

EDUCAÇÃO RESTAURATIVA:

reflexões dos seus pressupostos para o estabelecimento de uma gestão educacional emancipadora, inclusiva e humana

FABIANA ANDRADE SANTOS
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Resumo

Por meio deste artigo refletimos sobre os pressupostos da Educação Restaurativa como bússola para se pensar as políticas públicas com vistas ao estabelecimento de uma gestão educacional emancipadora, inclusiva e humana. Optamos para a consecução desse objetivo por uma pesquisa do tipo qualitativa, viés fenomenológico, tendo como fonte a tese intitulada “Educação Básica e Justiça Restaurativa: referências para a estruturação das bases da Educação Restaurativa” sob nossa autoria. Subsidiaram também esta investigação autores que pesquisam as políticas públicas, os direitos humanos e a educação tais como: Apple (1986), Arendt (2018), Boneti (2007, 2012), Enguita (1989), Freire (2019), Giroux (1986), Kant (2019) e Panikkar (2004). Os dados indicam que uma gestão educacional para ser emancipadora, inclusiva e humana não pode prescindir de ações que pensam os sujeitos, os direitos humanos e as políticas públicas de forma holística e principiológica por isso as categorias representativas da Educação Restaurativa orientam o seu estabelecimento.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Educação Restaurativa. Gestão Educacional.

232

Abstract

This article reflects on the premises of Restorative Education as a compass for thinking about public policies with a view to establishing emancipatory, inclusive and humane educational management. In order to achieve this objective, we opted for a qualitative study, with a phenomenological bias, based on the thesis entitled "Basic Education and Restorative Justice: references for structuring the foundations of Restorative Education", which we authored. This research was also supported by authors who research public policies, human rights and education such as: Apple (1986), Arendt (2018), Boneti (2007, 2012), Enguita (1989), Freire (2019), Giroux (1986), Kant (2019) and Panikkar (2004). The data indicates that in order to be emancipatory, inclusive and humane, educational management cannot do without actions that think about subjects, human rights and public policies in a holistic and principled way, which is why the categories representing Restorative Education guide its establishment.

Keywords: Human Rights. Restorative Education. Educational Management.

Introdução

Este artigo reflete sobre as referências da Educação Restaurativa como bússola para a implementação de uma gestão educacional emancipadora, inclusiva e humana.

Oportuno contextualizar que o instituto da Educação Restaurativa foi por nós proposto quando da nossa pesquisa de doutoramento, referindo-se a uma educação ética, porquanto considera os sujeitos, os direitos humanos e as políticas públicas de forma complexa e principiológica.

Na ocasião, a nossa pesquisa teve como objetivo geral “explicitar como a análise da relação entre a educação básica e a justiça restaurativa pode potencializar a emergência de referências que servem para a estruturação da teoria substantiva sobre a Educação Restaurativa”. Para isso, mediante a pesquisa em 15 dissertações e 07 teses – produzidas no Brasil entre 2010 e 2021 – que investigaram a implementação da justiça restaurativa na educação básica, buscamos depurar a emergência de categorias alicerçantes da Educação Restaurativa cujos fenômenos representativos são os seguintes: dificuldades, ações necessárias e potencialidades.

Neste texto, tendo como lente esses fenômenos e algumas categorias e subcategorias representativas da Educação Restaurativa, nos propomos a defender que a gestão educacional para ser emancipadora, inclusiva e humana e, por conseguinte, se conectar com os pressupostos da Educação Restaurativa deve complexificar o conceito de dignidade da pessoa humana e a lógica pragmática que alicerça as políticas públicas.

Na metodologia optou-se pela pesquisa qualitativa, abordagem fenomenológica tendo como fonte a tese intitulada Educação Básica e Justiça Restaurativa: referências para a estruturação das bases da Educação Restaurativa, principalmente a análise do fluxograma que apresenta o esquema teórico da Teoria substantiva sobre a educação restaurativa conforme Santos (2023, p. 276).

