

Projecto de Graduação



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto – 2012

Projecto de Graduação



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto – 2012

Projecto de Graduação



Atesto, pela presente, a originalidade do trabalho.

Trabalho apresentado à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, como parte dos requisitos necessários para obtenção da avaliação na Unidade Curricular de “Estágio e Projecto de Graduação” do curso de Criminologia, sob a orientação do Prof. Doutor Pedro Cunha.

Resumo

Este trabalho pretende interligar as áreas da delinquência juvenil e da justiça restaurativa, já que ambos estão estreitamente ligados ao nosso futuro e a justiça restaurativa parece estar mais bem apetrechada para lidar com problemáticas juvenis do que o sistema de justiça tradicional. Desta forma, é apresentado um pequeno resumo das teorias psico-sociológicas sobre a delinquência juvenil, uma breve exposição sobre a justiça restaurativa e a mediação penal, bem como alguns programas e iniciativas existentes a nível internacional que se dedicam à aplicação da justiça restaurativa à área da delinquência juvenil.

Abstract

With this paper we intend to intertwine the areas of juvenile delinquency and restorative justice, as both areas are closely linked to our future and restorative justice seems to be more capable of dealing with juvenile problematic than the traditional justice system. Therefore, this paper presents a brief summary of psycho-sociological theories regarding juvenile delinquency, a short presentation regarding restorative justice and criminal mediation, as well as international programmes and initiatives dedicated to implement restorative justice in juvenile delinquency cases.

Agradecimentos

Gostaria de expressar aqui os meus sinceros agradecimentos a todos os docentes da UFP que ao longo destes três anos foram excelentes professores e que transmitiram o seu conhecimento de forma entusiasmante e muito profissional, especialmente um grande obrigado ao Prof. Doutor Pedro Cunha, meu orientador, pela competência científica e acompanhamento do estágio, assim como pelas críticas, correções e sugestões relevantes feitas durante a orientação.

Um grande obrigado aos meus pais e irmãos que, mesmo à distância, me apoiaram incondicionalmente ao longo deste percurso e que sempre me deram o apoio familiar essencial para manter a força.

Gostaria igualmente de agradecer aos meus amigos pela compreensão e ternura sempre manifestadas apesar da falta de atenção e ausências e pela excitação e orgulho com que sempre reagiram aos resultados académicos. Particularmente gostaria de agradecer ao Tiago Guedes e ao Ivo Salgueirinho, que me incentivaram especialmente durante este trajecto e que me apoiaram nos momentos mais difíceis, com a sua amizade e paciência, bem como com discussões pertinentes, comentários e revisões.

Índice

I.	Introdução.....	2
II.	A Delinquência Juvenil	3
1.	Abordagem Teórica da Delinquência Juvenil	3
a)	A Teoria da Anomia Social	3
i.	Durkheim.....	3
ii.	Merton	4
b)	A Escola de Chicago.....	5
c)	Teoria da Associação Diferencial de Sutherland.....	6
d)	Teorias das Subculturas Delinquentes	7
i.	Cohen	8
ii.	Cloward e Ohlin	10
e)	Teoria da Rotulagem Social.....	11
2.	Factores de Risco em Jovens e Comportamentos Anti-sociais	13
III.	Evolução da Justiça Penal	18
1.	A Justiça Restaurativa e a Mediação Vítima-Ofensor.....	19
2.	Características Processuais da Mediação Vítima-Ofensor.....	25
IV.	Experiências de Justiça Restaurativa.....	29
1.	A Justiça Restaurativa na Nova Zelândia	29
2.	A Justiça Restaurativa Aplicada nas Escolas	33
V.	Estudo Proposto – Justiça Restaurativa para Jovens Delinquentes em Escolas.....	40
1.	Metodologia.....	40
2.	Objectivos.....	41
a)	Variáveis	41
3.	Procedimentos	41
4.	Amostra	42
5.	Instrumentos	42
a)	Análise Documental.....	42
b)	Entrevistas.....	43
c)	Inquéritos por Questionário	43
6.	Análise de Dados e Resultados Obtidos	43
VI.	Conclusão.....	45
VII.	Bibliografia.....	47

I. Introdução

Há muito que se aborda a problemática da criminalidade e da delinquência juvenil, e também em Portugal tem havido uma crescente preocupação com este fenómeno. São frequentes os relatos sobre os actos praticados por jovens delinquentes, sendo que lhes são atribuídos a maior parte dos crimes de roubo e violência, principalmente aos jovens que residem nos bairros das grandes zonas urbanas (Lisboa, 2008).

Paralelamente, tem-se assistido nos últimos anos a uma crescente focalização na desjudicialização e informalização do sistema de justiça através de meios alternativos de resolução de litígios. No âmbito da área criminal, é através da mediação penal que se procura promover a participação dos cidadãos, destacar o papel da vítima e a ressocialização do infractor, enquanto se procura colmatar a crescente ineficiência do sistema de justiça tradicional. Alimentada por orientações internacionais e comunitárias, tem-se vindo a dar um especial destaque à mediação penal sob o pano de fundo da justiça restaurativa.

Com este trabalho pretende-se interligar estas duas áreas, a delinquência juvenil e a justiça restaurativa, já que ambas estão estreitamente ligadas ao nosso futuro e a justiça restaurativa parece estar mais bem apetrechada para lidar com problemáticas juvenis do que o sistema de justiça tradicional. Desta forma, pretende-se apresentar um pequeno resumo das teorias psico-sociológicas sobre a delinquência juvenil, bem como alguns estudos que apresentam factores potenciadores ou inibidores da mesma. Numa segunda parte, é feita uma breve exposição sobre a justiça restaurativa e a mediação penal e sobre programas e iniciativas existentes a nível internacional.

Por fim, é proposto um possível estudo sobre a aplicabilidade concreta da mediação entre ofensores e vítimas no âmbito das escolas e da delinquência juvenil. O objectivo final deste projecto é salientar a importância e o impacto que as medidas da justiça restaurativa, através da aproximação entre a realidade das partes envolvidas, possam ter nas vidas dos jovens e na sua reintegração numa sociedade normativa.

II. A Delinquência Juvenil

De seguida, é apresentado um pequeno resumo das teorias psico-sociológicas sobre a delinquência juvenil e alguns dos domínios onde surgem os factores de risco ou de protecção que podem potenciar ou inibir a carreira desviante de um jovem, e que, assim sendo, representam as áreas nas quais a sociedade em geral deve apostar, de forma a assegurar uma envolvência saudável aos jovens na sociedade e a fomentação de uma maior resistência aos aspectos atraentes da via criminosa.

1. Abordagem Teórica da Delinquência Juvenil

Da Idade Média até ao século XIX, a tentação para infringir a lei era atribuída ao demónio. Mais tarde, a escola clássica de criminologia afirma que os adultos e crianças actuam de acordo com o seu livre arbítrio e é este que comanda a escolha da felicidade em detrimento do sofrimento. Autores como Baccaria e Bentham explicam que todas as pessoas, incluindo as crianças, pesam os custos e benefícios das suas acções muito antes de as iniciarem (Lisboa, 2008).

No entanto, terão sido os contributos da teoria de anomia de Durkheim que deram um grande impulso para o desenvolvimento de um modelo explicativo da delinquência. Deste modo, esta teoria foi pioneira na explicação sociológica e psico-sociológica da delinquência e contribuiu para o desenvolvimento e afirmação desta área do conhecimento (Lisboa, 2008).

a) A Teoria da Anomia Social

i. Durkheim

Em 1895, Durkheim afirma ser a forma do vínculo social que permite explicar a ordem social global, já que é este vínculo, que liga os indivíduos entre si, mas também os une à colectividade. O autor explica que, ao longo do tempo, a solidariedade foi o vínculo que melhor uniu os indivíduos à sociedade e os indivíduos entre si.

Nas sociedades tradicionais, os indivíduos organizavam-se em agrupamentos estáveis e restritos e assemelhavam-se tanto a nível da sua função no grupo como na identidade das suas representações. Nesta época, os homens experimentavam os mesmos sentimentos, aderiam aos mesmos valores e partilhavam o mesmo sagrado,

porque a consciência colectiva se sobrepunha à consciência individual, simbolizando, assim, a força e o grau de coesão que unia os homens entre si. Neste tipo de sociedade, a solidariedade nascia, apenas, do simples contacto ou proximidade dos homens (Durkheim, 1980).

Nas sociedades modernas, a divisão do trabalho provocou transformações profundas que se manifestaram, não só, em termos de diferenciação de funções e tarefas, mas também a nível das consciências (assiste-se a um declínio da consciência colectiva em favor da consciência individual). Para este autor, o enfraquecimento da densidade moral acarreta consequências nefastas para a sociedade, e é responsável pela emergência de diversas patologias, nomeadamente da anomia.

Segundo Durkheim (1973, 1977), a anomia designa a desafeição face aos valores, a ausência de referências e a desagregação das relações sociais. O autor define a anomia como uma situação generalizada de desregramento e afirma que uma sociedade anómica é uma sociedade isenta de normas e que, por isso, é incapaz de controlar os instintos, as ambições e os interesses individuais.

ii. Merton

A teoria da anomia foi sendo progressivamente reformulada e generalizada, de tal modo que, pelo seu valor explicativo, se elevou à categoria de teoria geral da criminalidade e dos comportamentos desviantes.

O conceito de anomia, em Merton, vem na esteira da ideia durkheimiana de anomia. Atingir o sucesso económico está intimamente ligado à cultura, enquanto o sistema de oportunidades legítimas anda a par da estrutura social da sociedade. Uma vez que a maior parte dos indivíduos não dispõe, igualmente, de todos meios legítimos, então a anomia será a disjunção entre os objectivos culturais e os meios estruturantes que permitem o seu acesso. Merton (1964) acredita que o grau de anomia de um sistema social se mede a partir da ausência de consenso relativamente à preservação e aplicação das normas consideradas legítimas, sendo que a sua violação conduz a estados de insegurança e incerteza nas relações sociais (Lisboa, 2008).

Para Merton, os três elementos básicos, os objectivos culturais, as normas institucionalizadas e as oportunidades reais são independentes entre si, o que pode gerar estados de desfasamento recíproco. Por seu lado, o desfasamento dos elementos da

estrutura cultural pode assumir dois níveis, que traduzem as manifestações mais graves de desintegração cultural. Assim, a sociedade pode valorizar mais os objectivos em detrimento das normas, ou pode dar primazia aos meios relativamente aos objectivos. No essencial, afirma Merton, a anomia e os comportamentos desviantes mais não são do que a consequência deste estado de desfasamento, que coloca os membros da sociedade em situações de desequilíbrio e de eventual conflito (Lisboa, 2008).

Pelo que foi exposto, pode-se concluir que um dos maiores contributos da teoria da anomia reside na ideia de que são determinadas condições sociais (nomeadamente o sistema económico) que potenciam a delinquência e o crime.

b) A Escola de Chicago

No final do século XIX, o departamento de sociologia da Universidade de Chicago assume um papel decisivo, apresentando um trabalho fundamental para a história da sociologia do desvio. Retomando alguns dos conceitos e ideias utilizados por Durkheim e com base na teoria da ecologia humana, vão procurar analisar as profundas mudanças ocorridas na cidade, tendo como preocupação central a análise das implicações sociais inerentes a esse crescimento (Lisboa, 2008).

O crescimento urbano, motivado pela industrialização, arrastou para Chicago emigrantes oriundos de todo o mundo. Este crescimento foi responsável pela emergência de um conjunto de fenómenos atípicos, denominado de manifestações de patologia social, que englobavam fenómenos tão diversos como a sub-habitação, a delinquência, o choque de culturas e os problemas de planeamento urbano (Shaw e McKay, 1969). Esta nova situação alterou profundamente a estrutura da sociedade americana, deu origem a uma pluralidade de valores, códigos morais e condutas, por vezes antagónicos, e modificou também as relações interpessoais.

Segundo estes autores, em circunstâncias favoráveis, a integração dos jovens emigrantes deveria ser um fenómeno natural, possível, não só através da educação e da transmissão dos valores dominantes, mas também mediante a melhoria das condições de vida e da criação de boas expectativas face ao futuro. Nessas circunstâncias, a delinquência juvenil seria um fenómeno episódico, limitado ao número reduzido de jovens cuja integração fora deficiente. Contudo, a expansão económica, o desabrochar da sociedade de consumo e a emergência dos *media* puseram em risco os antigos

mecanismos de controlo social e provocaram uma situação de desorganização social, anomia e marginalização das camadas mais desfavorecidas (Lisboa, 2008).

Esse estado de desorganização social foi responsável pela emergência e multiplicação dos gangues. Estes eram constituídos por jovens provenientes de famílias de emigrantes italianos e polacos que habitavam nos ghettos. Na opinião dos sociólogos de Chicago, os jovens que pertenciam aos gangs, sendo emigrantes e vivendo numa situação de pobreza e marginalidade, corriam mais riscos de cair no desvio e de se tornarem delinquentes (Lisboa, 2008). A Escola de Chicago, a propósito da delinquência juvenil, sublinhava a sua articulação com o meio e com a comunidade/unidade residencial. Assim sendo, o jovem delincente era analisado, não tanto pelo acto que cometia, mas em função de um determinado espaço da vida social, passando o meio onde estava inserido a ser o principal responsável pelos seus actos (Lisboa, 2008).

Shaw e Mckay (1969) acreditam que a instabilidade económica e as situações de patologia social induziram a uma inversão de valores entre os mais novos e por consequência, à prática de actos delinquentes. Para além disso, estes autores também concluíram que as áreas preferenciais da delinquência se situavam nas zonas degradadas da cidade, onde predominavam situações de segregação económica, étnica, racial e casos de doença. Contudo, rejeitam a ideia de que estas zonas produzem, por si só, a delinquência e acreditam, que a prática destes actos tem de ser atribuída à própria estrutura da vida comunitária, nomeadamente ao tipo de relações de vizinhança aí vividas.

Uma vez que os controlos informais da igreja, escola e família vão enfraquecendo e sendo substituídos pelo controlo exercido pelo grupo de pares, tudo leva a crer que os jovens que enveredam pelo desvio, sejam aqueles que mais expostos estão à presença de amigos delinquentes (Lisboa, 2008).

c) Teoria da Associação Diferencial de Sutherland

Evoluindo a partir dos estudos ecológicos, o modelo de Sutherland representa o formular de uma nova teoria geral do comportamento criminoso a partir dos princípios da transmissão cultural. O pressuposto central deste modelo assenta na ideia de que todo o comportamento humano, incluindo o delincente, é flexível e varia em função das

circunstâncias ou situações. Além disso, esta teoria postula que, tanto a delinquência, como a conformidade emergem de um conjunto de situações sociais gerais, pelo que a mesma pessoa pode cometer actos reprováveis e outros louváveis em vários momentos da sua vida. Isto significa que o comportamento é delinquente, contudo, o indivíduo pode não o ser (Lisboa, 2008).

