bem como que se ressaltavam as relações criadas em meio aos grupos em que os entrevistados realizaram os cursos. O

entrevistado E4 respondeu: *“demorei um pouco pra assimilar [...], porque como fui com outro policial amigo meu, [...], e os demais eram professores, pedagogos, psicólogos [...], então você fica ali com um pouco de receio de se abrir, [...], pois você tem uma conduta que as pessoas acham, [...]”*. *“[...] por ser policial [...], as pessoas não, nós policial queremos ver justiça. Assim como a sociedade também, e, tem-se, durante o curso eu comecei a pensar que justiça restaurativa seria algo que trocaria a pena de um meliante [...]”*.

A partir da primeira entrevista iniciou-se a codificação linha por linha cujo objetivo é forçar a imaginação analítica, de maneira a gerar códigos que reflitam a visão dos entrevistados, afastando pré-concepções do pesquisador. Assim, possibilita-se que o pesquisador possa refletir sobre as visões dos entrevistados sem que elas estejam imiscuídas nas visões do pesquisador. (CORBIN; STRAUSS, 2008).

Nesta lógica, os “códigos in vivo” são conceitos usados pelos entrevistados para organizar o próprio mundo. (CORBIN; STRAUSS, 2008).

Assim, para realizar a codificação aberta, inicialmente, se conceituou (se criou um rótulo para cada fenômeno), assim representando os fenômenos (fatos, objetos ou ações/interações importantes nos dados) abstratamente. Por exemplo, tem-se o excerto da tabela inicial de codificação aberta, em que se associou, ao lado de cada trecho significativo, um código inicial para o fenômeno.

A descoberta de propriedades e dimensões foi aprofundada por meio da microanálise registrada em memorandos, nos quais perguntas e comparações com fenômenos que poderiam ter semelhanças e diferenças com aqueles analisados demonstraram um significado mais profundo das palavras utilizadas pelos entrevistados. Para tal análise se utilizou o contexto das narrativas.

Exemplificativamente, o quadro a seguir contém, na primeira coluna, excerto de entrevista com grifos dos trechos relevantes, seguida, na segunda coluna, pelos códigos iniciais e, na terceira coluna, pelas anotações de memorando respectivo à entrevista.

As anotações de memorando indicam necessidades de aprofundamentos decorrentes da ambiguidade dos termos e da necessidade de contextualização e comparação, a fim de identificar-se o significado dos termos aos entrevistados, bem como em relação ao grupo de entrevistados.

Quadro 2: Codificação inicial no processo de codificação aberta.

Entrevista nº 2	Codificação inicial	Anotações de memorando
P: Relate como foi seu curso de formação e quais os aspectos mais significativos que marcaram sua formação. E: Esse curso foi super interessante. <u>Com a articulação da coordenação</u> ele foi gratuito pra gente, não aconteceu dessa maneira mais tarde, infelizmente, e assim <u>foram cinco dias intensivos de capacitação</u>. <u>A forma do curso foi circular</u>, nos princípios da Justiça Restaurativa, nos círculos de construção de paz. Foi <u>coordenado por uma dupla de facilitadores</u>, funcionários do CEJUSC, assistentes do CEJUSC. Bom, ele tem um <u>viés forte de dinâmica de grupo</u>, assim, né, se é que eu posso dizer, se posso não estar sendo simplista nesses termos, mas a <u>prática de diálogo é intensa durante todo o tempo, e troca de experiências significativas assim, o tempo de curso e a coesão que ele proporcionou foi bem intensa</u>.	-Iniciativa institucional; -intensidade do curso; -forma circular; -coordenação de curso por facilitadores; -viés de dinâmica de grupo; -prática de diálogo; -experiências significativas; -coesão.	-o que seria intensidade? Tempo? Ausência de intervalo? Grau de significado das experiências? -a intensidade se deu pela constância da prática de diálogo; -o que são experiências significativas? -a intensidade se deu pelo significado das experiências; -a coesão do curso (e do grupo?) veio da constância do diálogo e das experiências significativas?

Fonte: O autor. Transcrição das entrevistas.

Nota: As informações da primeira coluna são trechos selecionados de uma das entrevistas. As informações da segunda coluna são códigos iniciais utilizados para identificar temas, categorias iniciais. As informações da terceira coluna são anotações de memorando (ferramenta utilizada na TFD) contendo perguntas (inclusive teóricas) acerca dos dados.

Ainda no processo de codificação inicial, os conceitos, agrupados de maneira mais abstrata, geraram categorias, organizadas conforme o exemplo do quadro 1. Alguns nomes de categorias foram originados de expressões dos entrevistados, dando origem aos “códigos in vivo”, assim chamados por Strauss e Corbin (2008).

No quadro a seguir, tem-se, na primeira coluna, trechos de entrevistas em que aparecem códigos semelhantes, ali inseridos entre colchetes, seguidos, na segunda coluna, pelas categorias em que foram agrupados, seguidos, na terceira coluna, por suas propriedades, e pelas dimensões das propriedades, na última coluna. Na primeira coluna, constam somente os códigos que geraram as categorias referidas na segunda coluna.

Quadro 3: Exemplo de codificação inicial no processo de codificação aberta, com propriedades

Entrevista nº	Categorias geradas	Propriedades	Dimensões das propriedades
P: Relate como foi seu curso de formação e quais os aspectos mais significativos que marcaram sua formação. E: [...], e assim foram cinco dias intensivos [intensidade do curso] de capacitação. [...], mas a prática de diálogo é intensa [intensidade do curso] durante todo o tempo, e troca de experiências significativas [intensidade do curso] assim, o tempo de curso e a coesão que ele proporcionou foi bem intensa [intensidade do curso].	-curso intenso	Intensidade referindo à profundidade; o curso foi significativo; -tempo de curso; -prática de diálogo; -partilha significativa; Por que? Com que assunto? -coesão: atividades ajustadas?	-curto ou longo; -constante ou inconstante; -pouco ou muito; -pouco ou muito.

Fonte: O autor. Transcrição das entrevistas.

Nota: As informações da primeira coluna são trechos selecionados das entrevistas, aliadas por indicações temáticas iniciais realizadas pelo autor. As informações da segunda coluna referem às categorias iniciais indicadas pelo autor a partir dos trechos inseridos na primeira coluna. As informações da terceira coluna são anotações às propriedades das categorias da segunda coluna. Na terceira coluna, tem-se o esboço de dimensões das propriedades das categorias inicialmente elencadas.

Seguindo os pressupostos da TFD, a codificação inicial foi revista, antes da realização da codificação axial, substituindo-se a rotulagem de qualquer trecho identificado como fenômeno por indicação de códigos mais abstratos relativos a trechos escolhidos a partir de análise realizada com maior enfoque nos sentidos ético, teórico e técnico objetivados. Isso foi possível a partir da releitura das entrevistas, algumas vezes após a conclusão da coleta de dados, o que possibilitou a identificação incipiente da lógica do quadro referencial em construção.

Este exercício analítico, constante, possibilitou que as propriedades e dimensões das categorias fossem delimitando-as, permitindo a codificação axial.

A primeira entrevista se deu no local de trabalho do entrevistado E1, podendo ser percebido o local de onde o profissional partia para resolver questões conflituosas ou atuar nos espaços em que poderia desenvolver o uso da JR institucionalmente. Tratava-se de uma unidade de Polícia Militar da Patrulha Escolar.

Após me apresentar como pesquisador, o entrevistado, fardado, quis saber quem havia indicado seu número e sorriu quando mencionou o nome de uma de suas colegas no curso. Um pouco receoso, com alguma hesitação na voz, parecia pretender indicar o quanto o curso lhe foi importante, demonstrar que a JR lhe foi transformadora.

Desde o início da entrevista, a atenção do pesquisador se voltou à resposta que remetia à *iniciativa institucional*, elencada em memorando como código inicial, utilizado para indicar uma ideia geral do fenômeno, nas primeiras entrevistas (CORBIN; STRAUSS, 2008). Quando perguntado sobre **como se deu a sua formação em JR, como foi o curso**, ele respondeu que “*Ah, o curso... foi, é, eu acho que eles abriram duas vagas pra policial militar e daí eu e mais um camarada nos inscrevemos e fomos participar, daí já conhecíamos um pessoal que estava participando [...]*”. (E1)

No entanto, este código não se tornou categoria, uma vez que a impressão de dúvida quanto à relevância do excerto, quando comparado a outras entrevistas, se confirmou, o ato foi identificado como parte de um contexto, o que só foi percebido de maneira conclusiva quando o pesquisador finalizou o diagrama da codificação axial. A pergunta constante do memorando da entrevista era: “remete à iniciativa institucional por simples modo de iniciar a memória do evento ou é significativo?”. Também constou do memorando a expressão de que “*a gente foi*

fazer era pra aplicar nas escolas”, denotando uma intenção institucional na iniciativa da formação do grupo de cursistas, em resposta à pergunta sobre a prática.

Conforme TAROZZI (2011), memorandos fazem parte dos procedimentos, devendo registrar, ao longo da pesquisa, da formulação da pergunta gerativa ao momento anterior ao relatório final. As direções, decisões do pesquisador devem ser neles analisadas e justificadas.

Na continuação da resposta à primeira pergunta, o entrevistado respondeu que “[...] *acho que foi, salvo engano, uma semana, das nove da manhã, acho que parávamos para o almoço até às catorze e íamos até às dezoito, mais ou menos uma semana*”. Este foi outro aspecto que chamou a atenção do pesquisador, o *tempo de curso*, o qual se tornou relevante uma vez que constante nas entrevistas, embora nem sempre no mesmo sentido. O curso só foi considerado (espontaneamente) maçante quando não houve reconhecimento de *identidade com o grupo*.

Quanto aos aspectos significativos do curso, o entrevistado respondeu que ele é importante para “*você entender o outro lado e verificar a questão da empatia*”. Esse código foi mantido *in vivo* (rótulo cujo nome foi dado pelo entrevistado, segundo Strauss e Corbin, 2008), em razão de que, conforme o memorando, se queria saber “o que significa empatia neste trecho?”, sendo que “*entender o outro lado*” (E1) teve como consequência “*você tentar ajustar os conflitos de uma forma menos gravosa, menos ruim pra outra parte*” (E1). Inicialmente, a explicação ficou sendo que empatia significava tentar compreender razões do outro para seu comportamento, e, por isso, pensar numa solução melhor para ele.

Também chamou a atenção o fato de que o curso o “*ajudou muito, teve uma interdisciplinaridade, não era só policial, teve assistente social, teve psicólogo, teve várias pessoas de várias formações, digamos que ajudou, até eu e o meu camarada nem íamos pro curso fardados*.” (E1).

Parecia que a identidade policial o faria sentir menos “*próximo de todos ali no círculo, que estavam li fazendo o círculo, fazendo eu a gente pudesse explicar mesmo o que a gente estava pensando, o que a gente estava esperando e no final do curso de a gente realmente saía com uma outra visão, sabe?*” (E1). No memorando da entrevista, consta que o pesquisador imaginou que a *identidade profissional* tivesse consequências na “*forma como o conteúdo significa*” (memorando entrevista 1- 28/06/18).

Essa “outra visão” que o entrevistado teve após sair do curso, a qual “leva no seu dia-a-dia” foi construída também com as observações de que

*eles **trouxeram essa doutrina** da Justiça Restaurativa, **explicaram** pra gente **como que chegou** até o Brasil, colocou como que vem sendo aplicado no Rio Grande do Sul, em Minas Gerais, em outros Estado e o Paraná ele agora **ele está vindo muito forte**, a Justiça abraçou essa ideia, o Ministério Público também em Ponta Grossa tem uns promotores ali que estão forte, bem **engajados nessa**, e, e é isso. **A Justiça Restaurativa**, eu acho que **é um novo caminho, é uma, é ainda incipiente**, está iniciando ainda, mas eu acho que tem muita coisa ainda pra evoluir. (E1)*

Em primeiro lugar, as expressões destacadas o estão no memorando indicando a perplexidade diante do que significariam em termos de processo e de definição ontológica o fato de que eles “**trouxeram essa doutrina**”, “**explicaram como que chegou**”, “**ele está vindo muito forte**”, os promotores estão “**engajados nessa**”. “*A JR é um novo caminho, uma... incipiente*”. O que significariam doutrina da JR, como ela se caracteriza como “caminho”, algo que “está vindo”? “Seria um movimento social?”, seria uma “conjuntura articulada”?

Também chamaram atenção as expressões que indicam processos de ensino. “*Eles trouxeram*” significaria apenas que alguém expôs o que seria uma “*doutrina da JR*”? Ou, atendo-se ao versado na entrevista, que “*explicaram um histórico da JR*”? O entrevistado estaria se referindo a um módulo teórico ou algo que entendeu de outra maneira que não a exposição de uma teoria ou de um histórico? São reflexões constantes de memorando e notas de campo.

Sendo esta a resposta à pergunta do pesquisador específica e isoladamente sobre teoria, entendeu-se que não havia uma elaboração explicativa acerca dos fins, das práticas constitutivas, de valores ou princípios, construída de maneira sistêmica e denotada explicitamente, a ponto de ter sido apreendida ou reconhecida pelo entrevistado como tal. Porém, como se nota do memorando, esta era a primeira “lacuna” cujo preenchimento se deveria buscar nas entrevistas, uma vez que se tratou apenas de uma impressão inicial de que “não houve explicação teórica referenciada”, conforme o memorando.

A partir disso, nas demais entrevistas, inseriu-se uma pergunta mais direta, formulada para saber como os entrevistados responderiam com indicação teórica “sua visão da JR antes, a partir e depois do curso”.

A primeira pergunta objetivou a expressão livre de apreciação do entrevistado quanto à sua trajetória e experiência como facilitador (questão 1). Esperava-se descobrir motivações, iniciativas, observações, concepções teóricas,

experiências, dificuldades, áreas de atuação, técnicas utilizadas, enquanto facilitador.

Uma segunda pergunta foi feita a fim de obter expressões livres do entrevistado acerca da formação. Perguntou-se como foi o curso e os aspectos mais significativos da formação (pergunta 2).

A terceira pergunta objetivou a descoberta de princípios, valores, regras, inspirações teóricas, políticas, filosóficas, orientações teórico-metodológicas, técnicas e metodologias utilizadas na prática enquanto facilitador.

Na quarta questão se pretendeu descobrir que tipo de relação entre supervisor, instituições e o facilitador se dava durante o estágio, bem como os aspectos (teórico, metodológico, técnico, ético) utilizados e observados como decorrentes do curso com contribuição na prática.

A quinta pergunta pretendeu descobrir se os entrevistados sentiram dificuldades em relação à prática, que julgassem pudessem ser eliminadas por meio de modificações no processo de formação.

Conforme a alteração realizada, com o acréscimo da sexta pergunta, a partir da primeira experiência em campo, o roteiro inicial das perguntas, a serem realizadas de maneira mais aberta em campo, se tornou:

- 1) Conte sobre sua trajetória (experiência) enquanto facilitador em JR.
- 2) Relate como foi seu curso de formação. Quais os aspectos mais significativos e que marcaram sua formação?
- 3) Em sua prática como facilitador, que aspectos busca mobilizar quanto a questões éticas, teóricas e metodológicas? Dê exemplos.
- 4) Avaliando seu estágio, quais os pontos do curso que considera mais significativo e que contribuíram para sua prática?
- 5) Que aspecto considera que poderia ser incluído em um processo de formação para facilitadores em JR?
- 6) Antes do curso, a partir do curso e depois dele, qual sua concepção de Justiça Restaurativa?

Portanto, a sexta pergunta foi formulada de maneira mais teórica (relaciona os sentidos teóricos apreendidos pelo curso e a visão de JR ao longo do processo), especificando a pergunta substancial realizada anteriormente, acerca de quais aspectos teóricos haviam sido apreendidos.

Ambos os tipos de perguntas devem ser feitos, sendo que as perguntas de interesse teórico surgem, mais comumente, da amostra inicial, sugerindo novas formas de inserção no campo (no presente caso, em forma de outra forma de elaboração de pergunta), conforme Strauss e Corbin (2008). Neste sentido, “apenas algumas das perguntas que fazemos durante o processo de pesquisa são, de fato, teóricas (pertencentes ao desenvolvimento da teoria, como em ‘Como esses dois conceitos se relacionam’)”, sendo que “[...] as perguntas que fazemos e suas respostas estão ligadas, de alguma forma, ao curso de projeto de pesquisa, são sempre transformadas como resultado de mudanças sociais que produzem novos fenômenos” (CORBIN; STRAUSS, 2008, p. 81).

A pergunta surgiu da necessidade de comparar com os resultados de outro entrevistado. Na TFD, se faz comparação incidente por incidente (trechos de fala significativos), para classifica-los, mas também “comparações teóricas”, para estimular o pensamento sobre propriedades e dimensões e dirigir a amostragem teórica. Neste sentido, a partir da primeira entrevista o pesquisador se perguntou se a *identidade profissional* a ela relacionada, de acordo com o memorando 1, se manifestaria em relação a “outras identidades profissionais da mesma forma que com o policial”.

Assim, o incidente codificado inicialmente como identidade profissional foi objeto de comparação com outros parecidos, em outras entrevistas, no ato de classificação de categorias (CORBIN; STRAUSS, 2008), enquanto os incidentes *você entender o outro lado e verificar a questão da empatia e doutrina da JR* serviram para fazer comparações teóricas a fim de descobrir que propriedades e dimensões seriam suas componentes enquanto formulações do entrevistado acerca do aspecto significativo do curso para ele (primeiro incidente) e de sua aproximação de formulação teórica (segundo incidente ou código *in vivo* inicial). Eram necessárias mais explicações acerca do significado a que essas aproximações remetiam.

Em termos de desenvolvimento de categorias em propriedades e dimensões, etapa que Strauss e Corbin (2008) chamam de codificação aberta, tentou-se esboçar que *identidade profissional* naquele caso evidenciaria uma etiqueta social, com propriedade de identificação social (que afasta de outros grupos e aproxima do grupo profissional) e pessoal (que bloqueia a expressão do pensamento e da comunicação de necessidades), sendo que a *composição multiprofissional* do grupo de cursistas “ajudou muito, teve uma interdisciplinaridade,

*não era só policial, teve assistente social, teve psicólogo, teve várias pessoas de várias formações, digamos que **ajudou**, até eu e o meu camarada nem íamos pro curso fardados”, tornando possível que ele se sentisse mais “**próximo** de todos ali no círculo, que estava li fazendo o círculo, fazendo eu a gente **pudesse explicar** mesmo **o que** a gente **estava pensando**, o que a gente estava **esperando** e no final do curso de a gente realmente saía com uma outra visão, sabe”. (E1)*

Tratando de vivência de doenças crônicas, Charmaz (1994), relacionou o processo de vivência com a identidade, ao comparar homens e mulheres, a fim de denotar variações e características específicas da identidade masculina e suas relações com o processo de vivência de doenças crônicas.

Neste sentido, escolheu-se utilizar a *identidade profissional* como possibilidade de constante comparação entre os entrevistados, a fim de encontrar variações e continuidades no processo de vivência da formação. Além disso, optou-se por comparar os grupos de cursistas nas três turmas que formaram, para indicar variações e continuidades na *coesão do grupo* e suas relações com a vivência.

No exercício de fazer comparações teóricas, vai-se da indução (das características de cada um dos incidentes em comparação) à dedução (derivando das características comuns as propriedades do incidente em estudo).

Quando fez a comparação entre incidentes dos dados, por exemplo, entre identidade de policial (incidente sobre o qual se tinha dúvidas quanto às propriedades) e a identidade de professor, percebeu-se que são comuns a imagem social e a autoimagem em sua composição: a imagem social do policial indica limites (propriedade) distantes (dimensões) das pessoas, enquanto a do professor também indica limites (propriedades) distantes (dimensão, que varia em grau) das pessoas.

Como resultado, ao analisar a apreensão de sentidos pela JR, quanto ao nível hierárquico do facilitador em relação aos participantes, no caso do círculo restaurativo, tem-se que o policial e a professora sofreram alteração em sua auto identidade, uma vez que tinham como características de identidade profissional comum a defesa da imagem social de seu papel, levando a uma imagem profissional de autoridade, que se relaciona de maneira vertical e a uma autoimagem emocionalmente retraída, passando a se perceber: o policial, igualmente em relação à sua imagem profissional (E4), mas com alteração da autoimagem, enquanto capaz de expressar emoções que o igualam a outros, e no caso da professora (E6), como

humana que passa pelas mesmas emoções, podendo expressá-las e se igualando aos alunos, mudando também sua imagem profissional, portanto.

Este resultado foi usado para pensar propriedades e dimensões do facilitador, bem como para demonstrar o processo de criação de significados comuns quando do desenvolvimento de um dos processos identificados como parte do processo de aprendizagem dos sentidos da JR do TJPR pelos cursistas, no terceiro capítulo.

Ao contrário, a comparação teórica não resultará em propriedades aplicadas aos dados, mas como meio de examiná-los. Por exemplo, comparando o facilitador ao conciliador, em termos de ação, ambos coordenam processos que visavam à composição de acordo, porém, enquanto o primeiro propõe perguntas quanto a sentimentos, necessidades e desejos, o outro propõe perguntas quanto a soluções de conflitos.

Neste sentido, o facilitador ganha a propriedade, quanto à atividade, de propor perguntas relacionadas a sentimentos, necessidades e desejos.

A amostragem teórica foi feita variando os tipos de profissionais para descobrir diferenças em relação ao entendimento sobre justiça a fim de se aproximar o sentido teórico de justiça restaurativa, que se mostrou a maior lacuna em termos de explicação de sentidos, ante aos poucos elementos fornecidos pelos entrevistados nesse sentido. Assim, cambiou-se entre profissionais que tinham formação superior em relação à aplicação da pena no sistema de justiça penal (dois concluintes do curso de graduação em direito, uma professora de graduação em direito, dois bacharéis em direito) e entrevistados com a característica oposta, a exata outra metade (duas psicólogas, duas assistentes sociais e uma professora de sociologia do ensino médio).

Os resultados dessa comparação se deram em exposição no terceiro capítulo.

Dessa maneira, essas características auxiliaram a análise dos processos encontrados quando da codificação axial, etapa em que se relacionam categorias, subcategorias em termos de propriedades e dimensões, denotando *processos* ocorridos em relação a uma *estrutura*.

Estrutura é o conjunto de condições que criam as circunstâncias nas quais os problemas, questões, acontecimentos relacionados aos fenômenos se situam. Demonstram por que os fatos se dão. Já processo representa as ações e

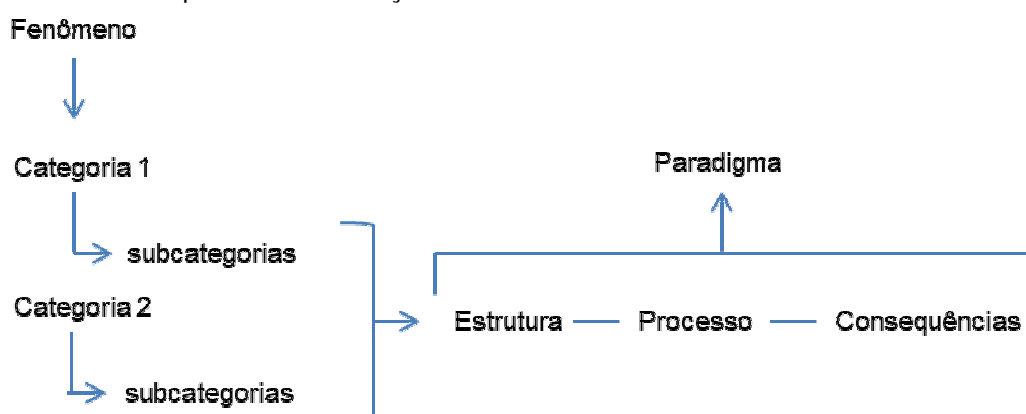
interações de pessoas ou grupos em resposta a problemas e questões, indicando como os fatos se deram. (CORBIN; STRAUSS, 2008).

A codificação axial é etapa assim nominada para realização de tais operações por Strauss e Corbin (2008), em que o processo refere ao modo como os atores respondem aos fenômenos ao longo do tempo numa estrutura, que é o conjunto de condições no qual os processos se inserem.

Na classificação dos autores, fenômeno refere a “o que está acontecendo” (ação/interação; problema, questão, fato, acontecimento), que é importante aos informantes, pois explica inicialmente a situação. Esses fenômenos são representados por conceitos chamados categorias, cujas características os definem (propriedades), e cujas dimensões (graus de variação), podem ser relacionadas com as subcategorias (conceitos pertencentes à categoria, mas que servem para esclarecê-la).

As subcategorias não representam o fenômeno mas respondem questões sobre ele como “quando”, “onde”, “por que”, “quem”, “como”, “com que consequências”, as quais integram a estrutura (condições nas quais se situam as categorias) e o processo (sequências de ação/interação de um fenômeno no tempo), formando um paradigma, na codificação axial. De forma esquemática, na figura 1:

FIGURA 1 – Esquema da codificação axial.



Fonte: Autor

Nota: desenvolvido considerando as etapas da pesquisa, em ordem cronológica, a partir da formulação das etapas por Corbin e Strauss (2008).

No caso da presente pesquisa, na fase de codificação axial, em relação à aprendizagem de sentidos metodológicos, éticos e teóricos, chegou-se a processos identificados como: *identificação com grupo*; *construção de símbolos comuns*;

geração de significados coletivos para situações de conflitos; disposição em resolver considerando as necessidades de todos.

Na codificação axial, além de se realizarem as relações entre categorias e subcategorias, demonstrando-se estrutura e processo, emerge o que Strauss e Corbin (2008) nominam paradigma, como forma de organizá-los indicando também as consequências das interações em meio a uma estrutura, indicando um processo.

Relacionando categorias e subcategorias, surgiram declarações relacionais, que proporcionarão a codificação seletiva. Exemplifica-se a partir dos trechos de entrevistas constantes da primeira coluna do quadro 1, em que aparece a subcategoria “vínculo de confiança do grupo” que refere a uma interação em resposta à partilha de experiências.

Uma declaração inicial que surgiu é: quando as experiências são partilhadas, se estabelece um vínculo de confiança do grupo, promovendo a coesão.

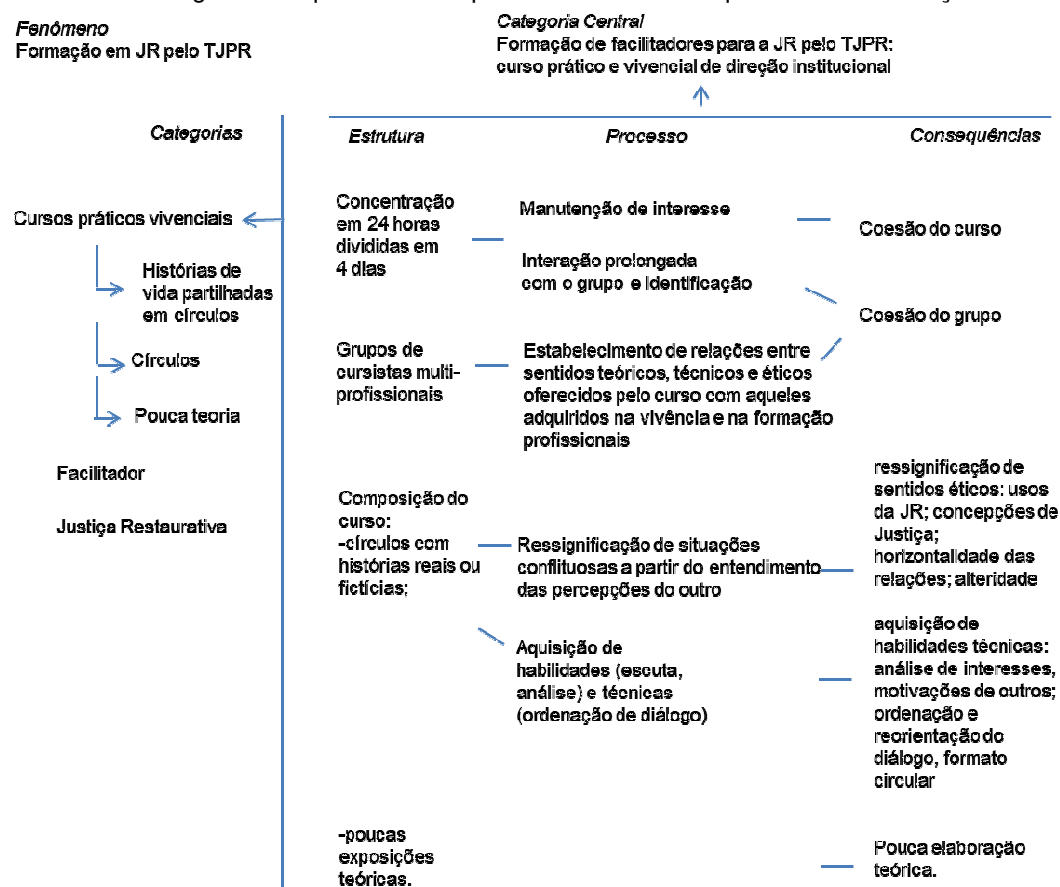
Esses processos se apresentam desenvolvidos no terceiro capítulo. A integração da teoria foi feita por meio de relações entre os referidos processos, formando uma explicação acerca do processo de aprendizado dos sentidos metodológicos, éticos e teóricos, na etapa de codificação seletiva, culminando com a exclusão de categorias não bem desenvolvidas ou que se inseriram na explicação dos processos de maneira apenas conjuntural, caso, por exemplo, da categoria iniciativa institucional, que ainda aparecia no diagrama inicial da codificação axial.

Demonstrando o resultado do processo de integração ao nível de codificação axial, de maneira esquemática, e portanto pouco explicativa em relação à abordagem realizada no terceiro capítulo, apresenta-se o diagrama constante da figura 2. O pesquisador utilizou um diagrama, que foi sendo adaptado durante o processo de análise, a partir da readequação das categorias e de suas relações. Seu preenchimento demonstrava, ao longo das etapas, a construção do esquema de análise. O pesquisador criou tal diagrama a fim de embasar os diagramas criados posteriormente, contendo o conteúdo das análises.

Por fim, realizou-se a codificação seletiva, consistente na integração e refinamento da teoria. A integração inicia com o descobrimento da categoria central, a qual implica numa enunciação do tema da pesquisa realizada. (CORBIN; STRAUSS, 2008).

Originou-se, ao final da codificação seletiva, e, portanto, a partir das categorias e subcategorias, desenvolvidas em termos de propriedades e dimensões, relacionadas entre si formando um paradigma (contendo estrutura, processo e consequências), uma figura ilustrativa resumida do esquema analítico, que segue.

FIGURA 2 – Diagrama esquemático do processo de análise quando da codificação seletiva.



Fonte: autor.

Nota: diagrama formulado a partir das categorias, subcategorias e relações entre si, em termos de processo, conforme primeira formulação, a partir da descrição destas etapas por Corbin e Strauss (2008).

No capítulo três, se narra o enredo das relações entre conceitos que integram a teoria surgida nesta pesquisa.

Destaca-se que, depois de terminada a codificação dos dados, o pesquisador voltou aos relatos quanto às experiências dos projetos pioneiros nacionais e internacionais, e, partindo da classificação advinda da codificação, elaborou forma de classificação para identificar as experiências de tais projetos, resultando em modelos, os quais foram comparados, ao final do relatório, com o

modelo (conjunto de sentidos éticos, metodológicos e teóricos) existente a partir da perspectiva dos formados, o que pode ser entendido como modelo que condiciona as possibilidades de suas práticas se considerados apenas seus conhecimentos teóricos, suas ideias éticas e suas habilidades e conhecimentos metodológicos e técnicos adquiridos a partir da formação.

Assim, embora a forma da exposição da pesquisa, no relatório, possa indicar uma lógica dedutiva, pela presença da classificação dos projetos no segundo capítulo, a criação de modelos para compreensão dos projetos de JR se deu a partir dos dados.

2 OS CAMINHOS DA JUSTIÇA RESTAURATIVA

Neste capítulo, contextualizou-se o desenvolvimento da JR, a partir de eventos que revelam a conjuntura de sua emergência, demonstrando os modelos de JR advindos das primeiras iniciativas institucionais de aplicação no mundo, indicando as inspirações políticas e filosóficas das mesmas. Para tanto, além de documentos e bibliografia que abordam tais experiências, abordaram-se ideias de correntes acadêmicas críticas ao sistema penal que influenciaram a conformação de ideias quanto ao crime, influenciando a formação da abordagem da JR, como John Braithwaith.

O desenvolvimento da JR no Brasil foi contextualizado a partir da configuração normativa da política da JR e dos arranjos institucionais de projetos piloto e dos modelos de JR que representam. Aborda-se uma experiência de formação que influenciou o desenho da formação do TJPR.

Conforme concluído na pesquisa realizada pela UFSC sob encomenda do CNJ para identificar pontos importantes ao direcionamento da política¹, há déficit no registro de dados quantitativos dos programas, e aqueles projetos que registram dados o fazem em forma de indicadores processuais, não referindo a impactos na vida das pessoas. (BRASIL, 2017)

Desta forma, utilizaram-se, neste capítulo, relatórios de pesquisa e documentos produzidos pelos atores e instituições relacionadas aos projetos e programas abordados, a fim de demonstrar aspectos que integram cada prática como modelo.

2.1 EXPERIÊNCIAS INSTITUCIONAIS PIONEIRAS E MODELOS DE JUSTIÇA RESTAURATIVA

O contexto histórico de surgimento da JR foi condicionado por acontecimentos e processos sociais de diferentes matizes, ao longo do período entre

¹ Foram abordadas experiências em Porto Alegre, Caxias do Sul, Santa Maria, Novo Hamburgo e Lajeado, no RS; Salvador, na Bahia; Recife, Pernambuco; Belo Horizonte, Minas Gerais; Florianópolis, em Santa Catarina; totalizando 16 Municípios e 20 unidades em que se realizam as práticas. Os critérios de seleção do campo foram: tempo de experiência, atualidade, representatividade regional em relação às regiões do Brasil, diversidade de experiências quantos às competências-infância e juventude, adultos, violência doméstica, e quanto aos espaços em que houvesse protagonismo do Judiciário- Educação, Segurança Pública, Poder Judiciário e Sistema Penitenciário. (BRASIL, 2017)

1960 e 1990, bem como por respostas institucionais, acadêmicas e comunitárias que ensejaram revisão do sistema de justiça criminal ocidental, especificamente o processo judicial e as penas.

Na década de 1960, era próxima a lembrança dos cárceres do nazismo, na Europa. Ocorriam tentativas de abolição das reservas indígenas no Canadá. Na década de 1970, a quantidade de crimes contra o patrimônio demonstrava inadequação do tratamento punitivo por si, nos Estados Unidos da América- EUA. Em 1980, os conflitos e as mazelas decorrentes da expropriação colonial em contraposição ao pluralismo cultural demonstravam desintegração de laços comunitários identitários na Nova Zelândia.

Separando-se os acontecimentos, é possível entender como o surgimento da JR recebeu influências tão diferentes quanto o movimento pelos direitos das vítimas, os movimentos nacionalistas indígenas, o abolicionismo penal e a criminologia crítica. E de que maneira necessidades e movimentos sociais específicos, mudanças paradigmáticas no universo acadêmico, e a recuperação de tradições espirituais e práticas compensatórias e restitutivas baseadas em valores indígenas puderam originar uma concepção comum.

A elaboração da criminologia crítica² (como Nils Christie), do abolicionismo penal (e de teorias mais moderadas por não pretenderem a extinção do sistema penal, mas a utilização em último caso, como no Direito Penal Mínimo³), como em Louk Hulsman, e as teorias sociológicas sobre o crime e as penas (como em Foucault) ensejaram uma refutação do sistema de justiça ocidental, a partir da revisão da teoria do crime.

As respostas institucionais à desintegração social dos indígenas canadenses e neozelandeses, desde o início estiveram ligadas à resolução de conflitos criminais, da mesma forma que aquelas respostas das cortes americanas, primeiramente em

² Antes de 1980, a discussão centrava na questão da prisão e da busca de alternativas. Depois, seguiu-se a discussão a respeito do direito penal e às alternativas ao direito penal e ao castigo. A criminologia crítica é marcada por uma divisão: a Nova Criminologia teve representantes realistas de esquerda, outros criminólogos críticos uniram-se à perspectiva abolicionista, enquanto outros adotaram posição intermediária, defendendo o minimalismo, ou Direito Penal Mínimo. (LARRAURI, 1990).

³ Doutrina do direito penal que entende que a pena deve ser aplicada em *ultima ratio*, precedendo a ela todos os controles sociais anteriores. Em sua obra leitura a partir do garantismo, o direito penal mínimo, “que dizer, condicionado e limitado ao máximo, corresponde não apenas ao grau máximo de tutela das liberdades dos cidadãos frente ao arbítrio punitivo, mas também a um ideal de racionalidade e certeza”. (FERRAJOLI, 2001, p. 102).

busca de penas alternativas e, depois, com a complementação do sistema com a Mediação Vítima-Ofensor- MOV a partir de organizações independentes mas que cooperariam com o sistema.

Estas iniciativas institucionais enquanto respostas a questões sociais surgidas para resolver questões criminais, num primeiro momento, ficam evidenciadas nos documentos da Organização das Nações Unidas- ONU para garantia de direitos às vítimas, por meio do incentivo às comissões da verdade para vítimas de abusos de poder estatal, do Acesso à Justiça, para vítimas “da criminalidade” em geral, conforme preconizados na Declaração dos Princípios Fundamentais de Justiça Relativos às Vítimas da Criminalidade e de Abuso de Poder (ONU, 1989).

O documento determina o tratamento coerente com o respeito pela dignidade das vítimas, o acesso ao Judiciário e à rápida reparação de prejuízos, em procedimentos equitativos, com satisfação de suas necessidades, direito à informação quanto às funções do Judiciário e do aparelho administrativo de respostas, criação de oportunidade de uso das preocupações e opiniões das vítimas nas fases adequadas do processo, dentre outros. (ONU, 1989).

Também pelos documentos para garantia dos direitos de apenados e para busca de soluções alternativas à prisão, como as regras de Tóquio (ONU, 1990), dentre as quais se destacam o dever de “considerar o tratamento dos infratores na comunidade, evitando-se o máximo possível recorrer aos procedimentos ou julgamentos formais em um tribunal, de acordo com as garantias legais e as regras de direito” e princípio de promoção do “envolvimento e a participação da coletividade no processo da justiça criminal, especificamente no tratamento dos infratores, assim como desenvolver nestes o sentido de responsabilidade para com a sociedade”.

As respostas institucionais relacionadas ao surgimento de projetos pioneiros de JR no mundo se deram, em: 1977, a partir de iniciativa institucional de cooperação (com o Movimento de Reconciliação de Vítimas e Ofensores- VORP), inspirada pelo movimento da criminologia crítica; em 1989, no Canadá, a partir de iniciativas inspiradas nos Círculos de Cura e nos Círculos de Sentenciamento, quando da aprovação do Estatuto das Crianças, Jovens e suas Famílias, tornando as famílias responsáveis primárias pelas decisões sobre os casos de abusos, abandono e atos infracionais, e prevendo apoio na prestação de serviços e outras

formas de assistência; em 1989, com os projetos de Conferências de Grupos Familiares que iniciavam o tratamento criminal dos *maori*, na Nova Zelândia.