Consigne-se que para além desta introdução e das considerações finais, dividimos este artigo em duas seções assim intituladas: a) Dignidade da Pessoa Humana e as Políticas Públicas: problematizações e b) Fecundidades das Categorias da Educação Restaurativa para o Estabelecimento da Gestão Educacional Emancipadora, Inclusiva e Humana.

Na primeira seção debatemos o instituto da dignidade da pessoa humana mediante estas perspectivas: a) ontológica; b) a que se refere às condições externas para o desenvolvimento e o exercício da dignidade e c) a relacionada à autonomia pessoal como elemento fomentador da dignidade. Elaboramos que a dignidade deve estar alicerçada na proteção e na promoção de políticas públicas que consideram a

pluralidade e pensam a democracia por meio de uma lente inclusiva, humana e libertadora.

Em “Fecundidade das Categorias da Educação Restaurativa para o Estabelecimento da Gestão Educacional Emancipadora, Inclusiva e Humana” refletimos sobre o instituto da Educação Restaurativa apresentando algumas das suas categorias e subcategorias mediante análise do seu esquema teórico ponderando como elas são inspiradoras para a implementação da gestão educacional alicerçada em ações que pensam os sujeitos, os direitos humanos e as políticas públicas de forma holística e principiológica.

Dignidade da Pessoa Humana e as Políticas Públicas: problematizações

O vocábulo dignidade pode ganhar diversas colorações e, outrossim, suscitar imprecisões. Frias e Lopes (2015) no artigo intitulado “Considerações sobre o Conceito de Dignidade Humana” provocam uma reflexão acerca dos seus usos apresentando as seguintes recorrentes perspectivas defendidas por doutrinadores: 1ª) a ontológica; 2ª) a que se refere às condições externas para o desenvolvimento e o exercício da dignidade e 3ª) a relacionada à autonomia pessoal como elemento fomentador da dignidade.

Em relação à primeira visão podemos afirmar que a sua forma positivista, desintegrada e imanente de compreender o que é dignidade a coloca na berlinda.

Em que pese a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, estabelecer que todas as pessoas são dotadas de dignidade não podendo conquistar; perder; alienar etc. pensar a dignidade como um apanágio intrínseco à natureza humana a torna vaga.

Compreendemos que imprimir no preâmbulo da DUDH (1948) “o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis” e, em seguida, declarar no Art. 1º que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direito” foi a forma pela qual os Estados-Membros da Organização das Nações Unidas (ONU) perspectivaram uma função protetora para a humanidade, tentando, assim, impedir um tratamento “desigual” às pessoas que não se enquadram em determinados engessamentos. Todavia, como refletem Frias e Lopes (2015, p. 661):

A dignidade como uma propriedade intrínseca não possui conteúdo positivo. Por isso, ela seria melhor expressa de forma negativa, por exemplo, “nenhum indivíduo ou grupo é superior a outros” ao invés de “todos possuem dignidade”. Ela é uma forma retoricamente mais forte de defender que os interesses de todos devem ter o mesmo valor. Em outras palavras, deve haver igualdade de consideração. Portanto, apesar de normalmente ser formulada como uma afirmação descritiva positiva (todos possuem dignidade), seu verdadeiro significado é negativo e normativo (ninguém deve ser tratado como superior).

Por outro lado, pensar a partir do viés de que o exercício da dignidade depende das condições externas favoráveis ao seu desenvolvimento e à sua manutenção nos desafia a problematizar quais fazeres são essenciais para que as pessoas conquistem a sua dignidade, mantenham-na e não a percam. Nesse caminho, não fica difícil fazer coro aos seus defensores que reivindicam um Estado Prestacional; ou melhor, um Estado que obedeça às cláusulas pétreas esboçadas na Constituição Federal da República Federativa do Brasil (1988), mediante o Art. 60, § 4º, I - IV. Nesse contexto, o inciso IV desse artigo que propugna a impossibilidade de abolição dos direitos e das garantias individuais insta o Estado a fazeres que se referem a prestações indispensáveis porquanto possibilitam o exercício da dignidade tais como: educação; saúde; alimentação; trabalho; moradia; transporte; lazer; segurança; previdência social; proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados, configurando no mínimo existencial.