O autor explica que o comportamento delinquente não é inato, nem herdado, sendo antes o produto de uma aprendizagem realizada através da interacção com outros indivíduos (grupo informal) e de um processo de comunicação verbal ou não verbal. Esta aprendizagem processa-se a partir de experiências colectivas e dos acontecimentos correntes, situacionais e compreende as técnicas necessárias para cometer um delito, assim como a orientação dos móveis, das pulsões, das racionalizações e das atitudes (Sutherland, 1934).

Deste modo, um indivíduo torna-se delinquente porque existe um excesso de definições interpretações favoráveis à transgressão da lei e estas têm um peso maior do que as interpretações desfavoráveis ao crime. Além disso relembremos a influência do grupo na prática delinquente, pelo que aqueles que estão associados, interpretam as regras legais, favoravelmente ou desfavoravelmente e os membros do grupo adaptam essas interpretações (Sutherland, 1961).

Por fim, há a acrescentar que a frequência com que o desvio é praticado varia em função do modo como a sociedade está organizada. Assim, a mobilidade, a diversidade e o anonimato da sociedade urbana moderna potenciam as ocasiões para a associação criminosa e para o desvio, ao invés do que acontecia com as sociedades rurais, onde os modelos de interacção eram mais controlados.

d) Teorias das Subculturas Delinquentes

Foram várias as tentativas para explicar a delinquência com base no conceito de subcultura delinquente. Para estes autores existem subsistemas de conhecimentos, crenças e atitudes que possibilitam ou impedem a emergência de comportamentos desviantes. Estes subsistemas terão de existir no meio cultural do indivíduo a partir do qual serão incorporadas na sua personalidade, à semelhança do que acontece com os restantes elementos da cultura envolvente (Lisboa, 2008).

Estas teorias afirmam que, em termos de personalidade, não existem diferenças substanciais entre os indivíduos desviantes e os não desviantes, pelo que, o desvio e a normalidade têm de ser entendidos como o resultado de um processo de aprendizagem cultural. Deste modo, e porque o crime resulta da interiorização e da obediência a um código moral ou cultural favorável à delinquência, o delinquente tem de ser visto como uma pessoa normal, porque mais não fez do que interiorizar o processo de aprendizagem e de socialização a que esteve sujeito. Assim sendo, o delinquente limitou-se a corresponder às expectativas do seu grupo de referência (Lisboa, 2008).

Estas teorias têm em conta que a sociedade está estruturada de forma a apresentar a desigualdade entre as classes, se bem que esta desigualdade não exclui a aceitação geral de valores comuns, nomeadamente os de sucesso e de status. Esta aceitação condena muitos indivíduos à frustração, já que não se encontram munidos para atingir os padrões propostos pela classe dominante. Daí, serem obrigados a procurar alternativas subculturais, nomeadamente, a delinquência (Lisboa, 2008).

i. Cohen

Na opinião de Cohen, a estrutura do sistema global, a sua cultura e organização social criam problemas de adaptação e levam os indivíduos a activar diferentes estratégias para os enfrentar. Quando os indivíduos não conseguem ocupar posições de destaque, rejeitam os aspectos da cultura que lhes parecem inoportunas (por exemplo, dificuldades na obtenção de um status valorizado) e tentam criar normas e valores mais adequados, ainda que esses possam ser desviantes. Por outro lado, e visto que todas as pessoas procuram a realização pessoal, a aceitação e o reconhecimento público, assim como a mudança de estatuto, são obrigados a desenvolver uma acção colectiva e a partilhar os mesmos problemas e ideais com aqueles que ocupam posições semelhantes à sua na estrutura social. Ao enveredarem por este caminho, os indivíduos dão origem a uma subcultura desviante (Cohen, 1971).

De acordo com Cohen (1971), o que distingue as diversas classes é o tipo de socialização adquirida no interior da família. Nos E.U.A, diz o autor, os jovens da classe média são socializados numa ética de responsabilidade individual, de autodisciplina, de sacrifício e renúncia às gratificações imediatas em favor das gratificações futuras. Em contrapartida, os jovens das classes desfavorecidas são educados na ética da

reciprocidade, da permissividade e recurso à violência. Por outro lado, estes jovens são mais independentes em relação aos pais e estão menos preparados para satisfazerem as suas expectativas, porque privilegiam as relações de amizade com crianças da mesma idade em detrimento de uma relação mais estreita com os progenitores. Neste caso, afirma Cohen (1971), a possibilidade de alcançar uma posição privilegiada dependerá mais do tipo de socialização realizado no interior da família do que do conjunto de oportunidades oferecidas pela sociedade e muito especialmente pela escola (Lisboa, 2008).

Em termos de valores, os indivíduos das classes mais elevadas enfatizam a racionalidade, autodisciplina, ambição, qualificações técnicas e académicas, boas maneiras, cortesia e elegância verbal, ao invés dos indivíduos oriundos das classes mais desfavorecidas que não dispõem ou dispõem em menor grau deste tipo de capitais. A posse destes capitais vai ser decisiva para que os jovens das classes favorecidas atinjam, sem dificuldades, os objectivos preconizados pela sua classe, contrariamente, aos jovens das classes baixas que dificilmente atingem posições de relevo. O ideal de democratização e igualdade conduziu tanto os jovens das classes favorecidas como os jovens das classes baixas a aderirem à ética de sucesso preconizada pela sociedade americana (Lisboa, 2008).

No entanto, os jovens das classes mais baixas têm situações de partida mais desfavoráveis que os das classes abastadas, o que lhes vai dificultar atingir esses objectivos. A escola, por exemplo, é a instituição que mais entraves coloca aos jovens das classes desfavorecidas, porque, embora seja o lugar onde mais se privilegiam os valores igualitários e meritocráticos da sociedade global, paradoxalmente, é também a instituição que mais contribui para marginalizar estes jovens (Lisboa, 2008).

Na realidade e muito embora coexistam dois sistemas de, o certo é que o sistema de ensino privilegia os valores da classe média. De início, os rapazes das classes mais baixas tentam aproximar-se dos padrões de sucesso que lhes são propostos pela classe média. Contudo, assim que estes jovens começam a ter maus resultados, passam a rejeitar a escola assim como aos valores que lhe estão subjacentes. Sabemos que os jovens das classes favorecidas vivem a escola como um prolongamento da educação familiar, enquanto os jovens das classes baixas a sentem como um poderoso instrumento de aculturação. Por seu lado, os critérios de selecção e de distribuição de status preconizados pelos professores, são critérios de classe média. Nesta medida, não

surpreende que os jovens das classes baixas, vítimas mais uma vez do tipo de socialização recebido em casa, experimentem sentimentos de humilhação, angústia e culpa ao verificarem que os seus desempenhos não lhes permitem igualar-se aos jovens das classes favorecidas. Ao verificarem a impossibilidade de atingirem os objectivos propostos pela sociedade dominante, os jovens das classes baixas para preservarem a integridade da sua auto-imagem e apagarem os valores que interiorizaram, decidem adoptar outro tipo de valores e comportamentos. É, então, no momento de ruptura com a classe dominante, que estes jovens procuram aderir aos gangs e passam a partilhar os valores da sua subcultura delinvente (Lisboa, 2008).

O crime terá de ser entendido como o resultado da identificação dos jovens das classes trabalhadoras às práticas e valores inerentes à subcultura delinvente. Quanto à delinquência juvenil, esta mais não é que a resposta colectiva dos jovens oriundos das camadas mais desfavorecidas à experiência de frustração sentida após a tentativa falhada de aquisição de poder e *status* (Lisboa, 2008).

ii. Cloward e Ohlin

Cloward e Ohlin partilham uma postura teórica muito semelhante à de Cohen. Estes autores explicam que a delinquência emerge em função da universalização da ética do sucesso, preconizada pela democrática e igualitária sociedade americana. Todavia, e tal como verificámos, esta sociedade acaba por se revelar discriminatória, de tal modo que a estrutura de oportunidades legítimas, nomeadamente no plano educativo, impede, sistematicamente, que os jovens das classes desfavorecidas prossigam um carreira escolar de sucesso, o que acaba por levar à frustração e potencialmente à delinquência (Lisboa, 2008).

Para Cloward e Ohlin (1960), a delinquência não representa tanto uma resposta às normas da classe média, mas antes a negação da sua legitimidade. Com efeito, a subcultura não emerge como reacção a um sentimento de vergonha ou culpa por não terem atingido os objectivos propostos pela sociedade dominante. Pelo contrário, os jovens delinquentes atribuem à ordem social e não a si próprios a causa do seu insucesso (Cloward e Ohlin, 1960).

Estes autores acreditam que as oportunidades ilegítimas (à semelhança das oportunidades legítimas) são escassas e desigualmente distribuídas, sendo tão

necessárias no processo de formação e preservação da subcultura delincente como as oportunidades legítimas. É esta estrutura das oportunidades ilegítimas que condiciona a emergência dos três tipos de subculturas delinquentes:

- Subcultura criminal;
- Subcultura do conflito;
- Subcultura da evasão.

A subcultura criminal legitima e apoia actividades ilícitas disciplinadas e racionais destinadas a obter ganhos económicos (furto, roubo, extorsão). Este tipo de subcultura só consegue desenvolver-se no mundo do crime adulto, organizado e bem sucedido. Esta subcultura funciona como o garante da tradição, o local de aprendizagem e representa, para os mais jovens, a possibilidade de estes enveredarem por uma carreira no mundo do crime organizado, sendo, também o lugar adequado para se estabelecerem alianças com certos grupos da sociedade convencional (políticos, juristas, igreja).

A subcultura do conflito é típica dos jovens do ghetto, daqueles que encontram organizados em gangues. Simboliza a revolta contra a sociedade dominante. Esta revolta manifesta-se em cenas de violência de rua, situação que permite aos jovens mostrarem o que valem e assim, adquirirem respeitabilidade e prestígio entre os seus pares. Em determinadas comunidades, e com certo tipo de jovens, a existência de obstáculos externos (por exemplo, as medidas repressivas da polícia impedem as brigas de rua) e/ou internos (nomeadamente, as inibições morais) condicionam a prática de actos violentos. Estes indivíduos, porque não dispõem de oportunidades nem de meios para entrar no mundo legítimo como no da delinquência, acabam por se refugiar na subcultura da evasão, caracterizada pelo consumo de estupefacientes (Lisboa, 2008).

e) Teoria da Rotulagem Social

De acordo com este ponto de vista, delinquência e desvio tornam-se equivalentes e a delinquência passa a ser entendida como um caso particular de desvio, ou seja como uma violação das normas institucionalizadas, partilhadas e reconhecidas como legítimas no interior do sistema social (Cohen, 1971), um comportamento que se afasta profundamente dos hábitos sociais normais (Cavan, 1969).

Tendo em conta estas definições, parece normal que os critérios para designar estes dois fenómenos sejam idênticos. Como efeito, e tal como referimos, é desviante todo aquele a quem a sociedade assim classifica a partir de critérios assentes em juízos de valor. Também Matza (1964) e Goffman (1988) explicam que para um indivíduo ser classificado de delinquente, não basta ter cometido uma infracção. É necessário, antes de mais, que esse indivíduo estabeleça um conjunto de interacções, no decurso das quais lhe é atribuído um papel e imposta uma consciência de delinquente. Becker, debruçou-se, igualmente, sobre a questão do desvio. O autor afirma que muito embora este possa ser encarado como uma infracção às regras, tem de ser visto, essencialmente como uma forma de etiquetagem que permite afastar os membros indesejados (aqueles que foram designados de desviantes) do grupo. Neste caso, o desvio, ao invés de uma qualidade do acto praticado por um indivíduo, é tão só uma consequência da aplicação, pelos outros, das normas e sanções a um transgressor, sendo o desviante, aquele a quem a colectividade colocou uma etiqueta.

Na perspectiva de Becker (1963), o desvio, é antes de mais, um fenómeno construído socialmente, o resultado de um julgamento feito a propósito de uma conduta ou comportamento considerado desviante. Portanto, o desvio não é uma qualidade intrínseca ao acto praticado, nem uma propriedade inerente a um comportamento, mas a consequência do ajustamento realizado pelos outros relativamente às regras não respeitadas pelo transgressor (Becker, 1963).

Não se atribui um significado especial aos indivíduos, aos seus comportamentos ou à violação das regras, mas tão só às situações decorrentes de uma interacção que levam os outros a designar alguém de desviante.

Becker (1963) assinala que um dos passos decisivos para o desenvolvimento de um padrão estável de comportamento desviante repousa na etiquetagem. Isto acontece, porque ao ser atribuído o papel social de desviante a alguém, essa pessoa fica catalogada definitivamente, passa a pertencer a uma categoria particular de indivíduos e todos esperam que no futuro esta desempenhe sempre o mesmo papel. Quando, por exemplo, um indivíduo é acusado de ter roubado pela primeira vez, corre o risco de ser etiquetado de ladrão e será essa identidade que vai prevalecer sobre as restantes.

A etiquetagem tem consequências importantes, não só em termos de uma participação social posterior como na definição da própria imagem do sujeito etiquetado. Ao ser classificado dessa forma, o indivíduo sente-se compelido a

reestruturar a sua identidade de modo a adequá-la ao seu novo estatuto social. Esta identidade, alicerçada sobre o novo atributo, impede o indivíduo de participar em todas as actividades organizadas pelos grupos conformistas e obriga-o a desenvolver um comportamento desviante, não porque este esteja inscrito no seu carácter, mas porque o desvio se tornou uma forma de reacção às pressões exercidas pelos grupos conformistas (Lisboa, 2008).

Ser preso e estigmatizado por ser ter infringido uma norma social, constitui segundo Becker, uma etapa fundamental para a formação e evolução de uma carreira desviante. Este tipo de etiquetagem, que confere um estatuto desvalorizado ao sujeito, é responsável pelo seu isolamento social e contribui para lhe cercear as oportunidades legítimas, obrigando-o, por isso, a prosseguir uma carreira desviante. A partir do momento em que é etiquetado e estigmatizado, infringir a lei é uma consequência da adaptação do indivíduo ao mundo do crime e pode não ter nenhuma relação com as motivações que o levaram a praticar um acto desviante pela primeira vez.

