

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL**  
**ESCOLA DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**Ana Paula Araújo**

**PRÁTICAS RESTAURATIVAS: O ACONTECER DO DIÁLOGO NA ESCOLA?**

Porto Alegre

2016

**Ana Paula Araújo**

**PRÁTICAS RESTAURATIVAS: O ACONTECER DO DIÁLOGO NA ESCOLA?**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villella Pereira

Co-orientadora: Profa. Dra. Nadja Hermann

Porto Alegre

2016

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

A663p Araújo, Ana Paula  
Práticas restaurativas: o acontecer do diálogo na escola? /  
Ana Paula Araújo. – Porto Alegre, 2016.  
124 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades,  
PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

Co-orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nadja Hermann

1. Educação. 2. Professores – Formação Profissional.  
3. Professores – Atuação Profissional. 4. Métodos e Técnicas de  
Ensino. 5. Justiça Restaurativa. I. Pereira, Marcos Villela.  
II. Hermann, Nadja. III. Título.

CDD 370.71

**Ana Paula Araújo**

**PRÁTICAS RESTAURATIVAS: O ACONTECER DO DIÁLOGO NA ESCOLA?**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

**Aprovada em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira (PUCRS)

Orientador

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nadja Hermann (Pesquisadora CNPq)

Co – orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marlene Rozek (PUCRS)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Beatriz Gerhenson Aginsky (PUCRS)

---

Prof. Dr. Hans- Georg Flickinger (Universidade de Kassel- Alemanha)

Porto Alegre  
2016

*Aos dispostos a buscarem  
entendimento pelo diálogo.*

## AGRADECIMENTOS

Em especial à querida Professora Doutora Nadja Hermann pela valiosa contribuição com minha formação em diferentes momentos de minha vida acadêmica. Pela amizade de longa data, pela inspiração e orientação respeitosa desse estudo, generosamente mantida, apesar do seu afastamento da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, que serão sempre lembradas por mim com muito carinho.

Ao Professor Doutor Marcos Villela Pereira pelo reencontro inesperado, em decorrência das circunstâncias, marcado por uma acolhida alegre e carinhosa.

Aos Professores Doutores Beatriz Gershenson Aginsky, Hans- Georg Flickinger e Marlene Rozek, que participaram da banca de qualificação desse estudo, enriquecendo a presente tese com suas pertinentes considerações.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

A meu pai, Gilberto Araújo (*in memoriam*), e minha mãe, Irmela Araújo, pelo esforço realizado para custear meus estudos e por me ensinarem a valorizá-lo.

A Ernani Colfosco Eschiletti pelo companheirismo, por continuar enchendo meus dias de amor, alegria e paz. Também pelo apoio concedido frente às dificuldades enfrentadas durante a realização desse estudo, o qual foi fundamental para terminá-lo.

À minha irmã, Vera Lúcia Araújo, e aos amigos (Lucélia, Rosângela, Angélica, Luciane e Cleomar, dentre outros), que torceram para que esse sonho se tornasse realidade.

Aos colegas da EMEF Migrantes pelo contínuo incentivo.

À colega e amiga Tamara Vêras Bitencourt pela cuidadosa correção ortográfica e formatação dessa tese.

Às funcionárias da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação pelo atendimento atencioso e prestativo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudo, que viabilizou a realização desse estudo.

Sou grata a todos vocês.

*A capacidade constante de voltar ao diálogo, isto é, de ouvir o outro, parece-me ser a verdadeira elevação do homem a sua humanidade.*

*Hans- Georg Gadamer*

## RESUMO

A presente tese teve origem nas perguntas que a leitura do ensaio *A incapacidade para o diálogo*, do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer (1900 - 2002), presente no segundo volume de sua obra *Verdade e Método*, realizada durante o curso do Doutorado, suscitaram em mim, a autora desse estudo. Perguntas estas que me fizeram duvidar do entendimento que eu tinha até então acerca da dialogicidade dos procedimentos restaurativos que vêm sendo inseridos na Escola com a intenção de resolver conflitos pacificamente, de evitar a judicialização dos mesmos e a perpetuação da violência, com as quais me envolvi durante minha trajetória profissional na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Essa desconfiança me instigou a ampliar meu conhecimento, buscando respostas a essas perguntas, mesmo sem ter a pretensão de chegar com elas a um esgotamento da questão, já que as possibilidades de se perguntar sobre algo nunca se extinguem sob a perspectiva hermenêutica que orienta o desenvolvimento desse estudo. Para chegar às respostas almejadas, foi necessário entregar-me a uma leitura hermenêutico-filosófica de parte da vasta obra gadameriana e de outros filósofos dedicados a estudá-la para, então, realizar uma conversação com esses textos e comigo mesma, permitindo-me, como leitora e intérprete, ser modificada por essa experiência que proporcionou a revisão do meu entendimento e a superação de alguns pressupostos equivocados, bem como a ampliação de meu horizonte através da fusão de meu horizonte com o horizonte gadameriano. Em decorrência disso, foi possível compreender que a dialogicidade alcançável nas práticas restaurativas dependem também do entendimento formativo docente, o qual influenciará em menor ou maior perspectiva na superação de alguns dos condicionamentos profissionais naturalizados que os incapacitam para o diálogo e que se fazem necessários à postura dos que assumem a responsabilidade pela facilitação desse tipo de encontro na Escola.

**Palavras-chave:** Educação. Práticas Restaurativas. Diálogo. Hermenêutica. Formação.



## ABSTRACT

The present theses had origin from the questions that the reading of the essay *The incapacity for conversation*, by the German philosopher Hans-Georg Gadamer (1900 – 2002) present in the second volume of his book *Truth and Method*, realized during the doctorate course raised in me, the author of this study. Those questions made myself confuse about the understanding that I had so far about the dialogicity of the restorative proceedings that has been inserted in the School with the intention of peacefully resolving conflicts, avoiding the judicialisation and the violence perpetuation, which I had evolved during my professional trajectory in the municipal education network in Porto Alegre. This suspicion instigates to increase my knowledge, searching answers to these questions, even without having the claim of arrive with them to question depletion, since the possibilities to asking about something will never extinguish under the hermeneutics perspective that orientate the development of this study. To reach the desired answers, it was necessary commit me to a hermeneutics and philosophical reading of a part of the vast gadamerian work and others dedicated philosophers who study it for, thus, realize a conversation with these texts and with myself, allowed myself, as reader and interpreter, to change by this experience that provided the revision of my understanding and the overcoming of some mistaken assumptions, as well as the expansion of my horizon through the fusion of my horizon with the gadamerian horizon. As a result, it was possible comprehend that the achievable dialogicity in the restorative practices also depends of the teaching formative understanding, which will influence in lesser or greater perspective on the overcome of some of the naturalized professional conditioning that disable them to the conversation and make themselves necessary to the posture of who assume the responsibility for the facilitating of this type of meeting in the School.

**Keywords:** Education. Restorative Practices. Conversation. Hermeneutics. Formation.

## SUMARIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>13</b>
<b>2 HORIZONTE DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS.....</b>	<b>26</b>
2.1 PRÁTICAS RESTAURATIVAS.....	26
2.2 ORIGEM DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS.....	29
2.3 PROCEDIMENTOS RESTAURATIVOS.....	33
<b>2.3.1 Os Círculos.....</b>	<b>33</b>
<b>2.3.2 O Círculo Restaurativo.....</b>	<b>33</b>
2.3.2.1 O papel do facilitador de Círculos Restaurativos.....	40
<b>2.3.3 Círculo de Construção de Paz.....</b>	<b>41</b>
2.4 INTERVENÇÕES RESTAURATIVAS CARA A CARA.....	43
2.5 SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OS PROCEDIMENTOS RESTAURATIVOS	45
2.6 AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA ESCOLA.....	47
<b>3 HORIZONTE DA PESQUISADORA-INTÉRPRETE.....</b>	<b>53</b>
3.1 HORIZONTE DO ESTUDO.....	60
<b>4 HORIZONTE GADAMERIANO.....</b>	<b>71</b>
4.1 O AUTÊNTICO DIÁLOGO GADAMERIANO E OS OBSTÁCULOS AO SEU ACONTECIMENTO.....	71
<b>5 NOVO HORIZONTE.....</b>	<b>83</b>
5.1 O OUVIR E O FALAR.....	84
5.2 O PERGUNTAR E O RESPONDER.....	92
5.3 A FORMAÇÃO.....	99
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXO A - FOLDER DO PROJETO JUSTIÇA PARA O SÉCULO 21.....</b>	<b>123</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na modernidade, há uma transformação na forma de conceber a Educação em razão de mudanças sociais, econômicas, culturais e religiosas que fizeram com que, gradativamente, a mesma passasse a ser institucionalizada, gratuita, laica e de responsabilidade do Estado, apesar de não vir a ser idêntica a todas as classes sociais. Conseqüentemente, em alguns centros urbanos, a educação deixou de ser destinada a pessoas de diferentes faixas etárias reunidas em locais variados, prescindindo de disciplina como acontecia na Idade Média. (ARIÈS, 1981).

Frente a esses acontecimentos, a Escola Moderna<sup>1</sup>, com vistas à adequação do ensino às necessidades emergentes dessas transformações, passou a se responsabilizar pela civilização da infância e pela transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade em diferentes áreas, ordenados gradualmente por níveis de complexidade para todos. (ALVES, 2005). Desde então, “[...] ser culto e ter instrução passam a ser, aos poucos, a mesma coisa”. (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 89). Conseqüentemente, a Escola ganha maior importância social e o acesso à educação deixa de ser possibilitado somente aos interessados na carreira religiosa e para a elite e vai perdendo pouco a pouco o caráter individualizado que tinha até então.