Defendemos que pensar no mínimo existencial é evocar a materialidade dos direitos sociais prescritos em nossa Carta Magna no *caput* do Art. 6º. A nosso ver, para a sua concretude, são necessárias prestações estatais que visam à erradicação da pobreza, da marginalização e das desigualdades de oportunidades.

Nas palavras de Frias e Lopes (2015, p. 663), “por se relacionar, assim, ao conjunto de ações incumbidas ao Estado na promoção de direitos de natureza social, o conceito de mínimo existencial avança para o campo das políticas públicas”. Logo, é mister que o Estado assuma o seu dever prestacional mediante a “definição de metas e de instrumentos eficazes de ação com vistas à consecução de interesses públicos que lhe incumbe proteger” (Di Pietro, 2013, p. 22). Propugnamos que o mínimo existencial é o mínimo vital, *conditio sine qua non* para uma vida digna, cláusula pétrea, não cabendo ao Estado evocar, para se eximir das suas responsabilidades, a reserva do possível.

Além das duas perspectivas acima esboçadas, não menos importante é discorrer sobre a autonomia como um elemento desencadeador da dignidade, fato que nos conduz a dialogar com Kant (2019) cujos insumos acerca desse princípio que iremos tangenciar, esboçados no clássico “Fundamentação da Metafísica dos Costumes”, sem prejuízo de tantas outras reflexões, são os seguintes: 1º) a inviabilidade de precificar a dignidade; e 2º) a autonomia como um elemento que reflete a humanidade e, conseqüentemente, que distingue o ser humano das coisas.

Reflete o filósofo que a autonomia – capacidade que tem o ser humano de se autonormatizar e agir de acordo com a sua lei moral – é o fundamento da dignidade. Ele assim proclama:

No reino dos fins, tudo tem ou um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem preço, pode ser substituída por algo equivalente; por outro lado, a coisa que se acha acima de todo preço, e por isso não admite qualquer equivalência, compreende uma dignidade. [...] o que se faz condição para alguma coisa que seja fim em si mesma, isso não tem simplesmente valor relativo ou preço, mas um valor interno, e isso quer dizer dignidade. Ora, a moralidade é a única condição que pode fazer de um ser racional um fim em si mesmos, pois só por ela lhe é possível ser membro legislador do reino dos fins. Por isso, a moralidade e a humanidade enquanto capaz de moralidade são as únicas coisas providas de dignidade (Kant, 2019, p. 78).

236

Analisando, principalmente, os pressupostos kantianos depreendemos que por não ter preço, por ser autônomo, pela sua humanidade, por não ser uma coisa, o ser humano deve existir “como um fim em si mesmo e não como um meio” (Kant, 2019) para satisfazer os interesses de outrem. Logo, a sua capacidade de se autonormatizar, de se autogerir, ou melhor, de agir de acordo com a sua razão configura a sua dignidade. Repise-se: a liberdade de agir, buscando a realização de seus projetos, sendo capaz de se autodeterminar caracterizam a autonomia do ser humano, de acordo com a reflexão de Kant (2019). É essa aptidão do ser humano que o distingue dos demais seres e funda a sua dignidade, como é possível constatar na seguinte declaração do filósofo: “Dignidade da humanidade consiste precisamente nesta capacidade de ser legislador universal, se bem que com a condição de estar ao mesmo tempo submetido a essa mesma legislação” (Kant, 2019, p. 85) e, por isso, “a autonomia é, pois, o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional” (Kant, 2019, p. 79).