2. Factores de Risco em Jovens e Comportamentos Anti-sociais

Os comportamentos designados de anti-sociais incluem mentir, roubar, abuso verbal, *bullying*, agressão, destruição de propriedade, entre outros. A agressão verbal e/ou física é uma das maiores preocupações sociais. Parece estar correlacionada com outros problemas na vida do adolescente, traduzindo-se muitas vezes em delinquência, insucesso académico e desistência escolar, ou abuso de substâncias. De uma forma geral, os comportamentos anti-sociais têm vindo a aumentar em todos os estratos sociais e culturais. A intervenção directa e precoce, a nível comunitário, através de uma participação activa e de responsabilização, de forma estruturada e generalizada é fundamental para a prevenção deste problema (Pereira, 2002).

Ao longo de dois anos, foram efectuados 66 estudos por 22 investigadores, com o intuito de pesquisarem e analisarem os factores de risco e de protecção da delinquência e o desenvolvimento de criminalidade juvenil grave e violenta. Os resultados obtidos demonstraram que os preditores são dispostos em cinco domínios, dos quais serão apresentados mais detalhadamente os resultados para os factores que poderão ser manipulados através de processos da justiça restaurativa:

1) Factores individuais:

a) Medicinais ou físicos:

b) Factores individuais psicológicos:

Nomeadamente os factores internos (nervosismo, preocupação, ansiedade), têm muito pouca ligação (Mitchell e Rosa, 1979), ou não têm qualquer relação com a violência (Farrington, 1989). Se falarmos de hiperactividade, problemas de concentração, inquietação aí sim, já existe uma correlação entre estes problemas e o comportamento violento.

Num estudo longitudinal realizado na Suécia, 15% dos jovens que com 13 anos de idade apresentavam hiperactividade, problemas de concentração e inquietação, foram presos por violência aos 26 anos de idade. Jovens com inquietação e dificuldades de concentração tinham cinco vezes mais probabilidade de serem presos por violência do que os jovens que não apresentavam essas características (Klinterberg *et al.*, 1993). Outro estudo realizado na Suécia descobriu que dois terços dos jovens com níveis altos de agressão entre os 10 e os 13 anos de idade tinham registo criminal aos 26 anos por crimes violentos. Tinham seis vezes mais probabilidade do que os jovens considerados não agressivos de serem criminosos violentos (Stattin e Magnusson, 1989).

Numa amostra de jovens africanos, residentes em Chicago, quase metade dos meninos que com seis anos de idade tinham sido considerados agressivos por parte dos professores foram presos por crimes violentos aos 33 anos de idade, em comparação com apenas um terço dos que tinham sido considerados como não agressivos (McCord e Ensminger, 1995). No tocante ao género, os resultados para o sexo feminino são menos consistentes (McCord e Ensminger, 1995), sendo que McCord e Ensminger (1995) encontraram resultados semelhantes para homens e mulheres. Stattin e Magnusson (1989) não encontraram qualquer relação entre agressão feminina e criminalidade violenta mais tarde.

Os estudos realizados demonstraram que o início precoce da violência está associado com a violência mais grave e crónica (Farrington, 1991; Thornberry, Huizinga e Loeber, 1995; Tolan e Thomas, 1995). Farrington (1995) demonstrou que metade dos jovens julgados por um crime violento entre os dez anos de idade e os 16 foram condenados por um crime violento até aos 24 anos de idade.

O envolvimento noutros comportamentos anti-sociais, incluindo roubo e crimes contra a propriedade (Mitchell e Rosa, 1979), auto-relatos de delinquência, fumar,

relações sexuais precoces (Farrington, 1989), venda de drogas (Maguin *et al.*, 1995) estão associados a um maior envolvimento em violência no género masculino. Crenças e atitudes favoráveis ao comportamento desviante ou anti-social, atitudes favoráveis à violência e hostilidade para com a polícia foram relacionados com a prática de violência mais tarde. No tocante ao género masculino. Essa relação é menos consistente relativamente ao género feminino (Williams, 1994).

2) Factores familiares:

a) Criminalidade dos pais:

b) Abuso de substâncias:

c) Maus tratos à criança:

d) Práticas de má gestão familiar:

A insuficiência de definir expectativas claras para as crianças, a pobre monitorização do comportamento, a disciplina severa e inconsistente fazem prever delinquência mais tarde (Capaldi e Patterson, 1996; Hawkins *et al.*, 1995). Um estudo (McCord, 1979) demonstrou que a fraca supervisão dos pais era um preditor de delinquência no futuro. Wells e Rankin (1988) relatam que os jovens com pais mais rigorosos e agressivos descrevem mais violência, os jovens com pais mais permissivos registam o segundo maior nível de violência e, por último, os jovens com pais nem muito rigorosos nem muito permissivos foram os que tinham o menor nível de violência. Farrington (1989) constatou que os filhos de famílias pobres, com estilo parental autoritário, supervisão parental fraca, disciplina dura e onde pais apresentavam desacordo relativamente à educação a dar aos filhos, demonstravam correlação com a prática de violência posterior.

e) Baixo nível de envolvimento dos pais:

Um forte envolvimento dos pais pode funcionar como um factor protector contra a violência, por outro, lado a falta de interacção com os pais pode aumentar o risco futuro de envolvimento em comportamentos violentos (Williams, 1994). Da mesma forma, Farrington (1989) descobriu que filhos, cujos pais não se envolveram em actividades de lazer com eles, estavam mais expostos a comportamentos violentos na adolescência e em adultos e tinham maior probabilidade de serem condenados por um crime violento.

- f) Ligação pobre e conflituosa entre membros da família:
- g) Atitudes parentais favoráveis ao uso de substâncias:

3) Factores escolares:

Vários aspectos relacionados com a escola, tais como a baixa escolaridade, o abandono escolar e escolas de baixa qualidade, são passíveis de contribuir para comportamentos criminosos violentos (Hawkins, Farrington, e Catalano, 1998). O insucesso escolar pode ter como consequência a delinquência na adolescência ou em adultos (Maguin e Loeber, 1996; Denno, 1990) e aumenta o risco de surgimento de comportamento violento (Farrington, 1989; Maguin *et al.*, 1995). Esta relação entre o baixo desempenho escolar e, posteriormente, a violência, tem-se revelado mais forte para o sexo feminino do que para o sexo masculino.

a) Fraca ligação com o meio escolar:

Pesquisas suportam a hipótese de que a ligação forte com a escola é um factor de protecção contra o crime (Catalano e Hawkins, 1996; Hirschi, 1969). Williams (1994) descobriu que a ligação com a escola era um forte factor protector contra a violência nos estudantes do sexo masculino. Outros investigadores reportaram que a falta de ligação com a escola não era um preditor significativo de criminalidade grave e violenta (Elliott, 1994; Mitchell e Rosa, 1979).

b) Abandono escolar:

Farrington (1989) descobriu que jovens com altas taxas de abandono escolar nas idades entre os 12-14 anos, foram mais propensos a envolverem-se em violência na adolescência e na idade adulta; o abandono escolar antes dos 15 anos de idade também está associado à violência posterior. A evasão escolar e o abandono podem ser indicadores de uma fraca ligação com a escola, mas crianças também podem faltar à escola ou sair da escolar precocemente por outras razões (Janosz *et al.*, 1996).

c) Transições escolares frequentes:

Maguin (1995) constatou que os jovens que tinham mudado de escola muitas vezes, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos, eram mais violentos aos 18 anos do que os outros.

4) Pares:

a) Irmãos delinquentes:

Farrington (1989) descobriu que ter irmãos delinquentes aos 10 anos pode ser um preditor para condenações por violência mais tarde. Maguin *et al.* (1995) descobriram que a associação entre ter irmãos delinquentes e ser condenado por violência era mais forte quando a influência negativa ocorria durante a sua adolescência do que no início do desenvolvimento da criança. Williams (1994) verificou que a influência de irmãos delinquentes é mais forte em meninas do que em meninos.

b) Pares delinquentes:

Pares delinquentes também podem ter uma influência maior sobre a violência durante a adolescência de um indivíduo do que no início do desenvolvimento (Moffitt, 1993). Estudos demonstraram que adolescentes cujos pares desaprovavam o comportamento delincente, eram menos propensos a cometerem actos delinquentes (Elliott, 1994), incluindo agressões sexuais.

c) Participação em gangues:

Battin *et al.* (1998) mostrou que ser membro de um gangue contribui mais para a delinquência do que não pertencer a um gangue.

5) Factores socioeconómicos:

Factores comunitários, incluindo a pobreza, a comunidade desorganizada, a disponibilidade de drogas e de armas de fogo, a exposição à violência e o preconceito racial, leis e normas favoráveis à violência e os frequentes retratos de violência nos media podem contribuir para o crime e para a violência (Brewer *et al.*, 1995).

III. Evolução da Justiça Penal

O sistema judicial como o conhecemos tem capacidade para intervir em todas as esferas da realidade humana: privada, social e económica, e tem sido, ao longo dos tempos, centro de debate constante na tentativa de transformar e melhorar a aplicação do direito. Neste sentido, a implementação da mediação penal como meio alternativo de resolução de litígios em matérias penais, tem merecido um lugar de destaque nos últimos anos. A mediação insere-se no movimento RAL (resolução alternativa de litígios), caracteristicamente humanista e construcionista, que compreende meios de resolução alternativa de litígios, i.e. procedimentos de natureza consensual que funcionam como alternativa à litigação em tribunal e envolvem a intervenção de um terceiro neutro e imparcial face à contenda (Brown e Marriott, 1999).

Ao longo da história da humanidade, e com o intuito de manter a ordem social, a punição do autor de um crime tem surgido como forma de manter a estabilidade da convivência em sociedade. Esta punição assume um duplo efeito: pretende, de uma forma mais directa, castigar o autor; por outro lado, e de forma mais indirecta, tem o intuito de desincentivar a sociedade em geral da prática de um determinado crime. Segundo Foucault, o objectivo do castigo para um crime é detectar a desvantagem que permite remover toda a atracção que um determinado delito possa representar para um indivíduo (Foucault, 1987). Contudo, a História mostra-nos que ao longo dos tempos, quer as noções do que é considerado delito quer as penas aplicáveis a tais delitos, têm estado em permanente evolução. Todavia, a pena física e a pena de privação de liberdade têm sido relativamente constante (Foucault, 1987).

É na segunda metade do século XX que a punição de um crime deixa de ser vista meramente pelo prisma retributivo-preventivo. Emergia então a ideia da ressocialização e da reconciliação (Foucault, 1987). Os principais impulsionadores desta ideia provinham de movimentos abolicionistas, movimentos vitimológicos e movimentos religiosos na América do Norte. Estes movimentos assentavam na defesa da abolição da pena de prisão, bem como na importância da vítima e dos seus direitos. Diversos autores apoiantes do movimento abolicionista, como Mathiesen, Christie e Hulsman, defendiam a remodelação do sistema penal, apostando na criação de penas alternativas ou substitutas à pena de prisão, a qual consideravam promotora de um estigma social (Foucault 1987). O movimento abolicionista defendia uma estrutura judicial reparadora do dano causado pelo delito e ressocializadora do seu autor. Também Foucault (1987)

corroborar esta perspectiva na sua obra *Vigiar e Punir*, onde afirma que a detenção provoca a reincidência. Pode-se afirmar que é nesta sequência que se propõe o aperfeiçoamento da pena de prisão, quando esta é necessária, e a sua substituição, sempre que possível e recomendável, sendo que a intervenção do Estado deve ser restrita a situações realmente graves e/ou recorrentes.

Paralelamente, a Vitimologia procura dar relevo às necessidades e aos direitos da vítima, contrariando uma perspectiva onde o autor do crime é o protagonista do processo penal. Segundo Hulsman, o serviço prestado pela justiça criminal é divergente das necessidades das vítimas, defendendo que estas pretendem essencialmente protecção e reparação. Na perspectiva interaccionista da vitimologia criminal de Nagel, o sistema de justiça criminal deverá responder a três objectivos: disponibilizar ao autor do crime uma boa defesa; à vítima a devida restauração; e a ambos o restabelecimento dos laços sociais. De acordo com Goffman, um indivíduo é estigmatizado na medida em que “*Deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-a a uma pessoa estragada e diminuída.*” (Goffman, 1988).

Todo este debate em torno da justiça criminal na segunda metade do século XX, é acompanhado, pelo desenvolvimento de um processo de resolução de conflitos através de formas alternativas e não coercivas onde se destaca o movimento restaurativo. Neste processo, os EUA são pioneiros na introdução de práticas alternativas de resolução de conflitos através do movimento *Alternative Dispute Resolution* (ADR) na década de 50, dando origem, posteriormente, ao *Victim Offender Reconciliation Program*. Também o Canadá e a Nova Zelândia são dos primeiros impulsionadores deste movimento: o primeiro com programa *Victim offender mediation* em 1976 e a Nova Zelândia com a aprovação do *Children, Young Persons and their Families Act* em 1989. A partir dos anos 90, e um pouco por toda a Europa multiplicaram-se as experiências e programas restaurativos (Hallevy, 2011).

1. A Justiça Restaurativa e a Mediação Vítima-Ofensor

Este novo paradigma de realização de justiça restaurativa assenta num princípio de consenso, onde a vítima e o ofensor participam activamente na busca por uma solução para restaurar as perdas e os danos sofridos pelo crime. Este modelo baseia-se, essencialmente, no processo mais lato de desjudicialização, termo entendido como a

“transferência de certas categorias de litígios civis, bem como de problemas de natureza penal para instituições parajudiciais ou privadas existentes ou a criar em substituição dos tribunais judiciais.” (Ietswaart *cit in* Pedroso, 2001:27). Este processo deverá ser menos formal, menos ritualizado e mais célere, com objectivo de evitar o efeito de estigmatização associado ao sistema jurídico, sem frustrar as expectativas sociais que a ordem jurídica deve manter. Trata-se de um modelo que pretende a descentralização dos subsistemas de controlo formal e uma menor intervenção do estado, em proveito da intervenção activa da comunidade e dos seus intervenientes, dando maior poder ao controlo informal.

Este mecanismo tem ainda como objectivo a ressocialização e a reintegração social do infractor ou de ambas as partes, bem como o restabelecimento da confiança e a possibilidade de uma vivência normativa no seio da sociedade são o fim último. Por um lado, procura promover a recuperação da vítima através da atenção dispensada às suas necessidades; por outro, valorizar o consentimento da punição pelo infractor. Subjacente a esta perspectiva sócio-judicial encontra-se um intuito pedagógico e preventivo, na medida em que se apela ao seu sentido de responsabilidade (civil) das partes envolvidas (Pedroso, 2001).

