

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

Magali Elis Pesamosca Amoretti

**AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA EPT À LUZ DA PERSPECTIVA
DECOLONIAL: UM NOVO PARADIGMA DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Santa Maria, RS
2023

Magali Elis Pesamosca Amoretti

**AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA EPT À LUZ DA PERSPECTIVA
DECOLONIAL: UM NOVO PARADIGMA DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Eliane Leindcker da Paixão

Santa Maria, RS
2023

Amoretti, Magali Elis Pesamosca
AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA EPT À LUZ DA PERSPECTIVA
DECOLONIAL: UM NOVO PARADIGMA DE FORMAÇÃO DOCENTE /
Magali Elis Pesamosca Amoretti.- 2023.
127 p.; 30 cm

Orientador: Ascísio dos Reis Pereira
Coorientadora: Márcia Eliane Leindcker da Paixão
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de Pós
Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, RS, 2023

1. Educação Profissional e Tecnológica 2. Formação
Docente 3. Perspectiva Decolonial 4. Práticas
Restaurativas I. dos Reis Pereira, Ascísio II. Leindcker
da Paixão, Márcia Eliane III. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, MAGALI ELIS PESAMOSCA AMORETTI, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Magali Elis Pesamosca Amoretti

**AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA EPT À LUZ DA PERSPECTIVA
DECOLONIAL: UM NOVO PARADIGMA DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 05 de setembro de 2023:

**Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira (UFSM)
(Presidente/Orientador)**

**Prof.^a Dr.^a Márcia Eliane Leindcker da Paixão (UFSM)
(Coorientadora)**

**Prof.^a Dr.^a Fernanda de Camargo Machado
(Examinador)**

**Prof.^a Dr. Francisco Nilton Gomes de Oliveira
(Examinador)**

Santa Maria, RS
2023

DEDICATÓRIA

Para todos os profissionais da educação como agentes transformadores de vida.

AGRADECIMENTOS

À toda minha ancestralidade familiar pela superação de diversos obstáculos, como a falta de estudo, oportunizando aos seus a possibilidade de colar grau a nível de mestrado, especialmente aos meus pais, Zilka e Neri, que mesmo sem concluírem o ensino fundamental, nunca mediram esforços para manter a mim e aos meus irmãos estudando.

Ao meu marido Marco Aurélio por estar ao meu lado nessa caminhada acadêmica, sendo fonte inesgotável de incentivo, compreensão e motivação.

À minha filha Cecília por suportar resiliente minhas ausências e cansaços em muitos dias.

À minha filha Clara, ainda em meu ventre, por aceitar o desafio de se desenvolver durante essa jornada.

Ao meu orientador Ascísio dos Reis Pereira e a minha co-orientadora Márcia Eliane Leindcker da Paixão e a todos os professores que fizeram parte da minha formação acadêmica, contribuindo com seus conhecimentos e experiências extremamente relevantes.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação e defesa pela disponibilidade em avaliar este trabalho e pelas valiosas sugestões oferecidas que engrandeceram ainda mais o conteúdo e a escrita deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica pela oportunidade e à secretária do curso, Gladis, pela infinita disponibilidade em prestar todas as informações sempre que necessárias.

Aqueles que de alguma maneira contribuíram para que eu pudesse vencer os desafios durante o curso. Obrigada por confiarem e acreditarem sempre em mim.

“Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas.
Pessoas transformam o mundo” (Paulo Freire)

RESUMO

AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA EPT À LUZ DA PERSPECTIVA DECOLONIAL: UM NOVO PARADIGMA DE FORMAÇÃO DOCENTE

AUTOR: Magali Elis Pesamosca Amoretti

ORIENTADOR: Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira

COORIENTADOR: Prof.^a Dr.^a Márcia Eliane Leindcker da Paixão

Este estudo busca analisar temáticas que perpassam a formação docente, enquanto práxis. Para tanto, parte da ideia de que um dos maiores desafios da humanidade talvez seja conviver harmoniosamente e de que as instituições de ensino são comunidades intensas, plurais, com dinâmicas diversas e com relacionamentos distintos. Nesse viés, busca compreender as Práticas Restaurativas à luz do pensamento decolonial nos processos de formação continuada de professores e professoras do Instituto Federal Farroupilha – IFFar. Especificamente, objetiva-se apresentar considerações sobre as práticas restaurativas e sua interlocução com o pensamento decolonial; ponderar sobre questões imbricadas na noção de cuidado vinculado às práticas restaurativas; analisar o uso das Práticas Restaurativas no cotidiano educacional a partir dos olhares dos(as) professores(as) que realizaram o Curso Básico de Iniciação em Práticas Restaurativas oferecido pelo IFFar. De forma a cumprir esses objetivos, utilizou-se de uma abordagem qualitativa através da revisão bibliográfica, além das pesquisas documental e aplicação de questionário on-line para os docentes que realizaram o Curso Básico de Iniciação em Práticas Restaurativas, no IFFar. A análise de dados foi realizada pelo método da Análise de Conteúdo. Também está proposto neste estudo uma análise através da perspectiva dos estudos pós-coloniais e decoloniais, pelo reconhecimento e a valorização das diferenças e diversidades, uma vez que a perspectiva restaurativa tende a ser uma alternativa possível para decolonizar o ensino e a docência.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Formação Docente; Perspectiva Decolonial, Práticas Restaurativas.

ABSTRACT

RESTORATIVE PRACTICES IN EPT IN THE LIGHT OF THE DECOLONIAL PERSPECTIVE: A NEW TEACHER TRAINING PARADIGM

AUTOR: Magali Elis Pesamosca Amoretti

ORIENTADOR: Orientador: Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira

COORIENTADOR: Prof.^a Dr.^a Márcia Eliane Leindcker da Paixão

This study seeks to analyze themes that permeate teacher training, as a praxis. To do so, it starts from the idea that one of humanity's greatest challenges may be to live harmoniously and that educational institutions are intense, plural communities, with diverse dynamics and with different relationships. In this bias, it seeks to understand Restorative Practices in the light of decolonial thinking in the continuing education processes of teachers at the Instituto Federal Farroupilha – IFFar. Specifically, the objective is to present considerations about restorative practices and their interlocution with decolonial thinking; to ponder on issues intertwined in the notion of care linked to restorative practices; to analyze the use of Restorative Practices in everyday educational life from the perspective of teachers who took the Basic Initiation Course in Restorative Practices offered by IFFar. In order to fulfill these objectives, a qualitative approach was used through a bibliographical review, in addition to documentary research and the application of an online questionnaire for teachers who took the Basic Course of Initiation in Restorative Practices, at IFFar. Data analysis will be performed using the Content Analysis method. Also proposed in this study is an analysis through the perspective of postcolonial and decolonial studies, for the recognition and appreciation of differences and diversities, since the restorative perspective tends to be a possible alternative to decolonize teaching and teaching.

Keywords: Professional and Technological Education; Teacher Training; Restorative Practices; Decolonial Perspective.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	25
1.1.1 Objetivo Geral	25
1.1.2 Objetivos Específicos	25
1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	25
2. DA TRAJETÓRIA PESSOAL AO OBJETO DE PESQUISA	28
2.1 O DESAFIO DE ESTUDAR AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA EPT	28
3 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	30
4 METODOLOGIA DE ABORDAGEM DO TEMA	33
5 ASPECTOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	35
5.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A EPT E A CONCEPÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA OUSADA E NECESSÁRIA EXPANSÃO	35
5.1.1 A criação do IFFar: a mais de uma década ofertando possibilidades	36
5.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EM EPT	38
5.2.1 Conhecendo a Política de Não Violência do IFFar	41
6 A HISTORICIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	46
6.1 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	51
7 AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NO CAMPO EDUCACIONAL	54
7.1 OS DESAFIOS DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO AMBIENTE EDUCACIONAL: OS CONFLITOS	54
7.2 ORIGEM, CONCEITOS E OBJETIVOS DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS.....	59
7.3 AS DIFERENTES FORMAS E METODOLOGIAS PARA PROMOVER VALORES RESTAURATIVOS NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS	63
7.3.1 A Mediação de Conflitos	64
7.3.2 Os Processos Circulares	66
7.3.3 A Comunicação Não-Violenta (CNV)	71
7.3.4 O facilitador/mediador	73
7.4 UM POUCO DA EXPERIÊNCIA DO IFFAR COM AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS	75

8 AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS E A PERSPECTIVA PÓS-COLONIAL - UM INÉDITO VIÁVEL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	80
8.1 A ABORDAGEM RESTAURATIVA PARA DECOLONIZAR	80
8.2 UM RESGATE DOS SABERES E DAS PERSPECTIVAS MULTICULTURAIS ESQUECIDAS	84
8.3 GÊNERO, EDUCAÇÃO E PRÁTICAS DE CUIDADO: UM TRAÇO COLONIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE	86
8.4 CULTURA DE PAZ E PAZ DECOLONIAL: RESOLUÇÃO DE CONFLITO NA EDUCAÇÃO	90
9. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	96
9.1 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	96
9.2 INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS: INFERÊNCIAS QUALITATIVAS EMERGENTES.....	97
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	116
ANEXO A - QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES QUE REALIZARAM O CURSO BÁSICO DE INICIAÇÃO EM PRÁTICAS RESTAURATIVAS PROMOVIDO PELO IFFAR:	123
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	124
ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA	127

1 INTRODUÇÃO

Este estudo está vinculado à linha de pesquisa **Formação Docente para Educação Profissional e Tecnológica**, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria (PPGEPT/UFSM/CTISM). Nesse contexto, o estudo busca analisar temáticas que perpassam a formação docente, enquanto *práxis*, entendendo que essa ação vem se fundamentando através de conhecimentos e informações teórico-práticas que constituem a identidade pessoal e profissional desses profissionais.

Com esse foco, partimos da certeza de que vivemos em tempos que anseiam por outras práticas, por outras possibilidades de convívio, por outras formas de relacionamentos e até mesmo por espaços de fala e de escuta – algo tão simples, mas que passou a ser tão raro e caro para muitos. Vivemos em tempos em que o respeito à diversidade dos modos de pensar e de agir se torna pressuposto fundamental para se construir novas formas de relacionamento baseadas em princípios não-violentos e em uma sociedade de paz, a qual reconhece e valoriza a diversidade e a existência de outras visões de mundo.

A humanidade historicamente se constitui por importantes mudanças sociais, como crises econômicas, guerras, pandemias e até mesmo por amplos processos de colonização, como os realizados pelas Grandes Navegações dos séculos XV e XVI, as quais conformaram e conformam o sistema-mundo capitalista em curso. Na América, por exemplo, o processo de expansão marítima realizado pelos portugueses chegou até as terras do ‘Brasil Tupiniquim’ e culminou, na melhor das hipóteses, no choque de culturas totalmente distintas.

Esse “Novo Mundo”, onde habitavam “selvagens”, não teve vez nem voz. Suas terras foram invadidas e saqueadas; mulheres e crianças foram violentamente abusadas; doenças novas se alastraram e vitimaram com pouco esforço grupos inteiros; aqueles que sobreviveram, ainda que reagissem, foram subalternizados, explorados e escravizados. A dominação foi tanta que grande parte dos verdadeiros donos desta terra foram gratuitamente e brutalmente exterminados. Aos que resistiram, lhes foi imposta toda carga cultural, econômica e moral que desembarcou das naus portuguesas. Toda essa bagagem e suas imposições, assim como todas as culturas euro-centradas que aqui desembarcaram, serviram para assegurar o modo

de viver eurocêntrico¹ e o seu padrão de poder. Desde então, essa homogeneidade hegemônica se constitui como um piso básico das práticas sociais, entendido pelo peruano Aníbal Quijano (2005) como resultado de uma “ferida aberta”, uma ferida colonial que expõe a desvalorização e a erradicação da heterogeneidade histórico-estrutural.

Nesse sentido, quando se fala sobre educação brasileira, a colonialidade² ainda hoje parece ser o principal parâmetro para o conhecimento das práticas pedagógicas, dos métodos e do pensamento que estimula as políticas voltadas para o ensino. Uma das grandes influências exercidas por esse processo de colonização em terras latino-americanas foi sem dúvida no campo da educação. Conta a história que os missionários jesuítas se incumbiram do “amansamento” dos nativos que aqui viviam. Os religiosos espalharam, aos que ainda restavam, sua fé, sua língua e seus costumes eurocêntricos, os quais foram responsáveis por assentar as bases estruturais da educação brasileira. Conseqüentemente, as primeiras instituições de ensino que surgiram no Brasil foram constituídas a partir do molde do ensino jesuítico colonizador.

Outra grande influência imposta aos povos nativos foi o modelo de sistema de justiça à época vigente na coroa portuguesa e que foi determinante para a conjuntura das instituições e organizações judiciais no novo mundo. Nesse cenário, à medida que se consolidava uma justiça na qual decisões judiciais eram outorgadas a particulares, os meios comunitários de solução de conflitos vividos pelos povos originários foram sendo perdidos com a ação dos colonizadores, resultando também no aniquilamento ontológico destes seres humanos e de muitos saberes.

Esse modelo de justiça colonial, que decorre do processo de formação sociocultural que se estruturava à época no Brasil, ajudou a conformar instituições de justiça que foram decisivas para determinar a trajetória de um poder judiciário prioritariamente punitivista. Do mesmo modo, as suas matrizes institucionais foram

¹ **Eurocêntrico** - termo derivado do conceito de “Eurocentrismo”: “(...) uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo”. (QUIJANO, 2005, p. 126).

² De acordo com os autores do pensamento decolonial, a **colonialidade** pode ser entendida como o domínio político de determinadas nações sobre suas colônias e também como o legado advindo desta exploração ao longo dos tempos que, mesmo com o fim do colonialismo, permanece como uma lógica de relação no modo de vida, resumida como “colonialidade de poder, do ser e do saber”. (QUIJANO, 2010; MIGNOLO, 2011).

conformadas e evoluíram. Tratava-se de uma justiça marcada também pelos ditames do direito eclesiástico, com amplos poderes e autonomia, visando apenas à efetiva ocupação, colonização e exploração do território brasileiro. Semelhante trajetória se deu nas demais geografias colonizadas, como na Nova Zelândia, Estados Unidos e Canadá.

Diante da ineficiência e do esgotamento do sistema prisional decorrente desse modelo de justiça, por volta de 1970, iniciaram-se estudos na busca de soluções alternativas de justiça. Assim, com ares de complementaridade, surge a **Justiça Restaurativa**³ (JR), como forma de superar as fragilidades do sistema de justiça criminal tradicional, através das primeiras experiências contemporâneas com a mediação entre vítima e agressor. Por seu propósito, o modelo restaurativo parece estar atrelado à mais longínqua prática de se resolver os conflitos das comunidades chamadas primitivas. Em outras palavras, resgata conhecimentos e práticas que foram, por interesses maiores, enfraquecidos e desprezados. Esse resgate muito conversa com uma perspectiva que se desprende da lógica de uma única possibilidade possível e, com isso, se abre para uma pluralidade de vozes e de caminhos outros⁴.

A JR começou a ser trabalhada por volta da década de 1960 e 1970, na Nova Zelândia –, território colonizado por britânicos –, inspirada nos mecanismos de solução de litígios dos aborígenes *maoris*. Esses povos dispunham de alternativas autocompositivas de resolução de conflitos, focadas em necessidade e papéis, tanto da vítima, quanto do ofensor e da comunidade, permitindo às partes pensarem em soluções criativas e pacíficas frente a comportamentos conflitivos.

Na mesma época, surge nos Estados Unidos da América o Instituto para Mediação e Resolução de Conflitos (IMCR) assim como Centros de JR e de mediação comunitária em diversas outras regiões da Europa, da África do Sul e da América.

No Brasil, a Justiça Restaurativa surgiu oficialmente através da Resolução nº 225, de 31.05.2016, do Conselho Nacional de Justiça, como meio alternativo para soluções efetivas de conflitos (BRASIL, 2016). Aos poucos ultrapassou as fronteiras do Poder Judiciário, chegando a instituições de ensino, locais de trabalho e

³ Justiça Restaurativa ou Reintegrativa.

⁴ O que será discutido com base no Pensamento Decolonial e na Teoria pós-colonial.

organizações diversas, passando a ser trabalhada dentro de uma concepção distinta da cultura punitiva⁵.

Assim, surgiram as Práticas Restaurativas, derivadas da proposta de Justiça Restaurativa, por se tratar das práticas que consolidam o exercício das metodologias possíveis em quaisquer espaços e grupos, ou seja, que oferecem diferentes ferramentas que possibilitam um espaço de diálogo genuíno. Desse modo, essas ações contribuem de forma efetiva e justa para a reparação de danos, restaurando e fortalecendo vínculos, promovendo a responsabilização consciente e permitindo a integração e pacificação comunitária, com vistas à construção de uma sociedade de paz.

No contexto brasileiro, esse novo paradigma para resolução de conflitos chegou também ao campo da **Educação Profissional Tecnológica** (EPT). Pela especificidade e heterogeneidade próprias dessa rede de ensino, com cursos de diferentes níveis, que atendem jovens e adultos, é natural e esperado que se encontrem divergências e controvérsias de toda natureza; e ao professor, em seu trabalho pedagógico, cabe muitas vezes a gestão dessas situações. Desse modo, para a atuação no papel de facilitador no processo de ensino-aprendizagem e na construção do conhecimento na formação técnica, a esses profissionais também são fundamentais saberes e competências específicos para atuar como uma ponte, não apenas entre os alunos e os conteúdos, mas também como um orientador que promove a resolução de situações-problema vividas no dia a dia do contexto educacional.

Portanto, cotidianamente, os desafios impostos ao trabalho docente, exigem mais que conhecimento técnico e específico, pressupõem uma formação profissional integral, que priorize o entendimento das relações humanas para além das relações de mercado e que contemple o respeito às diferenças advindas das diversidades. O professor ou a professora, por sua função de facilitador(a) dos processos de construção de conhecimento e por contribuir para a formação humana, torna-se ator importante na releitura dos modelos de poder e de práticas educacionais. Além disso, assume importante papel no empreender do processo de desaprender tudo aquilo que

⁵ **Cultura Punitiva** - Corresponde à ânsia punitiva largamente praticada de modo autoritário e inquisitório que se inscreve na formação histórico-social brasileira desde a época colonial e que permeia as relações de poder até a contemporaneidade.

foi imposto pela ciência do colonizador⁶ e que foi assumido como único modelo adequado para o ensino e para a sociedade.

Nesse sentido e considerando que é objetivo da educação profissional e tecnológica contribuir com o desenvolvimento integral do aluno – preparando-o para o exercício das profissões de forma autônoma e respeitosa na sociedade –, e que o professor exerce um papel fundamental nesta formação, percebemos que a evolução do processo da construção do conhecimento passa pelo questionamento da ação docente e das práticas pedagógicas efetivadas, assim como pelas práticas (ou políticas) promovidas e estimuladas nestas instituições de ensino. Nesse viés, este estudo busca discutir e analisar o uso das práticas restaurativas na EPT, a partir da sua inserção como política institucional e efetivada por meio de encontros restaurativos e de cursos de formação para os servidores. Para isso, questiona-se: **quais são os caminhos possíveis para as Práticas Restaurativas na EPT a partir da sua inserção na formação docente à luz da perspectiva decolonial?**

Em busca dessa resposta, este estudo tem como foco a análise da perspectiva dos docentes que realizaram o **Curso Básico de Iniciação em Práticas Restaurativas**⁷, promovido pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFar), no ano de 2018 e 2021. O objetivo principal da pesquisa é compreender as Práticas Restaurativas à luz do pensamento decolonial nos processos de formação continuada de professores e professoras do Instituto Federal Farroupilha – IFFar. Além disso, a partir dessa perspectiva, buscar-se-á apontar algumas possibilidades para o aprimoramento dos processos de formação continuada de docentes do IFFar, no que tange à temática das Práticas Restaurativas.

Também se propõe aqui uma breve intersecção entre a abordagem restaurativa e a Teoria Pós-colonial⁸, uma vez que ambas se assemelham por resgatar práticas esquecidas e silenciadas historicamente. Além disso, propõem aquilo que os autores chamam de decolonialidade, ou seja, propõem superar os efeitos advindos do

⁶ O **colonizador** é entendido por aqueles que ocuparam e exploraram novos territórios pelo mundo.

⁷ Informações detalhadas sobre a realização do **Curso Básico de Iniciação em Práticas Restaurativas** serão apresentadas em capítulo especial, no decorrer deste trabalho.

⁸ Conforme Mendes (2020, p. 37), “o **pós-colonial** é o encontro de diversas concepções sobre o conhecimento, refletindo um processo de de(s)colonização, em que as realidades podem ter mais um referencial epistemológico, outras perspectivas, que não apenas as do Norte global. A proposta metodológica se dá pela tradução intercultural, revelando que o Sul possui um conjunto de epistemologias dinâmicas, reavivando tradições que foram marginalizadas”.

colonialismo e da colonialidade a partir da valorização da heterogeneidade histórico-cultural, em contraposição à lógica nortecêntrica dominante de uma visão única de mundo possível. Acreditamos que essa análise epistemológica pode ser o ponto de partida para pensarmos, sem esgotar aqui, alternativas e iniciativas para superar a regulação de poder existente, especialmente no campo do saber e do fazer, o que limita o proveito das riquezas advindas das diferenças que compõem os espaços escolares brasileiros.

Essa perspectiva parece estar alinhada com aquilo que Paulo Freire (2005) chamou de “inédito viável”⁹, ou seja, um possível realizável diante dos contextos sedimentados. Freire acreditava que, para transformarmos as dificuldades da realidade em possibilidades, não bastam boas intenções, é necessário ação e reflexão, ou seja, é através da *práxis* e de um processo dialético de conscientização que conquistamos feitos inéditos, pois, para Freire, a “práxis humana” é a unidade indissolúvel entre a ação e a reflexão sobre o mundo.

Portanto, refletir sobre a importância de um novo paradigma na educação tradicional brasileira, sem levar em consideração a pluralidade de vivências existente em cada canto dos espaços educacionais, é o mesmo que invisibilizar muitos dos sujeitos que ali coexistem, aos quais há muito tempo, em seu silenciamento, parecem refletir as consequências do período colonial, já que o “Brasil nasceu e cresceu sem experiência de diálogo”, o país é resultado de “uma colonização predatória, à base da exploração econômica” (FREIRE, 1976, p. 67).

Por fim, inspirados em Howard Zehr (2014) e por uma escrita insurgente, pautada numa atitude decolonial, queremos aqui propor o desafio de trocarmos as tradicionais lentes das **práticas retributivas**¹⁰ por lentes restaurativas, para que juntos possamos ampliar o campo de visão sobre as relações humanas e as questões sociais que permeiam as educacionais. Que esse caminho científico possa inspirar a práxis docente e a atitude institucional a novos caminhos, através do exercício de saberes e de práticas que foram propositadamente esquecidas ou apagadas ao longo da história, mas que, ao serem recuperadas, resgatam também saberes e

⁹ “O ‘inédito-viável’ é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade” (FREIRE, 2014, p. 225).

¹⁰ As **práticas retributivas** são aquelas que dão uma resposta punitiva pronta sem verificar as necessidades reais das partes e sem promover uma conscientização e uma responsabilização efetivas sobre o fato ocorrido.

perspectivas culturais diversas. Essa diversidade, em alguma medida, contribui para a construção de inéditos viáveis na educação, através de práticas educativas que promovam autonomia e emancipação na esperança de superação e de transformação dos sujeitos e da sociedade para uma cultura de paz.

1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.1.1 Objetivo Geral

Este estudo tem como objetivo compreender algumas possibilidades das Práticas Restaurativas, à luz do pensamento decolonial, nos processos de formação continuada de professores e professoras do Instituto Federal Farroupilha – IFFar.

1.1.2 Objetivos Específicos

- I) apresentar considerações sobre as práticas restaurativas e sua interlocução com o pensamento decolonial;
- II) discutir questões imbricadas na noção de cuidado vinculado às práticas restaurativas;
- III) analisar o uso das Práticas Restaurativas no cotidiano educacional a partir dos olhares dos(as) professores(as) que realizaram o Curso Básico de Iniciação em Práticas Restaurativas oferecido pelo IFFar.

1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Para melhor compreender a distribuição do texto desta proposta de estudo, visualizo primeiramente quatro grandes eixos estruturantes: I) a Educação Profissional e Tecnológica, II) a Formação Docente, III) as Práticas Restaurativas e IV) a perspectiva Decolonial. A partir desse prisma, organizou-se o texto da seguinte maneira:

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

Nesta seção, apresentamos a contextualização deste estudo de forma geral, bem como será explicado o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos.

CAPÍTULO II - DA TRAJETÓRIA PESSOAL AO OBJETO DE PESQUISA

Nesta seção, descrevemos brevemente o contexto específico e pessoal no qual surgiu a proposta de pesquisa e seu objeto.

CAPÍTULO III - JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Nesta seção, contextualizamos os aspectos relevantes que perpassam o objeto de pesquisa e que justificam a sua pertinência e relevância, não somente para o meio científico, mas também para o educacional e social.

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DE ABORDAGEM DO TEMA

Nesta seção, descrevemos como foi realizada a pesquisa, desde a pesquisa bibliográfica realizada até os procedimentos de coleta dos dados.

CAPÍTULO V – ASPECTOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Nesta seção, apresentamos os elementos constituintes da EPT, desde a sua concepção inicial até as realizações atuais efetivadas pelo IFFar.

CAPÍTULO VI - A HISTORICIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS NO BRASIL

Nesta seção, descrevemos a historicidade da formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica, de modo a contextualizar e situar a formação docente na história.

CAPÍTULO VII – AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NO CAMPO EDUCACIONAL

Nesta seção, abordamos os principais tópicos relacionados às Práticas Restaurativas, desde a sua origem até os resultados obtidos após a sua implementação na EPT.

CAPÍTULO VIII – AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS E A PERSPECTIVA PÓS-COLONIAL – UM INÉDITO VIÁVEL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Nesta seção, contemplamos a análise das PR à luz do movimento dos estudos pós-coloniais e do pensamento decolonial.

CAPÍTULO VIX – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, será descrita e analisada todas as informações obtidas por meio da etapa de coleta de dados. Além disso, será realizada a interpretação dos resultados a partir do suporte decolonial.

CAPÍTULO X – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, relembremos os principais pontos discutidos no trabalho e as ponderações finais que consideramos contribuições válidas e necessárias para o encerramento do trabalho.

2. DA TRAJETÓRIA PESSOAL AO OBJETO DE PESQUISA

Para melhor entender a escolha do tema proposto, discorreremos aqui brevemente sobre a trajetória acadêmica e profissional da mestranda, contando como os eventos profissionais e pessoais despertaram nela o interesse por esse projeto.

2.1 O DESAFIO DE ESTUDAR AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA EPT

Ingressei no ensino superior, primeiramente, no curso de bacharelado em Ciências Biológicas, na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), seguido pela formação no curso de bacharelado em Direito, na Faculdade de Direito de Santa Maria (FADISMA). No Direito tive a oportunidade de conhecer uma nova forma de fazer justiça através de um modelo alternativo de solução de conflitos: a **Justiça Restaurativa** (JR). Essa é uma abordagem que visa a promover a resolução de conflitos a partir de um espaço de diálogo e que envolve todos aqueles que têm interesse na solução, a fim de estabelecer a restauração dos vínculos e da pacificação social (ZEHR, 2015).

A partir disso, passei a me sentir instigada a percorrer esse novo caminho, centrada naquilo que “fez meu coração pulsar”, pois percebi que um movimento restaurativo se acendia também em mim e me impulsionava a querer saber mais. Então, realizei uma especialização em **Mediação e Conciliação de Conflitos** e passei a integrar o **Comitê de Não Violência** da instituição em que atuo profissionalmente, o IFFAR. Além disso, a partir das minhas vivências e experiências, senti a necessidade de pesquisar *strictu sensu* dimensões ainda por mim não exploradas. Para essa nova jornada, escolhi o **Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica**, do Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria, pois atenderia a um intenso anseio por conhecimentos que seriam necessários para o entendimento do campo de atuação da minha pesquisa.

Nesse meio, conheci o pensamento decolonial iniciado pelos movimentos latino-americanos emergentes e que, por seus autores, se coloca como uma proposta alternativa para enfrentar a colonialidade e o pensamento moderno. Aqui visualizei a intersecção com o modelo alternativo de justiça, o qual conheci no Direito, já que a perspectiva pós-colonial busca se desprender da lógica de um único mundo possível

(lógica da modernidade capitalista) e se abre para dar espaço e visibilidade às vozes subalternizadas e silenciadas pela opressão dos colonizadores.

Ainda que sem a prática vivencial da docência, me propus mergulhar profundamente nos estudos acerca do papel docente e do uso das Práticas Restaurativas na práxis docente. Como servidora pública que sou, executo minhas atividades desde 2011 no IFFar e, ainda que nem sempre de forma direta, pude acompanhar inúmeros projetos e transformações ao longo desses anos, como é o caso da **Política de Não Violência**. Em 2021 passei a compor o quadro formativo do **Comitê de Não Violência do IFFar**, responsável por colocar em prática as ações restaurativas no âmbito das unidades desta instituição.