Essa lente kantiana nos possibilita citar Arendt (2018, p. 30) para quem “o pensamento político baseia-se, em essência, na capacidade de formação de opinião”,

na liberdade do indivíduo de discernimento. Com efeito, liberdade é uma característica arendtiana cara que vai ao encontro, a nosso ver, da reflexão kantiniana acerca da dignidade como autonomia pois o processo de conquista da dignidade possibilita o discernimento e a autodeterminação.

Considerando estas três perspectivas: 1^a) a ontológica; 2^a) a que se refere às condições externas para o desenvolvimento e o exercício da dignidade; e 3^a) a relacionada à autonomia pessoal como elemento fomentador da dignidade, elaboramos que a dignidade deve estar alicerçada na proteção e na promoção com vistas à liberdade dos sujeitos.

Explicamos melhor: a primeira visa a resguardar aqueles direitos esculpidos na nossa Carta Magna, no Art. 5^o, cujo objetivo é a abstenção estatal, isso porque, por exemplo, “liberdade de expressão”, “direito de ir e vir” etc. são conquistas invioláveis e refratárias a quaisquer abusos e fazeres desvirtuantes, por isso devem ser protegidas.

Visando também à dignidade e com o mesmo grau de importância, encontra-se a promoção que requer um fazer estatal objetivando a garantia do mínimo existencial, já aqui elencado e que se encontra prescrito, repetimos, no *caput* do Art. 6^o da CRFB/88. Nesse sentido, refletimos que a proteção e a promoção amalgamadas vão nos garantir o exercício de nossa liberdade e, conseqüentemente, de nossa dignidade

Refletem Frias e Lopes (2015, p. 668) que

Frases tais como “as pessoas nascem iguais em dignidade e direito” devem ser compreendidas como “ninguém deve ser tratado como tendo mais valor do que outras pessoas” e afirmações do tipo “o princípio da dignidade humana é um dos fundamentos da República Federativa do Brasil” devem ser compreendidas como “devemos dar condições para que as pessoas desenvolvam e exerçam a sua capacidade de escolha”.

Nesses termos, as reflexões até aqui apresentadas nos levam a elaborar que a gestão educacional para ser emancipadora, inclusiva e humana deve visar à dignidade como princípio inviolável complexificando a democratização e as políticas públicas.

Propugnando os saberes necessários à “Educação do Futuro”, ou melhor, à educação deste século, considera Morin (2001) que um dos desafios é que as nossas ações se alicercem na antropoética, isto é, na ética do gênero humano. Sendo assim,

é mister que a educação considere a indivisibilidade do indivíduo, da sociedade e da espécie que “são não apenas inseparáveis, mas coprodutores um do outro” (Morin, 2001, p. 105). Vivenciar a ética do gênero humano não é apenas nos responsabilizar pelas nossas escolhas, mas lutar para desenvolver em nós a nossa humanidade, humanidade esta que nos leva a desaguar no reconhecimento da humanidade do OUTRO, a reconhecer e a respeitar a pluralidade; pois a democracia vive de pluralidade, sendo assim, deve “conservar a pluralidade para conservar-se a si própria” (Morin, 2001, p.109)

Bourdieu (1998, p. 64) problematiza que pensar a democracia exige pensar as possibilidades reais de sua realização e vocaliza que:

A melhor maneira de provar em que medida a realidade de uma sociedade "democrática" está de acordo com os seus ideais não consistiria em medir as chances de acesso aos instrumentos institucionalizados de ascensão social e de salvação cultural que ela concede aos indivíduos das diferentes classes sociais? (Bourdieu, 1998, p. 64).

Boneti (2012), no artigo “As Políticas Públicas no Contexto do Capitalismo Globalizado: da razão moderna à insurgência de processos e agentes sociais novos” apresenta uma lúcida reflexão acerca de como a concepção das políticas públicas, fundamentada na Razão Moderna, pode estar contaminada pela lógica capitalista e antidemocrática. Ele assim complexifica:

em nossos dias, portanto, as instituições e as políticas públicas, são fundamentadas teoricamente por uma racionalidade etnocêntrica e utilitarista que se expressam, fundamentalmente, em três principais esferas do contexto social: a produção da cultura e do imaginário social; a produção econômica e a gestão política (a organização das relações políticas que envolvem o Estado, as políticas públicas) (Boneti, 2012, p. 27).