No momento histórico de surgimento desses dois últimos projetos, portanto, havia orientação da ONU sobre o tratamento de crimes que considerassem a participação das partes e a responsabilização dos ofensores, com recomendação de uso de medidas alternativas com adequações culturais, ao mesmo tempo em que se acumulavam experiências isoladas de usos das práticas de solução de conflitos ameríndias para resolver casos criminais relacionados a pessoas de tais comunidades, desintegração comunitária e revoltas baseadas na ideia de que a colonização havia causado problemas sociais como a perda de identidade, a violência, o que estava sendo tratado com respostas repressivas típicas do sistema penal e que desconsideravam tais características.

Assim, a compreensão do contexto de surgimento dessas iniciativas alia: as críticas ao sistema penal, que, por décadas, estavam presentes em Universidades americanas, europeias e latino-americanas, que influenciaram respostas questionadoras do tratamento do crime desvinculado da compreensão de sua noção como dano e do envolvimento das partes no processo de solução, as quais inspiraram o VORP e as declarações da ONU quanto ao tratamento alternativo dos conflitos e aos direitos das vítimas; os arranjos institucionais que acomodaram de maneira alternativa ou complementar ao sistema de justiça processos de resolução de conflito inspirados em filosofia e práticas comunitárias indígenas.

Quanto às influências das teorias que discutiram o crime como dano e violação de pessoas, com necessidade de sua participação na solução das consequências, bem como na prevenção de sua ocorrência na sociedade, criminólogos como Nils Christie (inicialmente na Europa) foram inspirações acadêmicas para:

- a busca por soluções alternativas ao encarceramento, percebido como o impingir dor contrariamente a valores sociais como perdão;

- a contraposição da definição de crime do modelo de justiça retributiva (baseado em culpa, pena, condenação pelo Estado, tomado como parte em processo judicial existente em razão da violação da lei), à pretensão de uma concepção de crime como dano a pessoas que deveriam participar da solução a partir de processo pessoal em que pudessem se expor, às suas histórias e aos seus desejos e necessidades, para soluções quanto às consequências do dano, de

maneira que esse contato com a experiência do outro possa gerar melhor entendimento da norma social e reequilíbrio do poder na relação entre as partes.

Sociólogos como Michel Foucault foram inspirações acadêmicas para revelar um tipo de controle social possibilitado pela prisão e a arquitetura do poder culminada na separação entre sujeitos de comportamento desviante, demonstrando a fragilidade da legitimidade desse controle por si, especialmente nas obras *História da Loucura na Idade Clássica* (1961), *Vigiar e Punir* (1975).

Zaffaroni (1991) ressalta que Foucault não é um abolicionista no mesmo sentido dos demais autores, mas sua análise das estruturas de poder, principalmente a relativa aos estabelecimentos carcerários, conferiu importantes subsídios ao movimento. Para o autor, ao fazer a historiografia do cárcere, Foucault derruba um pilar do sistema penal ao demonstrar a função do cárcere na sociedade moderna, pela sua historiografia, caracterizando disciplina, incorporada na estrutura panóptica das relações sociais, como a modalidade de poder que inspira a instituição carcerária, explicanda pela produção e reprodução de uma ilegalidade fechada, separada e útil (a delinquência).

Abolicionistas penais como Louk Hulsman, em obras como “*Penas perdidas: o sistema penal em questão*”, em que elabora razões pelas quais o sistema penal deve ser abolido, elabora como ineficaz o ato de impingir sofrimentos sem razão, a ilegitimidade das penas. Nela, o autor expressa a ideia de que a verdadeira pena pressupõe a concordância das duas partes, pelo que, “não havendo relação entre aquele que pune e aquele que é punido, ou ausente o reconhecimento da autoridade, estaremos diante de situações em que se torna extremamente difícil falar de legitimidade da pena” (HULSMAN; DE CELIS, 1997).

Louk Hulsman (1997) ainda menciona que a noção de crime, e com ela a noção de autor de crime deve ser questionada, ensejando uma solução mais social do que jurídica para o conflito, pois o próprio impacto da pena tem natureza estigmatizante, implicando na perda da dignidade, o que gera mais violência, demonstrando razões subjacentes ao crime decorrentes da organização da sociedade.

Braithwaite, autor da teoria da vergonha reintegrativa, em obras como “*Crime, vergonha e reintegração*” (1989), propõe um novo método de controle do crime, a partir da ideia de “vergonha reintegrativa”, pela qual o ato de enxertar vergonha em alguém tem o condão de coibir o crime e promover reintegração. Na

obra, o autor faz sua leitura da teoria do etiquetamento, pela qual a estigmatização pela definição de alguém como criminoso contribui a um segundo desvio, porque o indivíduo pode incorporar à identidade o rótulo, assumindo o papel social de criminoso.

Braithwaite (1989) refuta a intervenção penal, que contribui ao etiquetamento. O ato de enxertar vergonha, por sinais de reprovação social induz sentimento de culpa, como mecanismo de controle do crime. Isso seria uma face positiva do processo de etiquetamento. Sua proposta é de uma “vergonha reintegrativa”, na qual a manifestação de reprovação é seguida de atos de reaceitação, interrompendo a assimilação de um papel social como criminoso. Isso impediria a reincidência e teria função preventiva, em razão da função pedagógica sobre a comunidade, com amoldamento da consciência coletiva.

No entanto, um pressuposto para a reprovação e reinserção na comunidade seria a utilização em relação a “crimes predatórios”, ou seja, aqueles em relação aos quais haveria um consenso quanto à reprobabilidade, independentemente do reconhecimento legal da reprovação de tais condutas em tese. Seriam, por exemplo, crimes contra a vida e a propriedade. (BRAITHWAITE, 1989).

Também seriam necessários a interdependência, existente em indivíduos que integram redes sociais de relações de dependência recíproca, e o comunitarismo, existente em comunidades que contém tais redes conectadas por valores de auxílio e confiança. O Estado exerceria papel importante na detonação da vergonha reintegrativa, com a perseguição criminal de alguém, mas a comunidade tem maior responsabilidade, por emanar o consenso em torno da reprovação, bem como por se incumbir da reaceitação do ofensor. (BRAITHWAITE, 1989).

A partir da percepção das influências que cada modelo sofreu é possível entender a confluência para as bases comuns da definição da qual partem os documentos institucionais internacionais, como a resolução 2002/12 do Conselho Econômico e Social- ECOSOC da ONU, cuja exposição antecederá aquela dos principais modelos pioneiros de JR. Quanto à abordagem do crime como objeto de deliberação dos envolvidos, já estava presente na Recomendação n. R(99)19 do Comitê de Ministros do Conselho da Europa, de 1999, sobre a mediação em matéria penal.

As experiências iniciadas na década de 1980 foram levadas à ONU no Décimo Congresso das Nações Unidas para Prevenção do Crime e Tratamento do

Delinquente, em 2000. Os governos do Canadá e da Itália submeteram à Comissão de Prevenção do Crime e Tratamento do Delinquente uma resolução, propondo que as Nações Unidas desenvolvessem diretrizes para a incorporação de programas de JR. Um documento para padronizar os entendimentos sobre a JR, sem definições rígidas e sem obrigatoriedade das prescrições, cuja adoção pelo Conselho Econômico e Social- ECOSOC foi recomendada pela Comissão. (BENEDETTI, 2009).

A concepção institucional exposta nas considerações iniciais da resolução 2002/12 do ECOSOC, denota que a JR seria uma abordagem do crime como dano a pessoas, inspirada em formas tradicionais e indígenas de justiça, oportunizando: às partes, o compartilhamento de sentimentos, experiências e desejos sobre suas necessidades; à vítima, reparação, sentimento de segurança e superação dos problemas; à comunidade, compreensão de causas e consequências do crime, promoção de bem-estar e prevenção do crime; ao ofensor, compreender consequências de seu comportamento e responsabilização pelo crime.

A JR ensejaria variedade de medidas flexíveis adaptadas aos sistemas de justiça, os quais complementam, com adaptações culturais. Essas medidas seriam *programas restaurativos*, que são aqueles que usam *processos restaurativos* para atingir *resultados restaurativos*, que incluem respostas como reparação, restituição e serviço comunitário, objetivando atender as necessidades individuais e coletivas e responsabilidade do ofensor, promovendo a reintegração da vítima e do ofensor. As medidas, ou processos, podem incluir a mediação, a conciliação, a reunião familiar ou comunitária e círculos decisórios. (ECOSOC, 2002).

O pesquisador classificou os princípios da ONU (regras mínimas para uso da JR pelos Estados), a fim de facilitar a sua utilização na pesquisa, como referenciais para a **classificação** dos programas (institucionais) e processos (métodos) restaurativos verificados durante a pesquisa enquanto **modelos**.

Fez-se a classificação quanto a: (1) aspectos processuais (quanto à qualidade do processo em termos de pressupostos de ocorrência das reuniões e em relação ao papel das partes e do facilitador); (2) aspectos metodológicos (método de solução de conflito), (3) aspectos de resultado (3.1) do processo (realização de aplicação dos métodos), e (3.2) e do acordo (qualidade da resposta à solução de conflito).

Classificam-se os princípios da resolução do ECOSOC:

1. Quanto a aspectos processuais, referentes à qualidade do processo, em relação aos pressupostos de ocorrência e realização das reuniões e ao papel das partes e do facilitador:

a) pressupostos das reuniões:

-os acontecimentos e informações das reuniões devem ser **confidenciais**, no sentido de que as informações e resultados do processo restaurativo não serão utilizadas contra o ofensor no caso de continuidade da responsabilização penal;

-a participação no processo restaurativo deve ser **voluntária**, mediante informações sobre as consequências de adoção da JR;

-deve haver segurança e equilíbrio de poder nas reuniões, no sentido de que condições necessárias a proporcionar **segurança** quanto à possibilidade do encontro devam ser tomadas e de que **desequilíbrios** entre as partes, por exemplo de gênero ou de idade, devem ser considerados;

-as partes devem concordar sobre os fatos essenciais ao caso (consenso mínimo);

-não poderá haver das informações do processo restaurativo para a responsabilização penal.

b) o **facilitador** deve ser **imparcial**, **capacitando** as partes a encontrar soluções;

2. Quanto a aspectos metodológicos (método de solução de conflito): podem ser usadas a **conciliação**, a **mediação**, as **reuniões de grupos familiares** ou comunitários, e os **círculos**, adaptados culturalmente;

3. Quanto a aspectos de resultado:

3.1 Resultados do processo (da aplicação do método):

-oferecer **capacitação às partes para solucionar** o caso;

-promover **satisfação de necessidades e das responsabilidades** das partes;

-promover **reintegração entre as partes**;

-**acordo** restaurativo;

3.2 Resultados do acordo:

-**reparação**: restauração da situação fática à original ou compensação;

-**restituição**: restauração ou compensação simbólica da situação fática original.

A influência da resolução 2002/12 gerou reflexos na América Latina. Na Colômbia, em 2002, a JR alcançou status constitucional, sendo inscrita no art. 250 da Constituição, bem como na legislação (artigo 518 e seguintes do Código de Processo Penal).

Howard Zehr (2012) considera os processos restaurativos principais, que inspiraram outras práticas que possam ser relacionadas à JR, as mediações vítima-ofensor- MOV, as Conferências de Grupos Familiares- CGF e os Círculos de Cura- CC e Círculos de Sentenciamento- CS.

O autor entende que JR é um paradigma de justiça oposto ao da justiça retributiva, não necessariamente complementar aos sistemas de justiça (como pretende a resolução do ECOSOC), “no mínimo” uma “teoria sistematizante” ou uma inspiração para que considere a possível dor alheia antes de cometer uma ação.

Compreendendo como modelos de JR, quanto a (1) resultados (atendimento de necessidades e assunção de responsabilidade; acordo; reparação, reintegração, consenso, reparação, restituição, reintegração), (2) metodologia (método da prática de JR) e (3) princípios (confidencialidade, voluntariedade, não importar em culpa para fins penais, segurança física e emocional, consideração de circunstâncias de desequilíbrio entre as partes), aos três tipos de processo (métodos) mencionados pela por Howard Zher e pela resolução do ECOSOC, serviu-se dos mesmos para verificar suas articulações institucionais e suas influências junto aos processos que inspiraram.

Dentre os programas de MOV, utilizou-se aquele propagado por Howard Zehr (o VORP) como modelo, considerando seu alcance. O VORP, nos EUA, é originário de sessenta por cento dos cem (aproximadamente) programas de MOV no país, tendo inspirado na Europa, no Canadá, pioneiros neste tipo de processo restaurativo. (ZEHR, 2012).

O surgimento do VORP, nos EUA, ocorreu com o projeto no Estado de Indiana, em 1977, e, assim como os demais programas de MOV, combinou elementos de justiça reparadora dentro da estrutura da justiça criminal (alternativa de solução de conflito usada complementarmente ao sistema).

O caso prático que inspirou o VORP se deu no Canadá, em 1974, quando dois jovens de Ontário vandalizaram vinte e duas propriedades, sendo abordados por um grupo cristão menonita que se reunia para estudar uma resposta cristã a assaltos a lojas.

Nesse sentido, o autor entende que o Movimento foi inspirado pelo modo como o cristianismo deve resolver conflitos segundo padrões bíblicos considerados a partir de uma compreensão dos dois Testamentos bíblicos.

O oficial de condicional encarregado de apresentar o caso em relatório pré-sentença (quando se apresentam possíveis soluções para suspensão condicional do processo judicial) estava presente à reunião quando se levantou a possibilidade de encontro entre os ofensores e as vítimas. Um representante do serviço de voluntários menonita, que fazia parceria com o departamento condicional em casos como este, queria explorar alternativas comunitárias. Então apresentou ao juiz do caso a ideia de que, antes da sentença, houvesse encontros entre as partes para chegarem a um acordo de ressarcimento, o que foi aceito. (ZEHR, 2012)

Desde então, segundo o autor, apenas houve progresso na metodologia de abordagem, mantendo-se como promotor das práticas a organização independente, que coopera com o sistema de justiça criminal para solução de conflitos em que, na maioria, se trata de crimes patrimoniais como furto qualificado, normalmente encaminhados pela política ou por juízes, se o ofensor admitiu a autoria do dano.

O que caracteriza o método MOV do programa VORP é o **encontro** entre **vítima e ofensor**, mediado por **terceiro** treinado para, sem impor suas interpretações ou propostas de solução, **auxiliar** na criação de um ambiente em que tenham oportunidade de expor sentimentos, necessidades e desejos e criar um **acordo de restituição**, com fortalecimento da vítima (chamado pelo autor de *empoderamento*) e **responsabilização do ofensor**, o qual poderá ensinar **reparação**. (ZEHR, 2012).

Para tanto, ocorrem (metodologia), primeiramente, **encontros separados** com vítima e ofensor, quando a vítima pode expor sentimentos e necessidades, decidindo se quer o encontro (atendimento de necessidades da vítima, esclarecimento da voluntariedade). Se for o caso, realizam-se encontros presenciais entre as partes, incentivadas a contar suas histórias, podem fazer perguntas descobrir da outra parte o que ocorreu, contando ao outro sobre o impacto de suas ações (atendimento de necessidades da vítima e de responsabilidade ofensor). Ao final, decidem o que se fará a respeito e, chegando-se ao acordo, assinam um contrato (acordo), cujo cumprimento é acompanhado e cujos termos são incorporados em sentença que suspende condicionalmente o processo até o cumprimento. (ZEHR, 2012).

O autor analisa a alternatividade e a complementaridade quanto sistema de justiça fazendo uma analogia, entendendo que a estratégia de Cristo foi criar uma nova sociedade com novos pressupostos e princípios operacionais que funcionasse no seio da antiga, servindo de exemplo e desafio, o que algumas igrejas estariam tentando fazer, contrapondo-se a outras, que estariam vendo o crime com uma lente retributiva, “emprestada da sociedade em geral” (ZHER, 2012).

Um objetivo (de resultado) é a **responsabilização**, no sentido de que se compreendam as consequências humanas advindas dos atos, assumindo a responsabilidade pelos resultados, o que é facilitado pelo processo de ouvir e ver a vítima a relatar as consequências do comportamento infrator, diminuindo a distância entre as pessoas e entre o comportamento e suas consequências, diferentemente do processo adversarial, que favorece a criação de estereótipos da vítima para as práticas violadoras realizadas.

A reparação dos danos (objetivo de resultado do acordo) é facilitada quando o ofensor ajuda a decidir o que será feito com as consequências (participação no processo como qualidade do encontro). O MOV também procura reequilibrar a dinâmica do poder entre as partes, criada quando o ofensor viola a autonomia da vítima. Neste ponto, o VORP recebeu a influência da vitimologia, especialmente a partir de Nills Christie (ZEHR, 2012), para quem a vítima surge quando internaliza o papel de vítima, o que não ocorre, por exemplo, quando entende que seu comportamento fez com que lhe fizessem determinado mal, que, por sua vez, só se torna crime quando um grupo de pessoas lhe atribuem tal pecha, sendo, antes, um produto do modo como organizamos a sociedade. (CHRISTIE, 1977).

Em obra publicada em 1977, Nils Christie sustentava que os conflitos são a mais importante propriedade, sua perda é prejudicial também à vítima, cuja ausência de participação, de confronto com o infrator, a torna menos parte da sociedade, mais suscetível a racionalizar negativamente o conflito e as razões pelas quais a infração ocorreu com ela, aumentando a sensação de violação da autonomia. (CHRISTIE, 1977).

Em obra de 1981, o autor publicou “Limites à dor”, em que mostrava uma tendência criminológica minimalista, entendendo que as penas devem ser aplicadas o mais restritamente possível, contrariamente à tendência da *pain delivery*, expressão pela qual simboliza o modo de aplicação “calmo”, “higiênico” e “objetivo”

pelo qual se aplicam contemporaneamente, ignorando a importância e os efeitos das sanções. (CHRISTIE, 2017).

O autor (2017) pensa que para redução da atribuição de penas são necessárias algumas condições, quais sejam conhecimento (conhecer a individualidade das pessoas aumenta a tolerância), redução do poder (poderosos tendem a aplicar penas sem a vontade dos outros), vulnerabilidade (igualdade de situação, de qualificação e proximidade tornaria os sujeitos mais próximos), dependência mútua (a cooperação acarreta menor atribuição de pena).

O pesquisador classifica o VORP como modelo do encontro com foco na reparação. São características: a voluntariedade do encontro; a tentativa de criar segurança e equilíbrio para a vítima, nas reuniões; a concordância mínima sobre o caso (admissão de culpa suficiente para tomada de posição como ofensor); a imparcialidade processual do facilitador, no sentido de não impor suas posições, possibilitando a exposição de sentimentos e necessidades (uso da mediação como forma de abordagem e de condução da reunião); a busca do acordo para reparação.

Outro modelo, nascido das experiências do povo tradicional *maori* (Nova Zelândia) e das primeiras nações do Canadá, tem inspiração em tradições culturais dos povos originários, veio da ideia de que os problemas sociais dentro das comunidades com pessoas de origem indígena decorriam da desintegração social causada pela colonização. As instituições estatais, em cooperação com grupos comunitários (muitos formados por pertencentes às comunidades tradicionais), desenvolveram e sistematizaram práticas baseadas nessas experiências comunitárias, para tratar tais questões respeitando **seus valores e suas formas de realização de justiça**.

A noção comunitária da JR tem ligação maior com as experiências das Conferências de Grupos Familiares e de Círculos de Sentenciamento e de Cura, uma vez que as resgata de momentos e locais em que o modo de organização da sociedade ocidental não chegou ou não se sedimentou.

A origem das práticas sintetizadas nos processos de Conferências de Grupos Familiares está na Nova Zelândia, onde os *maori* praticam reuniões em que as famílias estendidas (*whanau*) e as comunidades/clãs (*hapu*) lidam com problemas que os afetam e/ou resolvem conflitos. Em 1980, iniciou a devolução da possibilidade de manutenção das soluções para casos de violação legal, em processos não institucionalizados, quando surgiram cada vez mais solicitações para

a justiça feita pelos *maori*, num programa no *Waikato*, para lidar com o histórico de abusos sexuais dentro daquelas comunidades, sem excluir os jovens de seu seio, como vinha ocorrendo. (MAXWELL, 2005). Essas práticas se inspiram no poder da comunidade, com sua representação personificada (ZEHR, 2012).

Em 1989, aprovou-se o Estatuto das Crianças, Jovens e suas Famílias, na Nova Zelândia, tornando as famílias responsáveis primárias pelas decisões sobre os casos de abusos, abandono e atos infracionais, e prevendo apoio na prestação de serviços e outras formas de assistência. Isso conferiu maior legitimidade à utilização das práticas de justiça comunitária. Em 1990, 5850 reuniões familiares foram realizadas (MAXWELL E ROBERTSON, 1991).

Conforme a descrição de Gabriele Maxwell (2005), a entidade promotora dos processos é o Departamento de Bem-Estar de Vítimas de Abuso ou Abandono, responsável pelo tratamento de crimes relacionados a tais jovens, cujo representante coordena o processo, e cuja equipe de assistentes sociais oferece suporte ao processo, realizando as comunicações anteriores com a vítima. O público principal são jovens que cometeram infrações, inclusive violência sexual.

São objetivos a **responsabilização**, a **reparação**, a **reintegração**, o **acordo** e o **consenso**. O processo tem implicações variadas quanto à resposta do sistema penal. Os participantes são: as partes, suas famílias, o Departamento de Bem-Estar das vítimas, e, eventualmente, polícia e serviços requisitados para reinserção social, como quando se indica que o jovem receba qualificação profissional, por exemplo. (MAXWELL, 2005).

O procedimento não é roteirizado. É **oportunizada a expressão dos sentimentos e das necessidades** dos envolvidos quanto ao crime e suas consequências. Ocorrem: apresentações, discussão de prováveis soluções, **retirada do jovem e de sua família** para o desenvolvimento de plano, e reunião conjunta para apresentação do **plano**. (MAXWELL, 2005).

Outros projetos foram desenvolvidos com base no primeiro, como o *T Whanau Awhiina*, que desenvolve o processo chamado *Painéis*, em que participam o ofensor, sua família e membros do conselho comunitário, **representando as vítimas**. A coordenação se dá por um ancião *maori* do conselho da comunidade, normalmente. Objetivam-se: dar uma resposta à vítima, **reintegrar socialmente** o ofensor. Não necessariamente há consequências ao processo judicial. (MAXWELL, 2005).

Outro projeto, do Departamento de Tribunais é feito para ofensores que admitam culpa, excluídos casos de violência doméstica e infrações sexuais, com indicação pelos juízes. Participam necessariamente ambas as partes, sendo convidados o oficial de condicional, o advogado do ofensor e a polícia, todos coordenados por um empregado treinado e certificado pelo Departamento de Tribunais em grupo provedor de JR contratado pelo Tribunal. (MAXWELL, 2005).

Objetivam-se: o **encontro**, a **responsabilização**, a **reparação**, a **redução da reincidência**. O procedimento ocorre com: **reuniões prévias, separadas**, com vítima e ofensor; **reunião conjunta com oitiva da vítima e oportunidade de assunção de responsabilidade** pelo ofensor por reparações. (MAXWELL, 2005).

Portanto, há variantes entre os projetos quanto aos usos da forma de realização de JR inspirada em práticas *maori*, na Nova Zelândia, tanto em relação às reuniões *maori* originais quanto em relação aos projetos institucionais nelas inspirados.

Em relação às reuniões originais, havia participação comunitária direta, por meio das famílias estendidas e da comunidade. No projeto inicial do Departamento de Bem-Estar, esta participação se tornou relativa, sendo possível haver a reunião apenas com membros das famílias e famílias estendidas.

No caso do projeto que promove os *Painéis*, o conselho comunitário representa as vítimas, sendo uma instância institucionalizada de representação da comunidade. E no caso do projeto do Departamento de Justiça, há possibilidade de participação da família, e ao invés da comunidade, há os representantes do Estado, como no caso do oficial de condicional.

Assim, considerando o projeto inicial, do Estado de Bem-Estar, classifica-se o modelo, detonando-se enfoque na prevenção.

As vítimas são atendidas anteriormente, verificando condições de apoio para participação, observando-se diferenças de poder em relação ao ofensor; além da reunião, em que as partes poderiam conversar sobre o ocorrido, o que acontece em termos de capacitação para a solução envolve a retirada de uma das partes e o desenvolvimento de um plano de ação sem ela, a fim de produzir um acordo, o qual deve estar em consonância com o plano.

A Conferência de grupo serve para eu haja apoio a ambas as partes e atendimento de necessidades das vítimas e assunção de responsabilidade do ofensor. Há possibilidade de participação de serviços para reintegração social do

ofensor. Os acordos são feitos com medidas de reintegração, acordo, consenso e redução de reincidência e reparação.

No Canadá, os processos desenvolvidos foram os Círculos de Emissão de Sentença e os Círculos de Cura, a partir da década de 1980, ligados ao reaparecimento da soberania dos povos indígenas nas reservas canadenses, uma vez que a existência de pluralismos tornava difícil a soberania do Estado colonial. A inspiração são os valores jurídicos comuns aos povos autóctones canadenses: flexibilidade e espontaneidade dos procedimentos, desejo do reestabelecimento da harmonia coletiva e preservação das relações interpessoais, implicação dos membros influentes na comunidade na busca de soluções e o respeito aos outros e à natureza. São princípios voltados à reconciliação e à reparação. (DUMONT apud ASSOCIATION CANADIENNE DE JUSTICE PÉNALE, 2000).

A utilização das práticas é incentivada desde os relatórios sobre a reforma do sistema de Justiça que trataram do movimento nacionalista autóctone que ocorreu no país na década de 1980. Foi no início da década de 1990 que o Departamento de Justiça criou um grupo de políticas de correção aborígene, que desenvolveu a maior parte das publicações acerca dos procedimentos, o que foi seguido por uma rede de juízes, policiais, promotores, representantes de serviços correcionais criado para examinar os círculos de cura e de condenação. (JACCOUD, 1999).

Os círculos são relacionados a processos de mudança em que as comunidades devem se envolver para encontrar equilíbrio em meio ao caos causado pela colonização. A maioria das ofensas é cometida por pessoas que vivem na mesma comunidade em relação a pessoas com quem estão intrinsecamente ligadas. A cura é incompatível com a exclusão do agressor, podendo ocorrer apenas num relacionamento, requerendo restauração de relações sociais, que dizem respeito às vítimas, ofensores, suas famílias e comunidade. (JACCOUD, 1999)

A noção de círculo constitui um dos fundamentos da filosofia ameríndia, simbolizando **igualdade**, **globalidade**, a terra, o **ciclo da vida**. A comunidade é considerada rede de relacionamentos significativos entre pessoas afins por parentesco, território e o mundo espiritual. Justapondo a noção de cura para a de um círculo, os aborígenes querem enfatizar que a colonização danificou o **círculo** e que é sobre ele o trabalho de **sua restauração**. Daí que, nos círculos a participação da comunidade tenha mais ênfase do que no caso das Reuniões de Grupos Familiares,

com envolvimento de grandes grupos de participantes da comunidade. Há um resultado relacionado ao fortalecimento comunitário, **chegando-se a estabelecer responsabilidades comunitárias**, causas dos problemas, necessidades de cura. (ZEHR, 2012)

O juiz Barry Stuart entende que são objetivos dos círculos: tratar causas, não sintomas; envolver as partes pessoalmente, oferecendo oportunidade de ventilar sentimentos, trabalharem na direção de soluções; reduzir a dependência em relação a profissionais; construir senso comunitário. (ZEHR, 2012)

Entre 1983 e 1988, os membros, antes vítimas de abusos, procederam à sua cura e sessões em programas com tópicos diversos, como cultura, sexualidade, prevenção de suicídio, intervenção para alcoolistas. (JACCOUD, 1999)

O departamento de polícia realizou um protocolo pelo qual as denúncias passaram a ser enviadas diretamente à equipe, e o funcionamento do processo envolve várias etapas. Depois de relatar o abuso, a equipe garante a proteção da vítima, constitui uma equipe de apoio à vítima e outro para o ofensor. As equipes confrontam o ofensor e sua família. O ofensor pode decidir ser devolvido ao sistema de justiça ou ter a chance de ser exonerado, se decidir participar do círculo, reconhecendo sua responsabilidade e sendo informado do progresso do procedimento. (JACCOUD, 1999)

Sendo assim, a equipe participa da preparação da acusação com a polícia e os advogados. A equipe pede ao juiz para suspender o processo, com prazo de quatro meses, período em que as equipes de suporte fornecem assistência ao cônjuge do abusador, aos seus familiares, à vítima, e à comunidade. (JACCOUD, 1999)

É possível que, a partir deste material, a decisão, entre a equipe e os oficiais do sistema judicial, seja por enviar os arquivos ao sistema de justiça do Estado. Se não, um contrato de reconciliação é estabelecido para o agressor, sendo apresentado como parte de círculos de intercâmbio organizados para cada uma das partes. Essas reuniões servem para que as pessoas conheçam os fatos e participem de sessões de apoio terapêutico. O agressor é convidado a aceitar a responsabilidade pela própria família. (JACCOUD, 1999)

Os círculos de condenação foram integrados ao processo, a partir do início da década de 1990, para permitir que os afetados e membros da comunidade compartilhem suas recomendações ao juiz, para que leve em conta o trabalho

realizado para a pronúncia da sentença. A prática se tornou sistemática em Yukon em 1992, especialmente por instigação do juiz Barry Stuart, que, em um julgamento famoso decidiu tomar a inspiração da decisão em círculos tradicionais aborígenes de resolução de conflitos. (JACCOUND, 1999).

Sem critérios de operação do círculo definidos, os métodos são diversificados entre os juízes, em relação a princípios, objetivos, e funções atribuídas aos participantes. Para alguns, eles são usados apenas em relatórios pré-sentença, para outros, como forma de desviar o processo de condenação de seus objetivos punitivos e direcioná-lo à reintegração, reabilitação e restauração da harmonia social. (JACCOUND, 1999).

O termo “Círculos de Construção de Paz”, que apareceu pela primeira vez numa sentença de Barry Stuart, representa uma variação do processo, que hoje tem inúmeras aplicações: determinar sentenças para processos criminais (círculos de sentenciamento), lidar com conflitos no ambiente de trabalho, servir de forma à diálogo comunitário. Nesse processo, além de se acomodarem em círculo, um objeto chamado “bastão de fala” vai passando de mão em mão para que todos tenham a oportunidade de falar, um de cada vez, na ordem em que estão sentados. (ZHER, 2012).

Há a declaração inicial em que são explicitados valores, com ênfase no **respeito, o valor de cada participante**, a integridade, a importância de se expressar com **sinceridade**, etc. Um ou dois “guardiões do círculo” servem de facilitadores. O rol de participantes é maior. Além de vítimas, ofensores, familiares, às vezes profissionais do Judiciário, tendo nos membros da comunidade partes essenciais, convidados em função de sua ligação ou interesse em uma infração específica, ou por iniciativa dos envolvidos. Estão sendo utilizados em grandes áreas urbanas e para situações variadas fora do âmbito criminal. (ZHER, 2012).

Classificando o modelo, a ênfase está o processo, na restauração de relações, situações, possibilitando reconciliação, reparação, responsabilidade. A participação voluntária e segura é objetivada por reuniões prévias em que se tomam as informações necessárias para tanto, as famílias, a comunidade e alguns representantes do Estado são chamados, há um consenso mínimo sobre o caso, o facilitador realiza os círculos como as partes, indicando a nomeação de valores, essencialmente respeito e dignidade, espera-se a reconciliação entre as pessoas e

entre elas e a comunidade, resultando em restauração de relações, situações, podendo ensejar reparação.

Neste momento em que os programas pioneiros haviam se desenvolvido, no ano da resolução da ONU que propôs as regras mínimas para uso da JR em matéria criminal, John Braithwaith sedimentou as relações, até então não explicitadas, entre a teoria da Vergonha Integrativa com a JR. Na obra “Justiça Restaurativa e regulação responsiva” (2002), o autor, abordando a teoria da vergonha reintegrativa, a caracteriza como subsídio para mecanismos restaurativos, explicando a eficácia destes.

O autor sugere que depois do tratamento pelo Estado, o caso seja devolvido à comunidade, para tratamento. O Estado deve modular a atuação de acordo com a necessidade de resposta interventiva, concretamente. Ao arbítrio estatal, esse grau seria a regulação responsiva, contrária ao formalismo regulatório vigente, que não atende às circunstâncias dos casos. (BRAITHWAITE, 2002).

O grau mais baixo de resposta seria a persuasão, em que as partes, a comunidade e o Estado deliberam a resposta, exceto nos casos em que esta não for suficiente ou em que, pela gravidade, não haja adequação. Aqui teria lugar a JR. Depois, viria a dissuasão, com medidas mais incisivas, com sanções administrativas e civis, além das criminais não privativas de liberdade. Falhando, a incapacitação, com prisões e revogação de licenças, por exemplo. (BRAITHWAITH, 2002).

Para que o diálogo seja aberto, no entanto, seria necessária a prévia responsabilização, ou seja, demonstração de disposição para se vincular ao fato pela assunção de consequências a partir dele. Assim, haveria uma tácita obrigação de submissão ao acordo resultante da deliberação. (BRAITHWAITE, 2002).

A vergonha reintegrativa seria necessária à adesão do indivíduo à auto imputação necessária ao processo de deliberação que a JR estrutura. (BRAITHWAITH, 2002).

Johnstone e Van Ness (2011) identificaram pelo menos três concepções de JR quanto aos seus objetivos fundamentais: a concepção do encontro, a qual enfatiza a liberdade de manifestação dos envolvidos para a resolução do conflito; a concepção da reparação, que foca na reparação do dano; e a concepção da transformação, em que o modelo restaurativo é visto como forma de construção coletiva de justiça que modifica relações entre pessoas e entre estas e as

comunidades. Entendem não se tratar de fundamentos que se excluem mas que se conectam em práticas.

A concepção do encontro é identificável na definição de Tony F. Marshall (1996, p. 37) pela qual a JR é “um processo segundo o qual os atores de um crime se encontram para resolver coletivamente o conflito, aprender como lidar com suas consequências e implicações para futuro”.

A concepção reparadora pode ser sintetizada na obra de Howard Zehr (2008), para quem a JR objetiva fazer justiça pela reparação do dano causado pelo crime. A JR exige uma troca de lentes para os fatos que envolvem o conflito, passando-se o enfoque às pessoas violadas, as consequências da violação, às possibilidades de reparação e à responsabilização do ofensor pelos danos, com participação efetiva e para satisfação das necessidades da vítima e do ofensor. Isso em substituição à idéia de crime como violação a lei, com culpa atribuída a alguém, cuja pena é a resposta do sistema, sem a participação da vítima, substituída por um representante institucional.

Ainda segundo Zher (2008), o processo deve envolver aqueles que têm interesse na ofensa, para identificação e tratamento dos danos, necessidades e obrigações decorrentes, para restituir as situações.

A concepção da transformação, verificável na obra de Kay Pranis, propõe que a JR seja forma de transformar a compreensão de si e das relações intersubjetivas, implicando em nova justiça, modificando as noções de cidadania e democracia. Trata-se de forma de vida, considerando a igualdade, primando pela concepção do dano como foco de atenção ao redor do qual se busca saber quem o sofreu, quais suas necessidades, quais as formas de correção da situação. (PALLAMONA, 2009)

As regras se baseiam na relação dos grupos, sendo que o facilitador assume o papel de resguardar seus valores e guiar os envolvidos de modo responsável. (PRANIS, 2011)

Kay Pranis (2011) refere a práticas ancestrais como fundamentos das práticas que propõe, consistentes em círculos de construção de paz, espaço de comunicação livre, com variações de funções, como no caso dos círculos de diálogo, sentenciamento, resolução de conflitos, reintegração, celebração, por exemplo. Os processos circulares baseiam em rituais de povos tradicionais norte-americanos e

canadenses, referindo ter conhecido os círculos com o juiz Berry Stuart, a partir do que os desenvolveu.

Cita ainda as experiências na Justiça estadunidense, com pioneirismo no Minnesota, onde os círculos eram forma de inclusão de vítimas, ofensores e a comunidade, dentro do Poder Judiciário, para decisões sobre como lidar com o fato ofensivo, com segurança a todos os envolvidos, com objetivo de: elaborar um sistema de apoio aos ofendidos; decidir, conjuntamente, a sentença para os ofensores; auxiliar no cumprimento das obrigações assumidas; e fortalecer a comunidade, prevenindo a ocorrência de crimes futuros. (PRANIS, 2012)

A partir disso, os círculos se disseminaram, por meio dos facilitadores, para escolas, igrejas, associações e famílias. Assim, unem sabedoria comunitária ancestral, valor de respeito às necessidades e às diferenças individuais, constituindo processo de diálogo para criação de espaço seguro para discussão de problemas difíceis ou dolorosos, a fim de melhorar os relacionamentos e resolver as diferenças.

O processo se baseia na igualdade de posição, com voz para todos os participantes, fundamento nos valores, de escolha pelos participantes, com recurso nas histórias, contadas com objetivo de criar conexões que possibilitem o diálogo. O foco estaria na responsabilidade e participação de todos. (PRANIS, 2012)

São elementos que compõe o procedimento: a cerimônia de abertura, o bastão de fala, o facilitador, as orientações e o processo decisório consensual. A cerimônia objetiva iniciar um tempo e estabelecer um espaço em que cada participante se coloque para si e diante do outro, de maneira dissociada do que ocorre externamente. (PRANIS, 2011)

João Salm e Jackson da Silva Leal (2012) demonstram concepção transformadora, vendo a JR como novo paradigma de sociabilidade fundado na potência da multidimensionalidade humana. O sistema de justiça limita e reduz a pessoa a um “animal anômico”, partindo culpabilização e de retribuição. Assim, afasta a possibilidade de restaurar a potencialidade e a condição humanas.

Para os autores, a JR não se situa no interior do poder estatal, não procura se afastar de suas bases espirituais e comunitárias, dimensões importantes do ser humano e das práticas restaurativas, não se reduziria à resolução de conflitos, mas deve ser considerada nas práticas com propostas de reconstrução da vida em comunidade, com emancipação (LEAL; SALM, 2012).

Trata-se assim de juridicidade alternativa, pela qual as pessoas envolvidas são reconhecidas em suas diversas faces, gerando respostas diversificadas e por elas produzidas a partir de seu conhecimento da situação. O ofensor passa a ser visto como filho, mãe, líder de comunidade, médica. Assim, a ética é a da responsabilidade coletiva e as relações interpessoais, sem rótulos aos envolvidos no conflito. (LEAL; SALM, 2012).

Assim, a JR não pode ser vista como dinâmica pronta a ser colocada em prática de cima a baixo, mas um processo de construção cultural, política e social, que requer tempo e capital humano, que se desenvolve a partir de diversas dimensões, como estratégia que permanente na comunidade, empoderando e produzindo uma racionalidade do senso comum emancipatória. (LEAL; LEAL 2012).