Outro ponto que considero importante destacar é de que em 2021 participei do **Curso Básico de Iniciação em Práticas Restaurativas** organizado e promovido pelo Comitê de Não Violência do IFFar. Essa participação me permitiu perceber que as práticas de cuidado ainda são propostas e buscadas, em sua maioria, por mulheres, que na *práxis* do ensino, são professoras. A partir desta percepção, conclui que, muito embora as práticas restaurativas possam ser promotoras da decolonização, no IFFar, no atual formato do curso, essas ações parecem ainda estar a serviço de reforçar estereótipos, padrões e dicotomias. Ao que tudo indica, essa característica demonstra um **traço colonial** que se apresenta como um sintoma social implicado na formação docente e que, em sentido decolonial, demanda ser corrigido. É desta primeira constatação que nasce o interesse por investigar mais a fundo a implantação e os resultados das Práticas Restaurativas como formação docente continuada de professores e professoras da educação profissional e tecnológica.

3 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Ao analisar as questões que envolvem a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), percebemos que a formação de professores e professoras é bastante estudada. No entanto, a perspectiva restaurativa é tema ainda pouco explorado pelo meio acadêmico, se considerada a sua vasta contribuição quando se pensa numa formação humana e integral dos jovens inseridos neste contexto formativo.

Por muito tempo persistiu a ideia, e provavelmente ainda persiste, de que o processo de ensinar se resume apenas em transmitir conteúdo a alunos e alunas. No entanto, o exercício da docência é uma ação configurada por vínculos, e para que o ensino, como parte da ação educativa, deixe de ser visto, nos dizeres de SAVIANI (1987), como um processo no qual o professor é o "produtor", e o aluno "consumidor" do saber, é necessário, no entanto, um novo posicionamento institucional. Essa nova postura requer projetos e ações verdadeiramente comprometidas com uma mudança social, com foco numa sociedade igualitária e emancipada, e que promovam a desnaturalização do entendimento da docência como prática meramente reprodutora de padrões importados de um único lugar (lógica da modernidade capitalista).

Nesse sentido, surge a abordagem restaurativa como um modelo de legitimação e resgate das relações comunitárias e das tradições que foram desprezadas e reprimidas pela colonização eurocêntrica como, por exemplo, as de resolver conflitos a partir do diálogo de modo a oportunizar que todos os envolvidos possam participar ativamente da solução. Estudar esse ponto de vista se revela extremamente importante, uma vez que representa uma alternativa para as políticas excludentes e seletivas, pois pressupõe a reintegração das relações e a valorização dos saberes múltiplos e comunitários, colaborando para a construção de uma educação autônoma e emancipada, bem como de uma sociedade de paz.

No sentido praxiológico, as práticas restaurativas, no fazer diário das instituições de ensino, contribuem para que o professorado seja agente, ou facilitador – termo mais apropriado aqui –, não só no processo de ensino-aprendizado dos conteúdos teórico-práticos de cada matéria, mas também no processo de desenvolvimento de habilidades socioemocionais, proporcionando aos alunos e alunas a verdadeira formação humana e integral tão almejada na EPT. Além disso, a utilização das práticas restaurativas nas instituições de ensino, como os institutos,

pode trazer à luz uma atitude sensível àquilo que todos sabemos ser essencial: um mundo de paz.

A partir da sua abordagem de autonomia e cooperação, a perspectiva restaurativa assegura o reconhecimento de saberes múltiplos que coexistem nos espaços escolares. Neste sentido, pensamos ser relevante destacar que, através de novas abordagens, como o uso das práticas restaurativas na práxis docente, pode-se oportunizar uma forma de ensinar em sala de aula novas maneiras de conviver, com valores verdadeiramente humanos e respeitosos, formando cada aluno e aluna com habilidades não só para servir às exigências do mercado de trabalho, mas para conviver pacificamente em sociedade.

Por isso, um estudo de caso pode refletir, ainda que uma pequena parcela dentro de uma realidade que pode ser muito maior, a realização de atividades institucionais no sentido de romper com as ações padronizadas e se abrir para o novo, para novas práticas e novas visões de mundo. Essa metodologia também oportuniza conhecermos a consolidação de uma proposta institucional, suas possibilidades e desafios e, principalmente, a perspectiva daqueles que a efetivaram ou não, no caso deste estudo, dos docentes.

Este estudo, a nosso olhar, também pode reforçar a importância e o potencial inerente ao pensamento decolonial, sobretudo no campo educacional, atuando na promoção de modelos epistêmicos insurgentes capazes de produzir mudanças relevantes no campo das ciências. O levante teórico bem como os dados analisados por este estudo poderá demonstrar, ainda que de forma incipiente, o potencial decolonial e as armadilhas da abordagem restaurativa aplicada à formação docente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, já que a perspectiva restaurativa tende a ser uma alternativa possível para decolonizar o ensino e a docência.

Indo além, ao tratar de temas que abordam estratégias e ações que buscam promover a paz, como a Política de Não Violência do IFFar e a efetivação das Práticas Restaurativas no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, percebe-se que o conhecimento sobre a paz também precisa de ser decolonizado. Esse processo, que parte de um resgate do sentido crítico do pensamento e da prática da paz, traz o questionamento acerca do conhecimento produzido e das ações que são efetivadas, seja no âmbito global ou mesmo no âmbito de uma instituição de ensino. Essa abordagem de estudo descortina perspectivas, saberes e práticas para além daquelas

meramente replicadas, pois se volta àquelas verdadeiramente úteis dentro da realidade local em que se pensa e pratica a paz.

Além disso, a maior parte da literatura acerca das estratégias de implementação das práticas restaurativas advém de estudos a partir de autores europeus e norte-americanos situados nos países do Norte Global. Por isso, os autores decoloniais, assim como Paulo Freire, defendem a necessidade de “Sulear” epistemologias e práticas, reconhecendo-se a diversidade humana e a multiplicidade de saberes. Tal proposta tem como objetivo fortalecer a construção de práticas educativas emancipatórias, incluindo também, a partir do nosso entendimento, a busca por fortalecer a construção da cultura de paz nas instituições de ensino.

4 METODOLOGIA DE ABORDAGEM DO TEMA

O presente projeto de pesquisa caracteriza-se como sendo um **estudo de caso** apoiado na metodologia de **pesquisa qualitativa**. Essa escolha se deve por entender que esta modalidade possibilita verificar a compreensão dos sujeitos sobre determinado assunto, buscando os significados, os valores, os motivos, as crenças e as atitudes, que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser quantificados (MINAYO, 1994).

Considerando a finalidade deste estudo, partiu-se de uma revisão sistematizada da Educação Profissional e Tecnológica, das Políticas Públicas, da Formação Docente e das Práticas Restaurativas no espaço educacional. Faz-se presente, também, uma revisão teórica breve sobre os escritos que abrangem e discutem os movimentos teóricos pós-coloniais e decoloniais e os estudos de Paulo Freire, especialmente a perspectiva crítico-dialética e a concepção do inédito viável.

Para a coleta de dados, inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica e documental para compor o corpo teórico da pesquisa. Para Marconi e Lakatos (2011, p.43), a **pesquisa bibliográfica** é o “levantamento da bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto”. Já a pesquisa **documental engloba** “todos os materiais, ainda não elaborados, escritos ou não, que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica (MARCONI, LAKATOS, 2011, p. 43) como, por exemplo, os documentos oficiais que se relacionam com a Política de Não Violência do IFFar.

Com base nesse referencial teórico e metodológico, a pesquisa de campo foi realizada no âmbito do **Instituto Federal Farroupilha (IFFAR)**, uma instituição com mais de 12 anos na Rede Federal da Educação Profissional e Tecnológica, a qual é vista como referência na formação profissional de jovens e adultos. Além disso, o IFFar é um instituto federal de educação pioneiro em implementar as Práticas Restaurativas na educação profissional e tecnológica, tornando essa experiência científica ainda mais interessante e necessária.

Além da revisão bibliográfica e documental, a coleta de dados foi concretizada por meio de **questionário on-line** aplicado aos docentes do IFFar que realizaram o **Curso Básico de Iniciação em Práticas Restaurativas**. Optou-se por esse recurso de coleta de dados por entender que facilitaria o processo de pesquisa em objeto e

por apresentar um grande potencial de facilitar a participação do público-alvo, permitindo-lhes o acesso em qualquer local e horário, o que agiliza, igualmente, a coleta de dados e a análise dos resultados. Do mesmo modo, os docentes do IFFar que realizaram o Curso Básico de Iniciação em Práticas Restaurativas foram os primeiros docentes no âmbito do IFFar e da educação profissional e tecnológica a entrarem em contato com essa temática por meio de um curso específico implementado a partir de uma política institucional de não violência. Essa iniciativa os torna mais habilitados a contribuir com sua própria experiência com esta pesquisa.

O questionário foi criado a partir da ferramenta *Google Forms* e estruturado em sessão única, com o total de 21 perguntas mistas (abertas e fechadas) e encaminhado via *e-mail* institucional aos professores para que pudessem contribuir com suas percepções, experiências e vivências sobre as práticas restaurativas a partir do curso realizado.

Cabe aqui destacar que, junto ao *e-mail* com o convite para participar do estudo e da informação do endereço eletrônico para acessar ao questionário, foi enviado também o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** (TCLE), contendo a descrição do propósito da pesquisa, os objetivos, os dados de identificação da pesquisadora, do orientador e da coorientadora, bem como o compromisso firmado de confidencialidade. Além disso, o estudo foi submetido às regras atuais para aplicação de pesquisa no âmbito do IFFar, com a devida **Carta de Anuência** emitida pela Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação. Dessa forma, seguiu todos os ritos de pesquisa necessários. Os documentos (modelo do questionário, o TCLE e a Carta de Anuência) estão anexos, ao final deste trabalho.

5 ASPECTOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Considerando que este estudo se refere a Educação Profissional e Tecnológica e a uma política institucional, cabe aqui discorrer brevemente sobre a EPT e os entendimentos sobre políticas públicas nessa área.

5.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A EPT E A CONCEPÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA OUSADA E NECESSÁRIA EXPANSÃO

Os Institutos Federais (IFs) são as unidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e foram criados através da Lei nº 11.892/2008. Essa legislação transformou inúmeros estabelecimentos de ensino – 31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades – em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A referida lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com o intuito de ofertar educação superior, básica e profissional, pluricurricular e estrutura multicampi, com uma educação profissional técnica e tecnológica, nas diferentes modalidades de ensino, tendo, assim, uma autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático pedagógica (Brasil, 2008). Nesses termos, cabe aos IFs a tarefa de ofertar a “educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas”, nos termos da Lei (BRASIL, 2008). De acordo com o Livro: *IFFar 10 anos: ensaios dessa trajetória*, os IFs,

estão vinculados ao Ministério da Educação (MEC) e à Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC) a qual formula, implementa, monitora e avalia políticas, programas e ações de educação profissional e tecnológica (EPT) no país (Idem). Dessa forma, por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e de um processo de expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, somos atualmente 38 IFs presentes em todos os estados, 644 campi em funcionamento. (IFFAR, 2018, p. 110).

Esse processo de interiorização através da educação profissional e tecnológica, somado a um grande trabalho coletivo, expandiu a educação de modo a

atender, preferencialmente, às necessidades locais e regionais, preparando os egressos para atuarem no mundo do trabalho, articulando e fortalecendo os arranjos produtivos próprios das especificidades de cada região, com ações, por exemplo, através dos programas de pesquisa e extensão.

Portanto, a educação profissional e tecnológica é muito mais que um mero projeto governamental de expansão, é uma frondosa oportunidade de fazer diferença na sociedade, por meio da transformação da vida das pessoas, que em sua maioria não teriam outra oportunidade de estudo tão qualificada. Além disso, a distribuição geográfica dos IFs permite que a educação pública gratuita e de qualidade chegue a um grande número de cidades e a seus arredores, transformando a vida de milhares de jovens e adultos.

5.1.1 A criação do IFFar: a mais de uma década ofertando possibilidades

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IF Farroupilha) foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e caracteriza-se como uma instituição com natureza jurídica de autarquia, que lhe confere autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. O art. 5º traz:

Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: IFFar – Instituto Federal Farroupilha, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete¹¹. (BRASIL, 2008, s/p)

De acordo com a lei supracitada,

O IF Farroupilha é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Equiparados às universidades, os institutos são instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais, além de detentores de autonomia universitária. (IFFAR, 2015, s/p).

¹¹ Além das Unidades Descentralizadas de Júlio de Castilhos e da Unidade Descentralizada de Ensino de Santo Augusto que anteriormente pertencia ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves e fixou a Reitoria na cidade de Santa Maria/RS.

Nesses termos, o IFFar passou então a integrar os territórios das regiões Central, Noroeste e Oeste do Rio Grande do Sul, desenvolvendo uma larga diversidade de atividades de ensino, pesquisa e extensão, articuladas com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais.

Conforme conta o livro *IFFar 10 anos: ensaios dessa trajetória*, publicado em 2018, sua trajetória de lutas e conquistas está marcada pela caminhada de mais de dois mil servidores docentes e técnico-administrativos, professores substitutos, funcionários terceirizados e estagiários que, com seu trabalho, contribuíram para fazer os IFFar se destacar como uma referência no ensino gratuito e de qualidade.

Narra a referida obra que, em 2010, o IFFar expandiu-se por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica, liderado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação. Foram então criados mais três *campi*: Panambi, Santa Rosa e São Borja, concentrando suas ações no ensino técnico de nível médio, destacando-se os eixos de recursos naturais e de informação e comunicação. Em 2012, ocorreu a transformação do Núcleo de Jaguari no *Campus Jaguari* e, em 2013, iniciou as atividades no *Campus Avançado Uruguaiana*. Em 2014, o *Campus Santo Ângelo* foi criado, e foram iniciadas as primeiras seleções de alunos para os cursos técnicos subsequentes nos primeiros centros de referência vinculados ao IFFar. Em 2015, O Colégio Agrícola de Frederico Westphalen (vinculado à UFSM) se torna *campus* do IFFar, e são criados novos centros de referência. A partir de 2017, o IFFar passou a ofertar cursos superiores, de pós-graduação na modalidade a distância, e passou a ofertar vagas para o Mestrado Profissional e Tecnológico (ProfEPT), um importante canal de acesso à qualificação profissional.

Essa expansão é resultado de uma potente política governamental, que percebeu a educação profissional e tecnológica como estratégica para o desenvolvimento do Brasil. De fato, em pelo menos 10 anos, a educação profissional e tecnológica – através do IFFar – alcançou inúmeros municípios gaúchos com a instalação de diversos Centros de Referência, como o de Candelária, Carazinho, Não-Me-Toque, Quaraí, Santa Cruz do Sul, Santiago, São Gabriel, Rosário do Sul e Três Passos, bem como de múltiplos Polos de Educação a Distância. Atualmente, o IFFar está constituído pelos *campi* das cidades de Alegrete, Frederico Westphalen, Jaguari, Júlio de Castilhos, Panambi, Santo Augusto, Santo Ângelo, São Vicente do Sul, Santa Rosa, São Borja e Campus Avançado de Uruguaiana, além dos Polos de Educação a

Distância e dos Centros de Referência. Desse modo, o IFFar está presente, com campi, em 11 municípios e, em mais de 30 cidades, possui Polos de Educação a Distância e Centros de Referência (IFFar, 2018c).

Fundamentado nos princípios da inclusão, da interiorização e da **educação integral, humanizadora e emancipatória**, o IFFar proporciona a possibilidade de profissionalização qualificada e de elevação da escolaridade a muitos jovens e adultos. Todos os anos, milhares de estudantes encontram no IFFar oportunidades de profissionalização, escolarização, realização de sonhos e de transformação de vidas.

O IFFar segue expandindo cada vez mais suas ofertas de Educação Profissional e Tecnológica pública, gratuita e de qualidade, oportunizando a oferta de Cursos de Formação Inicial Continuada, Educação Básica Integrada à Educação Profissional, PROEJA, Cursos Técnicos Subsequentes, Cursos Superiores de Graduação e Tecnólogos, Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu e Cursos de Extensão. A cada nova ampliação, aumenta também a sua atuação territorial, ganha novos alunos e novos servidores, expansão material e atuação social e novas políticas direcionadas ao ensino e à comunidade como, por exemplo, a **Política de Não Violência do IFFar**.

Buscando responder aos desafios educacionais e sociais sem deixar de colocar em prática os pressupostos legais da Lei 11.892, o IFFAR reitera continuamente o “compromisso com a socialização qualificada do saber historicamente produzido pela humanidade e com a construção do conhecimento voltado às reais demandas da nossa região de abrangência, sem perder de vista as profundas transformações do cenário político, econômico e social” (IFFAR, 2018c, p. 33).

5.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EM EPT

No Brasil, as políticas educacionais são orientadas segundo os aspectos abordados pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), especialmente no que tange a garantia a qualquer brasileiro ao direito de acesso à educação. Ponderando acerca da história das Políticas Pública de Educação Profissional no Brasil, início pela reflexão trazida pelo texto oficial de que as políticas educacionais são propostas que visam aumentar o acesso à educação e garantir que toda pessoa tenha direito a um ensino público e de qualidade (Brasil, 2008).

A história da política da educação brasileira, sob análise de Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), traz inicialmente a discussão sobre o termo **Política**, originado de *polis – politikós* – que faz referência a tudo que diz respeito à cidade, ao público e ao social. Nesse sentido, a Política passa, então, a designar um campo dedicado ao estudo do universo das atividades humanas articulada às coisas do Estado, como atuar, planejar e intervir (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002).

Evoluindo conceitualmente, Azevedo (2002, p. 1) explica que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Assim, pode-se depreender que as políticas públicas educacionais e, por extensão, **as políticas em EPT**, se referem à implementação das normatizações educacionais de um governo e que, conseqüentemente, podem funcionar como instrumentos que contribuem com a qualidade da educação. Oliveira (2010, s/p), coadunando com Azevedo (2002), nos traz o seguinte conceito de políticas públicas para a educação:

[políticas públicas] é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.

Contudo, quando se trata de educação profissional e tecnológica, precisamos entender a educação como elemento de formação social e integral dos sujeitos. Ela está regulamentada, de acordo com o que dispõe o artigo 36 da LDB 9.394/96, pelo Decreto nº 5.154/2004, o qual consolidou a integração entre ensino médio e educação profissional (BRASIL, 2004). Através desse documento, é possível compreender que a educação deve ser unitária e politécnica. Portanto, as ações de governo em educação profissional e tecnológica devem estar especialmente direcionadas ao desenvolvimento plural do indivíduo. De acordo com os dizeres de Manfredi (2002, p. 153 apud MTb/Sefor, 1995, p.9), “a formação profissional deve enfatizar o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos básicos, específicos e de gestão, voltados para o desenvolvimento de um indivíduo que é, ao mesmo tempo, trabalhador e cidadão, competente e consciente”.

Nesse sentido, as políticas da EPT deverão considerar a tríade **trabalho, ciência e cultura** em todas as relações de ensino e aprendizagem, contemplando,

assim, as diversas estruturas da vida no processo de formação humana omnilateral, centrada no indivíduo e em seu coletivo e não no mercado de trabalho, como é defendida por autores brasileiros como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2011). É, assim, a educação vista poeticamente, em constante construção, por um saber mais holístico e autônomo.

A partir disso, temos que as **políticas públicas em Educação Profissional e Tecnológica** visam ações direcionadas aos institutos federais e seus agentes. E, portanto, as políticas públicas para a modalidade de educação profissional tornaram-se elemento importante para a concepção de ser integral, ou seja, para um ser em busca do encontro em sua totalidade, em suas várias dimensões para além da intelectual.

Ainda, a Educação Profissional está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como uma modalidade educacional que tem a finalidade de preparar os seus estudantes para o exercício de profissões, contribuindo para que possam se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade (BRASIL, 2018). Portanto, as demandas emergidas nesse contexto formativo específico devem estar contidas nos interesses contemplados nas políticas educacionais também de forma específica.

Oferecer uma política pública eficiente, principalmente na área educacional, pode ser um grande desafio. No entanto, ao considerar a educação profissional, temos também o desafio histórico de superar a ideia de que o papel da escola é apenas formar para atender às demandas do setor produtivo. É necessário entender a escola como parte do processo de formação para o exercício da cidadania. Nesse sentido, é importante salientar que:

[...] o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política, garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 49).

Logo, as políticas públicas de educação pressupõem que a educação é um direito de todos os indivíduos, contribuindo para possibilidades democráticas e para sociedades mais justas e humanas (COSTA, 2007, p.1). Por isso, para que os educandos aprendam a exercitar a democracia, é necessário criar espaços

institucionais para a participação de todos, mas também para atender as necessidades de todos.

Portanto, para se compreender as políticas educacionais, em especial na EPT, é necessária também a compreensão da realidade e da política, inclusive as institucionais, uma vez que as ações e intenções do governo incidem sobre as práticas e interesses daqueles que estão envolvidos diretamente nesse processo. A partir dessa definição de políticas públicas em educação e políticas em EPT, é preciso refletir sobre em que medida, no que se refere à formação humana integral, essas políticas têm sido concretizadas, isto é, em que medida de fato têm sido corporificadas na busca por uma educação integral e que também possibilite a construção de uma cultura de paz no ambiente educacional. Essa inquietação estará, de certa forma, contemplada neste estudo, à medida que este se propõe à análise do tema central a partir da efetivação de uma política institucional voltada para o espaço da educação profissional e tecnológica.

5.2.1 Conhecendo a Política de Não Violência do IFFar

A Política de Não Violência do IFFar foi pensada em comunhão com representantes de diversas frentes, em virtude do aumento dos conflitos, especialmente, vinculados à temática de gênero e diversidade sexual como o Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIS), além da Coordenação de Ações Inclusivas (CAI), da Direção de Assistência Estudantil, da Governança, da Comissão Permanente de Sindicâncias e Inquéritos Administrativos (COPSIA) da Ouvidoria e da Comissão de Ética. Esse grupo teve como objetivo pensar e elaborar uma política voltada para a prevenção, conscientização e responsabilização de todas as formas de violência na Instituição em face do crescente número de processos disciplinares no âmbito do IFFar.

Ao todo, nas suas unidades, em 2015, o IFFar registrou a abertura de 62 processos disciplinares discentes; em 2016 foram 73 processos; em 2017 foram 87 processos; e em 2018 registrou-se 120 processos¹². A partir disso, o IFFar precisou repensar novas estratégias de resolução de conflitos no seu espaço educacional, visto

¹² Dados obtidos através de informação enviada pela Direção de Assistência Estudantil do IFFar em 29.07.2021, referente à pesquisa apresentada na Formação das Comissões Disciplinares Discentes, em 27 de junho de 2019.

que o modelo tradicional de punição mediante apenas processo disciplinar claramente não bastava.

Assim, movida pela necessidade de repensar novas estratégias de contenção de conflitos, surgiu a Política de Não Violência do IFFar em 30 de outubro de 2018, através da aprovação pelo Conselho Superior da Resolução (CONSUP), nº 71/2018. Além disso, essa política está integrada ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (IFFAR, 2018). Trata-se de um documento que define conceitos, princípios, diretrizes e ações institucionais de sensibilização para a não violência. A ideia é demarcar uma postura institucional de repúdio à discriminação e aos atos violentos e convidar a experimentar novas formas de comunicação cotidiana e de condução dos conflitos. Em seu art. 3º, encontramos os objetivos da Política de Não Violência:

- I - estabelecer conceitos, princípios, diretrizes e ações institucionais de sensibilização para a não violência;
- II - demarcar uma postura institucional de repúdio à discriminação e aos atos violentos;
- III - incentivar a sensibilização, a problematização e a produção de novas formas de abordar as relações humanas, pautadas numa cultura de paz e diálogo compassivo;
- IV - promover uma mudança cultural a partir da disseminação de atitudes não violentas no âmbito institucional;
- V - prevenir, por meio da mediação de conflitos, a abertura de processos disciplinares no âmbito institucional;
- VI - incentivar a condução dos processos por meio de diretrizes não violentas e de responsabilização educativa. (IFFAR, 2018, p. 3).

Aliada ao Regulamento de Convivência Discente, a Política de Não Violência do IFFar é um documento que define conceitos, princípios, diretrizes e ações institucionais de sensibilização para a não violência. Dentro dos Princípios que norteiam essa política, destaco o artigo. 4º, o qual aponta as seguintes práticas:

- I - vinculação com os processos de gestão e cultura organizacional do IFFar, voltados não só à demarcação da violência, mas especialmente às práticas mediadoras, sensibilizadoras, educativas e incentivadoras da cultura da paz;
- II - aplicação da Comunicação Não Violenta como uma nova e eficaz forma de interação e de convivência a ser assumida por todos;
- III - uso das Práticas Restaurativas como metodologia de prevenção e mediação de conflitos. (IFFAR, 2018).

Ainda, a Resolução CONSUP nº 71/2018 estabelece algumas diretrizes conceituais, com base nas Leis nº 8.069/1990 e nº 11.340/2006, como por exemplo o entendimento para violência institucional. Segundo o art. 2º, I, g), a **violência**

institucional é “entendida como os abusos cometidos em virtude das relações desiguais de poder, por meio de práticas discriminatórias, sendo as questões de gênero, origem, classe, etnia, orientação sexual ou religião terrenos férteis para a ocorrência de tal violência” (IFFAR, 2018).

A implementação dessa política considera a sensibilização e a orientação aos gestores e servidores do IFFar, através de cursos de capacitação e qualificação em Práticas Restaurativas e Comunicação Não Violenta. Nesse sentido, a Política de Não violência também se ramifica em dois eixos principais: a **Comunicação Não Violenta** (CNV) e as **Práticas Restaurativas** (IFFAR, 2018). A CNV é entendida como o “estabelecimento de relações de parceria e cooperação, em que predomina comunicação eficaz e com empatia, de forma a reformular a maneira pela qual nos expressamos e ouvimos” (IFFAR, 2018). Já as Práticas Restaurativas reportam a “ações em que a utilização de diferentes metodologias de estruturação e promoção de encontros entre as partes envolvidas são amplamente utilizadas, de forma a promover o diálogo, a superar os conflitos e a resolver os problemas de forma consensual e colaborativa dentre outros” (IFFAR, 2018).

Para fortalecer a implementação da Política de Não Violência, foi instituído um Grupo de Trabalho pela Portaria Nº 445 para elaborar o **Guia de Práticas Restaurativas e Mediação de Conflitos** e para consolidar a cultura da paz nos espaços institucionais. Esse guia tem como objetivo “orientar e estimular os facilitadores já capacitados e demais participantes da comunidade acadêmica a utilizar essas metodologias na prevenção de violências e na resolução de conflitos, aspirando à construção de relações saudáveis no espaço escolar” (IFFAR, 2019). Além disso, também foi constituído o **Comitê de Não Violência do IFFar**, com a responsabilidade, dentre outras, de planejar e acompanhar a implementação da referida Política no âmbito da instituição.

Cabe aqui fazer uma breve descrição sobre o Comitê de Não Violência e o Curso Básico de Iniciação em Práticas Restaurativas, o qual capacita servidores ao atendimento alternativo das demandas apresentadas no dia a dia do IFFar, as quais servem de instrumento para a implementação da Política de Não Violência.

- **O Comitê de Não Violência do IFFar: um instrumento de ação**

De acordo com a Resolução nº 071/2018 do IFFar, que estabelece a Política de Não Violência do IFFar, o Comitê de Não Violência, previsto no capítulo III da referida resolução, é um órgão de caráter consultivo de assessoria permanente para questões relativas à não violência na instituição. São competências do Comitê de Não Violência:

- I) estabelecer estratégias para implementação da Política de Não Violência no IFFar;
- II) promover atividades de sensibilização da necessidade de uma cultura de paz no âmbito institucional;
- III) planejar e acompanhar as ações de formação para Práticas Restaurativas e de Comunicação Não Violenta;
- IV) garantir a aderência dos agentes responsáveis às regulamentações vigentes, conforme normas e instrumentos internacionais de direitos humanos e legislação nacional. (BRASIL, 2018, s/p).

Dentre as principais ações desenvolvidas pelo Comitê, no sentido de afirmar a Política de Não Violência, estão os círculos de construção de paz, os círculos restaurativos, os círculos de diálogo e cuidado, a mediação de conflitos e cursos de capacitação como, por exemplo, o Curso Básico de Iniciação em Práticas Restaurativas, objeto deste estudo.

- **Curso Básico de Iniciação em Práticas Restaurativas**

Com o intuito de formar lideranças em Justiça Restaurativa e colocar em prática as ações restaurativas, no primeiro semestre de 2018, o IFFar ofertou a primeira turma do Curso Básico de Iniciação em Práticas Restaurativas, organizado em cinco encontros, aos sábados, com 8h/aula a cada encontro, totalizando um certificado de 40h. O programa do curso objetivava ainda embasar teoricamente os facilitadores e multiplicadores de Práticas Restaurativas; apoiar a criação de Grupos de Estudos e difundir a implantação da Justiça Restaurativa (IFFAR, 2018b).