Para Boneti (2007, p. 28) os agentes definidores das políticas públicas desconsideram o caráter desigual da sociedade, nos fazendo acreditar que “a igualdade se resume a conquista de interesses específicos dos grupos e indivíduos por meio de instância jurídicas, como se a possibilidade de acessos aos direitos sociais fosse igual para todos”.

Reportando à área educacional, essa ponderação nos permite lançar um olhar menos crédulo em relação à implantação de projetos que embora pareçam solucionar problemas de evasão, repetência, *bullying* etc. ocultam o que precisa ser desnudado.

Enguita (1989) no livro “A Face Oculta da Escola” reflete que a escola para além de ser o *locus* para a produção e a disseminação do saber carrega o fardo de estar sob avaliação de outros agentes alheios à sua realidade. Por isso que o viés capitalista essencializam as políticas públicas ali implantadas e a escola é pensada como qualquer outra instituição social, em que os sujeitos negociam saberes, implantações de projetos, conflitos etc. ignorando a sua natureza pois o propósito é atender uma agenda externa.

Apple (1989, p. 181), no livro Educação e Poder, ao ponderar que as escolas de hoje são o produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e, em um sentido amplo, sociais, apresenta as seguintes questões:

1) sob que formas complexas e contraditórias as escolas estão relacionadas às outras instituições? 2) Quais as respostas que as pessoas dentro e fora das escolas dão a essas contradições e tensões? 3) Como os processos de produção cultural e econômica e o de contestação estão relacionados na escola? 4) As reformas atualmente propostas são adequadas para lidar com essas complexidades? e 5) O que os educadores e outras pessoas progressistas podem fazer a respeito dessa situação? (Apple, 1989, p. 26).

Compreendemos que as respostas para essas questões serão sempre provisórias, não obstante a essa efemeridade, certo é que as escolas são envolvidas por práticas sociais normativas e políticas, em que “diferentes grupos sociais aceitam e, também, rejeitam as mediações complexas da cultura, do conhecimento e do poder que dão forma e significado ao processo de escolarização” (Giroux, 1986, p. 89).

Fecundidade das Categorias da Educação Restaurativa para o Estabelecimento da Gestão Educacional Emancipadora, Inclusiva e Humana