O modelo de JR de inspiração teórica anglo-saxônica eclode nos Estados Unidos com Braithwaite, e em pouco tempo é difundido pelo continente europeu (CID; LARRAURI, 2001).

Nesse sentido, a JR dialoga com o modelo vigente, pois aceita que devem existir princípios reguladores da JR e que os juízes penais devem supervisionar os acordos por seu meio produzidos, discutir com quem e quando se devem realizar os processos, cuidar dos riscos de violação a direitos processuais. Ainda, admite a coexistência com a Justiça Penal, porque isso pode gerar mais eficácia aos acordos da JR (CID; LARRAURI, 2001).

2.2 PROJETOS-PILOTO NO BRASIL: ARTICULAÇÕES INSTITUCIONAIS E CARACTERÍSTICAS

De acordo com a ordem de acontecimentos, passa-se a recuperar o histórico das experiências brasileiras pioneiras. A descrição dos trabalhos realizados pelo “Programa Justiça Para o Século XXI” foi feita em maiores detalhes, por ser considerado um polo de formação nacional, bem como por ter sido a AJURIS a responsável pela primeira formação ocorrida para servidores e juízes do TJPR.

Na década de 1990, em Curitiba, foram realizadas sessões de mediação penal, sem as bases principiológicas e os valores da JR. Em 1998, em Jundiaí, no ambiente escolar, se realizou projeto com a finalidade de solucionar problemas de disciplina, violência e criminalidade dentro da escola. (SCURO NETO, 2008). Em 1999, os textos de Pedro Scuro Neto sobre JR ficaram conhecidos na 3ª Vara de

Infância e Juventude- VIJ de Porto Alegre- POA (Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul- TJRS). (AGUINSKI; BRANCHER, 2006).

Em 1999 foram realizados os primeiros estudos teóricos e observação da prática judiciária sob o prisma restaurativa, a cargo do Prof. Pedro Scuro Neto, no Rio Grande do Sul- RS. No começo dos anos 2000, Marcia Gama divulga, no Recife, a Comunicação Não Violenta- CNV e a JR.

Em 2002, na 3ª VIJ de POA, se registrou o “Caso Zero”, com dois adolescentes submetidos às práticas restaurativas. No mesmo ano, se iniciou outro trabalho com a JR, no Juizado Especial Criminal- JECrim de Olinda, Pernambuco.

Em 2003, se realizou o primeiro Seminário sobre JR, em Brasília- BSB, a partir do que se iniciaram outros projetos pelo país. No mesmo ano, em Joinville, Santa Catarina, na VIJ, iniciou-se o “Projeto Mediação”, para atender adolescentes que praticaram atos infracionais com princípios da JR. No mesmo ano, no Rio de Janeiro, se realizou o XIII Congresso Mundial de Criminologia, estando presentes Paul Mccold e Ted Wachtel, americanos do *International Institute for Restorative Practices*, trazendo parte de suas experiências. Ainda em 2003, o “Projeto Mediação” foi implementado em Guarulhos, São Paulo- SP.

Contudo, a JR ganhou expressão nacional após a criação da Secretaria da Reforma do Judiciário- SRJ, órgão do Ministério da Justiça- MJ, em abril de 2003. Com a finalidade de expandir o Acesso à Justiça e reduzir o tempo dos processos, a entidade firmou acordo de cooperação técnica com o Programa as Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, iniciativa esta que gerou o Programa de Modernização da Gestão do Sistema Judiciário. A JR passou a ser uma das áreas de atuação conjunta das duas entidades.

Com recursos do PNUD, surgiu o projeto “Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro”, que objetivava: acompanhar e avaliar o impacto da aplicação dos princípios da JR na abordagem das relações entre infrator, vítimas e respectivas comunidades no âmbito das execuções de medidas socioeducativas e identificar e fundamentar as práticas restaurativas possíveis nesse campo da jurisdição, para, a seguir, definir rotinas e sistematizar padrões operacionais que possam ser multiplicados para utilização nacional. (DE OLIVEIRA, 2007).

Entre 2004 e 2005, o PNUD disponibilizou apoio financeiro, que viabilizou o início de três projetos pilotos de JR: no Juizado Especial Criminal- JECrim de BSB; no

“Justiça do Século XXI”, na VIJ de POA; e São Caetano do Sul- SP, também para Infância e Juventude.

O primeiro a funcionar foi o de SP, em 2004, em parceria entre sistema de Justiça e sistema escolar, tendo como eixo a articulação em rede, para **reparação** de danos **com participação** dos envolvidos e da comunidade, promovendo **prevenção**, pela resolução de encaminhamento à justiça penal e, nos casos de atos infracionais não relacionados à vivência escolar, com encaminhamentos para em círculos restaurativos, no Fórum. A rede comunitária se daria em torno da escola.

Utilizou-se o processo circular, sendo de responsabilidade da Vara, em conjunto com a Promotoria, a seleção de casos, o encaminhamento aos círculos restaurativos, a fiscalização dos termos do acordo e de seu cumprimento e a aplicação de eventual medida sócio-educativa. Na audiência de apresentação, o juiz costuma aplicar a prestação de serviços à comunidade, que será **cumulada ao acordo restaurativo**. (RAUPP E BENEDETI, 2007).

A JR do Núcleo Bandeirante, Brasília- DF, começou em 2004, com a Portaria Conjunta nº 15 do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios-TJDFT, para criação de comissão para “o estudo da adaptabilidade da Justiça Restaurativa à Justiça do Distrito Federal e o desenvolvimento de ações para implantação de um projeto piloto na comunidade do Núcleo Bandeirante” (DISTRITO FEDERAL, 2004). Em 2005, deu-se início do projeto piloto nos Juizados Especiais, para infrações de menor potencial ofensivo. Utilizou-se o MOV como método. (ACHUTTI; PALLAMOLLA, 2012).

Simone Republicano e Umberto Suassuna Filho (2006), profissionais envolvidos no projeto, entenderam que a abordagem multidisciplinar e a experiência com os casos concretos mostravam um ambiente propício à aplicação da JR, com a possibilidade de continuidade no processo penal.

Em 2005 e 2006, foram realizados Simpósios Brasileiros de JR, gerando, respectivamente, a Carta de Araçatuba e a Carta do Recife, documentos com princípios da JR e atitudes iniciais para implementação. E 2006, em Brasília, se realizou simpósio internacional sobre “Acesso à Justiça por Meios Alternativos de Resolução de Conflitos”, gerando a Carta de Brasília, que, para Pelizzoli (2015), não passou de uma “carta de intenções e de proposições, um pequeno manifesto sem força”.

Ainda em 2005, o projeto de POA passa a ser desenvolvido por meio da UNESCO e Rede Globo (Programa Criança Esperança). (DE OLIVEIRA, 2007).

Para fortalecer a RGD, na reunião inicial de planejamento das diretrizes para implantação das práticas no âmbito de trabalho dos participantes, se definiram campos de atendimento: Processos judiciais sobre atos infracionais; Medidas Sócio educativas; educação; comunidade. (VIEIRA, 2014).

Em 2005, realizou-se o Fórum Social Mundial em Porto Alegre, e Marshall Rosenberg, criador das técnicas de CNV, participou. Com o apoio do Núcleo de Estudos em JR⁴, realizou quatro workshops decisivos para o início das capacitações e da realização dos círculos restaurativos, que, até então, não tinham técnica adequada para intervenções em conflitos mais graves e que criasse condições de segurança necessárias para a realização de encontros restaurativos. Antes, a Vara usava a terapia familiar sistêmica, mas sem avaliações positivas. (VIEIRA, 2014).

A CNV é processo para inspirar conexões e ações compassivas. Oferece **estrutura básica e conjunto de habilidades para abordar problemas**, desde relacionamentos íntimos a conflitos políticos. Pretende ajudar a **concentrar em sentimentos e necessidades**, livrando os participantes de rótulos que são ouvidos como exigências e que contribuem à violência contra si. Quer capacitar pessoas para **diálogo criativo**, para elaborarem soluções satisfatórias. (ROSENBERG, 2006).

Desenvolvido desde 1963. Em 1984, fundou-se o um Centro para a CNV, a partir da ideia de que o conflito ocorre quando se traçam estratégias para atingir necessidades, sendo que, **se as pessoas conseguem enxergar as necessidades alheias, podem desenvolver empatia, aumentando chances de diálogo**. (ROSENBERG, 2006).

Para o autor, conhecer a CNV se dá pela prática, que é concebida em quatro passos: **Observação, Sentimento, Necessidade, Pedido**. Trata-se de um conjunto de técnicas (ROSENBERG, 2006).

A introdução da CNV também trouxe parceria com o instituto Palas Athena, com o juiz Egberto Penido, e com Dominic Barter, educador capacitado em formação

⁴ O Projeto Justiça para o Século XXI originou-se do Núcleo de Estudos em JR da Escola Superior da Magistratura- ESM, ligada à AJURIS, influenciado pelas experiências judiciais com a aplicação de práticas restaurativas no Juizado da Infância e da Juventude de Porto Alegre, desde 1999 (FLORES; BRANCHER, 2016, p. 94), originando a Central de Práticas Restaurativas- CPR.

profissional em CNV. O convênio contou com o apoio e a participação da rede de atendimento. (VIEIRA, 2014)

O “Justiça para o Século 21” contava com unidades da Fundação de Atendimento Socioeducativo-FASE, unidade da Fundação de Assistência Social e Cidadania- FASC, uma escola estadual, uma municipal, um colégio privado. (VIEIRA, 2014).

Utilizando o processo circular, o projeto objetivou “introduzir as práticas da Justiça Restaurativa na **pacificação de violências envolvendo crianças e adolescentes** em Porto Alegre” (BRANCHER, 2008). Além de atuar de forma complementar ao sistema de justiça, processos judiciais, em execução de medidas sócio educativas e de programas de atendimento sócio educativos, também atua de forma alternativa ao **sistema criminal na prevenção e solução de conflitos** escolares e comunitários.

Em 2006, iniciou-se uma segunda etapa do projeto de São Caetano do Sul- São Paulo, com a ampliação do atendimento para conflitos comunitários, no âmbito escolar, comunitário e judicial, em demandas pré processuais e processuais, com foco também em medidas “preventivas”. Educadores, pais, alunos, assistentes sociais e conselheiros tutelares foram capacitados em **CNV**. Entre 2006 e 2007, o projeto ampliou-se para outras escolas e Municípios. (MELO; EDNIR; YAZBEK, 2008).

Em janeiro de 2006, o Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente- ILANUD apresentou relatório de sistematização e avaliação das experiências judiciárias brasileiras de JR, após analisar os programas instaurados nas cidades de Porto Alegre, São Caetano e Brasília (ILANUD, 2006).

A pesquisa foi estruturada em torno de 4 (quatro) perguntas norteadoras fundamentais, desdobradas em determinados indicadores: 1) Qual a concepção de Justiça Restaurativa adotada? 2) O que se pretende? 3) Quem participa? e 4) Como é feita a gestão? (ILANUD, 2006)

O relatório adotou uma concepção bipartite de JR, enunciado duas características básicas dos modelos restaurativos: a) figurar como possível resposta para a crise de legitimidade da justiça criminal tradicional; b) estar no bojo do movimento de contestação das instituições repressivas. Respectivamente, concepções “institucionais” e “político-criminais” de JR. (ILANUD, 2006).

Essas concepções estariam ligadas às duas grandes finalidades atribuíveis à JR: aperfeiçoar o funcionamento da justiça (resposta jurídico-penal ao comportamento desviante), por modelo mais vantajoso de administração da justiça; implementar outra política criminal, num contexto amplo de intervenção social destinada a transformar radicalmente a resposta jurídico-penal. Assim, a JR estaria em conformidade com os modelos político-criminais garantistas e abolicionistas, mas não eficientistas. (ILANUD, 2006).

A conclusão foi de que a JR figurava como instância complementar e nunca alternativa à justiça tradicional, com práticas que reforçavam o modelo tradicional de justiça, o que “[...] poderia acarretar na perda do contraponto feito pela Justiça Restaurativa aos modelos retributivo e terapêutico”. (ILANUD, 2006).

Em 2008, havia um fluxo definido no “Projeto Justiça Para o Século XXI”. Encaminhava-se o adolescente vindo da audiência no projeto Justiça Instantânea-JIN, que atua em conjunto com o Centro Integrado de Atendimento da Criança e do Adolescente- CIACA, para a CPR. Antes de definir sobre a medida sócio educativa eventual, se considerava a suficiência da prática restaurativa aplicada. Se insuficiente, a JR atuaria paralelamente do processo judicial ou à execução da medida, em conjunto com a Fundação de Sócio Educação e a Fundação de Assistência Social. (AGUINSKY, 2008)

Conforme a coordenadora da CPR, os procedimentos ali realizados respeitam os princípios da JR de voluntariedade na participação, horizontalidade, admissão da autoria do cometimento do ato, definição do foco na atuação infracional, considerando a identificação da vítima. Em 2007, deu-se início à prática de círculos familiares dos quais a vítima não participa. (AGUINSKY, 2008)

A partir de 2007, os círculos passaram a ocorrer quando o adolescente internado na FASE tem possibilidade de progressão de medida. Todavia, a FASE continua realizando procedimentos restaurativos com adolescentes cumprindo medidas em privação de liberdade. (AGUINSKY, 2008).

No intuito de apreender a concepção de JR diante das práticas realizadas no programa piloto, contribui a análise do idealizador do “Justiça Para o Século XXI”, para quem:

(...) a Justiça Restaurativa, para além de meras proposições de estratégias de reformulação do aparato institucional, de suas normas e procedimentos, ora é proposta, sobretudo, como um sistema de valores radicado fundamentalmente nos princípios da **inclusão** e da **co-responsabilidade** de todos os envolvidos na infração (vítima, infrator, comunidade e agentes

institucionais) na busca de respostas e soluções para o trauma social decorrente do delito, bem como na participação democrática de todos esses atores na sua relação com o processo de responsabilização da justiça, decorrente da horizontalidade das relações com que o poder jurisdicional passa a ser exercido. (BRANCHER; AGUINSKY, 2004, p. 34).

Conforme a proposta verificada na prática do projeto “Justiça Para o Século XXI”, se classifica o modelo.

Os acontecimentos e informações das reuniões são confidenciais, a participação no processo restaurativo é voluntária, mediante informações sobre as consequências de adoção da JR. Há reuniões anteriores para verificar a segurança dos encontros. Há identificação da vítima como forma de consenso mínimo sobre o caso. O facilitador capacita as partes a encontrar soluções, porém há utilização, na sócio educação sem a participação da vítima. Utilizam-se os círculos. São resultados: a capacitação às partes para solucionar o caso, a promoção de responsabilidades pelo ofensor, a satisfação de necessidades das vítimas, quando participam; a promoção de reintegração social; o acordo restaurativo; a reparação; a restituição.

2.2.1 Uma Experiência De Formação No Tribunal De Justiça Do Rio Grande Do Sul

Em 2007, foi realizado o “Programa Intensivo de Formação de Formadores em Práticas Restaurativas”, sob a coordenação de Dominic Barter, com objetivo de formar formadores, viabilizando expansão “autossustentável” das ações em Porto Alegre. (MACHADO; DOS SANTOS, 2008). O grupo foi formado por pessoas de diferentes áreas de formação acadêmica e atuação profissional (Serviço Social, Psicologia, Pedagogia, Ciências Jurídicas, Educação Física), diversas faixas etárias. As atividades presenciais se deram em dez encontros, das 9 às 18h, entre agosto e novembro. (MACHADO; DOS SANTOS, 2008).

Sentados em cadeiras distribuídas em círculo, os participantes iniciaram as atividades com a apresentação de todos e o esclarecimento de que se tratariam dos próprios conflitos dos participantes, os quais deveriam realizar o curso com auto supervisão e apoio mútuo, estabelecendo vínculo. (MACHADO; DOS SANTOS, 2008).

A justificativa de se tratarem dos próprios conflitos foi de que, como futuros coordenadores de círculos, os participantes, a partir da própria experiência, multiplicariam esse saber em suas instituições. (MACHADO; DOS SANTOS, 2008).

Machado e Santos (2008), participantes deste grupo formado para formadores em práticas restaurativas entendem o **círculo restaurativo como espaço de diálogo e de resolução** não-punitiva de conflitos, em que não se focalizam as pessoas, e sim a causa que provocou a divergência, uma resposta da comunidade organizada para que as relações sejam restauradas.

A atividade do coordenador é somente **facilitar a comunicação**. A **voluntariedade** é uma escolha a partir das oportunidades que podem surgir no círculo. (MACHADO; DOS SANTOS, 2008).

O **foco é o encontro** entre quem gerou o dano e aquele que o recebeu, bem como com as demais partes direta ou indiretamente envolvidas no caso. O valor do encontro é o acolhimento e o apoio do pensar sobre a ação e suas consequências. O êxito do círculo está na satisfação dos envolvidos, que devem estar conscientes e alinhados com os princípios das práticas restaurativas. (MACHADO; DOS SANTOS, 2008).

Na formação, o grupo teve conhecimento sobre o histórico da JR no mundo e no Brasil, seus princípios, valores, as habilidades do coordenador, as etapas do processo restaurativo (pré-círculo, círculo, pós-círculo). Houve indicação de leitura para aprofundar os estudos. (MACHADO; DOS SANTOS, 2008).

Os exercícios práticos foram “de escuta” e para “desenvolvimento da capacidade de definir necessidades e sentimentos”. (MACHADO; DOS SANTOS, 2008).

Como tarefa proposta em cada encontro, deveriam realizar uma etapa do processo restaurativo na instituição de origem e, no próximo encontro, relatar, a fim de garantir o alinhamento aos princípios das práticas restaurativas. (MACHADO; DOS SANTOS, 2008).

A parte final do curso foi o planejamento e execução do workshop sobre práticas restaurativas na comunidade, com objetivo de “formar coordenadores de círculos restaurativos”, tendo como público-alvo profissionais de diferentes áreas e pessoas da comunidade interessadas na resolução de conflitos e enfrentamento de situações de violências envolvendo crianças e adolescentes. O evento era de um só dia, com atividades para sensibilizar as pessoas para os valores e princípios da JR, permitindo a experiência das dinâmicas do círculo restaurativo, e com “apresentação teórica e vivencial”. Para tanto, a coordenação também foi de Dominic Barter.

O grupo organizou uma comissão para sistematizar a formação, tendo como meta a organização de um Manual de Práticas Restaurativas. Esse manual foi lançado em 2008, e apresenta como concepções de JR: “processo comunitário, não somente jurídico, que se refere a procedimentos específicos, no qual a palavra justiça remete a um valor e não a uma instituição”. “Valoriza a autonomia das pessoas e o diálogo entre elas, criando oportunidades para que envolvidos e interessados (autor, receptor, familiares, comunidades) possam conversar e identificar suas necessidades não atendidas, a fim de restaurar a harmonia e o equilíbrio”. (BENEDETTO TODESCHINI; BRANCHER; MACHADO, 2008)

A JR objetivaria a soluções pacíficas, com a comunidade, para conflitos e tensões sociais gerados por violências, crimes ou infrações, por meio de encontro denominado círculos restaurativos pela **intenção de reparar** danos causados, **restaurar o senso de justiça** e **reintegrar** todos em sua comunidade. “Isso acontece por meio do diálogo, que compartilha o poder, as escolhas nas decisões, e que aproxima e facilita a ação que beneficia a todos. É a oportunidade de assumir nossas responsabilidades para ensinar a **prática da não violência**”. (BENEDETTO TODESCHINI; BRANCHER; MACHADO, 2008).

Conforme o material do projeto, é objetivo da JR buscar **soluções** pacíficas com a comunidade **para conflitos** e tensões sociais gerados por violências, crimes ou infrações, “**por meio de encontros** denominados círculos restaurativos” (BENEDETTO TODESCHINI; BRANCHER; MACHADO, 2008, p. 18).

Machado e Santos (2008) definem a formação para formadores que tiveram como “vivencial”, que exigia seu “envolvimento profissional e pessoal”. Afirmam que as lições aprendidas “não podem ser ensinadas”, ao passo que podem ser possibilitadas vivências, deixando que cada um tire suas próprias conclusões.

A formação que tiveram proporcionou a “vivência dos valores e princípios fundamentais das práticas restaurativas, através da participação”, os quais seriam: o **respeito**, pelo entendimento de que todos tinham valores iguais e inerentes; a **honestidade**, traduzida nos relatos sobre a experiência da formação, “expondo sentimentos e valores morais”; a **humildade**, pela aceitação da condição própria de vulnerabilidade, comum a todos; a “**possibilidade de empatia** e de cuidados mútuos”; a **interconexão**, “pelo reconhecimento dos laços que unem os envolvidos em solucionar conflitos de forma pacífica”; o **empoderamento** “do ato de reconhecer que seriam capazes de multiplicar os saberes pela concretização de círculos”; a

esperança de que é possível encontrar forças para promover cura e mudança, para viver mais solidariamente em sociedade. (MACHADO; SANTOS, 2008).

Denota-se que a formação relatada na experiência se deu em grupo multiprofissional, em dez sessões de trabalho concentrado, seguidas por **tarefas práticas cujos relatos eram partilhados com o grupo**. O procedimento foi o circular. **Havia ciência de que seriam utilizadas as histórias dos cursistas** e das razões para tanto. Objetivou-se a criação do vínculo entre os participantes.

A concepção da JR, na formação, teve relação com o foco na causa e no encontro, para deliberação quanto a consequências, de maneira comunitária, em diálogo baseado na igualdade. O êxito seria a satisfação dos envolvidos e o alinhamento com princípios da JR.

Indica-se o sentido teórico da JR reparadora, dada a concepção do evento danoso como violação de pessoas, a quem se oportuniza a expressão de necessidades e a reparação por meio de processo em que o outro tem a oportunidade de responsabilização, reparando o mal cometido.

Quanto aos sentidos técnicos, percebe-se o uso do modelo circular, com técnicas de CNV. Quanto aos aspectos éticos, verifica-se um enfoque no diálogo, na igualdade, na responsabilização mútua.

2.3 POLÍTICA DE JUSTIÇA RESTAURATIVA: DIREÇÕES NA POLÍTICA JUDICIÁRIA NACIONAL E DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO PARANÁ

As normas jurídicas brasileiras conferem fundamento e limite à aplicação da Justiça Restaurativa- JR, porém, dada a ausência de lei específica sobre o tema⁵, e o tratamento esparso, apenas para permitir ou recomendar o uso de práticas consensuais de solução de conflito⁶ em áreas específicas, há ampla possibilidade de regulamentação por parte do Poder Judiciário.

A análise da Constituição Federal de 1988- CF/88 permite entender adequada à oportunidade do direito fundamental de Acesso à Justiça (previsto no

⁵ O Projeto de Lei 7006/2006, para regulamentação da Justiça Restaurativa encontra-se em tramitação, apensado ao Projeto do Novo Código de Processo Penal, para discussão conjunta.

⁶ A expressão “métodos consensuais de solução de conflito”, ao lado de expressões similares como “métodos adequados de solução de conflito” e “métodos alternativos de solução de conflito” designam procedimentos desenvolvidos com o fito de resolver conflitos e/ou reestabelecer relações como alternativa ou solução justaposta a processos judiciais, a partir da facilitação de um terceiro imparcial. Em termos de política pública, são exemplos, conforme o parágrafo único do artigo 1º da resolução 125/2010: a conciliação, a mediação. (BRASIL, 2010b)

artigo 5º, inciso XXXV) a previsão de práticas consensuais de solução de conflitos, que, quando a natureza das relações entre as partes indica, podem resolver mais adequadamente as demandas, trazendo assim solução ao conflito, e não somente em sua dimensão jurídica ou jurídico-processual (processo judicial).⁷. Ou seja, se trata da facilitação, por meio de procedimentos diversos, do entendimento entre as partes, a fim de que resolvam seus conflitos e que, se possível, determinem solução ao conflito processual.

Permitem ou recomendam o uso de práticas consensuais de solução de conflito a partir do Judiciário: a lei do Sistema Nacional de Sócio Educação- SINASE⁸, de nº 12.594/2012; o Código Penal⁹, Decreto-Lei de n. 2.848/1940; o Código de Processo Civil¹⁰, Lei nº 13.105/2015; a Lei dos Juizados Especiais Estaduais, de n. 9099/95¹¹; o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, Lei n. 8069/90¹². A Lei da Mediação, de nº 13.140/2015, trata especificamente da

⁷ Neste sentido, o texto do artigo 1º da resolução 125/2010, do CNJ: “Fica instituída a Política Judiciária Nacional de tratamento dos conflitos de interesses, tendente a assegurar a todos o direito à solução dos conflitos por meios adequados à sua natureza e peculiaridade”.

⁸ Art. 35. A execução das medidas socioeducativas reger-se-á pelos seguintes princípios:
[...]

II - excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, favorecendo-se meios de autocomposição de conflitos;

III - prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas;

⁹ Art. 66 - A pena poderá ser ainda atenuada em razão de circunstância relevante, anterior ou posterior ao crime, embora não prevista expressamente em lei.

¹⁰ Art. 3º Não se excluirá da apreciação jurisdicional ameaça ou lesão a direito.

§ 1º É permitida a arbitragem, na forma da lei.

§ 2º O Estado promoverá, sempre que possível, a solução consensual dos conflitos.

§ 3º A conciliação, a mediação e outros métodos de solução consensual de conflitos deverão ser estimulados por juizes, advogados, defensores públicos e membros do Ministério Público, inclusive no curso do processo judicial.

¹¹ Art. 73. A conciliação será conduzida pelo Juiz ou por conciliador sob sua orientação.

Parágrafo único. Os conciliadores são auxiliares da Justiça, recrutados, na forma da lei local, preferentemente entre bacharéis em Direito, excluídos os que exerçam funções na administração da Justiça Criminal

¹² Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:

II - orientação, apoio e acompanhamento temporários;

IV - inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente;

IV - inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente; (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

II - obrigação de reparar o dano;

III - prestação de serviços à comunidade;

VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

mediação enquanto método¹³ e com aplicação ligada a processos judiciais cíveis, com pressupostos diferentes daqueles estabelecidos para a JR¹⁴.

A “Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses pelo Judiciário”, criada pelo CNJ, por meio da resolução 125/2010, se deu para determinar a implementação, nos Tribunais, de meio consensuais de solução de conflito, mencionando como incumbência de tais órgãos, além da solução mediante sentença, o oferecimento de outros mecanismos de solução de controvérsias, especialmente os consensuais, bem como atendimento e orientação aos cidadãos. (BRASIL, 2010b).

A resolução determinava a instalação, nos âmbitos dos Tribunais, em trinta dias, de Núcleos Permanentes de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos-NUPEMEC's. Seriam compostos de magistrados e servidores, para desenvolver a Política, instalar Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania-CEJUSC's. (BRASIL, 2010b).

Os NUPEMEC's ainda seriam responsáveis por promover a capacitação dos magistrados, servidores, conciliadores, e mediadores, bem como por firmar convênios. Os CEJUSC's deveriam realizar, preferencialmente (em relação aos demais órgãos do Judiciário), as sessões e audiências de conciliação e mediação¹⁵, bem como atendimento e orientação ao cidadão. (BRASIL, 2010b).

¹³ Em termos de procedimento, entre os métodos de JR, apenas a mediação vítima-ofensor guarda semelhança com a mediação cível conforme modelada na política de mediação do CNJ, pois os encontros entre vítima e ofensor são realizados em sessões metodologicamente semelhantes àquelas promovidas para as partes no caso da mediação cível, conforme descrita no Manual do CNJ (BRASIL, 2010a). O método de mediação utilizado na JR, porém, é menos estruturado proceduralmente.

¹⁴ Por exemplo, o consenso prévio mínimo sobre os fatos, relacionado à identificação do ofensor como responsável pelo dano, ausente das principais obras sobre mediação não penal, como WARAT, 1998, e no próprio marco da política de mediação judicial, o Manual do CNJ- BRASIL, 2010a.

¹⁵ A conciliação se distingue da mediação judicial em relação a objetivos, pressupostos e procedimento. Conforme se depreende do Manual de mediação do CNJ (BRASIL, 2010a), a mediação objetiva ao estabelecimento de diálogo entre as partes, bem como uma solução ao conflito, possibilitando a comunicação de sentimentos, necessidades e interesses, e o estabelecimento de soluções consensuais que podem ser formalizadas em acordo. O procedimento é realizado por mediador cuja capacitação é certificada pelos Tribunais, com base em roteiro estruturante, que inclui declaração de abertura, seguida de perguntas do mediador com o objetivo de colher das partes, uma após a outra, por igual tempo oportunizado, bem como os sentimentos, necessidades e interesses, além das possibilidades de solução por elas denotadas. O mediador atua tentando não formular ou expressar opiniões ou formas de solução do conflito próprias, mas evocar soluções e apreciações das partes quanto aos conflitos, formuladas de maneira a expressá-los diretamente e em linguagem neutra em termos de julgamentos acerca das pessoas das partes e de suas atitudes contrárias à outra. Os pressupostos do procedimento devem ser expressos numa declaração de abertura, que antecede as perguntas, na qual constam regras que deverão ser aceitas pelas partes, como a confidencialidade, o enfoque prospectivo, a voluntariedade, o respeito ao tempo e à ordem de fala.

Na Emenda n. 1, de 2013, mencionam-se os procedimentos restaurativos, no artigo 7º, que versa sobre as atribuições dos NUPEMEC's, referindo que tais órgãos poderiam centralizar e estimular programas de mediação penal ou qualquer outro processo restaurativo, respeitados os princípios básicos previstos na Resolução n. 2002/12 do Conselho Econômico e Social da Organização das Nações Unidas- ECOSOC/ONU¹⁶. (ONU, 2002).

Quanto à formação de facilitadores, a política previu, na resolução 125, em sua Emenda n. 2, capacitação de facilitadores de conciliação, mediação. É na resolução 225/2016 que se encontra a previsão para a formação de facilitadores de JR, especificamente.

Na Emenda n. 2, de 2016, se estabeleceu que o curso de capacitação básica dos terceiros facilitadores (conciliadores e mediadores) objetiva informações teóricas gerais sobre conciliação e mediação, vivência prática para aquisição do mínimo de conhecimento ao exercício de tais atividades, tendo como parte essencial exercícios simulados e estágio supervisionado (módulo prático) de sessenta a cem horas. O conteúdo programático do módulo teórico, de quarenta horas, envolve: o panorama histórico dos métodos, seu tratamento legal e na política; cultura de paz; teoria da comunicação, dos jogos e do conflito; negociação, conciliação, mediação; interdisciplinaridade na mediação; papel do conciliador/mediador e sua ética; áreas de utilização da conciliação/mediação (empresarial, familiar, civil, penal e justiça restaurativa).

No módulo prático, há a previsão de desenvolvimento das atividades com acompanhamento por membro da equipe docente ou autosupervisionado, e desempenho das funções de co-conciliador ou co-mediador e de conciliador ou mediador, com apresentação de relatório ao final das sessões. Os treinamentos poderão ser flexibilizados pelo instrutor, atendendo às especificidades da mediação por ele adotada, com ênfase a uma ou outra área. (BRASIL, 2016b).

Na resolução 225/2016, se estabeleceu a Política Nacional de JR no âmbito do Poder Judiciário, por meio do CNJ, que, para tanto, considerou, conforme se

Na conciliação, não existe um procedimento estruturado, não existe a enunciação de regras de procedimento, o conciliador pode propor soluções. As tratativas podem se resumir às soluções para a lide processual.

¹⁶ A resolução dispõe que processo restaurativo significa: "qualquer processo no qual a vítima e o ofensor, e, quando apropriado, quaisquer outros indivíduos ou membros da comunidade afetados por um crime, articipam ativamente na resolução das questões oriundas do crime, geralmente com a ajuda de um facilitador. Os processos restaurativos podem incluir a mediação, a conciliação, a reunião familiar ou comunitária (conferencing) e círculos decisórios (sentencing circles)".

depreende do texto da resolução, além de suas atribuições regimentais¹⁷, as resoluções da ONU sobre a matéria¹⁸. A resolução revogou a previsão de mediação penal prevista na resolução 125/2010.

Além da resolução 225/2016, e respeitando suas disposições, bem como as especificidades de cada área do direito e da legislação correspondente, órgãos do Poder Judiciário¹⁹ passaram a poder regulamentar a utilização da JR em seu âmbito.

No âmbito do TJPR, entendeu-se que o âmbito de aplicação da JR se dá em qualquer demanda, dependendo da análise da pertinência para o caso, anteriormente ao processo judicial, em qualquer tipo de processo e em qualquer fase processual judicial, bem como na sócio-educação.

A aplicação deve se dar com utilização de “técnicas, processos e métodos adequados para resolução de conflitos”, “quando vislumbrada a existência de relações continuadas, de vários vínculos, comunitárias, interpessoais, interinstitucionais, dentre outras”. (PARANÁ, 2015a).

Quanto a crimes, além daqueles referidos por ação penal privada e de ação pública condicionada à representação, nos casos de crimes de ação penal pública incondicionada, conforme o artigo 282 do Código de Processo Penal- CPP. Como medida cautelar substitutiva à prisão cautelar, deixa-se de oferecer a denúncia por falta de justa causa para a persecução penal, avaliada a necessidade em relação a interesses e necessidades da parte. (PARANÁ, 2015a).

Quando do recebimento da denúncia, pode ser aplicada como condição da suspensão condicional do processo, nos termos do artigo 89, § 2º, do CPP, que faculta ao juiz o estabelecimento de outras condições a que ficará subordinada a suspensão, desde que adequadas ao fato e à situação pessoal do acusado. (PARANÁ, 2015a).

Também é possível a aplicação da JR como condição do regime aberto, de acordo com o artigo 115 da Lei de Execução Penal- LEP, que prevê a possibilidade

¹⁷ Dentre as atribuições, estão aquelas para produzir estatística sobre processos, propor medidas para celeridade, desburocratização e eficiência, estabelecer metas (BRASIL, 2009)

¹⁸ As resoluções do Conselho Econômico e Social da ONU versam sobre elaboração e aplicação de medidas de mediação e JR em matéria criminal (1999/26), e sobre princípios básicos para utilização de JR em matéria criminal (2000/14, 2002/12).

¹⁹ São órgãos do Poder Judiciário brasileiro, conforme disposição do artigo 92 da C: O Supremo Tribunal Federal; o Conselho Nacional de Justiça; o Superior tribunal de Justiça; o Tribunal Superior do Trabalho; os Tribunais Regionais Federais e Juízes Federais; os Tribunais e Juízes do Trabalho; Tribunais e Juízes eleitorais; os Tribunais e Juízes Militares; os tribunais e Juízes dos estados e do Distrito federal e Territórios.

de estabelecimento de condições especiais além das específicas. Nos casos de crime de menor potencial ofensivo, quando do oferecimento da denúncia e da proposta de suspensão condicional do processo (o artigo 89, § 2º, da lei 9099/95 faculta ao juiz o estabelecimento de outras condições a que ficará subordinada a suspensão, desde que adequadas ao fato e à situação pessoal do acusado), no momento da composição civil dos danos (artigo 72, da Lei n.º 9.099/95), ou como condição da transação penal (artigo 76 da mesma lei). (PARANÁ, 2015a).

Na área da Infância e Juventude, para fortalecimento de vínculos, quando criança em acolhimento institucional ou em processo de adoção pluriafetiva. Na sócio-educação, na fase pré-processual, após o recebimento da representação, com a remissão e suspensão para aplicação (artigo 126, parágrafo único, do Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA), quando da execução da medida socioeducativa, podendo o juiz “vincular à homologação do Plano Individual de Atendimento- PIA do adolescente à JR”. (PARANÁ, 2015a).

Considera-se a disposição da lei do Sistema Nacional de Atendimento Sócio Educativo- SINASE, em seu artigo 35, que traz a excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, favorecendo-se meios de autocomposição de conflitos, e a prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas. (PARANÁ, 2015a).

Na concepção da resolução 225/2016, JR é “conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias” para a “conscientização sobre fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflito”, pelo qual o dano decorrente, “concreto ou abstrato”, é solucionado. (BRASIL, 2016b)

Enfoque Restaurativo é a abordagem do conflito com participação dos envolvidos, das famílias e das comunidades, atenção às necessidades das partes, reparação, assunção de responsabilidades pelas partes e pela comunidade, superando a situação. O foco das práticas é a satisfação das necessidades (destacando-se a reparação do dano), a responsabilização ativa dos que contribuíram para o dano, e o *empoderamento* da comunidade. (BRASIL, 2016b).

Portanto, o sentido da política de JR nacional é alinhado ao da resolução da ONU, e, portanto, ao modelo anglo-saxão, em certa medida. A resolução do CNJ trata chama de Enfoque Restaurativo aquilo que conceitua como abordagem e que a resolução da ONU chama de abordagem. A primeira refere a conflito, enquanto a segunda a crime (temática da resolução). Ambas referem à criação de oportunidade

de ambiente em que sejam satisfeitas necessidades das vítimas, como exposição de sentimentos e reparação, à responsabilização do ofensor, à compreensão das causas e das consequências do conflito, com a superação dos problemas, além da comunidade, com a reafirmação da norma.

Quanto a métodos e técnicas, ambas referem à variedade de processos que assegurem a participação das partes e um acordo de reparação. A resolução brasileira ressalta que serão utilizados métodos específicos de JR, sem defini-los, no entanto.

Porém, dada a formulação inicial da resolução, quanto à concepção como um conjunto de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias, e o conteúdo de suas disposições, é possível entender que, para ser um método restaurativo, além dos resultados, deve haver uma compreensão de conflito como violação de pessoas, com existência de um dano que deve ser corrigido por meio de reparação e responsabilização, em uma solução com base em deliberação dos envolvidos.

Quanto aos aspectos éticos, tem-se a responsabilização e a igualdade, esta decorrente da oportunidade de expressão de necessidades em processo do qual tomam parte os envolvidos para chegar a acordo.

O processo exige a participação do ofensor e da vítima, de suas famílias, dos demais envolvidos, e a presença, direta ou indireta, da comunidade, além de um ou mais facilitadores. É condição de participação do ofensor a admissão dos fatos essenciais do conflito como verdadeiros, o que não será utilizado como confissão em caso de retorno do caso ao processo judicial (confidencialidade). (BRASIL, 2016b).

O facilitador deve ser capacitado ou estar em formação em “técnicas autocompositivas e consensuais de solução de conflitos” próprias da JR, sendo servidor do Tribunal, voluntário ou indicado por entidades parceiras. Deve se submeter a curso de aperfeiçoamento permanente. (BRASIL, 2016b)

Sessão restaurativa seria qualquer encontro entre pessoas envolvidas na situação conflitiva, suas famílias, RGD local, e comunidade, “evitando reincidência”. Procedimento Restaurativo é o conjunto de atividades e etapas para obter a composição, que ocorre alternativa ou concorrentemente com o processo, tendo como princípios: **corresponsabilidade, reparação, atendimento às necessidades** dos envolvidos, **informalidade, voluntariedade** (consentimento prévio, livre, revogável até a homologação do acordo), **imparcialidade, participação,**

empoderamento, consensualidade, confidencialidade, celeridade, urbanidade. (BRASIL, 2016b).