Esse acontecimento se fez necessário para que a Escola assegurasse a perpetuação de comportamentos considerados desejáveis pela sociedade capitalista que, com a alteração da produção decorrente da industrialização, acarretou na inclusão das massas na instituição escolar, com vistas à formação de mão-de-obra com o perfil necessário ao mercado em expansão. (MANACORDA, 2010). Assim, devido aos interesses da burguesia em ascensão, o ensino passa a se assemelhar ao trabalho fabril, já que o acesso ampliado à Escola visa educar as futuras gerações “[...] mas não demasiadamente. O bastante para que aprendessem a

---

<sup>1</sup>Comenius (1592-1670), autor de *Didática Magna*, foi o responsável por conceber a Escola Moderna e viabilizar a ambiciosa pretensão de educar a todos os mesmos conteúdos de forma seriada sem custos elevados devido à simplificação do trabalho pedagógico através da utilização de manual didático, que tornou dispensável ao ensino a presença de um mestre com significativa superioridade de conhecimento, conforme Alves (2005). Por ser “[...] partidário das teorias de conhecimento de base empirista, (...) vislumbrou a possibilidade de moldar desde cedo a tábua rasa que para ele era a mente humana [...]”. (OLIVEIRA, 2001, p. 223).

respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la”. (ENGUIITA, 1989, p. 112) Em consequência, a educação passa a ser “[...] entendida enquanto uma maneira pela qual se aprendem os ofícios, ou seja, uma espécie de instrumentalização [...]”. (TREVISAN, 2000, p. 72) Decorrente dessa concepção moderna de educação, a formação docente valorizou mais a capacidade de fazer do que a de refletir. (FÁVERO; TONIETO, 2010).

Nesse período, com a minimização do poder soberano, a manutenção da ordem social deixa de ser buscada pela força, em razão de mudanças no sistema judiciário e penal oriundas do afastamento do entendimento de crime da ideia de pecado que tirou da Igreja essa responsabilidade, deixando essa tarefa exclusivamente para o Estado. A partir disso, não mais o monarca, mas “[...] uma lei penal passou a definir como repreensível o que é nocivo à sociedade, definindo negativamente o que é útil a ela”. (GAGLIETTI; COSTA, 2013, p. 191). Essa inovação acarretou a alteração do entendimento de punição, fazendo com que as torturas e mortes públicas comesçassem a ser abolidas e dessem origem às prisões, já que, conforme Bitencourt (2001), o aumento da pobreza e da criminalidade na modernidade tornou inviável a aplicação desse tipo de punição a um número tão grande de pessoas.

Sob a influência dessa transformação, também a regulação do comportamento do aluno na Escola, gradativamente, deixou de ser realizada pela imposição de degradantes castigos físicos. Passou a ser feita pelo poder disciplinar, que veio a permear a sociedade, através de mecanismos de controle coercitivos, semelhantes aos usados em quartéis, que buscavam assegurar a obtenção da produtividade e docilização desejada, através do olhar vigilante constante, sanções e exames. (FOUCAULT, 1987). Então, para que nenhum acontecimento passasse despercebido e a indisciplina fosse evitada na Escola, os prédios escolares passaram a ser construídos para possibilitar o controle da disposição dos corpos do alunado pelo espaço físico, bem como seus movimentos e seus fazeres no decorrer do tempo, com vistas à internalização dessa vigilância e a produção de corpos produtivos e submissos.

Por isso, através de sanção normalizadora prevista em suas regras institucionais busca “[...] corrigir e reduzir os desvios, especialmente mediante micro-

penalidade baseada no tempo (atrasos, ausências), na atividade (desatenção, negligência) e em maneiras de ser (grosseria, desobediência) [...]”. (COSTA, 2015, p. 68). No entanto, frente à visibilidade de condutas desviantes “ [...] as correções, consistem, a partir de agora, em repetir as atividades, em repetir os exercícios, em fazer novamente a mesma coisa”. (VARELA, 1995, p. 44). Esse ordenamento espera que com insistência a reeducação aconteça. Por isso, com esse intuito também concede gratificações aos que não se opunham a ele para estimular o aluno indisciplinado a se adequar às normas da instituição escolar.

A realização de exame após o professor (detentor do saber) transmitir seus conhecimentos aos alunos (não detentores do saber) através de aulas expositivas serve para verificar a memorização das informações transmitidas e para comparar, classificar e rotular o alunado, bem como para reforçar a sensação de estar sob contínua vigilância.

Foi assim que a Escola Moderna passou a exigir a uniformização do comportamento, tal qual outras instituições totais<sup>2</sup>, desconsiderando sistematicamente as singularidades de seus membros e suas necessidades, impondo um padrão de comportamento a ser adotado.

Sob a influência desse acontecimento, foi inviabilizada a participação do aluno na regulação da convivência no espaço escolar. Esse acontecimento se deve ao fato de que em sua organização institucional:

[...] o poder de decisão está sempre colocado na autoridade hierarquicamente superior e as relações se dão de cima para baixo. [...] Como consequência desse organograma vertical, o aluno depende das

---

<sup>2</sup> Para Goffmann (1974), as instituições totais são aquelas responsáveis por administrar por extenso período de tempo a vida de muitas pessoas que encontram-se isoladas em espaços fechados com a intenção de que os que nela se encontram realizem diversas atividades juntas em espaços e tempos delimitados sob supervisão. Na perspectiva do referido autor, existem cinco tipos de instituições totais que possuem diferentes destinos. Há as que cuidam das pessoas que não conseguem cuidar de si mesmas, as destinadas a cuidar dos que oferecem um risco à sociedade, mesmo sem terem essa intenção, as responsáveis por proteger a sociedade de membros mal intencionados, as que pela especificidade do trabalho impossibilitam o retorno diário dos trabalhadores às suas moradias e as voltadas à formação de cunho religioso. Todos esses tipos de instituições totais “[...] estabelecem, a partir do controle da liberdade, uma rotina rigorosa sob uma autoridade institucional que se faz presente a partir de um plano racional de regras (explícitas e implícitas) que devem ser constantemente observadas”. (PEREIRA, 2010, p. 640). O referido autor considera que o isolamento decorrente do ingresso nessas instituições e a padronização do comportamento imposto nas mesmas provocam a “mortificação do eu”.

decisões de todos que se colocam hierarquicamente acima dele. (D'ANTOLA, 1989, p. 50).

Apesar das mencionadas estratégias de controle empregadas na instituição escolar visarem a adaptação do alunado, as rotinas por ela estabelecidas são incapazes de evitar o surgimento da desordem, por isso o comportamento indisciplinado sempre esteve presente, de alguma forma, no espaço escolar. Entretanto, a indisciplina nunca foi o único dificultador da convivência dentro da instituição escolar. No entanto, tal comportamento era combatido pela Escola através da imposição de diversas privações inspiradas nas medidas punitivas tomadas por instituições prisionais. (TARDELI, 2003).

Assim, à luz do encaminhamento dado pelo Estado Moderno, responsável pela manutenção da ordem social através de leis que passaram a prever penas de privação de liberdade proporcionais aos crimes aos seus culpados, com vistas a devolver sofrimento a quem os cometeu, a reação da instituição escolar frente ao comportamento considerado indisciplinado passou a ser feito através de punições. Estas visavam provocar no alunado, tal como no encarcerado, o receio de ser punido novamente, levando-os a evitar a reincidência do desvio do padrão de comportamento idealizado e a ser autodisciplinado, bem como desestimular os demais a repetirem condutas desse tipo.

A Escola, ao empregar essa forma autoritária de regulação da convivência, não possibilitava a reflexão sobre atitudes tomadas nesse espaço e nem oportunizava a reparação de danos eventualmente causados, por visar apenas o atendimento de suas necessidades sem se preocupar com as dos membros da comunidade escolar. Com isso, buscava apenas “[...] manter a ordem para bem garantir a aprendizagem por parte dos alunos”. (MIGUEL; CORRÊA, 2011, p. 122).

Posteriormente, novas transformações sociais e a emergência de novos valores acarretaram a minimização do temor pela autoridade docente, fazendo com que as intervenções frente à indisciplina passassem a ser incapazes de moldar o comportamento do alunado já que “[...] a regulação social pela vergonha deixa de ser suficiente para a escolha da ação moral”. (LATERMAN, 2000, p. 36).

Essa forma de organização institucional não se preocupa com as relações interpessoais e desconsidera que os conflitos são naturais e inerentes às mesmas, por isso se mobiliza, a fim de evitá-los e/ou eliminá-los do espaço escolar. Apesar dos esforços nesse sentido, os conflitos estiveram sempre presentes no cotidiano escolar e, independente de quem tomava a frente para por um fim nos mesmos, nem sempre o fazia através de uma forma que possibilitasse a resolução justa e pacífica deles. Isso algumas vezes resultava na manifestação de algum tipo de violência devido a razões diversas e complexas que aqui não serão abordadas e delas obtinham-se apenas “[...] soluções de resultado zero, em que a vantagem de um é sempre às custas da perda do outro”. (BOQUÉ, 2002, p. 88).

No entanto, a reação da Escola frente aos conflitos costuma ser a mesma frente à indisciplina: “A solução vem pronta e as partes devem acatá-la”. (VIDIGAL; VINCENTIN, 2012, p. 86). Com tal medida, os conflitos em verdade tendem a permanecer sem solução e a permanecerem sendo fonte de tensão.

Apesar da violência não ser uma novidade na história da Educação, conforme Manacorda (2010), vem ganhando gradativamente maior visibilidade em razão do acesso massificado à mídia e “[...] parece aumentar, apesar dos *planos* e medidas postos em prática há uma dezena de anos: tudo se passa como se a violência na escola estivesse convertendo-se em um fenômeno estrutural e não mais acidental [...]”. (CHARLOT, 2002, p. 434, grifo do autor).

A percepção da incapacidade da instituição escolar de controlar o que nela acontece faz com que não seja mais “[...] interpretada como um espaço seguro de convivência entre os sujeitos”. (HANNA; RAMÃO; EYNG, 2013, p. 129). Tal compreensão dá origem a uma preocupação ainda maior com a resolução desse problema, fazendo com que cobranças de uma parcela da sociedade gradativamente aumentem também.