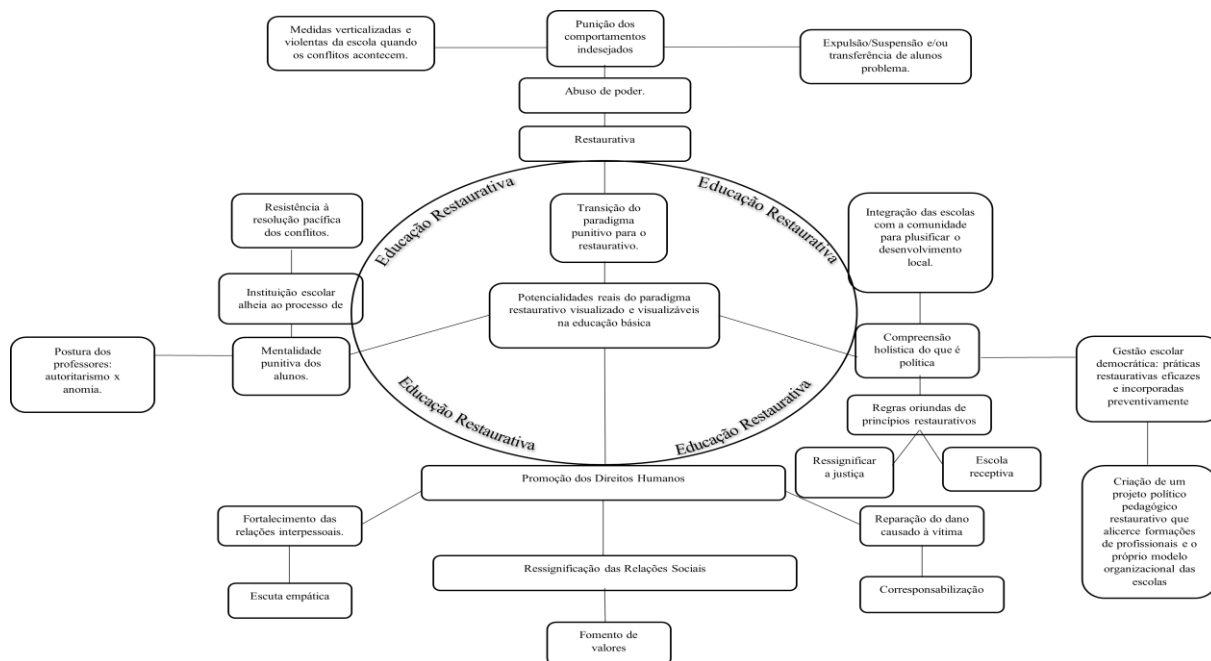
Denunciado o utilitarismo da educação Bruno (2011, p. 547), mediante artigo intitulado “Educação e Desenvolvimento Econômico no Brasil”, apresenta a seguinte ponderação:

a massificação, embora resultante da universalização, diz respeito à redução da educação às exigências estritas do mercado de trabalho tanto no que se refere aos conhecimentos por ele requeridos quanto à imposição da disciplina necessária às formas de organização do trabalho e de vida contemporânea. A massificação, portanto, resulta da ação do capital para reduzir os processos formativos às exigências estritas da reprodução do capital, daí muitas vezes suscitar a apatia dos estudantes ou sua revolta contra os sistemas de ensino (Bruno, 2011, p. 551).

Com efeito, compreendemos que a massificação é uma das facetas de políticas frágeis, precárias e transitórias. Pensamos, também, que a massificação impõe apenas a democratização do acesso à escola sem que a escola se democratize, porquanto não tem o olhar voltado para a pluralidade. Defendemos o acesso à educação para todos, todavia, defendemos, com igual vigor, uma educação de qualidade, verdadeiramente comprometida com a extirpação dos “entraves que a forma social capitalista vem impondo ao desenvolvimento plenamente livre e universal do ser humano e de sua formação” (Saviani; Duarte, 2021, p. 47). Sendo assim, defendemos a Educação Restaurativa, educação que nos conduz a compreender que vivenciar a ética do gênero humano não é apenas nos responsabilizar pelas nossas escolhas, mas lutar para desenvolver em nós a nossa humanidade, humanidade esta que nos leva a desaguar no reconhecimento da humanidade do outro, a não ignorar e a respeitar a pluralidade; pois a democracia vive de pluralidade, por isso, deve “conservar a pluralidade para conservar-se a si própria” (Morin, 2001, p. 109).

Importante socializar que na nossa tese, repise-se, sob o título “Educação Básica e Justiça Restaurativa: referências para a estruturação das bases de uma Educação Restaurativa”, propugnamos, conforme esquema teórico abaixo transcrito, que a Educação Restaurativa é uma educação ética, porquanto enxerga os sujeitos, os direitos humanos e as políticas públicas de forma complexa e principiológica. Argumentamos que a educação para se tornar restaurativa deve ser pensada “transdisciplinarmente, em que se pautam estudos, fazeres e propostas com vistas ao enfrentamento dos desafios que a impedem de se estabelecer” (Santos, 2023, p. 283).

Figura 1 – Fluxograma representativo da Educação Restaurativa



Fonte: Santos (2023, p. 276).