O facilitador também deve “ressaltar” (artigo 8º, §1º) durante os procedimentos:

- o sigilo, a confidencialidade. É vedado ao facilitador prestar testemunho em juízo sobre informações obtidas no procedimento.

- a voluntariedade. O facilitador deverá preparar e realizar as conversas ou encontros preliminares com os envolvidos. Nelas, os participantes devem ser informados do procedimento, das possíveis consequências de participação, do direito de solicitar orientação jurídica durante o procedimento.

- desde a abertura da sessão, a propiciação de um espaço em que o conflito possa ser compreendido em sua amplitude, criando o facilitador um **ambiente** para que os envolvidos **conheçam as causas do conflito e pactuem a reparação**.

A partir de técnica auto compositiva por método de resolução de conflito da JR, estimulando **diálogo, reflexão** do grupo e **ações ordenadas para não reincidência** ou de produção das condições do surgimento do ato, o facilitador deve proporcionar a consideração de fatores institucionais e sociais que contribuíram para o surgimento do fato, indicando necessidade de eliminação (art. 14), suas consequências, o valor social da norma violada.

É vedada a imposição de decisão, antecipação da decisão do magistrado, julgamento, aconselhamento, diagnóstico ou “simpatizar” na sessão. O facilitador é responsável por juntar memória da sessão, com anotação de nomes, plano de ação do acordo, com exceção, em relação ao sigilo, aqueles casos com exigência legal ou situações que gerem risco a participantes. (BRASIL, 2016b).

Dentre as características do programa de JR a ser organizado pelo CNJ estão: caráter sistêmico, com estratégias para promoção da integração das redes familiares e comunitárias, e das políticas públicas relacionadas à sua causa ou solução; caráter institucional, para promover a JR junto a diversas instituições afins, da academia e organização da sociedade civil; caráter interdisciplinar, com estratégias para agregar ao tratamento dos conflitos o conhecimento das áreas científicas dedicadas ao estudo de fenômenos relacionados à JR; caráter intersetorial, com estratégias de aplicação da JR colaborando com as demais políticas, especialmente segurança, assistência, educação e saúde; multiplicação de facilitadores.

As práticas devem ser implementadas pelos Tribunais de Justiça, coordenadas por órgão organizado para tanto, com magistrados e equipe técnico-científica. O órgão deve:

- desenvolver plano de difusão da JR; executar o programa de JR do CNJ;
- promover ou incentivar capacitação** de servidores, magistrados e voluntários **nas técnicas e “métodos próprios da JR”, em formação que contenha**, “na essência, **respostas a situações de vulnerabilidade e de atos infracionais** que deverão constar de uma lógica de fluxo inster institucional e sistêmica, em articulação com a RGD” (inciso III do artigo 5º);
- criar espaços de serviços para o atendimento restaurativo;
- estabelecer parcerias, disponibilizar recursos humanos e materiais para instalação e continuidade do programa e dos serviços de atendimento, que contarão com atuação de facilitadores e de equipe técnica interdisciplinar com psicólogos e assistente sociais, por exemplo;
- zelar para que cada unidade mantenha rotina de encontros de discussão e supervisão dos casos, bem como registro e relatórios estatísticos;
- formar e manter equipe de facilitadores entre servidores próprios ou de instituições conveniadas, ou voluntários, sempre que possível acompanhados de equipe técnica de apoio interprofissional;
- instituir fluxos internos e externos que permitam a institucionalização dos procedimentos em articulação com as redes de atendimento das demais políticas e redes comunitárias, buscando interconexão de ações, apoiando a expansão dos princípios e técnicas restaurativas para outros segmentos institucionais e sociais.

No âmbito do TJPR, a Portaria n. 11/2014, por meio do NUPEMEC, foi criada Comissão Paranaense de Práticas Restaurativas do Tribunal de Justiça do Paraná- CPRPR/TJPR, para deliberação acerca da política de práticas restaurativas, com um desembargador, dez juízes, três servidoras, duas assessoras jurídicas, uma promotora e um advogado. A comissão se reunia mensalmente, para avaliar as ações realizadas e traçar novas diretrizes. (PARANÁ, 2016).

A primeira capacitação de juízes e servidores em JR no TJPR se deu em maio de 2014, em Ponta Grossa, ministrada pela AJURIS, em que foram apresentados “os princípios e valores fundamentais aos processos circulares e a uma abordagem transformativa dos conflitos, percebendo na JR uma possibilidade efetiva de resolução adequada dos conflitos levados ao Poder Judiciário”. Em

Francisco Beltrão, Guarapuava, União da Vitória, Maringá, Londrina e Curitiba, houve capacitações a exemplo daquela oferecida em Ponta Grossa. (PARANÁ, 2016).

Em decorrência da experiência, optou-se por trabalhar a JR pelo método Círculos de construção de paz, sem afastar a aplicação de “outros métodos consensuais auto compositivos”. “Essa é uma tendência que tem sido observada em outros estados, com acompanhamento do Conselho Nacional de Justiça – CNJ”. (PARANÁ, 2016).

Em 2014 realizou-se em Ponta Grossa o I Encontro de Práticas Restaurativas, que contou com a presença de aproximadamente 250 pessoas, entre juízes, promotores de justiça, servidores e público em geral. (PARANÁ, 2016).

Para apresentar a JR, membros da comissão participaram do IV Encontro de Magistrados dos Juizados Especiais- EMAJEP, em 2014, onde ocorreram dez grupos integrados pelos participantes para se vivenciarem círculos de construção de relacionamentos. (PARANÁ, 2016).

Em março de 2015, foi realizada Audiência Pública na Assembleia Legislativa do Paraná- ALEP com o tema “Justiça Restaurativa e Cultura pela Paz”, com participação de membros da comissão, bem como na Câmara Municipal de Ponta Grossa, com o tema “Implementação das Práticas Restaurativas”, também em março de 2015, e em abril do mesmo ano, na Câmara Municipal de Londrina. (PARANÁ, 2016).

O NUPEMEC, em março de 2015, editou a Resolução 04/2015 (PARANÁ, 2015b) e o Manual de Justiça Restaurativa anexo à referida, publicado em julho de 2015. Isso motivou a participação da comissão no Grupo de Trabalho Nacional do CNJ, destinado a estimular e desenvolver práticas restaurativas em todo o território brasileiro, o que ocorreu em agosto de 2015, em relação a três dos membros da comissão paranaense. O grupo foi composto e formalizado pela Portaria CNJ 74/2015 e foi integrado por magistrados, para desenvolver estudos e propor medidas visando contribuir com o desenvolvimento da JR- diretriz estratégica de gestão para o CNJ no biênio 2015-2016. (PARANÁ, 2016).

O grupo desenvolveu minuta de resolução para disciplinar a JR no âmbito nacional. Com base nessas orientações, a Comissão Estadual procurou direcionar os trabalhos no Estado, com apoio do NUPEMEC. (PARANÁ, 2016).

Ao final de 2016, o TJPR contava com cinquenta juízes e mais cem servidores capacitados para aplicação das práticas, onze instrutores para ministrar capacitações. (PARANÁ, 2016).

No Programa de Pacificação Restaurativa de Londrina, envolveram-se a 2ª VIJ; a 3ª Vara de Família; o Núcleo de Apoio Especializado à Criança e ao Adolescente – NAE; o CEJUSC; o Conselho de Supervisão dos Juízos da Infância e da Juventude – CONSIJ; a ONG Londrina Pazeando, o Conselho Municipal de Paz – COMPAZ; o Conselho de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil- Seccional Londrina; a Defensoria Pública e o Ministério Público do Estado do Paraná; o CENSE I e II; o CREAS II; o CRAS; a PROVOPAR; a Arquidiocese de Londrina; a Pastoral do Menor; o Conselho Municipal da Criança e do Adolescente – CMDCA; a ONG Poder Rosa; a Escola Estadual Cássio Leite Machado; Escola Municipal Zumbi dos Palmares; a Câmara Municipal de Londrina; Residência Técnica e Estudantes da UEL, UNIFIL, UNOPAR; Núcleo Regional de Educação. (PARANÁ, 2016).

Na Comarca de Toledo, o desenvolvimento de todas as atividades ligadas à JR está concentrado no CEJUSC, instalado em novembro de 2014. A metodologia é a dos círculos de construção de paz. Na área criminal, os feitos envolvem casos de violência doméstica, tanto em sede de inquérito policial, como de ação penal. No âmbito da Infância e da Juventude, são encaminhados casos da área protetiva e da área socioeducativa. (PARANÁ, 2016).

Em Ponta Grossa, optou-se por centralizar a implementação e aplicação das práticas no CEJUSC, instalado em julho de 2014. Aplica-se a JR nos âmbitos pré-processual e processual, em casos de violência doméstica e familiar, contravenções penais, crimes de médio e menor potencial ofensivo, direito de família e cível, além de “amparar diversos projetos de cidadania”. (PARANÁ, 2016).

Estavam envolvidos nos projetos desenvolvidos pelo CEJUSC, a 1ª e 2ª Varas de Família, os 1º, 2º e 3º Juizados Especiais, o Juizado da Violência Doméstica, a 9ª Promotoria de Justiça, a Delegacia da Mulher, a Defensoria Pública. (PARANÁ, 2016).

Em dezembro de 2014 foi firmado termo de cooperação entre o CEJUSC e a prefeitura municipal para expansão das práticas perante os serviços da Secretaria de Assistência Social e Proteção à Família e Secretaria de Educação. Em novembro

de 2016, foi sancionada a lei municipal que prevê a implantação das práticas restaurativas como política pública municipal. (PARANÁ, 2016)

Em Curitiba, foi dado início à aplicação da JR no Núcleo de Conciliação das Varas de Família e na Vara de Delitos de Trânsito. (PARANÁ, 2016).

O Manual de JR do TJPR é dividido nos seguintes tópicos: noções de JR: dimensões, princípios, finalidade; Círculo de Construção de Paz: estrutura; aplicabilidade da JR; momento de aplicação. (PARANÁ, 2015a).

Nele se sintetiza o entendimento do TJPR acerca das práticas e de como devem se dar no âmbito do Tribunal. O Manual refere à necessidade de tratamento da lide sociológica (dimensões sociais do conflito, não apenas a lide processual), por meio dos “métodos auto compositivos”, e à JR: “é um **procedimento** que prioriza o **diálogo** entre os envolvidos na relação conflituosa e terceiros atingidos, para que **construam** de forma conjunta e voluntária **soluções** mais adequadas para a resolução dos conflitos”. (PARANÁ, 2015a).

A JR trabalharia com três dimensões, quais sejam as da vítima, do ofensor, da comunidade, buscando o **empoderamento** da vítima, cujo sentido de autonomia se perderia pelo conflito, sendo-lhe oportunidade a participação e conhecimento das medidas para reparação do mal, podendo ser representada de maneira simbólica, como no caso do tráfico de drogas, em que a vítima seria a sociedade. Em relação ao ofensor, seria buscado **incutir** nele **senso de responsabilização**, contribuindo para **reparação**. Ainda, o desenvolvimento de seu **senso de pertencimento**, na comunidade “que desestruturou com a sua conduta”. (PARANÁ, 2015a).

A presença do ofensor também poderia ser simbólica, quando, por exemplo, falece no curso do processo. Na dimensão comunitária, se pretenderia resgatar e fortalecer o **senso de coletividade** e o sentimento de **corresponsabilidade**, no estabelecimento de **inter-relações horizontais**, podendo colaborar na **restauração** dos interessados. Isso **diminuiria a sensação de impunidade**. (PARANÁ, 2015a).

Os **princípios** básicos da JR seriam os da **voluntariedade**, do **consenso** e da **confidencialidade**, significando que: a aplicação só pode se dar com anuência expressa dos interessados, com esclarecimento de seus direitos, vantagens (não processuais) e consequências; **objetiva-se a construção conjunta de ajuste** entre os envolvidos, cientes de seus direitos, mas o **consenso seria relativo à condução da prática**, que deve ser integrativa; todas as situações vivenciadas não poderão, caso não haja ajustamento entre as partes, ser utilizadas como prova endo

processual, regra mitigada por autorização expressa das partes, violação à ordem pública ou às leis. (PARANÁ, 2015a).

A finalidade seria **restaurar os envolvidos** e a relação, por meio do **diálogo** entre os interessados, comprometimento, “conferindo maior dignidade e consciência de seu papel na sociedade”. Como consequência, a **reparação** do dano à vítima e a **recuperação social** do ofensor. (PARANÁ, 2015a).

Quanto ao método, os Círculos de Construção de Paz foram escolhidos por que promoveriam **foco, responsabilidade e participação** de todos, viabilizariam o **encontro**, ainda que representados por advogados, que também são convidados. (PARANÁ, 2015a).

A JR é conduzida por conciliador/mediador capacitado, que orienta e coordena os participantes. Antes do agendamento do círculo, há os encontros individuais com os conciliadores/mediadores (**pré-círculos**), quando há a **exposição das diretrizes e objetivos do encontro**, a colheita de **consentimento** quanto à participação, reduzido a termo. (PARANÁ, 2015).

A **contação de histórias** pessoais favoreceria a **conexão** entre os participantes, pois daria ensejo à sua **percepção pelo outro** como pessoa multidimensional, diminuindo preconceitos, em um **espaço seguro**, como o círculo. Para isso, utiliza-se o “**objeto da palavra**”, a fim de que, se mantenha a oportunidade de todos e cada um de falar sendo ouvido sem interrupções, de forma sequencial, favorecendo o princípio da **escuta ativa**, oportunizando a sensação de **valorização**. (PARANÁ, 2015a).

O facilitador orienta os participantes, preza para que se mantenha o respeito e tolerância no círculo e **formula as perguntas que direcionam** a condução da prática. As perguntas conduzirão todo o círculo e serão formuladas em todas as rodadas. São alguns exemplos de perguntas: na rodada de **apresentação/check in**:

Qual o seu nome? Há alguma informação pessoal que queira compartilhar com o grupo? Como você está se sentindo no momento? Na rodada da construção de valores e diretrizes: Qual valor você procura observar na sua vida e quem lhe repassou esse valor? Qual a diretriz que você gostaria que fosse observada neste encontro para que você se sinta em um espaço respeitoso e seguro? Na rodada de check-out: Qual seu sentimento em relação à atividade realizada? Em uma palavra, o que você está sentindo no momento? (PARANÁ, 2015a).

Diretrizes para a condução incluem que: o primeiro assunto a ser tratado no círculo nunca seja a relação conflituosa (geralmente iniciando-se com a construção

de valores), mas **experiências pessoais** a fim de gerar aproximação entre os participantes; **oportunização do relato do conflito e seu impacto** na vida dos participantes; construção de **mecanismos para repará-lo**, com o efetivo comprometimento de todos. (PARANÁ, 2015a).

As referências internacionais utilizadas no manual são Kay Pranis e Howard Zehr. Percebe-se que, mais específica do que a escolha do TJRS quanto à utilização dos círculos restaurativos, o documento do TJPR demonstra a escolha pelos Círculos de Construção de Paz, indicando tratar-se do modelo sedimentado por Kay Pranis.

Quanto aos sentidos teóricos, tem-se aproximação com o modelo anglo-saxão, quando se considera a JR como procedimento que preconiza o diálogo entre os envolvidos e terceiros atingidos para construir juntos soluções. Trata-se do enfoque da reparação.

Quando se cita como objetivo o empoderamento da vítima, há uma referência a Howard Zehr, cujas bases para tanto estão na criminologia crítica. Assim, há elementos da teoria do crime como violação de pessoas às quais deve ser entregue a oportunidade de tomar suas consequências em deliberação.

A diminuição do sentimento de impunidade, como uma preocupação, está presente em diversas abordagens, como a Braithwaith, que transita entre o modelo do encontro e o modelo da reparação.

Porém, quando se refere à utilização da JR na sócio-educação, com base na Lei do SINASE, tal uso somente seria compatível com a concepção anglo-saxônica e, portanto, com a resolução da ONU sobre a JR, no caso se haver possibilidade de participação da vítima para haver a responsabilização.

Quanto aos sentidos éticos, trata-se da ética da responsabilização, da igualdade, ante ao tipo de abordagem do crime ora referida.

2.4 A JUSTIÇA RESTAURATIVA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO COMO OBJETO DE DIVERSOS CAMPOS DO CONHECIMENTO

A formação de facilitadores em JR pode ser analisada a partir de diferentes perspectivas teóricas, compondo diferentes campos do conhecimento. A regulamentação da formação, os processos de formação e de interação que conformam sua prática têm sido abordados por autores da criminologia crítica, além

de ser objetos de pesquisas acadêmicas na área da Psicologia, da Pedagogia, do Direito, do Serviço Social, da Sociologia, como se aventou.

Tendo-se abordado e escolhido especificamente o processo de formação, ao caracterizar o contexto de surgimento da JR e das primeiras experiências no sistema de Justiça, aventou-se que também as sessões de JR implicam em práticas que envolvem o aprendizado de símbolos e de modos específicos de interação.

Nesse sentido, buscou-se apontar possibilidades de relações, continuidades e descontinuidades, em relação aos campos correlatos ao tema, sem o intuito de utilizar seus autores como marcos teóricos, mas para auxiliar na localização do objeto.

Como se delineou, a formação ocorre no âmbito dos Tribunais de Justiça, a partir de propostas curriculares formuladas por servidores ou profissionais de instituições parceiras, as quais se desenvolvem em cursos por meio de instrutores que são facilitadores, havendo simulações, na parte prática do curso.

Essa configuração, de ensino de habilidades e técnicas relacionadas às interações sociais, em curso promovido pelo Estado, seguido de prática junto a instituições ou à comunidade, a fim de solucionar conflitos e oportunizar novas formas de interação social pode ser classificada no ensejo da educação social.

Alguns autores entendem que a educação social não poderia ser desenvolvida na perspectiva da educação não-formal, porque limitaria a estruturação da pedagogia social. Para alguns autores, a educação social estaria para a pedagogia social como a educação escolar para a pedagogia escolar. (MACHADO, 2010).

Para outros, a educação popular, social e comunitária são parte da pedagogia social, cujos domínios seriam: sócio-cultural (áreas: arte, cultura, esporte); sócio-pedagógico (áreas relacionadas à Infância, Adolescência, Juventude e Terceira Idade); sócio-político (apresenta processos sociais e políticos, como participação, protagonismo, associativismo, cooperativismo, empreendedorismo, geração de renda e gestão social). (MACHADO, 2010).

Gohn (2005) entende a divisão entre educação formal, não-formal e informal a partir dos espaços de desenvolvimento. A educação formal seria a escolar, com conteúdos demarcados. A informal seria aquela aprendida durante a socialização (família, bairro, clube, amigos etc.), carregada de valores e culturas próprias, de

sentimentos herdados. A não-formal seria aquela que se aprende nos espaços e ações cotidianas, nos processos de compartilhamento de experiência.

Para Trilla (2008), a educação não-formal compreende toda atividade organizada para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis. A educação informal seria o processo de aquisição e acumulação de conhecimentos, habilidades, atitudes, modos de discernimento, pelas experiências diárias e a relação com o meio.

Assim, se poderia afirmar que a formação em JR ocorre num espaço e se constitui em um processo de aprendizagem alinhados à educação não-formal, tanto quanto se considerem grupos específicos da população aqueles profissionais que se desenvolverão os círculos e demais práticas em instituições ou comunidades nas quais poderão utiliza-los para resolver conflitos.

Da mesma forma em relação ao tipo de educação (aquisição de habilidades) em que se constitui a aprendizagem de habilidades por aqueles que participam dos círculos nas instituições ou comunidades enquanto facilitados, porém neste caso ter-se-ia de entender como grupo social específico aqueles cujos conflitos estão postos para solução em instituições.

Entende-se mais adequada sua classificação na perspectiva da educação social, que se relaciona a processos de ensino-aprendizagem ligados a habilidades sociais, competências e conteúdos que visam à interação social, a participação social.

A Pedagogia Social pode ser entendida como a teoria geral da educação social, e, no Brasil, suas bases epistemológicas se relacionaram à tradição da Educação Popular e à Pedagogia de Paulo Freire. (MACHADO, 2010).

A pedagogia de Paulo Freire objetiva ao desenvolvimento de autonomia, de capacidade crítica, oposta à pretensa neutralidade, à hierarquização e à transmissão de conteúdos tendentes à conformação do indivíduo à estrutura social, de maneira conservadora (conforme se verifica em suas obras a partir de Pedagogia do Oprimido, 1983).

No entender de Érico Ribas Machado (2014, p. 197), “a Pedagogia Social deriva mais das tendências de proporcionar abordagens educativas aos problemas sociais do que abordagens sociais dos problemas educacionais”. Porém, “as práticas educativas denominadas Educação Social, bem como os profissionais que recebem ou assumem a nomenclatura Educador Social, não o são efetivamente se não

fundamentam suas práticas e formação nos pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia Social” (MACHADO, 2014, p. 198).

Assim, não se poderia compreender as práticas de JR ou a formação do facilitador de JR como inseridas na educação social, sob a perspectiva da pedagogia social, exceto se vinculada a pressupostos teórico-metodológicos relacionados à construção da autonomia alicerçada no desenvolvimento do raciocínio crítico acerca do mundo social.

No entanto, enquanto possibilidade de objeto para o campo, no intuito de estabelecer relações, entende-se que as próprias características do processo de formação em JR e das práticas em si desafiam a abordagem da Educação Social.

No campo da Sociologia e da Psicologia Social, tem-se que a descrição das práticas a partir dos projetos piloto de aplicação da JR pelo Judiciário desafiam a abordagem.

Em relação à metodologia dos processos restaurativos pode-se beneficiar-se da descrição de processos específicos de interação social estabelecidos em mediações, em relação às quais o que se busca é aquilo que Goffman chamou de idéia otimista de consenso, em que “cada indivíduo presente candidamente expressa o que realmente sente e concorda sinceramente com os sentimentos expressos pelos outros participantes presentes”. (1989, p. 24).

O autor entende que “tal harmonia é um ideal otimista”, não sendo necessária ao funcionamento regular da sociedade. Para ele, espera-se que cada participante suprima seus sentimentos imediatos, transmitindo visão de situação que julgue ser ao menos temporariamente aceitável pelos outros, o que seria uma aparência de consenso, facilitada pela ocultação de desejos “por trás de afirmações que apoiam valores aos quais todos os presentes se sentem obrigados a prestar falsa homenagem” (GOFFMAN, 1989, p. 25).

De acordo com a literatura, aquilo que se entende obter nas sessões de JR está além daquilo que Goffman (1989) delineou existir em processos de mediação comuns, pois os consensos e acordos se baseiam em mudanças de compreensões acerca das situações de conflito, da responsabilidade pelo dano, viabilizadas pelas mudanças de compreensão acerca das circunstâncias pessoais dos envolvidos.

Neste sentido, os processos descritos são abarcados pelas descrições de interação social de Goffman (1989), inseridos em um nível de consenso ao qual o autor chama de otimista, não frequentemente perceptível nas interações comumente

verificadas. O papel do facilitador, diante dos demais participantes dos círculos restaurativos, não se coadunaria àquele comumente desempenhado em processos de mediação comumente verificados.

Goffman (1989) define como consenso operacional o nível em que são aceitos alguns pontos de definição da situação colocados por outrem, por exemplo, as racionalizações sobre suas justificativas para ações passadas, em troca da aceitação, por este outro, de pontos relevantes para o primeiro, sobre os quais se manterá neutro, a fim de evitar novos conflitos de definição situacional. É um padrão de relação interacional, um “modus vivendi interacional” (GOFFMAN, 1989, p. 25).

Neste cenário, o mediador comumente verificado, o intermediário, tido como um papel social discrepante em interações (diferente daqueles em que as pessoas se relacionam entre si sem tentar mediar, representar ou realizar interesses de outros), pois considera fatos de acordo com as avaliações narradas por uma das partes, por vezes apresentando-os de maneira diferente, a fim de facilitar a simpatia da outra parte, por vezes apresentando propostas colhidas separadamente de uma para a outra. O intermediário age para dar uma falsa idéia de associação maior com cada uma das partes, separadamente. Assim, as equipes (termo usado pelo autor para descrever dois grupos ou dois indivíduos em interação), ainda que hostis, chegam a um acordo mutuamente vantajoso. (GOFFMAN, 1989).

Diferentemente, o papel do facilitador se relacionaria com as equipes proporcionando uma interação cuja definição de situação se dá a partir da atuação do próprio facilitador, enquanto participante da encenação (termo utilizado por Goffman para identificar formas pelas quais se estabelece comunicação não oficial, aquela indireta, que se dá por meio de indução à percepção de outrem a partir da demonstração de uma posição em relação à situação, e não por meio da enunciação direta de sua existência).

Goffman (1989) refere que, em muitas espécies de interação social, a comunicação não oficial fornece um meio pelo qual uma equipe pode estender um convite claro mas não comprometedor à outra, pedindo que a distância ou a formalidade social sejam aumentadas ou diminuídas, ou que ambas as equipes transformem a interação numa outra que envolve a representação em um novo grupo de papéis.

Goffman (1989) entende que a fachada pessoal do ator é empregada não tanto por apresenta-lo como gostaria de aparecer, mas por que sua aparência e

maneiras podem contribuir a uma encenação de maior alcance. Assim, se a sós, um empregador chama uma empregada pelo nome, frente a alguém, pode chama-la com a formalidade que gostaria de demonstrar aos clientes, acerca de sua posição hierárquica.

Goffman cita Hugues, para quem, “a etiqueta profissional é um conjunto de ritos que cresce informalmente para preservar diante dos clientes a frente comum da profissão” (HUGUES apud GOFFMAN, 1989, p. 87). Assim, em alguns ambientes de interação, alguns cooperam com uma equipe ou focam em posição em que se tornam dependentes dessa cooperação para manter uma particular definição de situação.

Dessa maneira, “todos os outros participantes, nas suas diversas representações em resposta ao espetáculo da equipe efetuado diante deles, vão se constituir, eles próprios, num sentido significativo, numa equipe” (GOFFMAN, 1989, p. 85).

Em processos de interação entre equipes, a definição da equipe se dá, assim, não em relação a uma estrutura ou organização social, mas em relação a uma interação ou série de interações, na qual é mantida a definição apropriada da situação. (GOFFMAN, 1989).

Desde que cada equipe representa uma prática para a outra, há interação, e não ação dramática, sendo essa interação uma espécie de diálogo e inter-representação de duas equipes, e não como uma mistura de vozes, apenas. Haverá um sentido no qual a interação pode ser analisada em termos de esforço cooperativo de todos os participantes, para manter uma uniformidade funcional de opinião. (GOFFMAN, 1989).

Assim se verifica que a mediação em Goffman apresenta traços de um tipo de interação social cuja definição situacional se dá por meio de atores que utilizam comunicação não oficial para obtenção de consensos por meio de processos específicos. Porém, conforme a descrição das práticas, as interações da JR objetivam e oferecem metodologia específica para definir consensos para além da aparência dos consensos.

Não se pretendeu identificar as práticas de JR e seu processo de formação como pertencentes a um campo ou encaixá-las em teorias educacionais ou sociológicas. Levantaram-se possibilidades, porém, de relações com os respectivos

campos, a partir da apresentação de determinados conceitos correlatos, demonstrando-se os desafios do objeto a avanços teóricos respectivos.

3 FORMAÇÃO DE FACILITADORES PARA A JUSTIÇA RESTAURATIVA DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO PARANÁ

3.1 DIRETRIZES NACIONAIS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO E ARRANJOS INSTITUCIONAIS DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO PARANÁ

A Resolução n. 225 do CNJ, quanto à formação para facilitadores em JR, determina-a como continuada, por meio de cursos (capítulo VI e artigo 13). Como diretriz, prevê formação “que conterà, na essência, respostas a situações de vulnerabilidade e de atos infracionais que deverão constar dentro de uma lógica de fluxo interinstitucional e sistêmica, em articulação com a Rede de Garantia de Direitos” (artigo 5º, III).

Aos órgãos criados em cada tribunal para implementar os programas de JR, caberia promover os cursos de seus facilitadores (artigo 16), estabelecer o “plano pedagógico”, com conteúdo programático contendo número de exercícios simulados e carga horária mínima conforme deliberado pelo Comitê Gestor da JR, e estágio supervisionado como estabelecido pelas Escolas Judiciais e Escolas da Magistratura (artigo 17) (BRASIL, 2016b).

Os documentos de regulamentação básica a nível nacional, previstos pela resolução 225/2016 (BRASIL, 2016b), quais sejam “Conteúdo Programático Mínimo”, “Plano de Ensino Básico” e “Plano Disciplinar Básico”, não foram editados (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2018a).

Em 2019, o CNJ, por meio da portaria 137/2018 (BRASIL, 2018), e o TJPR, pela portaria 8/2019 (PARANÁ, 2019), instituíram novas composições para os comitês gestores, tendo como uma das principais atribuições a regulamentação das diretrizes da formação, as quais vinham sendo deliberadas desde 2016, a partir da publicação da portaria 91/2016, do CNJ (BRASIL, 2016a).

A formação prevista na Emenda 2, de 08/03/2016, a resolução 125 do CNJ refere ao terceiro facilitador, tratando de mediadores e conciliadores, e incluindo no conteúdo programático (com doze pontos a serem desenvolvidos em quarenta por cento do curso) tópico sobre a JR, conforme item 1.1 do anexo I do documento:

I - Desenvolvimento do curso

O curso é dividido em duas etapas: 1) Módulo Teórico e 2) Módulo Prático (Estágio Supervisionado).

1. Módulo Teórico

No módulo teórico, serão desenvolvidos determinados temas (a seguir elencados) pelos professores e indicada a leitura obrigatória de obras de natureza introdutória (livros-texto) ligados às principais linhas técnico-metodológicas para a conciliação e mediação, com a realização de simulações pelos alunos.

1.1 Conteúdo Programático

No módulo teórico deverão ser desenvolvidos os seguintes temas:

a) Panorama histórico dos métodos consensuais de solução de conflitos. Legislação brasileira. Projetos de lei. Lei dos Juizados Especiais. Resolução CNJ 125/2010. Novo Código de Processo Civil, Lei de Mediação.

b) A Política Judiciária Nacional de tratamento adequado de conflitos

Objetivos: acesso à justiça, mudança de mentalidade, qualidade do serviço de conciliadores e mediadores. Estruturação - CNJ, Núcleo Permanente de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos e Cejusc. A audiência de conciliação e mediação do novo Código de Processo Civil. Capacitação e remuneração de conciliadores e mediadores.

c) Cultura da Paz e Métodos de Solução de Conflitos

Panorama nacional e internacional. Autocomposição e Heterocomposição. Prisma (ou espectro) de processos de resolução de disputas: negociação, conciliação, mediação, arbitragem, processo judicial, processos híbridos.

d) Teoria da Comunicação/Teoria dos Jogos

Axiomas da comunicação. Comunicação verbal e não verbal. Escuta ativa. Comunicação nas pautas de interação e no estudo do interrelacionamento humano: aspectos sociológicos e aspectos psicológicos. Premissas conceituais da autocomposição.

e) Moderna Teoria do Conflito

Conceito e estrutura. Aspectos objetivos e subjetivos.

f) Negociação

Conceito: Integração e distribuição do valor das negociações. Técnicas básicas de negociação (a barganha de posições; a separação de pessoas de problemas; concentração em interesses; desenvolvimento de opções de ganho mútuo; critérios objetivos; melhor alternativa para acordos negociados).

Técnicas intermediárias de negociação (estratégias de estabelecimento de rapport; transformação de adversários em parceiros; comunicação efetiva).

g) Conciliação

Conceito e filosofia. Conciliação judicial e extrajudicial. Técnicas (recontextualização, identificação das propostas implícitas, afago, escuta ativa, espelhamento, produção de opção, acondicionamento das questões e interesses das partes, teste de realidade). Finalização da conciliação. Formalização do acordo. Dados essenciais do termo de conciliação (qualificação das partes, número de identificação, natureza do conflito...). Redação do acordo: requisitos mínimos e exequibilidade. Encaminhamentos e estatística.

Etapas (planejamento da sessão, apresentação ou abertura, esclarecimentos ou investigação das propostas das partes, criação de opções, escolha da opção, lavratura do acordo).

h) Mediação

Definição e conceitualização. Conceito e filosofia. Mediação judicial e extrajudicial, prévia e incidental; Etapas - Pré-mediação e Mediação propriamente dita (acolhida, declaração inicial das partes, planejamento, esclarecimentos dos interesses ocultos e negociação do acordo). Técnicas ou ferramentas (co-mediação, recontextualização, identificação das propostas implícitas, formas de perguntas, escuta ativa, produção de opção, acondicionamento das questões e interesses das partes, teste de realidade ou reflexão).

i) Áreas de utilização da conciliação/mediação

Empresarial, familiar, civil (consumeirista, trabalhista, previdenciária, etc.), penal e justiça restaurativa; o envolvimento com outras áreas do conhecimento.

j) Interdisciplinaridade da mediação

Conceitos das diferentes áreas do conhecimento que sustentam a prática: sociologia, psicologia, antropologia e direito.

k) O papel do conciliador/mediador e sua relação com os envolvidos (ou agentes) na conciliação e na mediação

Os operadores do direito (o magistrado, o promotor, o advogado, o defensor público, etc) e a conciliação/mediação. Técnicas para estimular advogados a atuarem de forma eficiente na conciliação/mediação. Contornando as dificuldades: situações de desequilíbrio, descontrole emocional, embriaguez, desrespeito.

l) Ética de conciliadores e mediadores

O terceiro facilitador: funções, postura, atribuições, limites de atuação. Código de Ética - Resolução CNJ 125/2010 (anexo). (BRASIL, 2010b).

A formação para facilitação em JR, especificamente, está prevista somente desde 2016, na resolução 225 do CNJ, nos moldes já delineados. Há exemplos da variedade de composições para cursos de formação, a partir das possibilidades da ausência de uma regulamentação nacional.

No âmbito do TJPR, até 2015, os formados o eram a partir de instrutores da AJURIS. A partir de tal ano, o Paraná se dedicou à formação de seu corpo próprio de instrutores para ministrar cursos de facilitadores em JR. Passou-se a realizar os cursos em parceria com a Escola da Magistratura do Paraná - EMAP. (PARANÁ, 2016)

Entre 2015 e 2016, essas capacitações foram realizadas em Curitiba, Londrina, Foz do Iguaçu, Realeza, Toledo, Cascavel, Guarapuava e Ponta Grossa, somando dezessete, com 316 pessoas capacitadas. (PARANÁ, 2016).

Até o fim de 2016, sobre o formato das capacitações, havia apenas definições iniciais apresentadas pelo Grupo de Trabalho do CNJ, integrado por alguns membros da Comissão Estadual. (PARANÁ, 2016).

Não há ainda a regulamentação nacional sobre as Capacitações e elas deverão, segundo as propostas aprovadas pelo grupo de trabalho, ser desenvolvidas diretamente pelos tribunais, até que advenha a normativa pelo CNJ. Nas discussões do Grupo de Trabalho de JR do CNJ, ressaltou-se a necessidade de os Tribunais, por seus setores competentes, juntamente com Escolas judiciais e de Magistratura, organizarem e promoverem seus cursos específicos de JR, atendendo às necessidades e peculiaridades locais. (PARANÁ, 2016).

Na minuta de resolução proposta pelo Grupo de Trabalho de JR (art. 18), há previsão de que essas capacitações ficarão a cargo de órgão próprio de cada tribunal. (PARANÁ, 2016).

A comissão buscou desenvolver conteúdo programático básico. Segundo a minuta de resolução do CNJ, ao futuro Comitê Gestor da Justiça Restaurativa, do qual faz parte a juíza paranaense Laryssa Angélica Copack Muniz (pelo TJPR), caberia a deliberação sobre os conteúdos mínimos e o estabelecimento dos detalhes a serem observados (como carga horária, exercícios simulados, estágio). (PARANÁ, 2016).

Em 2016, a implementação de projeto de JR com equipe capacitada, fez parte das oito metas²⁰ nacionais do Judiciário, dispostas por presidentes e corregedores de todos os tribunais brasileiros, de acordo com os planos estratégicos do Poder Judiciário (PARANÁ, 2016). A meta oito, referente à JR, ficou assim formulada: “Implementar projeto com equipe capacitada para oferecer práticas de Justiça Restaurativa, implantando ou qualificando pelo menos uma unidade para esse fim, até 31.12.2016.” (BRASIL, 2016c).

Em 2015, a Escola da Magistratura do Paraná- EMAP/Núcleo Curitiba, ofereceu curso de 40 horas, com o seguinte conteúdo programático (EMAP, 2015): “Introdução e diferenciação entre a Justiça Restaurativa e Mediação; Círculo de Construção da Paz; Conceitos, princípios, fundamentos e valores; Construção de Círculos na prática; Procedimentos circulares”.

²⁰ De acordo com as resoluções aprovadas no 9º Encontro Nacional do Poder Judiciário (BRASIL, 2016c):

META 1 – Julgar mais processos que os distribuídos (Todos os segmentos)

META 2 – Julgar processos mais antigos (Todos os segmentos)

META 3 – Aumentar os casos solucionados por conciliação (Justiça Federal, Justiça Estadual e Justiça do Trabalho) • Justiça Federal: Aumentar o percentual de casos encerrados por conciliação em relação ao ano anterior. • Justiça Estadual: Aumentar os casos resolvidos por conciliação em relação ao ano anterior e aumentar o número de CEJUSCs. • Justiça do Trabalho: Aumentar o índice de Conciliação na Fase de Conhecimento, em relação à média do biênio 2013/2014, em 2 pontos Percentuais.

META 4 – Priorizar o julgamento dos processos relativos à corrupção e à improbidade administrativa.

META 5 – Impulsionar processos à execução (Justiça do Trabalho, Justiça Federal e Justiça Estadual)

META 6 – Priorizar o julgamento das ações coletivas (STJ, Justiça Estadual, Justiça Federal e Justiça do Trabalho)

META 7 – Priorizar o julgamento dos processos dos maiores litigantes e dos recursos repetitivos

META 8 – Implementar práticas de Justiça Restaurativa

• Justiça Estadual: Implementar projeto com equipe capacitada para oferecer práticas de Justiça Restaurativa, implantando ou qualificando pelo menos uma unidade para esse fim, até 31.12.2016.

No mesmo ano, o conteúdo programático dos cursos de formação de Instrutores (de cursos de métodos alternativos de solução de conflito), divulgado pelo CNJ (BRASIL, 2015a), era composto de três partes, sendo a terceira, referente à “Mediação Penal, Círculos e Justiça Restaurativa”, disposta da seguinte maneira: “Introdução e Visão Geral: Panorama da Justiça Restaurativa; Conceito de Justiça Restaurativa; Conceito de Processo Restaurativo; Justiça Retributiva e Justiça Restaurativa. 2. Procedimento da Mediação Vítima-Ofensor. 3. Conclusão”.

O material didático desta parte do curso demonstra carga horária de 24h/aula, e contém conceito, indicação dos valores, panorama dos procedimentos e requisitos. (BRASIL, 2015b)

Como se verificou, as capacitações pioneiras no Paraná, se deram por meio de instrutores do TJRS, cuja experiência inicial de formação foi descrita anteriormente, e não refere a esta formação geral para instrutores de cursos de métodos de solução de conflito realizada pelo CNJ.