Naquela época, a formação foi uma iniciativa e promoção da Coordenação de Ações Inclusivas (CAI) e do GT de elaboração da Política de Não Violência do IFFar. Foram enviados os convites a onze *campi* do IFFar, para que indicassem dois participantes de cada *campus*. Ao total, participaram do curso 22 servidores. Destes, 07 eram docentes com diferentes formações e atuações, sendo apenas 2 homens.

A segunda turma foi realizada pelo Comitê de Não Violência no segundo semestre de 2021 e do total de 09 docentes que participaram, todas eram professoras,

o que despertou a reflexão sobre um certo direcionamento de gênero. Por isso, cabe aqui refletirmos, brevemente, sobre a participação da mulher na educação e a sua vinculação à noção colonial de cuidado.

Por fim, trata-se de uma formação que está possibilitando a atuação desses facilitadores a realizarem Círculos de Construção de Paz e Círculos Restaurativos nas mais diversas unidades do IFFar.

Com isso, está sendo viabilizado o atendimento alternativo para as demandas apresentadas no dia a dia do IFFar, como a necessidade do cuidado e apoio aos estudantes, docentes e técnico-administrativos, a construção e o fortalecimento de relacionamentos saudáveis e o tratamento diferenciado de muitos tipos de conflitos e violências.

6 A HISTORICIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Considerando inicialmente que ensinar seja um ofício exercido de forma universal desde a Antiguidade, ainda não se esgotou o entendimento sobre os fenômenos que lhe são inerentes, tamanha a complexidade para se definir os saberes envolvidos no exercício desse ofício (GAUTHIER, 1998). Para compreender de forma mais ampla a trajetória das perspectivas formativas de professores e professoras, considera-se relevante analisar, brevemente, os primórdios das propostas de formação docente no Brasil e seus aspectos históricos, revisitando ideias preconcebidas historicamente e tecendo conjecturas com a atualidade. Nesse sentido, vale destacar inicialmente que:

Vários autores tratam de alguns aspectos básicos a serem lembrados quando se pretende desencadear um processo de discussão de qualidade em âmbitos educacionais, em processos formativos. Assinala-se que a configuração de qualidade deve partir da ideia que **o fato educacional é cultural e situado** e que isto implica perguntar-se por significados históricos na compreensão dos processos, a partir de cortes sincrônicos, considerando os conflitos, as contradições entre os valores locais e os da cultura em geral, ou seja, é preciso inserir-se nos marcos de uma perspectiva cultural e histórica. (GATTI, 2004, p. 43, grifos nossos).

Além disso, de acordo com o autor António Nóvoa (1999), a função docente desenvolveu-se, inicialmente, de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos e leigos das mais diversas origens, o que aproximava o modelo de professor muito mais ao modelo de padre do que propriamente do ideal de um educador. No mesmo sentido, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 189) consideram que práxis docente “emerge em um dado contexto e momento histórico, tomando contornos conforme necessidades apresentadas pela sociedade, e constrói-se com base nos significados sociais que lhe são dados”. De fato, quando regressamos na história, buscando fatos que marcam a concepção da ideia sobre educação, inevitavelmente, chegamos àquela educação iniciada no período do Brasil Colônia, marcada pelo signo religioso a partir da chegada dos jesuítas em solo brasileiro, por volta de 1549, incumbidos especialmente da missão de instruir e catequizar os gentios (MELO, 2012).

Logo após o estabelecimento dos portugueses no Brasil, começaram a se organizar as primeiras instituições educativas que seguiam os moldes de ensino jesuítico, em que os religiosos eram os mestres, liderados pelo Pe. Manuel da

Nóbrega. Além dos jesuítas, outras ordens religiosas também começaram a missionar no Brasil, como os beneditinos, as carmelitas e os franciscanos, com a missão evangelizadora numa dupla dimensão: de catequese e de instrução (KLEIN, 2016). Essa educação iniciada com fundo religioso, na verdade, estava a favor de determinados grupos sociais, com o propósito de manter o *status quo* da coroa portuguesa além-mar (MELO, 2012). Outra ponderação relevante é o fato de que o processo de gramaticalização da língua falada pelos indígenas representou forte instrumento de difusão imperativa dos valores do homem europeu e de sua fé, em busca da exploração de riquezas materiais (ABDELKAREM, 2016). Além disso,

partindo do princípio de que os primeiros brasileiros, os indígenas, possuíam uma forma de educar associada às suas necessidades de subsistência, o que garantia que todos aprendessem as mesmas coisas de forma universal, nota-se, com a chegada dos colonizadores e, sobretudo dos Jesuítas, com seu sistema educacional (*Ratio Studiorum*) e a pretensão da expansão da fé católica, uma obra voltada para a **aculturação dos povos nativos**, especialmente no campo das suas crenças e, conseqüentemente, na sua visão de mundo. (ABDELKAREM, 2016, p. 19, grifos nossos).

Esse processo educacional e inclusive a cultura profissional jurídica a que deram origem contribuíram para acentuar o gosto pelo padrão da cultura colonial enraizado no sistema de ensino que orientou e orienta o campo das ciências e as suas aplicações às atividades capitalistas (AZEVEDO, p. 157), como até hoje observado pelo apreço a tudo aquilo que vem 'de fora'. É preciso destacar que no campo da educação,

no princípio da **formação intelectual do Brasil**, as preocupações e ideias literárias, quase todas vindas da Europa, eram um **privilegio de um punhado de senhores**, a cujos interesses serviam ou às vezes mesmo se opunham: uma cultura que os homens cultos não queriam nem pensavam aplicar à realidade, guardando apenas para recreio das horas vagas e para marcar mais nitidamente a diferença entre a pequena casta privilegiada e a massa ignorante [...] sem atender a nenhum fim, sem ter verdadeiramente função no quadro social. (AZEVEDO, p. 174, grifos nossos).

Nesse contexto, durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se percebe uma preocupação com a questão da formação de professores. Segundo Saviani (2009), somente a partir do primeiro quarto do século XIX é que o processo formativo de professores e professoras se desenvolveu no Brasil. Inicialmente, se tratou do atendimento aos alunos por educadores leigos com pouca escolaridade, que eram

recrutados para ensinar as “primeiras letras” (GATTI, 2019, p. 20). Em 1827, foi promulgada a **Lei das Escolas de Primeiras Letras**, determinando que o ensino deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, ou seja, um método ‘inglês’ que fora empregado nos séculos XVIII e XIX, por meio do qual os professores mais capacitados ensinavam aos demais às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias (SAVIANI, 2009). Entretanto,

após a promulgação do **Ato Adicional de 1834**, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de **Escolas Normais**. (SAVIANI, 2016. p. 02, grifos nossos).

As grandes transformações que ganharam impulso no começo das primeiras décadas do século XIX, com a reestruturação nas políticas sociais e econômicas, também promoveram reformulações nas instituições educacionais. Essa reformulação exigiu um projeto de formação e profissionalização docente. Com o intuito de preparar para as escolas primárias, surgiram as **Escolas Normais** que visavam formações específicas de professores e professoras “predominando nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras” (SAVIANI, 2016. p. 02), desconsiderando-se nesse primeiro momento o preparo didático-pedagógico. Ainda que se tenha fatos iniciais que tratam da formação docente, o fato é que o preparo pedagógico-didático docente passou a ser luta mais tarde entre dois modelos diferentes de formação. Nesse sentido, Saviani explica que,

de um lado está o modelo para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na **cultura geral e no domínio específico dos conteúdos** da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. [...] A esse modelo se contrapõe aquele segundo o qual a formação de professores só se completa com o **efetivo preparo pedagógico-didático**. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores. (SAVIANI, 2009, p. 07, grifos nossos).

De acordo com António Nóvoa, a década de 70 também se destacou no debate sobre os elementos da formação docente. O essencial das referências teóricas,

curriculares e metodológicas se cristalizaram nesta altura e inspiraram a construção de muitos dos programas seguintes de formação de professores e professoras. A década seguinte ficou marcada pela profissionalização da carreira docente com programas que acentua uma visão limitada dos professores e, sobretudo, fortaleceram “o papel do Estado no controle da profissão docente, pondo em causa a autonomia relativa que as instituições de formação de professores tinham conquistado”, dificultando a afirmação social dos professores e professoras como profissionais autônomos (NÓVOA, 1992, p. 09). Essas teorias colaboraram para explicar o fracasso das mediações nas práticas pedagógicas e docentes que ocorreram nas organizações escolares (PIMENTA, 1996, p. 73).

Nota-se que, inicialmente, a prática de ensino era baseada na aplicação de conhecimentos técnicos e numa filosofia de compreensão e planejamento do trabalho harmonioso, de execução progressiva e irreversível. Ainda que a formação de professores não se tratasse apenas de uma questão de vocação, historicamente, ficou relegada a um segundo plano, sem perspectiva do desenvolvimento com poder formativo (ABDELKAREM, 2016).

No Brasil, o preparo de professores e professoras ganhou regulamentação a partir da promulgação da **Lei de Diretrizes e Bases**, em 1996. A LDB passou a tratar da formação de professores em capítulo específico e propôs a formação de todos os professores para a educação básica em nível superior, sofrendo alterações de redação ao longo dos anos.

As referências temporais sobre questões relativas à formação de professores e professoras se revelam importantes, à medida que ajudam a situar a escolarização da população brasileira na história e na cultura predominante e igualmente considerável para compreender a genealogia dos saberes docentes, já que:

o exercício da docência é um trabalho complexo, realizado com e sobre pessoas, com suas finalidades, intencionalidades, formas de engajamento, prescrições, programas [...]. A compreensão desta complexidade é problema uma vez que na representação do que se chama de academia – os envolvidos com a educação superior e com a formação de professores – há uma imagem simplista sobre essa formação. (GATTI, 2019, p. 43, grifos nossos).

Além disso, as tensões e os conflitos suscitados atualmente em torno da formação docente apontam ainda para uma tutela político-estatal, que se prolonga, ainda que de forma mais sutil, através de uma tutela científico-curricular (NÓVOA,

1992, p.10). Contudo, “a formação docente pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (NÓVOA, 1992, p. 12).

No mesmo sentido, as autoras Shiroma e Evangelista (2004), ao refletirem sobre a formação docente, a entendem como parte de uma articulação global em torno dos interesses capitalistas e de controle estatal, frutos de uma ideologia iniciada no período colonial. As autoras também consideram que os estudos sobre as reformas educacionais contemporâneas em diversos países têm identificado uma significativa homogeneidade estruturante, especialmente, nos conceitos-chave e nas justificativas atribuídas para as reformas. Do mesmo modo, entendem que “o professor faz a formação e também a conformação da próxima geração de trabalhadores” (p. 536) e, por esta razão, é considerado estratégico para o projeto do capital com a função perversa de monitorar os educandos, “transformando-se em tecnologia de baixo custo na execução do que vem sendo considerado “governo à distância” (p. 536).

Segundo Abdelkarem (2016), o estado de coisa que se vive na educação, na atualidade, ainda é um reflexo do tempo pretérito de interesses econômicos exploratórios da colonização, em que o ser humano era visto apenas como uma peça descartável na engrenagem mercantil. O modo de produção de conhecimento propagado no século XIX, no Brasil, ainda reflete seus ímpetos positivistas e seu objetivo de exploração das riquezas brasileiras, sem se importar com a educação substancial do seu povo.

O debate sobre a formação de professores e professoras enseja, portanto, novas posturas e novas reflexões sobre o tema e as práticas a ele associadas, aliadas a uma compreensão dos contextos socioculturais que dão base aos projetos atuais. Os esforços vão, por conseguinte, na direção de superar a formação docente pouco reflexiva, pautada em um fazer meramente técnico e doutrinário. No entanto, construir novas posturas confronta as práticas culturais arraigadas e homogeneizadoras, mas configuram-se em novas propostas de saber e de fazer.

Na sintética trajetória descrita, observa-se que a história da formação de professores e professoras no Brasil revela um certo ar de descaracterização, com políticas educacionais fragmentárias, preocupadas apenas em responder a pressões imediatistas, com políticas educacionais de improviso e com equívocos grosseiros. Portanto, é a partir dos fenômenos essencialmente temporais, mas fundantes que se

deseja desenvolver as páginas seguintes. Em seguida, serão abordados os aspectos formativos da docência a partir desses fenômenos imbricados pela questão de gênero e a relação entre a teoria pós-colonial e a teoria restaurativa na trajetória das formações inicial e continuada para professores e professoras no Brasil.

6.1 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A proposta de formação de professores e professoras para a Educação Profissional e Tecnológica tem sido traduzida em constantes movimentos ao longo da história da educação, exigindo uma qualificação docente em EPT que contemple os aspectos teórico-metodológicos relacionados à formação profissional dos sujeitos inseridos neste contexto (SOUZA *et al.*, 2015). Basicamente, a pedagogia, a didática e a aprendizagem não têm nenhuma utilidade se não houver esforço de relacioná-las com as situações concretas do trabalho docente (TARDIF, 2002). Souza *et al.* (2015) acrescentam que a formação de professores impõe um debate sobre as exigências epistemológicas, políticas e pedagógicas desta formação.

O contexto atual da docência, especialmente na EPT, apresenta questões que demandam do corpo docente conhecimentos específicos e metodologias sensíveis às situações para além do ensino e da aprendizagem formal, mas também para as relações e trocas humanas próprias da formação integral esperada na EPT. Nesse contexto educacional, é pressuposto básico que o docente é, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais. Além disso, precisa ter conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, de bases tecnológicas e de valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar (MACHADO, 2008, p. 17).

O grande desafio do docente é mover-se dentro dessas contradições, contribuindo para a formação de sujeitos competentes tecnicamente – condição necessária para a inserção na lógica da produção capitalista –, mas deve ir além dessa competência técnica, formando pessoas que tenham a capacidade de

compreender as relações sociais e de produção sob a égide de capital e do compromisso ético-político para atuar na direção de sua superação (MOURA, 2014).

Para Oliveira Jr (2008), a trajetória profissional docente se desenvolve em três dimensões: I) a formação sociopolítica, com a autoconstrução de um perfil pessoal adequado à profissão docente; II) a formação técnica, bem fundamentada na ciência, e III) o domínio das especificidades da profissão docente e dos fundamentos dos processos de aprendizagem. Delors (1998) acrescenta que a melhoria da qualidade da educação está relacionada à motivação dos professores através de formação adequada.

Segundo Carvalho (2008), a educação profissional apresenta novos desafios, sendo importante analisar dois aspectos nesse contexto. O primeiro diz respeito ao reconhecimento de que é necessária uma formação básica de qualidade para que os jovens possam compreender as mudanças da economia e da sociedade e participar criticamente dessas mudanças. O segundo aspecto se refere à necessidade de um **reforço na formação contínua de professores e professoras**, visto que as transformações na sociedade atual supõem a ampliação do nível de formação em todos os setores sociais. A essa formação profissional, alguns saberes são indispensáveis e devem ser buscados pelos educadores, pois, segundo Freire,

é preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (FREIRE, 2013, p. 117-118).

Na mesma perspectiva, Tardif (2002) reforça que o saber profissional está na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação e, quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias, os gestos são fluidos e os pensamentos convergem para a realização da intenção educativa do momento. Para André (2010), conhecer melhor os docentes é descobrir caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos, de modo que a perspectiva docente possa influenciar a perspectiva discente.

Na EPT, para se superar o desafio da formação docente, dentre muitos outros aspectos, deve-se considerar a dialética do atendimento das novas necessidades político-pedagógicas em contrapartida das heranças recebidas que conformam as práticas educacionais. Com esse viés, deve-se trabalhar coletivamente no sentido de continuar, aprofundar e expandir a expansão, interiorização e democratização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

7 AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NO CAMPO EDUCACIONAL

Howard Zehr defende que um novo paradigma é possível a partir de uma nova lente. No entanto, a lente restaurativa não é exatamente um novo paradigma, mas sim uma **teoria sintetizadora**¹³, ou seja, ela é capaz de reconhecer a centralidade das dimensões interpessoais e valorizar os múltiplos caminhos possíveis para a resolução de um conflito. Já para outros autores, os mecanismos restaurativos não só podem constituir em um novo paradigma das relações, mas também podem apresentar respostas às dificuldades do sistema judicial e educacional em cumprir o processo de reintegração e de formação humana.

7.1 OS DESAFIOS DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO AMBIENTE EDUCACIONAL: OS CONFLITOS

Partindo-se das ideias de que “a educação é o lugar por excelência dos conflitos de valor e de perspectiva, visto que ela é o centro de nossas angústias coletivas” (GAUTHIER, 1998, p. 22), e de que a educação é um processo de humanização com a finalidade de tornar os sujeitos partícipes do processo civilizatório e emancipatório (PIMENTA, 1996), encontra-se no **modelo restaurativo** uma possibilidade de espaço para se trabalhar a formação humana e emancipatória de alunos e alunas, especialmente no campo da aprendizagem socioemocional.

A importância dos relacionamentos no desenvolvimento e na aprendizagem já foi objeto de muitos estudos, e é irrefutável afirmar que um dos maiores desafios da humanidade talvez seja **conviver harmoniosamente**. Nesse sentido, é fundamental compreender que as escolas são comunidades intensas, plurais, com dinâmicas diversas e relacionamentos distintos. Além disso, é necessário considerar o quão bem os sujeitos conseguem se relacionar é refletido e percebido no sucesso, ou não, da aprendizagem escolar e no convívio em sociedade. Paulo Freire acredita que a educação é transformadora por excelência e se constitui numa via privilegiada para a formação humana, visto que

¹³ **Teoria sintetizadora** - termo cunhado por Sebastian Scheerer em "Towards Abolitionism", Contemporary Crisis: Law, Crime and Social Policy, 10, nº 1, 1986, p. 9. Citado por Howard Zehr, 2018, p. 214.

[a] importância da educação vai além da produção do conhecimento, pois ela permite o aperfeiçoamento pessoal, emocional, intelectual e profissional do homem. É preciso ensinar as futuras gerações para a vida e isso pressupõe uma Educação num sentido amplo, voltada para o **desenvolvimento de habilidades socioemocionais**, valores, princípios e virtudes que devem ser semeados em cada criança e adolescente. (FREIRE, 2013, p. 67, grifos nossos).

Desse modo, para além do ensino formal, também é papel da escola auxiliar os estudantes a desenvolverem habilidades comportamentais para viverem os desafios do mundo atual. Com esse propósito, a educação socioemocional passou a fazer parte dos currículos escolares e das formações de professores a partir da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a qual institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) no Brasil. Na BNCC, **competência** é definida como:

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e **socioemocionais**), atitudes e valores **para resolver demandas complexas da vida cotidiana**, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8, grifos nossos).

Além disso, de acordo com a BNCC, essas competências devem estar contempladas na **abordagem didática do professorado**, estando articuladas “na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2017, p. 9-10). Em relação às **competências gerais** da educação básica consideradas pela BNCC, cabe destacar, aquela que parece mais se aproximar da proposta restaurativa:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a **resolução de conflitos** e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e **valorização da diversidade de indivíduos** e de grupos sociais, **seus saberes**, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 10, grifos nossos).

A partir disso, as propostas pedagógicas das instituições devem prever “**processos permanentes de formação docente** que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 17). Em outras palavras, formação que habilite o professor ou a professora não somente à prática do conteúdo em si, mas também ao pleno desempenho das aprendizagens essenciais de alunos e alunas como, por exemplo, **o desenvolvimento das**

habilidades necessárias para lidarem com situações conflituosas decorrentes das interações do dia a dia, quer seja no espaço educacional, quer seja em sociedade.

Nesse sentido, é importante ressaltar que, por toda sua complexidade, o espaço educacional é terra fértil para surgirem conflitos de toda natureza, já que, segundo Chrispino, “se a escola é o universo que reúne alunos diferentes, ela é o palco onde certamente o conflito se instalará” (2007, p. 22). Esses conflitos fazem parte do cotidiano, então, melhor enfrentá-los com habilidade do que evitá-los (HEREDIA, 1998 apud CHRISPINO, 2004).

Os **conflitos**¹⁴ – próprios da interação humana como, por exemplo, divergências de valores, de opiniões, de objetivos, ou descumprimento de regras e até os oriundos de falhas na comunicação – passaram a ser tratados, principalmente, através do modelo puramente punitivo, no qual a solução é dada por meio de uma autoridade superior togada, em forma de repressão mediante punição ao agente (PENTEADO, 2018). Acerca desse aspecto, Chrispino (2007, p.16, grifos nossos) destaca que:

o **conflito**, pois, é parte integrante da vida e da atividade social, quer contemporânea, quer antiga. Ainda no esforço de entendimento do conceito, podemos dizer que o conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações. Percebe-se que não existe aqui a noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras, diferentes.

De acordo com as autoras santamarienses Pistoia e Silva (2017), parte dos conflitos do ambiente escolar possui origem nas vivências a que os alunos são expostos em seu ambiente familiar que, muitas vezes, é um espaço com muitas carências. Esses jovens acabam reproduzindo na escola comportamentos difíceis, como atitudes de indisciplina, agressividade e irresponsabilidade com os outros e com sua própria aprendizagem.

O jurista e filósofo argentino radicado no Brasil, Luis Alberto Warat (2004), explica que o conflito, em sentido amplo, pode ser entendido como um “conjunto de condições psicológicas, culturais e sociais que determinaram um choque de atitudes e interesses no relacionamento das pessoas envolvidas” (p. 60). Já os **conflitos escolares**, nos dizeres de Álvaro Chrispino (2007, p. 20), assim denominados por

¹⁴ **Conflito** - “é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento”. (CHRISPINO 2007, p.15).

acontecerem no espaço próprio da escola e com seus atores diretos, “são aqueles provenientes de ações próprias dos sistemas escolares ou oriundos das relações que envolvem os atores da comunidade educacional mais ampla”. O autor acrescenta ainda os conflitos que derivam dos exercícios de poder, das diferenças pessoais, aqueles que resultam de intolerâncias de toda ordem, até aqueles que possuem fundo político ou ideológico. Dentre tanta pluralidade de possibilidades, cabe destacar alguns que ocorrem com mais frequência, são eles

Entre docentes, por:

- falta de comunicação;
- interesses pessoais;
- questões de poder; [...]

Entre alunos e docentes, por:

- não entender o que explicam;
- notas arbitrárias;
- avaliação inadequada (na visão do aluno);
- discriminação;
- não serem ouvidos (tanto alunos quanto docentes) [...]

Entre alunos, por:

- mal entendidos;
- brigas;
- rivalidade entre grupos;
- discriminação;
- bullying;
- uso de espaços e bens; [...]

Entre pais, docentes e gestores, por:

- agressões ocorridas entre alunos e entre os professores;
- falta de assistência pedagógica pelos professores;
- não-atendimento a requisitos “burocráticos” e administrativos da gestão (MARTINEZ ZAMPA, 2005, p. 31-32 apud CHRISPINO, 2007, p. 21, grifos nossos)

Muito embora saibamos que os conflitos são inerentes ao ser humano, “precisamos aprender a resolvê-los por meio do diálogo, de forma pacífica e respeitosa, e estimular os envolvidos a aproveitarem as experiências conflituosas para o seu amadurecimento pessoal” (NUNES, 2018, p. 8). Nesse sentido, as instituições que aprendem a trabalhar com a realidade do conflito, de acordo com Chrispino (2007, p. 23), estão dispostas também ao diálogo permanente, à escuta atenta das diferenças, ao incentivo do exercício da explicitação do pensamento e das ideias, por meio da assertividade e da comunicação eficaz. São instituições onde se considera “as oportunidades para discutir soluções alternativas para os diversos exemplos de conflitos no campo das ideias, das ideologias, do poder, da posse, das diferenças de toda ordem”. E, por isso, nos dizeres do filósofo alemão Theodor W. Adorno, citado

pelo Dr. Eduardo Rezende de Melo, “o objetivo da escola deve ser a desbarbarização da humanidade” (ADORNO, 1995, p. 116 apud MELO, 2011, p. 32).

O promotor de justiça aposentado e professor na área de mediação de conflitos, Antônio Carlos Ozório Nunes, autor do livro *Como Restaurar a Paz nas Escolas* (2012) e do guia prático para educadores, intitulado *Diálogos e práticas restaurativas nas escolas* (2018), explica que, na vida em sociedade e nos espaços escolares, tem-se dois conceitos distintos: a harmonia e o conflito. Resumidamente,

a **harmonia** refere-se a uma situação na qual as pessoas têm uma confluência espontânea de interesses, ou seja, não há divergências e, conseqüentemente, não há conflito. O **conflito**, ao contrário, é a divergência de posições, de condutas e, portanto, de interesses; do conflito é que surge a necessidade de cooperação, como forma de superá-lo [...]. (NUNES, 2018, p. 29, grifos nossos).

Nesse sentido, Nunes (2018) argumenta ainda que não é possível pensar em relações escolares e sociais somente com harmonia, sem conflitos. É necessário enfrentar a heterogeneidade que gera convergências e divergências de interesses. Na mesma senda, Warat (2004) esclarece que muitas coisas em um conflito estão ocultas, mas ainda assim podem ser percebidas, sentidas. Apenas entendê-las não traz solução, pois é preciso sentir o sentimento do outro, “calçar suas sandálias”. Para Warat, “os conflitos nunca desaparecem, se transformam; isso porque, geralmente, tentamos intervir sobre o conflito e não sobre o sentimento das pessoas” (p. 25-26). Isso significa que, para que o conflito se dissolva, é preciso que todas as partes estejam comprometidas a intervir sobre si mesmo, transformando-se inteiramente.

De fato, as instituições de ensino são espaços que podem apresentar questões complexas e que, de uma certa forma, refletem a própria complexidade da vida social, da convivência humana e de toda a sua pluralidade de interesses. No entanto, a escola também é um espaço privilegiado para a disseminação de valores e para a formação de sujeitos protagonistas e capazes de solucionar as suas questões do dia a dia, ainda que difíceis.

O contexto educacional é complexo, segundo Nunes (2011, p. 53), pois “a escola, em regra, não dispõe de meios adequados ou de respostas eficientes para gerenciar e resolver os conflitos que nela ocorrem”. Por isso, a comunidade escolar como um todo precisa conhecer ferramentas e investir em estratégias para desenvolver habilidades que possibilitem o gerenciamento pacífico dessas situações.

Segundo Carlos de Vasconcelos, “o conflito, quando bem conduzido, evita a violência e pode resultar em mudanças positivas e novas oportunidades de ganho mútuo” (2016, p. 23), transformando-se em uma ferramenta que Chrispino chamou de “tecnologia social”, uma vez que, para o autor, “o aprendizado de convivência e gestão do conflito são para sempre” (2007, p. 22).

Entretanto, para reconhecer e encarar os conflitos como oportunidades de mudança e de aprendizagem, estendendo a paz ao ambiente educacional, é necessária uma mudança coletiva. Superar paradigmas e práticas coloniais institucionalizadas requer também uma mudança nos modelos de cultura institucionalizados. Mudar o instituído e entendido como verdade absoluta realmente é um grande desafio, porém dispomos de inúmeras possibilidades para trilhar esse novo caminho como, por exemplo, a perspectiva restaurativa.

7.2 ORIGEM, CONCEITOS E OBJETIVOS DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS

Os primeiros vestígios de práticas reintegradoras se encontram em muitos códigos datados antes mesmo da era cristã, até registros em povos colonizados da África, das comunidades *Maori*, da Nova Zelândia, da Áustria, da América do Norte e do Sul (JACCOUD, 2005). Nestas sociedades, “os interesses coletivos superavam os interesses individuais” (JACCOUD, 2005, p. 164) e, quando ocorria a transgressão de uma norma, o equilíbrio rompido era restabelecido através da busca de uma solução em conjunto com as partes envolvidas, de forma rápida e verdadeiramente justa e eficiente. Na verdade, como prática comunitária, a justiça restaurativa é surpreendentemente primitiva, remontando ao tempo dos códigos de Hamurabi, Ur-Nammu e Lipit-Ishtar, há cerca de dois mil anos antes de Cristo (VAN NESS *et al.*, 2002). A esse respeito, conta a autora Gabrielle Maxwell que

(...) as práticas inspiradas nos costumes dos aborígenes *Maoris* da Nova Zelândia têm solucionado 75% dos casos de delinquência juvenil, em que 44% destes há um diálogo reservado entre a polícia e o infrator e 32% há um encontro entre o infrator e a vítima, com suas respectivas famílias, e a polícia. (MAXWELL, 2005, p. 7).