Nesse contexto, muitos docentes continuam acreditando que a violência na escola é somente “[...] reflexo da violência social, ignorando a violência presente em muitas práticas escolares. (GONÇALVES, 2015, p. 192). A compreensão superficial desse problema os leva a sentirem-se incapazes de auxiliar na superação desse desafio e faz com que a Escola, algumas vezes, acabe delegando a responsabilidade pela manutenção da ordem e da segurança a instâncias que

ultrapassam os seus muros. (AQUINO, 1998). Por vezes, esse acontecimento é prematuro, porque a instituição escolar ignora o fato de que isso só deve ser feito quando se extinguirem as possibilidades de resolução dessas questões dentro da própria escola. Conseqüentemente, encaminhamentos variados são feitos devido à crença de que a origem dos conflitos e das manifestações de violência são causadas por condições e circunstâncias alheias ao espaço escolar. (AQUINO, 1996).

Frente a isso, a Escola ora empurra a responsabilidade de providenciar a solução desse problema para as famílias de seus alunos, ora para profissionais responsáveis pela promoção da saúde. Quando nenhuma das alternativas referidas dá o retorno almejado, há “[...] a canalização dos conflitos escolares para o sistema de Justiça, que implica na delegação de responsabilidades da escola à esfera do judiciário na tentativa de resolução destas situações [...]”. (AGUINSKY; AVILA; PACHECO, 2014, p. 7). Estes encaminhamentos, ao chegarem ao judiciário, dão, muitas vezes, origem à aplicação de medidas sócio-educativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Como, muitas vezes, nenhuma dessas medidas é educativa, apenas estigmatizam os alunos e não os levam a alterar seus valores, além de não trazerem qualquer contribuição para a promoção de uma convivência pacífica no espaço escolar, tais medidas costumam enfraquecer ainda mais a autoridade docente, a qual costuma não prescindir do autoritarismo frente às variadas formas de perturbação da ordem escolar.

A não obtenção de resultados satisfatórios nesse sentido faz com que alguns educadores compreendam que a regulação da convivência escolar pautada por:

[...] uma fundamentação centrada numa única forma nem sempre pode corresponder às inúmeras possibilidades de busca e de atribuição de sentido no mundo contemporâneo, um mundo marcado pela heterogeneidade e pela diversidade de opiniões, de sentimentos, de explicações e de ações que fogem a um modelo normativo de uma só solução de natureza universal. (KONZEN, 2007, p. 69).

Isso tem servido de motivação para algumas instituições de ensino buscarem outro fundamento para alicerçar a regulação da convivência escolar. Por isso, algumas Secretarias de Educação, escolas e educadores começaram a se



interessar pela Justiça Restaurativa<sup>3</sup>, que é uma abordagem alternativa à Justiça Retributiva<sup>4</sup> - base do Direito Penal - que se diferencia da mesma nos seguintes aspectos, apresentados nas tabelas abaixo:

**Tabela 1 - Efeitos para o infrator**

JUSTIÇA RETRIBUTIVA	JUSTIÇA RESTAURATIVA
Infrator considerado em suas faltas e sua má-formação. Raramente tem participação.	Infrator visto no seu potencial de consequências do delito. Participa ativa e diretamente.
Comunica-se com o sistema por Advogado.	Interage com a vítima e com a comunidade.
É desestimulado e mesmo inibido a dialogar com a vítima. É desinformado e alienado sobre os fatos processuais.	Tem oportunidade de desculpar-se ao sensibilizar-se com o trauma da vítima. É informado sobre os fatos do processo restaurativo e contribui para a decisão.
Não é efetivamente responsabilizado, mas punido pelo fato.	É inteirado das consequências do fato para a vítima e comunidade.
Fica intocável.	Fica acessível e se vê envolvido no processo. Não tem suas necessidades consideradas. Suprem-se suas necessidades.

Fonte: Pinto (2005).

<sup>3</sup>A Justiça Restaurativa não tem ainda um conceito, pois é considerada um paradigma em construção. Apesar disso, há entre muitos estudiosos da área um consenso em torno da seguinte definição: “justiça restaurativa é um processo pelo qual as partes envolvidas em uma específica ofensa resolvem, coletivamente, como lidar com as consequências da ofensa e as suas implicações para o futuro”. (MARSHALL apud ACHUTTI, 2014, p.37) Além dessa definição, as considerações contidas na Resolução 2002/12 (Basic principles on the use of restorative justice programmes in criminal matters), de 24 de julho de 2002, do Conselho Social e Econômico da ONU, é uma referência aos seus países membros que diz, no artigo primeiro, que Programa de Justiça Restaurativa é “ qualquer programa que use processos restaurativos e objective atingir resultados restaurativos”. Acrescenta, ainda, que processo restaurativo é “qualquer processo no qual a vítima e o ofensor e, quando apropriado, quaisquer outros indivíduos ou membros da comunidade afetados por um crime, participam ativamente na resolução das questões oriunda do crime, geralmente com o auxílio de um facilitador”. Enquanto que, no artigo terceiro, define como resultado restaurativo o “acordo construído no processo restaurativo”. A Justiça Restaurativa pode complementar a justiça tradicional ou pode ser uma opção a ela, sendo que, através dela, se pode obter uma solução mais rápida, menos onerosa e mais eficaz para os delitos. (LEAL, 2014).

<sup>4</sup> A Justiça Retributiva é o caminho utilizado pelo Direito Penal (positivista) no Estado Moderno para investigar, definir culpados de um crime e lhes punir através da privação da liberdade. Lhes impondo também um sofrimento com a intenção de provocar o seu arrependimento, que o levaria a evitar a reincidência do crime e o objetivo de manter a ordem social à medida que quer ensinar aos demais membros da sociedade que a violação da lei não compensa e deve ser evitada. A reação frente ao crime, nessa perspectiva “[...] não consegue atender às necessidades da vítima e do ofensor, eis que, enquanto negligencia a vítima, fracassa na responsabilização do ofensor”. (COLET, 2011, p.106)

**Tabela 2 - Efeitos para a vítima**

JUSTIÇA RETRIBUTIVA	JUSTIÇA RESTAURATIVA
Pouquíssima ou nenhuma consideração, ocupando lugar periférico e alienado no processo. Não tem participação, nem proteção, mal sabe o que se passa.	Ocupa o centro do processo, com um papel e com voz ativa. Participa e tem controle sobre o que se passa.
Praticamente nenhuma assistência psicológica, social, econômica ou jurídica do Estado.	Recebe assistência, afeto, restituição de perdas materiais e reparação.
Frustração e Ressentimento com o sistema.	Tem ganhos positivos. Suprem-se as necessidades individuais e coletivas da vítima e comunidade.

Fonte: Pinto (2005).

**Tabela 3 - Procedimentos**

JUSTIÇA RETRIBUTIVA	JUSTIÇA RESTAURATIVA
Ritual solene e público.	Comunitário, com as pessoas envolvidas.
Indisponibilidade da Ação Penal.	Princípio da Oportunidade.
Contencioso e contraditório.	Voluntário e colaborativo.
Linguagem, normas e procedimentos formais e complexos – garantias.	Procedimentos informais e segundo a vontade das próprias partes.
Atores principais - autoridades (representando o Estado) e profissionais do Direito.	Atores principais – vítimas, infratores, pessoas da Comunidade, ONGs.

Fonte: Pinto (2005).

**Tabela 4 - Valores**

JUSTIÇA RETRIBUTIVA	JUSTIÇA RESTAURATIVA
Conceito normativo de crime – ato contra a sociedade representada pelo Estado.	Conceito realístico de crime – ato que traumatiza a vítima, causando-lhe danos.
Primado do Interesse Público (sociedade, representada pelo Estado, o centro) – Monopólio Estatal da Justiça Criminal.	Primado do Interesse das Pessoas Envolvidas e Comunidade – Justiça Criminal participativa.
Processo Decisório a cargo de autoridades (policial, delegado, promotor, juiz e profissionais do Direito).	Processo Decisório compartilhado com as pessoas envolvidas (vítima, infrator e comunidade) – interdisciplinaridade.
Culpabilidade individual voltada para o passado.	Responsabilidade, pela restauração, numa dimensão social, compartilhada coletivamente e voltada para o futuro.
Uso dogmático do Direito Penal Positivo.	Uso crítico e alternativo do Direito.
Indiferença do Estado quanto às necessidades do infrator, vítima e comunidade afetados– desconexão.	Comprometimento com a inclusão e Justiça Social gerando conexões.
Mono-cultural e excludente.	Culturalmente flexível (respeito à diferença, tolerância).

Fonte: Pinto (2005).

**Tabela 5 - Resultados**

JUSTIÇA RETRIBUTIVA	JUSTIÇA RESTAURATIVA
Prevenção Geral e Especial - Foco no infrator para intimidar e punir.	Abordagem do Crime e suas Consequências - Foco nas relações entre as partes para restaurar.
Penalização: penas privativas de liberdade, restritivas de direitos, multa estigmatização.	Pedido de desculpas, reparação, restituição, prestação de serviços comunitários, reparação do trauma moral e dos prejuízos emocionais – Restauração.

Tutela Penal de Bens e Interesses, com a Punição do Infrator e Proteção da Sociedade.	Resulta na assunção de responsabilidade por parte do infrator.
Penas desarrazoadas e desproporcionais, em regime carcerário desumano, cruel, degradante. Ecriminógeno.	Proporcionalidade e razoabilidade das obrigações assumidas no acordo restaurativo.
Vítima e infrator isolados, desamparados e desintegrados. Ressocialização secundária.	Reintegração do infrator e da vítima prioritária.

Fonte: Pinto (2005).

A razão do interesse pela Justiça Restaurativa foi motivada principalmente pela proposição de formas não-violentas de restauração de relacionamentos e reparação de danos, alicerçadas nesse paradigma – conhecidas como **práticas restaurativas**.

Consequentemente, algumas Secretarias de Educação municipais e estaduais do país estabeleceram parcerias com Projetos-Piloto de Justiça Restaurativa (JR) - originados da introdução da Justiça Restaurativa<sup>5</sup> no país, através do Projeto “Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema Brasileiro” - fomentado pelo Ministério da Justiça (MJ) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e com iniciativas voltadas a escolas na região sul e sudeste do país, no início dos anos dois mil, que visavam “[...] humanizar as relações e instituições [...]”. (AMES, 2012, p. 88).