O conteúdo programático do “Curso de Capacitação em Justiça Restaurativa e Círculos de Construção de Paz” promovido no fim de 2016, pelo Ministério Público do Estado do Paraná e pelo Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional- CEAF, em Curitiba, com instrutoras atuantes no CEJUSC de Ponta Grossa, Paraná, foi (CEAF, 2016):

Introdução e diferenciação entre a Justiça Restaurativa e a mediação; 2h
Círculo de Construção da Paz; 5h
Conceitos, princípios, fundamentos e valores; 3h
Construção de Círculos na prática; 20h
Procedimentos circulares. 10h

A ementa foi assim disposta (CEAF, 2016):

Conceito, princípios, fundamentos e valores da Justiça Restaurativa e dos Círculos de Construção de Paz;
Práticas restaurativas com exemplos; círculos de construção de paz: origem, princípios, relação com a Justiça Restaurativa e suas diferentes aplicações;
Elementos estruturais dos círculos de construção de paz; Valores e diretrizes, cerimônias de abertura e encerramento, objeto da palavra, check in e check out e perguntas norteadoras, contação de histórias e a construção de consensos;
Apresentação de técnicas consensuais de resolução de conflitos;
Fluxo de processo circular; vivência do papel de facilitador no planejamento dos círculos; e Estudos de caso e práticas.

Um curso oferecido pela AJURIS, de 20h/aula, em parceria com o Instituto Nacional de Mediação e Conciliação- INAMEC, com supervisão pedagógica de Leoberto Brancher, teve a seguinte ementa, em 2018:

Conceito, princípios, fundamentos e valores da Justiça Restaurativa e dos Círculos de Construção de Paz;

- Práticas restaurativas, com exemplos;
 - Círculos de Construção de Paz: origem, princípios filosóficos e suas diferentes aplicações;
 - Círculos de Construção de Paz e sua relação com a Justiça Restaurativa;
 - Elementos estruturais dos Círculos de Construção de Paz:
 - Valores e diretrizes;
 - Cerimônias de abertura e de encerramento;
 - Objeto da palavra;
 - Check-in e check-out e perguntas norteadoras;
 - Contação de histórias;
 - Vivência do papel de Facilitador no planejamento de Círculos.
- (INAMEC, 2018, p. 3)

Em março de 2018, realizou-se o primeiro curso nacional (com 87 juízes divididos em quatro turmas) de facilitadores em JR, tendo como professores Leoberto Brancher e Evelyn Zellerer, do Canadá, em formato de 20h/aula, com certificação pela Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados- ENFAM (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2018b). Não houve divulgação quanto ao conteúdo programático.

3.2 FORMAÇÃO DE FACILITADORES DA JUSTIÇA RESTAURATIVA DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO PARANÁ: PROCESSO DE APRENDIZAGEM E SENTIDOS METODOLÓGICOS, ÉTICOS E TEÓRICOS

Esta seção é composta demonstrando: a estrutura do curso, sua composição, a estrutura da formação, as características de suas propriedades (vivencial e prática), e o processo pelo qual o aprendizado ocorreu, caracterizando os sub-processos que demonstram como ele se deu, e por meio dos quais surgiram os significados teóricos, metodológicos e éticos da formação.

3.2.1 Composição Da Formação

A formação de facilitadores da JR do TJPR se dá numa *estrutura* composta de curso, seguido de sessões de JR nas quais o facilitador em formação realiza atividades no papel de facilitador, no CEJUSC ou nas instituições para as quais foi designado a atuar, reportando-se informalmente, a outro profissional responsável pelo procedimento. Estas instituições tendem a ser aquelas cujas demandas os cursistas buscariam suprir, depois de concluído o curso, de acordo com a articulação realizada com o CEJUSC.

3.2.2 Estrutura Do Curso: Composição e Metodologia

A estrutura do curso é composta de atividades que foram realizadas em aproximadamente trinta e quatro horas divididas em quatro dias, com atividades que ocorriam entre 8 e 18h, com intervalo de aproximadamente 1h30.

Para a aquisição das habilidades e do facilitador, o curso foi realizado na maior parte do tempo em círculos (sessões com início e fim definidos pelo término de etapas, sem interrupções), a maioria deles tendo como conteúdo de comunicação as histórias pessoais oralmente narradas. Foi *prático e vivencial*.

O curso foi *vivencial* em razão de que, na maior parte, era sua experiência vivida em dinâmica (circular), baseada nas histórias pessoais dos cursistas, sem indicação de simulação ou instruções de alguém ensinando como deveria ser feito. Vivia-se um processo restaurativo real. Os instrutores coordenavam as sessões de procedimento circular, exercendo papel de facilitadores reais.

É nesse processo que se aprendeu a reconhecer e desenvolver habilidades humanas de convivência e diálogo como ouvir com atenção e de maneira responsiva (considerando aquilo que foi comunicado pelos outros participantes em respostas próprias às mesmas perguntas formuladas em cada uma das rodadas do círculo), especialmente considerando as necessidades e sentimentos do outro (escuta empática).

Também é assim que se aprendeu como o processo e a qualidade das perguntas e respostas podem ensejar a ressignificação de circunstâncias, objetos, relações, pessoas, criando um sentido coletivo para eles, a partir de suas impressões individuais, que vão sendo conformadas de acordo com informações sobre causas e consequências de ações do outro às quais não se tinha acesso.

Essas habilidades também são aquelas necessárias ao facilitador. Aprende-se a expor sentimentos, necessidades, fragilidades, a confiar no processo, a cada vez que se conta algo após alguém contar uma experiência pessoal. Portanto, por meio da *partilha de histórias pessoais*, se cria *identificação grupal*, que ocorre por meio da diminuição dos limites que distanciam as pessoas por meio de pressuposições (estereótipos, papéis sociais), permitindo a consideração de características humanas comuns, como dor, tristeza, amor, diante de situações comuns, gerando disposição para tratar o outro com base nessa percepção.

A partir da identificação grupal, adquire-se a idéia de união entre comuns, elemento que favorece a *confiança* de que haverá compreensão, possibilitando partilha de sentimentos, necessidades e relatos de experiências íntimos (noção de *intimidade*). O processo de geração de confiança também advém dos *valores* e das *regras* (diretrizes) do círculo, enunciados como valores pessoais por cada participante, em meio a uma primeira rodada de histórias, e aceitos por todos, como princípios e regras a reger a sessão. Isso ocorre desde o início do curso e dá coesão a ele.

Assim, a disposição para contar histórias pessoais inicia ao se ouvir o facilitador e outros cursistas contarem as suas. Para o entrevistado E1:

No primeiro dia chegamos, fizemos um círculo [...] nos emocionamos no curso, porque é um curso emotivo, porque você coloca situações que você vive, familiares, profissionais, o que você busca, daí você ouvir o outro, você fica, não sei, o outro tem problema igual, por isso que chega na tua vez você também se sente à vontade de expor a tua ideia [...]. (E1).

A confiança é experimentada num processo do qual se participa, e não explicada. Da mesma maneira quanto aos valores, princípios, técnicas e ética dos círculos.

O curso foi prático no sentido de que era constituído, na maior parte, por atividades desenvolvidas em grupo e relacionadas à partilha de expressões sobre pensamentos e sentimentos, oralmente, seja em simulações de círculos ou em círculos baseados nas histórias de vida dos cursistas, além de exercícios com dinâmicas específicas, como no caso do tema CNV. O curso tem um “*um forte viés de dinâmica de grupo, [...] a **prática de diálogo** é intensa durante todo o tempo, e a **troca de experiências** [...]*” (E2). Era “*um curso [...] como no círculo de construção de paz [...]*”. (E3).

Ensinava-se, com exercícios práticos, em uma parte do curso, como selecionar palavras significativas que demonstrassem desejos, necessidades e sentimentos. É o uso da técnica da CNV, utilizado também durante os círculos simulados: “*[...] tinha os aspectos **práticos no sentido de montar os círculos, colher as palavras, lidar com as emoções** nas pessoas. Fiz simulação de JR lá no curso, [...]*” (E5). A entrevistada E6 disse que: “*[...] fez umas **atividades de comunicação não violenta** [...]*”.

Viveu-se o processo (circular) de exposição de sentimentos, necessidades, a geração de significados coletivos, em si, acerca das histórias apresentadas,

acerca de sentimentos, necessidades, enquanto representações eram construídas coletivamente, a partir da apreensão do significado da experiência contada por participantes por meio da linguagem expressa oralmente e pelas expressões físicas de emoção. Todos “faziam” o círculo, viviam a experiência de fazê-lo, nem sempre simulando-o,

*pra que todos ali no círculo, que **fazíamos círculo**, pra que a gente pudesse explicar mesmo (não é?), o que a gente estava pensando, esperando, e no final do curso saíamos com outra visão. [...] no primeiro dia eles explanaram o que seria, [...], daí tivemos **uma coisa bem prática**, próxima da realidade [...] mostraram pra nós a doutrina. (E1).*

O curso é feito em turmas em que é construído um sentido grupal. É feito em “**grupo no qual a gente estava vivenciando na prática o círculo restaurativo [...]**” (E6). Ele “[...] não tinha nada pronto, **cada rodada** que a gente passava **era uma nova construção, uma nova situação, [...]**” (E8).

Não se explica que tipo de processo será desenvolvido quando se inicia o curso:

*[...] eles fizeram dinâmicas com a gente, a princípio a gente não sabia como que era o círculo, porque **eles fizeram todo um procedimento pra daí você saber que estava fazendo círculo**, então até você chegar e saber, [...], na primeira dinâmica deles, do objeto da palavra, **ensinando como aquele objeto** foi bem interessante, [...]. (E9).*

A metodologia do curso depende da criação de um ambiente de contínua exposição pessoal: “o curso foi assim, um começo, um monte de pessoas estranhas, **você ter que falar de algumas coisas, algumas particularidades, algumas situações suas**, pra pessoas que você nunca viu na vida [...]. [...] **você começa a falar e foi uma semana, [...]**”.

No resumo da entrevistada E12, “o curso foram vivências e experiências”. Dessa forma, a parte vivencial do curso ensina habilidades do facilitador, enquanto o cursista observa o coordenador do curso agir como facilitador de um círculo em que a turma está sendo facilitada como grupo de participantes.

3.2.2.1 Metodologia circular

A metodologia do curso, além de círculos reais e simulações de círculos, em que os cursistas assumem funções fictícias de participantes ou facilitadores, sendo um dia de curso com círculos simulados, inclui um longo exercício de Comunicação Não-Violenta- CNV. No exercício, são realizadas trocas de palavras

para expressar sentimentos, emoções e desejos, e para reconhecê-los, eliminando “ruídos de comunicação” baseada em medo de exposição ou desejo de controle a da situação a impedir que se comuniquem necessidades ao outro.

Fundamentalmente, o curso é de vivência, e não de simulação, o que é feito com base no procedimento circular, utilizado na prática restaurativa dos Círculos de Construção de Paz²¹. Além da CNV, as técnicas aprendidas são aquelas que compõem estes círculos, quais sejam:

- a geração de perguntas que direcionam à descoberta de sentimentos, necessidades e valores comuns, a criar identificação e disposição à consideração de tais informações quando da busca de solução para as questões;

- a utilização do bastão da fala ou objeto da palavra (pela qual somente quem possui o bastão pode falar, e pelo tempo que quiser, se quiser, até passar o objeto à pessoa ao lado, no mesmo sentido de direção, em relação aos participantes, pelo qual recebeu o objeto);

- o próprio círculo enquanto estrutura, que inclui: o formato circular em que o grupo se senta; o *check in* e o *check out*, em que, em uma das rodadas de perguntas, se pretende saber como a pessoa está, e na outra, como ela está após o círculo;

- a geração de valores e diretrizes do grupo: em uma das rodadas, se pergunta aos participantes quais os valores mais importantes para eles e que gostariam que norteassem o grupo (como respeito), bem como diretrizes (regras) que deveriam ser observadas pelo grupo (como não haver interrupções via celular);

- o facilitador: como técnica, o facilitador sempre inicia as rodadas de falas e as termina, de maneira a direcionar a conversa com perguntas e a indicar que tipo de respostas, valores e diretrizes se espera, ao indicar seus valores e regras (como confidencialidade e voluntariedade, estes obrigatoriamente).

Duas técnicas que fazem parte do círculo e que não foram mencionadas pelos participantes da pesquisa são (PRANIS, 2010): cerimônia de abertura (pode ser uma história contada, uma música etc. que tenda a marcar o tempo que se iniciará como algo que exclui os acontecimentos externos ao círculo); o tapete

²¹ Conforme se afirmou no capítulo 2 desta dissertação, o termo Círculo de Construção de Paz foi utilizado pela primeira vez por Barry Stuart, numa sentença, designando o processo circular, que passou a ser utilizado com finalidades variadas, como determinar recomendações para formulação de sentença judicial, servir como forma a diálogo comunitário. Especificamente, refere aos círculos, acrescidos de técnicas ou etapas específicas, como o uso do bastão de fala, a enunciação de valores e diretrizes.

(sobre o qual se colocam objetos que simbolizam ligação entre o grupo o universo, e entre as pessoas do grupo, podendo ser composto, por exemplo, com objetos que simbolizem elementos da natureza, objetos pessoais que tenham significado representativo dos participantes).

Utiliza-se uma linguagem (simbólica) para gerar apreensão rápida e facilmente internalizada de significados, de maneira a indicar um sentido próximo para todos. Assim, quando há uma referência ao círculo, sabe-se que se está a falar de um conteúdo significativo, de idéias e sentimentos.

Esse conjunto é representado por: formas (círculo), objetos (bastão de fala e/ou tapete com elementos pessoais e naturais), e um processo de interação. Esse processo se constitui na exposição, por cada participante (de sentimentos, necessidades, desejos, observações), baseada em idéias sobre o comportamento dos demais (todos estão obrigados ao sigilo para fora da sessão; todos estão ali voluntariamente; todos devem considerar os sentimentos e pensamentos expostos pelos demais para responder ao tema da conversa) e em qualidades do ambiente por elas produzido (como segurança de: sigilo, de consideração dos sentimentos, necessidades e desejos por si expressos).

Às vezes, essas idéias sobre o comportamento dos demais e as qualidades por do ambiente por ele produzido são expressos por palavras singulares ou expressões como confidencialidade, voluntariedade, escuta ativa.

Constitui-se uma idéia de que, no ambiente, se espera a exposição de sentimentos, necessidades, desejos, proposições, para estabelecer comunicação (processo) e um estado de relações (resultado) entre pessoas entre si (como no caso da reconciliação ou restituição simbólica) e entre pessoas e objetos (como no caso da reparação material). Esta idéia de ambiente é constituída pelas idéias de unidade (representada pelo formato circular, pela união dos objetos pessoais sobre o tapete), igualdade (formato circular, objeto da palavra) e confiança.

A confiança é representada pela forma de interação que considera as palavras do outro como expressões a serem respondidas levando as situações, os sentimentos e necessidades em conta. Esse sentido é dado por meio do uso do objeto da palavra, após explicação do uso do objeto, bem como pela demonstração do uso a partir das respostas do facilitador àquilo que ouviu de um participante antes de receber o bastão, além da associação aos valores e diretrizes evocados nas primeiras rodadas.

Assim, depois de algumas rodadas, “o círculo” de constitui num processo que ocorre por si (pelos significados que indicam o tipo de ação a ser feita, o tipo de disposição comportamental esperado, operados e observados pelos participantes).

A entrevistada E8 diz que:

tenho que deixar de lado tudo aquilo que eu tenho concebido, e entrar no círculo, cada círculo é novo, tem que entrar nele com a expectativa de que as coisas vão funcionar, então assim, a temática, ela tem que ser discutida e conversada com a família.

O procedimento circular é usado de modo a criar uma dinâmica de construção de significado coletivo sobre situações, pessoas, objetos, por meio de um processo em que cada vez que o movimento circular é refeito a integração do grupo se dê pelo acréscimo de uma percepção de um dos participantes, ensejando um elemento na compreensão do grupo sobre o objeto. Um dos elementos conjuntamente construídos é o significado da confiança.

Assim: “[...] *daqui a pouco você está falando coisa que você não conta nem pro teu melhor amigo, [...] você está se expondo*” (E8). Sobre a dinâmica desses círculos, disse que: **“cada rodada que a gente passava era uma nova construção, uma nova situação [...]”**. (E8)

Expor sentimentos expressando necessidades em círculo é uma técnica de diálogo que se aprendeu fazendo. A metodologia implica na percepção prática da dinâmica da exposição pela confiança:

*De repente, **quando você vê que uma pessoa que você não imaginava, [...] tem as mesmas ansiedades que eu tenho.** O campo dele é diferente do meu, mas a mesma necessidade que eu tenho de atender o meu público ele tem de atender o dele, e a dinâmica do curso foi muito bacana, sabe? **Chegou o momento assim que eu, eu percebi assim que tudo que estava ali dentro começou a envolver de uma forma que não tem como explicar, assim, sabe? Foi uma coisa assim que foi sendo construída [...]** então você **começa** meio que sem vontade ali, meio **com medo de participar, daqui a pouco você está falando coisa que você não conta nem pro teu melhor amigo [...]**. (E8)*

As perguntas geradoras aparecem desde o início da sessão, conforme relato da entrevistada E8 sobre a aplicação em sua prática profissional daquilo que aprendeu no curso. Mencionando as perguntas inicial e final, referentes ao estado dos participantes nestes dois momentos diferentes da sessão, disse: “[...] *você pode até direcionar, através das perguntas que você faz, através do teu check in e do teu check out, mas muitas vezes você vai acabar entrando num outro tema que você nem queria discutir naquele momento*”.

Vive-se, e, “daqui a pouco”, começa-se a “perceber” que “aquilo tudo foi sendo construído” de um jeito que “não se sabe explicar”.

Assim como a partilha de histórias pessoais, as dinâmicas com outros temas, como situações simuladas ou temas aleatórios ocorreram, na maior parte, com a utilização do círculo como procedimento.

Esses círculos tinham em comum serem coordenados por duas pessoas que atuavam como facilitadoras, sendo que, no caso daqueles que utilizaram temas pessoais, o foram pelas coordenadoras do curso.

Além disso, utilizaram o objeto da palavra, para o desenvolvimento do que chamam de escuta ativa. O objeto, como recurso para estabelecer ordem de fala, em que uma pessoa após a outra, quando possui o objeto, pelo tempo que quiser, usa a palavra, incentivando (escuta ativa) a atenção aos relatos de quem fala para, depois de pensar mais demoradamente que nas relações cotidianas, e após elaborar as construções dos demais participantes possuidores do objeto por primeiro, se elaborar resposta ou reação que considere e/ou acomode tais aspectos. O entrevistado E1 descreve:

[...] nesse círculo que eles escolhem um objeto que chama objeto da palavra daí cada um tem a sua vez de falar, colocar sua opinião, [...]. No círculo você espera a tua vez pra falar, [...] ouve os outros, [...], por que, até chega a tua vez você consegue analisar bem as outras pessoas [...].

A menção ao objeto da palavra vem de todas as entrevistas. A entrevistada E5 disse: “*O que eu achei interessante do curso foi é a técnica de utilizar o objeto da palavra, que já conhecia, mas a forma como era utilizada ali na JR é um pouco diferente [...]*”.

A relação entre o objeto da palavra e a escuta ativa também aparece em vários relatos. O entrevistado E2 diz que um elemento importante do curso é: “*A questão da escuta não passiva, a escuta ativa, no sentido de dar sempre o feedback na medida das nossas possibilidades na escuta*”.

Todos contavam com normas como valores e regras a serem neles respeitadas, de acordo com a proposição e aceitação pelos participantes do grupo. E cada rodada de fala era iniciada por perguntas direta ou indiretamente ligadas ao tema proposto pelo facilitador. Ao início de cada círculo, uma sessão completa, procedia-se à cerimônia de abertura e ao *check in*, bem como, ao final, se procedia ao *check out*.

Os círculos, enquanto procedimento completo aprendido nas simulações do curso, compreendem pré-círculo, em que se encontram os facilitadores e um ou alguns dos envolvidos no conflito, círculo, em que se encontram os envolvidos ou é ofertada tal possibilidade, e o pós-círculo, em que se discute o andamento daquilo que fora acordado no círculo, explicando-se regras e condições de participação.

Conforme a entrevistada E6, da maneira que aprendeu no curso *“nos padrões do círculo restaurativo mesmo, com dois facilitadores”*, ela não pôde aplicar na escola em que trabalha, por estar sozinha enquanto formada.

Acerca das normas, que são propostas por um ou alguns e aceitas pelos participantes para reger a sessão, a entrevistada E5 mencionou como relevante *“a escolha das regras que valem para o círculo, acho que isso faz com que as pessoas se sintam realmente parte daquele momento”*.

Acerca do círculo como procedimento completo, há a menção da entrevistada E3: *“[...] como experiência específica de todo o processo da justiça restaurativa do círculo de construção de paz, desde aquela questão de você preparar a pessoa, de você fazer um pré-círculo, círculo e pós-círculo [...]”*. A fala da entrevistada E8, denota a possibilidade de discussão dos termos do círculo, ou seja, da apresentação da proposta da realização da sessão com a outra parte envolvida: *“[...] quando a gente percebia aquela fragilidade, partia para o consentimento do círculo, pra todas as pessoas participarem, e quando a gente conseguia a adesão da família [...]”*.

Por meio do círculo se aprendeu a voluntariedade e a direcionar o círculo de maneira a manter o ambiente de confiança. A forma de emergência dos significados fica evidente a partir da descrição do processo de sua construção, o que se objetivou na subseção a seguir.

Também elementos estruturais como a composição dos grupos, sua iniciativa e motivação institucional, e as características de multiprofissionalidade, das turmas, e de imersão, do curso, ficam evidenciadas.

3.2.3 O Processo De Aprendizagem E Seus Sentidos Teóricos, Éticos E Metodológicos

Para se descrever a emergência dos significados construídos durante a formação, se optou pela descrição do processo de formação. Utilizou-se a forma de

disposição narrativa composta por Charmaz (1994), no texto que relata uma pesquisa com base em TFD, publicado como artigo intitulado “Identity Dilemmas of Chronically Ill Men”. Da mesma forma que no texto da autora, buscou-se demonstrar o processo de geração de perguntas teóricas e as comparações realizadas como recursos a partir dos textos das entrevistas, para formular respostas.

Também com base nesta referência, a forma narrativa parte e faz remições a um dos entrevistados, especialmente, demonstrando relações entre as questões colocadas a partir de seus relatos, respondidas com base na comparação com as mesmas questões a partir de outros entrevistados, cujas entrevistas representaram consistências e variações, inclusive a partir de outras questões.

Além da forma de emergência dos significados, os elementos estruturais de composição dos grupos, sua iniciativa e motivação institucional, as características de multiprofissionalidade das turmas e de imersão do curso ficam evidenciadas. Tais características denotam a dinâmica do processo de diminuição do distanciamento entre os participantes, por meio da resignificação de papéis e da criação de identificação do grupo, auxiliada pela constância e prolongamento (imersão) do processo de exposição de sentimentos, necessidades, desejos e situações pessoais íntimas.

A descrição do processo, incluindo, portanto, o modo de atuação das pessoas a partir dessa estrutura, também denota que a interação, e a possibilidade de construção conjunta de sentidos, foram conformadas pela imersão e pela multiprofissionalidade. Assim, surgiram sentidos conjuntos relativos a temas surgidos nas sessões (como fluxos de encaminhamento intersetorial) e relativos ao processo (como a escuta responsiva, a confiança na consideração de razões subjetivas por parte dos demais, a unidade baseada na igualdade de características entre os participantes e no procedimento).

A descrição em termos de processo também demonstra como a multiprofissionalidade interfere na formação dos sentidos teóricos da JR, em sua composição comum, e como a característica profissional e institucional específica de cada participante compõe diferenciações em relação a tais sentidos.

3.2.3.1 Uma história de cursistas

Uma psicóloga trabalhava num programa em que, ao cumprir penas alternativas para crimes de menor potencial ofensivo, as pessoas deveriam ser provocadas a refletir sobre seu comportamento em sociedade e se tornarem conscientes de seus direitos e deveres. Ela trabalhava em equipe e: *“recebeu uma proposta, não é? A gente recebeu o curso gratuitamente pelo CEJUSC e depois a gente poderia aplicar nos grupos no programa, e aí, quem tiver disponibilidade, ser facilitador no CEJUSC”*. Essa proposta foi feita pela coordenação da equipe, que *“foi atrás do CEJUSC e viu se eles poderiam capacitar alguns profissionais”* (E10).

Sobre se reportar a alguém durante o estágio, ela disse que, facilitando no programa com apenados, *“a gente tinha que fazer relatório, assim, só pra fins de documentação”*, e, no *“CEJUSC a gente faz um... a gente não faz relatório de nada, a gente faz um...”*. Oralmente também não? *“Nada oficial assim, nada formal, a gente faz assim mais trocas, não é? O círculo hoje foi positivo por conta disso...”* (E10).

Essa *iniciativa institucional* também foi a razão pela qual a formação chegou a um policial que trabalha com prevenção do crime junto a escolares. Quando perguntei como foi o curso, ele disse que:

o curso foi... eles abriram acho que duas vagas pra policial militar, daí eu e mais um camarada nos inscrevemos e fomos participar e daí, já conhecia um pessoal que estava frequentando, acho que foi salvo engano foi uma semana, uma semana, das 9 da manhã, acho que parávamos para o almoço, retornávamos às 14 e ia até umas 18 mais ou menos, mas era uma semana. (E1).

Essa semana, ou *“quatro dias de imersão, assim”*, em que *“você fica lá, acho que das oito da manhã às seis sete da noite”* (E10), fizeram com que uma assistente social e uma colega de trabalho, num centro de atenção a pessoas com deficiência, fizessem o curso e, *“como a gente ficou afastada quatro dias, não é? eu e a outra profissional, a psicóloga, então assim, eles liberaram nós pra fazermos o curso, e daí a gente passou esse conhecimento pra eles, aplicando o círculo pra eles entenderem, sabe?”*. *“Quando fizemos, a gente já aplicou aqui dentro”, “com a diretoria, porque é um curso novo.”* (E9).

Foi no *“terceiro, no quarto dia”* que um policial que estava *“meio retraído, meio não querendo”*, começou a *“acreditar naquilo”*, essa *“coisa nova”* (E1). Seu colega, policial, pôde *“entender, no quarto dia de curso por que serviam os círculos*

de formação de paz e por que servia a justiça restaurativa, que era realmente pra você ter a oportunidade de falar de você, se expressar, e de as pessoas entenderem o que acontece com você” (E2).

O que acontecia com ele é que a filha tinha ido embora e ele não conseguia falar dela, ver filmes sobre pai e filho, sem chorar, então:

até o quarto dia, no curso, eu aguentei quatro dias sem falar dela, mas quando eu comecei a escutar histórias e histórias e histórias das pessoas e perceber, às vezes, que o meu problema não era tão grande, meu problema era pequeno em vista do que as pessoas estavam passando, algumas pessoas estavam passando ali, as trocas de experiências que a gente estava tendo, foi quando eu consegui falar e me emocionei bastante, mas me aliviou, e ali eu percebi que muitas das vezes, adolescentes, crianças, tratam, ou, às vezes, a gente trata eles de uma forma mas a gente não sabe o que está acontecendo, e pude entender, no quarto dia de curso, por que que serviam os círculos...(E2).

Esses quatro dias significaram a mesma possibilidade de aprender que poderia falar e ser entendido, para todos os cursistas? Seria a constância da ‘contação’ de histórias pessoais pelos outros cursistas, em um longo espaço de tempo condensado em quatro dias, uma forma de ensinar a todos a habilidade de exposição e de entendimento recíproco?

Uma pedagoga, que trabalha com educação social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, expressou que: *“essa imersão do curso, que no meu caso durou uma semana de imersão, então, o que facilitou a intimidade mesmo e o conhecimento do grupo no qual a gente estava vivenciando na prática o círculo restaurativo, então a importância do vínculo e da confiança nas pessoas que ali estavam” (E7).*

Seria a intimidade e o conhecimento do grupo uma fonte suficiente de vínculo e de confiança a possibilitar a manutenção do interesse, a aquisição das habilidades de auto exposição e entendimento do outro?

Mudando o rumo das entrevistas, para outros grupos de formados, puderam-se ter outras respostas. O significado desse tempo condensado de curso foi diferente para uma professora universitária para quem o curso *“foi muito cansativo, foi quase uma semana, assim, com pouco aspecto teórico, na verdade, então não dava pra entender ao certo o que pretendia a JR, ou qual era o objetivo da JR, então, quando eu fiz o curso, eu era salvo engano a única pessoa fora de um grupo de pessoas”.* (E5).

No caso do policial que, até o quarto dia estava *“meio retraído, meio não querendo”*, tendo, depois, passado a *“acreditar naquilo”*, o que *“ajudou”* foi que

tinha várias profissões no meio, não era só policial, não era só assistente social, não era só psicóloga, eram várias pessoas de várias formações, então isso que ajudou. Até eu e o coronel nem íamos para o círculo fardados, sabe, pra nos sentir mais próximos ali, pra que todos ali no círculo, que fazíamos círculo, pra que a gente pudesse explicar mesmo, o que a gente estava pensando, o que a gente estava esperando e, no final do curso, com que a gente realmente saísse com outra visão do que tínhamos. (E1)

Tirar a farda aproximava do grupo, gerando liberdade de revelar pensamentos e expectativas e, assim, mudar a visão ao final do processo. Essa exclusão de símbolos da profissão (parte da auto imagem) foi importante para outros cursistas? Para outro policial, a farda simboliza um limite que as pessoas têm em relação à sua pessoa, com base no papel de polícia. Esse papel, se associado ao de facilitador, seria um limitador, o que não ocorreria com adolescentes, porque eles “têm outra visão”:

dentro do círculo você não pode estar passando muito a sua opinião, passando muito, você tem que mais aplicar aquelas partes ali, mas, como policial eu acho que, quando eu fiz os círculos trabalhando, ou fardado ou quando as pessoas sabiam que eu era policial, isso eu acho que acrescentava um pouco, por eles conhecerem essa parte da função e da pessoa que eles não conhecem, que existe um estigma, não é? Você falar eu sou policial todo mundo já pára e tal, mas os adolescentes eles conseguem ter uma outra visão, então acho que isso também nessa parte de trazer eles pra dentro disso acho que foi bem importante também. (E2)

Para o entrevistado E2, então, a visão que os adolescentes têm é diferente da visão dos demais, pois eles conhecem as partes da pessoa que os demais não conhecem, e da função. As demais pessoas, diferentemente, “param”, diante da farda. Para o outro policial (E1), como se viu, essa “visão” que os adolescentes têm, “da pessoa”, foi possível durante o círculo, por que estava sem a farda.

Seria esse limite interno de expressão (acesso ao outro sobre o conteúdo psíquico, a partir do próprio sujeito), decorrente da auto imagem desses policiais, um limite também para outros tipos de profissionais? Seria uma auto imagem compatível com uma imagem social? Estar em grupo composto por pessoas de diferentes formações poderia alterar a auto imagem e a imagem social provocando uma “outra visão”, que o policial disse ser uma capacidade dos adolescentes?

Uma “autoridade do conhecimento” foi a expressão de uma professora de sociologia, do ensino médio, para responder que o facilitador

não pode se colocar, poder ser alguém autoritário ou alguém que está lá pra ensinar os outros ou acima da carne seca, não, você precisa estar lá no seu grau mais frágil e humano, então você expõe ali suas fragilidades,

mesmo, e isso que na verdade te dá poder, isso que na verdade te torna mais humano e capaz de facilitar círculos, de facilitar relações. (E6)

A entrevistada entende que não exercer um autoritarismo a partir de uma função de professor, faz com que se possa revelar o humano, parte de si.

Uma assistente social que trabalha com crianças em situação de acolhimento frequentou o curso com o policial cuja filha havia ido embora, e disse: *“tinha um grupo de policiais, não é? Então, ficavam com aquela cara sisuda, fechada, de repente, você vê, assim, que ele tem as mesmas ansiedades que eu”* (E8).

Talvez ela tenha percebido a ansiedade do policial, antes de ele pensar que havia se exposto, mas esse *“de repente”*, para ele, foi no último dia do curso. Sua cara era *“fechada”*, impondo um limite de estereótipo que sua imagem social representava.

Esse “outro lado”, referido pelo policial, esse outro “grau”, “mais frágil e humano” (E6), citado pela professora de ensino médio, poderia transpor outro tipo de relação, com a exposição causada pelas atividades do curso?

Outro tipo de profissional, a psicóloga clínica, que também atuava no programa com apenados, disse que, tinha

aquela expectativa achando que ‘nossa, vou sentar aqui e vão me contar tudo’, e é, você chega lá, é totalmente, você chega com uma dinâmica, te colocam na parede, assim, uma dinâmica assim bem, é... como que eu posso dizer? É meio agressiva até, assim, não é? Pra ela despertar algumas coisas em você. (E10)

Era uma psicóloga, que entendeu estar passando por um processo, que sabia nominar o tipo de dinâmica da qual participou:

*esses dias que eu passei lá eu fiz assim, conheci muitas pessoas legais, foi uma **auto reflexão** muito importante pra mim, onde eu pude **reconhecer** é, um pouco mais da minha atuação como psicóloga institucional, não é? Que diferencia da psicologia clínica, então o meu lugar na psicologia institucional, ele fez assim um **processo de reconhecimento e fortalecimento também da minha atuação profissional**. (E10).*

A “agressividade” da dinâmica de “quando você chega lá” fez despertar um processo de “reconhecimento e fortalecimento profissional” de uma “atuação” que existia. A *identidade* pessoal e profissional da psicóloga foi “reconhecida” e “fortalecida”. O sentido de sua atuação profissional poderia se utilizar dessa experiência *“como... uma estratégia de... de diálogo, não é?”*.

O policial teve de deixar a “farda” de fora do círculo, a professora do ensino médio desceu de um pedestal de “autoridade do conhecimento”, a psicóloga “auto reflexionou” e “reconheceu” sua “atuação profissional”. A assistente social que trabalha com pessoas com deficiência disse que em *“princípio, a gente não sabia como que era o círculo, não é? Por que eles fizeram todo um procedimento pra **daí** você saber que você estava fazendo círculo, então até você chegar a saber, não é?”* (E9).

A assistente social que trabalha com crianças em situação de acolhimento e reconheceu fragilidades no policial cuja filha havia partido disse que

o curso foi bem, é..., como eu falei pra você, eu cheguei com uma expectativa, de chegar e pegar uma coisa pronta, acabada, e aplicar, pra mim era assim. É que, na verdade, é, assim, uma característica da profissional, então a gente trabalha com uns instrumentais, e a gente tenta formatar aquilo que a gente pode fazer dentro de um formato que, não que todo atendimento seja assim, mas a gente gosta de praticidade nesse ponto, então eu cheguei lá com essa intenção, não é? Pegar alguma coisa pronta só pra eu aplicar. E daí é..., o curso, ele foi assim, um começo, um monte de pessoas estranhas, você ter que falar de algumas coisas, algumas particularidades, algumas situações suas, pra pessoas que você nunca viu na vida, então, daí, dá um... você trava no começo. (E8)

Mas então, *“De repente, você vê que uma pessoa que você não imaginava, é..., tinha um grupo de policiais, não é? Então, ficavam com aquela cara sisuda, fechada, de repente você vê assim que ele tem as mesmas ansiedades que eu tenho”*. Essa assistente social fez o curso por que

o acolhimento tem algumas limitações que, enquanto profissional, nós não conseguimos transpor, a dificuldade de você acessar, muitas vezes, a família, os conflitos que essa família tinha, e, realmente, muitas vezes chegava num ponto do processo que a gente ficava preso, não conseguia ir mais pra frente, não é? Por que os conflitos familiares eram muito maiores do que ter tirado a criança do ambiente familiar, então foi nesse momento que eu percebi que a gente precisava de uma situação diferenciada pra atender, e essa pessoa que eu te falei, a [...] é educadora, e ela começou a me falar sobre a justiça restaurativa, como os círculos tinham, é, como ela tinha gostado do curso que ela tinha feito, é que ela estava pensando numa forma de aplicar lá no [...], mas que a realidade dela lá é bem diferenciada, não é? Lá você não pode fazer o que você quer, tem que ser o que está programado e pronto, então, aí eu fui buscar o curso. (E8)

Essa expectativa de que poderia usar os círculos para atender situações de conflito diferenciadas pela complexidade de envolverem crianças e suas famílias com conflitos fez com que, quando uma educadora social começou a falar sobre justiça restaurativa e sobre como tinha gostado do curso, a assistente social fosse levada para a turma.

A expectativa de que fosse “uma coisa pronta” para ela “aplicar” foi quebrada, porém ficou diante de uma exposição de fragilidade por parte de quem, em razão do estereótipo profissional policial, não esperava.

Assim, sua “*característica da profissional*”, acerca do uso de instrumentais para fazer seus atendimentos, foi somada à sua expectativa de que aquela “justiça restaurativa” da qual havia ouvido falar pudesse despertar questões que pensava não referirem ao lado “*da profissional*”, mas que, diante da busca “*da profissional*”, e diante da diminuição do limite em relação aos humanos por trás do estereótipo de outro profissional cuja “cara sisuda” havia sido substituída por “fragilidades”, as quais revelaram compor parte que ela “também tinha”.

Essa outra parte, aquela que tem fragilidades, que aparecessem quando os limites impostos pela identidade profissional ficam menores: “*daí, quando você sai do curso, assim, que você começa a entender como aquela dinâmica consegue transpor assim muitas barreiras, assim, às vezes, emocionais, algumas barreiras assim que você tem da própria comunicação*” (E8).

Foi depois do curso que aquela dinâmica conseguiu transpor barreiras da comunicação, pois percebeu que “*achava que era uma pessoa que, aí, bem resolvida*”, tinha dificuldades: “*o quanto eu tenho dificuldade de comunicação, o quanto é difícil pra mim falar sobre isso por que, falar dos meus conflitos. E..., a própria dinâmica do grupo em si fez com que eu percebesse que não sou só eu que tenho esse tipo de dificuldade*” (E8).

Aquele policial que trabalha com prevenção da criminalidade foi “ajudado” pelo fato de que seus limites para a exposição do que estava “pensando” e “esperando” pudessem ser diminuídos, por que havia “várias profissões no meio”, e “não era só policial, não era só assistente social, não era só psicóloga, eram várias pessoas de várias formações”, permitindo que tivesse a atitude de ir para o círculo sem farda, “pra se sentir mais, mais próximo ali, pra que todos ali no círculo ali, que faziam fazíamos círculo, pra que a gente pudesse explana mesmo, não é?”, “e, no final do curso, [...] saíssemos com uma outra visão”.

Eles foram sem farda por que, no grupo, não eram só policiais, e também por que não eram pessoas de uma profissão só. Os estereótipos profissionais foram colocados em um círculo, e esse círculo não reforçava suas convicções baseadas no grupo do qual originavam. As narrativas profissionais eram diferentes entre si e diferentes daquelas que acompanhavam cada cursista.