Nos tempos atuais, a experiência restaurativa passou a ganhar expressividade a partir dos anos de 1980 e 1990, estendendo-se por vários outros países como Inglaterra, Finlândia, Noruega, Canadá e por países latinos, como Argentina, Chile,

Guatemala, Nicarágua, Uruguai, Peru, Colômbia, até chegar ao Brasil, nos anos 1990 (PRUDENTE, 2013). No entanto, é importante esclarecer que:

[...] a Justiça Restaurativa moderna não é uma simples recriação do passado, mas sim adaptação de alguns valores básicos, princípios e abordagens dessas tradições combinados com a moderna realidade e sensibilidade quanto aos direitos humanos. (ZEHR, 2008, p. 256).

Essa nomenclatura – **Justiça Restaurativa** – foi conferida por Albert English, em 1977, ao escrever um artigo intitulado *Beyond Restitution: Creative Restitution*, publicado na obra denominada *Restitution in Criminal Justice*. Em 1990, o professor Howard Zehr se consagrou pela publicação da obra *Trocando as Lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça*, que ficou reconhecida como um marco teórico de referência para o movimento restaurativo. À luz de Zehr, a Justiça Restaurativa é vista como um modelo de legitimação e resgate dos elementos restaurativos das tradições que foram frequentemente desprezadas e reprimidas pelos colonizadores europeus.

No mesmo sentido, o autor australiano John Braithwaite afirma que o principal valor da Justiça Restaurativa é ser não dominante, já que ela, em contraposição ao sistema tradicional de justiça – exclusivamente punitivo – não permite que o Estado se aproprie em absoluto da resolução dos conflitos e possibilita uma decisão democrática entre os envolvidos. John Braithwaite relata em seus estudos que a Justiça Restaurativa se apresenta como uma via alternativa pacificadora, pois é resultado de um grande desenvolvimento do pensamento humano e representa um movimento que luta contra a estigmatização e injustiças do sistema de justiça tradicional (2003). Por isso, a Justiça Restaurativa é muito mais que um método, é uma filosofia de convivência, aliada ao caminho decolonial, busca ressignificar as relações e seus conflitos através de soluções manifestadas e apropriadas às partes envolvidas (ZEHR, 2012) dando, assim, vez e voz a quem de fato interessa a solução. Para tanto, esse novo paradigma abrange também alternativas teórico-metodológicas do marxismo, freirismo, feminismo e outros campos conceituais (MENDES, 2020).

Nos espaços escolares, de acordo com Nunes (2011), o modelo começou a ser implementado em 1994, em Queensland, na Austrália, território também colonizado por britânicos, coordenado por uma das pioneiras na proposta restaurativa, Margaret Thorsborne (THORSBORNE, BLOOD, 2005, apud NUNES, 2011, p. 46). A partir de então, a prática dos círculos restaurativos vem ganhando cada vez mais espaço nas

escolas de todo o mundo, com a abordagem de uma gama de conflitos escolares, desde os mais simples até os mais sérios (NUNES, 2011, p. 46). A esse respeito cabe destacar que,

no espaço educacional, a disciplina restaurativa busca prevenir ou frear o comportamento desviante, por meio de reações mais positivas e de apoio, em vez de punições e julgamentos. Dessa forma, um caminho possível para construir relacionamentos saudáveis, equilibrar os direitos e deveres, ampliar a autonomia, a autodisciplina, as possibilidades e os limites de atuação no espaço escolar é a construção conjunta de normas. Isso implica **abandonar as práticas que já não funcionam e propor abordagens disciplinares que sejam restaurativas**. (IFFAR, 2018, p. 15, grifos nossos).

O sociólogo, criminologista e historiador americano Howard Zehr, autor do livro *Justiça Restaurativa* (2012), considerado o ‘pai’ do movimento contemporâneo da Justiça Restaurativa, esclarece que a JR trata-se de,

(...) uma abordagem que visa a promover justiça e envolve, tanto quanto possível, todos aqueles que têm interesse numa ofensa ou dano específico, num processo que coletivamente identifica e trata os danos, necessidades e obrigações decorrentes da ofensa, a fim de restabelecer as pessoas e endireitar as coisas à medida do possível. (ZEHR, 2015, p.54).

Em outras palavras, a proposta restaurativa “busca, sobretudo, a reparação dos danos, a restauração dos relacionamentos, a responsabilização ativa do ofensor e o fortalecimento da comunidade” (ZEHR, 2018, apud COMPOR, 2021, p. 2). Nesse modelo, o objetivo não é achar culpados ou medidas punitivas. O próprio formato do processo garante que as partes envolvidas no conflito tenham oportunidades iguais de entender as motivações, os sentimentos e as necessidades das partes e dos seus atos (NUNES, 2018).

Assim, originadas do modelo de Justiça Restaurativa, surgiram as **Práticas Restaurativas**, sinalizando as práticas possíveis a serem executadas por “diferentes metodologias de estruturação e promoção de encontros entre as partes envolvidas” (PISTOIA; SILVA, 2017, p. 51, apud RIO GRANDE DO SUL, 2015, p.26). O objetivo central é propor resoluções alternativas mais justas e adequadas para os conflitos interpessoais, a partir da construção de laços de confiança, respeito e reconexão entre os envolvidos (NUNES, 2018). No mesmo sentido, documento institucional que traz a POLÍTICA DE NÃO VIOLÊNCIA DO IFFAR explica que “o objetivo dessas práticas é proporcionar um espaço seguro, de acolhida e de (auto) cuidado, buscando prevenir

ou amenizar violências, conflitos e exercitar a comunicação não violenta” (IFFAR, 2018, p. 8).

Além disso, essas ações, por seu caráter essencialmente emancipador, extrapolam os limites do judiciário e podem ser aplicadas em diversas configurações sociais, como no ambiente escolar e nas instituições de ensino. No Brasil, os primeiros projetos restaurativos foram implementados a partir de 2005, em escolas dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Maranhão e Rio Grande do Sul, com vistas à resolução de conflitos de modo preventivo, evitando seu encaminhamento à justiça tradicional (SANTOS, 2014).

Com relação ao sistema de educação brasileiro, vale destacar que, por muitas vezes, este é palco de uma diversidade de conflitos, como uma arena de muitas disputas, já que carrega as marcas da velha e persistente segregação social. Entretanto, em seu papel social, a escola está encarregada de formar valores e habilidades que promovam a convivência pacífica, valendo-se, inclusive, dos conflitos gerados pelo encontro das diferenças (ANDRADE, 2007). Diferenças essas vistas como riqueza por Candau (2016).

O professor americano John Paul Lederach, reconhecido internacionalmente por seu pensamento pioneiro na *Construção da Paz Internacional*, acredita que é possível transformar conflitos experienciados nos espaços escolares em oportunidades de mudança. Para o autor, essa transformação requer tanto soluções imediatas quanto mudanças sociais, pois não se trata apenas de como terminar algo que não desejamos, mas também de como terminar algo destrutivo e construir algo desejado. Sob essa ótica, trabalhar temáticas que apresentam estratégias de resolução de conflitos vai além de oportunizar a resolução de uma situação pontual, pois pode oferecer também respostas sociais aos desafios impostos pela racionalidade econômica e pelas práticas coloniais há muito instauradas no sistema educacional brasileiro.

Em suma, reforçamos que as Práticas Restaurativas são ferramentas amplas que podem ser utilizadas com qualquer pessoa, grupo e, na maioria das situações, independentemente de faixa etária, em âmbito familiar, comunitário ou escolar, pois promovem não só transformação na vida das pessoas, mas também promovem a cultura da paz e a decolonização da educação e da sociedade.

7.3 AS DIFERENTES FORMAS E METODOLOGIAS PARA PROMOVER VALORES RESTAURATIVOS NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

As **Práticas Restaurativas** assumem diferentes formas e metodologias para promover valores restaurativos, o que, segundo o promotor Antônio Nunes (2018), tem por objetivo “o gerenciamento positivo dos conflitos, por meio das quais um **facilitador** auxilia as partes direta e indiretamente envolvidas a realizar um processo dialógico visando transformar uma relação de resistência e de oposição, em relação de cooperação” (p.38). Em 2016, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) publicou a Resolução n. 225/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. O inciso II deste artigo, por sua vez, afirma que

as práticas restaurativas serão coordenadas por facilitadores restaurativos capacitados em técnicas autocompositivas e consensuais de solução de conflitos próprias da Justiça Restaurativa, podendo ser servidor do tribunal, agente público, voluntário ou indicado por entidades parceiras. (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2016)

A partir da ideia inicial de consolidação da identidade e qualidade da Justiça Restaurativa, as Práticas Restaurativas têm sido utilizadas conservando o conceito do modelo original. Desse modo,

a prática restaurativa em si deve reunir essencialmente vítima e ofensor e os técnicos responsáveis pela condução dos trabalhos (normalmente denominados facilitadores), e pode incluir familiares ou pessoas próximas a estes, além de representantes da comunidade, e os advogados dos interessados se for o caso. (VITTO, 2005, p. 45).

A realização das práticas, de acordo com Nunes (2011, p. 38), se dá por meio de **processos formais** e **informais** como, por exemplo, as “rodas de conversa, o diálogo e o perguntar restaurativo, a mediação escolar, a mediação de pares, os encontros restaurativos, os círculos de paz e de diálogo e os círculos restaurativos”. Nestes espaços, as partes podem refletir e discutir sobre o que motivou o conflito e quais foram as consequências e o impacto na vida de cada um e, juntos, chegarem a uma resolução adequada e justa para todos os envolvidos.

Uma das mais influentes profissionais na capacitação de metodologias restaurativas, em especial dos processos circulares, a estadunidense Kay Pranis (2010, p. 5), considera que as práticas de encontro presencial mais comuns são:

Mediação vítima-ofensor - um diálogo presencial entre vítima e ofensor mediado por um facilitador.

Conferência grupal restaurativa – um processo de diálogo facilitado envolvendo a vítima, pessoas que apoiam a vítima, o ofensor e pessoas que o apoiam.

Círculos de construção de paz – um processo facilitado que envolve a vítima, seus apoiadores, o ofensor e seus apoiadores, membro da comunidade e membros relevantes do sistema judicial.

Esses instrumentos de diálogo “permitem que todos falem e compartilhem suas histórias, num ambiente que tem como principal característica o respeito por todos” (PRANIS, 2010, p. 5). A participação se pressupõe voluntária e pode resultar em encaminhamento informal ou formal para outra instância, conforme cada caso e situação. Além disso, conforme preconiza Kay Pranis, as práticas devem considerar a realidade de cada grupo e local, ou seja, deve levar em conta que nem tudo o que é aplicável para um ambiente pode ser igualmente aplicado em outro. No ambiente educacional, cada instituição “é uma rede complexa de relações e de valores e, por tal, merecerá um diagnóstico específico de conflitos e um modelo próprio” (CHRISPINO, 2007, p. 25).

Portanto, cabe aqui descrever brevemente os principais instrumentos utilizados para a realização das práticas restaurativas, especialmente as que foram realizadas no âmbito do IFFar a partir da implementação da Política de Não Violência. Dentre as possibilidades, destaco: a mediação de conflitos, os processos circulares, principalmente, os círculos de construção de paz e os círculos restaurativos, a comunicação não violenta e o papel do facilitador/mediador nesse processo.

Qualquer que seja a metodologia dos procedimentos restaurativos adotados, especialmente nas práticas realizadas no ambiente educacional, os benefícios proporcionados são muitos como, por exemplo, a restauração das relações em situação de bullying, a resolução pacífica das divergências entre os alunos, entre os alunos e os professores, e a pacificação do ambiente educacional como um todo.

7.3.1 A Mediação de Conflitos

De acordo com Álvaro Chrispino (2007, p. 22-23), a mediação de conflito “é o procedimento no qual os participantes, com a assistência de uma pessoa imparcial – o mediador – colocam as questões em disputa, com o objetivo de desenvolver opções, considerar alternativas e chegar a um acordo que seja mutuamente aceitável”. O autor explica que a mediação pode induzir a uma reorientação das relações sociais, a atitudes de tolerância, a novas formas de cooperação, de confiança e de solidariedade; formas mais maduras, espontâneas e livres de resolver as diferenças pessoais ou grupais, além de induzir a responsabilidade e iniciativa individual que podem contribuir para uma nova ordem social.

Ao lecionar sobre a mediação de conflitos, Warat (2004) explica que essa prática deve ser encarada como uma atitude geral diante da vida, como um componente estruturante da visão de mundo e do paradigma político e jurídico da transmodernidade, bem como uma forma possível de restauração dos fragmentos identitários, uma vez que

a mediação pressupõe a transformação dos conflitos por um trabalho que aponte para a realização da autonomia das partes envolvidas no conflito. A autonomia de cada um, com a produção com o outro do novo (diferença). A autonomia como a possibilidade de me transformar olhando-me a partir do olhar do outro. (WARAT, 2018, p.19).

De acordo com a Cartilha do IFFar (2020), a mediação tem o intuito de acolher as pessoas e as suas histórias, despolarizar o conflito, esclarecer como o evento afetou as pessoas, compreender os fatos e os efeitos gerados, buscar um ponto em comum e retomar os interesses convergentes. Essa prática é realizada por um **mediador**, um terceiro imparcial, que garante o processo de diálogo respeitoso, com formação e aprofundamento técnico e teórico específico. Se coloca em atenção plena ao processo, com zelo pelo procedimento e com as pessoas, propiciando e estimulando o empoderamento das partes para que elas próprias resolvam suas questões. Ao final, formaliza a decisão informada pelas partes (IFFAR, 2020). O mediador, na tarefa de mediar, deve observar alguns princípios:

A autonomia e a voluntariedade - isto é, cada pessoa deve expressar sua livre vontade de participar da sessão. O segundo é que a mediação é um encontro informal, quer dizer, não é uma audiência em que um representante falará pelas pessoas (advogado), mas é um espaço em que os envolvidos podem expressar e expor os conflitos ou danos que os trouxeram à mediação, respeitando, assim, o princípio da oralidade. Caso surjam questões técnicas

que demandem a presença de advogados, será garantido que ambos busquem o assessoramento.

Confidencialidade – o espaço é seguro e de confiança, todas as informações disponibilizadas não poderão ser utilizadas em outros tipos de reuniões ou audiências. Com a exceção de que se for informado algum crime, é obrigatório avisar as autoridades competentes.

Consensualidade – buscar o tratamento do conflito em questão, objetivando consenso no que se refere aos encaminhamentos.

Boa-fé – entender que todos os participantes buscam uma solução para o evento que seja a melhor possível para ambos e para os demais envolvidos (se houver). (IFFAR, 2020, p. 54).

Além disso, o processo da mediação de conflitos segue o rito por etapas, assim enumeradas: I) Pré-mediação; II) Mediação; III) Exposição do conflito; IV) Resumo do conflito; V) Entrevistas (sessões) individuais; VI) Solução; VII) Criação das opções e VIII) Acordo (IFFAR, 2020).

No espaço escolar, a mediação tem sido utilizada como uma importante ferramenta para a resolução dos conflitos, sendo possível também a capacitação dos diversos sujeitos, como os docentes, os servidores da área administrativa e até as lideranças estudantis para atuarem nas mediações de conflitos entre seus pares.

Portanto, é relevante considerar que, conforme Chrispino (2007) nos lembra, introduzir a mediação de conflito no universo escolar é, primeiramente, assumir que existem conflitos e que estes devem ser superados a fim de que a escola cumpra melhor as suas reais finalidades. Chrispino nos lembra ainda que o conflito é inevitável e, por tanto, “devemos aprender o ofício da mediação de conflito para que esta técnica se aprimore” (2007, p. 22). Por isso, oferecer cursos de formação em práticas restaurativas para docentes é proporcionar oportunidades de conhecer e desenvolver habilidades de relacionamento, uma necessidade humana imprescindível para se viver pacificamente não só nas instituições de ensino, mas também na sociedade.

7.3.2 Os Processos Circulares

Os processos circulares, por sua vez, referem-se ao encontro circular que permite a participação de qualquer pessoa que esteja envolvida na situação a ser resolvida, direta ou indiretamente, objetivando a resolução de problemas e a reparação de danos.

Para a autora Kay Pranis (2010), os processos circulares, pela sua grande aplicabilidade, constituem uma forma comum de engajamento coletivo em torno de questões de interesse da comunidade em todos os tempos e lugares, na construção

de relacionamentos harmoniosos, nas tomadas de decisões e na resolução de conflitos. Os processos circulares descritos por Pranis descendem das tradições de vários povos das chamadas Primeiras Nações¹⁵, especialmente inspirados na tradição de índios norte-americanos e canadenses, ou seja, essa modalidade está enraizada em costumes antigos – “as comunidades antigas usavam processos similares aos Círculos para tratar do trabalho da comunidade –, como é costume em muitas comunidades indígenas em todo o mundo” (PRANIS, 2010, p. 8). Pranis ainda destaca que:

o **Círculo** é uma técnica para organizar de modo eficiente a comunicação grupal, para construir relacionamentos, tomar decisões e resolver conflitos. Ainda mais importante, o Círculo encarna e nutre uma filosofia de relacionamento e interconexão que pode nos guiar em todas as circunstâncias – dentro e fora do Círculo. O Círculo é um espaço intencional concebido para apoiar os participantes permitindo que tragam à tona o “melhor de si” – para ajudá-los a se comportarem com base nos valores que retratam seu modo de ser quando estão no melhor de si. O Círculo cria um espaço protegido que permite praticar o comportamento baseado em valores daquele “melhor de si” naquelas ocasiões em que pareceria arriscado fazê-lo. Quanto mais as pessoas praticam esse comportamento no Círculo, mais esses hábitos são reforçados e levados para outras regiões de suas vidas. (PRANIS, 2010, p. 8).

Além disso, o processo circular também é formado por experiências modernas de comunicação intercultural e pela teoria das mudanças e transformação pessoal – “o processo é um equilíbrio entre o antigo e o contemporâneo, o indivíduo e o grupo, o ser interno e o externo” (PRANIS, 2010, p. 8). Isso porque, no alicerce da estrutura dos Círculos, estão os valores e os ensinamentos chave comuns a todas as comunidades antigas que juntas criam um poderoso sistema radicular que ajuda a formar um continente para muitos sentimentos como “raiva, frustração, alegria, dor, verdade, conflitos, visões de mundo diferentes, sentimentos intensos, silêncio e paradoxos” (2010, p. 9). A partir disso, os participantes podem identificar valores que consideram importantes para um processo saudável e que tragam bons resultados para todos como, por exemplo, honestidade, respeito, abertura, cuidado, coragem, paciência e humildade. Sobre os participantes, cabe destacar que:

o círculo poderá contar com a participação dos facilitadores, dos sujeitos envolvidos, da família, de pessoas da comunidade e, se necessário, representantes ou profissionais de órgãos públicos e da rede de atendimento do município que possam auxiliar na resolução do conflito (Conselho Tutelar,

¹⁵ Como os nativos norte-americanos, os povos indígenas e os aborígenes australianos.

Ministério Público, CRAS, CREAS, Secretarias de Saúde, entre outros). (IFFAR, 2018, p. 44).

Outro ponto importante no processo circular é que a imagem do círculo funciona como metáfora para o modo como funciona o universo, ou seja, simbolicamente, o círculo traduz uma visão de mundo como um todo, onde tudo está interligado, e cada parte, com sua singularidade, contribui com o todo e é igualmente valiosa. Por isso, a geometria circular é importante. Pranis explica ainda que o círculo é um espaço intencional formatado para apoiar os participantes a apresentarem seu “eu verdadeiro” e, baseado nos pressupostos centrais, é particularmente apropriado para trabalhar com crianças, com jovens e com famílias. Pranis, juntamente com Carolyn Boyes-Watson, destaca que:

o círculo é um processo estruturado para organizar a comunicação em grupo, a construção de relacionamentos, tomada de decisões e resolução de conflitos de forma eficiente. O processo cria um espaço à parte de nossos modos de estarmos juntos. O círculo incorpora e nutre uma filosofia de relacionamento e de interconectividade que pode nos guiar em todas as circunstâncias – dentro do círculo e fora dele. (2011, p. 35).

Estruturalmente, de acordo com Pranis (2010, p. 10), o Círculo lança mão de seis elementos estruturais e que são as ferramentas usadas pelo facilitador para “tornarem os valores e ensinamentos elementos funcionais num processo concreto, passível de ser trabalhado, e que cria condições para um diálogo honesto e respeitoso que preza cada voz e nutre relacionamentos”, são eles:

Orientações – Os participantes criam as orientações para seu processo por consenso. A criação coletiva das orientações leva à responsabilidade partilhada com todos os participantes pela proteção da qualidade do espaço coletivo.

Bastão de Fala (objeto da palavra) – O bastão de fala é um objeto que tem sentido para o grupo e passa de pessoa para pessoa na ordem em que estiverem sentados no círculo. Só pode falar a pessoa que está segurando o bastão de fala. A escuta qualificada e fala respeitosa, promovidas pelo uso do bastão de fala, criam segurança para falar verdades difíceis.

Cerimônia – Os Círculos utilizam algum tipo de cerimônia para marcar a abertura e fechamento do espaço especial do Círculo.

Partilha de Histórias – A contação de histórias é uma ferramenta poderosa para transformar relacionamentos. Ela permite que os participantes vejam uns aos outros sob um prisma multidimensional, que em geral derruba preconceitos ou pressupostos que impedem a boa comunicação. A contação de histórias envolve o coração e o espírito mais do que o fariam dados e informações.

Facilitador – O facilitador é responsável por monitorar a qualidade da interação e deve levar quaisquer problemas que surjam no processo à atenção do grupo, caso este já não os esteja corrigindo. O facilitador não é o

único ou o principal responsável por definir como os problemas do processo podem ser resolvidos.

Tomada de Decisão Consensual – Quando é preciso tomar uma decisão num Círculo, essa decisão deve ser consensual. Num Círculo o consenso significa que todos podem viver com aquela decisão e apoiá-la. (PRANIS, 2010, p. 10-11).

Com essas ferramentas, as práticas de círculos adotam um processo de “autogoverno”, através da criação coletiva das orientações e das decisões, culminando numa responsabilidade compartilhada e na conscientização emocional de assuntos complexos e desafiadores. Para Howard Zehr (2017, p.62), “os processos circulares são o que mais se assemelha a um modelo “universal” para tratar do mal e do conflito”.

Outro ponto importante a considerar são os tipos de círculos possíveis, são eles: I) Celebração; II) Diálogo; III) Aprendizado, IV) Construção do senso comunitário; V) Compreensão; VI) Restabelecimento; VII) Apoio; VIII) Reintegração; IX) Tomada de decisão grupal; X) Conflito e XI) Sentenciamento. Essa categorização apenas marca o propósito primário de cada Círculo, e os objetivos podem se sobrepor, visto que a grande maioria produz o efeito de restabelecimento entre os participantes (PRANIS, 2010, p. 15-16).

Nas instituições de ensino, o círculo é uma importante metodologia para resolução de conflitos, pois além de propiciar a conexão profunda entre os sujeitos e explorar as diferenças, constitui um ambiente de construção de saberes coletivos e um espaço de análise da realidade social. Considerando ainda o pressuposto de que tudo está interligado, tem implicações profundas para os relacionamentos humanos, pois a estrutura do círculo trabalha os valores que proporcionam viver as inteligências múltiplas e o reconhecimento do outro. A seguir, apresento breve descrição dos Círculos de Construção de Paz e dos Círculos de Restauração, principais metodologias circulares utilizadas nessa abordagem.

- **Círculos de Construção de Paz**

No centro das Práticas Circulares está uma das práticas mais antigas e comuns entre os povos indígenas da América do Norte e de algumas sociedades pelo mundo: os Círculos de Construção de Paz. Nesse formato, o bastão da palavra é passado de pessoa para pessoa consecutivamente, permitindo a expressão completa das emoções, a escuta profunda de todos. Para Kay Pranis (2011, p. 277), “o círculo de

construção da paz é um lugar para se adquirir habilidades e hábitos para formar relacionamentos saudáveis, não só dentro do círculo, mas também fora dele” .

De acordo com Pranis, os círculos de construção de paz podem ser classificados como menos complexos ou mais complexos. Os menos complexos são os Círculos de celebração, Círculos de diálogo e aprendizagem, Círculo de construção de senso comunitário, Círculos de fortalecimentos de vínculos. Os mais complexos são aqueles em que há ofensor(es) e vítima(s) que, por isso, precisam de um plano de responsabilização adequado ao fato e aos envolvidos como, por exemplo, os Círculos de superação, Círculo de tomada de decisão, de reintegração, de suporte e os Conflitivos (PRANIS, 2010).

Além disso, os círculos de paz, nas instituições de ensino, promovem a “ênfase na prevenção de violências, no desenvolvimento da inteligência emocional, na demonstração de apoio e na promoção da interação harmoniosa uns com os outros, compondo uma poderosa ferramenta pedagógica no espaço escolar” (IFFAR, 2018, p. 31). Essas práticas, acima de tudo, possibilitam um espaço para construir relacionamentos.

● **Círculos Restaurativos**

O Círculo Restaurativo, no entendimento de Brancher (2006, p. 14), “é a reunião das partes envolvidas no conflito, em um espaço desenvolvido para que o diálogo entre eles ocorra sem o abuso do poder, em situação de igualdade”. O objetivo é chegar à compreensão mútua e à autorresponsabilização, através de um acordo desenvolvido pelos participantes, fixado em um Plano de Ação assinado por todos. Neste documento estarão listadas ações para o futuro, com prazos determinados para que elas aconteçam. No mesmo sentido, o Guia IFFar entende que o que se busca no círculo restaurativo é

a **corresponsabilização**, que diz respeito à habilidade de cada um compreender sua responsabilidade. Assim, cada um deverá se comprometer a olhar para frente, prever como poderá ser o convívio de forma mais pacífica e respeitosa. Caso seja realizado um acordo de procedimentos, não deverá ser imposto, deve ser a expressão dos participantes e com base em ações que cada um poderá se comprometer em realizar. (IFFAR, 2018, p. 49, grifos nossos).

Os Círculos Restaurativos seguem praticamente as mesmas diretrizes dos demais, porém a sua metodologia ou etapas de realização e de procedimentos

consistem basicamente em três momentos: **pré-círculo** (preparação para o encontro com os participantes), **círculo** (realização do encontro propriamente dito) e **pós-círculo** (acompanhamento). Assim sistematizados,

o **pré-círculo** é a primeira etapa do processo, em que a(s) pessoa(s) que o iniciou e os convidados serão ouvidos, seguindo essa ordem. É também nessa fase em que o Ato a ser trabalhado no Círculo será definido em conjunto com a pessoa que inicia o processo. Nesse momento, o Facilitador escuta empaticamente cada participante e explica o processo passo a passo, pergunta, a cada um, quem mais precisa estar presente no Círculo para que a situação seja modificada no futuro e certifica-se de que, dentro das condições apresentadas, a pessoa gostaria de seguir em frente. É nessa etapa que o facilitador prepara as pessoas para o círculo, tendo definido quem serão os participantes; o local do círculo; a data e o horário do círculo. (BRANCHER, 2006, p. 14).

Ao discutir a gestão de conflitos escolar, Álvaro Chrispino explica que a maneira de lidar com o conflito escolar ou educacional é que irá variar de uma escola que veja o conflito como instrumento de crescimento ou que o interprete como um grave problema que deva ser abafado. Assim, quando temos uma situação conflitiva instaurada, uma das possibilidades das Práticas Restaurativas para o seu tratamento é realizar um Círculo Restaurativo. No mesmo sentido, o Guia de Práticas Restaurativas do IFFar esclarece que:

os círculos restaurativos dizem respeito à abordagem de situações conflitivas, de disputas e/ou geradoras de violências, na tentativa de resolver problemas, na condução de situações adversas e no tratamento de conflitos, possibilitando a restauração das relações. (IFFAR, 2018, p. 31).

Por isso, os círculos restaurativos são instrumentos indispensáveis para a resolução de conflitos no ambiente educacional, conferindo aos envolvidos a autonomia para a resolução das suas demandas e agindo como um mecanismo de inclusão social.

7.3.3 A Comunicação Não-Violenta (CNV)

As Práticas Restaurativas também estão apoiadas na **Comunicação Não Violenta** (CNV), de Marshall Rosenberg, que serve de base para todos os processos restaurativos e autocompositivos. Quando se fala em Círculos e Mediação, é fundamental considerar a CNV tanto para o sucesso da prática quanto para o sucesso

da restauração e fortalecimento das relações, pois é o resultado de um processo de reestruturação da comunicação, em que a forma de dizer a palavra e de interagir com os outros é o que gera o entendimento entre os sujeitos (IFFAR, 2018). De acordo com Rosenberg (2006, p. 21), “a CNV se baseia em habilidades de linguagem e de comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas, promovendo uma comunicação assertiva e empática, eficiente e eficaz.

O autor nos explica ainda que “por trás de todo comportamento existe uma necessidade” e, partindo desse pressuposto, nos permite olhar para além do comportamento que se apresenta e, assim, identificar as questões latentes por trás do conflito. Para o Rosenberg,

[a CNV] é uma abordagem de comunicação que compreende as habilidades de fala e escuta concentrando-se em 4 componentes: a **observação** do que realmente está acontecendo sem juízo de valor; entender qual **sentimento** a situação desperta diferenciando do que se pensa ou interpreta; reconhecer quais as **necessidades** estão ligadas ao sentimento despertado; e por fim, fazer um **pedido**, claro, específico e positivo. (ROSENBERG, 2006, p. 23).

