

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Fernanda Michele de Oliveira Silva

É CONVERSANDO QUE A GENTE SE ENTENDE:
um estudo sobre a importância da comunicação não violenta no
ambiente escolar

Taubaté – SP

2026

Fernanda Michele de Oliveira Silva

**É CONVERSANDO QUE A GENTE SE ENTENDE:
um estudo sobre a importância da comunicação não violenta no
ambiente escolar**

Dissertação apresentada ao Exame de Defesa,
requisito parcial para obtenção do Título de Mestre
pelo Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a
Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação Docente e
Desenvolvimento Profissional

Orientador: Prof. Dr. Thiago Vasquez Molina

Coorientadora: Profa. Dra. Juliana Marcondes
Bussolotti

Taubaté – SP

2026

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

S586e Silva, Fernanda Michele de Oliveira

É conversando que a gente se entende : um estudo sobre a importância da comunicação não violenta no ambiente escolar /
Fernanda Michele de Oliveira Silva. -- 2026.
173 f. il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2026.

Orientação: Prof. Dr. Thiago Vasquez Molina, Departamento de Comunicação e Negócios.

Coorientação: Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti, Departamento de Comunicação e Negócios.

1. Ambiente Escolar. 2. Comunicação Não Violenta. 3. Educação Humanizada. 4. Formação Docente. 5. Relações Interpessoais.
I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Dedico esse trabalho a minha mãe, a mulher que se tornou eterna em mim.

AGRADECIMENTOS

A felicidade, talvez, resida na capacidade de perceber a presença de Deus em todos os dias e em todas as pessoas que nos cercam. Por isso, inicio expressando minha gratidão a Ele, fonte inabalável da força que me impulsiona a seguir adiante, sustentando-me com graça e misericórdia.

À Nossa Senhora da Conceição, padroeira de minha cidade e rainha de minha vida, dirijo minha devoção e agradeço pela intercessão constante, pela delicada e silenciosa proteção, exemplo de obediência e defensora dos vulneráveis, mãe que ensina com ações discretas e amorosas. A São José, meu guardião protetor, que me inspira pela força, pela fé e vigilância constante às minhas necessidades e às de minha família.

Aos meus pais, Gabriela e Antônio, minha eterna referência. De minha mãe herdei o sonho, a coragem e a crença de que a mulher é capaz de transformar o mundo com respeito e firmeza, desde que seus ideais estejam voltados ao bem comum. Embora ausente fisicamente, permanece viva em mim, orientando-me com sua presença imortal. De meu pai recebi a sabedoria e o exemplo: diariamente, suas palavras e ações ensinam-me que não há limites para o bem e que somos chamados a ser agentes de transformação. Seu exemplo é meu norte e minha fortaleza.

Ao meu esposo, Tadeu, companheiro de jornada e meu maior incentivador, agradeço pela paciência, acolhimento e amor incondicional, renovados ao longo de mais de duas décadas de convivência. Sua presença silenciosa e firme fortalece meu caminhar. És meu porto, meu abraço de acalento, e o impulso necessário nas horas de angústia.

Às minhas filhas, Alice e Analy, inspiração diária e razão de meus melhores esforços. São elas que, com pureza e amor, me fazem ressignificar o sentido da educação e da vida. Que eu seja para vocês o incentivo a sonhar e a caminhar sempre em direção à vossa felicidade, que é meu maior propósito.

Aos meus irmãos, Giselle e Gabriel, à minha sogra Maria, aos meus cunhados, sobrinhos, em especial à Helena, meu raio de sol, à minha prima-irmã Graciana pela alegria que me traz, por ouvir minhas lamentações e pela parceria incondicional e demais familiares próximos, minha gratidão pelo amor, compreensão e apoio constantes, que me sustentam nos momentos mais desafiadores.

À Madre Nazareth, minha tia e segunda mãe, testemunho vivo de força e determinação. Sua história de vida é inspiração para que eu nunca me acomode diante das adversidades e lute, incessantemente, pelo bem.

Às Irmãs Ursulinas do Colégio Santa Ângela de Paraisópolis, em especial às Irmãs Cecília e Marley, agradeço pelo reconhecimento, acolhimento e amizade sincera que me acompanham diariamente.

Ao povo de Conceição dos Ouros, minha terra e berço de vida, agradeço pelas experiências que me moldaram, alegrias, tristezas, conquistas e desafios que forjaram em mim a busca constante por ser melhor e servir com autenticidade.

Por fim, com a relevância de um último e precioso capítulo, agradeço aos professores Dr. Thiago Molina, meu orientador, e Dra. Juliana Bussolotti, minha coorientadora, pela generosidade e excelência com que me conduziram nesta jornada acadêmica. A ambos, minha admiração e gratidão pela paciência e competência em orientar com firmeza e delicadeza, inspirando-nos a permanecer em constante formação e movimento.

“A empatia nos dá a capacidade de compreendermos a dor do outro sem precisarmos experimentá-la. É esse tipo de presença que cura.”
(Rosenberg, 2006, p. 110)