A psicóloga passou por um processo de reconhecimento enquanto psicóloga institucional quando percebeu que *“às vezes até pode ter conflito assim, ‘ai, eu encaminho pra tal, nunca chega nada, a gente nunca recebe nada’, e assim, é, proporcionou que eu conhecesse um pouco mais da realidade de outras profissões, outras áreas, outras atuações”*. Por isso, *“a interdisciplinaridade dessa proposta da justiça restaurativa proporciona muito conhecimento, assim, do outro, não é? O olhar do... da outra instituição, como que eles veem”* (E10).

Se a composição do grupo, com várias profissões fez com que surgissem respostas diferentes, para os mesmos casos encaminhados da instituição de um profissional que estava no curso para a instituição do outro, e se surgiram respostas para as razões de “nunca chegar” nada, quando desse encaminhamento, se proporcionou esse conhecimento do “olhar do outro”, ensejando consensos, em interação. Mas, no caso de seu grupo, havia vários “outros”.

E se houvesse uma narrativa recorrente, do ponto de vista de um perfil profissional, de uma instituição? Uma professora universitária de formação humanista foi inserida como *“única pessoa fora de um grupo de pessoas que trabalhavam”* (E5) juntas, naquele local em que a amiga que indicou o curso para a assistente social (da instituição de acolhimento) trabalha, onde ela (educadora social) estava procurando uma forma de inserir a justiça restaurativa, por que lá não se *“pode fazer o que você quer, tem que ser o que está programado e pronto”* (E8).

Então, a professora sentiu que o curso *“fosse direcionado um pouco pra isso”*, o que contribuiu para que ela não entendesse *“ao certo, o objetivo da JR”* (E5). Ao final, sua compreensão foi de que era *“uma tentativa de ressocialização melhor do que as práticas punitivistas tradicionais”* (E5), *“a ideia era essa, então, fazer com que eles pudessem conversar e houvesse uma conscientização daquele processo e, hoje, na verdade, eu não entendo como que a JR vem se desenvolvendo em outras áreas, [...]”* (E5).

A narrativa presente no grupo, composto, exceto pela professora, de pessoas que trabalhavam num mesmo sentido enquanto profissionais, uníssona, fez com que se percebesse um sentido único de ação, que pôde ser “melhor”, melhorado, pela proposta de JR como percebida no curso, possibilitando o entendimento de apenas uma das finalidades para as quais a JR poderia ser aplicada institucionalmente.

As pessoas que estavam sendo referidas como colegas cursistas da professora estavam presentes no dia-a-dia profissional de outra pessoa, que fez o curso em outra turma. Para esta, o uso da JR, para a psicóloga que atua com adolescentes em processo para reinserção social foi percebido assim:

quando a gente realiza um círculo, pelo menos os círculos que eu realizei, todos tiveram a função de... solucionar um conflito, não é? Minimizar um conflito, e que as partes pudessem se sentir, é, mais tranquilas com os fatos acontecidos, então, o que a gente procurou com esse círculo, eticamente, falando, eticamente assim, de que as pessoas pudessem continuar convivendo, por que eram pessoas que conviviam, e precisavam desenvolver seus trabalhos e seus compromissos dentro da instituição, é, que elas pudessem continuar a desenvolver cada um o seu percurso, o educador, vamos dizer, o seu trabalho, e o adolescente o seu processo sócio educativo, que eles pudessem ter uma relação mais amigável, mais tranquila, que eles pudessem conviver com respeito, não é? Minimamente. É..., em relação aos aspectos teóricos, é mais nesse sentido assim de que a equipe também pudesse compreender com a justiça restaurativa que a sócio educação se faz com o diálogo, e não com a força, ela precisa da segurança, ter um ambiente seguro pra gente poder trabalhar, mas a segurança não impede que a haja diálogo, também, a conversa e, e assim a empatia em relação ao outro. (E10).

O sentido teórico percebido pela psicóloga, que participou de outra turma, foi próximo àquele da professora, em relação à complementaridade ao uso das práticas para fins institucionais do local de aplicação. A diferença é que, enquanto para a professora, a ressocialização seria auxiliada, por meio da apreensão de responsabilidade do indivíduo por seus comportamentos (inclusive aqueles danosos), a psicóloga entendeu o instrumental serviria, no contexto institucional da sócio-educação, para modificar relações entre grupos (profissionais e internados) por meio de apreensão de forma de interação baseada na comunicação dialogal com base em escuta empática.

A turma da psicóloga era composta por diferentes tipos de profissionais, mas a direção teórica se imiscuiu em sua prática profissional, parte de uma política institucional que promove sócio educação num contexto de processo de reinserção social. A partir desse contexto, a JR foi compreendida como instrumental:

o curso de formação foi muito interessante, a gente aprendeu um instrumental assim pra lidar com situações de conflito, é..., assim mais como um trabalho, assim mais de escuta, não é? De colocar as pessoas pra se ouvirem, pra escutarem, pra se respeitarem, o que no meu trabalho era bastante difícil de realizar assim de uma maneira mais neutra, então o instrumental da justiça restaurativa foi muito positivo nesse sentido, pra gente encontrar alternativas de trabalho com situações de conflitos, que a gente acaba vivenciando dentro da unidade. (E10).

Esse processo em que o sentido teórico que inspira a prática profissional se imiscui ao sentido teórico da JR ocorreu com todos aqueles que participaram da formação? Houve variação no sentido dos resultados esperados para a aplicação da JR em relação à resolução de conflitos? Se a composição multiprofissional das turmas havia interferido na possibilidade de confronto dos estereótipos, expondo a identidade comum humana, ela poderia também ser um ponto de variação na percepção teórica quanto aos resultados esperados para as práticas em relação às respostas ao conflito?

O policial que se despiu da farda para o círculo, que realizou o curso por que “eles abriram duas vagas pra policial”, sendo uma das razões “*a gente aplicar nas escolas*”, disse que “*o curso é muito bom pra você pra você entender o outro lado, pra você verificar a questão da empatia, **pra você tentar buscar uma solução** para os conflitos **de uma forma** menos gravosa, ‘menos ruim’ pra outra parte*”. (E1)

Retomando a narrativa, “*o curso*” o “*ajudou muito, tanto que tinha uma interdisciplinaridade, tinham várias profissões no meio, não era só policial, [...]*”, “*até eu e o coronel nem íamos para o círculo fardados, pra se sentir mais próximo, ali, pra que todos ali no círculo, ali, [...]*”, “*pra que a gente pudesse explicar mesmo, o que a gente estava pensando, o que a gente estava esperando*”, então, “*no final do curso o que, [...] realmente saíamos com uma outra visão*”.

Que visão era essa? Ele estava “entendendo o lado do outro”, “verificando uma empatia”, para que pudesse buscar uma “solução dos conflitos de uma **forma** menos gravosa” “pra outra parte”. Se a forma incluía entender o outro e significava realizar algo de maneira “menos ruim”, que tipo de resposta ao conflito seria dada dessa forma, que se constituía numa maneira melhor? Era uma maneira melhor do que em termos de solução de conflito com resposta ao dano e ao outro?

O outro policial disse:

durante o curso eu comecei a pensar que justiça restaurativa seria algo que trocava a pena de um meliante, por exemplo, ele teria a oportunidade de participar de alguns círculos com as vítimas ou algo assim, numa, em troca da pena, e, muito pelo contrário, é uma coisa a mais, é um, vamos dizer assim, é um plus que a justiça faz. Ele vai ter a sua pena, ele vai ter os seus, o, um, a sua, a sua sentença, mas ele vai tentar trabalhar aqui pra atingir onde está o problema daquela pessoa, e o pós mudou muito pra mim, mudou muito, como eu disse, hoje eu trabalho de forma diferente, não é? Muitos colegas também participaram dos cursos, e percebi também, em alguns, mudanças da forma de comportamento, da forma de pensar, e acho que contribui bastante, o pós contribuiu bastante, acho que é isso. (E4).

A forma como ele e alguns colegas trabalham e se comportam mudou, e o entendimento de que a justiça restaurativa é um complemento da resposta do Judiciário a quem comete dano significa que a resposta penal será acrescida de um trabalho para tentar entender onde está a causa do comportamento, “onde está o problema daquela pessoa”. Quanto a uma resposta alternativa, e não complementar, o primeiro policial entende que:

*talvez não, não estejamos preparados nesse momento, não é? Mas a minha visão depois do curso foi essa, dele, de nós... Nós lidamos com jovens, não é? Acreditar que a pessoa possa, possa mudar, não é só uma questão de eu ser punido por punir, você, é, você dá uma resposta pra aquela questão, mas de um viés diferente, **não só** retributivo, não é? Combater o mal pelo mal, então, depois do curso, foi isso é, que eu, a justiça restaurativa, o que eu entendo um pouco ainda, que eu entendo, é nesse sentido, de você tomar uma outra, uma outra posição na relação a aquilo que você tinha, uma outra resposta, que **não é só** repressiva, e questão **mais preventiva**, não é? Então, isso que eu falo, [...] trabalha bem na prevenção mesmo, não é? (E1).*

O complemento da justiça restaurativa à justiça retributiva, à resposta repressiva, à pena, seria a responsabilização, que a ressignifica, além da prevenção, ao achar a causa do comportamento e dar uma resposta de uma forma menos gravosa para aquele que cometeu o dano. Isso, além da característica consensual e dialogal do processo, em que se busca observar os sentimentos, necessidades e desejos do outro, causando inclusive transformações na forma de se relacionar com as pessoas, porém, quanto ao conteúdo da resposta ao dano e ao outro, em função do dano, dentro dos limites oferecidos pelo sistema de resposta penal.

Para a psicóloga que atua em unidade de sócio educação, se trata de “*um trabalho, assim mais de escuta, não é? De colocar as pessoas pra se ouvirem, pra escutarem, pra se respeitarem, [...] o instrumental da justiça restaurativa foi muito positivo nesse sentido, pra gente encontrar alternativas de trabalho com situações de conflitos, que a gente acaba vivenciando dentro da unidade*”, chegando à “*sócio educação*”, que “*se faz com o diálogo, e não com a força, ela precisa da segurança, ter um ambiente seguro pra gente poder trabalhar, mas a segurança não impede que a haja diálogo, também, a conversa e, e assim a empatia em relação ao outro*”. (E10).

Essa necessidade da psicóloga se dava por que

muitas vezes os educadores se colocam de uma forma que as pessoas de bem, que eles são as pessoas de bem, não é? As pessoas que merecem

consideração, que merecem ser ouvidas, que merecem, ser consideradas, e os adolescentes, não. Então, nesse sentido, assim, trabalhar com os círculos restaurativos ajudou com que os educadores percebessem, assim, 'não, os adolescentes também são pessoas, também são seres humanos, também merecem consideração, apesar de terem cometido crimes'. (E10)

Serviriam as práticas para fomentar a percepção da dignidade humana, a partir da consideração de suas opiniões, com base no reconhecimento de uma igualdade. Serviria como instrumento de diálogo que fomenta tal compreensão, ao inserir o outro em diálogo.

A assistente social que trabalha com crianças em situação de acolhimento relatou que,

então a gente começou a usar a justiça restaurativa com os familiares, para daí reinserir a criança no contexto familiar, [...] quando a gente conseguia a adesão da família, por que tinha algumas famílias [em] que era difícil, que às vezes não tem pai, a mãe era sozinha, [...], então assim, um dos casos [...] que foi emblemático [...] que eu tenho certeza que a gente resolveu com 100%, foi um caso que nós atendemos de uma família, que tinha um conflito intenso, a mãe rejeitava o companheiro da filha, por que ele tinha deixado de sustentar a filha, a primeira impressão que nós tivemos era que era uma discriminação por conta da religião, que [...] era uma religião afro descendente, umbandista, e tinha toda uma denúncia relacionada a uma, que eles iam sacrificar a criança, quando a criança nascesse, então quando a gente fez os primeiros contatos, com o pai e com a mãe da criança nós percebemos que não tinha nada a ver, que a informação que chegou pra nós era uma forma de retaliação por um conflito familiar. Só que como eu vou devolver essa criança sem ter certeza se realmente era só um conflito familiar, não é? [...] nós já tínhamos tentado de tudo, aí eles toparam fazer o círculo. [...] daí durante o processo de construção, nós percebemos que o conflito tinha acontecido por que houve uma quebra de um compromisso assumido meio que involuntariamente, por que ele começou a pagar as contas da família, [...] e aí a mãe [sogra dele] se sentiu ameaçada, 'não, ele veio aqui, e disse que ia fazer isso, isso, isso, e agora para', [...] nós conseguimos fazer dois círculos completinhos, assim, durou assim, o primeiro achei que nunca mais ia embora, [...] a gente finalizou com um terceiro círculo assim, sabe, a gente conseguiu assim, não com que a família, é, 'ai, resolvi todos os meus problemas', mas com que eles conseguissem conviver, pra que a criança pudesse voltar pra casa, [...].

A justiça restaurativa serviria, então, para resolver conflitos de relacionamento, reinserindo a criança no seio familiar e comunitário.

A assistente social que trabalha com pessoas com deficiência relatou:

*[...] como aqui na instituição a gente trabalha com a questão da educação, tudo, a gente, o primeiro passo, quando **a pessoa faz uma coisa errada**, a gente pune ela, a gente não vai atrás dos fatos e às vezes não é bem assim, **então você suspende, você manda embora**, então você **não observa esse comportamento** da pessoa, então assim, eu trouxe essa questão da justiça restaurativa porque **dentro da justiça restaurativa, não**. Ela observa os fatos primeiro, e **não pune totalmente** a pessoa. **Ela pode até dar uma punição, mas você vai construindo e fazendo o círculo**, um novo viés de você ver ela, **essa visão de punição, não só punição, mas vendo outros lados mesmo, não só o que a pessoa se***

envolveu com alguém, vamos punir ela e pronto. **Tem que analisar a situação**, não é? (E9)

[...] no meu grupo mesmo, eu observo que tem pessoas que não falam se você não perguntar a opinião dela. Então, assim, se eu utilizasse o objeto da palavra, **quando você falar assim, a história deles, ou como eles ficaram deficientes, alguma coisa assim, aí eles falam**, mas se não, não, se não sempre é um ou dois que falam, [...]. (E9)

[...] nós tivemos uma situação diferente, sabe, Henrique, aqui dentro. [...] **todo mundo que tem deficiência vem pra cá [...] a gente não pode tirar ela do convívio dela**, [...] fizemos o círculo [...] e **foi círculo com a família mesmo, que foi a decisão lá, chegamos ao consenso**, [...] **aí através do círculo que a gente vê que às vezes a história não é bem assim**, a gente **conhece melhor a família** [...]. (E9)

A justiça restaurativa serviu como forma de despertar a compreensão do outro, das causas e consequências do comportamento, gerando uma construção de resposta ao dano, que pode ser punitiva, mas não totalmente, por considerar necessidades, e com significado, podendo ensejar a resposta menos gravosa, dentre aquelas permitidas pelo sistema social específico. No caso narrado, houve punição, mas a resposta ao dano incluía a reinserção e assim a manutenção no seio comunitário.

Houve um sentido geral de justiça como forma de responder a um dano ou conflito de forma mais respeitosa, considerando a dignidade do outro, suas necessidades, responsabilizando-o pelas consequências de seus atos, de maneira menos gravosa tanto quanto possível pelo sentido político-institucional no qual inserido e tanto quanto possível pela construção coletiva da resposta, que considera o significado valorativo da resposta (reforçando razões pelas quais algumas ações não podem ser realizadas pelos prejuízos que causam), bem como as necessidades de reparação e restituição (simbólica) informadas por aquele que sofreu dano.

Assim, essa resposta coletiva estaria vinculada àquela buscada político-institucionalmente, alterando-a em relação às escolhas por elas permitidas a fim de encontrar, na medida em que haja consenso, a menos gravosa. Mantém-se a qualidade da resposta como conciliação entre pessoas (restauração ou modificação de relações), reparação (material, equivalente ao dano ou indenizatória, ou material com caráter simbólico, como prestação de serviço comunitário), ou restituição (simbólica, como por um pedido de perdão), sendo a resposta um resultado, preventivo.

O conjunto de cursistas entrevistados que tiveram formação que contemplasse fins da pena poderia ter uma compreensão específica sobre a finalidade da JR quanto a resultados da resposta ao conflito por ela pretendida?

Em parte esta amostra ficou prejudicada, considerando que os policiais graduados em direito têm compreensões que já foram abordadas e que se incluem no padrão de resposta ligada à compreensão institucional ou a uma compreensão institucional que se acomoda à formação profissional, como no caso das assistentes sociais entrevistadas.

A advogada que atende casos jurídicos em seu escritório, dá aulas em curso técnico não jurídico, e que facilitou como voluntária no CEJUSC, disse que

eu analisei, pude participar de bastante casos, foi bem interessante, [...]. E, quando eu realizei as facilitações lá no CEJUSC, eu achei uma experiência incrível, é, quando dava certo, não é? Os círculos, assim..., era muito bom, muito realizador, eu via que através dos círculos restaurativos a gente conseguia tocar as pessoas, então, eu me senti muito realizada. [...]

Pra mim trouxe uma nova visão de vida, principalmente, é, como eu advogo na área de família também, é, então hoje quando as pessoas chegam ao meu escritório sempre procuro, é, procurar a conciliação, conversar com as partes interessadas. O curso mudou a minha vida, o meu modo de pensar sobre algumas coisas, eu adorei, foi muito bom, de verdade. Chamou muito atenção a possibilidade das pessoas poderem falar o que sentem, poderem se abrir, e, também o que me chamou muito atenção é que você consegue ser escutado, você não está ali falando para quem não quer saber do teu problema. É, na minha vida pessoal mudou que hoje eu sou uma pessoa que possuo muito mais empatia, é, as facilitadoras assim foram maravilhosas, [...].

Lá no [...] também, como eu trabalho com adulto e adolescente, os adolescentes têm uma necessidade, que a gente escute eles, então eu procuro escutar, quando a gente tem algum conflito eu procuro, tipo, realmente ver, me colocar no lugar deles, tentar realmente sempre ver as coisas da maneira, é, mais harmoniosa, sempre tentando deixar com que eles falem, coloquem a visão deles. Então eu... avalio que... o meu curso da JR, ele... melhorou o meu trabalho como um todo, melhorou o meu trabalho nas relações interpessoais. (E11).

A advogada trabalha sem ligações instituições que remetam a um projeto-político-institucional relacionado aos conflitos. Facilitando no CEJUSC ou em suas relações interpessoais, a justiça restaurativa serviu como instrumento e como norteador ético, a partir da experiência que vivenciou no curso, no sentido de buscar *diálogo autêntico*, em que as pessoas ouvem na intenção de entender o outro.

A profissional restante no grupo dos entrevistados que tiveram formação relacionada aos fins e consequências da pena, da Justiça, é a professora universitária que não se identificou com a turma de cursistas cujo discurso fora descrito pela psicóloga que trabalha em unidade de sócio educação. Ela teria uma

resposta a outra pergunta, sobre haver alguma referência dos cursistas que foi considerada para analisar a finalidade da JR quanto ao resultado da resposta ao dano por ela oferecida?

Essa professora tinha uma formação anterior, em outro método de solução de conflito, referindo a isso para comparação com o método e o curso de JR, no que se refere a seus fins. Em trecho em que explica seu cansaço divergente das sensações que descreveram o tempo de curso, disse que:

[...] eu achei um curso muito cansativo, foi quase uma semana, assim, é com pouco aspecto teórico na verdade, então não dava pra entender ao certo o que pretendia a JR, ou qual era o objetivo da JR, então os, quando eu fiz o curso, eu era salvo engano a única pessoa fora de um grupo de pessoas que trabalhavam [...] e então embora ele fosse direcionado um pouco pra isso também, é, eu não entendi ao certo o objetivo da JR, e eu achei um curso bastante maçante, assim, é, ele tinha os aspectos práticos no sentido de montar os círculos, colher as palavras, é, lidar com emoções, então fazer despertar emoções nas pessoas, fiz simulação de JR lá no curso, mas, assim, não havia um apoio, é, em parte teórica, em documentos, em não é? Como eu vivi, por exemplo, quando eu fiz o curso de mediação pelo NUPEMEC [...]. Isso é uma das coisas que eu mais estranhei. Que no curso do NUPEMEC em mediação, a gente tinha uma parte da carga horária que era absolutamente teórica, assim, era aula sobre objetivos da mediação, como surgiu, por que ela existe, por que ela é nesse aspecto, por que o CNJ montou nesse formato, então, assim, havia inclusive um manual sobre. E a JR é um projeto completamente diferente. Então assim, [...], não entendi, [...]. É, sobre essa pergunta que você fez agora, é, eu acredito que a formação deveria contemplar uma parte teórica, especialmente explicando o porquê do nascimento da JR, e o porquê da inserção da JR nesses processos, o porquê da escolha desse procedimento, o porquê dela se estruturar dessa forma, eu acho que isso, é, poderia contribuir pra que a aplicação fosse mais efetiva, que as pessoas compreendessem o processo da JR, e não apenas replicassem o que elas estão aprendendo. É como cortar um peixe, todo mundo diz assim, tire a cabeça do peixe e coloque numa forma. As pessoas replicam isso e não entendem o porquê que se tirava a cabeça do peixe, era simplesmente por que a forma era pequena e não cabia a cabeça do peixe. Então não queria dizer que você tem que assar o peixe sem cabeça, porque naquele momento, naquela forma, ele não cabia. Então eu acho que todo processo de formação, ele precisa ter um porquê, pra que as pessoas possam compreender o processo, então, não basta apenas eu ficar replicando o que me foi repassado, eu acho que a compreensão do porquê da JR é importantíssima. (E5).

O sentido teórico do curso foi direcionado pelas concepções teórico-metodológicas e político-institucionais que acompanharam os profissionais durante sua realização e depois dela, e isso se explica pela ausência ou pouca presença de teoria da JR no curso. Um espaço, na formação dos facilitadores, ocupado por concepções prévias, readaptadas quando do regresso aos locais de atendimento profissional, por meio dos sentidos de JR construídos durante o curso, com base naqueles sentidos que circularam a partir dos instrutores.

As profissionais que atuaram no CEJUSC, e não atuam em instituições com projetos político-institucionais direcionados (como reinserção familiar, ressocialização de adultos, prevenção da criminalidade juvenil, sócio educação de adolescentes), demonstraram haver um vazio para além da concepção teórica relacionada ao instrumental de diálogo e para além da transformação de suas relações pessoais ou profissionais sem ligação com resposta a conflitos com dano.

Na fala da professora, fica caracterizada sua compreensão de que havia um instrumento, tendente a significar uma resposta a dano, mas não a modificar essa resposta, que seria necessariamente aquela institucional.

Antes de fazer o curso eu só tinha ouvido falar da Justiça restaurativa, é, em alguns cursos que eu havia feito que envolviam, na verdade, métodos alternativos de soluções de conflitos. É, durante a realização do curso, eu compreendi que a justiça restaurativa, hoje, ela, pelo menos no curso que eu fiz, ela tinha um aspecto de tentar colocar vítima e ofensor frente à frente a fim de conscientizar, sensibilizar o agressor sobre a situação que ele estava fazendo, mas a característica era a mesma: responsabilização. Então eu precisava fazer com que aquele agressor ou, enfim, a pessoa que havia cometido o ato ilícito, se sentisse responsável pelo que ele fez. É, numa tentativa de ressocialização melhor, do que as práticas punitivistas tradicionais, compreendi que a ideia era essa, então, fazer com que eles pudessem conversar e houvesse uma conscientização daquele processo e, hoje, na verdade eu não entendo como que a JR vem se desenvolvendo em outras áreas, como família, como envolvendo práticas de hospitais. [...]. (E5)

Para a professora, ficou a dúvida. Teria a JR uma concepção diferente acerca de resposta ao dano em relação àquela cuja compreensão foi possibilitada pelas direções da atuação profissional dos colegas de curso? Qual seria o projeto relacionado a respostas, resultados, em relação ao tratamento do dano, contido numa política de JR?

Como referido anteriormente, a complementaridade aos objetivos institucionais e aos sistemas sociais foi a tônica em relação às possibilidades de resposta ao dano, como possível perceber, a partir das expressões dos entrevistados. Os elementos de sentido teórico oportunizados a partir do curso foram abordados a seguir.

3.2.3.2 Sentidos aprendidos em processo vivencial: fragmentos de concepções teóricas, concepções técnicas, e orientação ética

Inicia-se esta subseção com uma síntese em termos de processo, a qual deriva, ao final, um construto esquemático para utilização na leitura das concepções

teóricas, técnicas e de orientação ética possibilitados pela formação, expostos ao final da seção.

No caso da presente pesquisa, investigava-se como se deu a formação, chegando-se à característica de se tratar de um **processo ensino-aprendizagem**, especificamente, **relacional**, não estruturado hierarquicamente, em que os instrutores participavam da **vivência** dos cursistas, **por meio da qual estes adquiriram as habilidades, e aprenderam as técnicas, métodos, princípios e valores da JR**, em processos de interação que envolveram a (1) *identificação com grupo*, a (2) *construção de símbolos comuns*, e (3) *a geração de significados coletivos para situações de conflitos, conduzindo à disposição em resolver, considerando as necessidades de todos*.

A *construção de símbolos comuns* envolveu a criação das idéias de:

-**espaço seguro**- representado pelo formato em que se sentavam, **circular**, baseado e significativo das normas criadas coletivamente, como as regras tornadas princípios por que imprescindíveis, da **confidencialidade**, da **voluntariedade**, do **consenso**;

-**valores aprovados conjuntamente** da igualdade, do respeito, da honestidade- por sua vez simbolizados, respectivamente, pelo círculo/pelo objeto da palavra/pela *contação* sequencial de histórias- dos quais decorrem a constante lembrança da ordem do discurso, da escuta responsiva.

A construção dos significados comuns reforçou os valores inicialmente informados pelos participantes, quando do início dos círculos, enquanto valores pessoais que, a cada rodada eram complementados ou reforçados como um valor de outro participante, e assim sucessivamente, portanto, do grupo.

Essa construção se deu a partir de técnica para evocar emoções e necessidades comuns, as quais relembram ou especificam o significado construído por aquele grupo em relação àquele inicial de valores “universais”. Essa técnica que determina o conteúdo do discurso (embora não seu tema) é a de geração de perguntas que direcionem assuntos que provocam lembranças pelas quais se comunicam emoções e necessidades, o significado do discurso se torna comum, com a identificação de emoções, necessidades e valores comuns, gerando assim identificação e, por meio dela, consensos e disposição a soluções consensuais sobre como deve ser resolvido um dano.

Para auxiliar na identificação de emoções e necessidades, a fim de demonstrar o facilitador, pela própria fala, formas de comunicar diretamente as necessidades, bem como a reconhecer emoções e necessidades e direcionar novas perguntas para a identificação de consensos a partir de interesses comuns, pode ser acrescida a técnica (assim já parcialmente descrita) da CNV. Essa técnica preconiza a comunicação direta de necessidades como forma de comunicação, sem valorações do outro ou uso de palavras pejorativas para comunicar emoções que não se pretende expor diretamente.

Desse modo, são características estruturais da formação, ser realizada por meio de curso e estágios após curso de formação, estes sob a forma de facilitação em procedimento ou etapas de procedimento circular reais, seguidos de reuniões informais para resolver questões que surjam enquanto problemas na condução dos mesmos, a serem comunicados a servidores do CEJUSC.

São condições estruturais do curso para o processo ensino-aprendizagem, sua composição em horas divididas em cinco dias, tendo como programa a ser desenvolvido de maneira coordenada por dois instrutores: exposição de informações sobre a JR (histórico e experiências institucionais); dinâmicas de grupo chamadas círculos, que são realizados vivencialmente, neste caso com histórias reais dos envolvidos e coordenados pelos instrutores enquanto facilitadores, ou de maneira fictícia, nas simulações em que os cursistas representam facilitadores ou participantes de círculos; exercícios de CNV, em que são trocadas identificadas palavras para expressar de forma direta sentimentos e necessidades.

Ao relacionarem-se as características de composição dos cursos estudados, se identificou como condição do processo de identificação do grupo a construção de símbolos e significados comuns, o que variou de acordo com a composição da turma ser multiprofissional ou não.

A identidade profissional e seu processo de resignificação ou de sublimação com o reconhecimento de identidade pessoal ou do grupo baseado em características humanas universais (sentimentos e necessidades comuns) teve relação com a possibilidade de identificação com o grupo e, portanto, com o processo subsequente, qual seja o de construção de símbolos e significados comuns, e com o seguinte, de disposição para criação de soluções de conflito considerando necessidades e sentimentos de todos.

Construiu-se, no presente trabalho, uma explicação teórica acerca da JR a partir dos fragmentos de concepção teórica, técnica e ética expressos pelos entrevistados, conforme se desenvolve nesta seção e na seção subsequente.

A partir do conjunto das entrevistas foi possível entender como os elementos conceptuais expostos ensejaram enfoques, nuances, para cada entrevistado. Assim, classificou-se duas partes de concepções, a fim de ilustrar uma concepção instrumental e uma concepção geral. Ambas as partes conceptuais integram a análise dos sentidos da JR proporcionados a partir do curso, sendo verificadas com maior enfoque de acordo com o grupo de profissionais que realizou a formação.

A seguir, delimita-se a concepção geral, para, ao fim, demonstrar o enfoque mais instrumental dado por alguns entrevistados.

A concepção geral refere a uma filosofia prática que implica forma de resolver e prevenir conflitos, tendendo a produzir comunicação quanto a sentimentos e necessidades do outro, e compreensão das causas subjetivas de seu comportamento, por meio do diálogo, gerando (1)ressignificação do dano e das pessoas envolvidas (auto-responsabilização daquele imputado como causador, pelas consequências de seu comportamento; a pessoa que sofreu o dano como vítima a ser restituída, respeitada e participante do processo de decisão sobre a resposta ao dano; restituição simbólica da situação da vítima, àquela anterior), (2) respostas consensuais como reparação (material) em forma de ressarcimento ou indenizatória, de maneira complementar aos sistemas sociais (penal, escolar, social de maneira geral), cujas respostas poderão ser, tanto quanto por eles permitido, graduadas pelas partes.

Essa forma de resolver conflitos tem princípios (regras a serem sempre observadas), a confidencialidade (inclusive não uso das informações trocadas para fins de processos judiciais) e a voluntariedade (participação livre, a partir de informações quanto às suas consequências).

Também, valores a serem reconhecidos pelos participantes, como respeito (pelos sentimentos, necessidades e desejos do outro), igualdade (tratamento que considere o outro como igual em dignidade), horizontalidade (tratamento que considere o outro como igual em posição no processo de solução de conflitos), verdade (comunicação de sentimentos, necessidades, informações relevantes sobre o conflito, de acordo como o que realmente se considere).

Ainda, se pauta por regras escolhidas por alguns participantes e por todos eles aceitas, relativamente ao processo, como respeito ao tempo de fala de cada pessoa ou ausência de interrupções.

Enquanto método, utiliza um terceiro facilitador, que não deve propor soluções, não deve se colocar como apoiador de nenhuma das partes, mas como participante do procedimento, e, por meio das técnicas, fomentar habilidades de comunicação (expressão, escuta e resposta) de sentimentos, necessidades e desejos dos envolvidos no conflito. Este facilitador se responsabiliza por fomentar a compreensão e a aceitação dos princípios, bem como por aplicar as técnicas a fim de oportunizar a criação de consensos quanto às situações vividas e de acordos quanto à solução de suas consequências.

O método inclui o encontro entre os envolvidos ou entre um deles e pessoas relacionadas a ele ou à outra parte e à comunidade, para prestar apoio ou expor necessidades e sentimentos próprios acerca da situação, podendo contar com representantes do Estado e advogados.

Essas técnicas podem ser encontradas em procedimentos, como os círculos restaurativos, que incluem: conversas ordenadas por meio de objeto cuja posse garante a fala ininterrupta e livre, um após o outro, obedecendo a ordem de posição em que, sentados, os participantes formam círculo; as perguntas geradoras de respostas acerca de sentimentos, necessidades, desejos e percepções sobre as pessoas envolvidas, situações por elas vividas, inclusive a situação de conflito e formas de resolvê-la considerando as necessidades de todos; a ‘contação’ de histórias, pelo facilitador, sobre si, a fim de gerar a exposição, pelos participantes, de sentimentos e formas de concepção sobre assuntos de sua história; o uso de símbolos, como o objeto da palavra, outros objetos, e o próprio círculo formado pela posição dos participantes entre si, representando características que se pretende reconhecidas em relação ao grupo, como unidade (dependência, cooperação, pertencimento).

Algumas dessas técnicas podem ser usadas independentemente em relação ao círculo, como o objeto da palavra, bem como outras técnicas, por exemplo, a geração de perguntas da CNV. Por vezes, podem ser usadas para desenvolver habilidades de comunicação, independentemente de serem abordadas situações de conflito, diretamente.

Esses métodos e técnicas devem ser utilizados por facilitador que possua as habilidades que pretende desenvolver nos participantes, além daquelas necessárias ao planejamento das sessões e ao preparo dos participantes.

O uso está condicionado ainda a uma ética da alteridade e do diálogo, em termos de processo, e a uma ética do consenso e da responsabilidade, em termos de resposta ao dano.

Isso significa que o procedimento deverá observar e fomentar a percepção de necessidades, sentimentos, desejos e posições do outro, em liberdade, considerando-os, bem como às suas diferenças, inclusive em relação à decisão, conjunta, sobre o significado do ocorrido e sobre as consequências. Quanto à resposta ao conflito e ao dano, significa que se fomentará à observância daquilo que se considera, na comunidade, que deva ser feito para resolver a situação, considerando os interesses próprios acomodados aos alheios.

Essa concepção geral se verificou com maior completude nas concepções expressas por quatro dos cinco profissionais cuja área de formação é o direito, com enfoque institucional diferenciado em relação a um dos quatro. Uma concepção geral, porém mais específica em relação a instituições em que se realizaram as práticas se deu em relação a outros três entrevistados, cuja área de formação é diferente em um dos casos.

Uma concepção com maior enfoque instrumental se verificou nos outros seis entrevistados, com áreas de formação diferentes entre si, e que desenvolveram as práticas: no CEJUSC, em um caso; em ambiente escolar, em outros dois casos; no âmbito da educação social e no CEJUSC, em um dos casos; no âmbito de Associação que promove programas sócio-assistenciais; na sócio-educação, no outro caso.

Com maior abrangência dos elementos da concepção geral (filosofia prática, método de solução de conflito, encontro, diálogo, empatia, consenso, acordo, comunicação de sentimentos e necessidades, responsabilização, participação da vítima, reparação, prevenção), exemplifica-se com os depoimentos dos policiais, do bacharel em direito e da professora de direito. No caso dos policiais, a complementaridade ao sistema de justiça fica registrada. No caso da professora de direito, a complementaridade ao sistema de sócio-educação fica registrada. No caso do bacharel em direito, a complementaridade à política de ressocialização fica registrada.

A JR foi concebida como uma filosofia prática (a orientar a análise do que deve ser feito), como um pressuposto ético para conceber o outro e as relações, implicando numa visão baseada na descoberta do outro, a partir da tentativa de conhecer os significados de seus comportamentos (obtendo explicações sobre as razões pelas quais agiu), gerando escuta empática, e, com ela, disposição para buscar consensos como forma de resolução de conflitos que considerem as necessidades de todos:

Essa prática [...] essa teoria eu [...] levo no meu dia a dia [...] Entender o outro lado (causas do comportamento, sentimentos do outro) pra você verificar a questão da empatia, pra você tentar buscar uma solução pra pros conflitos né é de uma forma menos gravosa menos ruim pra outra parte sabe? [...] saímos com uma outra visão, sabe, do que nós tínhamos né, acho que é isso. (E1)

[...], a partir daí eu comecei a enxergar as situações, situações que eu agia de uma forma, passei a agir de outra forma, e entender o porquê que aquilo está acontecendo. Acho que isso é a principal função de ser um facilitador e de trabalhar com justiça restaurativa, é você tentar entender o porquê de, por que aquilo está acontecendo, não por que aconteceu, mas quais foram os fatores que levaram a acontecer aquilo, então isso foi uma coisa que mudou bastante o meu posicionamento como profissional. (E4)

[...] impacto, como ser humano, né, mas também na minha profissional, como professora, nas minhas relações pessoais assim, é algo muito profundo né, é mais profundo do que eu ousei imaginar. (E5)

Como forma de justiça de consenso, baseada em necessidades de ambos os diretamente envolvidos no conflito:

[...] diferentes, e hoje eu já consigo pensar numa justiça um pouco mais igualitária realmente, sabe? Uma justiça não para poucos, porque, querendo ou não a gente tem essa concepção de que a justiça é pra quem pode pagar, é pra poucos, enquanto que com a justiça restaurativa depois disso eu criei assim mais expectativas assim, sabe? A justiça de uma forma, é, não utópica, que eu acho que a gente pode atingir ainda isso assim, sabe? Mais uma justiça mais humana, uma justiça mais, é, focada nas pessoas e não só mais leis. (E8)

Mencionando com fim da JR a prevenção de novos conflitos, a partir do suprimimento de necessidades, baseada em consenso:

a justiça ela pode ser também preventiva, ela pode ser também resolvida sem você ir pro processo pra decidir, se você consegue resolver antes, é tão bacana. E ele dá um, dá na verdade um, um sentido mais amplo mesmo, pra palavra justiça, você vê e eu pelo menos vinha com essa sensação assim, sabe, de justiça de uma forma não justa, por que quando você vai pra justiça alguém vai perder, não é? São sempre duas partes que estão disputando alguma coisa, eu acho que tenho razão, você acha que tem razão, pra eu ganhar você tem que perder. E quando a gente foi para o curso da justiça restaurativa, nós percebemos que nem todo mundo

precisa perder. A gente não precisa um perder e o outro ganhar, a gente pode dividir a situação ali e cada um sair satisfeito do seu jeito. (E8)

Mencionando a JR como possibilidade de solução consensual de conflito com significado (responsabilização) e reparação ao ofensor, com valorização de sua pessoa, dos valores de todos os envolvidos, e participação da vítima.