Vimos, mediante a eleição dos fenômenos “dificuldades”, “ações necessárias” e “potencialidades” que a Educação Restaurativa deve e pode ser sustentável. Ações verdadeiramente restaurativas porquanto pensam a política holisticamente são necessárias. Ponderamos que tais ações, porque são ações não-casuísticas devem ser desprovidas de interesses mercadológicos; “[...] logo, são verdadeiras ações humanas, porque são pensadas, planejadas, construídas, desconstruídas e reconstruídas entre pessoas” (Santos, 2023, p. 274).

A propósito, esclarecemos que compreendemos que a restauração demanda uma lente ampliada para a humanidade, para a religação da pessoa à sua pessoa, dos

sujeitos aos seus sentimentos, às suas fragilidades, às suas necessidades, à aprendizagem do autocuidado com o fim de se estabelecer uma autopercepção, uma autocompreensão e, por conseguinte, uma percepção e compreensão do outro. Sem dúvidas, isso levará ao autorrespeito e ao respeito pelo outro. Isso fortalecerá as relações interpessoais e nos permitirá o reconhecimento da nossa condição humana errante, mas, muito mais que errante, permeável à restauração (Santos, 2023, p. 275).

Essa nossa reflexão nos induz a desaguar na essência do pensamento freireano que, a nosso ver, dialoga com o *amor mundi* defendido por Arendt.

Com esse propósito, repise-se, luta pelo *amor mundi*; por meio de uma ação dialógica e alicerçada na pluralidade, ações verdadeiramente democráticas acolhem e se solidarizam com o outro, porquanto são restaurativas. Freire (2019, p. 94) nos ensina que

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como consciência *intencionada (sic.)* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Nesse viés, propugnamos que a Educação Restaurativa, defendida e proposta por nós tem potencial para se sedimentar enquanto educação atenta aos direitos humanos e à complexidade do conhecimento. Para além disso, porquanto alicerçada em uma compreensão holística da política, através do seu campo multidimensional de atuação, pensa a gestão educacional como um *continuum* vir a ser de construção e reconstrução em que os sujeitos participam de forma autônoma de debates e projetos que dizem respeito à escola, ao ensino, ao currículo, à disciplina, aos alunos, aos professores etc.

Dessa forma, a ampliação para outros olhares, outras falas e outras escutas; a complexificação de pensamentos e falares naturalizados e o fortalecimento das relações interpessoais são ações necessárias que favorecem a implementação de uma gestão educacional emancipadora, inclusiva e humana.

Ter uma lente ampliada para o enfrentamento das dificuldades que quando negligenciadas nos impedem de enxergar as nossas potencialidades e as mudanças necessárias para a sustentação de políticas comprometidas com uma gestão educacional alinhada com o princípio da dignidade da pessoa humana são ações necessárias.

Ponderamos, ainda, conforme Santos (2023) que imposições, verticalizações, arbitrariedades e autoritarismos são as várias dimensões do abuso de poder da lógica neoliberal que insiste em estabelecer uma gestão educacional refratária à emancipação e, por conseguinte, à educação como justiça social. Isso, sem dúvidas, revela dificuldades – outra categoria da Educação Restaurativa, juntamente com as ações necessárias e as potencialidades – que precisam ser enfrentadas para o

estabelecimento de uma gestão educacional comprometida com a dignidade da pessoa humana e que pensa os Direitos Humanos como um processo “resultado” sempre provisório das lutas que o ser humano colocar em prática para ter acesso aos bens materiais e imateriais com vistas à dignidade da pessoa humana.

Panikkar (2004, p. 204) reflete que:

[...] os Direitos Humanos são uma janela através da qual uma cultura determinada concebe uma ordem humana justa para os seus indivíduos, mas os que vivem naquela cultura não enxergam a janela; para isso precisam da ajuda de outra cultura que, por sua vez, enxerga através de outra janela. Eu creio que a paisagem humana através de uma janela é, a um só tempo, semelhante e diferente da visão de outra. Se for este o caso deveríamos estilhaçar a janela e transformar os diversos portais em uma única abertura, com o conseqüente risco de colapso estrutural, ou deveríamos antes ampliar os pontos de vista tanto quanto possível e, acima de tudo tornar as pessoas cientes de que existe e deve existir uma pluralidade de janelas?