Na Região Sudeste, esse movimento esteve inicialmente concentrado no Estado de São Paulo, na Cidade de São Caetano do Sul, através do “Projeto Justiça e Educação: parceria para a cidadania”<sup>6</sup>. Posteriormente, disseminaram-se por outras cidades do estado, tais como: Guarulhos e São Paulo. Na região sul do país, essas ações se concentraram no Estado do Rio Grande do Sul, já que o Projeto

<sup>5</sup> A difusão da JR no Brasil passou a ser significativamente ampliada a partir da assinatura do Protocolo de Cooperação para a difusão da Justiça Restaurativa em agosto de 2014, que desde então passou a ser incentivada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Posteriormente tal difusão passou a ser uma prioridade prevista na Portaria 16/2015, do Ministro Ricardo Lewandoski, no biênio (2015-2016) da gestão do CNJ. (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2015).

<sup>6</sup> Tal Projeto é oriundo da parceria da Secretaria Estadual de Educação e o Judiciário, com o objetivo de, através da realização de círculos restaurativos na resolução de conflitos escolares, “tornar a Justiça mais educativa e a Educação mais justa”. (PENIDO, 2008, p. 198).

Justiça para o Século 21 (ver ANEXO A) está ancorado na 3ª. Vara do Juizado da Infância e Juventude, na cidade de Porto Alegre.

As referidas iniciativas têm caráter de “projeto” por carecerem de “[...] bases de sustentabilidade mais estáveis, uma vez que dependem de financiamentos ainda pontuais e possuem um nível de instituição relativo”. (AGUINSKY et al., 2008, p. 24) Esses projetos têm como meta “[...] verificar a aplicabilidade e adequação desse modelo alternativo, bem como fazer testes e ajustes desse tipo de justiça à realidade nacional”. (ORTEGAL, 2008, p. 127).

Das parcerias institucionais estabelecidas com os referidos projetos resultou a oportunidade de formação “[...] àquelas instituições que, por meio de um protocolo formal, comprometeram-se a engajar suas estruturas internas e interinstitucionais a fim de viabilizar a consecução dos objetivos do projeto”. (DIAS, 2010, p. 71) A partir disso, foi possibilitado, de diferentes formas, o acesso à formação continuada e/ou em serviço aos diferentes membros de escolas interessados em tal proposição e que se dispunham a impulsionar a adoção de práticas restaurativas na resolução dos conflitos escolares. Por isso, a intenção dessas formações se voltou para a capacitação de facilitadores de encontros restaurativos<sup>7</sup>, que também se comprometeriam em ser multiplicadores dessa abordagem de resolução de conflitos, visando despertar o interesse da comunidade escolar em adotar as práticas restaurativas, evitando, na medida do possível, a crescente e, às vezes desnecessária, judicialização da resolução dos mesmos. Os resultados iniciais de algumas dessas recentes iniciativas têm sido positivos já que a maioria dos procedimentos restaurativos realizados em escolas resultou em acordos e em satisfação das partes que deles participaram. (MELO; EDNIR; YAZBEK, 2008)

Minha aproximação com a Justiça Restaurativa<sup>8</sup> aconteceu através da adesão da Escola Municipal de Ensino Fundamental Migrantes<sup>9</sup>, na qual trabalhava como

---

<sup>7</sup> Nesse estudo, os termos “práticas restaurativas”, “procedimentos restaurativos” e “encontros restaurativos” serão considerados sinônimos.

<sup>8</sup> O termo “restaurative justice”, cuja tradução aproximada para o português é “Justiça Restaurativa” foi de autoria de Albert Eglash, na década de 70, conforme Pinto (2005). Sua intenção era “[...] reformular o conceito de *restituição criativa* que consistia na reabilitação técnica do ofensor, que sob orientação apropriada, era auxiliado a encontrar formas de pedir perdão ao ofendido”. (ZUGE, 2010, p.46). Porém, essa denominação difere da compreensão contemporânea do termo.

<sup>9</sup> Escola temporariamente situada no bairro Anchieta, em Porto Alegre (RS), nas proximidades do Aeroporto Salgado Filho, devido ao reassentamento da comunidade para a zona norte da cidade, decorrente das obras de ampliação do mesmo. Essa escola atende à comunidade da Vila Dique (área

Supervisora Escolar, ao Programa Abrindo Espaço na Cidade que Aprende, a partir da iniciativa da Secretaria Municipal de Educação do Município de Porto Alegre - em meados de 2005 – que, dentre outros objetivos, visava à promoção da cultura de paz e prevenção da violência nas escolas na rede municipal de ensino de Porto Alegre, através de práticas restaurativas a partir da parceria com o Projeto Justiça para o Século 21<sup>10</sup>. (ARAÚJO; 2010). Com essa iniciativa, eu e outros membros da comunidade escolar começamos a participar das formações oferecidas pelo Projeto Justiça para o Século 21 em parceria com a SMED, que eram destinadas a público diverso interessado na temática (assistentes sociais, advogados, psicólogos, professores, policiais, guardas municipais, etc...), para que pudéssemos ser facilitadores de práticas restaurativas e multiplicadores dessa abordagem de resolução de conflitos em nossa comunidade escolar. Em decorrência disso, posteriormente, tive a oportunidade de passar a ser responsável pela divulgação e facilitação de encontros dessa natureza na escola em que trabalho. Esse fato foi responsável por ampliar ainda mais meu interesse por esse assunto e vir a dedicar meus estudos a essa temática.

Por isso, para tornar compreensível a proposição do estudo sobre o referido assunto, além do capítulo “Considerações Iniciais”, foi preciso estruturá-lo com outros cinco capítulos.

O segundo capítulo, intitulado “Horizonte das Práticas Restaurativas”, revela a intencionalidade das práticas restaurativas e aborda a origem das mesmas. As práticas restaurativas ainda são desconhecidas de muitos profissionais da área da Educação. Por isso, esse capítulo descreve alguns procedimentos restaurativos com que a pesquisadora-intérprete desse estudo teve a oportunidade de se familiarizar

---

de ocupação sob um dique, feito para preservar a pista do aeroporto das cheias do Rio Gravataí). As famílias dessa comunidade vivem basicamente da reciclagem do lixo, da renda proveniente de Bolsas de Programas Sociais e do trabalho informal.

<sup>10</sup> Projeto implementado na 3ª. Vara da Infância e da Juventude de Porto Alegre, pelo juiz Leoberto Narciso Brancher, que desde 2004, visa, através de práticas restaurativas (no âmbito judicial, nos programas de atendimento sócio-educativos, escolas e comunidades), pacificar casos de violência que envolvam crianças e adolescentes. Tal Projeto conta com o apoio financeiro do MJ, PNUD, UNESCO (Programa Criança Esperança) e SEDH e com a parceria da Escola Superior da Magistratura - AJURIS, Fundação de Atendimento Sócio-Educativo, Fundação de Assistência Social e Cidadania, Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana. Os primeiros estudos sobre a repercussão do referido Projeto em escolas apontaram a minimização do encaminhamento de alunos para a direção, SOE ou DECA, conforme Grossi, Aginsky e Santos (2008). Maiores informações sobre o Projeto Justiça para o Século 21 podem ser obtidas no site: [www.justica21.org.br](http://www.justica21.org.br).

durante sua vida profissional e contextualiza historicamente as circunstâncias em que a Escola passou a adotá-los, explicitando algumas das repercussões esperadas com a adoção dos mesmos.

Já o terceiro capítulo, “Horizonte da Pesquisadora- Intérprete”, aborda a influência que o paradigma restaurativo e as experiências vividas ao facilitar encontros restaurativos na Escola tiveram na construção do entendimento da pesquisadora-intérprete acerca do diálogo e da dialogicidade dos procedimentos restaurativos.

O quarto capítulo “Horizonte do Estudo” revela a origem do choque hermenêutico que desencadeou um estranhamento e deu origem à questão norteadora do presente estudo. Além disso, explicita o objetivo do estudo e o caminho investigativo norteador do mesmo.

No capítulo “Horizonte Gadameriano” trata das características e do significado do diálogo hermenêutico na perspectiva do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer, bem como suas considerações acerca da incapacidade para o diálogo presente em nossa sociedade, oriunda do progresso tecnológico que afeta as relações interpessoais, inclusive a estabelecida entre professor e aluno na Escola.

O sexto capítulo, intitulado “Novo Horizonte”, faz uma reflexão sobre as aproximações e distanciamentos existentes entre os diálogos dos encontros restaurativos e o autêntico diálogo gadameriano. O referido capítulo foi organizado nos seguintes eixos interpretativos emergentes dos referenciais teóricos que embasaram o presente estudo: o ouvir e o falar, o perguntar e o responder e a formação.

Nas considerações finais, da fusão do horizonte da pesquisadora-intérprete com o horizonte gadameriano decorre o entendimento de que as contribuições que as práticas restaurativas e o autêntico diálogo gadameriano podem trazer à Escola dependem da superação de alguns condicionamentos oriundos da racionalidade instrumental ainda predominante no processo formativo docente que o incapacitam para o diálogo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O entendimento é sempre buscado ou alcançado em vista de algo determinado, sobre o qual não existe nenhuma concordância plena”.

Hans- Georg Gadamer

Após ter tido a oportunidade de dialogar com o texto gadameriano e comigo mesma durante a realização desse estudo de abordagem hermenêutica, é chegada a hora de esforçar-me para explicitar, na medida do possível, quais entendimentos pessoais sobre a dialogicidade das práticas restaurativas e a introdução das mesmas no âmbito escolar permaneceram e quais foram alterados, mesmo que em caráter provisório, já que a “[...] pessoa que escreveu as primeiras páginas e a que [...] coloca o ponto final na última página não são, de modo algum a mesma pessoa”. (GRÜN; COSTA, 2007, p. 99). Nesse sentido, faz-se necessário responder a seguinte questão: Que transformações resultaram desse estudo?