RESUMO

Esta pesquisa analisa as contribuições da Comunicação Não Violenta (CNV) para a qualificação das relações interpessoais no ambiente escolar, tomando como campo empírico os anos finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada do sul de Minas Gerais. Desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU), na linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, o estudo caracteriza-se como uma investigação de natureza aplicada, orientada pela abordagem qualitativa, que compreende a comunicação como dimensão constitutiva do ato educativo e elemento estruturante da convivência escolar. O embasamento teórico fundamenta-se na Comunicação Não Violenta sistematizada por Marshall Rosenberg, entendida como uma abordagem que favorece a empatia, a escuta consciente, a identificação de sentimentos e necessidades e a mediação não violenta de conflitos. No contexto escolar, essa perspectiva apresenta-se como possibilidade de superação de práticas comunicacionais marcadas por relações hierárquicas rígidas, tensões cotidianas e naturalização de posturas autoritárias. A coleta de dados é realizada por meio da aplicação de questionários a estudantes, professores e gestores, bem como pela realização de roda de conversa com docentes, possibilitando a triangulação das diferentes perspectivas presentes na comunidade escolar. Os dados são examinados à luz da Análise de Livre Interpretação, com o auxílio do software IRaMuTeQ, instrumento fundamental para a organização, tratamento lexical e interpretação das informações produzidas na pesquisa, permitindo identificar padrões discursivos, recorrências semânticas, desafios institucionais e potencialidades formativas relacionadas às práticas comunicacionais vivenciadas no cotidiano escolar. Os resultados evidenciam que, embora exista reconhecimento coletivo acerca da importância de práticas comunicacionais mais empáticas, respeitosas e dialógicas, ainda predominam modelos de interação marcados pela reatividade, pela utilização do grito como estratégia disciplinar e pela fragilidade de espaços institucionais destinados à escuta e ao diálogo. Constata-se, ainda, que a ausência de formação específica em comunicação e em competências socioemocionais constitui um dos principais fatores que dificultam a incorporação da CNV como prática pedagógica intencional e sistemática. Como desdobramento técnico da pesquisa, são elaborados dois produtos educacionais voltados à sensibilização e à formação continuada de professores para o desenvolvimento de práticas comunicacionais mais conscientes no ambiente escolar. O primeiro consiste em um podcast educativo, estruturado como espaço de reflexão crítica sobre os modelos de comunicação presentes na tradição escolar e suas implicações pedagógicas. O segundo produto é um vídeo formativo que apresenta, por meio de exposições conceituais e dramatizações pedagógicas, situações de interação entre professor e aluno analisadas à luz dos princípios da Comunicação Não Violenta. Ambos os materiais são concebidos como recursos didáticos destinados à formação continuada de educadores, podendo ser utilizados em encontros pedagógicos e processos institucionais de desenvolvimento profissional docente. A pesquisa dialoga com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, especialmente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 4 (Educação de Qualidade), 10 (Redução das Desigualdades) e 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes), ao propor práticas educativas orientadas pela promoção da empatia, do diálogo e da cultura de paz. Nesse sentido, reafirma-se a escola como espaço de convivência ética, desenvolvimento integral dos estudantes e promoção de relações educativas comprometidas com a dignidade humana.

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente Escolar. Comunicação Não Violenta. Educação Humanizada. Formação Docente. Relações Interpessoais. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

ABSTRACT

His research analyzes the contributions of Nonviolent Communication (NVC) to the improvement of interpersonal relationships within the school environment, taking as its empirical field the final years of Elementary Education in a private school located in the southern region of Minas Gerais, Brazil. Developed within the scope of the Professional Master's Program in Education at the University of Taubaté (UNITAU), in the research line Teacher Education and Professional Development, the study is characterized as applied research guided by a qualitative approach, which understands communication as a constitutive dimension of the educational act and a structuring element of school coexistence. The theoretical framework is grounded in Nonviolent Communication as systematized by Marshall Rosenberg, understood as an approach that fosters empathy, conscious listening, the identification of feelings and needs, and the nonviolent mediation of conflicts. In the school context, this perspective is presented as a possibility for overcoming communicational practices marked by rigid hierarchical relationships, daily tensions, and the naturalization of authoritarian postures. Data collection is carried out through questionnaires administered to students, teachers, and school administrators, as well as through a discussion circle with teachers, enabling the triangulation of the different perspectives present within the school community. The data are examined through Free Interpretation Analysis, with the support of the IRaMuTeQ software, considered a fundamental instrument for the organization, lexical processing, and interpretation of the information produced during the research, allowing the identification of discursive patterns, semantic recurrences, institutional challenges, and formative potentials related to communicational practices experienced in everyday school life. The results indicate that, although there is collective recognition regarding the importance of more empathetic, respectful, and dialogical communicational practices, interaction models marked by reactivity, the use of shouting as a disciplinary strategy, and the fragility of institutional spaces dedicated to listening and dialogue still predominate. It is also observed that the lack of specific training in communication and socio-emotional competencies constitutes one of the main factors hindering the incorporation of NVC as an intentional and systematic pedagogical practice. As a technical outcome of the research, two educational products are developed aimed at raising awareness and supporting the continuing education of teachers for the development of more conscious communicational practices within the school environment. The first consists of an educational podcast structured as a space for critical reflection on communication models present in the school tradition and their pedagogical implications. The second product is a training video that presents, through conceptual explanations and pedagogical dramatizations, situations of interaction between teacher and student analyzed in light of the principles of Nonviolent Communication. Both materials are conceived as didactic resources intended for the continuing education of educators and may be used in pedagogical meetings and institutional processes of professional development. The research also dialogues with the 2030 Agenda of the United Nations, especially with Sustainable Development Goals 4 (Quality Education), 10 (Reduced Inequalities), and 16 (Peace, Justice and Strong Institutions), by proposing educational practices guided by the promotion of empathy, dialogue, and a culture of peace. In this sense, the study reaffirms the school as a space for ethical coexistence, integral student development, and the promotion of educational relationships committed to human dignity.

KEYWORDS: School Environment. Nonviolent Communication. Humanized Education. Teacher Education. Interpersonal Relationships. Sustainable Development Goals.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Distribuição etária dos alunos participantes da pesquisa	53
Figura 2 – Distribuição dos alunos participantes por série do Ensino Fundamental II	54
Figura 3 – Percepção dos alunos sobre seu nível de conforto ao conversar com os professores	54
Figura 4 – Percepção dos alunos sobre o quanto se sentem ouvidos por seus professores	56
Figura 5 – Percepção dos alunos sobre a escuta e correção de erros por parte dos professores	58
Figura 6 – Opinião dos alunos sobre a escuta de seus professores em diferentes situações ...	60
Figura 7 – Como os alunos descrevem a qualidade da comunicação entre colegas em sala de aula.....	62
Figura 8 – Formas de resolução de desentendimentos entre os alunos segundo a percepção discente	63
Figura 9 – Percepção dos alunos sobre o respeito dos colegas ao compartilharem suas opiniões	64
Figura 10 – Familiaridade dos alunos com o termo “Comunicação Não Violenta”	66
Figura 11 – Como os alunos definem a Comunicação Não Violenta (CNV)	66
Figura 12 – Percepção dos alunos sobre a importância de aprender CNV na escola.....	67
Figura 13 – Representação fatorial dos termos mais recorrentes nas falas dos alunos, segundo análise textual pelo IRaMuTeQ	69
Figura 14 – Dendrograma com a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) das palavras mais frequentes nas respostas dos alunos	71
Figura 15 – Visualização da frequência de vocábulos nas falas dos alunos por meio de nuvem de palavras (IRaMuTeQ)	76
Figura 16 – Tempo de atuação docente entre os professores participantes.....	78
Figura 17 – Etapas de ensino nas quais atuam os professores participantes	79
Figura 18 – Familiaridade dos professores com o conceito de Comunicação Não Violenta (CNV)	80
Figura 19 – Autopercepção docente sobre o grau de familiaridade com a CNV	81
Figura 20 – Professores que tiveram ou não acesso a formações em CNV	82
Figura 21 – Avaliação dos professores sobre a aplicabilidade da CNV em sua prática docente	83