Considerando as reflexões aqui apresentadas defendemos que as políticas públicas e, por conseguinte a gestão educacional devem se alicerçar principiologicamente, por meio de uma lente que pensa os direitos humanos como um processo e as políticas públicas baseadas na pluralidade dos homens, na convivência entre os diferentes, participantes ativos de todo as fases de projetos que lhes dizem respeito

Considerações Finais

As reflexões ora apresentadas nos permitem afirmar que políticas públicas desprovidas de ações pensadas, planejadas, construídas, desconstruídas e reconstruídas por pessoas e entre pessoas são refratárias à dignidade da pessoa humana e, por conseguinte, a políticas educacionais que visam a uma gestão educacional emancipadora, inclusiva e humana.

As dificuldades e as ações necessárias para o estabelecimento da Educação Restaurativa e, por conseguinte, de uma gestão educacional emancipadora, inclusiva e humana tem potencial para se estabelecer se os envolvidos trocarem as suas lentes e pensarem no fomento de políticas públicas para a dignidade da pessoa humana.

Referências

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARENDT, Hannah. **A Crise na Educação**. 1961. Disponível em:
http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.

ARENDT, Hannah. **O que é Política?** Tradução de Reinaldo Guarany. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por Dentro**. 2. ed. Ijuí: ED Unijuí, 2007.

BONETI, Lindomar Wessler. As Políticas Públicas no Contexto do Capitalismo Globalizado: da razão moderna à insurgência de processos e agentes sociais novos. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidade do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, n. 5, p. 17-28, dez. 2012. Disponível em:
<https://silo.tips/download/as-politicas-publicas-no-contexto-do-capitalismo-globalizado-da-razao-moderna-a>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **Meditations Pascaliennes**. Paris: Seuil, 1998.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH). *In*: BRASIL. **Direitos Humanos**. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. Disponível em:
<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508144/000992124.pdf>. Acesso em: 05 maio 2022.

BRUNO, Lúcia. Educação e Desenvolvimento Econômico no Brasil. **Revista Brasileira de educação**, v. 16, n. 48, set./dez. 2011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BbvHJPJGSYw9TCWYrYS7mfmb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2024.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRIAS, Lincoln; LOPES, Nairo. Considerações sobre o Conceito de Dignidade Humana. **Revista Direito Gv.**, São Paulo, p. 649-670, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdgv/a/m85KdMFjcyJW8zSKssNkZRb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2022.

GIROUX, Henry. **Teoria, crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70 LTDA, 2019.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PANIKKAR, Raimundo. Seria a noção de direitos humanos um conceito ocidental? *In*: BALDI, César Augusto. **Direitos Humanos na Sociedade Cosmopolita**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

SANTOS, Fabiana Andrade. **Educação Básica e Justiça Restaurativa**: referências para a estruturação das bases de uma educação restaurativa. Orientador: Avelar Luiz Bastos Mutim. 2023. 323 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, 2023. Disponível em: http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/3896/1/EDUCACAO%20BASICA%20E%20JUSTICA_TESE_FABIANA%20ANDRADE.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

SAVIANI, Dermerval; DUARTE, Newton. A Formação Humana na perspectiva Histórico-Ontológica. *In*: SAVIANI, Dermerval; DUARTE, Newton. **Conhecimento Escolar e Luta de Classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021.

Autora:



Fabiana Andrade Santos
Possui Doutorado em Educação pela Universidade do Estado da Bahia, Graduação em Letras pela UESB e em Direito pela Faculdade Santo Agostinho. Professora - classe Adjunto - da UESB, desenvolve pesquisas em Educação e Direitos Humanos.
Email: fabiana@uesb.edu.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5022257843509826>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6010-5486>