Num primeiro momento, cabe destacar que a leitura do texto gadameriano me levou a compreender que existem diversos tipos de diálogo, com profundidades distintas, até então ignorados por mim, devido ao contentamento existente até então com o meu conhecimento muito superficial acerca do conceito de diálogo e percebesse que durante minha trajetória profissional, por vezes, me referi a tal conceito inadequadamente – o que não é incomum no meio docente.

No decorrer desse estudo refleti sobre meu processo formativo e me dei conta de que essa compreensão limitada influenciou as minhas primeiras experiências como facilitadora desse tipo de procedimento a ponto de comprometer a dialogicidade dos mesmos algumas vezes, não posso negar isso. Portanto, reconheço que houve um momento de minha trajetória profissional que não estive a fomentar o diálogo como supunha ao facilitar procedimentos restaurativos.

No entanto, o encontro com o horizonte gadameriano e a desestabilização por ele provocada possibilitou que eu compreendesse de uma outra forma as influências que estavam por trás de tal postura em determinado período de minha vida, já que anteriormente não me dediquei suficientemente a reflexão necessária



sobre essa questão e, conseqüentemente, superasse a certeza a que me apegava equivocadamente de que a dialogicidade alcançável nos procedimentos restaurativos é sempre a mesma. Ou seja, esse estudo possibilitou a ressignificação da experiência de perceber a própria incapacidade de ouvir e de enfrentar o desafio nada fácil de passar a me corrigir e a ir além da suposta segurança oferecida por roteiros norteadores de práticas restaurativas existentes, abandonando a facilitação mecânica desses encontros apesar da insegurança sentida.

Além disso, a realização desse estudo me levou a reconhecer que nas práticas restaurativas há obstáculos ao autêntico diálogo, mas também traços dele, tal como acontece em outros tipos de diálogos.

Conseqüentemente, compreendi que, apesar da profundidade alcançável em um autêntico diálogo ser superior à dos diálogos que acontecem em encontros restaurativos na Escola, esta não se faz necessária à intencionalidade subjacente a eles, o que não minimiza em nada o seu valor, já que cada uma dessas perspectivas acerca do diálogo contribui à sua maneira para a superação o da incapacidade para o diálogo presente em nossa sociedade e para a humanização das relações.

Portanto, a valorização da escuta presente tanto no autêntico diálogo gadameriano, quanto nas práticas restaurativas convidam os professores a refletirem sobre suas posturas e sobre a estrutura da Escola. Esse convite pode, de alguma forma, suscitar transformações nos profissionais que não forem capazes de ignorar essa provocação, que reconhecerem a provisoriade de seu saber e forem capazes de enfrentarem a tendência de se manterem passivos frente aos conhecimentos transmitidos, bem como de prescindir da comodidade de um fazer mecânico e repetitivo, dependente do doloroso reconhecimento de que sua onipotência não passa de uma ilusão, apesar da insegurança que isso suscita.

No entanto, não se pode desconsiderar que a aridez do dia a dia na Escola, frequentemente, faz com que os que nela se encontram desejem com urgência encontrar um oásis. Dessa forma, o contexto escolar - permeado de desesperança oriunda de corriqueiras manifestações violentas para as quais muitas vezes não se vislumbra mais saída pelos caminhos até então conhecidos - é propício a fazer com que a proposição da introdução das práticas restaurativas nessa instituição possam

ganhar algumas vezes a conotação de salvação e provocar a cegueira docente por buscarem uma saída rápida que minimize suas angústias.

Resulta dessa busca a desconsideração de que não se chega à sabedoria necessária à facilitação de encontros restaurativos rapidamente, pois a mesma é construída ao longo do tempo e servirá apenas de referência a ser considerada frente à exigência de adequação de postura necessária a cada encontro dessa natureza, no qual o docente disposto a esse fazer irá se deparar com a não totalidade de seu saber, não poderá deixar que o medo de errar o impeça de enfrentar esse desafio e precisará de sensibilidade para tomar as decisões adequadas ao contexto de cada encontro.

Isso leva o professor a ignorar que a facilitação de encontros restaurativos é um fazer que também depende de um saber prático oriundo de um processo de autoformação não controlável ou predeterminado de antemão e que essa aprendizagem não depende de ação externa, por ser alicerçada em uma outra racionalidade que geralmente desconhece. Esse tipo de formação não se resume em instrução adquirida e a falta dessa compreensão ameaça a facilitação de práticas restaurativas a reduzir-se em um fazer mecânico, pois a necessidade de certeza docente impede a auto-reflexão contínua e necessária ao redimensionamento da compreensão da facilitação das práticas restaurativas.

Em decorrência disso, defendo a tese de que o grau de restauratividade dos procedimentos restaurativos depende também da dialogicidade alcançável nos mesmos, que é variável, por ser influenciada pela concepção de formação docente, quando é do professor a responsabilidade de facilitar esse tipo de encontro na Escola, em razão da repercussão que a racionalidade inerente a sua concepção tem sobre a necessidade de controlar o seu fazer, a qual interfere na capacidade de escutar, refletir e criar.

Quanto mais fortemente o entendimento docente acerca de formação estiver alicerçado na racionalidade instrumental, menores serão as possibilidades de uma aproximação com a autenticidade dialógica gadameriana vir a acontecer. Quanto menos o entendimento docente acerca de formação estiver limitado a essa racionalidade, maiores serão as chances de tal aproximação acontecer. Ou seja, a dimensão dessa influência implica aumento ou diminuição das possibilidades do

professor facilitador de práticas restaurativas superar a tendência de criar “[...] uma bíblia imaginária para seguir”. (PEREIRA, 2008, p.11). Sem isso, não há transformação da atitude docente. E sem atitude dialógica, o acontecimento do diálogo nos procedimentos restaurativos fica comprometido, pois seus participantes não são reconhecidos como verdadeiros outros.

Portanto, se faz necessário afirmar que é na racionalidade hermenêutica que a formação de facilitadores de práticas restaurativas poderá encontrar uma possibilidade de “[...] rompimento profundo com a ordem epistemológica geradora do desejo compulsivo de conhecimento como dominação”. (RAJOBAC, 2012, p. 8).

Nessa perspectiva, a formação de facilitadores de práticas restaurativas poderá ser beneficiada da não dissociação entre o conhecimento teórico e o prático, a qual exige um contínuo esforço reflexivo que, geralmente, é incomum à formação docente que o impede de aprimorar seu discernimento. Sendo assim, avaliações da introdução das práticas restaurativas na Escola que desconsiderarem isso correrão o risco de chegarem a compreensões parciais e equivocadas desse processo.

Dessa forma, frente à marcante antidialogicidade ainda característica da instituição escolar, a introdução das práticas restaurativas pode trazer significativos avanços na interação dos diferentes segmentos das comunidades escolares, desde que o respeito aos princípios restaurativos prevaleça sobre qualquer aprisionamento à orientação de cunho metodológico proferida sobre os mesmos, o que não é fácil para nós professores, marcados historicamente por formações alicerçadas em uma racionalidade instrumental responsável por muitos de nossos condicionamentos profissionais.

## REFERÊNCIAS

ACHUTTI, Daniel Silva. **Justiça Restaurativa e abolicionismo penal**. São Paulo: Saraiva, 2014.

AGUIAR, Carla Zamith Boin. **Mediação e justiça restaurativa**: a humanização do sistema processual como forma de realização dos princípios constitucionais. São Paulo: Quartier Latin, 2009.

AGUINSKY, Beatriz Gershenson et al. A Introdução de 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 Projeto Justiça para o Século 21. In: BRANCHER, Leoberto; SILVA, Susiâni (Orgs). **Justiça para o Século 21**: Instituinto Práticas Restaurativas: Semeando Justiça e Pacificando Violências, Porto Alegre, Nova Prada, 2008.

AGUINSKY, Beatriz G.; AVILA, Lisélen F.; PACHECO, Cássia L. Violências nas escolas que se judicializam: desafios para as políticas públicas. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 11. **Anais...** Santa Cruz do Sul; EDUNISC, 2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/11755/1545>>. Acesso em: 25 abr.2015.

AGUINSKY, Beatriz Gershenson et al. Judicialização dos conflitos escolares: desafios para a materialização dos princípios do Sinase. SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS INTERSETORIALIDADE E FAMÍLIA: formação e intervenção profissional, 2. **Anais...** Porto Alegre:EDIPUCRS, 2014. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/serpinf/2014/>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 47, p.7-19, dez. 1998.

\_\_\_\_\_. A desordem na relação professor – aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Júlio Groppa. **Indisciplina na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

ALMEIDA, Custódio Luís S. de. Hermenêutica e Dialética- Hegel na perspectiva de Gadamer. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans- Georg; ROHDEN, Luiz (Orgs.) **Hermenêutica filosófica**: Nas Trilhas de Hans- Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

\_\_\_\_\_. **Hermenêutica e dialética**: dos estudos platônicos ao encontro com Hegel. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático a escola moderna**: formas históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ALVES, Marcos Alexandre. Interpretação e compreensão: da hermenêutica metodológica à experiência hermenêutica como crítica e fundamento do saber filosófico. **Princípios**, Natal, v.18, n.30, jul./dez. 2011. p.181-198

AMES, Maria Alice Canzi. Conexões entre justiça restaurativa e educação em direitos humanos. In: BEDIN, Gilmar Antonio (Org.). **Cidadania, direitos humanos e equidade**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

ARAÚJO, Ana Paula. **Justiça restaurativa na escola: perspectiva pacificadora?** 137 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ARAÚJO, Ana Paula. **Círculo Restaurativo a Escola: semente de paz**. In: ARAÚJO, Ana Paula; LORENZONI, Nelnie Viale. **Práticas restaurativas na escola: relatos e reflexões**. Porto Alegre: Armazém Digital, 2015.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora S.A., 1981.