Desse modo, a CNV consiste em expressar esses quatro componentes muito claramente, ao mesmo tempo, consiste em recebê-los por meio de uma escuta ativa e autêntica. Assim, é estabelecido um fluxo de comunicação dos dois lados envolvidos, possibilitando que nossa compaixão natural floresça. De acordo com **Cartilha da Política de Não Violência do IFFar**, os princípios da comunicação não violenta são: I) os seres humanos são compassivos por natureza; II) contribuir com o bem-estar dos demais é uma das necessidades humanas mais poderosas; III) os seres humanos estão interconectados; IV) todos os seres humanos têm as mesmas emoções e necessidades.

Para que essa comunicação, também chamada **empática**, aconteça, Rosenberg explica que é preciso que os praticantes se concentrem nos quatro componentes essenciais que compõem o modelo CNV, que são: I) observação sem julgamento; II) expressão clara do sentimento; III) expressão clara da necessidade; IV) expressão clara do pedido.

O objetivo desse modelo é expressar honestamente e de forma clara esses quatro componentes e, ao mesmo tempo, receber empaticamente o retorno do outro. A CNV é uma comunicação oposta ao que Rosenberg chamou de “Comunicação

Alienante da Vida”, ou seja, aquela “que se origina de sociedades baseadas na hierarquia ou dominação quanto sustenta essas sociedades” (2006, p. 49). Em outros termos,

de acordo com a Política de Não Violência do IFFar, Comunicação Não Violenta diz respeito ao estabelecimento de relações de parceria e cooperação, em que predomina comunicação eficaz e com empatia, de forma a reformular a maneira pela qual nos expressamos e ouvimos os outros. (IFFAR, 2020, s/p).

Trata-se, portanto, de uma abordagem que se aplica de maneira eficaz a todos os níveis de comunicação e a diversas situações, tais como: relacionamentos íntimos; famílias; escolas; organizações e instituições; terapia e aconselhamento; negociações diplomáticas e comerciais; disputas e conflitos de toda natureza (ROSEMBERG, 2006). A utilização dessa abordagem permite-nos relacionar uns com os outros, de uma maneira mais afetiva e empática, transformando vulnerabilidades em conexão e os desafios em possibilidades através da comunicação autêntica.

7.3.4 O facilitador/mediador

Os processos restaurativos contam com o auxílio de um facilitador – “um terceiro imparcial e capacitado em métodos consensuais de solução de conflitos” (MENDES, 2020, p. 67) – que lidera os encontros, esclarecendo que o mal cometido deve ser reparado. Em outras palavras, “facilitador significa uma pessoa cujo papel é facilitar, de maneira justa e imparcial, a participação das pessoas afetadas e envolvidas num processo restaurativo” (ONU, 2021, s/p)

De acordo com a Cartilha do IFFAR, o **facilitador** ou **mediador** (conforme a prática a ser utilizada) é a pessoa com **capacitação específica** que irá coordenar o círculo ou um processo de mediação. O facilitador deve estar centrado em estimular a conversa entre as partes, manter o foco no tema central, formular as perguntas ou temas norteadores e manter-se sensibilizado, de forma ativa, pois ele também é parte do processo.

Ao facilitador cabe demonstrar para os sujeitos a importância da comunicação através da escuta ativa e empática, através da comunicação não violenta, a fim de proporcionar que cada um dos envolvidos possa comunicar seus sentimentos, suas necessidades e seu entendimento sobre o ocorrido. Ao acolher as emoções e

realidades difíceis de cada envolvido, ao mesmo tempo em que mantém a imparcialidade, sem emitir opinião, o facilitador/mediador possibilita a resolução do conflito entre as pessoas de modo que as decisões coletivas sejam preservadas (IFFAR, 2018).

Para que todos os participantes tenham oportunidade de fala, o facilitador deverá planejar o círculo e criar o espaço considerando os elementos essenciais do processo. Esses elementos, de acordo com o Guia do facilitador (2011, p. 16-18), de Kay Pranis, comum a quase todas as práticas de círculos, são:

Sentar todos os participantes em um círculo (de preferência sem mesa): Este arranjo permite que todos se enxerguem e prestem contas - assumam suas responsabilidades - um para com o outro, frente a frente. O formato também cria um senso de foco em uma preocupação que é comum a todos, sem criar a sensação de “lados” ou de tomar partido. Um círculo enfatiza a ideia de igualdade e conectividade.

Cerimônia de abertura: Os Círculos usam aberturas e fechamentos para marcar esse espaço como um lugar sagrado no qual os participantes estejam presentes com eles mesmos e uns com os outros de uma maneira diferente de outros encontros ou grupos comuns.

Peça central: Os Círculos usam uma peça central para criar um ponto de convergência que dá apoio ao falar de coração e escutar de coração. A Peça de centro geralmente fica no chão, no centro do espaço aberto dentro do círculo de cadeiras. Em geral, é uma base ou um trilho de tecido. O centro pode incluir objetos representando os valores do eu verdadeiro, os princípios que alicerçam o processo, uma visão compartilhada do grupo. As peças do centro com frequência enfatizam a inclusão pela incorporação de símbolos dos membros individuais do grupo do círculo, bem como as culturas representadas no mesmo.

Valores/diretrizes: Os participantes em um círculo têm o papel principal na concepção de seu próprio espaço, criando as diretrizes para sua discussão. As diretrizes articulam os acordos entre os participantes sobre como eles se conduzirão no diálogo do círculo. O objetivo das diretrizes é descrever os comportamentos que os participantes sentem que farão com que o espaço seja um lugar seguro para que eles falem suas verdades.

Objeto da palavra: Os Círculos utilizam um objeto da palavra para regulamentar o diálogo dos participantes. O objeto da palavra é passado de pessoa para pessoa em volta do perímetro do círculo. Somente a pessoa segurando o objeto da palavra pode falar. Permite ao detentor do objeto falar sem interrupção e permite aos ouvintes se focarem em escutar, sem se distrair pensando numa resposta ao que está falando. O uso do objeto da palavra permite a expressão completa de emoções, reflexão atenciosa, e um ritmo sem pressa. O objeto da palavra é um equalizador poderoso. Permite que cada participante tenha igual oportunidade de falar e carrega o pressuposto de que cada participante tem alguma coisa importante para oferecer ao grupo.

Perguntas norteadoras: Os círculos usam perguntas ou temas norteadores no início de muitas rodadas para estimular a conversa sobre o principal interesse do círculo. Cada membro do círculo tem uma oportunidade de responder à pergunta ou tema norteador de cada rodada. O preparo cuidadoso das perguntas é importante para facilitar a discussão que vai além das respostas superficiais.

Cerimônia de fechamento: As cerimônias de fechamento reconhecem os esforços realizados pelo círculo, afirmam a interconectividade dos presentes,

transmitem um sentido de esperança para o futuro e preparam os participantes para que retornem ao espaço de suas próprias vidas.

Além desses elementos, para desempenhar uma boa prática, algumas qualidades como paciência, humildade, escuta atenta e profunda, aceitação de que todos merecem respeito, disposição para lidar com a incerteza e habilidade para compartilhar responsabilidade são extremamente úteis e essenciais (PRANIS, 2011, p. 11). A Cartilha do IFFar traz ainda que existem três diretrizes básicas que podem ser trazidas pelo facilitador, que são: I) Confidencialidade; II) Falar em primeira pessoa e III) Respeito ao Objeto da Palavra. Por isso, o facilitador deverá responder às questões do círculo, sem críticas, conselhos e julgamentos, posicionando-se como um **terceiro imparcial**. Ademais, apenas quando necessário, o facilitador poderá fazer intervenções sem o objeto da palavra, lembrando a metodologia do diálogo.

Além do facilitador, também poderá haver um **co-facilitador**, especialmente nos círculos conflitivos. Juntos, desenvolvem o plano para o círculo baseado nas necessidades de cada grupo e formato do Círculo. Também decidem como vão compartilhar as responsabilidades de facilitar o encontro e servem de apoio um para o outro durante a prática (PRANIS, 2011, p. 12-13).

Por fim, destaco ainda que, nas práticas em que se objetiva a construção e o desenvolvimento de valores essenciais aos relacionamentos humanos não violentos, o facilitador é peça chave, atuando como um maestro que orchestra de forma sensível e habilitada a arte de restaurar e fortalecer vínculos. Contribuindo, assim, para a construção de um ambiente educacional saudável, com relações e comportamentos respeitosos entre todos os sujeitos da comunidade.

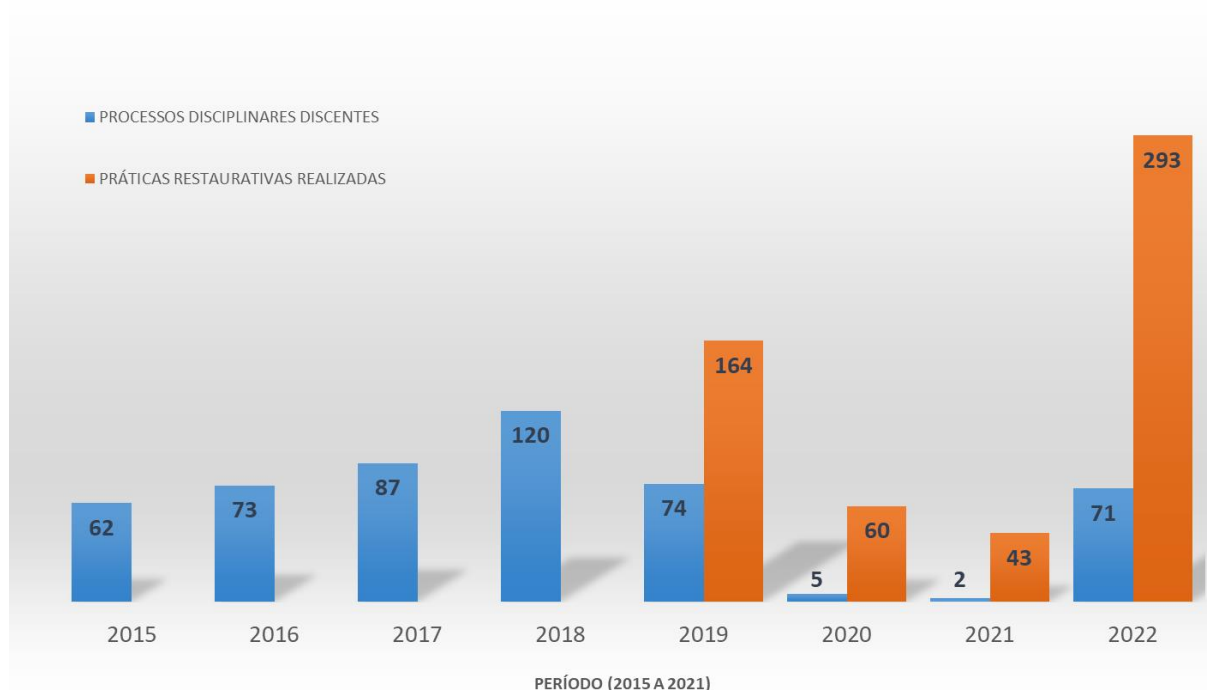
7.4 UM POUCO DA EXPERIÊNCIA DO IFFAR COM AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS

Ano a ano as instituições de ensino vão registrando mais e mais casos de ocorrências disciplinares, e no Instituto Federal Farroupilha não é diferente. No entanto, a partir da implementação da Política de Não Violência e das ações iniciadas através das Práticas Restaurativas, é possível perceber os resultados efetivos na resolução dos conflitos que se apresentaram. Abaixo, apresenta-se gráfico demonstrativo dos índices efetivos alcançados após dar espaço para práticas

restaurativas através de ferramentas restaurativas em processos disciplinares discentes, no âmbito do IFFAR:

Figura 1: Práticas Restaurativas na prática

Comparativo Entre Processos Disciplinares Discentes e Práticas Restaurativas Realizadas



Fonte: Dados obtidos através da Direção de Assistência Estudantil do IFFar.

Como já mencionado, o número de processos disciplinares vinha crescendo ano a ano, exigindo uma postura institucional renovada. A partir de 2019, começaram a ser realizadas efetivamente as práticas restaurativas no âmbito do IFFAR. Nesse ano, conforme dados fornecidos pela Direção de Assistência Estudantil, chegaram a ser realizadas 164 práticas restaurativas de forma preventiva ou de forma resolutiva, ou seja, foram realizadas quando já instaurado processo. Nota-se, pelo quadro demonstrativo, que à medida que foram sendo realizadas as intervenções, foi reduzindo também a necessidade de abertura de processos disciplinares.

Destaco que, a partir de março de 2020, em consequência da Pandemia de Covid-19, que assolou o IFFAR e o mundo, passou-se a conviver em distanciamento social, e o ensino passou a ser remoto, o que, naturalmente, refletiu nas condutas disciplinares. Ainda assim, foram registrados 5 casos em 2020, e 2 casos em 2021, em contrapartida a 60 práticas realizadas em 2020, e 43 práticas realizadas em 2021. Em 2022, já num cenário pós pandêmico, foram realizadas 293 práticas, e somente

71 processos disciplinares foram registrados. Naturalmente o retorno das aulas presenciais e, conseqüentemente, a retomada das interações também presenciais proporcionaram o surgimento dos conflitos próprios das relações humanas. Notadamente, a pandemia de Covid-19 e todas as suas conseqüências deixaram marcas sensíveis em todos, potencializando atritos e ruídos, inclusive na comunicação. À vista disso, aumentou a necessidade de realizar práticas de fortalecimento e retomada das relações e dos valores restaurativos, refletindo, assim, num controle também de faltas disciplinares graves que poderiam acabar na abertura de processo disciplinar¹⁶.

O quadro também demonstra que, mesmo em situações inesperadas, como uma Pandemia, ainda é possível e necessário dar espaço para ações preventivas e reconstrutoras das relações, ainda que de modo virtual. Portanto, a análise dos resultados registrados pelo IFFar, demonstra, claramente, a positividade das Práticas Restaurativas como meio alternativo na resolução de conflitos. Essas ações, conseqüentemente, contribuíram efetivamente para a construção de uma Cultura de Paz, por meio de uma política institucional no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

As diferentes práticas foram realizadas nos diversos *campi* do IFFAR. Por exemplo, é possível citar a realização de alguns Círculos de Construção de Paz realizados no *Campus* Santo Ângelo: I) **Círculo de Acolhimento** – realizado com todas as turmas ingressantes; II) **Círculos de Acompanhamento** – realizado com alunos que reprovaram e que foram aprovados por conselho; III) **Círculo de Luto** – realizado com alunos que vivenciaram uma perda; IV) **Círculo de Construção de Apoio** – realizado com grupo de alunas do curso integrado diurno; V) **Círculos de Compreensão** – realizado com turmas com registros de indisciplina; VI) **Círculos de cuidado** – realizado com turmas nas quais os alunos apresentavam muita ansiedade; VII) **Círculos de Cuidado** – com os servidores do campus e com professores e funcionários de escola pública do município; VIII) **Círculo Restaurativo** – situações de conflito já instaurado; IX) **Encontros virtuais** em 2020 (de cuidado) com alunos e servidores. Na unidade da Reitoria, também foram realizados Círculos de Construção

¹⁶ A abertura de processo disciplinar se faz obrigatória sempre que há a necessidade de apuração de infrações previstas em norma e que exijam o seu cumprimento e a aplicação das respectivas sanções.

de Paz, como, por exemplo: I) **Autoconhecimento e cuidado**; II) **Respeito**; III) **Fortalecimento de redes de apoio**; IV) **Resiliência**; V) **Esperança**.

A seguir algumas imagens¹⁷ de círculos e formações realizados pelo IFFar, dos quais tive a oportunidade de participar:

Figura 2 - Círculo realizado em Homenagem ao Dia da Mulher



Fonte: produzida pela própria autora.

Figura 3 - Diretrizes



Figura 4 - Valores



Figura 5 - Peça central

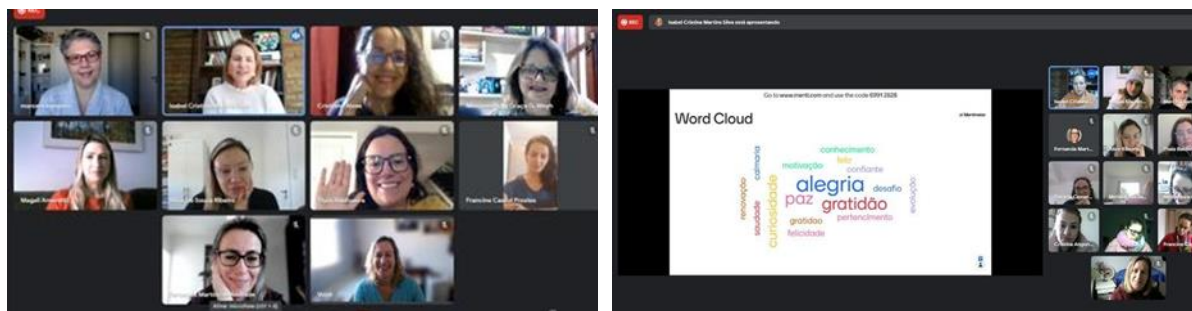


Fonte: produzidas pela própria autora.

Figura 6 - Curso de CNV

Figura 7 - Curso de CNV

¹⁷ Imagens do arquivo pessoal da autora.



Fonte: produzidas pela própria autora.

Implementar um projeto institucional de não violência, através de espaços de diálogos sobre a qualidade das relações, devolve aos jovens e demais agentes educacionais a autonomia para resolver problemas. Além disso, essa prática ajuda a superar crenças e padrões arraigados na educação tradicional, contribuindo para que cada sujeito se torne protagonista da própria realidade.

Apoiados nos princípios da Política de Não Violência, a solução de comportamentos desafiadores pode e deve ser conduzida por meio de diretrizes não violentas, como discutido ao longo do texto, porém, é importante destacar que a utilização de meios alternativos para resolução de conflitos não descarta a utilização de meios já legitimados nos casos em que são necessários. Trata-se, portanto, de uma solução que esteja verdadeiramente voltada à responsabilização educativa, de modo que proporcione uma reflexão sincera, uma profunda e verdadeira conscientização do educando e demais envolvidos, de modo a complementar a almejada formação humana integral – objetivo central da educação profissional e tecnológica.

8 AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS E A PERSPECTIVA PÓS-COLONIAL - UM INÉDITO VIÁVEL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Pretende-se aqui abordar os reflexos da hegemonia do Norte Global¹⁸, preconizado pelas **Epistemologias do Sul**, de Boaventura de Sousa Santos e de demais autores que discutem os movimentos teóricos **pós-coloniais** e **decoloniais** em relação à concretização das práticas educacionais na educação brasileira. Toma-se como ponto de partida a desconstrução do pensamento hegemônico e abissal, a partir da proposta restaurativa na e para a formação docente, com vistas a uma educação autônoma, emancipatória e a construção de uma sociedade de paz.

8.1 A ABORDAGEM RESTAURATIVA PARA DECOLONIZAR

No tocante à história, no livro *Trocando as Lentes* (2018), Howard Zehr explica que a estrutura das práticas e princípios consuetudinários começaram a ser derogadas no final da Idade Média, quando o império Romano chegou à ascensão, passando a vigorar uma tradição jurídica que reconheceu e expandiu o seu papel na criação das leis e na administração da justiça. Segundo o autor, “o desenvolvimento deste novo sistema jurídico com autoridades centrais aconteceu dentro do contexto de uma luta generalizada pelo poder” (ZEHR, p. 105), o que afetou profundamente a forma de justiça que passou a ser feita. Isso fortaleceu também o Estado e a Igreja, dando, por exemplo, a possibilidade de intervenção e iniciativa estatal em certos tipos de processo e o desenvolvimento do direito canônico – o primeiro sistema jurídico moderno e todo seu arcabouço teológico. O resultado disso tudo foi a retirada de a total autonomia das partes resolverem, por conta, suas divergências.

De acordo com Zehr (2018), o direito romano foi um desvio radical em relação às práticas comunitárias, pois partia do pressuposto da existência de uma autoridade central, de um direito formal, racional e codificado, baseado em princípios lógicos

¹⁸ Segundo Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 1), a **era colonial** “subsiste estruturalmente no pensamento moderno ocidental e permanece constitutiva das relações políticas e culturais excludentes mantidas no sistema mundial contemporâneo”. Esse pensamento moderno ocidental, Santos chamou de **pensamento abissal**, que consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. Estes dois lados se referem a linhas “cartográficas” que demarcam o velho mundo (Norte Global) e o novo mundo (Sul global).

fundamentais, totalmente na contramão dos pressupostos da justiça retributiva negociada. Esses novos argumentos e procedimentos substituíram os costumes e as práticas “antigas”. Nessa nova perspectiva,

[a] **punição** passou a ter precedência sobre os acordos. As **multas** - recolhidas aos cofres públicos - começaram a substituir a indenização às vítimas. A **tortura** tornou-se não apenas uma punição aceitável, mas uma ferramenta forense para descobrir a verdade. Em meio a tudo isso, os interesses da vítima foram perdendo importância. (ZEHR, 2018, p. 104, grifos nossos).

Esse ordenamento jurídico positivado e seus contornos passaram a ser adotados pelo poder secular em toda a Europa continental ocidental e foram exportados para além-mar, juntamente com as caravanas de colonizadores. Entretanto, as crises generalizadas e os fracassos de governo que marcaram a historicidade da humanidade são indicações negativas que emergem da necessidade de mudança, da necessidade de rever o paradigma dominante que agora parece em crise.

Em uma cultura ainda pautada por relações de dominação, de mando e por estruturas hierarquizadas, a construção de processos democráticos e que estimulem a autonomia e a emancipação, especialmente, entre as instituições de ensino e a sociedade, é um objetivo ousado e necessário.

Para isso, talvez, seja necessário realizar aquilo que Catherine Walsh, estudiosa das pedagogias decoloniais, chamou de (des)aprendizagem. Pelo entendimento de Walsh (2013), apoiada em Fanon, a decolonização é uma forma de (des)aprendizagem. A aprendizagem decolonial pressupõe, inicialmente, uma mudança nas posturas comumente existentes nos espaços de ensino e a adoção de práticas educacionais decolonizadas. Por isso, se faz cada vez mais necessária a reflexão sobre as formas possíveis para decolonizar todas as perspectivas que envolvem o ensino, especialmente no contexto do ensino profissional e tecnológico, objeto deste estudo. A esse respeito vale destacar que:

talvez o **pior crime que o colonialismo**¹⁹ **cometeu** em nosso país, que na verdade cometeu em todas as ex-colônias, **seja o sistema educacional**. Isso

¹⁹ **Colonialismo** - pode ser entendido como modo de dominação que se assenta na degradação ontológica das populações dominadas por razões etno-raciais e permanece ainda hoje vigente e violento como no passado, pois o que findou foi o colonialismo histórico caracterizado pela ocupação

porque aquele sistema era usado para ensinar ao nosso povo uma atitude de ódio a si mesmo, para fazê-lo abandonar nossa história, nossa cultura, nossos valores. Para fazê-lo aceitar os princípios da superioridade branca, destruir nossa confiança, reprimir nossa criatividade, perpetuar em nossa sociedade os privilégios e as diferenças de classe. Os senhores colonialistas perceberam bastante depressa que, se conseguissem que um povo subjugado pensasse como eles, esquecesse sua própria história e sua própria cultura, [...] então eles já teriam concluído o trabalho de nos manter sob dominação e exploração perpétuas. (DAVIS, 2016, p. 161, grifos nossos).

Essas palavras, da escritora e ativista estadunidense Angela Davis, denunciam a dimensão violenta constitutiva da colonização eurocêntrica na América. Ademais, o *modus operandi* da matriz colonial incide também na forma de se conceber a cultura e os saberes dos sujeitos feitos “outros” e orientam ao longo da história os projetos hegemônicos de educação escolar, o que Ramalho (2019) chamou de “colonialidade da educação escolar”.

Essa cisão – entre as formas de poder hegemônicas e as formas de conhecimento popular que não se encaixam nas dominantes – pode ser entendida dentro da concepção daquilo que Santos (2007) chamou de “pensamento abissal”, ou seja, dentro do pensamento moderno ocidental que divide a realidade social por uma linha invisível entre o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”, em que ambos os lados não coexistem. Para o pensamento abissal, tudo que está em oposição a este lado se torna improdutivo, ineficiente e deve ser radicalmente excluído, pois “para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética” (SANTOS, 2007, p. 71-72).

Para além desse legado profundo de dicotomias, desigualdades, opressão e injustiça sociais advindos do colonialismo e do pensamento abissal, há uma herança de práticas violentas que verticalizam as relações e subjugam e segregam grupos, tolhendo seus espaços de fala e de verdades. De acordo com Parker, nenhum diálogo se sustenta na perpetuação de opressões, porque:

“[q]ualquer diálogo restaurador requer consideração cuidadosa de opressões históricas e como certos grupos culturais, valores e crenças são marginalizados. No entanto, mesmo nesses diálogos, o grupo cultural dominante de visão de mundo continua sendo o padrão”. (PARKER, 2020, p. 68 *apud* ORTH; BOURGUIGNON; GRAF, 2020, p. 36).

A abordagem restaurativa é, portanto, um caminho que aponta para uma transformação para além dos idealismos que não podem ser aplicados no mundo real. Além disso, descortina as possibilidades de transformação de hábitos e de costumes advindos da sujeição exercida pela colonização portuguesa, em que a força e a violência foram marcas preponderantes de toda sua dominação. Essas marcas seguem vividas, “encobertas por estruturas institucionalizadas de autoridade coletiva ou pública e ‘legitimadas’ por ideologias constitutivas das relações intersubjetivas entre os vários setores de interesse e de identidade da população” (QUIJANO, 2002). E por isso, as instituições de ensino brasileiras, entre outras tantas, não escaparam às influências das condições estruturais, já que, de acordo com Walsh,

[...] o problema estrutural da colonialidade ainda segue vigente nos padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização ontológico-identitário-cosmológico-espiritual-existencial que orienta as instituições sociais, os esquemas mentais e a vida cotidiana”. (WALSH, 2009, p. 37, grifos nossos).

Da mesma forma, o autor da Comunicação Não-Violenta, Marshal Rosenberg, explica que:

onde quer que uma grande população se encontre controlada por um número pequeno de indivíduos para o benefício desses últimos, é do interesse dos reis, czares, nobres etc. que as massas sejam educadas de forma tal que a mentalidade delas se torne semelhante à de escravos. A linguagem do “errado”, o “deveria” e o “tenho de”, é perfeitamente adequada a esse propósito: quanto mais as pessoas forem instruídas a pensar em termos de julgamentos moralizadores que implicam que algo é errado ou mau, mais elas serão treinadas a consultar instâncias exteriores — as autoridades — para saber a definição do que constitui o certo, o errado, o bom e o mau. Quando estamos em contato com nossos sentimentos e necessidades, nós, humanos, deixamos de ser bons escravos e lacaios. (ROSENBERG, 2006, p. 49).

Nesse mesmo viés, os dizeres da autora Kay Pranis reforçam a ideia de que o movimento restaurativo se aproxima do pensamento decolonial, dando a entender que as exclusões sociais, sejam de raça, gênero ou cultural geram desequilíbrios e desarmonias conflitivas de toda ordem e prejuízo. Para o Juiz de Direito do estado de São Paulo, Eduardo Resende de Melo (2006), precursor do incentivo à implementação das práticas restaurativas nas escolas no Brasil, o que se pretende com o movimento restaurativo é algo muito maior, é uma responsabilidade que se funda na liberdade, não apenas na submissão e obediência. Por isso, é fundamental o deslocamento da

abordagem que reprime e exclui para outra que promove a autonomia e a emancipação.

Portanto, para se pensar uma educação democrática, participativa, inclusiva e, sobretudo, que empodera as partes e transforma as realidades, passa pelo exercício de desaprender para decolonizar. Por isso, a importância de se pensar – e principalmente de se fazer – uma Educação Profissional e Tecnológica sob a perspectiva do Sul global requer a revisão das práticas educacionais presentes nas instituições de ensino. Do contrário, promover mudanças, sem fazer diferente, nada mais é do que perpetuar o silenciamento dos sujeitos historicamente invisibilizados.

Se as situações limites nos impulsionam a criar inéditos viáveis, decolonizar o ensino e a docência por meio do uso das práticas restaurativas inicia um inédito viável a serviço da coletividade através do resgate das múltiplas perspectivas que foram silenciadas pela mera disputa territorial de poder.