Figura 22 – Frequência com que os professores praticam escuta ativa em sala de aula	85
Figura 23 – Esforço dos professores para evitar julgamentos e críticas nas interações com os alunos.....	86
Figura 24 – Estratégias utilizadas pelos professores para lidar com conflitos entre alunos....	87
Figura 25 – Percepção docente sobre os efeitos da abordagem empática e não violenta.....	88
Figura 26 – Grafo de similitude lexical das respostas dos professores sobre os desafios da CNV	89
Figura 27 – Percepção dos gestores sobre a forma como os professores lidam com conflitos em sala de aula.....	96
Figura 28 – Grafo de similitude das relações semânticas entre educação, docência e comunicação	105
Figura 29 - Nuvem de palavras das práticas comunicacionais docentes no ambiente escolar	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Bases de Dados para Estudo Inicial

32

LISTA DE SIGLAS

ALI	–	Análise de Livre Interpretação
BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	–	Comitê de Ética e Pesquisa
CHD	–	Classificação Hierárquica Descendente
CNV	–	Comunicação Não Violenta
MPE	–	Mestrado Profissional em Educação
ODS	–	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMS	–	Organização Mundial da Saúde
ONU	–	Organização das Nações Unidas
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNITAU	–	Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL	14
1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 Relevância do Estudo / Justificativa.....	18
1.2 Delimitação do Estudo.....	20
1.3 Problema.....	22
1.4 Objetivos.....	23
1.4.1 Objetivo Geral	23
1.4.2 Objetivos Específicos	23
1.5 Organização do Trabalho.....	24
2 REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA.....	25
2.1 Comunicação, emoções e relações humanas	27
2.2 Educação, diálogo e formação docente	29
2.3 Comunicação Não Violenta no ambiente escolar.....	31
2.4 Panorama de pesquisas correlatas ao estudo	34
3 METODOLOGIA.....	37
3.1. Participantes.....	38
3.2. Instrumentos de Pesquisa.....	41
3.3. Procedimentos para Coleta de Informações/dados.....	43
3.4. Procedimentos para Análise de informações (dados).....	44
3.5. Procedimentos para Elaboração de Produtos Técnicos	47
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	50
4.1. Comunicação Escolar na Perspectiva dos Alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental	52
4.2. Comunicação Escolar na Perspectiva dos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental	78
4.3. A Comunicação Escolar na Perspectiva dos Gestores.....	92
4.4. Triangulação de dados dos questionários: Diálogos entre Alunos, Professores e Gestores	101
4.5. A Comunicação Escolar na Perspectiva Docente: Análise da Roda de Conversa	103
4.6. Triangulação dos Dados: Integração entre Questionários e Roda de Conversa	114
5 PRODUTOS TÉCNICOS EDUCACIONAIS: DA PESQUISA À INTERVENÇÃO FORMATIVA	118
5.2 Vídeo formativo: Entre ouvir, sentir e responder: a arte do diálogo empático	119
5.2.1 Estrutura metodológica do vídeo formativo	121
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	131

APÊNDICES	135
APÊNDICE A – Questionário para os gestores	135
APÊNDICE B – Questionário para os professores	139
APÊNDICE C – Questionário para os alunos	143
APÊNDICE D – Roteiro para Entrevista com professores	147
APÊNDICE E – Transcrição da Entrevista da roda de conversa	150

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

Nasci em Conceição dos Ouros, Minas Gerais, cidade que marcou profundamente minha forma de compreender o mundo, a educação e as relações humanas. Cresci em um ambiente familiar estruturado por valores sólidos, nos quais o trabalho, a ética e o compromisso com o coletivo sempre estiveram presentes. Sou filha de Gabriela e Antônio, e foi no convívio com eles que aprendi, desde cedo, que a educação é instrumento de transformação social.

Minha mãe, inicialmente sacoleira e posteriormente professora, ensinou-me, pelo exemplo, que o estudo amplia horizontes e dignifica trajetórias. Meu pai, caminhoneiro e político atuante no município, demonstrou-me que o serviço público, quando exercido com responsabilidade e sensibilidade social, pode ser espaço legítimo de promoção do bem comum. Dessa base familiar herdei o compromisso com a formação humana e com a responsabilidade social da educação.

Desde a infância, manifestei inclinação para o magistério. Recordo-me de organizar brincadeiras pedagógicas, de ensinar colegas e de experimentar, ainda que de forma intuitiva, o prazer de partilhar o conhecimento. Fui alfabetizada precocemente e, talvez por isso, desenvolvi o desejo de acompanhar o processo de aprendizagem do outro. Ali nascia não apenas um sonho profissional, mas uma vocação que se consolidaria ao longo dos anos.

Realizei toda a minha formação escolar básica em instituições públicas, destacando-me pelo envolvimento ativo nas atividades acadêmicas. No Ensino Médio, optei pelo curso Normal de Magistério, na cidade de Santa Rita do Sapucaí – MG, conciliando estudos e trabalho. Iniciei minha carreira docente aos 18 anos, logo após o término do magistério, no município de Paraisópolis (MG), no ano de 2002. No mesmo ano, ingressei-me em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), tendo concluído a graduação em 2005.

Os primeiros anos de docência revelaram-me que ensinar ultrapassa a transmissão de conteúdos. Vivenciei experiências que me levaram a crer que o processo educativo envolve vínculos, escuta, mediação de conflitos e sensibilidade às realidades individuais dos estudantes. Ao longo de mais de duas décadas de atuação, lecionei em diferentes municípios do Sul de Minas: Conceição dos Ouros, Cachoeira de Minas, Pouso Alegre, Consolação, Santa Rita do Sapucaí e Paraisópolis, experiência que ampliou minha compreensão sobre os múltiplos contextos educacionais e suas especificidades. Tornei-me pesquisadora de cultura e dos povos dessa minha região, mesmo antes do rigor acadêmico.