Este modelo de justiça inspirou diversos programas ou instrumentos de justiça alternativa, tais como encontros restaurativos, programas de mediação vítima-infractor ou penal, painéis comunitários de reparação (*community reparation boards*), conferências familiares (*family group conference*) e comités de decisão de penas (*sentencing circles*) (Bazemore e Umbreit, 1995). Todos eles procuram organizar, fora dos tribunais, diálogos entre as partes intervenientes no conflito, podendo envolver uma terceira parte, como, por exemplo, um mediador ou um juiz, na forma de conselheiro. O bom funcionamento da justiça restaurativa depende de um princípio fundamental: o voluntarismo, o qual requer a identificação, bem como a assunção da responsabilidade das partes envolvidas. Outro ponto fulcral prende-se com o equilíbrio de poderes, necessário para a condução de um processo justo entre as partes.

Desta forma, a mediação inscreve-se num processo mais lato de desjudicialização e informalização do sistema judicial. Este processo procura promover a participação dos cidadãos, destacar o papel da vítima e a ressocialização do infractor. Por outro lado procura colmatar a crescente ineficiência do sistema de justiça formal. Se o interesse nos processos e práticas restaurativas resulta em parte da percepção da

ineficácia do sistema de justiça perante vítimas e infractores, não é menos verdade que variáveis como a morosidade, o custo e a acessibilidade contribuíram para a procura de alternativas dada a “*exagerada hipertrofia do direito criminal.*” (Pedroso, 2001). Para além de ser uma forma de aliviar a carga jurídica que assolou o sistema judicial, é ainda considerada como resposta para os casos que não chegariam ao sistema judicial formal.

Como já referido, a justiça restaurativa pode ser definida como um movimento através do qual se pretende estimular a utilização de processos nos quais a vítima e o ofensor e, quando adequado, quaisquer outros indivíduos ou membros da comunidade afectados pelo crime, participem activa e conjuntamente na resolução de questões originárias do crime, em regra com o auxílio de um facilitador (Terminologia da Resolução n.º 2002/12 do Conselho Económico e Social da Organização das Nações Unidas, página). Todavia, sendo ainda um tema relativamente recente, não há consenso quanto ao conceito de justiça restaurativa. Algumas definições baseiam-se em procedimentos dos encontros entre a vítima, o ofensor e alguns representantes da comunidade. Marshall (1999) define a justiça restaurativa como um sistema pelo qual as partes envolvidas em determinado crime conjuntamente decidem a melhor forma de lidar com os desdobramentos da ofensa e suas implicações futuras.

Por outro lado, há uma corrente mais abrangente que define a justiça restaurativa a partir dos seus valores, princípios e resultados pretendidos (Bazemore *et al.*, 1999). Por exemplo, segundo Bazemore, a reparação do dano ou o restabelecimento é o principal objectivo da justiça restaurativa, bem como a promoção da participação, reintegração e resolução. Entende-se, então, que a justiça restaurativa pode ser definida como a proposição metodológica por intermédio da qual se busca, por adequadas intervenções técnicas, a reparação moral e material do dano, por meio de comunicações efectivos entre vítimas, ofensores e representantes da comunidade voltadas a estimular: i) a adequada responsabilização por actos lesivos; ii) a assistência material e moral de vítimas; iii) a inclusão de ofensores na comunidade; iv) a capacitação das partes; v) a solidariedade; vi) o respeito mútuo entre a vítima e o ofensor; vii) a humanização das relações processuais em lides penais; e viii) a manutenção ou restauração das relações sociais subjacentes eventualmente preexistentes ao conflito (Azevedo, 2005).

Importa ainda lembrar que a justiça restaurativa apresenta uma estrutura conceitual substancialmente distinta da chamada justiça tradicional ou justiça retributiva. A justiça restaurativa enfatiza a importância de se elevar o papel das vítimas

e dos membros da comunidade, sendo que os ofensores são efectivamente responsabilizados perante as pessoas que foram vitimizadas, restaurando as perdas materiais e morais das vítimas, disponibilizando um conjunto de oportunidades para diálogo, negociação e resolução de questões. Isto, quando possível, proporciona uma maior percepção de segurança na comunidade, efectiva resolução de conflitos e saciedade moral por parte dos envolvidos (Umbreit, 2001).

Relembra-se que a mediação vítima-ofensor é apenas um dos diversos processos da justiça restaurativa. Entre as outras práticas, como a conferência (*conferencing*), as câmaras restaurativas (*restorative conferences*), os círculos de pacificação (*peacemaking circles*), os círculos decisórios (*sentencing circles*), a restituição (*restitution*), a mediação vítima-ofensor caracteriza-se como a prática mais antiga, como referido anteriormente. A mediação vítima-ofensor é definida por Mark Umbreit (2001) como “o processo que proporciona às vítimas de crimes contra a propriedade (property crimes) e crimes de lesão corporal leve (minor assaults) a oportunidade de encontrar os autores do facto (ofensores) num ambiente seguro e estruturado com o objectivo de estabelecer responsabilidade directa dos ofensores, enquanto se disponibiliza assistência e compensação relevantes à vítima. Assistidos por um mediador formado, a vítima é capacitada a demonstrar ao ofensor como o crime a afectou, recebendo uma resposta às suas questões e estará directamente envolvida em desenvolver um plano de restituição para que o ofensor seja responsabilizado pelo dano causado.” Apesar de Umbreit aqui limitar a aplicação da mediação vítima-ofensor apenas a alguns crimes de menor potencial ofensivo e a crimes contra a propriedade, a tendência mundial, descrita na Resolução n.º 2002/12 do Conselho Económico e Social da Organização das Nações Unidas, vai no sentido de se estabelecerem estudos sobre políticas públicas referentes à aplicação dos princípios da justiça restaurativa a crimes de gravidade média e acentuada.

Cumprir referir ainda, que existem distinções processuais significativas entre as diversas espécies de mediação. Por exemplo, nas mediações cíveis há, geralmente, a oposição de interesses e a resistência quanto a pedidos recíprocos. Já na mediação vítima-ofensor, o facto de uma parte ter cometido um crime e outra ter sido a vítima deve ser incontroversa. Assim sendo, a questão de culpa ou inocência não é mediada. Enquanto algumas formas de mediação são claramente direccionadas ao acordo, a mediação vítima-ofensor direcciona-se preponderantemente a estabelecer um diálogo

efectivo entre as partes, enfatizando a restauração da vítima, a responsabilização do ofensor e a recuperação das perdas morais, patrimoniais e afectivas (Umbreit, 2001). Naturalmente, há diversas orientações distintas dentro da doutrina em mediação vítima-ofensor. Nesse sentido, Umbreit apresenta a seguinte tabela acerca da “restauratividade” da mediação vítima ofensor (*cit in* Azevedo, 2005):

<p>Menor Potencial Restaurativo</p> <p><i>Mediação voltada ao acordo e centrada no ofensor</i></p>	<p>Maior Potencial Restaurativo</p> <p><i>Mediação voltada ao restabelecimento do diálogo e mais sensível à vítima</i></p>
<p>A mediação direcciona-se a determinar a quantificação da reparação civil a ser paga com menos oportunidade para comunicações directas sobre o impacto integral do crime na vítima, na comunidade ou no próprio ofensor.</p>	<p>A mediação direcciona-se a proporcionar uma oportunidade para vítimas e ofensores comunicarem directamente, permitindo que se expressem acerca do impacto do crime nas suas vidas e que recebam respostas às perguntas que eventualmente tenham. Pretende-se que os ofensores percebam o real impacto humano do seu comportamento e que assumam responsabilidade no sentido de procurarem a reparação dos danos.</p>
<p>Às vítimas não é apresentada a opção de escolha do local onde se sentiriam mais confortáveis e seguras para se encontrarem com o ofensor. Da mesma forma não lhes é apresentada a opção das pessoas que gostariam que estivessem presentes na sessão de mediação.</p>	<p>Às vítimas são apresentadas as opções de escolha do local preferencial para se encontrarem com o ofensor e com quem gostariam de manter a sessão de mediação.</p>
<p>Às vítimas é apresentada somente uma solicitação escrita para comparecimento à sessão de mediação. Em regra não há preparação acerca desse procedimento e</p>	<p>Além dos debates acerca da reparação civil de danos há um grande foco no diálogo sobre o impacto do crime nas vidas das pessoas envolvidas.</p>

do que ocorrerá no desenvolver da mediação.	
Não há uma preparação individual prévia com a vítima e o ofensor antes da sessão de mediação.	Há encontros individuais prévios com as vítimas e os ofensores antes da primeira sessão conjunta. Nessas sessões prévias debate-se como o crime afectou as partes, bem como são identificados os interesses, as necessidades, bem como outros pontos preparatórios à sessão de mediação conjunta.
O mediador descreve a ofensa ou o crime e posteriormente o ofensor tem a oportunidade de se manifestar. O papel da vítima restringe-se a apresentar ou responder a algumas perguntas por intermédio do mediador. Em regra não há tolerância a longos períodos de silêncio ou expressão de sentimentos.	O estilo não directivo do mediador faz com que as partes assumam uma posição mais activa na mediação e se expressem com mais frequência do que o próprio mediador. Há uma maior tolerância para com o silêncio e são empregues modelos humanísticos ou transformadores da mediação.
Com a orientação directiva do mediador, este tem uma maior intervenção na mediação, continuamente direccionando perguntas à vítima e ao ofensor, havendo lugar a pouco diálogo entre estes.	Há uma maior tolerância quanto à expressão de sentimentos e aos debates acerca do impacto geral do crime, com ênfase no diálogo directo entre as partes envolvidas com o mediador conduzindo o processo para se evitem excessos.
Agentes públicos são usados como mediadores.	Membros da comunidade são utilizados como mediadores voluntários, de forma independente ou monitorizados por agentes públicos.
Voluntário para vítimas e compulsório para ofensores, independentemente de estes assumirem autoria ou não.	Voluntário para vítima e ofensor.

A mediação é voltada para a restituição civil de danos (acordo). Em regra, a sessão demora de 10 a 15 minutos.	A mediação é voltada para o restabelecimento do diálogo. Em regra, a sessão demora pelo menos uma hora.
--	---

2. Características Processuais da Mediação Vítima-Ofensor

Umbreit (2001) refere que, antes de mais, este processo requer uma pré-selecção dos casos, que pretende otimizar o trabalho dos mediadores, para que apenas sejam reencaminhados os casos que tenham realmente o potencial de resolução por meio da mediação vítima-ofensor. Desta forma são estabelecidos critérios para encaminhamento de casos à mediação, sendo que geralmente prendem-se a factores como: i) gravidade da infracção ou crime (por exemplo, crimes de menor gravidade ou sujeitos à suspensão condicional do processo); ii) individualização da(s) vítima(s); iii) assunção ou indícios de assunção de responsabilidade pelo acto por parte do autor; iv) primariedade ou histórico de reincidência do ofensor; sanidade mental da vítima e do ofensor, entre outros.

Como referido por Umbreit (ver tabela anterior), a mediação vítima-ofensor deverá ocorrer num ambiente adequado, tanto para a vítima como para o ofensor. Para além disso, existe a necessidade de disponibilizar informação às partes previamente à entrevista preliminar, como a indicação de que a eventual assunção de responsabilidade pelo facto ou de culpa não será comunicada ao juiz competente para o caso, salvo se houver autorização do ofensor, bem como os objectivos e o funcionamento do programa de justiça restaurativa, para que todas as partes envolvidas estejam informadas sobre o processo e saibam o que esperar.

Numa segunda fase, prossegue-se à preparação das partes para a mediação na qual, segundo Umbreit, existem duas importantes etapas: primeiramente procede-se a um contacto telefónico inicial com cada parte envolvida para agendamento de um primeiro encontro individual; de seguida, procede-se, então, à sessão individual preliminar à mediação, onde se discutirão aspectos fundamentais da mediação vítima-ofensor. É recomendado que no contacto telefónico se explique o processo e o propósito da mediação vítima-ofensor e quais os benefícios geralmente obtidos por vítimas e ofensores em razão desse encaminhamento. O propósito predominante da sessão de pré-mediação individual consiste em aferir a perspectiva de cada um dos envolvidos quanto

ao acto criminoso em questão, bem como assegurar que todos os envolvidos entendam claramente o processo de mediação vítima-ofensor e as vantagens e desvantagens do mesmo (Umbreit, 2001). Para além disso, compete ao mediador verificar a percepção que as partes possam ter perante os factos e respectivas consequências, bem como assegurar se os envolvidos se encontram preparados para a mediação, tendo em conta as suas expectativas e a capacidade de comunicação adequada.

Resumindo, na sessão de pré-mediação o mediador: i) inicia o processo com apresentações pessoais; ii) expõe o processo da mediação, os seus princípios e as suas regras; iii) ouve activamente a perspectiva da parte; iv) responde a eventuais questões da parte; v) identifica sentimentos da parte para que estes possam ser adequadamente focados na mediação; e vi) estimula a parte a elaborar um guião do que gostaria de ver debatido na sessão conjunta.

Passando então para a mediação propriamente dita, esta consiste na capacitação das partes para que estas possam por si mesmas restaurar os seus conflitos e reconhecer interesses e sentimentos mútuos, visando uma aproximação real e consequente humanização do conflito, procurando evitar o surgimento de futuros conflitos. Nesse sentido, na mediação vítima-ofensor busca-se desenvolver a oportunidade de aprendizagem, quer da vítima quer do infractor.