8.2 UM RESGATE DOS SABERES E DAS PERSPECTIVAS MULTICULTURAIS ESQUECIDAS

Desde, pelo menos, os anos de 1970, vem surgindo programas e abordagens em vários países do mundo, como alternativas paralelas aos sistemas instituídos que já não suportam ou contemplam as demandas e necessidades das sociedades plurais. O sobressalto da etnogênese esquecida a partir do protagonismo/retorno de práticas milenares que foram sucumbidas pela ação da globalização hegemônica pode promover a restauração e a visibilidade da multiculturalidade tragada pela homogeneidade, de modo, é claro, que esse reconhecimento não seja transformado em mais uma forma de dominação ou doutrinação. No mesmo sentido, à luz das Epistemologias do Sul, existem muitos outros saberes válidos, não apenas o conhecimento científico, sendo necessário tornar visível e reconhecer que existe uma pluralidade de realidades e saberes, que podem conviver conjuntamente (MENDES, 2020).

Para Mendes (2020), a abordagem restaurativa remete às práticas dos povos tradicionais, em que os conflitos eram solucionados pela própria comunidade, respeitando os valores coletivos, privilegiando conhecimentos, até então subalternos e esquecidos, que formam as Epistemologias do Sul. Prática essa contrária à implantação do direito unificador, trazido pelo colonizador europeu, que promoveu o

“aniquilamento ou subalternização de práticas consideradas estranhas pelo colonizador, as quais tinham potencial ameaçador aos propósitos da colonização” (OLIVEIRA, 2008, apud MENDES, 2020, p. 28). Nesse contexto, temos a práxis docente como um instrumento viável para resgatar saberes esquecidos e promover mudanças de paradigmas na educação.

De acordo com Gatti (2016, p. 76), “ensinar requer algo mais que a apropriação e aplicação de procedimentos pedagógicos, com a tomada de consciência do papel social do docente em suas implicações para o desenvolvimento e a vida dos alunos”. O profissional da educação atual necessita desenvolver novas habilidades e conhecimentos importantes para a docência, além dos fundamentos da educação como, por exemplo:

conhecimento do aluno e de seus contextos; compreensão da relação da linguagem com a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo e social; conhecimento da disciplina a ser trabalhada na docência e de seus respectivos conhecimentos pedagógicos (conhecimento pedagógico dos conteúdos), tratados sempre de maneira integrada aos saberes adquiridos nas práticas educativas; e, conhecimentos sobre avaliação de alunos e avaliação educacional. (GATTI, 2016, p. 75).

Esses saberes, segundo Tardif (2000), provêm de fontes diversas, como por exemplo, do currículo e da socialização escolar, do conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, das experiências próprias da profissão, dos aspectos da cultura pessoal e profissional, da aprendizagem com os pares e, especialmente, da formação inicial e contínua dos professores e adquiridos em tempos sociais diferentes, ou seja, de um contexto intercultural. Como bem resume Selma Pimenta (1996), o trabalho docente não é uma atividade meramente burocrática com habilidades técnico-mecânicas, professorar é contribuir para o processo de humanização dos alunos historicamente situados.

Assumindo, portanto, o pressuposto de que o núcleo do processo educativo é a formação das pessoas, as práticas educativas dos formadores pedem novas compreensões, novas posturas relacionais e novas didáticas para as atividades nos ambientes escolares e na construção de relações pedagógicas mais efetivas em sua significação (GATTI, 2016). Por isso, a transformação e a reconstrução dos saberes-fazer docentes passa pela mobilização dos conhecimentos sobre educação e sobre a didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social, correspondendo às novas demandas da sociedade atual (PIMENTA, 1996).

Nesse viés, os espaços de formação docente (inicial e/ou continuada) são lugares privilegiados para acessar as subjetividades veladas e despertar o que os autores chamam de **consciência decolonial**, ou seja, “uma consciência limítrofe e seu pensamento também é um pensamento de fronteira que se nutrem da experiência de estarem marcados pela linha ontológica moderno-colonial” (ANZALDÚA, 2012).

Esse estado de consciência acarreta novas formas de atuar, de ser e de conhecer que se alimentam dos encontros entre diferentes áreas, a partir de um projeto e de uma atitude decolonizadora de caráter transdisciplinar (TORRES-MALDONADO, 2016). Para Nóvoa (1992), a formação de professores e professoras não deve ser concebida como condição para a mudança, mas deve sim ser entendida como um dos componentes essenciais da mudança. Para evoluirmos, essa consciência necessita ser permanente e constantemente despertada, em especial nas instituições de ensino e nas práticas educacionais, indissociadamente de um olhar sensível para as relações humanas, para o enfrentamento às diversas formas de violências e para o reconhecimento de protagonismos multiculturais.

8.3 GÊNERO, EDUCAÇÃO E PRÁTICAS DE CUIDADO: UM TRAÇO COLONIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE

Em sentido semelhante, quando nos voltamos aos estudos sobre gênero na educação, percebemos que a historicidade da educação das mulheres foi e é atravessada por uma lógica patriarcal e capitalista que, nos dizeres de Heleieth Saffioti (2004), são indissociáveis nas relações de gênero. Por isso, cabe aqui discorrer brevemente sobre essa questão, visto que o **traço colonial** da dicotomia de gênero parece estar presente no Curso Básico de Iniciação em Práticas Restaurativas do IFFar, uma vez que houve uma participação majoritária de professoras.

Na perspectiva pós-estruturalista dos estudos feministas, da autora Guacira Lopes Louro (2015), a fase republicana, marcada por um contexto de grandes avanços na industrialização e na urbanização, trouxe novas oportunidades de trabalho para os homens. O deslocamento do masculino das atividades docentes para outras profissões coincidiu com a entrada de um grande número de mulheres nas Escolas Normais, gerando críticas e resistências a esse movimento. No mesmo sentido, a professora Jane Soares de Almeida (1998) traz, em seu estudo intitulado *Mulher e Educação: uma paixão pelo possível*, que o maciço ingresso feminino nas escolas,

ainda que com contornos de maternidade, representou um grande passo dado pelas mulheres para adquirir alguma instrução e ingressar numa profissão. Nesse sentido, a autora acrescenta ainda que:

isso não foi apenas resultado de uma concessão masculina, nem se veiculou sem estar impregnado de preconceitos ligados ao sexo, mas significou a oportunidade entrevista pelas jovens de conseguir maior liberdade e autonomia, num mundo que se transformava e no qual queriam ocupar um determinado espaço que não apenas o que lhes foi reservado pela sociedade masculina e representado pela vida no lar, dedicando-se inteiramente à família. (ALMEIDA, 1998, p. 23).

Naquela época, e ainda hoje, os discursos polarizaram, de um lado, aqueles que julgavam as mulheres como naturalmente despreparadas para o ofício fora do lar e, de outro, aqueles que argumentam que a mulher é conseqüentemente inclinada para o trabalho com crianças, pois o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, tornando cada aluno ou aluna uma espécie de “filho espiritual” (LOURO, 2015, p. 450). Desse modo, como explica e defende Louro (2015),

o argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem “**vocação**”. (LOURO, 2015, p. 450, grifos nossos).

Assim, aliado aos preceitos cristãos, esse discurso assombrosamente naturalizou a ideia da profissão docente como um dom, uma vocação. Essa crença se justificava “por uma lógica que se apoiava na compreensão social do magistério como função adequada para mulheres e na aproximação dessa função à maternidade” e, ainda que a maternidade não se realizasse para algumas mulheres, através do exercício do magistério, estariam cumprindo sua função feminina como ‘mães espirituais’ de seus alunos e alunas (LOURO, 2015, p. 465).

Nesse contexto, o processo histórico e social da feminização da educação, que resultou em grandes oportunidades de trabalho para as mulheres, também teve como resultado o espelhamento do discurso pedagógico com o discurso materno (NÓVOA, 1999). Camila Dornelas (2017) explica que o processo de feminização do magistério vinculou às características tidas como “naturais” nas mulheres com a prática docente, constituindo-se em meio a ambigüidades e paradoxos. Essa ambivalência diz respeito a uma educação em que as mulheres e sua atuação como educadoras configurava-

se em mecanismo de controle estatal e, de certa forma, “instituiu-se como uma maneira de subversão às possibilidades até então permitidas socialmente para as mulheres” (DORNELAS, 2017, p. 70).

Esse controle do Estado era entendido como normal, já que a mulher era percebida, e ainda é em muitos discursos da atualidade, como um “sexo frágil”. Por isso, paradoxalmente, a mulher deveria ser, ao mesmo tempo, dirigida e dirigente, profissional e mãe espiritual, disciplinada e disciplinadora” (LOURO, 2015, p. 454). Portanto, “o(s) porquê(s) de as mulheres assumirem a tarefa do magistério se deve (m) à uma articulação de múltiplos fatores, históricos, sociais, culturais, ideológicos, conscientes e inconscientes” (DORNELAS, 2017, p. 69).

Nesse mesmo viés, a socióloga portuguesa Teresa Cunha, ao discutir a noção epistemológica de cuidado, relembra que muitas das práticas exercidas pelo feminino foram naturalmente transmitidas de geração em geração, como, por exemplo, **a atuação na mediação de conflitos**, as pedagogias de ensino da língua materna, as pedagogias de socialização, o acompanhamento emocional e a noção de cuidado com o outro. Para Teresa Cunha (2019, p. 2-3, grifos nossos),

o **heteropatriarcado** não só expulsou estes trabalhos do cuidado, enquanto produção incessante de vida, da economia monetária como também expulsou da ciência e dos cânones científicos todos estes conhecimentos e competências imaginados, construídos e transmitidos a partir das experiências diversas de muitas mulheres do mundo. O desprezo a que foram votados os conhecimentos gerados pelo cuidado, ridicularizando-os e remetendo-os para ‘**coisas de mulheres**’ tem permitido criar uma hierarquia epistemológica que acompanha a **desvalorização social vital do cuidado** tanto na sua dimensão social quanto ontológica.

No entanto, a constatação da capacidade feminina para o trabalho fora do âmbito doméstico e das práticas de cuidado iniciou uma reviravolta nas expectativas sociais e um grande desconforto no seio das famílias, que até então confinavam a mulher no espaço doméstico (ALMEIDA, 1998). Além disso, nos discursos feministas, “os homens tentam, de forma similar, irracionalizar o pensamento de mulheres, como se as interpretações feministas não fossem nada mais do que fabricação da realidade, de ilusão, talvez até uma alucinação feminina” (QUILOMBA, 2008, p. 55).

Naturalmente, percebe-se que as questões de gênero também estão cindidas pela fenda abissal, em que do ‘outro lado da linha’ está situado tudo aquilo que diz respeito ao feminino, aos seus saberes e experiências. Em decorrência desse pensamento, às mulheres, segue a crença de que se predestinam a práticas e a

ofícios voltados a tudo aquilo que diz respeito ao cuidado maternal e matrimonial. Essa cartografia permanece constitutiva também das relações políticas e culturais excludentes, mantidas inclusive no sistema educacional, observada pelo direcionamento de determinadas ações para e pelo feminino, como, por exemplo, o interesse majoritário do professorado feminino pelas práticas restaurativas.

Com muito esforço, o feminino vem quebrando muitos paradigmas cristalizados nas sociedades, porém muitas das narrativas sexistas continuam sendo reproduzidas ao longo dos anos. Por exemplo, o direcionamento social e profissional iniciado em tempos pretéritos ainda pode ser percebido na preferência e adesão de grandes massas femininas em cursos ou profissões que carregam a marca do cuidado e, ao mesmo tempo, o distanciamento do masculino de atividades aparentemente 'domésticas' ou 'maternas'.

Para Cusicanqui (2010), apesar de ainda observarmos histórias marcadas pela subordinação e exploração advindas da época colonial, as mulheres têm força para construir uma narrativa crítica, capaz de desmascarar as diferentes formas de colonialismo contemporâneo patriarcal. Por isso, o processo de escolarização tem muito a dizer sobre a inserção e o papel das mulheres na sociedade. Além disso, ajuda a entendermos como a prática educativa incorporou a definição das relações sociais de gênero que se dá a partir das definições socialmente aceitas do que é papel de homem e do que é papel de mulher.

Portanto, nesse diapasão e na necessidade de ultrapassá-lo e de examinar o grau de exploração e de subvalorização de que é alvo o trabalho feminino, pensar em estratégias de mudanças não é um caminho simples e rápido, requer um olhar extremamente atento a tudo que não está explícito, mas sorrateiramente ativo. E na tentativa de encontrar essas estratégias de mudanças, pode-se formular perguntas que desafiam a autoridade colonial e os seus discursos hegemônicos; imaginar e fazer perguntas que talvez não fossem feitas antes (MIRZA apud QUILOMBA, 2008, p. 68). Isso porque pensar novas estratégias é, muitas vezes, ir na contramão. É não se satisfazer e não se conformar com os pensamentos e práticas que são deliberadamente reproduzidas. É se questionar constantemente sobre os caminhos possíveis, e curar a miopia social diante das múltiplas possibilidades ainda excluídas ou ignoradas pelos interesses dominantes, mas totalmente possíveis para escrever uma nova história do feminino, especialmente no campo da educação e da docência.

8.4 CULTURA DE PAZ E PAZ DECOLONIAL: RESOLUÇÃO DE CONFLITO NA EDUCAÇÃO

Considerando as políticas e as estratégias promotoras da paz, como por exemplo a Política de Não Violência do IFFar, cabe-nos refletir, aqui, brevemente, também sobre a possível existência de um **caráter colonial** nos esforços empreendidos nas iniciativas de construção da paz. Esse sinal pode encobrir padrões homogeneizadores que acabam por limitar as práticas voltadas para a promoção da paz e restringir o alcance de suas metas, especialmente nas, ainda coloniais, instituições de ensino.

Ao longo dos últimos anos, vimos eclodir inúmeras manifestações populares em defesa da **Paz** com complexas discussões, mas ainda incapazes de serem conduzidas a um consenso. O mesmo aconteceu nas instituições educacionais que passaram a discutir e a pensar estratégias de paz no seio da comunidade acadêmica, com a intenção de serem refletidas na sociedade como um todo. Nesse sentido, buscar a compreensão das raízes históricas e do legado colonial por trás do interesse pela pacificação social pode trazer à luz aspectos que ainda assombram nossa sociedade em relação aos antagônicos, mas complementares, conflito e paz, como, por exemplo, a violência cultural e a violência de gênero.

A reflexão sobre a paz faz remonte à antiguidade e chega até os dias atuais, tempo em que a preocupação com a resolução pacífica dos conflitos em larga escala passou a ser tema de muitos estudos, incluindo os chamados 'estudos da paz'²⁰, iniciados por volta de 1950, com a ambição, dentre outras, de converter a paz em objeto de estudo científico.

Entretanto, inicialmente, os estudos da paz receberam inúmeras críticas, pois, como ciência aplicada, foi considerada como mais uma fonte de controle e de manipulação exercida pelos grupos dominantes (OLIVEIRA, 2017). Além disso, foi interpretada como uma fonte de pesquisa para a pacificação e o alívio imediato dos

²⁰ "Os **estudos da paz** constituem a área de pesquisa acadêmica que incorpora o compromisso mais claro e explícito com a não-violência e a organização pacífica das relações sociais nos níveis local, nacional, regional e internacional. Estão hoje institucionalizados em centenas de universidades e centros de investigação em todo o mundo, e o manancial acumulado de pesquisas rigorosas, detalhadas, documentadas e empiricamente testadas sobre as causas dos conflitos e das guerras e sobre a eficácia das técnicas e métodos de resolução de conflitos podem ser escrutinadas em mais de sessenta volumes do *Journal of Conflict Resolution* e mais de cinquenta volumes do *Journal of Peace Research* — revistas hoje situadas entre as publicações científicas com maior fator de impacto no campo das Relações Internacionais". (OLIVEIRA, 2017, p. 149 e 168).

efeitos da violência, mas que não demonstravam atentar para a necessidade de reestruturar radicalmente o sistema que estava na base dos antagonismos (DENCIK, 1970; STOHL; CHAMBERLAIN, 1972 in OLIVEIRA, 2017). Em outras palavras, de acordo com a crítica à época, esses estudos não se preocupavam com “a estrutura dominante de poder e com a lógica de autorreprodução da violência implicada na ordem dominante” (OLIVEIRA, 2017, p. 157). Afinal, é também no âmbito epistemológico que a colonialidade celebra sua dominação, seus padrões de exclusão e de negação.

De acordo com Oliveira (2017), somente a partir de um refinamento conceitual na teoria da paz, proposta por Johan Galtung (1976) – considerado uma das referências centrais dessa área de estudos – que os estudos da paz passaram a ter uma orientação mais reflexiva e emancipatória e a ser reconhecidos como tal. Então, pouco a pouco, construiu-se um manancial de pesquisas sobre conflito, paz e estratégias de resolução de conflitos, firmando-se, assim, uma área disciplinar organizada, institucionalizada em universidades e centros de pesquisa, especialmente dos Estados Unidos e da Europa.

Assim, os estudos da paz marcam uma ruptura com o pensamento tradicional e promoveram o intercâmbio intelectual dentro da ideia de transdisciplinaridade. A partir das décadas de 1980 e 1990, “abordagens mais reflexivas e críticas foram incorporadas à disciplina com os conceitos de violência estrutural e cultural e com as influências construtivistas, críticas, pós-estruturalistas, feministas e pós-colonialistas” (OLIVEIRA, 2017, p. 152).

A busca acadêmica por formas de pacificação para além da visão tradicional e pré-moldada sobre tal assunto exigiu inicialmente o reconhecimento de que o pensamento e a prática dominantes do entendimento sobre paz (e sobre conflito) partem de uma perspectiva de centro, ou seja, de uma perspectiva eurocêntrica. Por consequência, essa perspectiva totalizadora e universalista refletia na imposição de um modelo de promoção da paz que colaborava para a manutenção do monopólio da tradição acadêmica dominante.

A partir desse reconhecimento, ousou-se, enquanto academia, direcionar esforços para reescrever as bases estruturantes desse entendimento e de tudo aquilo que dele decorre, como uma proposta de contestação dos pressupostos da “ciência que canoniza o futuro em função do passado, fechada às inovações” (PUREZA e CRAVO, 2005, p. 17).

A partir do contributo de Boaventura de Souza Santos e das Epistemologias do Sul, a construção de novos paradigmas científicos talvez passe pelo desafio inicial de **decolonizar o conhecimento** e pelo reconhecimento de que há, nos dizeres de Santos, uma Ecologia de Saberes, inclusive no âmbito formal da academia (SANTOS e MENEZES, 2009). Em outros termos, o reconhecimento de que o meio científico também tem suas pluralidades de conhecimento e práticas, e que pode, a partir de vozes discordantes, produzir conteúdo científico sobre a paz também como força motriz para mudanças.

De modo semelhante, entendemos que as políticas de promoção de paz também possuem força de transformação, à medida que superam o desafio de decolonizar o entendimento sobre conflito e paz, ou seja, à medida que promovem suas estratégias através de um movimento multidimensional, em que há esforço e colaboração de todos nesse processo, não permitindo que a busca pela paz seja um movimento apenas de grupos dominantes. Isso ocorre à medida que superam o caráter colonial do poder expresso nas estratégias pela paz, inclusive nas estratégias institucionais pela paz, pois “a paz não pressupõe de forma alguma homogeneidade. Ela deve estar baseada no pluralismo” (UNESCO, 2010, p. 15). Em outros termos, quando pensamos numa estratégia de paz, por exemplo, numa instituição de ensino, devemos considerar a perspectiva de todos e articulá-la com todos e para todos. Não como uma medida concedida de cima para baixo, pois essa verticalização, neste contexto, reforça a ideia de dominação, exclusão e de homogeneidade.

Em sentido colonial, “a paz é vista como sinônimo da reprodução de valores gerais, ou seja, como homogeneização das culturas a partir de uma pretensa universalidade moral” (GILL; NIENS, 2014, p. 10-11 *apud* LAU, 2019, p. 63). Quando buscamos suporte nos estudos pós-coloniais, entendemos, de acordo com Boaventura de Souza Santos (2009), que o significado de paz, para ser bem-sucedido, também exige um novo pensamento, o qual Santos chamou de um pensamento “pós-abissal”, isto é, um pensamento que envolve uma ruptura radical com as formas de pensamento e ação da modernidade ocidental, que ainda faz vigorar a colonialidade do poder, do saber (QUIJANO, 2005) e do ser (MIGNOLO, 2003, 2010; MALDONADO-TORRES, 2007). Nessa perspectiva, a colonialidade, que impõem uma classificação racial/étnica da população do mundo, ainda é um dos elementos constitutivos que opera em diversas dimensões da existência social (QUIJANO, 2000), inclusive nas questões de conflito e paz.

Tal transformação, proposta por Santos, deve ocorrer de modo que a ideia sobre paz e pacificação não seja mais entendida apenas como mais um modelo replicável arquitetado pelo Norte Global, mas estruturado a partir de um diálogo de forma horizontal com os saberes locais “a partir do sul e com o sul” (SANTOS e MENEZES, 2009). Do mesmo modo, a educação emancipatória, apoiada em Freire, não pode ser criada e formatada por modelos de opressão, a partir de uma pedagogia que parte dos interesses egoístas dos opressores. Além disso, essa pedagogia, assim como as estratégias de paz, não pode acabar por esconder um egoísmo camuflado de falsa generosidade, que faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantendo e encarnando a própria opressão, de modo a tornar-se instrumento de desumanização (FREIRE, 2013). Nesse sentido, a transformação precisa ser humanista e não humanitarista²¹.

Em países subdesenvolvidos, como o Brasil, por exemplo, tanto a ideia de educação quanto a de paz parecem ainda estar ancoradas pelo paradigma científico positivista e ortodoxo, proveniente da filosofia política moderna do norte global, tomado como superior e universal. Por isso, requer revisão, com urgência, das bases estruturantes da educação e das estratégias de promoção da paz. Como as políticas educacionais que oferecem ações promotoras da paz na educação como, por exemplo, a Política de Não Violência do IFFar.

Quando avançamos e pensamos sobre educação para a construção da paz na Educação, não nos ocorre de pronto a ideia de que possamos estar treinados (ou adestrados) para recorrer a soluções que são pré-fabricadas de acordo com interesses de controle e poder, as quais são silenciosamente impostas e inquestionavelmente aceitas. No entanto, elas falham grosseiramente, pois desconsideram o caráter humano como central. Como visto nos inúmeros conflitos armados e lutas civis, que ainda sacrificam vidas humanas em diversos países em prol de território e política. As instituições de ensino, apesar dos esforços, ainda são atravessadas por diversas formas de violência presentes na sociedade, pois estes esforços querem parecer que promovem a democracia e a igualdade, mas, na prática, seguem por caminhos conhecidos e pré-determinados.

²¹ Em outros termos, uma transformação a partir da valorização de um saber crítico voltado para um maior conhecimento e desenvolvimento do homem e da condição humana e não a partir da ideia assistencialista.

Por isso, ao considerar uma ação que visa a promoção da paz, quer seja em âmbito global ou mesmo em âmbito educacional, é necessário fazer antes uma pausa para observar e pensar conscientemente sobre o quanto o eurocentrismo e suas variações podem criar barreiras, ainda que invisíveis como, por exemplo, estruturadas em torno de gênero, classe, etnia ou religião, que inviabilizam a efetivação das iniciativas voltadas ao empreendimento da paz pela Educação. Para tanto, é fundamental questionar incessantemente sobre quais são os reais objetivos e quais são as bases que estruturam e direcionam essas ações, especialmente aquelas dentro das instituições de ensino. Isso para que, ainda que pareçam bem-intencionadas, essas ações não estejam limitadas (e limitando) pelo véu ‘norteador’, em que somente um grupo dominante, quer sejam os docentes ou a gestão institucional, decidem ou “resolvem” situações que dizem respeito a todos.

Nesse movimento, o autor brasileiro Nycolas Candido da Silva Lau (2019) nos apresenta a reflexão sobre a colonialidade da paz. Para o autor, a **colonialidade da paz** busca entender, através da “necropolítica” de Achille Mbembe, as compreensões de Aníbal Quijano sobre o eurocentrismo, partindo da hipótese de que o eurocentrismo cria uma barreira sistêmica que inviabiliza o total sucesso das iniciativas de paz. Logo, a colonialidade da paz é, pelo autor, entendida como

a forma pela qual algumas OIs em seus esforços de paz, ao intervirem nos conflitos da era global, esvaziam e homogeneizam as realidades domésticas em prol do caráter colonial do poder presente nos modelos de pensar eurocêntricos e, assim, restringem o alcance de suas metas. Resumidamente: o modo com que as bases coloniais do eurocentrismo ameaçam as estratégias internacionais de paz. (LAU, 2019, pg. 56).

Entende-se, assim, que se trata de um processo pelo qual o eurocentrismo prejudica o resultado dos esforços, não só globais de pacificação, mas também regionais e locais. As boas práticas da paz também escondem vícios que comumente restringem sua própria atuação, pois agem a partir de um parâmetro de centro, altamente ligado ao pensamento político eurocêntrico dominante. Portanto, nesse entendimento, nos parece que as Práticas Restaurativas podem ser um caminho possível para o movimento plural de decolonização das estratégias educacionais.

Entendemos essa prática como possível, pois possibilita a discussão sobre ações individuais e a discussão sobre as próprias ações, enquanto estratégia de cultura de paz na educação e para a sociedade, a partir do reconhecimento de que

existem outras perspectivas, saberes e práticas acerca da paz, como, por exemplo, a educação de valores pacíficos não impostos de cima para baixo, como explicado neste trecho:

A educação de valores é uma pedagogia voltada para a promoção de virtudes que se acredita serem comumente aceitas entre culturas e sociedades. Já a educação para cidadania é tomada de um caráter mais prático, baseada em atividades extracurriculares e na participação do aluno no ambiente escolar, mas, da mesma forma, busca imputar valores específicos, como equidade, justiça e participação democrática, a fim de gerar uma convivência social pacífica.

Como apontam os autores, ambas as perspectivas são limitadas por sua pouca adaptabilidade às complexidades locais. Os valores a ser ensinados dificilmente superam as dinâmicas culturais das sociedades onde estão mergulhadas as escolas, ou mesmo da própria estrutura escolar, funcionando muito mais como fator de reprodução de uma cultura hegemônica do que de transformação das relações de poder e violência (GILL; NIENS, 2014, p. 16-18 *apud* LAU, 2019, p. 59).

Por isso, aqui, nos coube apenas iniciar a discussão sobre este prisma, abrindo caminho para estudos mais aprofundados e produtivos sobre o tema. O tópico seguinte tem como objetivo trazer argumentos para a compreensão das Práticas Restaurativas à luz do pensamento decolonial, nos processos de formação continuada de professores e professoras do Instituto Federal Farroupilha – IFFar.

A partir de toda construção teórica bibliográfica que fundamentou a pesquisa e a análise dos questionários respondidos por docentes da educação profissional e tecnológicos do IFFar, tem-se o intuito de confirmar, ou refutar, a hipótese de que as práticas restaurativas e o pensamento decolonial podem configurar um novo paradigma na educação tradicional brasileira e de inéditos viáveis na/para a educação, especialmente a Educação Profissional e Tecnológica.

9. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, temos por finalidade realizar a análise dos dados coletados por meio do questionário *on-line* enviado por e-mail, via *google forms*, para os docentes que realizaram o curso básico de iniciação em práticas restaurativas do IFFAR. A interpretação dos dados segue a proposta de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011, 2016), com o objetivo de compreender as práticas restaurativas à luz do pensamento decolonial, nos processos de formação continuada de professores e professoras do instituto federal farroupilha – IFFAR.

9.1 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados será realizada pelo método da **Análise de Conteúdo** apresentado por Laurence Bardin, por permitir uma maior riqueza de detalhes e didática, do mesmo modo que a abordagem qualitativa permite o foco nos indivíduos e para suas relações e interações com o ambiente – exatamente como a proposta deste estudo. Nesse viés, vale explicar que a análise de conteúdo é entendida como um conjunto de técnicas, a qual consiste em:

análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. (BARDIN, 2004, p. 41).

Além disso, conforme orienta Bardin (2011), depois de já coletados os dados, a validação do conhecimento científico e sua legitimação se dará por meio da análise do material coletado, que segue um processo definido basicamente em três etapas: Pré-análise; Exploração do material e Tratamento dos resultados.

Para tanto, inicialmente será realizada a **codificação**, ou seja, o recorte das respostas fornecidas através do questionário *on-line* e da descrição das respostas. Na sequência, será realizada a **enumeração** através da frequência com que se repetem determinadas respostas. A interpretação dos resultados obtidos será realizada por meio da inferência de conhecimentos que, de acordo com Bardin (1977), poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o

emissor e o receptor” (p. 133), considerando que “tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (HENRY; MOSCOVICI, 1968 *apud* BARDIN, 2016, p. 38).

Cabe ainda destacar que os autores que formaram o corpo teórico desta investigação estão situados preferencialmente nos estudos críticos pós-coloniais e na abordagem restaurativa, aliados a um caráter praxiológico e à perspectiva crítico-dialética de Paulo Freire, que imprime a construção dos inéditos viáveis, igualmente aqui proposta. A opção por esse quadro teórico se deve ao entendimento de que estes dão sustentação epistemológica na construção desta pesquisa.