Paralelamente à docência, ingressei-me na gestão escolar e compreendi, de modo ainda mais aprofundado, a complexidade das relações institucionais. Exerci funções de coordenação pedagógica, inclusive no Colégio Objetivo de Pouso Alegre – MG, e, mais recentemente, assumi a vice-direção geral e direção pedagógica do Colégio Santa Ângela de Paraisópolis – MG, instituição confessional católica na qual atuo na formação integral de crianças e jovens da Educação Básica.

Minha trajetória também se entrelaça com a vida pública. Fui eleita vereadora por três mandatos em Conceição dos Ouros, exercendo, inclusive, a presidência da Câmara Municipal. Nesse percurso, mantive a educação como eixo central de minha atuação política. Destaco, nesse contexto, o fortalecimento da Escola do Legislativo Professora Gabriela Oliveira, iniciativa voltada à formação cidadã e à oferta de cursos gratuitos à população, reafirmando minha convicção de que educação e política, quando orientadas por princípios éticos, caminham em favor da transformação social.

Ao longo dessa caminhada, amadureceu em mim a compreensão de que muitos dos conflitos vivenciados no ambiente escolar não se originam apenas de dificuldades pedagógicas, mas de fragilidades comunicacionais. A recorrência do grito, da imposição e da escuta insuficiente inquietava-me profundamente. Foi dessa inquietação prática que nasceu o interesse pela pesquisa em Comunicação Não Violenta.

Em 2024, ingressei no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU), na linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional. Esse ingresso representou a concretização de um projeto antigo: transformar inquietações da prática em investigação científica. O Mestrado possibilitou-me revisitar minha trajetória com olhar crítico e fundamentado, articulando experiência profissional, referencial teórico e produção de conhecimento aplicado.

Compreendo a formação continuada como imperativo ético do educador contemporâneo. Não é possível defender uma educação humanizadora sem submeter a própria prática ao exame reflexivo constante. Este memorial, portanto, não é apenas a narrativa de um percurso, mas o reconhecimento de que minha trajetória pessoal e profissional constitui o solo a partir do qual emerge esta pesquisa.

Investigar a Comunicação Não Violenta no ambiente escolar é, para mim, revisitar minha própria história docente. É reconhecer que ensinar exige competência técnica, sobretudo, humanidade, escuta e responsabilidade comunicacional. É afirmar que educar é um ato relacional e que a palavra, quando utilizada com consciência, pode transformar realidades.

Minha trajetória revela uma convicção que se fortaleceu ao longo dos anos: é conversando que a gente se entende, e é pelo diálogo que a educação cumpre sua função social de formar sujeitos críticos, autônomos e eticamente comprometidos com a dignidade humana.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo está vinculado à Área de Concentração *Formação Docente para a Educação Básica* e à Linha de Pesquisa *Formação Docente e Desenvolvimento Profissional*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Taubaté (MPE-UNITAU).

O exercício docente, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, apresenta desafios que exigem novas práticas pedagógicas e formas de relacionamento entre professores e alunos. Observa-se, frequentemente, nas salas dos professores, relatos de dificuldades de convivência, falta de compromisso discente com as atividades escolares e o uso inadequado de dispositivos eletrônicos por parte dos adolescentes. Entre esses desafios, destaca-se a dificuldade de estabelecer uma relação baseada no respeito mútuo e na empatia, essenciais para o processo de ensino-aprendizagem.

Historicamente, o ambiente escolar esteve alicerçado em uma comunicação vertical e autoritária, com pouca abertura ao diálogo. Entretanto, transformações sociais e culturais recentes têm impulsionado a necessidade de uma comunicação mais horizontal, caracterizada pela escuta ativa e pela valorização das experiências e vozes dos estudantes. Tal mudança contribui para um ambiente educacional mais inclusivo e participativo, em consonância com a promoção de uma educação de qualidade e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), especialmente o 4º (Educação de Qualidade), o 10º (Redução das Desigualdades) e o 16º (Paz, Justiça e Instituições Eficazes).

A comunicação no ambiente escolar pode desempenhar papel fundamental para a construção de vínculos de confiança e respeito. Quando efetiva, ela tende a favorecer o entendimento das necessidades individuais dos estudantes e desse modo permitir aos docentes adequar suas práticas pedagógicas, promovendo o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas.

Diante desse cenário, esta pesquisa teve como tema a importância da Comunicação Não Violenta (CNV) no ambiente escolar, tendo como objetivo geral analisar as formas de comunicação entre gestores, professores e alunos nos anos finais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, desenvolvida por meio da utilização de questionários e roda de conversa como instrumentos de coleta de dados. Para a interpretação das informações produzidas no campo empírico, optou-se pela Análise de Livre Interpretação (ALI), abordagem que privilegia a compreensão aprofundada dos significados atribuídos pelos

participantes às suas experiências e percepções. Essa perspectiva interpretativa mostrou-se especialmente adequada ao objeto investigado, uma vez que a comunicação escolar envolve dimensões subjetivas, relacionais e contextuais que demandam uma leitura sensível e reflexiva das narrativas dos sujeitos, permitindo ao pesquisador estabelecer conexões entre os discursos, os contextos institucionais e os referenciais teóricos que fundamentam o estudo.

A expectativa é que o estudo venha evidenciar a necessidade de fortalecimento de práticas comunicativas baseadas na empatia e no respeito, de modo a contribuir para a melhoria do clima escolar e para a formação de uma cultura de paz. Espera-se que os resultados possam subsidiar ações de formação continuada para professores e gestores, além de promover reflexões que fortaleçam o desenvolvimento de uma educação mais humanizada e democrática.