Você pode chegar num consenso de alguma história que aconteceu lá com você, que no momento, talvez de raiva ou, vamos supor que você recebe uma multa de trânsito, um exemplo mais simples assim. E daí com a justiça restaurativa você chega numa penalidade que você vai entender o por que que o cidadão fez aquilo, sabe? E, e antes da justiça restaurativa, não, a gente trabalha muito com a questão da punição, punição, punição. E com a justiça restaurativa, não, você demonstra que a pessoa ela não precisa ser totalmente punida daquela forma, sabe? Que ela pode ter que escutar, não é? Por que muitas vezes acontece lá num momento de raiva e você não sabe o que a pessoa estava passando, por aquele motivo que levou ela a fazer isso, não é? [...] Que com a justiça restaurativa você pode chegar num outro meio de penalidade que não seja, tipo uma punição lá a pessoa só ficar presa ou sabe? Então, você consegue construir outros, valores que a pessoa também tem, como um ser humano, acho que isso mesmo trouxe mais assim do curso. Que a antes a gente tinha muito sabe questão de justiça é o quem está julgando lá vai preso, por exemplo, cometeu o crime lá tem que ir preso, mesmo, sabe? Então assim e na justiça restaurativa ela tira esse olhar, sabe? Ela vê um outro lado, que você pode reunir o acusado com o acusador, sabe? Você pode estar o inocente, por exemplo, com o que fez a causa, não é? Então o círculo ele promove isso, que você vai descobrindo, sabe? Pelo menos eu penso que foi assim. E daí eu acho que é um meio também de você estar construindo a paz, não é? [...] Ela pode até dar uma punição, mas você vai construindo e fazendo o círculo e você vai construindo uma nova, um novo viés de você ver ela, ah, essa visão de punição, não é(?), não só punição, mas fazendo, vendo outros lados mesmo, não só o que a pessoa se envolveu com alguém, vamos punir ela e pronto. Tem que analisar a situação, né. (E9)

Caracterizando a JR como complemento do sistema de justiça retributivo para resolver conflitos para além da atribuição de culpa e do processo judicial, e como filosofia prática:

[...] durante o curso eu comecei a pensar que justiça restaurativa seria algo que trocava a pena de um meliante, por exemplo, ele teria a oportunidade de participar de alguns círculos com as vítimas ou algo assim numa troca da da pena né, e muito pelo contrário é uma coisa a mais, é um vamos dizer assim é um plus que a justiça faz. Ele vai ter a sua pena, ele vai ter a sua sentença, mas ele vai tentar trabalhar aqui pra atingir aonde que está o problema daquela pessoa, e o pós mudou muito pra mim, mudou muito, como eu disse hoje eu trabalho de forma diferente, né, muitos colegas também participaram, dos cursos, e percebi também, em alguns né, mudanças da forma de comportamento, da forma de pensar, e acho que contribui bastante, o pós contribuiu bastante, acho que é isso. (E4).

Sobre a construção coletiva do consenso e responsabilização coletiva (comunitária) pelo processo:

[...], e já mostra a questão ética, né, e o trabalho coletivo também que mostra que se você não tiver um grupo lá que mostre pra você trabalhar no coletivo, entender também, né, por exemplo, pra você aplicar, pra você ser facilitador, pra você aplicar a dinâmica lá, que você vai ter com o grupo, a explicação, se você não entender o que é aquilo você não consegue fazer. Você não consegue chegar a um resultado, né, assim final, daí quando você vê que é um conjunto mesmo, se você não trabalhar ali com o grupo do círculo, você não vai conseguir chegar, no objetivo mesmo, do grupo, do círculo, do que você está fazendo ali dentro. (E9)

Sobre o uso da JR para restaurar relações para reinserção familiar, no sentido de fomentar uma ética do consenso (predisposição ao diálogo e à solução consensual dos conflitos):

E a gente finalizou com um terceiro círculo assim, sabe, a gente conseguiu assim, não com que a família, é, "ai, resolvi todos os meus problemas", mas com que eles conseguissem conviver, pra que a criança pudesse voltar pra casa, então eles conseguiram uma forma alternativa de assim sabe, de conviver, de se respeitar, [...]. Daí quando a gente conseguiu fazer com que cada um se posicionasse e colocasse a forma como estava se sentindo, [...]. (E8)

[...] um momento que o juiz vê que tem que decidir de alguma forma, e essa decisão nem sempre é a decisão mais completa que poderia ser, e a justiça restaurativa ela faz isso ela tem essa completude assim, consegue é, aprimorar as relações além do que a gente respeita a lei, por que não foi feito nada fora, atendemos todas as determinações, e a gente conseguiu um quê a mais, que além de ter feito toda essa parte é de reordenar essas relações e conversar, então isso eu acho que é a parte mais importante, assim. (E8)

Acerca da geração do ambiente para a exposição de sentimentos, necessidades, desejos, a partir da confiança gerada pela auto-exposição das fragilidades:

[...] atividades que acontecem lá tocam nesse humano dentro de nós, que a gente não gosta de mostrar, que a gente esconde, e que são as fragilidades, é, e na verdade é isso né, o facilitador tem que ser humanizado, tem que ser alguém que entende que também passa perrengue e que não é melhor do que ninguém. (E6)

Dizendo sobre a intimidade criada, com o conhecimento do outro e a exposição, gerando ambiente de confiança:

Dizendo sobre o a intimidade mesmo e o conhecimento do grupo no qual a gente estava é vivenciando na prática o círculo restaurativo, então a importância do vínculo e da confiança nas pessoas que ali estavam, é e a questão realmente, volto a dizer, da vivência prática, né, com base na parte teórica transmitida também, e acho que essa riqueza da vivência prática facilitou e muito a formação. (E7)

Acerca da criação de um ambiente, por meio da habilidade, possibilitando compreensão do conflito por todos os participantes e acerca de todas as suas

versões, criando significados novos para o grupo, e com função objetivo de receber expressões de sentimentos, necessidades:

[...] fora da, o atendimento normal assim, você atende a família, mas você atende toda ela fragmentada, é, em muitos casos você atende pai e mãe, ou você atende só pai ou você atende a mãe, você atende vó, você atende tia, você atende vizinho, você atende madrinha, todo mundo se envolve, quando uma criança é acolhida não tem nenhum que não se envolva, e quando você trabalha na perspectiva da justiça restaurativa, você consegue fazer um panorama geral, por que daí você vai atender essa família, no mesmo momento, no mesmo contexto, aí você já, você consegue ter uma visão estratégica pra você tomar algumas decisões. [...], e essa concepção de você trabalhar o todo do problema junto, ele consegue deixar você com maior autonomia pra você entender a complexidade da situação. E daí nesse momento que você consegue romper com aquela tua visão linear do problema e consegue trabalhar de uma forma mais eficiente, [...]. Por que o que era problema, pra crianças muitas vezes não é. Cansei de pegar casos assim, por exemplo, em que chegavam pra nós lá e dizia assim, olha, a criança está em estado de negligência, a mãe não dá de comer, a mãe não dá banho, a mãe é isso, a mãe é aquilo. [...]. (E8)

Sobre o ambiente facilitador da identificação, da confiança, e, assim, do consenso:

E o vínculo também que você faz com as pessoas. [...] tem histórias de vida lá que a gente, que nós do círculo que fizemos a gente ficou sabendo, mas que outras pessoas não precisam ficar sabendo, sabe, então essa questão ética foi muito importante assim, porque dentro de do grupo que você faça parte às vezes a gente não... talvez não tenha essa ética, porque, às vezes é grupo que não tem assim afinidade de chegar num consenso, por exemplo. E círculo ele mostra essa questão do consenso também (E9)

Mencionando o ambiente seguro e de confiança criado por meio da representação ética do princípio da confidencialidade:

[...] pela ética, impossível você pensar em justiça restaurativa, e quebrar a questão do sigilo, e quebrar a questão da segurança, então quando você fala em justiça restaurativa, ela, é, a confiança que você traz a pessoa pra participar dela, é baseada na tua ética, na ética que você tem profissional, na ética que você tem enquanto facilitador, por que, quando você pensa em moral, você fica, ada um tem a sua, que é moralmente certo pra mim pode não ser pra você, mas o que é ético, tem que ser ético pra todo mundo. Uma das coisas que a gente procura sempre trazer é a questão da confiança mesmo, que eu já tinha falado no processo quando eu fiz, então assim, primeiro, os atendimentos, quando a gente faz, principalmente aquele pré atendimento, que é quando você tenta conversar com a pessoa e convidar ela a fazer parte, é você dar segurança pra ela e sentir que, fazer com que ela sinta que, aquilo que acontecer ali dentro não vai ser usado contra ela. Vai ser feito de uma forma de um consenso, uma forma de respeito, que você está vendo a pessoa independente do que aconteceu, né. (E8)

Versando sobre o consentimento para o círculo, em razão do princípio da voluntariedade:

[...] consentimento do círculo, pra todas as pessoas participarem, e quando a gente conseguia a adesão da família, por que tinha algumas famílias que era difícil, que às vezes não tem pai, a mãe era sozinha, então como é que você vai fazer o círculo com uma pessoa só, então é difícil, então a gente fazia assim, quando a gente conseguia o consenso dos familiares, [...]. (E8)

Acerca do *empoderamento* produzido pelo ambiente da normativa do grupo, permitido pela autonomia das partes em tomarem para si o processo, reequilibrando relações:

[...], e daí à medida que o círculo começa você não tem mais o controle disso. Você pode até direcionar, através das perguntas que você faz, através do teu check in e do teu check out, mas muitas vezes você vai acabar entrando num outro tema que você nem queria discutir naquele momento, mas o planejamento é essencial, a confiança é essencial, [...] alguma coisa ali dentro, que poderia até mesmo ajudar aquela família, mas está dentro do círculo, então você não pode, você tem que achar meios pra resolver a situação de fora. Isso é bem, tem horas assim que angustia também, né, você quer usar mas não pode. (E8)

Tratou-se de uma **ética** da alteridade, do consenso e da responsabilidade, baseada processualmente no diálogo, na horizontalidade (não hierarquia), na confiança, na responsabilidade coletiva, nos princípios da confidencialidade, da voluntariedade, nos valores da igualdade e do respeito:

Princípio da confidencialidade, então tem certas coisas que não pode falar [...]. Mostraram pra nós a doutrina, falaram como é daí, tem que ser uma escuta mais ativa, você tem que ouvi mais, é, buscar aquela empatia, sempre conversar em círculo, ficar mais próximo da outra pessoa, (E1)

[...] permiti eu observar que da mesma forma que eu tenho problema as pessoas à minha volta tem problemas semelhantes, ao qual eu no mesmo dia a dia não consegui, nunca percebi sozinha isso, e também tive a oportunidade de aprender a importância de conversar com outra pessoa e ao mesmo tempo ouvir realmente a outra pessoa, [...] diálogo. A própria com que a pessoa se expressa, a relação da escuta ativa e da fala mesmo permite com que você sinta a outra pessoa, não perceba a existência da outra pessoa. [...] posso utilizar algumas questões ensinadas dentro do curso de justiça restaurativa, dos círculos de construção de paz, a relação do diálogo, escuta ativa, confidencialidade, que também está muito ligado à minha profissão. (E3)

[...] eu aprendi também além da escuta foi o trato com, foi a questão da horizontalidade, da não hierarquização, e, estou sendo repetitivo. [...] abandonei em grande parte essa postura tipo hetecompositiva [...]. (E2)

[...], trazer a proposta da Justiça Restaurativa em relação à responsabilização, trazer o diálogo com o social, o diálogo até político, trazer, por exemplo, procurar ouvir esses indivíduos, por exemplo no nosso caso, os indivíduos em contexto de delito de trânsito delito de trânsito, ouvir deles também o que foi que aconteceu pra que aquilo chegasse até onde chegou, é bastante interessante trazer a questão social e urbana, por exemplo no nosso caso, pra saber que o indivíduo tem a sua responsabilidade mas o contexto urbano e social influenciou bastante e os

princípios da Justiça Restaurativa ajudaram bastante a gente trazer esses resultados, digamos assim, em relação ao trabalho. (E2)

Versando sobre a valorização do outro, de sua dignidade, a partir do conhecimento:

A gente só falava tipo dos valores, né, da comunidade, alguma coisa assim, o do círculo, não, a justiça me mostrou outro lado, mostrou outro lado que assim, você vai identificar lá a realidade da pessoa, você, sabe? Você pode chegar numa, num consenso do dalguma história que aconteceu lá com você que que na no momento talvez de raiva ou, vamos supor que você receb uma multa de trânsito, né, um exemplo mais simples assim, né? E daí com a justiça restaurativa você chega numa penalidade que você vai entender o por que que o cidadão fez aquilo, sabe? E, e antes da justiça restaurativa, não, a gente trabalha muito com a questão da punição, punição, punição. E com a justiça restaurativa, não, você demonstra que a pessoa ela não precisa ser totalmente punida daquela forma, sabe? Que ela pode ter aaa, escutar, né? Por que muitas vezes acontece lá num num momento de de raiva e você não sabe o que a pessoa estava passando, por aquele motivo que que levou ela a fazer isso, né? Mesmo no serviço social a gente trabalha nisso, mas a justiça assim a gente, eu não tinha esse conhecimento. E daí através do curso eu aprendi isso, sabe? Que com a justiça restaurativa você pode chegar a nummm nummm num outro meio de penalidade que não seja, tipo uma punição lá a pessoa só ficar presa ou sabe? Então, você consegue construir outros, outros, vê os valores que a pessoa também tem, como um ser humano, acho que isso mesmo trouxe mais assim da do curso. Que a antes a gente tinha muito sabe questão de justiça ééé o o quem está julgando lá vai preso, por exemplo, cometeu o crime lá tem que ir preso, mesmo, sabe? Então assim na e a justiça restaurativa ela tira esse esse olhar, sabe? Ela vê um outro outro lado, que você pode reunir o acusado com o acusador, sabe? Você pode estar o inocente, por exemplo, com o o que fez a a causa, né? Então o círculo ele promove isso, que você vai descobrindo, sabe? Pelo menos eu penso que foi assim. E daí eu acho que é um meio também de você estar construindo a paz, né? Riso.

Tem mais alguma coisa que você gostaria de destacar sobre sobre isso? Então, a questão da punição, né, que eu que eu coloquei assim, por que o nosso curso de serviço social ele já traz uma uma outra visão de você ver a pessoa, mas só que dentro, como aqui na instituição a gente trabalha com a questão da educação, tudo, a gente o primeiro passo, quando a pessoa faz uma coisa errado a gente pune ela, né, e a gente não vai de atrás dos fatos e às vezes não é bem assim, então você suspende, você manda embora, né, então você não observa esse comportamento da pessoa, então assim eu trouxe essa questão da justiça restaurativa por que na dentro da justiça restaurativa, não. Ela observa os fatos primeiro, e não pune totalmente a pessoa. Ela pode até dar uma punição, mas você vai construindo e fazendo o círculo e você vai construindo uma nova, um novo viés de você ver ela, essa visão de punição, né, não só punição, mas fazendo, vendo outros lados mesmo, não só o que a pessoa se envolveu com alguém, vamos punir ela e pronto. Tem que analisar a situação, né. [...]. (E8)

Denotando o caráter heterocompositivo, em que se deve tentar deixar as partes tomarem o conflito e o processo de resolução para si, fomentando o empoderamento em termos de processo:

[...] as questões éticas eu acho que, dentro do círculo você não pode estar passando muito a sua opinião, passando muito, você tem que mais aplicar

aquelas partes ali, mas, como policial eu acho que quando eu fiz os círculos, [...] trazer eles pra dentro disso acho que foi bem importante também. (E2)

Mencionando a oportunidade de assunção de responsabilidade por meio de encontro com participação dos envolvidos no conflito em que a sensibilidade quanto às situações do conflito desperte, reintegrando o ofensor

[...] no curso que eu fiz, ela tinha um aspecto de tentar colocar vítima e ofensor frente à frente a fim de conscientizar, sensibilizar o agressor sobre a situação que ele estava fazendo, mas a característica era a mesma: responsabilização. Então eu precisava fazer com que aquele agressor ou enfim, a pessoa que havia cometido o ato ilícito, se sentisse responsável pelo que ele fez. É, numa tentativa de ressocialização melhor, do que as práticas punitivistas tradicionais, ham, compreendi que a idéia era essa, então, fazer com que eles pudessem conversar e houvesse uma conscientização daquele processo e, [...]. (E5)

Com relação à igualdade de posição do facilitador, despidendo-se de rótulos, apresentando-se como humano e demonstrando a horizontalidade do processo, gerando confiança:

O facilitador, ele não pode ser alguém autoritário ou alguém que está lá pra ensinar os outros ou acima da carne seca, não, não, você precisa estar lá no seu grau mais frágil e humano, então você expõe ali suas fragilidades, mesmo, e isso que na verdade te dá poder, isso que na verdade te torna mais humano e capaz de facilitar círculos, de facilitar relações, enfim. Não é você ser mais, é você ser humano e frágil, e com isso você vai conseguir auxiliar né as pessoas, você se colocando enquanto, como é que eu posso dizer? Enquanto alguém normal, e não enquanto alguém especial, não é? Não como se coloca um profe, eu enquanto professor em sala de aula, enquanto autoridade do conhecimento, não, o facilitador não, você se coloca ali numa posição de igual pra igual. (E6)

Com abrangência dos elementos da concepção geral e ênfase em objetivos institucionais, especificamente a reinserção familiar (assistente social que trabalha em instituição de acolhimento), a reinserção comunitária (assistente social que trabalha com pessoas com deficiência), sócio-educação (psicóloga que trabalha com adolescentes em internação).

Com ênfase nos elementos instrumentais (encontro, diálogo, consenso, comunicação de sentimentos e necessidades), aparecem as concepções: da assistente social que trabalhou com JR em escolas e em programa relacionado à política de ressocialização; da psicóloga que trabalhou neste último programa e no CEJUSC; da psicóloga que trabalha com sócio-educação; da advogada; da professora do ensino médio; da pedagoga que trabalhava em instituição que promove medidas sócio-assistenciais.

A ideia de JR como forma de justiça a reintegrar comunitariamente: “[...] tudo, então assim a gente não poderia tirar a pessoa do convívio dela [...]”. (E9).

Relacionando diálogo e consenso:

[...] um ápice assim do curso é você descobrir assim mesmo sabe, o poder que você tem de conversar e de interagir com as pessoas. A partir dessa interação, você resolveu às vezes uma coisa que parece insolúvel, uma coisa que você diz assim, não, tem que ser assim, pronto e acabou. Não, lá você consegue ver maneiras alternativas de resolver. E como eu falei, o principal é ver que nem todo mundo precisa, então, não tem que ter um ganhador e um perdedor, pode ter partes e que essas partes conseguem se articular e chegar num consenso, acho que essa é a melhor parte. (E8)

Referindo à busca da empatia a partir da interação fomentada no processo:

[...] no que toca à questão ética, teórica, é, metodológica, eu acho que fundamento central é essa palavra que eu também não gostava de falar muito, achava muito vazia até, mas que agora eu entendo o significado que é a empatia, é, é aprender a se colocar no lugar do outro, não é, eu gosto muito dessa frase, que não é você fazer com o outro que você não gostaria que fizesse com você, é não fazer com o outro o que você não gostaria que o outro fizesse com ele. Mas eu acho que no fundo acaba ficando algo muito cristão, não sei, mas que dá resultado, de trabalhar o perdão, de trabalhar a escuta e a generosidade, e é um exercício diário, que a gente faz e que a gente tenta inspirar nos outros também. (E6)

As concepções instrumental e geral se encontram nas concepções dos entrevistados, dada a base oferecida pelos significados referentes às concepções baseadas nos autores de referência utilizados no curso. A distinção entre grupos o enfoque ou a nuance quanto a determinados elementos, em relação à formação e à prática dos sujeitos.

CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho era o de analisar como se deu o processo de formação de facilitadores e os sentidos éticos, teóricos e metodológicos apreendidos. Partiu-se da ausência de uma definição, na política, de proposta pedagógica, inclusive em relação aos sentidos da formação.

A formação analisada (no âmbito do Tribunal de Justiça do Paraná- TJPR) se caracterizou como vivencial, no sentido de ser composta por experiências de facilitação em sessões em que se realizam procedimentos utilizados em processos de Justiça Restaurativa- JR, de maneira real ou simulada.

De maneira real, durante a maior parte do curso e, após ele, quando da realização do estágio, que se constitui em sessões em que o formando realiza o papel de facilitador, coordenando círculos restaurativos. De maneira simulada, em parte menor do curso, em que o cursista desempenha papel de facilitador ou de participante. O restante do tempo de curso (que dura, no total, aproximadamente trinta e seis horas, divididas em quatro dias de atividades distribuídas nos turnos matutinos e vespertinos, por intervalo entre eles) se divide em uma explanação acerca do histórico e dos usos da JR, com duração inferior a quatro horas, e um exercício prático de CNV.

O processo de aprendizagem ocorre por meio da observação da coordenação das reuniões pelos instrutores do curso, que nele exercem, na maior parte do tempo, o papel de facilitadores das sessões realizadas com os próprios discentes. Essa observação se dá enquanto se vive o papel de facilitado, ou seja, enquanto se participa dos procedimentos coordenados por outros.

Neste sentido, analisar o processo de formação implica analisar a metodologia e o processo de formação dos sentidos apreendidos a partir da experiência de participação dos círculos (reais e simulados) durante o curso e da participação dos círculos enquanto facilitador, após o curso. A geração de interesse e a apreensão de sentidos se deram a partir das construções realizadas pelo grupo durante os procedimentos circulares realizados no curso.

Assim, o processo ensino-aprendizagem depende da composição do grupo em relação à construção dos sentidos éticos, teóricos e metodológicos, que se tornam específicos a partir das bases técnicas e éticas informadas por meio da participação dos instrutores (vivenciando o papel de facilitadores), aliadas aos

fundamentos teórico-metodológicos da formação profissional e aos objetivos das políticas institucionais das áreas de atuação dos discentes.

Em termos de processo, a educação que se promoveu nos cursos e nas práticas dos discentes se caracterizou como conjunto de processos de interação social em que ocorreram os seguintes sub-processos: (1) identificação com grupo, a (2) construção de símbolos comuns, e (3) a geração de significados coletivos para situações de conflitos, conduzindo à disposição em resolver considerando as necessidades de todos.

Esse processo foi oportunizado pelas seguintes características do curso: multiprofissionalidade dos grupos que compunham as turmas; imersão; partilha de histórias reais dos participantes; condução de processo de interação tendente à definição situacional (no sentido esboçado por Goffman, 1989), para a diminuição dos limites de auto exposição de sentimentos e pensamentos, inclusive íntimos, entre os participantes.

Em função da exposição contínua, por meio de um instrumental que importa nesse processo específico de interação, o processo de diminuição do distanciamento se deu a partir da ressignificação dos participantes, conduzida em interação entre cada um e os demais, ensejando o reconhecimento de igualdade em vulnerabilidade e em sentimentos, necessidades, expectativas comuns. O instrumental (habilidades do coordenador das reuniões e técnicas), utilizando, para tanto, a auto exposição do facilitador, ao aplicar as técnicas, ensejou a criação de sentido partilhado pelo grupo, quanto a idéias relacionadas ao processo consistente no círculo, como um conjunto de elementos significativos.

Por esses elementos, se introduziu uma expectativa de repetição do padrão de exposição iniciado pelos instrutores, qual seja: a exposição de suas histórias pessoais, seus sentimentos, necessidades, impressões, inclusive sobre questões íntimas, em demonstração de confiança no comportamento dos demais participantes, que tinham o dever de sigilo em relação a pessoas externas ao círculo, de respeitar e de responder as expressões do outro as considerando, com enfoque prospectivo, colaborando em soluções a serem construídas conjuntamente, sendo a participação no processo, de livre vontade.

Essas expectativas, em unidade de sentido, eram simbolizadas pelo formato circular (separação entre o produto da interação do grupo e o universo externo), pelo objeto da palavra (ordem e igual poder de fala), pelo tapete portador de símbolos

dos participantes do grupo (exposição de sua pessoa) e de sua ligação entre si (participação no grupo e unidade) e com o universo externo (representação da participação da comunidade e da ligação com ela). Seus significados foram nomeados (representados e, linguagem) por confidencialidade, voluntariedade, consensualidade, respeito, escuta ativa, ambiente seguro.

Os significados de todos esses elementos foram nomeados e identificados como círculos, o ambiente seguro em que a exposição de sentimentos, expressões de pensamentos e observações íntimas poderiam ser compartilhados com outros igualmente vulneráveis, ensejando a criação de sentidos conjuntos acerca dos temas tratados, considerando os sentimentos e pensamentos expostos por cada participante, inclusive sobre as soluções aos conflitos.

A apreensão de uma forma de resolver conflitos e de definição de situações em interação social, para possibilitar mudanças nos processos de convivência (sociabilidade) é acompanhada de um sentido ético consensual, ligado à unidade (preservação das relações), ao respeito (a necessidades, sentimentos e desejos), significando a consideração do outro no processo de solução de conflito, na convivência, e na resposta ao dano (consensualidade).

As percepções adquiridas têm relação com as relações pessoais e, a partir delas, se verificam possibilidades de modificação nas relações entre essas pessoas em meio a processos sociais ligados a papéis sociais, como a educação formal (relação professor-aluno), a família (relação pai-filho, esposa-marido), a sócio-educação (relação educador social-adolescente em cumprimento de medida sócio-educativa).

Esta característica, associada à pouca presença de exposição teórica, faz com que a formação possa ter seu sentido teoricamente orientado a depender da composição do grupo de formandos, por meio dos pressupostos teórico-metodológicos de suas formações profissionais e por meio dos objetivos e valores institucionais do lócus das práticas.

Quanto aos sentidos oportunizados a partir da formação, pôde-se compreendê-los classificados entre sentidos éticos, metodológicos, técnicos e teóricos. Isso se fez considerando ética a orientação da definição da situação na interação buscada no processo restaurativo (prática).

Como se viu, o tipo de definição de interação buscado no processo restaurativo (prática) foi caracterizado por ausência de hierarquia, comunicação de

sentimentos, necessidades e desejos das partes a serem considerados na busca de uma compreensão comum quanto às circunstâncias do conflito, para chegar a uma solução conjuntamente elaborada, a partir da ressignificação das condutas.

A qualidade dessas ressignificações pode ser caracterizada como restaurativa considerando a ressignificação de pessoas (responsabilização do ofensor), da situação (conflito como avanço contrário à auto determinação da vítima, que passa ao empoderamento gerado pelo controle da solução ao dano), do dano (restituição simbólica da vítima), da relação futura entre as partes (prevenção) e entre uma delas e a comunidade/sociedade (reintegração, reinserção, ressocialização). Também foi caracterizado, em termos de resposta ao dano, a qual pôde ser configurada como reparação material (restituição da coisa ou indenização).

Por estas razões, classificou-se como uma ética da alteridade, em termos de processo (estabelecida na relação eu-tu, em diálogo de definição da situação), e do consenso (LIMA VAZ, 2002) e da responsabilidade (WEBER, 1998), em termos de resposta ao dano que considere os melhores meios para se chegar aos fins socialmente aceitos para a definição da situação (ética do consenso), alcançando também resposta legal adequada (ética da responsabilidade).

Os sentidos éticos guardam relação com os valores compartilhados pelo grupo, e incluem a apreensão das regras relativas ao processo, quanto à confidencialidade, à voluntariedade. O valor respeito é apreendido enquanto consideração pelos sentimentos, necessidades e motivações alheias, a partir de sua enunciação coletiva e da vivência da técnica de desenvolvimento de escuta responsiva, consistente no uso do objeto da palavra em procedimento circular.

Por sentido técnico, entendeu-se o arcabouço de técnicas e o instrumental (conjunto de habilidades para o uso dos instrumentos num determinado sentido) de desenvolvimento da definição de situação da interação perpetrada durante o processo restaurativo. Assim, consideraram-se como técnica os instrumentos técnicos: círculo restaurativo (enquanto procedimento que contém técnicas), o objeto da palavra, a formulação de perguntas e respostas conforme a Comunicação Não-Violenta- CNV, o facilitador.

Consideraram-se habilidades desenvolvidas no curso, e a serem desenvolvidas nos facilitados: a capacidade de provocar a comunicação de sentimentos, necessidades e desejos, bem como de observações quanto ao dano e

aos outros, entre os envolvidos (escuta atenta e responsiva); a capacidade de provocar uma compreensão comum quanto ao dano e a suas consequências.

Quanto ao sentido teórico, compreenderam-se as concepções dos sujeitos que consistiam em elementos (fragmentos conceptuais) de explicação acerca da JR, seus fins, usos, sua definição enquanto objeto. Considerou-se pressuposto teórico-metodológico o conjunto de elementos conceptuais utilizado pelos sujeitos para orientar sua prática (utilização do instrumental para determinados fins).

Dada a pouca presença de exposição teórica, os sentidos teóricos surgem enquanto formulações dos discentes a partir de idéias acerca da prática, que se relacionam à parte expositiva do curso e a fundamentos teórico-metodológicos decorrentes de sua formação anterior enquanto profissional.

Essa característica se explica a partir da tônica prática e vivencial do curso, cujas atividades práticas formam sua a maior parte, e pela escolha metodológica adotada (Círculos de Construção de Paz), a qual é construída para uso instrumental, decorrendo sua característica restaurativa de acordo com os objetivos e resultados específicos para a situação em relação à qual se aplica o procedimento (PRANIS, 2011).

Essa característica de procedimento que pode ser utilizada para diversos fins (como a aquisição de habilidades de diálogo para o ambiente de trabalho, familiar, comunitário), não necessariamente vinculado à solução de conflitos com base em reparação, por exemplo, é uma especificidade em relação a outros modelos, cujos procedimentos são utilizados para fins restaurativos, apenas (caso das Conferências de Grupos Familiares e da Mediação Vítima-Ofensor).

Essa escolha não exclui a possibilidade de uma formação complementada por elementos teóricos a orientar a prática. No formato dos cursos ministrados aos entrevistados, assim como os valores, os sentidos teóricos se mostram leituras dos discentes, a partir de concepções sobre a JR pensadas desde o viés profissional e institucional presente no local em que realizam as práticas, que informa o uso das técnicas e procedimentos apreendidos durante o curso.

Possibilitam-se diversos tipos de entendimentos em relação a finalidades da JR, porém a partir de sentidos que circulam durante o curso, em termos de evocações quanto à justiça como forma de resolução consensual de conflito, ao diálogo, à empatia, à escuta responsiva, ao valor respeito, aos objetivos da responsabilização, do consenso, de conserto entre pessoas, da restauração de

circunstâncias, relações e pessoas, da reparação, de comunicação não-violenta, de *empoderamento* da vítima.

Estes termos estão presentes nas referências internacionais mencionadas no manual de JR do TJPR (Kay Pranis e Howard Zehr), bem como nos relatos de experiência quanto à formação de instrutores ocorrida de maneira pioneira no TJRS.

Possibilitou-se a concepção de JR de maneira geral e de maneira instrumental, num único conjunto de definição, cujo enfoque nos elementos instrumentais indicaram uma diferença entre os sujeitos.

Aqueles que praticaram suas atividades de facilitação em instituições que objetivavam o tratamento de conflitos como atividade principal (CEJUSC) ou ligadas à educação social, à sócio-educação e à educação formal manifestaram compreensão com nuance instrumental acentuada. Os sujeitos com formação jurídica demonstraram uma concepção mais geral, e aqueles com prática ligada a instituições que promovem reinserção (familiar, comunitária ou social) demonstraram concepção mais geral com enfoque nesses objetivos institucionais.

O enfoque instrumental implica a utilização de técnicas (inclusive de maneira independente em relação a um procedimento) e habilidades da JR, seu método dialogal, seus valores e princípios, a fim de resolver conflitos ou modificar relações, o que pode ser utilizado de acordo com objetivos institucionais e profissionais diversos.

A partir de uma concepção geral, a JR foi entendida como filosofia prática que implica forma de resolver e prevenir conflitos, tendendo a produzir comunicação quanto a sentimentos e necessidades do outro, e compreensão das causas subjetivas de seu comportamento, por meio do diálogo, gerando (1)ressignificação do dano e das pessoas envolvidas (auto-responsabilização daquele imputado como causador, pelas consequências de seu comportamento; a pessoa que sofreu o dano como vítima a ser restituída, respeitada e participante do processo de decisão sobre a resposta ao dano; restituição simbólica da situação da vítima, àquela anterior), (2) respostas consensuais como reparação (material) em forma de ressarcimento ou indenizatória, de maneira complementar aos sistemas sociais (penal, escolar, social de maneira geral), cujas respostas poderão ser, tanto quanto por eles permitido, graduadas pelas partes.

A apreensão de uma concepção instrumental, conforme descrita no capítulo 3, contendo elementos metodológicos e éticos que compõem a concepção geral ora

descrita pode ser considerada compatível com a concepção de JR transformadora. Para tanto, conforme se infere da concepção de Elizabeth Elliot (2011), o instrumental é direcionado pelo enfoque no processo dialógico pelo qual as partes, abordando o dano, cuidando das pessoas, numa proposta prospectiva, têm oportunidade de desenvolver empatia, por meio de processo que se opõe à vingança e à exposição do ofensor, pelos valores da reconciliação, do perdão. Essa concepção pôde ser percebida nos elementos dispostos pelo grupo de entrevistados cuja área de atuação não tinha como projeto a realização de objetivos ligados à resolução de conflito, como descrito no capítulo 3.

A acepção geral ora descrita, ligada à responsabilização, foi informada pelos sentidos que circularam no curso, tanto pelas bases oportunizadas pelas comunicações dos instrutores, quanto pelos sentidos políticos das instituições de atuação dos facilitadores. Essa concepção, embora tenha elementos presentes na concepção do encontro e da transformação, têm ênfase na reparação e na responsabilização. Portanto, pode ser entendida como próxima à concepção de Braitwhaite.

Seus princípios (confidencialidade e voluntariedade) são acompanhados de valores a serem reconhecidos pelos participantes (respeito, igualdade, horizontalidade, verdade). Ainda, se pauta por regras escolhidas por alguns participantes e por todos eles aceitas, relativamente ao processo, como respeito ao tempo de fala de cada pessoa ou ausência de interrupções.

Enquanto método, utiliza um terceiro facilitador, responsável por fomentar habilidades de comunicação, compreensão e a aceitação dos princípios, bem como por aplicar as técnicas a fim de oportunizar a criação de consensos quanto às situações vividas e de acordos quanto à solução de suas consequências. Ainda, inclui o encontro entre os envolvidos ou entre um deles e pessoas relacionadas a ele ou à outra parte e à comunidade, para prestar apoio ou expor necessidades e sentimentos próprios acerca da situação, podendo contar com representantes do Estado e advogados.

A formação, enquanto vivencial, se constitui em conjunto de interações sociais, nas quais são transmitidos e construídos sentidos, em processo que gera conhecimento de habilidades relacionadas à interação social. Trata-se, portanto, de ensino-aprendizagem cuja preocupação é a formação não adstrita à transmissão de

conteúdos, para o desenvolvimento da área cognitiva. Refere-se ao desenvolvimento do sujeito em relação à interação social.

Essa formação ocorre no âmbito dos Tribunais de Justiça, a partir de propostas curriculares formuladas por servidores ou profissionais de instituições parceiras, as quais se desenvolvem em cursos por meio de instrutores que são facilitadores, e, na maior parte do curso, realizam círculos de JR não simulados com os discentes. A realização de estágios ocorre por meio da prática de círculos pelos discentes em instituições ou comunidades, desenvolvendo solução de conflitos e oportunizando novas formas de interação social.

Essa configuração, de ensino de habilidades e técnicas relacionadas às interações sociais, em curso promovido pelo Estado, seguido de prática junto a instituições ou à comunidade, a fim de solucionar conflitos e oportunizar novas formas de interação social pode ser objeto de investigação da educação social, podendo ser classificada em seu âmbito em relação à configuração como processo educativo.

A formação oportuniza a aquisição de habilidades e de técnicas, por meio de metodologia (circular), cujos significados de inspiração teórica se ligam aos autores internacionais de referência, com significados que se aliam às representações simbólicas criadas por meio da interação de cursistas entre si e entre eles e os instrutores, dando conformação a termos como empoderamento, empatia, círculos, objeto da palavra, justiça restaurativa, consenso, vítima, ofensor, restauração, diálogo, conflito, justiça. Porém, sem a apreensão teórica formulada em termos de uma explicação sobre a JR, o conhecimento adquirido por meio da formação, para além daquele instrumental, pode ser amoldado dependendo da linha teórica e política.

Verificam-se potencialidades e fragilidades no processo de formação do qual se buscou aproximar. A parte vivencial da formação, aliada à composição multiprofissional das turmas favorece a apreensão de sentidos compatíveis com a JR, bem como a construção de conhecimento informado por diversas práticas baseadas em pressupostos teórico-metodológicos complementares em relação às demandas institucionais relacionadas a conflitos e relações das mais diversas matizes e que fazem parte do cotidiano dos órgãos das políticas de Administração da Justiça, de Assistência Social, de Saúde Mental, da Educação.

A vivência do procedimento durante o curso oportuniza aos grupos metodologia para a reflexão, o reconhecimento e a instrumentalização de papéis sociais e profissionais, a partir dos processos de identificação grupal e de construção de significantes comuns. Esses mesmos processos promovem a aquisição de habilidades para a promoção do diálogo e do respeito da condução de processos de solução de conflito.

É a ausência de uma etapa complementar do curso, relacionada à construção de uma explicação teórica sobre a JR que se constitui em fragilidade, expressa na possibilidade de estabelecimento de sentidos teórico-metodológicos, éticos, expressos por meio do uso apenas instrumental e relacionado a políticas institucionais diversas. A possibilidade de uso da JR, complementar ao sistema de justiça, apenas como reforço de objetivos de outras políticas, como a de sócio-educação, impede seu uso enquanto alternativa, bem como enquanto propulsora de questionamentos e idéias decorrentes da apreciação de contradições dentro das instituições.

Também a presença apenas informal da supervisão das sessões de JR identificadas como estágio e a ausência da oportunidade de formação continuada com regularidade e pretensões de formação de corpo de facilitadores de mesmo nível de instrução se mostram fragilidades.

É da própria política nacional a exigência de uma formação continuada, a ser oferecida pelos Tribunais. A utilização de servidores em atuação em cargos com outras funções para fins de supervisão de estágio não se mostra, na atual configuração, uma opção de supervisão adequada, sem a realização de acompanhamento sistemático e formal.

A existência de uma discussão atual, limitada, formalmente, aos membros dos comitês gestores do CNJ e dos Tribunais acerca dos conteúdos programáticos, planos de ensino e diretrizes da formação para a JR denuncia a necessidade da reflexão quanto ao desenho desse processo complementarmente às configurações de competência para regulamentação, oferta e confecção dos cursos para facilitadores.

Enquanto os órgãos responsáveis pela implementação da JR nos Tribunais ficarão responsáveis pela regulamentação, oferta e confecção, direta ou indireta, dos cursos, e as Escolas da Magistratura e Escolas Judiciais ficaram responsáveis pela regulamentação da carga horária de estágios, ficou à mercê dos servidores nos

CEJUSC's a oferta de campos de estágio, a supervisão e, em muitos casos, a confecção dos cursos.

Qualquer arranjo institucional que maneje servidores ou entidades parceiras a fim de oportunizar campos de estágio, supervisão e confecção dos cursos poderá beneficiar a formação, observando a adequação de uma etapa complementar de formação teórica, a formalização do estágio, com efetivo acompanhamento sistemático das atividades, do planejamento das reuniões à avaliação da atuação dos facilitadores.

A formação teórica, a fim de fomentar à discussão das contradições do sistema de justiça e dos demais sistemas sociais, tem como possibilidade contemplar os modelos de JR pioneiros, seu alinhamento às diretrizes da política, suas limitações e potencialidades em relação a usos específicos, por meio de outras políticas institucionais, referenciais teóricos que contemplem diferentes objetivos e concepções de JR como pretensões.