Além disso, considerando que a perspectiva decolonial defende o reconhecimento e a valorização das diferenças e diversidades, se valorizou aqui a pluralidade de autores de diversas regiões do Brasil e do mundo, a fim de demonstrar a abrangência territorial que o tema proposto pode alcançar. Por fim, é importante deixar claro que:

diferente das metodologias clássicas de pesquisa científica, as **metodologias decoloniais** são pluralistas e se posicionam como uma ruptura desse tipo de pesquisa colonizadora que tem sido central para perpetuar a colonialidade em todos os seus aspectos. Há uma necessidade de produção de diferentes conhecimentos e estes devem se originar a partir de distintas abordagens e conceitos. (DAMÁZIO, 2011, p. 24).

Assim, o próximo tópico tem como objetivo trazer à superfície o que a construção social e a colonialidade na Educação mantiveram submersos na história. Coadunado com toda construção teórica bibliográfica que fundamentou a pesquisa, a análise dos questionários respondidos pelos docentes do IFFar tem o intuito de confirmar, ou refutar, a hipótese de que existem questões sociais que perpassam as educacionais, as quais conservam ainda traços coloniais que reforçam a manutenção de padrões eurocêntricos na Educação Profissional e Tecnológica brasileira.

9.2 INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS: INFERÊNCIAS QUALITATIVAS EMERGENTES

Para iniciarmos, precisamos lembrar o contexto histórico, social e institucional descrito ao longo do corpus textual deste trabalho. Isso porque os docentes que contribuíram com esta pesquisa, ao responderem o questionário, o

fizeram a partir das suas próprias experiências e vivências como profissionais da educação, mas não dissociados do contexto social em que se inserem, das influências e padrões há muito internalizados e replicados, nos quais ainda vicejam uma memória colonial.

Portanto, precisamos prosseguir na análise dos dados atentos e ancorados pelo pensamento decolonial e pós-colonial, além dos princípios epistemológicos freirianos, os quais nos são valiosos também neste contexto. Estas abordagens seguem como aliadas na proposta de construção de um outro paradigma educacional, a partir das Práticas Restaurativas na formação de professores e professoras, especialmente na/para a Educação Profissional e Tecnológica. Desprendendo-se, assim, da lógica de uma única educação possível e abrindo-se para uma pluralidade de vozes e caminhos, desde as bases formais e legais, do modo de nos relacionarmos uns com os outros, até o modo de fazermos pesquisa.

Isso posto, começamos de fato a análise explicando que o *Google Forms* esteve disponível para os docentes por, aproximadamente, 30 dias. Ao todo, foram enviados 16 questionários, contemplando os docentes que realizaram o Curso Básico de Iniciação em Práticas Restaurativa, promovido pelo IFFar em 2018 e 2021. Destes, 14 eram mulheres, e apenas 2 eram homens. Contudo, somente 7 docentes responderam à pesquisa, sendo **todas mulheres**. A partir deste dado, optamos por utilizar ao longo da análise a expressão “respondentes” flexionada no feminino – as respondentes –, adequando o termo, assim, à totalidade da realidade que se apresenta nos dados desta análise.

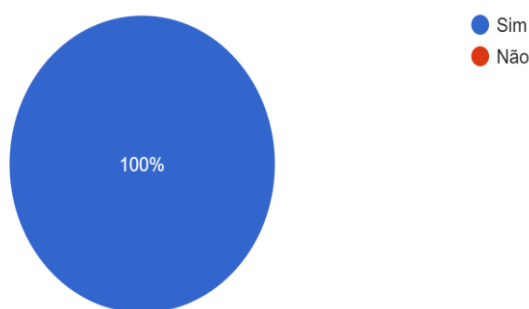
Por outro prisma, destacamos que, mesmo os dados oriundos de respostas dadas somente por mulheres, isto não configura uma análise exclusivamente de gênero ou que exclui as percepções dos homens deste contexto. Essa evidência apenas corrobora, mas sem afirmar, a hipótese de que assuntos que envolvem cuidado ainda são majoritariamente pretendidos e atendidos por mulheres.

Igualmente, a participação das mulheres no âmbito das práticas restaurativas parece reforçar a ideia de que ainda há um direcionamento ou uma busca natural desse gênero pelos assuntos que envolvem o cuidado com o outro, especialmente no campo da educação. Isso se destaca pelo número majoritário de mulheres realizando o Curso Básico de Iniciação em Práticas Restaurativas. Até mesmo quando questionado (questão 16, presente no Gráfico 1) se foi possível perceber que os

docentes que realizaram o Curso eram majoritariamente mulheres, 100% das respondentes responderam que sim, conforme pode ser observado no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Pergunta 16 do questionário aplicado

16. Em relação aos docentes que realizaram o Curso Básico de Iniciação em Práticas Restaurativas, você percebeu que eram majoritariamente mulheres?
7 respostas



Fonte: elaborado pela autora a partir do *Google Forms*.

Quando questionado (questão 5) sobre o que motivou a participação no Curso, 57,1% das respondentes declararam ter participado por iniciativa própria. Contudo, 42,9% afirmaram ter participado por convite ou indicação da sua chefia, o que pode ou não excluir sua vontade própria. Este percentual de participantes, além de corroborar com a ideia já discutida anteriormente – de que muitos docentes (professores ou professoras) não têm interesse na temática por desconhecê-la –, também retoma e reforça a ideia de que convites e indicações para participar de temáticas que dizem respeito ao cuidado com o outro ainda são direcionadas majoritariamente para as mulheres, neste caso para as professoras. Esse aspecto reforça, ainda que discretamente, o traço colonial da dicotomia de gênero sugerido no capítulo 8.3.

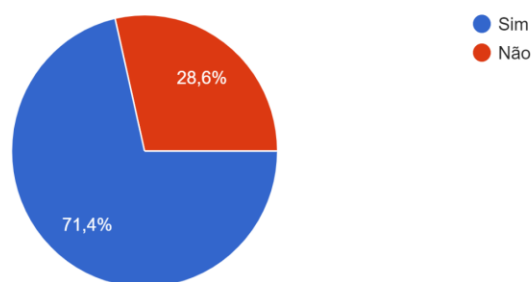
No entanto, para além da questão de gênero, aqui ainda pouco aprofundada, tomamos a consciência de que há uma necessidade ainda mais pulsante, quando se fala em Práticas Restaurativas, principalmente no ambiente educacional. Isso diz respeito ao pouco ou nenhum conhecimento sobre a temática por aqueles que fazem ensino – os docentes. Independentemente de se tratar de homem ou mulher, essa abordagem ainda está à margem das práticas educativas e das formações de professores e professoras, já que 71,4% das respondentes confirmaram (questão 4

presente no Gráfico 2) que tiveram seu primeiro contato com essa temática a partir da realização do Curso Básico de Iniciação em Práticas Restaurativas, promovido pelo IFFar, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Pergunta 4 do questionário aplicado

4. O Curso Básico de Iniciação em Práticas Restaurativas, promovido pelo IFFar, foi seu primeiro contato com essa temática?

7 respostas



Fonte: elaborado pelo formulário Google Forms.

Cumpra pontuar que, quando se fala em Práticas Restaurativas, fala-se em ferramentas e possibilidades disponíveis para todos e em todos os espaços sociais. Entretanto, nos espaços escolares, ela ainda é pouco adotada. Ainda que todas as respondentes tenham sido do gênero feminino, é notável que não se trata apenas de uma necessidade de inclusão do gênero masculino nas ações restaurativas, mas, sim, de divulgação e ampliação do acesso da abordagem restaurativa e de capacitação para todos os servidores da Educação, especialmente da Profissional e Tecnológica, sejam homens ou mulheres. Isso porque, mesmo as mulheres ainda demonstram desconhecer essa rica abordagem. Definitivamente, não se trata de uma abordagem de gênero, mas de conhecimento e práticas sobre a vida humana, sobre comportamento humano, sobre a construção de uma sociedade pacífica e emancipada e, igualmente, harmoniosa para todos.

Quando pensamos nas Práticas Restaurativas e na formação docente, ponderamos também sobre a ideia de que o professor e a professora também são grandes mediadores das relações que acontecem no meio educacional, especialmente das interações em sala de aula. Aos docentes também cabe mediar e acalmar ânimos, não somente dos comportamentos conflitivos dos estudantes e de

seus pares, mas também dos comportamentos muitas vezes inesperados praticados também pelos responsáveis por estes estudantes, geralmente os pais. Neste sentido, destacamos relatos de duas respondentes que fazem menção a situações conflituosas, as quais os docentes experienciam em sua práxis:

- Professores têm sido alvo de insultos constantes nos últimos tempos e diversas pesquisas já apontam para as licenças por adoecimento mental. Seria interessante uma capacitação que nos ensine a realizar esse diálogo ou a delegar medidas disciplinares para quem for habilitado para esse fim.

*- Tenho formação em ciências humanas e sigo uma postura bastante objetiva no serviço público. Penso que o curso **não foi estrutural o suficiente para eu mudar qualquer postura de maneira drástica**. O que eu observei, no entanto, foi que em 2022 tivemos vários processos disciplinares discentes aberto e utilizei de recursos aprendidos no curso. Mesmo assim, tem sido complicado lidar com algumas situações que nos exigem na comissão disciplinar, principalmente quando **os responsáveis pelos estudantes são extremamente agressivos** (grifos nossos).*

Através destes dois relatos (questão 10 e 18 da **respondente 3**), fica cada vez mais evidente a necessidade de capacitar os docentes para desenvolver habilidades compassivas e de diálogo. Isso porque o processo educativo também requer a habilidade de saber vincular-se aos pais ou responsáveis dos alunos. Por isso, o docente precisa avaliar constantemente suas próprias crenças, atitudes, suas condições psíquicas, para que isso não influencie na sua capacidade de avaliação e no manejo de uma situação complicada.

Ao longo da construção textual desta pesquisa, trabalhamos a perspectiva do conflito e das ferramentas disponíveis dentro da abordagem restaurativa, para restaurar a harmonia e o equilíbrio das relações, sobretudo nas instituições de educação, que ainda replicam a estrutura original (eurocêntrica colonial) construída a partir das bases eurocênicas, com grande histórico de violências, opressões e marginalização (no sentido de colocar à margem).

Neste sentido, entendemos que trabalhar a abordagem restaurativa é aplicar seus princípios e ferramentas por todos, com todos e para todos, como as práticas mais ancestrais relacionadas à comunicação na comunidade. Em outros termos, trata-se de uma ferramenta de comunicação universal e ancestral que permite a interação de todos os envolvidos num diálogo com a mesma importância e o mesmo direito de fala, quer sejam alunos ou seus pais, docentes, servidores do administrativo ou qualquer indivíduo da comunidade externa que se relacione com o meio.

Por isso, a prática restaurativa pode ser entendida como uma estratégia de comunicação que une, como aliados, todos aqueles envolvidos na tarefa de formar e transformar os alunos de forma integral e humana, superando, de acordo com Boaventura, a fenda abissal das relações distanciadas pela colonial hierarquização. Assim, cada vez mais, o conhecimento e o domínio de ferramentas compassivas e pacificadoras mostram valor, e as vantagens para todas as interações nas quais o professor se faz presente. Como trazido pela respondente, no trecho em destaque, os responsáveis pelos alunos (pais/familiares) também apresentam muitas vezes comportamentos desafiadores, se relacionando munidos de uma perspectiva de agressividade e de resistência ao diálogo pacífico, ou seja, reproduzindo a própria violência social há muito sofrida.

No entanto, pela falta de conhecimento das ferramentas restaurativas e de seus resultados, é possível que muitos docentes ainda não visualizam a utilização da prática restaurativa, em sua práxis diária, como uma aliada em potencial, mas sim a veem como mais uma sobrecarga a ser cumprida na sua jornada de trabalho já exaustiva. Isso, mais uma vez, retoma a ideia de que há muito ainda a ser feito quanto à conscientização e à divulgação das práticas restaurativas no meio educacional, especialmente para os docentes.

Essa cortina que embaça o entendimento sobre a relevância e a facilidade de aplicação dessa abordagem acaba por não permitir que sejam visualizados os ganhos efetivos quando da sua utilização. Na verdade, a melhor expressão não seria 'utilização', pois a prática restaurativa não se resume aos círculos em momentos específicos, apenas como técnica, mas sim à mudança de perspectiva frente ao outro e das situações advindas das interações humanas. Quando absorvemos a verdadeira essência restaurativa, passamos a viver de forma também restaurativa, e nossa postura naturalmente se torna mais compassiva e humana.

No entanto, ao ser questionado (questão 8) sobre as possíveis mudanças de comportamento advindas dos aprendizados adquiridos com a participação no curso oportunizado pelo IFFar, 14,3% das respondentes afirmaram que não houve mudança na forma de se relacionar, especialmente nas relações advindas das interações nos espaços do IFFar. É de nosso entendimento que seja quase improvável não haver alguma mudança de perspectiva e de comportamento a partir dos conhecimentos sobre as práticas restaurativas, sua teoria e suas ferramentas. O que pode ter ocorrido é que ainda se busca um manual prático de como agir em determinado tipo de

situação, e até há algumas indicações quanto a isso. Entretanto, a mudança de comportamento só pode ser percebida se desembrasar a tradicional visão sobre o que são e como podem ser as relações.

Ao ser questionado sobre as reais dificuldades e desafios (questão 10) para não ter acontecido nenhuma mudança significativa no comportamento e nos relacionamentos, obteve-se a seguinte resposta, entre outras:

*Tenho formação em ciências humanas e sigo uma postura bastante objetiva no serviço público. Penso que **o curso não foi estruturado o suficiente para eu mudar qualquer postura de maneira drástica**. O que eu observei, no entanto, foi que em 2022 tivemos vários processos disciplinares discentes abertos e utilizei de recursos aprendidos no curso. Mesmo assim, tem sido complicado lidar com algumas situações que nos exigem na comissão disciplinar, principalmente quando os responsáveis pelos estudantes são extremamente agressivos (grifos nossos).*

No trecho em destaque, a **respondente 3** demonstra, por um lado, que ainda há lacunas na estruturação e no foco dos objetivos que direcionam os ganhos advindos da realização do curso. Certamente a estruturação dessa formação deverá passar por ajustes em edições próximas, à medida que as necessidades se apresentam. Contudo, aqui cabe destacar que, talvez, ainda haja a crença de que se deve receber “a receita do bolo” pronta, restando apenas replicá-la. Além disso, também pode se inferir que, em alguns casos, pode haver a postura de não se responsabilizar pelas mudanças necessárias enquanto pessoa e enquanto membro de uma sociedade, para além das responsabilidades institucionais. Estas formas de pensar e agir muito se assemelham ao pensamento colonial. Acreditamos que, a partir do momento em que cada professor ou professora compreende que o desaprender para reaprender é um processo coletivo, mas inicialmente individual, o pensamento e a prática contra o colonial podem se tornar uma realidade em qualquer fazer docente.

Por outro lado, chama a atenção que, na mesma resposta, a **respondente 3** também nos conta que, em vários processos disciplinares discentes em que atuou, utilizou-se de recursos aprendidos no curso. Isso nos lembra que o movimento restaurativo acontece de forma gradual, especialmente porque foi um movimento iniciado no âmbito do Direito, nas práticas do judiciário, necessitando de adaptação apropriada às realidades do campo educacional, como, por exemplo, a sua utilização eficaz em processos disciplinares discentes. Como se trata de uma inserção recente e acanhada no campo educacional, os próximos passos da efetivação das práticas

restaurativas precisam estar cada vez mais definidos e seguros para, então, conquistar resultados tão satisfatórios quanto os vistos nas práticas implementadas no judiciário.

Ainda sobre o questionamento de ter ou não ocorrido mudanças de comportamento, destacamos outro ponto de vista como o a seguir:

É necessário trazer à consciência os atos falhos e assim corrigir, vencer o ego e praticar tudo isto.

No trecho destacado da **respondente 1**, percebemos um alinhamento não somente com a abordagem restaurativa, que propõe uma mudança a partir do olhar para si, mas também com a proposta decolonial que propõe desaprender para reaprender; o questionar-se constantemente para refazer melhor. Este é, sim, um grande desafio, pois, para esse processo, é necessário primeiro perceber em nós os hábitos ainda coloniais, inclusive de comportamento.

Assim como pensar decolonial exige desaprender para reaprender com os múltiplos caminhos possíveis, também precisamos romper costumes e hábitos de comportamentos que não nos possibilitam ver além das opções de solução já utilizadas, e que nos tornam apenas repetidores de modelos, inclusive modelos de como ser enquanto pessoas e de como agir frente ao outro, especialmente nas relações de conflito.

Embora esses relatos de não mudança após o curso, do total de respondentes, 85,7% (questão 9) responderam ter observado mudança significativa na forma de se relacionar, entre essas destacamos:

1. Principalmente espaços de escuta para os alunos, escutando seus anseios, seus medos, tendo uma posição diferenciada e comunicativa com os alunos e servidores (respondente 2).

2. Aprender a olhar melhor o outro, compreender o contexto e ouvir mais que falar (respondente 4).

3. Percebo uma mudança gradativa primeiro em mim, a minha forma de perceber meus sentimentos e necessidades e depois no outro. Antes eu me sentia muito reativa a tudo, hoje eu consigo identificar o que não é meu e melhorar a forma que eu recebo as informações (respondente 5).

4. Percebo que tornei-me mais sensível às necessidades dos outros e as minhas (respondente 6).

Em todas as respostas destacadas observa-se o impacto na percepção sobre si e sobre o outro, passando a entender as interações como uma relação de dois, em

que ambos os lados têm suas motivações, razões e necessidades. Padrão esse diferente do pensamento dicotômico do certo e do errado, do bom ou do mau, tão próprios do colonialismo, em que se denota uma relação política e econômica de dominação de uns sobre os outros. A postura restaurativa, assim como a postura decolonial, pressupõe trabalhar numa perspectiva de comunicação de maneira descentrada, fragmentada e em constante mudança.

No entanto, quando se trata de colocar em prática algo novo, é comum haver alguma resistência. Com a prática das ferramentas restaurativas, isso não é diferente. Ao serem questionadas (questão 11, 12 e 13) sobre os desafios e dificuldades sobre a efetivação das ferramentas restaurativas apresentadas no curso, 28,6% das respondentes afirmou que não conseguiu realizar, como facilitadora, nenhuma das ferramentas conhecidas durante o curso. Das dificuldades e dos desafios apresentados como justificativa para tal, destacamos a seguinte resposta (**respondente 3**):

Acredito que quem teria mais acesso a pôr em prática essas coisas seria a CAE, pois eles estão recebendo o "conflito" todos os dias. Em minha sala de aula, quando existe um problema, eu abro espaço para uma conversa. Mas percebi que há um outro mundo, os das redes sociais, que parece não haver nenhum obstáculo para a **violência simbólica**. Neste sentido, embora haja diálogo e respeito aparentes no mundo real, no virtual a mesma situação é lida com muito ódio e rancor (grifos nossos).

A partir desta resposta, nota-se a necessidade de refletir também sobre o quanto ainda se pensa de forma individualizada, enquadrando em caixinhas ou setores a responsabilização pelas ações que são próprias das interações humanas e, por isso, não deveriam ser entendidas como uma ‘tarefa’ a ser delegada e cumprida por apenas um determinado setor/pessoa. Desta perspectiva teórica, entendemos que conflitos existem e sempre existirão, pois são necessários para o desenvolvimento humano, para a transformação individual e do coletivo. No entanto, é tarefa de todos encontrar pontos em comum nas divergências e, para isso, é imprescindível que todos estejam munidos de conhecimentos e de ferramentas para desenvolver atitudes mais assertivas e compassivas.

No mesmo trecho, a respondente traz a sua preocupação quanto à violência simbólica, conceito elaborado por Pierre Bourdieu, sociólogo francês, para descrever o processo em que se perpetuam e se impõem determinados valores culturais, legitimando uma cultura dominante, que acaba sendo naturalizada por todos, sem

qualquer resistência. Isso porque, na violência simbólica, os indivíduos dominados não se percebem dominados, e talvez os dominantes também não se percebem dominantes, pois tudo é entendido como normal e natural. Da mesma forma ocorre com o 'projeto civilizador' ligado à concepção de uma episteme única, o qual é entendido como natural até os dias de hoje. O controle das expressões culturais diversas e a dominação e submissão das expressões individuais acontece também nas práticas retributivas, tanto nas do Judiciário quanto nas praticadas no meio educacional.

Ainda sobre o trecho acima, a respondente destaca a sua percepção de que parece existir dois mundos: "um mundo real", onde ainda se consegue diálogo e respeito, e "outro, virtual", onde uma mesma situação é interpretada com muito ódio e rancor. Em outros termos, um mundo talvez mais difícil de se trabalhar tanto a perspectiva restaurativa quanto a decolonial, por parecer, talvez, um espaço com características e configurações compatíveis com o padrão de desenvolvimento e de atuação eurocêntricas que, embora queira parecer um espaço democrático, na verdade, dissemina uma hegemonia cultural, ou seja, globaliza a ideia de uma monocultura dominante. Por isso, talvez, seja o campo mais complexo e que traz à tona mazelas que ainda definham a nossa sociedade, como questões de gênero ou classe e de identidade racial ou ideológicas.

Como já explicado anteriormente, o pensamento e a abordagem restaurativa podem ser vivenciados por todos e em qualquer espaço, pois se refere a uma postura pacificadora, humanizadora. No ambiente virtual, ela não apenas é possível como se faz necessária, como demonstrado na Figura 1. da página 76. Para tanto, é necessário ampliar e estimular o acesso a esse conhecimento tão rico e eficaz para a transformação da sociedade e para a construção e o fortalecimento de uma cultura de paz em qualquer ambiente ou grupo.

Nesse contexto, a formação continuada de professores e professoras ainda é um desafio no que tange à abrangência e à atratividade para os docentes. Considerando as relações humanas e o processo de aquisição de novos conhecimentos através da formação docente continuada (questão 6), 100% das respondentes afirmaram que visualizaram o Curso Básico de Iniciação em Práticas Restaurativas como um processo de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional docente. Inclusive, uma das respondentes afirmou que acredita "ser um curso de formação continuada obrigatório" (**respondente 2**). Tal afirmação coloca o

curso como grande oportunidade de se levar conhecimento e informação acerca de ferramentas de relacionamento através de um instrumento de ensino, como é o caso da formação continuada para professores e professoras.

No mesmo sentido, quando questionado (questão 17) sobre os desafios e as perspectivas atuais para o profissional de educação, 100% das respondentes acreditam ser possível formatar um Curso de Práticas Restaurativas voltado especificamente para a práxis docente, podendo capacitar esses profissionais de forma continuada em práticas restaurativas, de modo a habilitá-los para exercê-las em seu cotidiano em sala de aula. As vantagens (questão 18) com esse direcionamento destacadas pelas respondentes são:

- Reconhecer nossos atos e ações violentos.
- A própria facilidade em abrir espaços de escuta, de diálogo e de compreensão (respondente 1).
- A própria facilidade em abrir espaços de escuta, de diálogo e de compreensão (respondente 2).
- Professores têm sido alvo de insultos constantes nos últimos tempos e diversas pesquisas já apontam para **as licenças por adoecimento mental**. Seria interessante **uma capacitação que nos ensine a realizar esse diálogo** ou a delegar medidas disciplinares para quem for habilitado para esse fim (respondente 3).
- Um olhar diferenciado e um acolhimento importante para formação humana e fortalecimento das escolhas na vida (respondente 4).
- As práticas restaurativas promovem uma mudança interna, não é uma promoção da mudança do outro. É preciso estar disposto a fazer essa mudança para que o processo possa acontecer. Cada um tem um processo de amadurecimento, de olhar para si e para o outro de formas diferentes. É necessária uma sensibilização inicial para que esse processo possa ocorrer (respondente 5).
- Entendo que existe uma grande necessidade de docentes que sejam sensíveis às necessidades dos seus estudantes, trazendo a amorosidade para o ambiente escolar e responsabilizando seus estudantes por suas ações, tornando-os cidadãos atuantes em suas comunidades (respondente 6).
- Acredito que os exemplos possam ser mais focados em experiências vividas em sala de aula, o que pode ser mais direcionador para a ação (respondente 7) (grifos nossos).

No trecho em destaque, a **respondente 3** reforça a necessidade de capacitação para professores e professoras, tendo em vista um cenário que ainda é um desafio para a educação brasileira: o adoecimento mental dos profissionais da educação. O estresse ocupacional e o cansaço mental já são objeto de estudo de inúmeras pesquisas científicas, mas ainda são limitadas aos estudos que trazem como foco o estudo de práticas que auxiliem nos desafios da práxis docente e que, conseqüentemente, poderiam auxiliar na saúde mental desses trabalhadores. Nesse

viés, cabe destacar que as práticas restaurativas, assim como tantas outras metodologias que preconizam a comunicação dialógica, são fundamentais também para o estabelecimento e o fortalecimento da saúde mental de todos, pois vão ao encontro da horizontalização do cuidado a partir de uma atuação humanizadora.

Então, a saúde mental também deve ser uma preocupação constante das instituições de ensino, uma vez que casos de violência e de desrespeito estão cada vez mais recorrentes, gerando ansiedades, estresse e apatias, o que pode levar a diversos adoecimentos psíquicos, como depressão, burnout e, conseqüentemente, a afastamento das atividades laborais, como mencionado pela respondente. Desse modo, quando pensamos em protocolos de enfrentamento de situações do cotidiano escolar, não podemos deixar de considerar que a saúde mental e resoluções de conflitos estão diretamente ligadas, assim como a aprendizagem e as condições socioemocionais andam de mãos dadas.

O constructo colonial da nossa sociedade também se encarrega dos diferentes modos de subjetivação dos sujeitos e das mais diversas psicopatologias. Por isso, podemos entender o adoecimento mental docente também como cultural, pois não é possível pensar em saúde mental sem considerarmos a historicidade dos sujeitos, ou seja, a sua relação dialética com os contextos específicos nos quais estão inseridos. Neste contexto, é preciso analisar e considerar as experiências e vivências da práxis docente no contexto educacional da Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, historicamente, as ciências da saúde, assim como a educação no Brasil, foram construídas a partir de moldes epistêmicos específicos, desenvolvidos por pensadores norte-americanos e europeus. Portanto, as questões de saúde mental também podem ser discutidas sob a luz de um pensamento dominante produtor de subjetividades e sofrimentos.

Entendemos, portanto, que os conhecimentos em saúde mental, baseados principalmente em aspectos de promoção e prevenção podem ser de grande utilidade na prática educativa e, por isso, o uso das práticas restaurativas, no ambiente de ensino e por quem faz ensino sejam extremamente relevantes. Isso porque contemplam os aspectos emocionais, cognitivos e comportamentais dos estudantes e, como esperado na Educação Profissional e Tecnológica, a formação integral, omnilateral e humana.

Por fim, acreditamos que, através de práticas educativas que promovam bem-estar, autonomia e emancipação, também é possível a transformação dos sujeitos e

da sociedade para a construção e consolidação de uma cultura de paz. Além disso, com este estudo, inauguramos uma abertura para a perspectiva de um inédito viável entre uma abordagem restaurativa e outra abordagem contra hegemônica. Essa perspectiva pode possibilitar um novo paradigma para as questões da educação, como, por exemplo, para a resolução de conflitos, de questões de gênero, para a implantação de uma cultura de paz e até mesmo para a decolonização do ensino e da docência, através do resgate dessas múltiplas perspectivas analisadas neste estudo. Tal iniciativa pode abrir espaço para uma dimensão empírica em estudos posteriores, até mesmo na área da saúde

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa abordou as **Práticas Restaurativas** e sua interlocução com o **pensamento decolonial**, a partir da análise do uso desta abordagem no cotidiano educacional, através dos olhares dos(as) professores(as) que realizaram o Curso Básico de Iniciação em Práticas Restaurativas, oferecido pelo IFFar. Sendo assim, o intuito deste trabalho foi o de trazer a compreensão sobre as Práticas Restaurativas à luz do pensamento decolonial nos processos de formação continuada de professores e professoras do **Instituto Federal Farroupilha – IFFar**. Buscou-se também analisar questões imbricadas na educação, as quais perpassam, de algum modo, a realidade das práticas restaurativas, tais como a noção do cuidado conservador, ou seja, aquela que vincula o gênero feminino às práticas de cuidado; e a concepção de paz que ainda está atrelada a interesses hegemônicos e de centro.

Os(as) participantes da pesquisa foram os(as) docentes da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Farroupilha que realizaram a formação em práticas restaurativas oferecida por essa instituição. Entender as possibilidades e os desafios dessas ações, a partir da ótica daqueles que participaram do curso, é um dos caminhos possíveis para traçarmos estratégias de aprimoramento dos processos de formação continuada de professores e professoras do IFFar, especialmente no que tange à temática das Práticas Restaurativas.