Assim, ao fomentar o uso da Comunicação Não Violenta no ambiente escolar, os produtos produzidos após análise desta pesquisa almejam contribuir para a construção de espaços educativos mais inclusivos e dialógicos, em consonância com as demandas contemporâneas da educação e com os princípios formativos de uma sociedade mais justa e igualitária.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

O presente estudo teve como objetivo analisar as formas de comunicação entre gestores, professores e alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, etapa marcada por intensas transformações cognitivas, sociais e emocionais. A comunicação, como elemento mediador das relações humanas, desempenha papel central no processo de ensino-aprendizagem e, no contexto educacional contemporâneo, exige práticas que superem a lógica da transmissão autoritária e verticalizada do conhecimento.

A comunicação escolar organizou-se, ao longo do tempo, a partir de uma dinâmica hierárquica, na qual o professor ocupava posição central na condução da fala e da autoridade pedagógica. No contexto contemporâneo, ampliam-se as demandas por práticas educativas que promovam relações mais dialógicas e horizontais, fundamentadas na escuta ativa e no reconhecimento da pluralidade de vozes que compõem o ambiente escolar. Como observa Freire:

Embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1996, p. 13).

Nessa perspectiva, a qualidade da comunicação entre professores e alunos torna-se essencial não apenas para a eficácia pedagógica, mas também para a formação integral dos estudantes, contribuindo para o fortalecimento de sua autoestima e habilidades socioemocionais.

A Comunicação Não Violenta (CNV), desenvolvida por Marshall Rosenberg, propõe-se como uma abordagem eficaz para o aprimoramento das relações humanas, ao incentivar uma comunicação baseada na empatia, na escuta respeitosa e na expressão autêntica de sentimentos e necessidades. Segundo Rosenberg:

A CNV nos ensina a observarmos cuidadosamente (e sermos capazes de identificar) os comportamentos e as condições que estão nos afetando. Aprendemos a identificar e articular claramente o que de fato desejamos em determinada situação. A forma é simples, mas profundamente transformadora (Rosenberg, 2006, p. 22).

A relevância deste estudo fundamenta-se na necessidade de compreender em que medida os princípios da Comunicação Não Violenta têm sido incorporados às práticas pedagógicas e de que forma sua aplicação pode contribuir para a mediação de conflitos e para a promoção de um ambiente escolar pautado por relações mais humanizadas. Ao relacionar os princípios da CNV ao contexto educacional, propõe-se um percurso formativo orientado ao fortalecimento de práticas inclusivas e ao cultivo do respeito mútuo, elementos centrais no processo de formação cidadã.

Além disso, a pertinência do tema se justifica diante dos desafios educacionais contemporâneos e das diretrizes estabelecidas pela Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), especialmente no que se refere aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, 10 e 16, que tratam, respectivamente, da promoção de uma educação de qualidade, da redução das desigualdades e da construção de sociedades pacíficas e inclusivas (ONU, 2015).

Rosenberg destaca ainda que:

Podemos então reconhecer o elemento de escolha em todas as nossas ações. Ao mostrar como nos concentrarmos naquilo que realmente desejamos, em vez de naquilo que há de errado com os outros ou conosco, a CNV nos dá as ferramentas e a compreensão de que precisamos para criar um estado mental mais pacífico (Rosenberg, 2006, p. 246).

Sob o ponto de vista teórico, a pesquisa propõe uma contribuição significativa para o campo da formação docente, ao refletir sobre as competências comunicativas necessárias ao professor contemporâneo e sobre o papel da comunicação na promoção de ambientes de aprendizagem mais democráticos e equitativos. Busca-se também oferecer subsídios práticos

para a formação inicial e continuada de professores, fomentando práticas pedagógicas alinhadas a uma educação para a paz.

Metodologicamente, a pesquisa foi estruturada a partir de uma abordagem qualitativa e de natureza aplicada, considerando a necessidade de compreender fenômenos educacionais em sua complexidade e no contexto em que se manifestam. A produção das informações ocorreu por meio da aplicação de questionários e da realização de roda de conversa com os participantes da investigação. Para o tratamento analítico do material obtido, adotou-se a Análise de Livre Interpretação (ALI), procedimento que privilegia a leitura interpretativa dos discursos à luz do referencial teórico que sustenta a pesquisa. Tal escolha metodológica mostrou-se pertinente ao objeto investigado, pois possibilita compreender não apenas a frequência ou recorrência de determinadas falas, mas, sobretudo, os sentidos, percepções e experiências que os sujeitos atribuem às práticas comunicativas vivenciadas no ambiente escolar. Nesse sentido, a ALI favorece uma análise mais sensível às dinâmicas relacionais presentes na escola, contribuindo para evidenciar tanto os desafios quanto as possibilidades de incorporação da Comunicação Não Violenta nas interações pedagógicas cotidianas.

Dessa forma, os resultados deste estudo almejam contribuir para a consolidação de uma prática pedagógica pautada pelo respeito, pela empatia e pela promoção de uma educação mais humanizada, em consonância com os princípios da formação integral e com os desafios educacionais contemporâneos.

1.2 Delimitação do Estudo

Ao longo da história, os modos de comunicação têm sido continuamente ressignificados pelas gerações humanas, refletindo transformações sociais, culturais e tecnológicas. Na contemporaneidade, com a intensificação dos processos de globalização e digitalização, a comunicação interpessoal tornou-se mais complexa, demandando abordagens que privilegiem o diálogo, a escuta ativa e a empatia.

Foi nesse contexto que, na década de 1960, o psicólogo norte-americano Marshall B. Rosenberg desenvolveu o conceito de Comunicação Não Violenta (CNV), também conhecida como comunicação empática ou compassiva. A proposta da CNV é promover uma comunicação baseada na consciência dos sentimentos e necessidades dos interlocutores, buscando reduzir conflitos e fomentar relações mais respeitosas e colaborativas (Rosenberg, 2006, p. 22). Sua aplicabilidade no ambiente educacional revela-se pertinente à medida que a

escola é um espaço privilegiado de interação social, sendo fundamental para a formação ética e cidadã dos estudantes.

No cenário brasileiro, a adolescência, faixa etária que corresponde, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), aos 10 a 19 anos, apresenta desafios específicos no âmbito educacional. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), a taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental para alunos entre 15 e 17 anos ainda é significativa, atingindo 19,2%. Essa estatística revela dificuldades no percurso escolar de adolescentes, muitos dos quais enfrentam barreiras socioemocionais que impactam diretamente seu desempenho acadêmico e sua permanência na escola.

Nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), os estudantes vivenciam um período marcado por significativas transformações físicas, cognitivas e socioemocionais, próprias da adolescência. Esse estágio do desenvolvimento demanda, por parte de educadores e gestores escolares, a adoção de estratégias comunicacionais mais sensíveis às especificidades juvenis, considerando a escola como um espaço de diálogo e de construção coletiva. Nesse contexto, as relações estabelecidas entre gestores, professores e alunos apresentam complexidades particulares, sobretudo quando estruturadas a partir de modelos comunicativos verticalizados, pouco alinhados às demandas educacionais contemporâneas.

A CNV oferece, portanto, um conjunto de técnicas discursivas e de princípios éticos baseados na empatia, no respeito e na cooperação. A utilização da CNV no ambiente escolar configura-se como uma estratégia promissora para o fortalecimento de vínculos, a prevenção de conflitos e a promoção de um ambiente educacional mais saudável e inclusivo. Como aponta Elisama Santos:

Desejo que você não confunda, em momento algum, a postura não violenta com passividade, com a ideia romântica/opressora de um amor que pode, sozinho, sarar todas as feridas e cuidar de todos os problemas de uma relação. Não acredito em ser não violento com o outro enquanto nos violentamos. Um dos princípios da comunicação não violenta é enxergar o humano por trás da fala e do grito, nos conectamos à humanidade do outro, aos seus sentimentos e necessidades, e criar, pelo diálogo, uma ponte que nos une (Santos, 2021, p. 83).

A capacitação de educadores para o uso da CNV pode, assim, favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais dialógicas e inclusivas, fortalecendo a construção de uma cultura de paz na escola e contribuindo para o alcance de objetivos educacionais mais amplos, como os previstos na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015).

O objeto central desta pesquisa foi investigar como a comunicação entre gestores, professores e alunos nos anos finais do Ensino Fundamental pode ser potencializada a partir da adoção de práticas inspiradas na Comunicação Não Violenta. Buscou-se compreender de que forma essas práticas podem colaborar para a melhoria do ambiente escolar e para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, contribuindo para uma educação mais humanizadora e democrática.

1.3 Problema

A comunicação, enquanto processo dinâmico e relacional, transcende a simples troca de informações, constituindo-se como uma prática essencial para a construção de relações humanas saudáveis e para a formação social dos indivíduos. No ambiente escolar, essa prática adquire ainda maior relevância, visto que a interação entre gestores, professores e alunos é elemento constitutivo do processo educacional e da formação cidadã.

As gerações humanas, ao longo do tempo, têm ressignificado seus modos de comunicação, refletindo mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Nesse contexto, a Comunicação Não Violenta (CNV), surge como uma abordagem que propõe um diálogo baseado na empatia, no respeito e na identificação das necessidades humanas fundamentais (Rosenberg, 2006, p. 21). No ambiente educacional, a aplicação dos princípios da CNV revela-se estratégica para a promoção de um clima escolar mais cooperativo e inclusivo, favorecendo o desenvolvimento de competências socioemocionais e a mediação de conflitos.

A adolescência, etapa em que se encontram os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, é caracterizada por intensas transformações emocionais e sociais. De acordo com dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o Brasil apresenta taxas significativas de distorção idade-série e abandono escolar justamente nesse segmento educacional, o que aponta para a necessidade de práticas pedagógicas que considerem não apenas os conteúdos curriculares, mas também as dimensões afetiva e relacional da educação.

As dificuldades de comunicação entre professores e alunos configuram-se como um dos fatores que potencializam a ocorrência de conflitos escolares, afetando diretamente a qualidade do ensino e a convivência na escola. Conforme destaca Santos:

Conversas são, por sua própria natureza, incontroláveis. São vivas e brotam do encontro com as nossas profundezas e as profundezas do outro. Conversas ditas difíceis, que envolvem decisões importantes, então... Não sabemos a reação que a nossa fala despertará, não sabemos como vamos agir ou o que vamos sentir diante do que nascerá na troca com o outro (Santos, 2021, p. 22).

Nesse sentido, investigar o impacto da comunicação entre gestores, professores e alunos, bem como as possibilidades de utilização da CNV como estratégia para a melhoria das relações interpessoais no ambiente escolar, apresenta-se como uma necessidade premente.

Diante desse cenário, a presente pesquisa delimitou-se à seguinte questão-problema principal:

Como a Comunicação Não Violenta pode contribuir para a melhoria da relação entre gestores, professores e alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, visando à promoção de um ambiente escolar mais cooperativo e à mediação de conflitos?

Para a adequada delimitação da investigação, foram estabelecidas as seguintes questões específicas:

1. Como a comunicação entre professores e alunos potencializa o surgimento de conflitos escolares?
2. De que forma o diálogo entre professores e alunos pode auxiliar na resolução de conflitos?
3. Que percepção os gestores têm a respeito da eficiência da comunicação entre professores e alunos?

A pesquisa pretendeu, assim, analisar o cenário atual da comunicação no ambiente escolar, compreender as práticas já existentes e identificar possibilidades de transformação a partir dos princípios da CNV. Os resultados dos questionários e roda de conversa subsidiarão uma análise crítica da situação, com vistas à proposição de práticas educativas mais humanizadas e dialógicas.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as formas de comunicação entre gestores, professores e alunos na etapa do Ensino Fundamental Anos finais, de 6º ao 9º ano.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar, por meio das teorias pesquisadas, a necessidade da formação dos gestores, professores e alunos a respeito da CNV;

- Verificar quais são as ações e estratégias que promovem a formação docente no que diz respeito a divulgação da CNV e sua aplicabilidade no ambiente escolar;
- Investigar as formas de comunicação entre gestores, professores e alunos, bem como os problemas oriundos dessas relações.
- Produzir instrumentos de comunicação que auxiliem os professores quanto a perspectiva positiva de uma educação mais humanizada.

1.5 Organização do Trabalho

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Revisão Narrativa de Literatura, Metodologia, Resultados e Discussão, Produtos Técnicos Educacionais, Considerações Finais, Referências, Apêndices e Anexos.

A Revisão Narrativa de Literatura apresentará um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos de Comunicação Não Violenta e Formação de Professores. Abordará também pontos relevantes referentes aos temas de pesquisa.