BENEDETTI, Juliana Cardoso. **Tão próximos, tão distantes: a justiça restaurativa entre comunidade e sociedade**. 143 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Direito) - . Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BIANCHINI, Edgar Hrycylo. **Justiça Restaurativa: um desafio à práxis jurídica**. Campinas: Servanda Editora, 2012.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Falência da Pena de Prisão: Causas e Alternativas**. 2. ed. São Paulo, Saraiva, 2001.

BLEICHER, Josef. **Hermenêutica contemporânea**. Lisboa: Edições 70, 1980.

BOONEN, Petronella Maria. **A Justiça Restaurativa: um desafio para Educação**. 261 f. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BOQUÉ, M. Carme. Conflitos entre Crianças. In: ANTÚNEZ, Serafín [et al.] **Disciplina e convivência na instituição escolar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

BOYES – WATSON, Carolin; PRANIS, Kay. **No coração da esperança: guia de práticas circulares: o uso de círculos de construção de paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis**. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, 2011.

BRANCHER, Leoberto. **Iniciação em justiça: subsídios de Práticas Restaurativas para a transformação de conflitos**. Porto Alegre: Soul Agência de Marcas e Propaganda, 2006.

\_\_\_\_\_. **Iniciação em justiça restaurativa: formação de lideranças para a transformação de conflitos**. Porto Alegre: AJURIS, 2008.

\_\_\_\_\_; TODESCHINI, Tânia Benedetto, MACHADO, Cláudia. **Manual de práticas restaurativas**. Porto Alegre: AJURIS, 2008.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, n.8, p. 432-433, jul./dez. 2002.

COLET, Charlise Paula. A promoção dos direitos mínimos do cidadão realizada pelas práticas restauradoras: a quebra da cultura excludente e seletiva do sistema penal. In: CALLEGARI, André Luís et al (Orgs.). **Direito penal e globalização: sociedade de risco, imigração irregular e justiça restaurativa**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Portaria nº 16**: Dispõe sobre as diretrizes de gestão da Presidência do Conselho Nacional de Justiça para o biênio 2015-2016. Brasília, 2015. Disponível em: < <http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=2855>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

COSTA, Marli M. M. da. A Justiça Restaurativa como alternativa de inclusão social num contexto de alienação social. In: SPENGLER, Fabiana Marion; SPENGLER NETO, Theobaldo (Orgs.) **Mediação enquanto política pública: o conflito, a crise da jurisdição e as práticas mediativas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012. Disponível em : <[http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_editora\\_livro/mediacao.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_editora_livro/mediacao.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2012.

COSTA, Cândida da. Dimensões da Medida Sócioeducativa: entre o sancionatório e o pedagógico. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 62-73, jan./jun. 2015.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2007.

\_\_\_\_\_. Filosofia e formação docente. In: KUIAVA; Evaldo Antônio; SANGALLI, Idalgo José; CARBONARA Vanderlei (Orgs.). **Filosofia, formação docente e cidadania**. Ijuí: Ed.Unijuí, 2008.

\_\_\_\_\_. Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 1028-1051, out./dez. 2014.  
D'ANTOLA, Arlette. Disciplina Democrática na Escola: In: D'ANTOLA, Arlete (Org.). **Disciplina na Escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: 2009.

DEVECHI, Catia Picolo Viero. Abordagens Epistemológicas na Pesquisa em Educação. In: TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elisete M.; ROSATTO, Noeli Dutra (Orgs.). **Diferença, cultura e educação**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

DE VITTO, Renato Campos Pinto. Crime e Castigo: Justiça Criminal, Justiça Restaurativa e Direitos Humanos. In: ROLIM, Marcos et al (Orgs.). **Justiça Restaurativa: um caminho para os direitos humanos?** Porto Alegre: IAJ, 2004.

DIAS, Ana Beatriz Ferreira. **A representação dos atores sociais em um manual de iniciação em justiça restaurativa: a emergência de um novo paradigma.** 134 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

EDNIR, Madza (Org.). **Justiça e educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania.** São Paulo: CECIP, 2007.  
 ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o educador: reflexões sobre a formação docente.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FIOL, Maribel Pomar. Las practicas restaurativas em la formacion inicial de maestros: una experiencia de aplicacion. **Revista Interuniversitária de Formacion Del Profesorado**, Zaragoza, v. 27, n. 1, enero- abril, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** Petrópolis: Vozes, 1987.

FLICKINGER, Hans-Georg. Da hermenêutica da arte à hermenêutica filosófica. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans- Georg; ROHDEN, Luiz (Orgs.). **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans Georg Gadamer.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

\_\_\_\_\_. Pedagogia e hermenêutica: uma revisão da racionalidade iluminista. In: DALBOSCO, Claudio Almir (Org.). **Filosofia Prática e Pedagogia.** Passo Fundo: UPF, 2003.

\_\_\_\_\_. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica.** Campinas: Autores Associados, 2010.

\_\_\_\_\_. **Gadamer & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GACKI, Sérgio Ricardo. Diálogo hermenêutico: reflexão sobre a tecno-modernização da educação. **Revista Húmus**, v. 4, n. 12, p. 39-49, 2014.

GADAMER, Hans-Georg. **La educacion és educar-se.** Barcelona: Paidós, 2000.

\_\_\_\_\_. **O problema da consciência histórica.** 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

\_\_\_\_\_. **El giro hermenêutico.** Madrid: Cátedra, 2010.

\_\_\_\_\_. **Hermenêutica em retrospectiva**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012a.

\_\_\_\_\_. Autoapresentação de Hans-Georg Gadamer. In: GRONDIN, Jean (Org.). **O pensamento de Gadamer**. São Paulo: Paulus, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012c.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II**: complementos e índice. Tradução Ênio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012d.

\_\_\_\_\_. Hermenêutica clássica e hermenêutica filosófica. In: GRONDIN, Jean. **O pensamento de Gadamer**. São Paulo: Paulus, 2012e.

\_\_\_\_\_. Linguagem e compreensão. In: GRONDIN, Jean. **O pensamento de Gadamer**. São Paulo: Paulus, 2012f.

GAGLIETTI, Mauro; COSTA; Ana Paula Motta. **Direito, conflito e solução**. Passo Fundo: Editora IMED, 2013.

GANDER, Hans – Helmut. Hans – Georg Gadamer – Na pista do compreender. In: HENNIGFELD, Jochem; JANSOHN, Heinz (Orgs.). **Filósofos da atualidade**: uma introdução. Tradução: Ilson Kayser. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Construção da identidade moral e práticas educativas**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

GRONDIN, Jean. **Hans- Georg Gadamer**: uma Biografia. Barcelona: Herder, 1999.

\_\_\_\_\_. **Hermenêutica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GROSSI, Patrícia Krieger; AGUINSKY, Beatriz G.; SANTOS, Andréia M. Justiça Restaurativa nas Escolas de Porto Alegre: Desafios e Perspectivas. In: BRANCHER, Leoberto; SILVA, Susiâni (Orgs.). **Justiça para o Século 21**: Instituinto Práticas Restaurativas: Semeando Justiça e Pacificando Violências, Porto Alegre, Nova Prada, 2008.

\_\_\_\_\_; FABIS, Camila da Silva. Os círculos restaurativos como estratégia de intervenção no fenômeno Bullying escolar: desafios e perspectivas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba, [s.n.], 2009.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a paz**: sentidos e dilemas. Caxias do Sul, RS: Educus, 2005.



\_\_\_\_\_. **Um novo mundo é possível:** Dez boas razões para educar para a paz, praticar a tolerância, promover o diálogo inter-religioso, ser solidário, promover os direitos humanos. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

GRÜN, Mauro; COSTA, Marisa Vorraber. A aventura de retomar a conversação – hermenêutica e pesquisa social. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação.** 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

HAMMES, Itamar Luis. **Da voz do outro ao encontro de mundos: Gadamer, o multiculturalismo e o diálogo de culturas.** 135 f. 2012. Tese (Doutorado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012.

HANNA, Paola Cristine Marchioro; RAMÃO, Valdacir José; Eyng, Ana Maria. Educação intercultural e garantia de direitos: limites e possibilidades para a superação das violências nas escolas. IN: EYNG, Ana Maria (Org.). **Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo.** Curitiba: CRV, 2013.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Platão e Gadamer. **Veritas**, Porto Alegre, v. 49, n. 4, p. 727-723, dez. 2004.

\_\_\_\_\_. **Ética e estética:** a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

\_\_\_\_\_. Ética a aprendizagem da arte de viver. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 15-32, jan./abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Leitura e escrita no campo filosófico-educacional. **Trama Interdisciplinar**, [s.l.], v. 1, n. 1, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Autocriação e horizonte comum:** ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010b.

\_\_\_\_\_. Formação e experiência. In: TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elisete M.; ROSATTO, Noeli Dutra (Orgs.). **Diferença, cultura e educação.** Porto Alegre: Sulina, 2010c.

\_\_\_\_\_. Formação em outra perspectiva. In: PAGNI, Pedro Angelo; BUENO, Sinésio Ferraz; GELAMO, Rodrigo Pelloso (Orgs.). **Biopolítica, arte de viver e educação.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

\_\_\_\_\_. A questão do outro e o diálogo. **Revista Brasileira de Educação**, v.1, n.57, p. 477- 493, abri./jun. 2014a.

\_\_\_\_\_. **Ética & Educação:** outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014b.

HOPKINS, Belinda. Restorative justice in schools. **Support for Learning**, [s.l.], v.1 7, n. 3, p.144-149, 2002.

\_\_\_\_\_. **Just Care: Restorative Justice Approches to Working with Children in Public Care**. Philadélphia: Jessica Kingsley Publishers, 2009.

JACCOUD, Myléne. Princípios, Tendências e Procedimentos que cercam a Justiça Restaurativa. In: SLAKMON, C., VITTO, R. de; PINTO, R. Gomes (Orgs.). **Justiça restaurativa**. Brasília: Ministério da Justiça; PNUD, 2005.

KARP, David R.; BRESLIN, B. Restorative Justice in School Communities. **Youth & Society**, [s.l.], v. 33, n. 2, p. 249-272, 2001.