Acreditando que a análise epistemológica pode ser o ponto de partida para pensarmos, sem esgotar aqui, alternativas e iniciativas para superar a regulação de poder existente, especialmente no ambiente educacional, visualizamos a possibilidade, a partir deste estudo, de um inédito viável de Freire a partir da comunhão entre a abordagem restaurativa, a abordagem decolonial e a formação docente. Defendemos que, assim como Freire acreditava, para transformarmos as dificuldades da realidade em possibilidades, não bastam boas intenções, é necessário um processo dialético de conscientização. A partir disso, conquistamos feitos inéditos, pois, para Freire, a “práxis humana” é a unidade indissolúvel entre a ação e a reflexão sobre o mundo, do mesmo modo que a práxis docente não está dissociada dos demais eventos da vida humana, como os conflitos próprios das relações que se estabelecem durante o ensino.

Apoiados na reflexão dos autores aqui trazidos, bem como na coleta e na análise realizada por este estudo, entendemos que precisamos desaprender para

reaprender, questionar-se para decolonizar, compartilhar para conscientizar. Essa conscientização, também destacada na abordagem restaurativa – como teoria e prática da libertação, proposta por Freire –, passa pelo treino de realidade, ou seja, passa pela ideia de que, quanto mais conscientização, mais se “desvela” o real. Com isso, quanto mais adentramos em sua esfera espontânea de apreensão, mais naturais passam a ser nossas atitudes, uma vez que a criação de uma nova perspectiva não pode esgotar o processo da conscientização, pois não se trata de um processo finito, mas sim contínuo.

Dessa forma, acreditamos que seguir pensando que o contexto instituído é intocável soa como uma atitude um tanto ingênua e doutrinada. A tomada posse da realidade implica a inserção crítica na história em que se vive, implica reconhecer que tudo que coexiste tem o mesmo valor e é passível de transformação. Ademais, quanto mais nos apropriamos da história e da realidade em que estamos inseridos, mais nos conscientizamos e mais nos capacitamos como anunciadores de outro mundo possível. Para evoluirmos, essa consciência necessita ser permanente e constantemente despertada, em especial nas instituições de ensino e nas práticas educacionais, indissociadamente de um olhar sensível para as relações humanas, para o enfrentamento das diversas formas de violências e para o reconhecimento de protagonismos multiculturais.

Refletir, pois, sobre práticas que desvelam processos neocolonizadores educacionais é considerar, por exemplo, possíveis alternativas para e na formação de professoras e professores para uma práxis docente mais significativa, no sentido de formar cidadãos críticos, autônomos e verdadeiramente sensíveis a ações humanizadoras e emancipatórias. Em outras palavras, através da superação das práticas e dos discursos que conservam a narrativa colonial, aquela escrita pelo colonizador e também presente na práxis docente, podemos substituí-la por narrativas escritas do ponto de vista do colonizado, ou seja, podemos dar espaço para inúmeras outras perspectivas que ainda não tinham visibilidade. Assim como o movimento de desconstrução da ideia punitivista e verticalizada de resolução de conflitos que iniciou lá no Judiciário, mas que pode e precisa acontecer também a partir daqueles que fazem ensino, pois a práxis docente, por exemplo, pode servir como um instrumento viável para resgatar saberes esquecidos ou desprezados, como os meios de resolução de conflitos compassivos. Essa prática pode auxiliar na promoção de

mudança de paradigmas na educação, inclusive na promoção da cultura de paz nos espaços educadores.

Portanto, é possível depreender que as Práticas Restaurativas, a partir da sua utilização na/pela atividade docente, podem ser entendidas como estratégia institucional na construção de um novo paradigma educacional voltado à autonomia e à emancipação dos sujeitos e das instituições de ensino. Isso porque funcionam como ferramenta de resgate dos saberes e perspectivas plurais, promovem o protagonismo de todos os envolvidos nas resoluções de conflitos, reavivando, a partir disto, tradições que foram historicamente deixadas à margem e servindo de instrumento para a construção de um pensamento “pós-abissal”. Por essas razões, defendemos que a abordagem restaurativa pode e deve caminhar de mãos dadas na atuação docente.

Do mesmo modo, advogamos em defesa da ideia de romper com o paradigma de paz e pacificação como modelo replicável arquitetado pelo Norte Global, o qual precisa ser superado e reestruturado a partir de uma transformação que seja necessariamente humanista e não humanitarista. Como vimos, as boas práticas da paz também escondem vícios, pois agem a partir de um parâmetro de centro, muito embora não pareça, mas ainda vinculadas aos propósitos originais do colonialismo. Além disso, por se tratar de um assunto de interesse de todos, a ideia de conflito e de paz não pode ser dissociada da dimensão nacional e internacional, pois podem ser trabalhados o máximo possível de seus aspectos a nível local.

Outro ponto que precisa ser retomado é a construção social sobre o gênero feminino vinculado às práticas de cuidado. Neste estudo, visualizamos a necessidade de seguir a discussão sobre este tema dentro das práticas de abordagem restaurativa, quando aplicadas no âmbito da educação. Isso porque a própria prática de ensino carrega a ideia histórica de que a atividade docente é “coisa de mulher”. Embora a atuação das Práticas Restaurativas não deixe de ser uma prática de cuidado, como dito acima, é necessário um trabalho de conscientização e desconstrução desse traço colonial para que essa ferramenta seja naturalmente utilizada tanto por professoras quanto por professores, pois se trata de uma ferramenta, porque não social e de humanização.

Além disso, o domínio dessa ferramenta não traz sobrecarga de trabalho para os docentes, como se pode pensar, mas sim facilita o entendimento das relações a partir da gestão das próprias emoções, especialmente na prática profissional, ou seja, durante a práxis docente. Do mesmo modo, ao garantir o desenvolvimento de boas

relações no local onde se trabalha e convive, também teremos reflexos na saúde e no bem-estar de todos, facilitando, conseqüentemente, o ensino, a aprendizagem e as relações humanas.

Portanto, para que haja mudanças significativas no cenário educacional no que tange às relações interpessoais e à Educação Profissional e Tecnológica, concluímos que é mister decolonizar o conhecimento, decolonizar a paz, decolonizar as políticas públicas e as estratégias institucionais de educação que propõem ações que visam à implantação da cultura da paz. Nesse entendimento, nos parece, mais uma vez, que as Práticas Restaurativas podem ser um caminho possível para esse movimento plural de decolonização necessário no âmbito educacional, especialmente na Educação Profissional e Tecnológica, pois dá visibilidade às vozes geralmente marginalizadas nos contextos microssociais dos conflitos.

Outrossim, quando olhamos para as políticas educacionais, notamos que a Educação Profissional e Tecnológica – que em sua gênese também têm características hegemônicas, de caráter eurocêntrico e colonial como, por exemplo, a discriminação racial, cultural e de gênero – demonstra um movimento, ainda que tímido, rumo a novas possibilidades de se fazer educação, de se promover ensino integral e de se fortalecer professores e professoras na árdua tarefa diária da docência. Nesse sentido, a formação continuada nos parece aqui ser um grande instrumento que pode configurar-se como um expediente importante para completar os hiatos da formação inicial e da herança colonial ainda presente no sistema educacional brasileiro. Contudo, não se trata de estimular um exercício de retórica em suportes textuais pedagógicos, mas sim de suplantar o eurocentrismo na educação e nos sistemas educacionais coloniais, a partir de ferramentas alinhadas a esse propósito.

Contudo, não podemos deixar de pensar que a superação de conflitos pela Educação não representa necessariamente um pensamento universalizante, pois a Educação ainda não chega para todos. Isso porque ainda se encontra dentro de uma perspectiva literalmente de centro, na qual os que se encontram à margem da geografia social seguem vulneráveis a toda e a qualquer forma de violência, desprovidos de políticas que realmente atendam e transformem a sua realidade.

Com isso, acreditamos ter contribuído para o aprimoramento dos processos de formação continuada de docentes do IFFar e para as políticas institucionais em educação e para as ações de promoção da paz na educação. Não apenas isso, mas

contribuído para reflexões diversas sobre gênero, conflitos, cultura de paz e práxis docente. No que tange à temática das Práticas Restaurativas, juntamente com a perspectiva decolonial, duas abordagens tão relevantes, especialmente no campo da educação, pois ambas dão visibilidade aos sujeitos relegados historicamente pela colonialidade, acreditamos ter iniciado discussões importantes e que precisam ter continuidade e detalhamento como, por exemplo, através de outros estudos e/ou de políticas públicas.

Como fragilidades desta pesquisa, apontamos, por um lado, o fato de trabalhar com uma política tão jovem, mas que ainda tem muito a oferecer. De outro, essa limitação também pode ser entendida como uma das potencialidades deste estudo, pois o fato inovador foi justamente a possibilidade de analisar uma política ainda nos primórdios da sua implementação e efetivação das suas práticas. Ademais, quando analisamos algo em seu início, temos a oportunidade de fortalecer e favorecer o desenvolvimento dos processos de forma a corrigir/preencher os hiatos que vão surgindo ainda no início da sua história, assim como o ensino de uma criança se fortalece quando, desde a educação básica, se investe em programas ou ações de melhorias.

Além disso, precisamos destacar a pouca aderência dos docentes a esta pesquisa, a qual foi abaixo do esperado e que, conseqüentemente, resultou em poucos dados para a análise. Essa pouca participação parece demonstrar características de novos tempos, tempos de possível saturação do uso de ferramentas de opinião por diversas causas, como, por exemplo, crises políticas, econômicas e civis, em meio às quais se anseia por outras formas de fazer pesquisa. Além disso, ainda vivemos os reflexos de um período pandêmico, em que houve grande exaustão física e mental, controvérsias e perdas e, nesse momento, responder a questionários on-line talvez ainda não seja algo tão relevante. Do mesmo modo, parece haver um descrédito em relação às ferramentas de pesquisa científica, pois muitos trabalhos apenas falam mais do mesmo, ou seja, sem trazer algo inovador e que, de fato, pode ser experienciado no mundo real. Ainda, os assuntos relacionados ao cuidado consigo e com o outro ainda são de pouco interesse, tendo em vista tantas outras preocupações que o mundo freneticamente capitalista nos exige.

Por isso, em derradeiro, destacamos que este exame se desenvolve em um momento que o atual modelo de Educação e as formas de resolução de conflitos conclamam ser repensados, haja vista as respostas, ainda que poucas, obtidas no

questionário de análise, em que ainda se percebe inúmeros aspectos que precisam ser trabalhados no ambiente educacional e que parecem estar longe de solução. Contudo, não temos a pretensão de esgotar a literatura no assunto, mas sim salientar perspectivas que mostram a realidade local dentro de um contexto tão amplo e complexo como são os conflitos, a atividade docente e a Educação Profissional e Tecnológica.

REFERÊNCIAS

DORNELAS, Camila Carrari. Professoras-mulheres e mulheres-professoras: a condição feminina e os processos de subjetivação docente inscritos nas marcas e no funcionamento discursivo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-22052017-140335/publico/CamilaCarrariDornelasCORRIGIDA.pdf>. Acesso em 25 jun 2022.

MENDES, Daniele Cristina Bahniuk. Disponível em: <https://bibliotecadigital.stf.jus.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/2498/1184110.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 17 jul 2022.

RAMALHO, Beatriz. **A escola dos que (não) são: concepções e práticas de uma educação (anti) colonial**. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos estudos CEBRAP. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Colonialismo insidioso**. 2018. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/O%20colonialismo%20insidioso_30ar%C3%A7o2018.pdf . Acesso em: 23 nov. 2022.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF. Acesso em: 10 set. 2022.

WALSH, Catherine. **Fanon y la pedagogia de-colonial**. Novamérica. Rio de Janeiro, v.1, n. 122, 2009. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/ong/?p=1290>. Acesso em: 14 mai. 2022.

ABDELKAREM, Keila Núbia Barbosa Ibrahim. **A educação desembarca no Brasil com as naus portuguesas**. CONEDU, 2016. Disponível em : https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook2/TRABALHO_EV14_0_MD7_SA100_ID1107_01092020162445.pdf. Acesso em: 16 ago 2022.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ANDRÉ, M. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La frontera: la nueva mestiza**. Trad. Elia Cantú. Metepec. Cidade do México: Programa Universitario de Estudios de Género de La Universidad Autónoma de México, 2015.

ARAÚJO, R.M.L. **Formação de docentes para a educação profissional e Tecnológica**: por uma pedagogia integradora da educação profissional. Trabalho & Educação. Vol. 7. nº 2.mai-/ago, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BERNSTEIN, Brasil. **A pedagogização do conhecimento**: estudos sobre recontextualização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 120, p. 75-110, 2003.

BOYES-WATSON, Carolyn.; PRANIS, Kay. **No coração da esperança**: guia de práticas circulares: o uso de círculos de paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis. Tradução Fátima de Bastiani. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do RS, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org). **Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar**: uma educação "outra"? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CUNHA, Teresa; VALLE, Luísa de Pinho; TORIBIO, Cristina del Villar (2019). "**Cuidado**", Dicionário Alice. Disponível em https://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id_lingua=1&entry=25288 Acesso em: 20 nov 2022. ISBN: 978-989-8847-08-9

CUNHA, M. I. **Diferentes olhares sobre a práticas pedagógicas no Ensino Superior**: a docência e sua formação. Educação, Porto Alegre/RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525-536, Set. /Dez. 2004.

CUSICANQUI, S. R. **Ch'ixinakak utxiwa**: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones, 2010.

DAVIS, Angela(1944). **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, J. Educação um tesouro a descobrir. **Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1998.

KLEIN, P. Luiz Fernando. **Trajetória da educação jesuítica no Brasil**. Disponível em: <http://pedagogiaignaciana.com/GetFile.ashx?IdDocumento=3026> . Acesso em: 09 ago. 2022.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz&Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento**. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; DALMAZO, Marli Eliza; ANDRÉ, Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação** – Brasília: UNESCO, 2019. 351 p.

GAUTHIER, Clermont. Apresentação. In:_____. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998.

GROSGOUEL, Ramón. **“Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI”**. Tábula Rasa, Bogotá. dez. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39630036002> . Acesso em: 28 ago. 2022.

HEREDIA, R. A. S. **Resolución de conflictos en la escuela**. Ensayos y Experiencias. Buenos Aires, ano 4, n. 24, p. 44-65, jul./ago. 1998.

IFFAR. Sobre o IFFar. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/sobre-o-iffar/a-institui%C3%A7%C3%A3o> > Acesso em 01 out 2022.

IFFAR - Comitê de Não violência. 2020. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/comit%C3%AA-de-n%C3%A3o-viol%C3%Aancia> > Acesso em: 02 out. 2022.

IFFar - Guia de Práticas Restaurativas e Mediação de Conflitos do IFFar. 2018a. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/comit%C3%AA-de-n%C3%A3o-viol%C3%Aancia> Acesso em: 02 out. 2022.

IFFAR. Servidores participam da primeira aula do Curso de Iniciação em Práticas Restaurativas. 2018 b. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/item/8901-Servidores%20participam%20da%20primeira%20aula%20do%20Curso%20de%20Inicia%C3%A7%C3%A3o%20em%20Pr%C3%A1ticas%20Restaurativas> . Acesso em: 13 jul. 2022.

IFFAR. Livro: 10 anos: ensaios dessa trajetória. 2018c. 186 p.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**. Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAU, Nycolas Candido da Silva. **Cadernos de Relações Internacionais/PUC-Rio**. Edição especial “Violência”. Vol. 1 abril 2019. Pg. 46 a 68.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A formação de professores: da escola normal à escola de educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. 125 p.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In.: DEL PRIORI, Mary (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. D.; PINSKY, C. B. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 443-481.

MACHADO, L.R.S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, nº 1, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Transdisciplinaridade e decolonialidade**. Soc. estado, Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-97, abr., 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269922016000100075&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 19 mar. 2022.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. – 6. reimpr. São Paulo: Atlas: 2011.

MAXWELL, Gabrielle. **Informativo interação magistratura**. Os dados foram mencionados na palestra “O ponto de vista da pesquisa no debate sobre práticas de sucesso ou boas práticas de justiça restaurativa na justiça da juventude” proferida na Escola Paulista de Magistratura em 22 de junho de 2005.

MELO, Eduardo Resende de. **A experiência em justiça restaurativa no Brasil: um novo paradigma que avança na justiça e juventude**. Revista do Advogado. São Paulo, v. 26, n. 87, set. 2006.

MELO, Eduardo Rezende. **Justiça e Educação: parceria para a cidadania**. In: SLAKMON, Catherine; MACHADO, Maíra Rocha; BOTTINI, Pierpaolo Cruz (Orgs.). **Novas direções na governança da Justiça e da Segurança**. Brasília – DF: Ministério da Justiça, 2006.

MINAYO, Maria Cecília Souza. Ciência técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIGNOLO, Walter. Geopolitics of sensing and knowing: on (de)coloniality, border thinking and epistemic disobedience. **Postcolonial Studies**, Vol. 14, No. 3, 2011, p. 273-283.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e Formação Docente na Educação Profissional**. Curitiba, v.3, 2014.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Ed.), **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente, **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 pp.1106-1133 out./dez, 2017.

NUNES, A. O. **Como restaurar a paz nas escolas: guia para educadores**. São Paulo: Contexto, 2011.

NUNES, Antonio Carlos Ozório. **Diálogos e práticas restaurativas nas escolas: guia prático para educadores**. São Paulo: Ministério Público do Estado; Secretaria da Educação do Estado, 2018. 144 p.

PINTO, Renato Sócrates Gomes. **A construção da justiça restaurativa no Brasil: O impacto no sistema de justiça criminal**. Disponível em: http://www.idcb.org.br/documentos/sobre%20justrestau/construcao_dajusticarestaurativanobrasil2.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

PISTOIA, Cristiane Debus; SILVA, Isabel Cristina Martins. **Práticas Restaurativas: uma metodologia ao alcance do educador**. Porto Alegre: Ediplat, 2017.

PRANIS, Kay. **Justiça Restaurativa e Processo Circular nas varas da infância e juventude**. 2010. Disponível em: Acesso em: 04 ago. 2022.

OLIVEIRA JR., W. **A formação do professor para a educação profissional de nível médio: tensões e (in)tenções**. 2008. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação - Universidade Católica de Santos. 2008.

OLIVEIRA, Gilberto Carvalho de. **Rev. Carta Inter.**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, 2017, p. 148-172

ONU. Resolução 2002/12 – **Princípios Básicos para utilização de programas de justiça restaurativa em matéria criminal**. Disponível em: https://juridica.mppr.mp.br/arquivos/File/MPRestaurativoEACulturadePaz/Material_de_Apoio/Resolucao_ONU_2002.pdf. > Acesso em: 07 nov. 2022.

PIMENTA, Selma. Artigo: Formação de Professores - Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Revista Faculdade de Educação**, SP, v. 22, n. 2, p. 72-89, Jul/Dez, 1996.

PRANIS, Kay - **No coração da esperança: guia de práticas circulares**. Disponível no endereço eletrônico: https://pnamirimrestaurativa.files.wordpress.com/2014/10/guia_de_praticas_circulares.pdf . Acesso em: 07 nov 2022.

PRANIS, Kay. **Processos Circulares**. São Paulo: Palas Athena Editora. 1. ed. 2010.

PISTOIA, Cristiane Debus; SILVA, Isabel Cristina Martins. **Práticas Restaurativas: uma metodologia ao alcance do educador**. Porto Alegre: Ediplat, 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. **Colección Sur Sur**, CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Argentina, 2005.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ROSEMBERG, Marshall. **Comunicação Não-Violenta** – Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo, Ed. Ágora, 2006

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A mulher na sociedade de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. IN: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Edições Almeida. Coimbra, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez. 2010. 637 páginas.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 17. ed. São Paulo: Autores associados, 1987.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações polêmicas do nosso tempo**. 7. ed. São Paulo. Autores associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, Dezembro/00.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. **Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo**. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. 256 p.

VASCONCELOS, Carlos de. **Mediação de Conflitos e Práticas Restaurativas**. 5. ed. São Paulo: Método, 2016.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo de. **Mediação de Conflitos e Práticas Restaurativas**. Método, São Paulo, 2018.

WARAT, Luis Alberto. **O Ofício do Mediador**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

WARAT, Luis Alberto. **Surfando na Pororoca**: O ofício do mediador. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

WARAT, Luis Alberto. **Educação, Direitos Humanos, Cidadania e Exclusão Social**: fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação. 2005.[Recurso eletrônico]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/educacaodireitoshumanos.pdf>. Acesso em: 30 set. 2022.

WARAT, Luis Alberto. **Em nome do acordo**: a mediação no direito. Florianópolis: EModara, 2018.

ZEHR, Howard. **Justiça Restaurativa**. Tradução Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2015.

ANEXO A - QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES QUE REALIZARAM O CURSO BÁSICO DE INICIAÇÃO EM PRÁTICAS RESTAURATIVAS PROMOVIDO PELO IFFAR:

PESQUISA - AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA EPT: caminhos possíveis na formação docente à luz da perspectiva decolonial

Olá, somos pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria. Se você recebeu este e-mail é porque realizou o **Curso Básico de Iniciação em Práticas Restaurativas** em uma das duas turmas (2018 e 2021) ofertadas pelo IFFar. Por isso, convidamos você para participar da pesquisa ora intitulada: **AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA EPT: caminhos possíveis na formação docente à luz da perspectiva decolonial** que objetiva compreender as Práticas Restaurativas à luz do pensamento decolonial nos processos de formação continuada de professores e professoras do Instituto Federal Farroupilha – IFFar. Para contribuir com esta pesquisa, basta responder as questões que seguem, a partir das suas percepções e reflexões acerca da temática das Práticas Restaurativas e dos conhecimentos compartilhados no referido curso.

Pesquisadores:

Magali Elis Pesamosca Amoretti - mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria.

Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira - Orientador

Prazo para participação: **28 de abril de 2023**.

Interesse:

Se você tem interesse em nosso convite, por favor, leia o texto abaixo e caso esteja de acordo, consinta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a seguir:

- () Abrir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- () Não tenho interesse em participar.

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Título do estudo: **AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA EPT: caminhos possíveis na formação docente à luz da perspectiva decolonial**

Eu, **Magali Elis Pesamosca Amoretti**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), responsável pela pesquisa previamente intitulada: “AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA EPT: CAMINHOS POSSÍVEIS NA FORMAÇÃO DOCENTE À LUZ DA PERSPECTIVA DECOLONIAL”, sob a orientação do Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira, convido você a participar como voluntário deste nosso estudo.

Por meio desta pesquisa pretende-se compreender as Práticas Restaurativa à luz do pensamento decolonial nos processos de formação continuada de professores e professoras do Instituto Federal Farroupilha – IFFar. Sua participação constará na coleta de dados por meio de um questionário *on-line* aplicado aos docentes do IFFar que realizaram o Curso Básico de Iniciação em Práticas Restaurativas. Suas respostas ficarão registradas, gravadas e armazenadas no drive.

Sendo sua participação voluntária, você não receberá benefício financeiro. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores.

A participação neste projeto pode envolver riscos mínimos dentro da ordem do desconforto psicológico, do cansaço ou do constrangimento ao responder o questionário. Desta forma, caso ocorra algum problema decorrente de sua participação na pesquisa, você terá acompanhamento e assistência psicológica de forma gratuita. Fica, também, garantido o seu direito de requerer indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

A qualquer momento pode desistir de participar e retirar o consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em relação com os pesquisadores ou com a instituição (UFSM).

Os benefícios que esperamos com o estudo são a obtenção de informações que poderão ser utilizadas para fins científicos proporcionando reflexões sobre temas relevantes no âmbito da educação, especialmente aqui, as Práticas Restaurativas na educação profissional e tecnológica.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas no texto da referida pesquisa, além de eventos ou publicações, **sem a identificação dos voluntários**, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo nominal sobre sua participação. Também poderão ser utilizadas imagens das respostas.

Contato dos pesquisadores:

Nome: Magali Elis Pesamosca Amoretti

E-mail: magaliamoretti@gmail.com

Fone: (55) 99128-7981

Nome: Prof. Dr. Orientador Ascísio dos Reis Pereira
E-mail: ascisio.pereira@ufsm.br
Fone: (55) 99952-1058

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – Mestrado Acadêmico
Telefone e endereço postal completo: Av. Roraima, 1000, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), Prédio 05D, Sala 115 – térreo, Bairro Camobi, CEP: 97105-900, Telefone: (55) 3220-9539, E-mail: ppgept@ctism.ufsm.br

Consentimento, após esclarecimento

Eu, após a leitura deste documento, estou suficientemente informado, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

- Eu consinto participar da pesquisa
 Não concordo

Questões:

1. Em qual campus/unidade do IFFar você exerce suas atividades profissionais atualmente?:
(Resposta aberta)
2. Qual seu gênero?
(Resposta múltipla escolha: Feminino Masculino)
3. Referente ao Curso Básico de Iniciação em Práticas Restaurativas, promovido pelo IFFar, você participou da edição de 2018 ou edição 2021?
(Resposta aberta)
4. O Curso Básico de Iniciação em Práticas Restaurativas, promovido pelo IFFar, foi seu primeiro contato com essa temática?
(Resposta múltipla escolha: Sim Não)
5. O que motivou a sua participação no Curso?
(Resposta múltipla escolha: indicação/convite chefia / iniciativa própria / outro:_____)
6. Você visualizou o curso como uma formação docente continuada?
(Resposta múltipla escolha: Sim Não)
7. Se não, por qual motivo ou razão não visualizou o curso como uma formação continuada?
(Resposta aberta)

8. A partir da sua participação no curso oportunizado pelo IFFar, você acredita que houve uma mudança da sua forma de se relacionar, especialmente nas relações advindas da interação nos espaços do IFFar?

(Resposta múltipla escolha: Sim Não)

9. Se sim, descreva de que forma você percebe essa mudança no seu comportamento e nos seus relacionamentos?

(Resposta aberta)

10. Se não, quais as dificuldades e desafios você atribui para não ter acontecido nenhuma mudança significativa no seu comportamento e nos seus relacionamentos?

(Resposta aberta)

11. Em relação às suas expectativas para o Curso, essas foram satisfeitas?

(Resposta múltipla escolha: Sim Não)

12. Se não, em que sentido ou medida o curso não satisfez suas expectativas?

(Resposta aberta)

13. Você percebeu que os participantes do curso eram majoritariamente mulheres?

(Resposta múltipla escolha: Sim Não)

14. Você acredita que um Curso de Práticas Restaurativas voltado especificamente para a práxis docente seria mais efetivo para colocar em ação as práticas restaurativas enquanto docente?

(Resposta múltipla escolha: Sim Não)

15. Se sim, quais as vantagens você visualiza com esse direcionamento?

(Resposta aberta)

16. Se não, qual o formato você acredita ser o mais satisfatório para capacitar docentes em práticas restaurativas e habilitá-los para exercê-las em seu cotidiano em sala de aula?

(Resposta aberta)

17. Existe algum outro aspecto em relação ao curso que você acredita que possa ser relevante para este estudo? Qual?

(Resposta aberta).

18. Acrescente comentários, se desejar, acerca do estudo. Desde já agradeço pela colaboração.

(Resposta aberta).

ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA

https://sig.iffarroupilha.edu.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=461960



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA
DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

CARTA DE ACEITE Nº 13 / 2023 - DPPGI (11.01.01.44.19.01)

Nº do Protocolo: 23243.001158/2023-44

Santa Maria-RS, 08 de março de 2023.

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro para os devidos fins que tenho conhecimento da realização da pesquisa para a elaboração da dissertação/tese do(a) pesquisador(a) **Magali Elis Pesamosca Amoretti**, intitulada "**As Práticas Restaurativas na EPT: caminhos possíveis na formação docente à luz da perspectiva decolonial**", sob a orientação do(a) Prof(a). Dr(a). Ascísio dos Reis Pereira, vinculados(as) ao MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, do(a) COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA da UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA.

A pesquisa tem como objetivo geral compreender as **Práticas Restaurativas à luz do pensamento decolonial nos processos de formação continuada de professores e professoras do Instituto Federal Farroupilha - IFFar**.

Tendo conhecimento e ciência de que passará pelos trâmites e só iniciará após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição, **AUTORIZO** a realização do referido projeto.

NUP: 23081.135393/2023-19

Prioridade: Normal

Ato de entrega de dissertação/tese
134.334 - Dissertação e tese

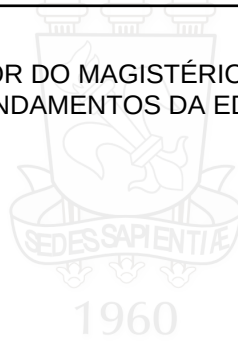
COMPONENTE

Ordem	Descrição	Nome do arquivo
8	Dissertação de mestrado (134.334)	Dissertação final.pdf

Assinaturas

11/10/2023 20:21:31

ASCISIO DOS REIS PEREIRA (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR (Ativo))
05.22.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO - DFUE



Código Verificador: 3395251

Código CRC: e1372698

Consulte em: <https://portal.ufsm.br/documentos/publico/autenticacao/assinaturas.html>