A metodologia subdivide-se em quatro subseções: População, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados.

Em seguida, apresentam-se os Resultados, Produtos Técnicos Educacionais, as Considerações Finais, seguido das Referências. Nos Anexos e Apêndices constam os instrumentos elaborados pelo pesquisador e pela Universidade de Taubaté.

2 REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA

A comunicação constitui dimensão estruturante da experiência humana e elemento fundante das relações sociais. No contexto educacional, sua relevância ultrapassa o caráter instrumental da transmissão de conteúdos, alcançando a constituição de vínculos, a mediação de conflitos e a formação ética dos sujeitos. Como afirma Freire, “não há docência sem discência” (Freire, 1996, p. 23), indicando que o ato educativo se realiza na reciprocidade relacional e no diálogo. A palavra, nesse sentido, não é neutra: ela implica posicionamento e intervenção no mundo, podendo construir pertencimento ou exclusão (Freire, 1996, p. 66).

A centralidade da comunicação na prática pedagógica exige reconhecer sua dimensão emocional. Wallon sustenta que a emoção não é elemento acessório do desenvolvimento, mas componente constitutivo da formação humana, integrando afetividade e cognição na constituição do sujeito (Wallon, 1942, p. 115). Para o autor, o desenvolvimento ocorre em permanente interação entre dimensões orgânicas e sociais, sendo a emoção mediadora das relações humanas. Nessa mesma direção, Goleman demonstra que as competências emocionais influenciam diretamente a aprendizagem e a convivência, afirmando que estados emocionais negativos reduzem a capacidade de atenção e de processamento cognitivo (Goleman, 1995, p. 89). Ignorar a dimensão emocional nas interações escolares significa, portanto, reduzir a complexidade do processo educativo e desconsiderar aspectos centrais da constituição do sujeito.

É nesse horizonte que se insere a Comunicação Não Violenta (CNV), sistematizada por Marshall Rosenberg. Para o autor, a violência na comunicação não se restringe à agressão explícita, mas manifesta-se também por meio de julgamentos moralizadores, rótulos e exigências que obscurecem necessidades humanas fundamentais (Rosenberg, 2006, p. 37). Rosenberg propõe um processo comunicacional estruturado em quatro componentes: observação, sentimento, necessidade e pedido, com o objetivo de substituir padrões reativos por escolhas conscientes orientadas pela empatia. Segundo o autor, a CNV busca “uma maneira de direcionar nossa atenção para onde é mais provável encontrarmos o que procuramos” (Rosenberg, 2006, p. 21), deslocando o foco da culpabilização para a identificação das necessidades subjacentes aos conflitos.

No campo educacional, essa perspectiva dialoga com a concepção freireana de educação como prática dialógica e humanizadora. Freire sustenta que o diálogo constitui condição para a construção do conhecimento, pois pressupõe o reconhecimento do outro como sujeito histórico

e capaz de intervir no mundo (Freire, 1996, p. 78). A comunicação autoritária, ao contrário, inviabiliza a construção coletiva do saber e reproduz relações verticalizadas que fragilizam a autonomia discente (Freire, 1996, p. 58).

Nessa direção, António Nóvoa explicita que a formação docente ultrapassa a aquisição de técnicas e conteúdos, constituindo-se como processo de construção identitária sustentado na reflexão crítica sobre a prática. Conforme o autor:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. É na experiência partilhada, na análise das situações vividas e na problematização da ação que os professores desenvolvem saberes profissionais e dão sentido à sua profissão. (Nóvoa, 1995, p. 25)

A afirmação evidencia que a docência não se restringe à dimensão técnica, mas envolve posicionamento ético, relacional e reflexivo. Assim, pensar a comunicação escolar implica reconhecer que o professor ensina também pela forma como se comunica, escuta e se posiciona diante do outro.

Ao tratar da organização pedagógica, Pacheco defende que a escola precisa estruturar-se como espaço de cooperação e corresponsabilidade, rompendo com modelos excessivamente hierarquizados (PACHECO, 2008, p. 41). Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas comunicacionais que favoreçam participação e diálogo. Moran, ao discutir inovação educacional, argumenta que mudanças metodológicas produzem efeitos significativos apenas quando acompanhadas de transformações na cultura relacional da instituição (MORAN, 2015, p. 18). Assim, a comunicação não pode ser compreendida apenas como ferramenta didática, mas como fundamento da convivência escolar.

Diante desse quadro, esta revisão narrativa de literatura organiza-se em três eixos temáticos articulados. O primeiro, Comunicação, emoções e relações humanas, fundamenta teoricamente a dimensão relacional da linguagem e sua interface com o desenvolvimento emocional. O segundo, Educação, diálogo e formação docente, analisa a centralidade do diálogo na prática pedagógica e na constituição da identidade profissional do professor. O terceiro eixo, Comunicação Não Violenta no contexto escolar, articula os pressupostos da CNV às demandas concretas da convivência educativa, discutindo suas implicações para a construção de ambientes escolares mais humanizadores.

Essa organização busca construir um percurso teórico coerente, que parte da compreensão ampla da comunicação como fenômeno humano e culmina na análise da Comunicação Não Violenta como possibilidade ética e pedagógica no contexto escolar, sustentando as bases conceituais que orientam esta pesquisa.

2.1 Comunicação, emoções e relações humanas

Comunicar-se não é apenas um ato funcional da vida social; trata-se de condição constitutiva da experiência humana. A própria etimologia do termo, oriundo do latim *communicare*, remete à ideia de tornar comum, partilhar, construir sentido em conjunto. Nessa perspectiva, comunicação não se reduz à transmissão de mensagens entre emissor e receptor, mas configura-se como processo relacional atravessado por significados, emoções e contextos históricos.

Luiz Carlos da Silva, em seu livro *A comunicação humana e suas implicações na educação*, afirma que o fenômeno comunicacional no campo das ciências humanas:

envolve uma gama de fenômenos, como elementos psicológicos e sociais que ocorrem entre as pessoas e dentro de cada uma delas. Não se trata apenas da troca de informações, mas de um processo complexo que envolve percepção, interpretação, emoção e interação (Silva, 2003, p. 22).