No início da sessão de mediação, recomenda-se que se recapitule novamente o processo e as regras fundamentais da mediação vítima-ofensor. Autores como Cooley, Umbreit e Liebman (*cit in* Azevedo, 2005) recomendam que nesta abertura do processo se clarifiquem os seguintes pontos: i) o mediador não actua como juiz e não lhe compete qualquer tipo de juízo de valores; ii) o processo de mediação é informal contudo estruturado, permitindo a cada parte a oportunidade de se manifestar, sem interrupções; iii) as partes terão a oportunidade de apresentar perguntas umas às outras, bem como aos acompanhantes, que também se poderão manifestar, desde que resumidamente e que não desviem a atenção do contacto directo entre a vítima e o ofensor; iv) as partes terão a oportunidade de debater formas de resolução da situação e de reparação dos danos; v) apenas será elaborado um acordo, se todas as partes estiverem satisfeitas com a resolução obtida e não será exercida qualquer forma de coerção para a obtenção dessa mesma resolução por parte do mediador; vi) todos os debates que ocorrem na sessão de pré-mediação e de mediação serão mantidos na mais absoluta confidencialidade e não poderão ser utilizados como prova em eventuais processos cíveis ou criminais; vii) é

possível fazer-se acompanhar de advogados na mediação, que poderão auxiliar o desenvolvimento da mesma e apresentar soluções criativas aos impasses que eventualmente possam surgir; viii) havendo necessidade, poder-se-á, a qualquer momento, prosseguir com a mediação em sessões individuais; e ix) o papel das partes na mediação consiste em escutarem-se atentamente umas às outras e sem interrupções, empregar linguagem não agressiva e efectivamente trabalhar em conjunto para obter as soluções necessárias (Umbreit, 2001).

Após a abertura da sessão, confere-se às partes a possibilidade de exporem as suas perspectivas, recaindo sobre a vítima a escolha de quem começa, dado a constante preocupação deste tipo de mediação com a capacitação da vítima. Estudos indicam que uma das consequências do crime e da vitimização pode ser a percepção das vítimas de terem menos poder de autodeterminação e de maior fragilidade perante a sociedade. Ao estabelecer que a vítima apenas participa no processo de mediação vítima-ofensor de forma voluntária e que lhe compete a escolha da ordem de declarações na sessão de mediação, pretende-se iniciar a reconstrução de um sentido de autodeterminação da vítima, permitindo uma percepção progressiva de capacitação.

Se, durante as manifestações das partes, ocorram interrupções ou seja utilizada linguagem agressiva, o mediador deverá assertiva e diplomaticamente manifestar-se para que a comunicação se desenvolva construtivamente. A principal preocupação do mediador nesta fase deve ser a transformação de comunicação ineficiente em eficientes e construtivas manifestações de interesses e necessidades. De acordo com o modelo espiral de conflito de Pruitt e Rubin (*cit in* Cunha, 2008), o conflito responde a círculos viciosos de acção e reacção. Considerando que, em regra, as reacções são mais severas e intensas à medida do escalamento do conflito, uma reacção agressiva tenderá a produzir uma nova reacção ainda mais agressiva da parte oposta e assim sucessivamente, produzindo-se assim o círculo vicioso e retaliativo da espiral do conflito. Compete então ao mediador intervir no sentido de estimular intervenções construtivas por partes dos intervenientes que devem aplicar linguagem neutra e não agressiva. Tendo a intervenção construtiva do mediador como base (a acção) produz-se uma reacção construtiva por parte dos intervenientes, que por sua vez proporciona uma nova acção construtiva, conduzindo à gestão construtiva do conflito.

À medida que o mediador vai ouvindo activamente as declarações das partes, deve completar a lista de objectivos da mediação, inicialmente elaborada nas sessões

individuais, acrescentando questões relevantes, interesses e sentimentos. Depois de terminadas as manifestações das partes e elaborada tal lista, o mediado deve apresentar um breve resumo, usando linguagem neutra, e apontando as questões e os interesses identificados (geralmente os sentimentos apenas são tratados nas sessões individuais). Com isso, o mediador consegue contextualizar os factos pertinentes ao conflito e estimular o desenvolvimento de uma espiral de conflito construtiva (Umbreit, 2001).

Desenvolvendo-se a comunicação sobre as questões controversas entre as partes, começa a ser restaurada a relação entre elas. Nesse sentido, cumpre frisar que compete exclusivamente às partes (re)construir esta relação na medida em que estabelecem uma comunicação adequada. Importa ainda destacar que a contribuição do mediador não é secundária ou passiva visto que, apesar de não lhe competir apresentar soluções, cabe-lhe estabelecer um ambiente adequado para que as partes possam solucionar o seu conflito, bem como esclarecer questões e interesses reais e identificar e abordar adequadamente os sentimentos que surjam e possam obstruir a resolução do conflito, sendo que todas estas competências requerem a devida capacitação, supervisão e formação (Umbreit, 2001).

IV. Experiências de Justiça Restaurativa

1. A Justiça Restaurativa na Nova Zelândia

Nos últimos 20 anos, o sistema de justiça penal na Nova Zelândia foi transformado pela introdução e pelo desenvolvimento dos valores e processos da justiça restaurativa na justiça juvenil, bem como nos sistemas para adultos. É provável que os processos implementados continuem a evoluir à medida que se demonstre que as opções restaurativas são eficazes para fornecer uma experiência mais bem-sucedida, quer para as vítimas quer para os infractores, o que resulta numa maior responsabilidade e maior satisfação com os resultados. Pretende-se aqui mostrar o desenvolvimento de práticas restaurativas no sistema de justiça juvenil através da realização de reuniões familiares e de procedimentos decorrentes de encaminhamento dos casos pela polícia, e de processos restaurativos de reuniões e painéis comunitários do sistema de justiça criminal na Nova Zelândia (Johnston e Van Ness, *cit in* Maxwell, 2005).

Na maioria das sociedades, as práticas restaurativas para a resolução de conflitos têm uma longa tradição, muito anterior ao surgimento de sistemas jurídicos formais no estilo ocidental. A Nova Zelândia não é excepção. Dentro da sociedade Maori, os whanau (famílias/famílias alargadas) e os hapu (comunidades/clãs) reúnem-se para resolver conflitos e determinar como lidar com problemas que afectam a família ou a comunidade. Na década de 80, algumas comunidades ainda realizavam essas práticas e cada vez mais havia solicitações para a justiça marae dentro das linhas do ‘Aroha’, um programa no Waikato que visava lidar com o histórico de abusos sexuais em reuniões de whanau/hapu.

Naquela altura, surgia entre os Maori uma crescente preocupação com a forma como as instituições de protecção de crianças e jovens e os sistemas de justiça juvenil removiam os jovens e as crianças dos seus lares, os afastavam das suas famílias alargadas e das suas comunidades. Para além disso, exigiam processos culturalmente apropriados para os Maoris e estratégias que permitissem às famílias sem recursos a possibilidade de cuidar mais eficazmente das suas próprias crianças. Como resultado, procurou-se desenvolver um processo mais eficiente para os Maoris e outros grupos culturais que desse mais apoio às famílias e que diminuísse a ênfase nos tribunais e na institucionalização dos jovens infractores. Assim, em 1989 a Nova Zelândia aprovou o Estatuto das Crianças, Jovens e suas Famílias (*The Children, Young Persons and Their Families Act*) que rompeu radicalmente com a legislação anterior e que visava

responder a abusos, ao abandono e a actos delinquentes. A responsabilidade primária pelo poder decisório foi estendido para as famílias, que receberiam apoio neste seu papel através de prestações de serviços e outras formas apropriadas de assistência (Maxwell, 2005).

O processo essencial para a tomada de decisões deveria ser a reunião de grupo familiar (*Family Group Conferences*), que visava incluir todos os envolvidos e os representantes dos órgãos estatais responsáveis (Hassall, 1996). Continuavam a ser enfatizados os princípios de protecção dos direitos das crianças e dos jovens e a importância de garantir que as respostas às infracções fossem do menor nível possível e adequadas à infracção, mas, além disso, novos valores exigiram que as vítimas fossem envolvidas nas decisões, que os jovens fossem responsabilizados fazendo reparações às suas vítimas e que fossem executados planos com o objectivo de reintegrá-los na sociedade. Quando essa legislação foi aprovada, a teoria da justiça restaurativa ainda estava nos seus, porém tornou-se logo evidente que os valores centrais de participação, reparação, emenda e reintegração dos afectados pela infracção estavam reflectidos. Em especial, o processo da reunião de grupo familiar foi reconhecido como um mecanismo que poderia ser usado dentro do sistema de justiça mais amplo para fornecer soluções de justiça restaurativa a infracções dentro de um sistema tradicional, onde as sanções do tribunal também poderiam estar disponíveis quando necessário.

Desde 1999, o uso de práticas de justiça restaurativa na Nova Zelândia também se propagou a outros níveis, com o desenvolvimento de processos de encaminhamento alternativo para responder a infracções de gravidade relativamente baixa cometidas por jovens, e com o desenvolvimento da legislação e de processos para justiça restaurativa no sistema de justiça criminal adulto.

Na Nova Zelândia, a polícia tem quatro opções quando prende um jovem infractor, sendo possível usar uma advertência informal (17% dos casos numa amostra de 2000-2001; Maxwell, Roberston e Anderson, 2002), uma advertência escrita (27%), organizar um plano de encaminhamento alternativo (32%), fazer uma indicação directa para uma reunião de grupo familiar (8%) ou então apresentar a acusação no Tribunal de Jovens, que fará uma indicação para uma reunião de grupo familiar quando as questões não são negadas ou provadas antes da decisão sobre os resultados (17%). Embora em geral a gravidade da infracção e o histórico do infractor sejam os principais factores que determinam a acção policial, o conhecimento do infractor e o histórico familiar também

são factores importantes. Assim, a reunião de grupo familiar é o procedimento escolhido para 25% dos infractores e inclui todas as infracções sérias, excepto os casos de homicídio, que são indicados directamente para os tribunais regulares.

Em 1990-91, o primeiro ano completo após a aprovação da legislação, houve 5850 reuniões familiares (Maxwell e Robertson, 1991). Os números caíram para cerca de 5000 no início da década de 1990, mas em 2003-04 subiram para 7660 (Departamento de Crianças, 2004).

Em 1990-91 (Maxwell e Morris 1993; Maxwell e Morris 1999) e em 1999-2000 (Maxwell *et al.* 2004a; Maxwell *et al.* 2004b) foram realizados vários estudos para avaliar o sistema, descrever seu impacto nos participantes, determinar até que ponto o sistema atende os objectivos restaurativos e identificar factores relacionados à obtenção de resultados eficazes. O relatório de 1993 baseou-se em dados de 203 reuniões, incluindo observações do processo e entrevistas com jovens, membros da família, e com as vítimas e os profissionais envolvidos. A pesquisa de 2004 consistiu de dois estudos principais feitos com relação a 24 coordenadores. O estudo retrospectivo recolheu dados de arquivo sobre 1003 casos que envolveram reuniões de grupo familiares realizadas em 1998 e obteve os dados de arquivo de acompanhamento de 2-3 anos, quando 520 jovens foram localizados e entrevistados. O estudo prospectivo observou uma amostra de 115 reuniões realizadas pelos mesmos coordenadores em 2000-2001 e entrevistou jovens, membros da família e vítimas.

Os resultados destes estudos confirmam que na prática os resultados das reuniões de grupos familiares são amplamente restaurativos: todos os envolvidos participam (porém, isto só ocorre com cerca de metade das vítimas) e concordam com as decisões, e as mesmas focaram em grande parte a reparação do dano e a reintegração dos infractores. No entanto, apenas cerca de metade das vítimas e dos jovens sentiu-se verdadeiramente envolvida na tomada de decisão, alguns resultados restritivos/punitivos foram vistos em cerca de metade das reuniões e a provisão de serviço de reabilitação e reintegração foi muito abaixo das necessidades informadas pelos jovens. Isso foi especialmente desvantajoso na área da educação e formação, onde a falta de qualificações educativas e de habilidades vocacionais foi fortemente relacionada à reincidência e a resultados de vida negativos. Esses estudos também identificaram factores fundamentais que estão associados à redução das infracções e a mudanças de vida positivas. Estes incluem o tratamento justo e respeitoso de todos e a ausência da

vergonha estigmatizante. Além disso, os jovens sentiram-se apoiados, compreenderam o processo, sentiram-se perdoados e arrependidos e capazes de reparar o dano e desenvolveram a intenção de não voltar a cometer infracções.

Como indicado acima, aproximadamente 75% dos infractores são tratados pela própria polícia: cerca da metade (45%) dos jovens infractores recebeu advertências e os restantes ficaram a cargo de policiais do Departamento de Auxílio à Juventude (*Youth Aid*) por meio do uso de planos de encaminhamento alternativo. Os objectivos são reparar o dano causado, responsabilizar os jovens pela infracção, envolver os jovens, as famílias e as vítimas no processo de tomada de decisão e desviar os jovens do tribunal e da custódia, utilizando o menor tempo possível nesses processos.

Na prática, o oficial do Departamento de Auxílio à Juventude, depois de obter um relatório do polícia investigador do caso geralmente visita a família e fala com o jovem infractor e com os seus pais para conceber um plano satisfatório. As vítimas e a escola do infractor também podem ser visitadas. Na presente pesquisa (Maxwell, Roberston e Anderson, 2002, que incluiu 513 crianças ou jovens), os planos tipicamente incluíram pedidos de desculpa (65%). A reparação financeira foi feita em 21% dos casos e doações à caridade em 4%. Noutros casos foram executados trabalhos para a comunidade (33%), sendo que 18% estavam relacionados com a infracção e 15% eram de natureza geral. Além disso, em 19% dos casos foi acordado que os pais e/ou o jovem infractor assistissem a algum tipo de programa de continuidade dos estudos ou de formação.

Um acompanhamento da amostra envolvida no estudo de 2002 obteve dados de reincidência de 1438 dos jovens e examinou os factores associados (Maxwell e Paulin, 2005). Também foram realizadas entrevistas com 79 jovens que tiveram planos de encaminhamento alternativo e 18 oficiais do Departamento de Auxílio à Juventude. A maioria dos jovens disse que atingiu as suas metas (82%), que tinha sido tratado com justiça e respeito (85%), que as tarefas eram justas e adequadas à infracção e às suas capacidades, que a experiência era positiva e que se sentia apoiada (91%); no entanto, um número menor declarou estar completamente envolvido nas decisões (45%).

Dos jovens, 75% sentiam que tinham sido tratados com respeito, estavam arrependidos e sentiam que tinham sido perdoados e não estavam envergonhados ou não se sentiam estigmatizados. Por outro lado, apenas pouco mais de um quinto disse que a sua experiência não tinha sido positiva e dois quintos disseram que não haviam sido

directamente envolvidos na tomada de decisão e informaram que não puderam reparar o dano feito. Mais de 20% da amostra total de jovens tratados pela polícia reincidiu nos 18 meses seguintes. A reincidência foi mais baixa para o grupo que havia sido advertido (9%) ou para aqueles para quem a polícia organizou um plano de encaminhamento alternativo (16%). Trinta e sete por cento dos indicados para uma reunião de grupo familiar reincidiram em comparação a 51% dos processados no Tribunal de Jovens.