KONZEN, Afonso Armando. **Justiça Restaurativa e ato infracional: desvelando sentidos no itinerário da alteridade**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2007.

KUIAVA, Evaldo Antônio; SANGALLI, Idalgo José. Formação Ética e Valores Morais no Processo de Ensino e Aprendizagem. In: KUIAVA; Evaldo Antônio; SANGALLI, Idalgo José; CARBONARA Vanderlei (Orgs.). **Filosofia, formação docente e cidadania**. Ijuí: Ed.Unijuí, 2008.

LAGO, Clenio. O diálogo como modo de ser da experiência estética e da educação em Hans – Georg Gadamer. **Educação Unisinos**, v. 17, n. 2, p. 164-172, maio/ago. 2013.

LARRAURI, Elena. Tendencias actuales de la justicia restauradora. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, São Paulo, n. 51, p. 67-104, nov./dez. 2004.

LATERMAN, Ilana. **Violência e incivilidade na escola: nem vítimas, nem culpados**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000.

LAWN, Chris. **Compreender Gadamer**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LEAL, César Barros. **Justiça restaurativa amanhecer de uma era: aplicação em prisões e centros de internação de adolescentes infratores**. Curitiba: Juruá, 2014.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**.13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARSHALL, Chris; BOYACK, Jim; BOWEEN, Helen. Como a Justiça restaurativa assegura a boa prática: uam abordagem baseada em valores. In: BASTOS, Márcio Thomas; LOPES, Carlos; RENAULT, Sérgio Rabello Tamm (Orgs). **Justiça restaurativa: Coletânea de Artigos**. Brasília: Ministério da Justiça, 2005.

MCCOLD, Paul; WACHTEL, Ted. Em busca de um paradigma: uma Teoria de Justiça Restaurativa. CONGRESSO MUNDIAL DE CRIMINOLOGIA, 13., **Anais...** Rio de Janeiro, [s.n.], 2003.

MELO, Eduardo Rezende; EDNIR, Madza; YAZBEK, Vania Curi. **Justiça Restaurativa e Comunitária em São Caetano do Sul**: aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e a promover a cidadania. São Paulo: CECIP, 2008.

MEIRELLES, Cristina. Práticas Restaurativas nas Escolas. In: PELIZZOLI, Marcelo; SAYÃO, Sandro (Orgs). **Diálogo, Mediação e práticas restaurativas**: cultura de paz. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

MIGUEL, Maria E. B.; CORRÊA, Rosa L. T. O castigo como violência na formação do caráter e a disciplinarização do corpo. In: EYNG, Ana Maria (Org.). **Violências nas escolas**: perspectivas históricas e políticas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque. Experiência Hermenêutica e pesquisa na formação docente. **Currículo sem Fronteiras**. [s.l.], v. 12, n. 1, p.199-209, jan./abr. 2012.

MOLINA, Ana Mara Peligero. La prevencion de La violència desde El sistema Educativo. **IPSE-ds**, v. 3, p. 9-17, 2010.

MORRISON, Brenda. Justiça Restaurativa nas escolas. In : BASTOS, Márcio Thomaz; LOPES, Carlos; RENAULT, Sérgio Rabello Tamm (orgs.) **Justiça Restaurativa**. Brasília: MJ e PNUD, 2005.

\_\_\_\_\_. **Bullying Escolar e Justiça Restaurativa**: Compreensão Teórica do papel do Respeito, Orgulho e Vergonha, 2006. Disponível em: <[http://www.justica21.org.br/j21.php?id=356&pg=0#.U\\_Zvw6NWNfY](http://www.justica21.org.br/j21.php?id=356&pg=0#.U_Zvw6NWNfY)> . Acesso em: 14 fev. 2013.

MÜHL, Eldon Henrique. Hermenêutica e educação: desafios da hermenêutica na formação dialógica docente. In: MÜHL, Eldon Henrique; ESQUINSANI, Valdocir Antônio (Orgs.). **O diálogo resignificando o cotidiano escolar**. Passo Fundo: UPF, 2004.

MULLET, Judy H; AMSTUTZ, Lorraine Stutzman. **Disciplina restaurativa para escolas**: responsabilidade e ambientes de cuidado mútuo. São Paulo: Palas Athena, 2012.

NORDENSTAHL, Ulf Christian Eiras. Contribuições da Vitimologia à Justiça Restaurativa. In: SPENGLER, Fabiana Marios; LUCAS, Doglas Cesar. **Justiça restaurativa e mediação**: políticas públicas no tratamento dos conflitos sociais. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

NUNES, Antônio Ozório. **Como restaurar a paz nas escolas**: um guia para educadores. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Renato José de. Ética na escola: (re) acendendo uma polêmica. **Educação & Sociedade**, v. 12, n. 76, p. 212-231, 2001.

ONU. Conselho Econômico e Social da ONU. **Princípios básicos para a utilização de programas de justiça restaurativa em matéria criminal**. 2002. Disponível em: <<http://justica21.org.br/j21.php?id=366&pg=0>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

OPEZZO, Damián Saint- Mezard. La escuela: relaciones interpersonales, comunicación y conflicto. In: FUNES, Silvina (Coord.). **Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos**. 2. ed. Madrid, Wolters Kluwer, 2011.

ORTEGAL, Leonardo. Justiça Restaurativa: Um caminho alternativo para a resolução de conflitos. **Revista do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária**, Brasília, v. 1, n. 21, 2008.

PALLAMOLLA, Rafaella da Porciuncula. **Justiça Restaurativa: da teoria à prática**. São Paulo: IBCCRIM, 2009.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico**. Caxias do Sul: Educas, 2013.

PELIZZOLI, Marcelo. Fundamentos para a restauração da justiça-resolução de conflitos na Justiça Restaurativa e a ética da alteridade e diálogo. In: PELIZZOLI, Marcelo (Org.). **Cultura de paz: educação do novo tempo**. Recife: Universitária da UFPE, 2008.

PENIDO, Egberto de Almeida. “Justiça e Educação: parceria para a cidadania” em Heliópolis- SP: a imprescindibilidade entre Justiça Restaurativa e Educação. **Revista IOB de Direito Penal e Processual Penal**, Porto Alegre, v. 9, n. 50, p.196- 204, 2008.

PEREIRA, Marcos Villela. Sobre algumas contradições da forma escolar. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 31, p. 633-643, 2010.

\_\_\_\_\_. Traços de fundamentalismo pedagógico na formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 47, n. 5, p.1-13, 2008. Disponível em: <[www.rieoei.org/deloslectores/2157Villela.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/2157Villela.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2015.

PEREIRA, Viviane Magalhães. O que significa linguagem para Gadamer? In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Claudio A., HERMANN, Nadja. (Orgs.). **Percursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans – Georg Flickinger**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo; Porto Alegre: Ed. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Caxias do Sul: Ed. Universidade de Caxias do Sul, 2014.

PINTO, Renato Sócrates Gomes. Justiça Restaurativa é Possível no Brasil? In: SLAKMON, Catherine,(Org.) et al. **Justiça Restaurativa: coletânea de artigos**. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2005.

PINTO, Simone Martins Rodrigues. Justiça Transicional na África do Sul: Restaurando o Passado, Construindo o Futuro. **Contexto Internacional**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 393-421, 2007.

PRANIS, Kay. **Processos Circulares**. São Paulo: Palas Athena, 2010.

PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e racionalidade**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

PRUDENTE, Neemias Moretti. Justiça Restaurativa e Experiências Brasileiras. In: SPENGLER, Fabiana Marios; LUCAS, Douglas Cesar. **Justiça Restaurativa e Mediação**: políticas públicas no tratamento dos conflitos sociais. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

PULIDO, Rosa; MARTÍN- SEOANE, GEMA; LUCAS-MOLINA, Beatriz. Orígenes de los Programas de Mediación Escolar: Distintos enfoques que influyen en esta práctica restaurativa. **Anales de Psicología**, v. 29, n. 2, p. 385-392, 2013.

RAJOBAC, Raimundo. Experiência hermenêutica e formação para o reconhecimento em Gadamer. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 12, n. 134, p. 1-8, 2012.

REIS, Róbson Ramos dos. Historicidade e mudanças relacionais: os limites da compreensão. In: STEIN, Ernildo; STRECK, Lenio (Orgs.). **Hermenêutica e epistemologia**: 50 anos de Verdade e Método. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2015.

RENAUD, Michel. Contributo para uma releitura de *Waherheit und Methode* à luz da hermenêutica da práxis. In: REMIÃO, Cassiano (Org.). **H-G Gadamer: experiência, linguagem e interpretação**: Colóquio. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2003.

ROBALO, Teresa Lancry de Gouveia de Albuquerque e Souza. **Justiça restaurativa**: um caminho para a humanização do direito. Curitiba: Juruá, 2012.

ROHDEN, Luiz. Hermenêutica filosófica: uma configuração entre a amizade aristotélica e a dialética dialógica. **Síntese – Rev. de Filosofia**, Belo Horizonte, v. 31, n.100, p. 191-212, 2004.

\_\_\_\_\_. **Hermenêutica Filosófica**: Entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002.

ROHDEN, Luiz. Hermenêutica e Linguagem. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans- Georg; ROHDEN, Luiz (Orgs.). **Hermenêutica filosófica**: nas trilhas de Hans Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

\_\_\_\_\_. **Interfaces da hermenêutica**: método, ética e literatura. Caxias do Sul: Educs, 2008.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Agora, 2006.

ROZEK, Marlene. As contribuições da hermenêutica de Gadamer para a formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 115-120, jan./abr. 2013.

RUIZ, Diana Britto. **Justicia Restaurativa**: reflexiones sobre la experiencia de Colombia. Loja: Ed. Universidade Técnica Particular de Loja, 2010.

SALIBA, Marcelo Gonçalves. **Justiça restaurativa e paradigma punitivo**. Curitiba: Ed. Juruá, 2009.