Retomando os objetivos, este trabalho caracteriza o processo de formação como vivencial, pouco teórico, tendente à utilização sintética de seus sentidos com aqueles teórico-metodológicos e éticos dos formandos e das institucionais nas quais realizam as práticas. Tendo suas bases consentâneas às concepções de JR da reparação (com referencial em Howard Zehr) e da transformação (com referencial em Kay Pranis), bem como à metodologia circular, aos valores do respeito e da justiça enquanto realizados mediante processos de decisão conjunta de respostas a danos e a situações conflituosas que consideram necessidades de responsabilização, reparação, consenso e acordo, em procedimento confidencial e voluntário.

A ausência teórica que se percebe se relaciona com os sentidos específicos da JR a ser realizada nas instituições e na comunidade. Não há a demarcação de explicação acerca do alinhamento e do distanciamento dos fundamentos político-institucionais e profissionais das práticas.

Desta maneira, as concepções surgidas a partir das informações do curso sobre a JR e as concepções que inspiram suas práticas, tradicionalmente, alia-se, no curso, à construção coletiva de sentidos quanto às técnicas e instrumentos e quanto a tais formas tradicionais de seus usos e fins (encontro, reparação, transformação), a partir da interação de pessoas com diferentes visões de mundo e oriundas de diversas formações profissionais teórico-metodológicas, porém estes

últimos são aspectos que constituem modos de aproximação da JR durante as práticas.

Assim, enfoques relacionados à reinserção social, à reinserção familiar, à punição (penal), à ressocialização (da política criminal institucional), à sócio-educação, à educação para a sociabilidade em ambiente escolar, são possibilidades que, como se demonstrou, emergem a partir das percepções dos formados quanto aos sentidos de JR e de suas práticas.

No entender de BIESTA (1998), a principal conclusão pedagógica de Mead é o argumento de que a educação é interação social. No caso da formação em JR, assim como no caso dos círculos de JR, a educação se dá num processo de construção coletiva de significados acerca de interação social.

Esses significados servem à compreensão de relações pessoais, a partir das quais se reconfiguram as relações sociais, por meio da reordenação de papéis sociais. Assim, uma formação que pretenda incluir bases teóricas próprias deverá demarcar os distanciamentos e convergências em relação a objetivos institucionais e de práticas profissionais, a fim de que as bases instrumentais da JR não sirvam à conservação de projetos políticos, relações sociais, sem que haja uma base educativa que forneça ao sujeito uma forma reflexiva de abarcar seu objeto.

No dizer de Paulo Freire, o agente diretivo do processo formador da educação não pode deixar de “criticizar”. Ou seja, baseado não em simples experiência, mas em *curiosidade epistemológica*, a partir de procedimentos metodológicos rigorosos, criar o saber, não ingênuo, do senso comum, mas próximo do objeto cognoscível. (FREIRE, 1996)

Estabelece-se a diferença entre o ser curioso mas sem rigor de método; ser acadêmico que está no mundo, admirando-o, mas não com ele; e aquele que, “ad-mirando” o mundo, é curioso e com apreciação epistemóloga. (FREIRE, 1996).

REFERÊNCIAS

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

ACHUTTI, D. **Modelos Contemporâneos de Justiça Criminal**: justiça terapêutica, instantânea, restaurativa. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

ACHUTTI, D; PALLAMOLLA, Raffaella. **A Brief Review of Porto Alegre and São Caetano Pilot Projects**. In: Psychologica, vol. 11, n. 4, 2012.

AGUINSKY, B. G. et al. **A introdução das práticas de justiça restaurativa no sistema de justiça e nas políticas da infância e juventude em Porto Alegre**: Notas de um estudo longitudinal no monitoramento e avaliação do programa justiça para o século 21. In: BRANCHER, Leoberto e SILVA, Susiâni (Orgs.). Justiça para o século 21: Semeando Justiça e Pacificando Violências. Três anos de experiência da Justiça Restaurativa na Capital Gaúcha. Porto Alegre: Nova Prova, 2008

ASSOCIATION CANADIENNE DE JUSTICE PÉNALE. **Les autochtones et le système de justice pénale**. Numéro especil du bulletin, Ottawa, 2000. Disponível em: <<http://www.ccja-acip.ca/fr/autocht.html>> Acesso em 24 jun 2018.

BAHIA. TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DA BAHIA. **Resolução Nº 8**, de 28 de julho de 2010. Institui o Programa de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário do Estado da Bahia e cria o Núcleo de Justiça Restaurativa da Extensão do 2º. Juizado Especial Criminal do Largo do Tanque. Salvador: TJBA, 2010. DJE: 02 Ago. 2010.

BOONEN, P. M. **A justiça restaurativa, um desafio para a educação**. Tese (Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011. 260 p.

BAQUIÃO, L. A.. **Reflexões sobre o facilitador de justiça restaurativa**: o caso Porto Alegre. 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

BENEDETTI, J. C. **Tão próximos, tão distantes**: a Justiça Restaurativa entre comunidade e sociedade. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2136/tde07052010-084701/pt-br.php>>. Acesso 09 set. 2018.

BENEDETTO TODESCHINI, T.; BRANCHER, L.; MACHADO, C. (ORG.) **Justiça para o Século 21**: instituindo oráticas restaurativas: círculo restaurativos: como fazer?: manual de procedmentos para coordenadores. Porto Alegre: AJURIS, 2008.

BIESTA, Gert J. J.. **Mead, intersubjectivity, and education**: the early writings. Studies in Philosophy and Education, Springer Netherlands, v. 17, n. 2-3, p. 73-99, jun. 1998. Disponível em: <<http://www.metapress.com/content/p2437140t885hh20/fulltext.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2010.

BLUMER, H. **Symbolic interactionism; perspective an method**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1969.

BOURGUIGNON, J. A. **O processo de pesquisa e suas implicações teórico-metodológicas e sócias**. Revista Emancipação. Ponta Grossa, n. 1, p. 40-52, 2006.

BOURGUIGNON, Jussara Ayres et. al. **Pesquisa Exploratória**: Concepções e Percursos Metodológico. In: BOURGUIGNON, Jussara Ayres; OLIVEIRA JUNIOR, Constantino Ribeiro de (Org.). Pesquisa em Ciências Sociais: Interfaces, Debates e Metodologias. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2012. p. 195- 210.

BOYES-WATSON, C. **The value of citizen participation restorative/community justice**: Lessons. Criminology and Public Policy 3(4), 2004. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1745-9133.2004.tb00072.x/abstract>> Consulta em 21 jul 2016.

BOYES-WATSON, C. **Crime, Shame and Reintegration**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. Disponível em: <http://www.canada.justice.gc.ca/fra/pi/rs/rap-rep/2003/rr03_2/p33.html> Consulta em 21 jun 2018.

BRANCHER, Leoberto. **Apresentação**: coordenação do Projeto Justiça para o Século 21. In: BRANCHER, Leoberto e SILVA, Susiâni (Orgs.). Justiça para o século 21: Semeando Justiça e Pacificando Violências. Três anos de experiência da Justiça Restaurativa na Capital Gaúcha. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 2.848**, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm> Consulta em: 01 fev 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 23 mai. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.099**, de 26 de setembro de 1995. Dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9099.htm> Acesso em: 23 mai 2017

BRASIL. **Lei 12594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm> Consulta em 20 jul 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.105**, de 16 de março de 2015. Código de Processo Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm> Consulta em: 02 jul 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.140**, de 26 de junho de 2015. Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública; altera a Lei no 9.469, de 10 de julho de 1997, e o Decreto no 70.235, de 6 de março de 1972; e revoga o § 2º do art. 6º da Lei no 9.469, de 10 de julho de 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13140.htm> Consulta em: 02 jul 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Curso de Formação de Instrutores**. Conteúdo Programático. 2015a. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/destaques/arquivo/2015/03/8734bba03f8b7209b390f1ed8500c42f.pdf>> Acesso em: 10 set 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Formação para Instrutores**. Curso de Justiça Restaurativa e mediação Vítima-Ofensor. Material Didático. 2015b. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/destaques/arquivo/2015/03/08a9294290fbd23cb aa6036a820a8489.pdf>> Acesso em: 10 set 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Manual de mediação judicial**. Brasília, 2010a. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/07/f247f5ce60df2774c59d6e2dddb fec54.pdf>> Consulta em: 07 jun 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Metas Nacionais para 2016**. Brasília, 2016c. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/03/f2ed11abc4b5ddea9f673dec7fe39335.pdf>> Consulta em: 02 jul 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Portaria 74**, de 12 de agosto de 2015. Institui Grupo de Trabalho para contribuir com o desenvolvimento da Justiça restaurativa. Brasília, 2015c. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/files/atos_administrativos/portaria-n74-12-08-2015-presidencia.pdf> Consulta em: 1 jun 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Portaria 91**, de 17 de agosto de 2016. Institui o Comitê Gestor da Justiça Restaurativa. Brasília, 2016a. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=3171>> Consulta em: 04 de jul 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Portaria 137**, de 31 de outubro de 2018. Altera o Anexo da Portaria n. 91, de 17 de agosto de 2016, que trata da composição do Comitê Gestor da Justiça Restaurativa. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/atos-normativos?documento=2729>> Consulta em: 05 jan 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução n. 125 de 29 de novembro de 2010**. Brasília, 2010b. Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/81753-cnj-atualiza-resolucao-125-e-cria-cadastro-de-mediadores-e-mediacao-digital>> Consulta em 22 jul 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução 225 de 31 de maio de 2016**. Brasília, 2016b. Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/images/atos_normativos/resolucao/resolucao_225_31052016_02062016161414.pdf> Consulta em 22 jul 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. SUMÁRIO EXECUTIVO JUSTIÇA PESQUISA. **Pilotando a Justiça Restaurativa**: o papel do Poder Judiciário. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2018/06/48a1d20e9350d40373889719054070b0.pdf>> Acesso em 21 jun 2018.

BRAITHWAITE, J. **Crime, Shame and Reintegration**. New York: Cambridge University Press, 1989.

BRAITHWAITE, J. **Restorative justice and responsive regulation**. New York: Oxford University Press, 2002.

BUSTOS, Juan e LARRAURI, Elena. **Victimología**: presente y futuro (hacia um sistema penal de alternativas). Barcelona: PPU, 1993

CEAF. **Curso de Capacitação em Justiça Restaurativa e Círculos de Construção de Paz**. CEAF/Notícias, 2016. Disponível em: <<http://www.ceaf.mppr.mp.br/modules/noticias/article.php?storyid=431>> Acesso em 10 set 2018.

CHARMAZ, K. **Identity dilemmas of chronically ill Men**, 1994. In: The sociological quarterly. Official Journal of the Midwest Sociological Society. Volume 35, 1994. Issue 2. PP. 269-288. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1994.tb00410.x>.

CHRISTIE, N. **Conflicts as a property**. The British Journal of Criminology, Vol. 17. N. 1. Jan. 1977. Disponível em: <http://www.juridica.mppr.mp.br/arquivos/File/MPRestaurativoEACulturadePaz/Material_de_Apoio/Conflicts_as_Property_by_Nils_Christie.pdf> Consulta em 20 jan 2019.

CHRISTIE, Nils. **Los conflictos como pertenencia**. In: A. Eser, H. J. Hirsch, C. Roxin, N. Christie, et al. De los delitos y de las víctimas. Buenos Aires: Ad Hoc, 1992.

CHRISTIE, Nils. **Limites à dor**: O papel da punição na política criminal. Vol. 1.

Colção Recursos Criminológicos. Tradução : Gustavo Noronha de Ávila; Bruno Silveira Rigor; Isabela Alves. Belo Horizonte: D'Plácido, 2017.

CID MOLINÉ, José e LARRAURI, Elena Pijoan. **Penas alternativas a la prisión**. Barcelona: Bosch, 1997 (cit.: CID MOLINÉ – LARRAURI, Penas alternativas a la prisión).

CID, José e LARRAURI, Elena. **Teorías Criminológicas**: explicación y prevención de la delincuencia. Barcelona: Bosch, 2001.

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília: Presidência da República – Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. CNJ Notícias. **Grupo quer difundir a Justiça Restaurativa e dar cumprimento à Política Nacional**. 13 dez 2018. Brasília, 2018a. Disponível em: < <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/88201-cnj-quer-difundir-a-justica-restaurativa-e-dar-cumprimento-a-politica-nacional>>. Consulta em: 02 jan 2019.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. CNJ Notícias. **Justiça Restaurativa: primeiro curso nacional reúne 87 juízes**. Brasília, 2018b. Disponível em: < <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/86366-justica-restaurativa-primeiro-curso-nacional-reune-87-juizes>>. Consulta em: 05 nov 2018.

CORBIN, J. STRAUSS, A. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Tradução de Luciane de Oliveira da Rocha. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DA SILVA LEAL, J. SALML, J. Sequência (Florianópolis) [online]. 2012, n.64. **A Justiça Restaurativa**: multidimensionalidade humana e seu convidado de honra. ISSN 2177-7055.

DE OLIVEIRA, Fabiana Nascimento. **Justiça Restaurativa no sistema de Justiça da Infância e da Juventude**: um diálogo baseado em valores. Dissertação sob orientação da Doutora Beatriz Aginsky. Porto Alegre: PUC-RS, 2007. <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/412?locale=pt_BR>. Consulta em 30 mai 2017.

DE SOUZA LINCK, V. **O Sistema de Justiça Penal e a Justiça Restaurativa: Concepções filosóficas e Psicológicas Subjacentes**. Dissertação de Mestrado. PPG de Direito da PUC-Rio. Orientação: Carlos Alberto Plastino Esteban. 2008. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/12270/12270_5.PDF> Consulta em 24 jun 2018.

ELLIOT, E. **Security, with Care**: Restorative Justice and Healthy Societies. New York: Fernwood Pub., 2011.

EMAP. **Curso de Formação em Justiça Restaurativa**. 2015. Sítio eletrônico da Escola da Magistratura do Paraná. Disponível em:

<<http://www.emap.com.br/cursos/2015/justica%20restaurativa/>> Acesso em: 10 set 2018.

FERRAJOLI, Luigi. **Derecho y razón: Teoría del garantismo penal**. Madrid: Trotta, 2001

FOUCAULT, M. **Arqueologizado saber**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, M. **História da Loucura**. 10ªed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROESTAD, J.; SHEARING, C. **O modelo Zwelenthemba de resolução de conflitos**. IN: SLAKMON, C.; DE VITTO, R. C. P.; PINTO, R. S. G. (ORG.) Justiça Restaurativa: coletânea de artigos. Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2005.

GLASER, G., STRAUSS, A. (1967) **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. New York: Aldine de Gruyter.

GOFFMAN, I. **A representação do eu na vida cotidiana**. (1983). Tradução Maria Celia Santos Raposo. Vozes Petrópolis. 2ª edição.

GOHN, M. da G. **Educação não-formal e cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005

GREEN, Simon. **'The victims' movement and restorative justice**. In: JOHNSTONE, Gerry and VAN NESS, Daniel W (ed.). Handbook of Restorative Justice. Cullompton, UK; Portland, USA: Willan Publishing, 2007

HULSMAN, Louk. CELIS, Jacqueline Bernat de. **Penas Perdidas**. O sistema penal em questão. Niterói: Luam, 2ª ed., 1997

ILANUD/BRASIL – Instituto Latino Americano as Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente/ Brasil. **Sistematização e Avaliação de Experiências em Justiça Restaurativa**. Janeiro de 2006.

INAMEC. **Curso de Facilitador de Círculos de Justiça Restaurativa e de construção de Paz Não Conflitivos**. Porto Alegre: INAMEC/AJURIS, 2018. Disponível em: <> Acesso em 10 set 2018.

JACCOUD, Mylène. **Introduction**. In: JACCOUD, M. (dir.). Justice réparatrice et médiation pénale. Convergences ou divergences? Paris: L'harmattan, Coll. Sciences Criminelles, 2003. Disponível em: <<http://champpenal.revues.org/document1269.html?format=print>> Consulta em 24 jun 2018.

JACCOUD, Mylène. **Les cercles de guérison et les cercles de sentence autochtones au Canada**. Criminologie, vol. 32, n. 1, 1999. Disponível em <<http://www.erudit.org/revue/crimino/1999/v32/n1/004725ar.pdf>> Acesso em 24 jun 2018.

JACCOUD, Mylène. **Princípios, Tendências e Procedimentos que cercam a Justiça Restaurativa**. In: SLAKMON, C; VITTO, R. DE; GOMES PINTO, R (Org.). Justiça Restaurativa. Coletânea de artigos. Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento- PNUD, 2005.

JOHNSTONE, Gerry; VAN NESS, Daniel W. **The meaning of restorative justice**. In: JOHNSTONE, Gerry; VAN NESS, Daniel w. (Org.). Handbook of Restorative Justice. Nova Iorque: Routledge, 2011.

LAPERRIÈRE, Anne. **A teorização enraizada (grounded theory)**: procedimento analítico e comparação com outras abordagens similares. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J.-P.; GROULX, L.-H; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução: Ana Cristina Nasser. 4a ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LAPERRIÈRE, Anne. **A teorização enraizada (grounded theory)**: procedimento analítico e comparação com outras abordagens similares. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LARRAURI, Elena. **Criminología crítica**: Abolicionismo y garantismo. Anuario de Derecho Penal y Ciencias Penales. Boletim Oficial del Estado, n. L, jan., 2007

LARRAURI, Elena. **La Herencia de la Criminología Crítica**. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 1990.

LARRAURI, Elena. **Tendencias actuales en la justicia restauradora**. In: ÁLVARES, Fernando Pérez (ed.). SERTA In memoriam Alexandri Baratta. Salamanca: Universidad de Salamanca– Aquilafuente, 2004.

LEAL, Jackson da Silva; SALM, João. **A Justiça Restaurativa**: multidimensionalidade human e seu convidado de honra. Revista Sequência, Florianópolis, n. 64, jul. 2012, p. 195-226. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/22434>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. **Escritos de filosofia V: introdução à ética filosófica** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

MACHADO, Cláudia; DOS SANTOS, Lisiane Costa. **Programa Intensivo de Formação de Formadores em Práticas Restaurativas**: Lições aprendidas. In: [Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República] BRANCHER, L.; SILVA, S. (Org.) *Justiça para o Século 21- Instituinto Práticas Restaurativas- Semando Justiça e pacificando violências: três anos de experiência da Justiça Restaurativa na Capital Gaúcha*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

MACHADO, Érico Ribas. **O desenvolvimento da pedagogia social sob a perspectiva comparada**: o estágio atual no Brasil e Espanha. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/T.48.2014.tde-10112014-142130. Acesso em: 20 fev 2019.

MARSHALL, T. F., **Restorative Justice**: Na Overview Londres: Home Office Research, Development and Statistics Directorate, 1999 apud ASHFORD, A, responsibilities, Rights and Restorative Justice, British Journal of Criminology n.. 42, 2002.

MARSHALL, T. F.. **The Evolution of Restorative Justice in Britain**. European Journal of Criminal Policy and Research, v. 4, n. 4, p. 21–43, 1996

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Mauricio. **La abolición del sistema penal**: inconvenientes em Latinoamérica. Santa Fé de Bogotá, Colombia: Temis, 1995.

MAXWELL, Gabrielle. **A Justiça Restaurativa na Nova Zelândia**. In Slakmon, C., R. De Vitto, e R. Gomes Pinto, org. *Justiça Restaurativa*. Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005.

Maxwell, G., e J. Robertson, 1991. **Statistics on the first year**, in An Appraisal of the First Year of the Children, Young Persons and their Families Act, 1989 (Office of the Commissioner of Children).

MCCOLD, Paul. **Toward a Holistic Vision of Restorative Juvenile Justice**: A Reply to the Maximalist Model. Contemporary Justice Review, v. 3, n. 4, 2000

MCCOLD, P; WACHTEL, T. **Restorative justice theory validation**. (2002) In: E. Weitekamp and H-J. Kerner (Eds.), *Retorative Justice: Theoretical Foundations*. Devon, UK, Wilian Publishing.

MEAD, G. H. **Espíritu, persona y sociedad**: desde el punto de vista del conductismo social. Barcelona: Paidós, 1973.

MELO, E. R.; EDNIR, M.; YAZBEK, V. C. **Justiça Restaurativa e Comunitária em São Caetano do Sul**: aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover cidadania. São Paulo: CECIP, 2008

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUNHOZ, Divanir Eulália Naréssi; OLIVEIRA JUNIOR, Constantino Ribeiro. **Interdisciplinaridade e pesquisa**. In: Pesquisa social: reflexões teóricas e metodológicas. BOURGUIGNON, Jussara (org.). Ponta Grossa: TODAPALAVRA, 2009.

ONU. **Declaração dos Princípios Básicos de Justiça Relativos às Vítimas da Criminalidade e de Abuso de Poder**. Resolução 40/34 da Assembleia Geral, 1989. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DeclPrincBasJusVitCrimAbuPod.html>> Consulta em 20 jan 2019 CONSELHO ECONÔMICO E SOCIAL DA ONU (ECOSOC). Resolução 2002/12, de 24 de julho de 2002. Regulamenta os princípios básicos para a utilização de programas de Justiça Restaurativa em Matéria Criminal. Organização das Nações Unidas: Agência da ONU para refugiados (UNCHR), E/RES/2002/12. Disponível em: <http://www.unhcr.org/refworld/docid/46c455820.html>. Acesso em: 31 ago. 2015.

ONU. **Regras Mínimas Padrão das Nações Unidas para a Elaboração de Medidas Não Privativas de Liberdade (Regras de Tóquio)**. Resolução nº 45/110 da Assembléia Geral das Nações Unidas, de 14 de dezembro de 1990. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/09/6ab7922434499259ffca0729122b2d38.pdf>> Consulta em 20 jan 2019.

ONU. ECOSOC. **Resolução 2002/12**. Princípios básicos do uso de programas de justiça restaurativa em questões criminais. Nova Iorque, 2002. In: BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional da Justiça. Normas e Princípios das Nações Unidas sobre Prevenção ao Crime e Justiça Criminal. Brasília, 2009. Disponível em: <https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/projects/UN_Standards_and_Norms_CPCJ_-_Portuguese1.pdf>. Consulta em: 05 jan 2019.

PALLAMOLLA, R. da P. **Justiça restaurativa**: da teoria à prática. 1. ed. São Paulo: IBCCRIM, 2009.

PARANÁ. TRIBUNAL DE JUSTIÇA. COMISSÃO ESTADUAL DE JUSTIÇA RESTAURATIVA DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ. **Relatório Descritivo das Atividades da PARANÁ, 2016** Paraná. Curitiba, 2016. Disponível em: <<https://www.tjpr.jus.br/documents/14797/7836487/Relat%C3%B3rio+Geral+das+Atividades+-+2014+a+2016+recebido+em+09-01-2017.pdf/7b1b2238-ef99-430d-9c63-38dca994592d>> Consulta em 5 mai 2018.

PARANÁ. TRIBUNAL DE JUSTIÇA. NUMEPEC. **Manual de Justiça Restaurativa**. Curitiba, 2015a. Disponível em: <
<https://www.tjpr.jus.br/documents/14797/7836487/Manual+JR+-+NUPEMEC+TJPR.pdf/2dee4c67-fc1a-40ae-a896-9b86a7d631a1>> Consulta em 02 jul 2017.

PARANÁ. TRIBUNAL DE JUSTIÇA. NUMEPEC. **Portaria 8**, de 4 de fevereiro de 2019. Instituir o Comitê Gestor Estadual da Justiça Restaurativa. Curitiba, 2019. Disponível em: <
https://www.tjpr.jus.br/documents/14797/7836487/previsualizacaoMateria__44_.pdf/8bf2322a-ef8f-db4d-2840-9492146a4c38 > Consulta em: 10 fev 2019.

PARANÁ. TRIBUNAL DE JUSTIÇA. NUMEPEC. **Resolução 4**, de 30 de mar 2015. Estabelece normas gerais para aplicação da Justiça Restaurativa. Curitiba, 2015b. Disponível em <
<https://www.tjpr.jus.br/documents/14797/7836487/Resolu%C3%A7%C3%A3o+JR+-+NUPEMEC+TJPR.pdf/2be6e16c-8205-4fd5-83e2-4e8923fa40eb>>. Consulta em: 02 jan 2017.

PELIZZOLI, M. L (Org.). **Justiça Restaurativa**: Caminhos da Pacificação Social. Recife: Editora UFPE, 2016.

PELIZZOLI, M. L (Org.). **Cultura da Paz**: educação do novo tempo. Recife: UFPE, 2008.

PELIZZOLI, M. L (Org.). **Cultura de Paz restaurativa**. In: PELIZZOLI, Marcelo (Org.). Justiça Restaurativa: caminhos da pacificação social. Caxias do Sul: Educ; Recife: UFPE. 2016.

PENIDO, Egberto. **Cultura de Paz e Justiça Restaurativa**: uma jornada da alma. Pesquisa em Justiça Restaurativa. In: PELIZZOLI, Marcelo (Org.). Justiça Restaurativa: caminhos da pacificação social. Caxias do Sul: Educ; Recife: UFPE. 2016.

PENIDO, Egberto. **Justiça e Educação**: parceria para a cidadania em Heliópolis/SP: a imprescindibilidade entre Justiça Restaurativa e Educação. s.d. Disponível em: http://www.juridica.mppr.mp.br/arquivos/File/MPRestaurativoEACulturadePaz/Material_de_Apoio/Justica_e_Educacao_Egberto_Penido.pdf . Acesso em: 24 set. 2016.

PENIDO, Egberto; MUMME; Monica Maria Ribeiro; ROCHA, Vanessa Aufiero da. **Justiça Restaurativa e sua humanidade profunda**. Diálogos com a Resolução 225/2016 do CNJ. In: CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Justiça Restaurativa: horizontes a partir da Resolução CNJ 225. Brasília: CNJ, 2016.

PINTO, Renato Sócrates Gomes Pinto. **Justiça Restaurativa é possível no Brasil?** In SLAKMON, Catherine; DE VITO, Renato Campos Pinto; PINTO, Renato Sócrates Gomes. (Org.). Justiça Restaurativa. Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005. p. 19-39.. Disponível em: <http://www.undp.org/content/dam/aplaws/publication/en/publications/democratic->

governance/dg-publications-for-website/justica-restaurativa-restorative-justice-/Justice_Pub_Restorative%20Justice.pdf. Acesso em: 21 jun. 2013.

PRANIS, Kay. **Guia do facilitador**. Porto Alegre: AJURIS, 2011. Disponível em: <<http://www.justica21.org.br/j21.php?id=562&pg=0#.VeNFyPIViko>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

PRANIS, Kay. **Processos Circulares**. São Paulo: Palas Athenas, 2012.

PRANIS, Kay. **Restorative Values**. In: GERRY, J.; VAN NESS, D. W. (Ed.). *Handbook of Restorative Justice*. Cullompton; Portland: Willan Publishing, 2007

RAUPP, Mariana e BENEDETTI, Juliana Cardoso. **A implementação da Justiça Restaurativa no Brasil: Uma Avaliação dos Programas de Justiça Restaurativa de São Caetano do Sul, Brasília e Porto Alegre**. Revista Última Ratio. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007, ano 1, nº 1

REPULICANO; SUASSUNA. **A Justiça Restaurativa como Opção Institucional para Resolução de Disputas**. In: *Novos paradigmas na Justiça Criminal: relatos de experiências do Núcleo Psicossocial Forense do TJDF* / Elizângela Caldas Barroca Roque, Marília Lobão Ribeiro de Moura, Ivânia Ghesti (orgs.). — 1. ed. — Brasília : TJDF, 2006. 392 p. ISBN 85-60464-00-X. — ISBN 978-85-60464-00-5.

RESENDE, A. C. Z; ARAÚJO, F. S. **A Justiça Restaurativa para os autóctones do Canadá e o caso R. V. Gladue**. In: CONPEDI; UFPB (Org.). *Sociologia, antropologia e cultura jurídica I*. 1. Ed. FLORIANÓPOLIS: CONPEDI, 2014, v. 1

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. Tradução: Mário Vilela. São Paulo: Ágora, 2006.

SICA, Leonardo. **Justiça Restaurativa e mediação penal: o novo modelo de justiça criminal e de gestão de crime**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007

SCURO NETO, P. **O enigma da esfinge: uma década de Justiça Restaurativa no Brasil**. Revista Jurídica Científica do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Regional de Blumenau (CCJ/FURB). Blumenau, V. 12, n. 23, 2008. ISSN 1982-4858. Disponível em: < <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/juridica/article/view/833> > Acesso em: 10 set 2018.

TAROZZI, M. **O que é a Grounded Theory?** Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Tradução de Carmem Lussi. Petrópolis: Vozes, 2011.

TODESCHINI, Tânia Benedetto et al. **Central de Práticas Restaurativas do Juizado Regional da Infância e da Juventude de Porto Alegre – CPR-JIJ: aplicação da Justiça Restaurativa em processos judiciais**. In: BRANCHER, Leoberto e SILVA, Susiâni (Orgs.). *Justiça para o século 21: Semeando Justiça e Pacificando violências. Três anos de experiência da Justiça Restaurativa na Capital Gaúcha*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

TRILLA, J; ROMANS, M; PETRUS, A. **Profissão Educador Social**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VAN NESS, Daniel; STRONG, Karen. **Restoring justice**: an introduction to restorative justice. Lexis Nexis Group, Cincinnati, 2010.

VIEIRA, V. B. F. **Um estudo sobre o percurso formativo das Escolas de Perdão e Reconciliação (ESPERE) e os fundamentos para uma Justiça Restaurativa**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo. Orientador: Paulo Cesar Endo. São Paulo, 2014. 171 f.

WARAT, L. A. **Em nome do acordo**. A mediação no Direito. Buenos Aires: Angra Impresiones, 1998

WEBER, M. **A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais**. Trad. Gabriel Cohn. São Paulo: Ática. 2003.

WEBER, M. **Ciência e política**: duas vocações. São Paulo: Cultrix, 1998.

WOLKMER, A. C. **Pluralismo Jurídico**- fundamentos de uma nova cultura do direito. 3ª ed. São Paulo: Alfa-Omega, 2001.

WOLKMER, A. C. Introdução ao pensamento jurídico crítica. 9. Ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

ZAFFRONI, E. R. **Em busca das penas perdidas**. Trad. Vania Romano Pedrosa e Amir Lopez da Conceição. Revan: Rio de Janeiro, 1991.

ZEHR, Howard. **Trocando as Lentes**: um novo foco sobre o crime e a justiça. São Paulo: Palas Athena, 2008

ZEHR, Howard. **Justiça Restaurativa**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012.

ZEHR, Howard. **Avaliação e princípios da Justiça Restaurativa**. In: Novas direções na governança da justiça e da segurança. Brasília: Ministério da Justiça, 2006.

ZEHR, Howard; TOEWS, B. (Ed.). **Critical issues of restorative justice**. New York: Criminal Justice Press, 2004. Disponível em:
<<https://www.ncjrs.gov/App/abstractdb/AbstractDBDetails.aspx?id=207630>>
Consulta em 22 jul 2016.

APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você _____, está sendo convidado a participar da pesquisa Processo de Formação de Facilitadores Para a Justiça Restaurativa no âmbito do Tribunal de Justiça do Paraná, tendo como pesquisador responsável José Henrique de Goes da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O objetivo da pesquisa é analisar como se dá o processo de formação de facilitadores para a Justiça Restaurativa no âmbito do Tribunal de Justiça do Estado Paraná quanto aos aspectos ético, teórico e metodológico e a sua relação com as práticas desenvolvidas pelos facilitadores e com princípios da Justiça Restaurativa.

A sua participação no estudo será de responder a questões em entrevista a ser registrada e relacionada à literatura sobre Justiça Restaurativa pelo pesquisador, porém os dados pessoais serão omitidos nos registros da pesquisa bem como em publicações a ela relacionadas.

Após as análises você será informado dos resultados desta pesquisa da qual participa. Sua participação é voluntária, portanto não receberá recompensa ou gratificação nem pagará para participar. Será garantido o livre acesso a todas as informações e retirada de dúvidas sobre o estudo, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa. Você poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem apresentar justificativas e, também, sem prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido, tendo também todas as dúvidas esclarecidas sobre a sua participação neste trabalho. A pesquisa não oferece riscos além daqueles decorrentes de qualquer conversa humana. Ao participante é concedida via rubricada. Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com qualquer um dos membros da pesquisa ou com a Comissão de Ética em Pesquisa da UEPG:

José Henrique de Goes

Rua: São Mário nº 74 Ponta Grossa /PR

Telefone: 42 30288306

Comitê de Ética em Pesquisa

UEPG campus Uvaranas, Bloco M, sala 100

Telefone: (42) 3220-3108.

Assinatura do convidado para a pesquisa

Assinatura pesquisador responsável

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2018.

APÊNDICE B- Cessão gratuita de direitos de depoimento oral e compromisso ético de não identificação do depoente

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**

**CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL
E
COMPROMISSO ÉTICO DE NÃO IDENTIFICAÇÃO DO DEPOENTE**

Pelo presente documento, eu

Entrevistado(a): _____,

RG: _____ emitido pelo(a): _____,

domiciliado/residente em (Av./Rua/nº./complemento/Cidade/Estado/CEP):

declaro ceder ao (à) Pesquisador(a):

JOSÉ HENRIQUE DE GOES, CPF: 06415012932 RG: 9504226-0, emitido pelo(a): SSPPR, domiciliado/residente em (Av./Rua/nº./complemento/Cidade/Estado/CEP): Rua São Mário, 74, Ponta Grossa, Paraná, CEP 84063150,

sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei ao(à) pesquisador(a)/entrevistador(a) aqui referido(a), na cidade de _____, Estado _____, em _____, como subsídio à construção de pesquisa sobre o processo de Formação em Justiça Restaurativa em fomento à dissertação de Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O(a) pesquisador(a) acima citado(a) fica conseqüentemente autorizado(a) a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a ressalva de garantia, por parte dos referidos terceiros, da integridade do seu conteúdo. **O(a) pesquisador(a) se compromete a preservar meu depoimento no anonimato, identificando minha fala com nome fictício ou símbolo não relacionados à minha verdadeira identidade.** Conforme a Resolução CNS N. 466 de 2012, o pesquisador informa que não há riscos decorrentes da pesquisa além daqueles da convivência humana em qualquer conversa, bem como que os benefícios possíveis são de ordem científica e social, haja vista eu o conhecimento sobre o tema pode subsidiar as políticas de educação em Justiça Restaurativa. Ao participante, se concede via rubricada.

Local e Data: _____, _____ de _____ de _____

(assinatura do entrevistado/depoente)

APÊNDICE C- Roteiro de entrevista inicial

- 1) Conte sobre sua trajetória (experiência) enquanto facilitador em JR.
- 2) Relate como foi seu curso de formação. Quais os aspectos mais significativos e que marcaram sua formação?
- 3) Em sua prática como facilitador, que aspectos busca mobilizar quanto a questões éticas, teóricas e metodológicas? Dê exemplos.
- 4) Avaliando seu estágio, quais os pontos do curso que considera mais significativo e que contribuíram para sua prática?
- 5) Que aspecto considera que poderia ser incluído em um processo de formação para facilitadores em JR?

APÊNDICE D- Roteiro de entrevista final

- 1) Conte sobre sua trajetória (experiência) enquanto facilitador em JR.
- 2) Relate como foi seu curso de formação. Quais os aspectos mais significativos e que marcaram sua formação?
- 3) Em sua prática como facilitador, que aspectos busca mobilizar quanto a questões éticas, teóricas e metodológicas? Dê exemplos.
- 4) Avaliando seu estágio, quais os pontos do curso que considera mais significativo e que contribuíram para sua prática?
- 5) Que aspecto considera que poderia ser incluído em um processo de formação para facilitadores em JR?
- 6) Antes do curso, a partir do curso e depois dele, qual sua concepção de Justiça Restaurativa?

APÊNDICE E- Aprovação do Projeto de Pesquisa- Plataforma BRASIL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Protocolo: 0.021.888

facilitadores para a Justiça Restaurativa na política do Judiciário brasileiro.-Apreender as normas e princípios, as concepções teóricas e as metodologias conhecidas e desenvolvidas durante o processo de formação dos facilitadores para a

Justiça Restaurativa no âmbito do Tribunal de Justiça do Estado do Paraná até 2016.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não há riscos aos sujeitos, vez que apenas demonstrarão suas percepções sobre como se deu seu curso de formação e sobre quais os sentidos axiológico, teórico e técnico do mesmo.

Benefícios:

A análise sobre os sentidos em que se deu o processo de formação poderá ensejar avaliação e controle qualificado de política pública recentemente implementada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De acordo com a Teoria Fundamentada em Dados, método e metodologia utilizados por Anselm Strauss, as hipóteses devem ser construídas a

partir das experiências de campo, o que se considera adequado para a presente pesquisa, uma vez que se trata de pesquisa de cunho exploratório,

em que se pretende descobrir como se deu a formação em JR no âmbito do Tribunal de Justiça do Paraná. Porém, formula-se a seguinte hipótese,

como possibilidade de partida: os cursos de formação ocorridos no âmbito do Tribunal de Justiça do Estado do Paraná entre 2014 e 2016 (época em

que os cursos ocorreram) se deram de acordo com os valores da JR, bem como de acordo com os procedimentos a partir da obra de Kay Pranis.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo

Recomendações:

Enviar relatório final no término do projeto

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais e critério do CEP:

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaíras, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaíras CEP: 84.030-660
UF: PR Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42)3235-3108 E-mail: ccep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROCESSO DE FORMAÇÃO DE FACILITADORES PARA JUSTIÇA RESTAURATIVA NO ÂMBITO DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ

Pesquisador: JOSE HENRIQUE DE GOES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 85199318.9.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.621.844

Apresentação do Projeto:

PROCESSO DE FORMAÇÃO DE FACILITADORES PARA JUSTIÇA RESTAURATIVA NO ÂMBITO DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ ENTRE 2014 E 2016

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

analisar como se dá o processo de formação de facilitadores para a Justiça Restaurativa no âmbito do Tribunal de Justiça do Estado Paraná quanto

aos aspectos ético, técnico e metodológico e a sua relação com as práticas desenvolvidas pelos facilitadores e com princípios da Justiça

Restaurativa.

Objetivo Secundário:

-Delimitar a categoria Justiça Restaurativa;-Contextualizar o desenvolvimento da Justiça Restaurativa no Brasil;-Delimitar os sentidos da Justiça

Restaurativa na Política do Judiciário brasileiro, quanto a aspectos ético, técnico, metodológico;-Identificar as diretrizes normativas do processo de

formação de facilitadores para a Justiça Restaurativa no Judiciário brasileiro e paranaense;-Sistematizar como se dão os trabalhos de formação de

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 118-B

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)2235-3108

E-mail: cep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 2/21-888

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PR-INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1044848.pdf	06/04/2018 14:34:53		Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Escarecido_2.doc	06/04/2018 14:34:19	JOSE HENRIQUE DE GOES	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Escarecido.doc	06/04/2018 14:34:09	JOSE HENRIQUE DE GOES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_.docx	06/04/2018 14:33:55	JOSE HENRIQUE DE GOES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	06/04/2018 14:32:57	JOSE HENRIQUE DE GOES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 25 de Abril de 2018.

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador)

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Universitário, Bloco M, Sala 110-B.
Bairro: Universitário CEP: 84.030-900.
UF: PR Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42)3235-3100 E-mail: conep@uepg.br