A análise destas iniciativas mostra claramente que é possível incorporar os processos de justiça restaurativa na fase que antecede a edição da sentença nos sistemas de justiça para jovens e adultos. O uso de práticas restaurativas conduziu a processos de tomada de decisão que são vistos como correctos e justos por todos os participantes, podem envolver as vítimas e dar-lhes resposta numa maior extensão que os tribunais, podem responsabilizar os infractores e podem oferecer opções para o apoio contínuo aos mesmos, o que ajudará a sua reintegração na sociedade. Além disso, onde há um maior uso de meios alternativos e comunitários de responsabilização há mais economia para o sistema a longo prazo.

2. A Justiça Restaurativa Aplicada nas Escolas

Em 1994, a conselheira escolar Margaret Thorsborne introduziu (numa grande escola secundária com 1600 alunos) a justiça restaurativa nas escolas em Queensland, na Austrália. Depois de ter ouvido falar nos processos abordados no ponto anterior, Thorsborne dirigiu o primeiro encontro restaurativo em um escola, para tratar das questões relativas a uma agressão séria. O sucesso da conferência precipitou a procura por um tipo de intervenção não-punitiva para incidentes sérios, como bullying e agressões que não expunham a vítima a risco adicional e também envolvia os pais (Cameron e Thorsborne, 2001). Desde então, o uso de encontros de justiça restaurativa nas escolas tem-se desenvolvido em muitos países, para abordar uma gama de comportamentos diferentes, incluindo danos a propriedades, roubo, vandalismo, incidentes relacionados a drogas, ociosidade, danos à imagem pública da escola, persistente comportamento inadequado em sala de aula, ameaças de bomba, como também assaltos e intimidação (Morrison, 2005).

A literatura sobre a prática de justiça restaurativa nas escolas delineia diversas respostas; sem dúvida, na prática há muitos mais. Um dos primeiros a surgir foi o

conjunto de práticas restaurativas de Wachtel e Mc Cold (2001) que se movem do informal para o formal, com movimento ao longo do envolvimento contínuo. Mais especificamente, o conjunto de práticas sugeridas abrange: declarações afectivas; perguntas afectivas; pequenas reuniões improvisadas; círculos de grupos grandes e encontros ou reuniões formais.

Hopkins (2004) sugere o seguinte conjunto de respostas: investigação restaurativa; discussão restaurativa em situações desafiadoras; mediação; mediação vítima/infractor; reuniões comunitárias e círculos de solução de conflitos; encontros restaurativos e encontros restaurativos com grupos de familiares.

Thorsborne e Vinegrad (2004) utilizam uma abordagem de reuniões de múltiplos níveis, dividindo os processos de encontros em dois grupos: (1) processo proactivo que aumenta o ensino e a aprendizagem; (2) processo reactivo para responder ao mau comportamento. Os processos proactivos são administrados através de reuniões em sala de aula que abordam um conjunto de assuntos importante para a vida escolar. Os processos reactivos incluem: reuniões individuais; reuniões de pequenos grupos; reuniões de classes inteiras e reuniões de grupos grandes.

Blood (2004) usa uma abordagem de pirâmide reguladora, descrevendo intervenções universais que abordam a escola inteira e envolvem a capacidade de desenvolvimento social e emocional por: (1) responsabilidade; (2) responsabilidade por si mesmo e pelos outros; (3) trabalhar em conjunto; (4) capacitação pessoal. Estes são postos em prática na escola e dentro da sala de aula através de políticas, do currículo escolar e programas de competências sociais. Intervenções secundárias gerem dificuldades e problemas na escola e na sala de aula através de conferências de corredor, mediação e círculos de resolução de problemas. Intervenções terciárias visam restabelecer relações pelo uso de encontros restaurativos.

Estes exemplos realçam a variedade de respostas que as escolas usam para estabelecer um contínuo de regulação reactiva baseada na justiça restaurativa. Nenhum processo se mostrou mais efectivo que outro. De facto, as comunidades escolares misturam e associam estes modelos desenvolvendo um conjunto de respostas que se ajustam às suas necessidades e preocupações. Enquanto provavelmente nunca haverá um modelo perfeito que se ajuste as necessidades de todas as escolas, há uma necessidade forte de pesquisa para estabelecer e testar modelos e níveis diferentes de respostas através de uma abordagem na escola inteira.

Vários programas diferentes foram usados como programas primários, ou universais, de intervenção. Os dois destacados abaixo enfatizam a resolução de conflitos: criativamente (Programa Criativo de Resolução de Conflitos; Lantieri e Patti, 1996) e produtivamente (Programa de Cidadania Responsável; Morrison, 2002, em press-a). Cada um aponta para a criação de uma cultura diversa de relações sociais que afirmam e regulam o comportamento saudável e responsável.

O Programa Criativo de Resolução de Conflitos (PCRC) é um programa abrangente para escolas de ensino fundamental ao segundo grau que apoia as comunidades escolares no desenvolvimento de competências sociais e emocionais necessárias para solucionar conflitos, diminuir a violência e o preconceito e construir relações fortes e vidas saudáveis. O programa visa desenvolver as habilidades de escutar de forma activa, de criar empatia e compreender as perspectivas, a cooperação, a negociação e a percepção da diversidade. Os *workshops* são destinados a todos os membros da comunidade escolar: estudantes, professores, administradores, pessoal de apoio, e pais. Para os estudantes, o programa oferece 51 planos de lições apropriados, que são introduzidos no curso de 4 anos com as escolas movendo-se por através das seguintes fases de implementação: início, consolidação, saturação, e modelo completo.

Um grande estudo (5000 alunos, 300 professores, 15 escolas primárias públicas) deste programa foi feito na Cidade de Nova York num período de dois anos (Aber, Brown e Henrich, 1999). As competências sociais e emocionais desenvolveram a redução da criminalidade, do comportamento anti-social e de problemas de conduta, independentemente do género, grau ou *status* de risco. Embora houvesse menos efeitos positivos para meninos, estudantes mais jovens e estudantes em salas de aula e vizinhança de alto risco. Estudantes que receberam um número mais alto de lições (em média 25 durante um ano escolar) foram mais beneficiados. De forma interessante, os estudantes que tiveram apenas alguns seminários, comparados aos que não tiveram nenhum, tiveram resultados globais mais fracos, sinalizando a importância da consistência.

Os seminários são frequentemente elogiados pela formação na mediação de iguais para um grupo selecto de estudantes que os permite mediar conflitos entre seus semelhantes. De forma interessante, a pesquisa mostrou que quando houve mais ênfase em desenvolver um clima normativo, pela introdução de mais seminários, com apenas alguns mediadores iguais, essas salas de aula sofreram menos hostilidade, comparadas

às salas de aula que tiveram mais mediadores iguais e menos seminários. Isto realça a importância de construir uma base forte no nível primário ou universal de intervenção. Além disso, além de restringir modos de comportamento anti-social, e construir os sociais, os estudantes que também receberam instrução significativa de PCRC se saíram melhor em testes de progresso académico.

O Programa de Cidadania Responsável (PCR) visa desenvolver um conjunto de processos relacionados que apoiam a manutenção de relações saudáveis como a construção da comunidade, a resolução de conflitos, a inteligência emocional e a gestão da vergonha adaptável. O programa está baseado em vários princípios de justiça restaurativa. Um primeiro conjunto de princípios baseia-se no processo de construção da comunidade; um segundo conjunto baseia-se no processo de resolução de conflitos. O primeiro conjunto de princípios usa o acrónimo do programa (RCP), respeito (R), consideração (C), e participação (P); dado que; a justiça restaurativa é um processo participativo que aborda os delitos, oferecendo respeito às partes envolvidas, considerando a história que cada pessoa conta de como elas foram afectadas pelo incidente prejudicial. Enquanto estes princípios básicos permanecem pertinentes ao longo do programa, um segundo conjunto de princípios é usado para desenvolver as estratégias dos estudantes de como solucionar conflitos produtivamente (um conjunto adicional de RCP). Estes princípios são apresentados aos estudantes como as chaves REACT: Restaurar (*Repair*) o dano feito; Esperar (*Expect*) o melhor; Reconhecer (*Acknowledge*) sentimentos/o mal feito; Cuidar (*Care*) dos outros; Assumir (*Take*) responsabilidade pelo comportamento.

Este programa foi realizado inicialmente numa escola primária australiana (idade: 10 a 11 anos; n = 30; Morrison, 2001). A “pré/pós” avaliação mostrou que: (1) o sentimento de segurança dos estudantes dentro da comunidade escolar aumentou significativamente; e (2) o uso de estratégias de gestão de vergonha adaptáveis pelos estudantes (ou seja, reconhecimento da vergonha) aumentou enquanto estratégias de gestão de vergonha mal-adaptadas (ou seja, deslocamento da vergonha e interiorização de sentimentos de rejeição) diminuiu. Por outras palavras, após a intervenção, o uso de estratégias pelos estudantes ficou menos característico de vítimas, que tipicamente sentem que seriam rejeitados pelos outros após um delito, e menos característico de infractores que tipicamente deslocam a sua culpa e raiva nos outros.

O nível de respeito, consideração e participação informada pelos estudantes também aumentou. O director da escola apontou a relevância para a vida real do programa, como o fez a professora da sala de aula que comentou que começou a notar o uso do jargão particular do programa em situações quotidianas. Os estudantes sentiram que o programa os ensinou a entender como outras pessoas sentiam, a entender o que fazer se eles ferissem alguém ou alguém os ferisse, a respeitar outras pessoas, considerá-las, e deixá-las participar orgulhosamente.

Em resumo, a conclusão mais importante a ser tirada deste estudo piloto, é que programas como o PCR, e sem dúvida outros, são efectivos no desenvolvimento de estratégias de gestão de vergonha adaptáveis pelos estudantes, e diminuem o uso de estratégias de má adaptação pelos estudantes. Esta é uma importante agenda de pesquisa e desenvolvimento a seguir (Morrison, 2005).

Nos casos que requeiram uma intervenção mais intensa, por exemplo, por as consequências dos actos serem mais gravosas, existem tipos de intervenção com ajuda de terceiros, os mediadores. A mediação tem sido definida como um “método estruturado de resolução de conflitos no qual indivíduos formados (os mediadores) ajudam as pessoas em litígio (as partes) escutando suas preocupações e ajudando-as a negociar” (Cohen, 2003). Estes programas são mais eficazes quando se alinham a uma abordagem da escola toda que une o incidente a um processo de mudança mais amplo que afirma a desaprovação do acto (Braithwaite, 2002).

As análises ao Programa Criativo de Resolução de Conflitos mostraram que, comparado a intervenções universais, a ênfase na mediação de iguais é menos eficaz para restringir a hostilidade na sala de aula. Assim, as intervenções secundárias devem ser complementadas com intervenções primárias.

O Círculo de Resolução de Conflitos pode ser desenvolvido de diferentes modos. Geralmente visa construir a capacidade dos estudantes resolverem problemas colectivos por um processo que focaliza as preocupações quotidianas dentro da sala de aula e da escola. Esta prática de sala de aula partiu de seminários iniciais que desenvolveram um clima normativo de reunião social saudável e habilidades emocionais, mas então levou o processo um passo adiante ao apresentar os estudantes às três fases de uma conferência de justiça restaurativa, usando representações e discussão. Uma vez que os estudantes se sentiram confiantes no processo, eles foram encorajados a trazer seus próprios problemas e preocupações de dentro da sala de aula para o círculo.

Os círculos se tornaram um processo regular dentro da sala de aula. Este programa foi avaliado em uma escola primária australiana (Morrison e Martinez, 2001). Todos os estudantes em 3 classes mistas (4ª, 5ª e 6ª série) participaram do estudo. A intervenção foi testada em uma sala de aula (n=12), enquanto as outras duas salas de aula agiram como grupos de controlo.

Foram relatados vários benefícios para sala de aula, incluindo um lugar seguro para compartilhar problemas frente a frente; um modelo eficaz de resolução de conflitos; o estímulo à livre expressão das emoções; permitir ir além de comportamentos mesquinhos; contribuir para um ‘modo de ser’ baseado em respeito, comunicação e apoio. Este programa que também usou uma adaptação da Pesquisa da Vida Escolar foi avaliado (Ahmed *et al.*, cit in Morrison 2001). Comparado ao grupo de controlo, várias diferenças significantes foram detectadas: os estudantes na turma de intervenção mostraram níveis mais altos de inteligência emocional, relataram maior uso de técnicas de resolução de conflito produtivas, sentiram que o professor estava mais interessado em acabar com a intimidação, sentiram que o professor levava mais em conta o comportamento de vítimas e intimidadores, informaram menor uso de estratégias de gestão de vergonha mal administradas e apontaram um menor envolvimento em intimidação (Morrison e Martinez, 2001).

As intervenções terciárias pretendem ser o mais intenso e o mais exigente nível. O círculo de cuidado ao redor da vítima e do infractor está ampliado: inclui os pais, outros provedores de cuidado e profissionais, oferecendo apoio adicional, como também mecanismos de responsabilidade. Estes grandes processos de círculo existem em uma variedade de formas, cada qual tem características únicas. Estes incluem círculos curativos, círculos de elaboração de sentenças, conferências de grupos familiares, conferências comunitárias, e conferências de encaminhamento alternativo (Morrison, 2005).

A reunião de justiça restaurativa é usada para tratar incidentes sérios de danos na comunidade escolar. O processo reúne as pessoas mais afectadas pelo dano ou mal, para falar a respeito: (1) do que aconteceu; (2) de como o incidente os afectou e (3) de como consertar o dano feito. Além dos infractores e das vítimas, estes indivíduos também convidam uma comunidade de apoio que tipicamente inclui os pais, irmãos e avós, mas também pode incluir tios, pares, funcionários escolares e pessoal de entidades comunitárias (Morrison, 2005). Um mediador fala com cada uma destas pessoas,

determinando quem precisa assistir e prepara os participantes para o processo. Uma vez que a reunião é convocada, todos os participantes sentam-se em um círculo para escutar como outros foram afetados pelo incidente e o que precisa ser feito para corrigir as injustiças e recolocar os infratores e vítimas no “caminho correcto”. Conferir poder aos participantes frequentemente significa desenvolver o nível de responsabilidade do comportamento do “infractor” e do nível de resistência da “vítima”, embora esta dicotomia seja muito simplista. O resultado imediato da conferência, tipicamente um evento que envolve elevada carga emocional, é um acordo escrito sobre o que os infratores farão para consertar o dano, assinado pelo infractor e pelo mediador (Morrison, 2005).