SALM, João; LEAL; Jackson da Silva. Justiça Restaurativa: multidimensionalidade humana e seu convidado de honra. **Sequência**, Florianópolis, n. 64, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2177-7055.2012v33n64p195>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

SAYÃO, Sandro Cozza. Indiferença, insensibilidade e diálogo: reflexões sobre o encontro humano. In: PELIZZOLI, Marcelo; SAYÃO, Sandro (Orgs.). **Diálogo, mediação e práticas restaurativas**: cultura de paz. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

SCURO NETO, Pedro. Modelo de Justiça para o Século XXI. **Revista da EMARF**, Rio de Janeiro, v. 6, 2004. Disponível em: <[http://www.academia.edu/2365535/Modelo\\_de\\_justica\\_para\\_o\\_seculo\\_XXI](http://www.academia.edu/2365535/Modelo_de_justica_para_o_seculo_XXI)>. Acesso em: 30 jul. 2014.

SCHUTZ, Vilson Joselito. **Compreensão**: Atualidade e possibilidade segundo Hans Georg Gadamer. 99 f. 2003. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

SILVA, José Afonso Beraldin da Silva. **A compreensão e o caráter escrito da linguagem em Hans-Georg Gadamer**. 212 f. 2003. Tese (Doutorado em Filosofia). Faculdade de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SILVA, Maria Coeli Nobre da. **Justiça de proximidade (restorative justice)**: instrumento de proteção dos direitos humanos para a vítima. Curitiba: Juruá, 2009.

SUVALL, Cara. Restorative Justice in Schools: Learning from Jena High School. **Harvard Civil Rights- Civil Liberties Law Review**, v. 44, n. 2, p. 547-570, 2009.

STEIN, Ernildo. Compreender em vez de fundamentar – a hermenêutica filosófica de Gadamer. **Veritas**, Porto Alegre, v. 47, n.1, p. 99-102, 2002.

TARDELI, Denise D’Aurea. **O respeito na sala de aula**. 2. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2003.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2012.

TEUFEL, Erwin. Discurso de homenagem. In: HABERMAS, J; RORTY, R. et al. **“Ei ser que puede ser comprendido es language”**. Madrid: Síntesis, 2005.

THORNBORNE, Margaret; BLOOD, Peta. The Challenge of Culture Change: Embedding Restorative Practice in Schools. INTERNACIONAL CONFERENCE ON CONFERENCING, CIRCLES AND OTHER RESTORATIVE PRACTICES: "Building a Global Alliance for Restorative Practices and Family Empowerment", 16., Sidney, **Proceedings...** Sidney, [s.n.], 2005.

TIBURI, Marcia; HERMANN, Hadja. **Diálogo/Educação**. São Paulo: Editora SENAC, 2014.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Filosofia da educação**: mimesis e razão comunicativa. Ijuí: Ed.UNIJUÍ, 2000.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: Do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa C. Vorraber (org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995.

VIDIGAL, Sonia Maria Pereira; VINCENTIN, Vanessa Fagionatto. O processo de resolução de conflitos entre crianças e adolescentes. In: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi (Orgs.). **É possível superar a violência na escola?** : construindo caminhos pela formação moral. São Paulo: Editora do Brasil: Faculdade de Educação Unicamp, 2012.

VINHA, Telma Pileggi et al. A implantação da Justiça Restaurativa como um processo de resolução de conflitos: uma realidade a ser construída. In: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi (Orgs.). **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** Campinas: Mercado de Letras, 2011.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes**: um novo foco sobre o crime e a justiça. Tradução Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2008.

ZEHR, Howard. **Justiça restaurativa**. São Paulo: Palas Athena, 2012.

ZUGE, Márcia Barcelos Alves. **Direito à palavra**: funções do testemunho na Justiça Restaurativa. 129 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ANEXO A - FOLDER DO PROJETO JUSTIÇA PARA O SÉCULO 21

## O que é Justiça Restaurativa?

É um novo modelo de justiça, focado nas relações pessoais prejudicadas pela infração, suas consequências e danos, e não na definição de culpados e punições. A Justiça Restaurativa valoriza a autonomia das pessoas e o diálogo entre elas, criando oportunidades para os envolvidos e interessados (ofensor, vítima, familiares, comunidades) se expressarem e interagirem. Assim, viabiliza a criação de ações que possibilitem prevenir a violência e lidar com suas implicações.

para informações adicionais,  
visite o site  
**www.justica21.org.br**

# JUSTIÇA para o século 21

INSTITUINDO PRÁTICAS RESTAURATIVAS

# JUSTIÇA RESTAURATIVA

A JUSTIÇA  
COMO PODER  
DA COMUNIDADE

**O Projeto Justiça para o Século 21** objetiva implementar as práticas da Justiça Restaurativa na pacificação de situações de violência envolvendo crianças e adolescentes em Porto Alegre.

Este projeto é apoiado pelo:



Realização:



Apoio:



Ministério da Justiça  
Secretaria de  
Reforma do Judiciário

**Parceiros:**

3ª Vara do Juizado Regional da Infância e da Juventude de Porto Alegre • AJURIS • Associação dos Juizes do Rio Grande do Sul • Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Porto Alegre • Defensoria Pública do 3º Vara do Juizado Regional da Infância e da Juventude de Porto Alegre • Escola Superior da Magistratura do AJURIS • Escritório Anexo do UNESCO no Rio Grande do Sul • Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul • Fundação de Assistência Social e Cidadania do Município de Porto Alegre • FASE - Fundação de Atendimento Socio-Educativo do Estado do Rio Grande do Sul • Fundação Escola Superior de Administração Pública do Rio Grande do Sul • Projeto Justiça Instâncias 3ª Promotora de Justiça da Promotoria de Justiça Especializada da Infância e da Juventude de Porto Alegre • Secretarias de Estado da Educação do Rio Grande do Sul Secretária Municipal da Educação de Porto Alegre • Secretarias Municipais da Juventude de Porto Alegre • Secretária Municipal da Saúde de Porto Alegre • Secretária Municipal de Coordenação Pública e Governança Local de Porto Alegre • Secretária Municipal de Direitos Humanos e Segurância Urbana de Porto Alegre



## Qual o objetivo da Justiça Restaurativa?

A Justiça Restaurativa visa a pacificar conflitos e tensões sociais gerados por violências, crimes ou infrações. Para tanto, faz uso de procedimentos que têm o objetivo de promover responsabilidade, permitir a restauração das relações e reparar os danos causados, evitando, assim, a propagação da violência.

## O que é Círculo Restaurativo?

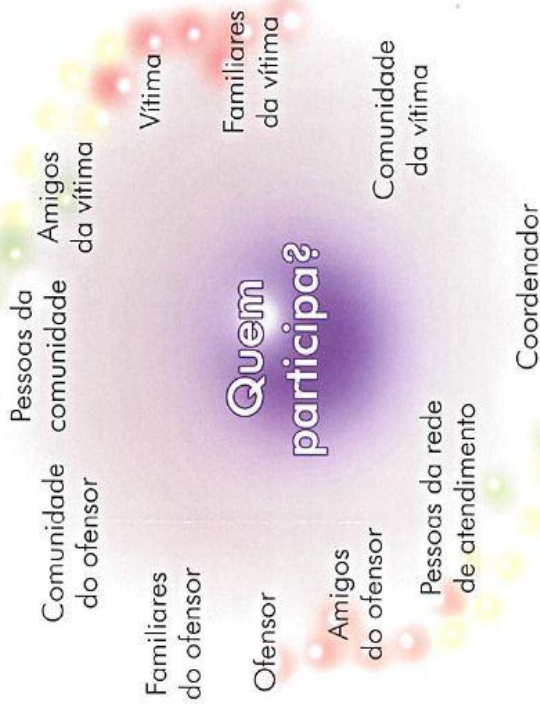
É um encontro formal entre o ofensor, a vítima, a comunidade e um coordenador, através do qual se busca estabelecer, em comum acordo, um plano de reparação dos danos pessoais e sociais provenientes do conflito em questão. O plano será apresentado ao juiz como forma alternativa de cumprimento da sentença. Em aplicações não-judiciais, o acordo é acompanhado pela própria comunidade. A realização do Círculo Restaurativo depende da concordância da vítima e do ofensor em participar. Do contrário, o processo ocorre de maneira convencional.

## Como funciona o Círculo Restaurativo?

- Ocorrem apresentações e esclarecimentos sobre os objetivos e as dinâmicas do Círculo Restaurativo.
- Há o relato dos fatos, suas consequências materiais e emocionais para os envolvidos; a expressão das necessidades dos participantes em relação ao conflito e a discussão das possibilidades e formas de responder a elas.
- De comum acordo, elaboram-se um plano para a reparação de danos e compromissos futuros, definindo ações, prazos e pessoas responsáveis.

## Por que é importante a participação dos familiares, amigos e comunidade?

A presença de pessoas do relacionamento afetivo e comunitário dos envolvidos, capazes de lhes prestar apoio moral e emocional, cria um clima favorável ao diálogo e auxilia na busca de soluções. Essas pessoas também serão importantes para acompanhar e garantir o cumprimento do acordo.



## Quais os benefícios para a vítima?

Esta experiência pode auxiliar a vítima a reduzir sua raiva, sua insegurança, seu medo, seus ressentimentos e suas preocupações. A grande maioria das vítimas sente-se muito aliviada após expressar seus sentimentos e reclamar seus prejuízos diante do ofensor, em um ambiente seguro e protegido. Assim diminuem-se o efeitos traumáticos relacionados ao crime e é possível também chegar a um acordo visando à reparação dos seus danos.

## Como ocorre a responsabilização do ofensor?

Quando o ofensor tem a oportunidade de ouvir da vítima e de seus familiares o relato de todas as perdas, de todos os incômodos, transtornos e sofrimentos relacionados ao delito, consegue enxergar as reais dimensões do seu ato, assumindo efetivamente suas consequências e a sua responsabilidade. Esta experiência é fundamental para que ele se coloque no lugar do outro e encare a responsabilização não como uma punição vingativa, mas como uma oportunidade de aprendizagem e crescimento.