Os resultados da avaliação inicial das conferências de responsabilidade de comunidade em Queensland permanecem significativos em termos de resultados e de lições aprendidas (Cameron e Thorsborne, 2001). Foi convocado um total de 89 reuniões em escolas, em resposta a: agressões sérias (43), vitimizações sérias (25), dano de propriedade e roubo (12), gazeteiros, problemas em salas de aula, danos a reputação de escola e intimidação (18), drogas (2) e uma ameaça de bomba (1). Em geral os resultados foram positivos para todos os participantes; eles informaram que: tiveram voz no processo (96%); ficaram satisfeitos com o modo com que o acordo foi feito (87%); foram tratados com respeito (95%); sentiram-se compreendidos pelos outros (99%); sentiram que as condições de acordo foram justas (91%).

As vítimas informaram que elas conseguiram retirar o que precisavam da conferência (89%) e se sentiam mais seguras (94%). Os infratores sentiram-se bem cuidados durante a reunião (98%); amados pelas pessoas mais próximas (95%); capazes de ter um novo começo (80%); perdoados (70%); mais íntimos dos envolvidos (87%). Além disso, os infratores concordaram com a maior parte ou com todo o acordo (84%) e não reincidiram no período do processo (83%).

Estes resultados têm sido reproduzidos, em larga escala, em vários outros estudos na Austrália, Canadá, Inglaterra e Estados Unidos (ver Calhoun, 2000; Hudson e Pring, 2000; Ierley e Ivker, 2002; Shaw e Wierenga, 2002; *cit in* Morrison, 2002). Além disso, o Departamento de Crianças, Família e Aprendizagem de Minnesota (2002) mostrou como o uso de práticas restaurativas, por uma série de níveis, é uma alternativa eficaz ao uso de suspensões e expulsões.

V. Estudo Proposto – Justiça Restaurativa para Jovens Delinquentes em Escolas

Apresentados então o conceito de justiça restaurativa e de mediação vítima-ofensor, bem como de alguns dos muitos projectos e programas existentes que demonstraram a eficácia da justiça restaurativa na gestão de conflitos e resolução de litígios envolvendo jovens infractores, prossegue-se à apresentação de um projecto de investigação fundamentado.

As revisões recentes da agressão nas escolas indicam que as ameaças e o *bullying*, a extorsão, os assaltos a estudantes e professores, o recrutamento do grupo e o ferimento ou a morte por armas estão a aumentar as preocupações em muitas escolas (Committee for Children, 1996; National School Safety Center, 1996). Também em Portugal há estudos que indicam que a percentagem de alunos que se envolvem em lutas aumentou nos últimos anos (Matos, Negreiros, Simões, Gaspar, 2009).

Embora diversos tipos de programas tenham produzido reduções no comportamento agressivo ou disruptivo e em comportamentos relacionados com problemas na adolescência, em estudos bem controlados, não é claro que esses programas conseguirão resultados semelhantes quando são executados nas escolas secundárias pelas equipas de funcionários normais da escola.

1. Metodologia

Será elaborado um plano de investigação estruturado, o qual deverá mencionar os objectivos e os procedimentos de investigação, de forma pormenorizada. Para elaborar esse plano, é necessário um trabalho prévio de revisão de literatura. É partir daqui que se tratam as metas e os objectivos do trabalho, como também para a formulação de hipóteses e para a definição de variáveis.

No processo de recolha de dados, que engloba a pesquisa sobre os processos utilizados na justiça restaurativa, bem como de programas implementados em escolas que apliquem tais processos, e no processo de análise dos dados obtidos recorre-se a várias técnicas próprias das investigações qualitativa e quantitativa, nomeadamente à pesquisa de dados ou de estatísticas oficiais, à entrevista, ao inquérito por questionário. Trata-se de uma forma de obtenção de dados de diferentes tipos, permitindo assim o cruzamento de informação (Yin, 2009).

2. Objectivos

Com este projecto pretende-se analisar o impacto que a mediação vítima-infractor pode ter na resolução dos conflitos no âmbito de sala de aula, bem como a sua contribuição para um ambiente escolar mais pacífico e normativo. Para além de analisar as consequências da aplicação de procedimentos da justiça restaurativa num ambiente escolar, também se pretende analisar a satisfação com que os intervenientes saem desses processos, comparativamente com as medidas que anteriormente eram aplicadas em casos de infracções ocorridas.

a) Variáveis

As variáveis que se pretende analisar respeitam as dimensões que passam pela percepção do envolvimento dos alunos, pela satisfação dos mesmos com os resultados obtidos e ainda pela experiência global a nível de emoções dos alunos (por exemplo, importa analisar aspectos como serem tratados com respeito, sentirem ou não vergonha, sentirem-se marginalizados pelos colegas, sentirem-se compreendidos, etc.)

3. Procedimentos

Aconselha-se a utilização de um modelo consultivo de colaboração em que uma equipa pequena multidisciplinar de funcionários da escola é criada para rever, melhorar e executar os procedimentos da escola e das disciplinas em conjunto com a equipa de técnicos do projecto, que englobará, pelo menos dois mediadores e dois investigadores, que poderão ser criminólogos.

A abordagem a utilizar deve basear-se em informação sobre práticas que já se provaram eficazes anteriormente e em dados contínuos sobre os comportamentos que ocorrem na sua escola. A abordagem deve ser projectada de forma que a escola melhore a claridade das suas regras e aumente o ensino activo sobre as expectativas do comportamento, o reforço positivo para o comportamento social apropriado, a aplicação consistente de consequências correctivas para violações das regras e a monitorização e contínuo dos dados para a melhoria continuada (Metzler, Biglan, Rusby, Sprague, 2001).

Neste sentido, serão consideradas, entre outras, as medidas e os processos propostos no Capítulo III, ponto 2. Características Processuais da Mediação Vítima-Ofensor e no Capítulo IV 2. A Justiça Restaurativa Aplicada nas Escolas, devidamente adaptadas e adequadas ao ambiente escolar em questão e tendo em conta os objectivos traçados em conjunto com a direcção da escola.

Os instrumentos a serem utilizados, nomeadamente o inquérito por questionário e a entrevista serão feitos pelos investigadores e/ou mediadores. Sendo que a entrevista é efectuada presencialmente com investigadores e mediadores e a direcção da escola, com administração indirecta da mesma, que deverá ter uma duração aproximada entre 30 minutos a uma hora, dependendo das questões colocadas e do número de intervenientes por parte dos entrevistados. Como referido, esta entrevista será efectuada no início do programa.

O inquérito por questionário, por sua vez, será administrado pelos mediadores após a última sessão de cada caso, sendo entregue aos intervenientes e por isso será de administração directa, sendo que será dado um tempo útil adequado para o preenchimento do mesmo, mas na presença do mediador para que este possa responder a eventuais questões e para que a entrega dos questionários seja assegurada.

4. Amostra

No âmbito da cidade do Porto, serão seleccionadas duas escolas secundárias, para aplicação do projecto. A selecção das escolas depende em grande parte do número de alunos que são considerados “problemáticos” ou de risco, bem como da apresentação de um histórico na escola de ocorrências de agressividade, violência, destruição de propriedade, entre outros, que até possam ser consideradas crimes graves. Serão favorecidas escolas que tenham casos de agressões sérias, vitimizações sérias, dano de propriedade e roubo, e intimidação, entre outros.

5. Instrumentos

a) Análise Documental

Engloba a pesquisa bibliográfica sobre o tema, bem como a pesquisa na Internet sobre resultados de programas empíricos. Pretende-se recolher informações sobre

programas e estudos de caso existentes cujos resultados tenham sido mais do que satisfatórios em ambientes culturais e sociais semelhantes aos que se vivem nas escolas que serão objecto do projecto. Inclui igualmente a análise dos dados oficiais das escolas através da pesquisa na Internet, sobretudo dos sítios Web das mesmas, e através da análise de documentos e de estatísticas disponibilizados. Os dados obtidos são analisados e utilizados para validar e/ou acrescentar informações obtidas por outras fontes. Considerando que nem todos os dados oficiais retratam a realidade da forma fiável, é importante ter em conta várias fontes de informação.

b) Entrevistas

Serão efectuadas entrevistas com a direcção das escolas no sentido de averiguar o interesse e a disponibilidade para implementação de medidas de justiça restaurativa, como a mediação vítima-ofensor, nas práticas da escola. Será uma entrevista em profundidade com um guião semiestruturado com perguntas abertas.

c) Inquéritos por Questionário

Sempre que o mediador termine um caso, será distribuído um questionário aos intervenientes para aferir o desempenho das medidas adoptadas, bem como a satisfação com as mesmas e os resultados obtidos. Será igualmente distribuído um inquérito por questionário para os professores e os responsáveis da escola, no sentido de avaliar o impacto do projecto na escola. Neste caso tratar-se-ão de inquéritos por questionário estruturados com perguntas semi-abertas e com escalas de resposta gradativas.

6. Análise de Dados e Resultados Obtidos

Serão comparados os resultados obtidos da pesquisa documental e das entrevistas iniciais com os resultados obtidos através dos inquéritos por questionário passados no final da experiência do projecto. Serão igualmente tidas em conta as observações realizadas no campo durante o âmbito do projecto, que deverão ser sistematicamente registadas. A análise dos dados das entrevistas e do diário de campo deverá ser feita seguindo os procedimentos comuns de análise de conteúdo, em que aquilo que se procura é encontrar regularidades na observação efectuada.

Pretende-se comparar o sucesso das medidas de resolução de conflitos anteriormente estabelecidas na escola com as medidas implementadas com este projecto. Adicionalmente, pretende-se avaliar, através dos inquéritos por questionário, a satisfação de todos os intervenientes com as medidas implementadas e com os resultados que estas permitiram obter.

VI. Conclusão

Tendo em conta a actual conjuntura de crise, os jovens constituem um grupo de risco, porque são dos mais ameaçados pelo desemprego, pela mudança de paradigmas familiares e sociais. Nos países desenvolvidos, a elevada falta de emprego gera uma reacção em cadeia que leva os jovens da escola à obtenção do rendimento mínimo de inserção, à retracção ou mesmo exclusão do mercado de trabalho.

Os jovens que abandonam os estudos sem diploma, e não conseguem encontrar emprego, são excluídos da sociedade. Neste caso, o exercício da solidariedade entre gerações, nomeadamente a que se estabelece entre pais e filhos, pode dissipar ou atenuar os efeitos da exclusão. Contudo, o apoio familiar resulta de uma opção individual e muitos jovens não podem dela beneficiar. Assim, se a solidariedade é um meio de luta contra a exclusão social, só se torna possível se a família e a comunidade conservarem um mínimo de unidade, coerência e recursos materiais e simbólicos. De outro modo, os jovens terão de accionar um conjunto de estratégias de sobrevivência, nomeadamente o recurso à prática da delinquência, porque o mais certo, é enveredarem pela mendicidade, ficando dependentes dos programas de assistência à pobreza.

Com o intuito de reintegrar os jovens na sua comunidade e na sociedade em geral, surgem as respostas restaurativas como meios autónomos de reacção jurídico-penal, com maiores possibilidades de eficácia que a resposta ordinária. Possui um aspecto sociopedagógico, visto que estimula o ofensor para que, com suas próprias forças, possa reintegrar-se à sociedade, o que significa uma nova oportunidade de socialização para as partes, que exige levar em conta uma ampla valorização de todas as circunstâncias e a análise da contribuição das condutas do infractor, da vítima e da comunidade. O processo geralmente está munido de determinadas obrigações para reparar o delito cometido e outras prestações sociais úteis, tendo como função também projectar atitudes que incidam no comportamento futuro do infractor.

A necessidade de humanizar o sistema de justiça criminal, bem como a necessidade reintegrar os jovens delinquentes na sociedade através de aspectos sociopedagógicos são uma forte motivação para o projecto proposto, e a justiça restaurativa é exactamente uma forma mais humana e participativa de tratar o delito e não possui efeitos inapropriados. Este processo é considerado um caminho de evolução, necessário para a consciencialização e a compreensão dos operadores do sistema, cada um dos cidadãos e toda a comunidade em seu conjunto.

A revisão bibliográfica sobre a delinquência juvenil demonstra perfeitamente que é impreterível haver um estreito envolvimento com os jovens, proporcionando-lhes fortes vínculos familiares e sociais, bem como um funcionamento adequado dos sistemas de controlo formal e informal e a existência de modelos normativos que os jovens possam seguir e ter como base para as suas próprias condutas.

A revisão dos programas implementados na Nova Zelândia e em algumas escolas demonstram que a justiça restaurativa tem processos que permitem implementar medidas que vão precisamente de encontro com as necessidades acima referidas: através de diálogos em conjunto com os jovens delinquentes, as vítimas e a comunidade envolvente (pro exemplo, as famílias ou os colegas de turma) e é possível estabelecer laços sociais mais fortes e, assim, uma vinculação mais forte com o que é considerado normativo, abrir caminhos de comunicação mais funcionais entre as partes envolvidas, permitindo transmitir aos jovens o que é socialmente esperado deles, as suas responsabilidades e direitos, exemplificando isso através da assunção por cada parte envolvida das suas responsabilidades e através da resolução de conflitos através de acções construtivas.

Considero a existência de um espaço onde os jovens possam comunicar abertamente sem serem julgados, rotulados ou ridicularizados e onde lhe são transmitidos valores de resolução pacífica e construtiva dos seus problemas extremamente importante para criar vínculos sociais mais fortes, bem como uma melhor integração no meio escolar, proporcionando aos jovens um fortalecimento dos factores de protecção existentes. Dado que hoje em dia os alunos passam tantas horas do seu dia no recinto escolar, parece-me adequado que tal espaço de comunicação seja integrado no âmbito escolar ou que, pelo menos, seja um dos espaços existentes, para além destes conceitos de justiça restaurativa capacitarem as escolas com processos construtivos e humanistas para lidarem com os problemas que muito certamente surgem ao longo do tempo.

VII. Bibliografia

- Aber, J. L., Brown, J. L. e Henrich, C. C. (1999). *Teaching Conflict Resolution: An Effective School-Based Approach to Violence Prevention* (New York: National Center for Children in Poverty).
- Azevedo, A. G., (2005). O Componente de Mediação Vítima-Ofensor na Justiça Restaurativa: Uma Breve Apresentação de uma Inovação Epistemológica na Autocomposição Penal. In Slakmon, C., R. De Vitto e R. Gomes Pinto, org., 2005. *Justiça Restaurativa (Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD)*, Coletânea de Artigos.
- Battin, S. R., Hill, K. G., Abbott, R.D., Catalano, R. F. e Hawkins, J.D. (1998). The contribution of gang membership to delinquency beyond delinquent friends. *Criminology* 36:93–115.
- Bazemore, G., e Umbreit, M. (1995). Rethinking the sanctioning function in juvenile court: Retributive or restorative responses to youth crime. In *Crime & Delinquency*, 41(3): pp. 296-316.
- Bazemore, Gordon e Walgrave, eds. (1999). *Restorative Juvenile Justice: Repairing the Harm of Youth Crime*. Monsey, N.Y.: Criminal Justice Press.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. Nova Iorque: The Free Press. pp. 147–153.
- Biglan, A., Metzler, C. W. e Ary, D. V. (1994). *Increasing the Prevalence of Successful Children: The Case for Community Intervention Research*, Oregon Research Institute.
- Blood, P., (2004). *Restorative practices: A whole school approach to building social capital* (Manuscript held by Circle Speak, Sydney, Australia).
- Brewer, D. D., Hawkins, J.D., Catalano, R. F. e Neckerman, H.J. (1995). Preventing serious, violent, and chronic juvenile offending: A review of evaluations of selected strategies in childhood, adolescence, and the community. In *Sourcebook on Serious, Violent, and Chronic Juvenile Offenders*, edited by J.C. Howell, B. Krisberg, J.D.
- Braithwaite, J. B., (2002). *Restorative Justice and Responsive Regulation* (Oxford: Oxford University Press).

Brown, H. J. e Marriott, A L. (1999), *ADR Principles and Practice*. London: Sweet & Maxwell.

Capaldi, D. M. e Patterson, G. R. (1996). Can violent offenders be distinguished from frequent offenders? Prediction from childhood to adolescence. *Journal of Research in Crime and Delinquency* 33:206–231.

Catalano, R. F. e Hawkins, J.D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. In *Delinquency and Crime: Current Theories*, edited by J.D. Hawkins. New York, NY: Cambridge University Press, pp. 149–197.

Cameron, L., e Thorsborne, M. (2001). Restorative Justice and School Discipline: Mutually Exclusive?. In H. Strang and J. Braithwaite, eds., *Restorative Justice and Civil Society* (Cambridge: Cambridge University Press): pp. 180-194.

Cavan, A. R. S. (1969). *Suicide of the West*. New Rochelle, Nova York.

Cloward, R. A., e Ohlin, L. E. (1960). *Delinquency and Opportunity: A Theory of Delinquent Gangs*. Clencoe H., Free Press .

Cohen, A. K., (1971). *Delinquent Boys: the Culture of the Gang*. New York, University of Chicago Press.

Cohen, R., (2003). Students Helping Students, In T. Jones and R. Compton eds., *Kids Working it Out* (San Francisco, CA: Jossey-Bass): pp. 109-119.

Committee for Children (2002). *Steps to respect*. In <http://www.cfchildren.org/strres.shtml>. [Consultado em 04/11/2011].

Cunha, P. (2008). *Conflito e Negociação*, Edições Asa, Porto.

Denno, D. W. (1990). *Biology and Violence: From Birth to Adulthood*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Department of Child, Youth and Family Services (New Zealand), (2004). *Annual Report*. Consultado em: www.cyf.govt.nz.

Durkheim, E. (1973). *De la Division du Travail Social*. Paris, PUF.

Durkheim, E. (1977). *O Suicídio: Estudo de Sociologia*. 2ª ed. Lisboa, Editorial Presença.

Durkheim, E. (1980). *As Regras do Método Sociológico*. Lisboa, Editorial Presença.

- Elliott, D.S. (1994). Serious violent offenders: Onset, developmental course, and termination—The American Society of Criminology 1993 presidential address. *Criminology* 32:1–21.
- Farrington, D. P. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and Victims* 4:79–100.
- Farrington, D. P. (1991). Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later-life outcomes. In *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, edited by D. J. Pepler e K. H. Rubin. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 5–29.
- Farrington, D. P. (1995). Key issues in the integration of motivational and opportunity reducing crime prevention strategies. In *Integrating Crime Prevention Strategies: Propensity and Opportunity*, edited by P.O.H.
- Foucault, M. (1975). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis, Vozes, 1987.
- Goffman, E. (1988). *Estigma- Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Rio de Janeiro, Editora Guanabara.
- Hawkins, J.D., Arthur, M. W. e Catalano, R. F. (1995). Preventing substance abuse. In *Building a Safer Society: Strategic Approaches to Crime Prevention: Vol. 19, Crime and Justice: A Review of Research*, editado por M. Tonry e D. P. Farrington. Chicago, IL: University of Chicago Press, pp. 343–427.
- Hawkins, J.D., Farrington, D. P. e Catalano, R. F. (1998). Reducing violence through the schools. In *Violence in American Schools: A New Perspective*, editado por D. S. Elliott, B. A. Hamburg e K. R. Williams. New York, NY: Cambridge University Press, pp. 188–216.
- Hallevy, G (2011). Therapeutic Victim-Offender Mediation Within The Criminal Justice Process - Sharpening The Evaluation Of Personal Potential For Rehabilitation While Righting Wrongs Under The ADR Philosophy. In *Harvard Negotiation Law Review; Vol. 16, Spring 2011*: Thomson Reuters.
- Hassall, I. (1996). Origin and development of family group conferences. In J. Hudson, A. Morris, G. Maxwell, e B. Galaway, eds., *Family Group Conferences: Perspectives on Policy and Practice* (Annandale, New South Wales: Federation Press).

Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press.

Hopkins, B., (2004). *Just Schools: A Whole School Approach to Restorative Justice* (London and New York: Jessica Kingsley Publishers).

<http://opj.ces.uc.pt/pdf/6.pdf> [Consultado em 26/09/2012].

http://www.cehd.umn.edu/ssw/rjp/resources/rj_dialogue_resources/Other_Approaches/Conferences_Circles_Boards_Mediations.PDF [Consultado em 26/09/2012].

<http://www.scribd.com/doc/26150474/Foucault-M-Discipline-Punish-The-Birth-of-the-Prison-Tr-Sheridan-NY-Vintage-1977-1995>. [Consultado em 26/09/2012].

Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B. e Tremblay, R. E. (1996). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. Unpublished manuscript.

Klinterberg, B. A., Andersson, T., Magnusson, D. e Stattin, H. (1993). Hyperactive behavior in childhood as related to subsequent alcohol problems and violent offending: A longitudinal study of male subjects. *Personality and Individual Differences* 15:381–388.

Lantieri, L e Patti, J. (1996). *Waging Peace In Our Schools* (Boston: BeaconPress).

Lemert, E. M. (1951). *Social Pathology*. New York, McGraw-Hill.

Lisboa, A. M. P. (2008). *A Pobreza, um Livre Trânsito para a Delinquência Juvenil?* Tese de Doutoramento em Sociologia Económica e das Organizações. Lisboa, ISEG Universidade Técnica de Lisboa.

Maguin, E., Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Hill, K., Abbott, R. e Herrenkohl, T. (1995). Risk factors measured at three ages for violence at age 17–18. Paper presented at the American Society of Criminology, November 1995, Boston, MA.

Maguin, E. e Loeber, R. (1996). Academic performance and delinquency. In *Crime and Justice: A Review of Research*, Vol. 20, editado por M. Tonry. Chicago, IL: University of Chicago Press, pp. 145–264.

Marshall, T. F. (1999). Restorative Justice: An Overview Home Office. *Research Development and Statistics Directorate*. London, UK.

- Matos, M. G., Negreiros, J., Simões, C. e Gaspar, T. (2009). *Violência, Bullying e Delinquência – Gestão de Problemas de Saúde em Meio Escolar*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Matza, D., (1964). *Delinquency and Drift*. London, John Wiley & Sons.
- Maxwell, G. (2005). A Justiça Restaurativa na Nova Zelândia. In Slakmon, C., R. De Vitto e R. Gomes Pinto, org., 2005. *Justiça Restaurativa (Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD)*, Coletânea de Artigos.
- Maxwell, G., e Morris, A. (1993). *Family Victims and Culture: Youth Justice in New Zealand* (Wellington: GP Print for Social Policy Agency Ropu Here Kaupapa and Institute of Criminology, Victoria University of Wellington).
- Maxwell, G., e Morris, A. (1999). *Understanding Reoffending: Full Report* (Wellington: Institute of Criminology, Victoria University of Wellington).
- Maxwell, G., Kingi, V., Robertson, J., Morris, A. e Cunningham, C. (2004a). *Achieving Effective Outcomes in Youth Justice: An Overview* (New Zealand Ministry of Social Development).
- Maxwell, G., Kingi, V., Robertson, J., Morris, A. e Cunningham, C. (2004b). *Achieving Effective Outcomes in Youth Justice: Final Report* (New Zealand Ministry of Social Development).
- Maxwell, G., e Robertson, J. (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).
- Maxwell, G., Roberston, J. e Anderson, T. (2002). *Police Youth Diversion: Final Report* (Prepared for the New Zealand Ministry of Justice: Institute of Criminology, Victoria University of Wellington).
- Maxwell, G., e Paulin, J. (2005). *The Impact of Police Youth Diversion in New Zealand* (Wellington: Institute of Criminology, Victoria University of Wellington).
- McCord, J. (1979). Some child-rearing antecedents of criminal behavior in adult men. *Journal of Personality and Social Psychology* 37:1477–1486.

- McCord, J. e Ensminger, M. 1995. *Pathways from aggressive childhood to criminality*. Paper presented at the American Society of Criminology, November 1995, Boston, MA.
- Merton, R. K. (1938). Social Structure and Anomie, *American Sociological Review*, Vol. 3, nº 5, pp. 672-682.
- Metzler, C. W., Biglan, A., Rusby, J. C. e Sprague, J. R. (2001). *Evaluation of a Comprehensive Behavior Management Program to Improve School-Wide Positive Behavior Support*. West Virginia University Press, University of West Virginia.
- Minnesota Department of Children, Family and Learning, (2002). In-school behavior intervention grants. A three-year evaluation of alternative approaches to suspensions and expulsions (Report to the Minnesota Legislature).
- Mitchell, S. e Rosa, P. (1979). Boyhood behavior problems as precursors of criminality: A fifteen-year follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 22:19–33.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescent-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review* 100:674–701.
- Morrison, B. (2005). Justiça Restaurativa nas Escolas. In Slakmon, C., R. De Vitto e R. Gomes Pinto, org., 2005. *Justiça Restaurativa (Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD)*, Coletânea de Artigos.
- Morrison, B. E., (2001). Developing the schools capacity in the regulation of civil society. In H. Strang e J. Braithwaite, eds., *Restorative Justice and Civil Society* (Cambridge: Cambridge University Press): pp. 195-210.
- Morrison, B. E., (2002). Bullying and victimisation in schools: A restorative justice approach. *Trends and Issues in Crime and Criminal Justice*, # 219 (February). (Canberra: Australian Institute of Criminology).
- Morrison, B. E., (2003). Regulating Safe School Communities: Being Responsive and Restorative. In *Journal of Educational Administration*, Vol. 41 (No. 4): pp. 689 – 704.
- Morrison, B. E. (in press-a). *Bullying, violence and alienation: A framework or restoring safe school communities* (Sydney: Federation Press).
- Morrison, B. E. (in press-b). Bullying and victimization in schools: Toward an integrated understanding of shame-management and identity-management. In *Journal of Social Issues*.

Morrison, B. E. e Martinez, M. (2001). *Restorative justice through social and emotional skills training: An evaluation of primary school students* (Unpublished manuscript held at the Australian National University).

National Crime Prevention Council (1997). *Bullying and victimization: the problems and solutions for school-aged children*. In <http://www.crimeprevention.org/english/publications/children/violence/>. [Consultado em 01/12/2011].

Pedroso, J., et al (2001). *Percursos da informalização e da desjudicialização – por caminhos da reforma da administração da justiça (análise comparada)*. Observatório permanente da justiça portuguesa, CES, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

Pereira, B. O. (2002). *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Shaw, C. e H. McKay (1969). *Juvenile Delinquency and Urban Areas*. Chicago: Univ. Press.

Smith, C. e Thornberry, T.P. (1995). The relationship between childhood maltreatment and adolescent involvement in delinquency. *Criminology* 33:451–481.

Stattin, H. e Magnusson, D. (1989). The role of early aggressive behavior in the frequency, seriousness, and types of later crime. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 57:710–718.

Sutherland, E. H (1934). *Principes de Criminologie*. Publisher: J.B. Lippincott.

Sutherland, E. H., (1961). *White-Collar Crime*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Thornberry, T. P., Huizinga, D. e Loeber, R. (1995). The prevention of serious delinquency and violence: Implications from the Program of Research on the Causes and Correlates of Delinquency. In *Sourcebook on Serious, Violent, and Chronic Juvenile Offenders*, edited by J.C. Howell, B. Krisberg, J.D. Hawkins e J. J. Wilson. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc., pp. 213–237.

Thorsborne, M. e Vinegrad, D. (2004). *Restorative Practices in Classrooms: Rethinking Behaviour Management* (Manuscript held by Margaret Thorsborne and Associates, Buderim, Queensland, Australia).

- Tolan, P. H. e Thomas, P. (1995). The implications of age of onset for delinquency risk: II. Longitudinal data. *Journal of Abnormal Child Psychology* 23:157–181.
- Umbreit, M. S. (2001). *The Handbook of Victim Offender Mediation: An Essential Guide to Practice and Research*. São Francisco, CA: Ed. Jossey Bass.
- Wachtel, T. e McCold, T., (2001). Restorative justice in everyday life: Beyond the formal ritual. In H. Strang e J. Braithwaite, eds., *Restorative Justice and Civil Society* (Cambridge: Cambridge University Press): pp. 114-129.
- Wells, L. E. e Rankin, J. H. (1988). Direct parental controls and delinquency. *Criminology* 26:263–285.
- Widom, C. S. 1989. The cycle of violence. *Science* 244:160–166.
- Williams, J.H. (1994). *Understanding substance use, delinquency involvement, and juvenile justice system involvement among African-American and European- American adolescents*. Unpublished dissertation, University of Washington, Seattle, WA.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. 4.^a Edição. SAGE Publications, California.
- Zingraff, M. T., Leiter, J., Myers, K. A. e Johnson, M. (1993). Child maltreatment and youthful problem behavior. *Criminology* 31:173–202.