Essa compreensão rompe com modelos lineares de comunicação e evidencia sua natureza dinâmica, situada e afetivamente permeada. Ao acrescentar que as finalidades básicas da comunicação são “entender o mundo, relacionar-se com os outros e transformar a si mesmo e a realidade” (SILVA, 2003, p. 23), o autor aproxima o conceito de comunicação da própria finalidade da educação. A escola, enquanto espaço de convivência sistematizada, constitui-se como território privilegiado de construção de sentidos e produção de vínculos.

Nessa perspectiva, a palavra docente ultrapassa o caráter instrumental. Ela organiza experiências, legitima identidades e interfere na forma como o estudante se percebe e se posiciona diante do saber. A comunicação, portanto, não pode ser compreendida como simples técnica didática, mas como dimensão constitutiva da prática pedagógica.

Reconhecer a comunicação como fenômeno relacional implica admitir a centralidade da afetividade no desenvolvimento humano. Henri Wallon, ao propor uma abordagem dialética da formação do sujeito, rejeita a separação entre razão e emoção. Para o autor:

A afetividade é um domínio funcional, cujo desenvolvimento depende da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores existe uma relação recíproca que impede qualquer tipo de determinação unilateral no desenvolvimento humano. A emoção, longe de ser um acidente da vida psíquica, desempenha papel estruturante na relação do indivíduo com o meio (Wallon, 1954, p. 288).

A articulação entre emoção e aprendizagem foi posteriormente aprofundada por Daniel Goleman ao discutir a inteligência emocional. O autor sustenta que competências como autoconsciência, autorregulação e empatia exercem influência direta sobre o desempenho

acadêmico e a qualidade das relações interpessoais (Goleman, 1995, p. 89–92). Em sua análise, afirma:

A forma como nos relacionamos com os outros determina em grande medida o nosso sucesso, a nossa saúde emocional e a nossa realização pessoal. As emoções, quando mal administradas, podem interferir negativamente na atenção, na memória e na capacidade de resolver problemas (Goleman, 1995, p. 287).

Em ambientes escolares marcados por medo ou exposição pública do erro, os circuitos emocionais associados ao estresse comprometem processos cognitivos. Em contrapartida, contextos emocionalmente seguros favorecem abertura à aprendizagem e cooperação.

Apesar dessas evidências, práticas comunicacionais autoritárias permanecem naturalizadas no cotidiano escolar. O grito, a ironia e a punição desproporcional ainda aparecem como estratégias legitimadas de controle disciplinar. Elisama Santos observa que estamos “acostumados a relações rasas, nas quais escondemos nossos sentimentos e emoções para sermos aceitos” (Santos, 2020, p. 7). Para a autora, a incapacidade de reconhecer e nomear emoções compromete a qualidade das interações e perpetua ciclos de agressividade.

Ao tratar da adolescência, fase correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental, Santos destaca que o jovem encontra-se em processo intenso de construção identitária e necessita de referências empáticas que validem seus sentimentos sem julgamento (SANTOS, 2020, p. 74). A ausência dessa validação pode intensificar conflitos e sentimentos de não pertencimento.

É nesse cenário que a Comunicação Não Violenta, sistematizada por Marshall Rosenberg, apresenta-se como proposta estruturada de reorganização dos padrões comunicacionais. Rosenberg afirma:

A maneira como nos comunicamos com os outros e conosco determina a qualidade de nossas vidas. Quando nos comunicamos de maneira que nos desconecta de nossos sentimentos e necessidades, aumentamos a probabilidade de violência — seja ela verbal, psicológica ou física (Rosenberg, 2006, p. 19).

Ao propor os quatro componentes, observação sem julgamento, identificação de sentimentos, reconhecimento de necessidades e formulação de pedidos claros (Rosenberg, 2006, p. 21), o autor desloca o foco da culpabilização para a compreensão das necessidades humanas universais.

A relevância dessa abordagem torna-se evidente no ambiente escolar, onde relações hierárquicas podem facilmente converter-se em imposição. Se, como sustenta Wallon (1954), o desenvolvimento humano é atravessado pela reciprocidade entre fatores orgânicos e sociais, então a qualidade das interações escolares influencia diretamente a constituição subjetiva dos

estudantes. Da mesma forma, se Goleman (1995) demonstra que ambientes emocionalmente seguros favorecem aprendizagem, práticas comunicacionais empáticas deixam de ser apenas desejáveis e tornam-se pedagogicamente necessárias.

Comunicação, emoções e relações humanas revelam-se, portanto, dimensões interdependentes de um mesmo fenômeno. A escola não é apenas espaço de transmissão de conteúdos, mas ambiente de convivência intensa, no qual cada palavra, gesto ou silêncio comunica valores. A comunicação pode reforçar distâncias ou construir pontes; instaurar medo ou promover pertencimento.

Compreender essa complexidade é passo indispensável para situar a Comunicação Não Violenta não como modismo pedagógico, mas como possibilidade ética de reorganização das relações escolares. Este eixo estabelece, assim, as bases conceituais que sustentam a análise subsequente da CNV no contexto educacional e prepara o aprofundamento da educação como prática dialógica e da formação docente como exercício ético da palavra.

2.2 Educação, diálogo e formação docente

Refletir sobre comunicação no ambiente escolar implica reconhecer que a educação se constitui como prática essencialmente relacional. A escola não se limita à transmissão sistematizada de conteúdos; ela é espaço de convivência, produção de sentidos e formação ética. Nesse cenário, a comunicação assume função estruturante, pois organiza vínculos, delimita fronteiras simbólicas, legitima vozes e influencia a forma como os sujeitos se percebem no processo educativo.

Paulo Freire compreende o diálogo como fundamento ontológico da educação emancipadora. Para o autor, o ato de ensinar não se reduz à exposição de conteúdos, mas configura-se como encontro entre sujeitos históricos. Em *Pedagogia da Autonomia*, afirma:

Embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. Não há docência sem discência. As duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Freire, 1996, p. 13–23)

Ao deslocar o foco da centralidade do conteúdo para a reciprocidade da relação, Freire redefine o papel da comunicação no espaço escolar. O diálogo deixa de ser recurso metodológico eventual para tornar-se princípio estruturante da prática pedagógica. Em seu livro *Extensão ou comunicação?*, o autor aprofunda essa concepção ao criticar modelos que substituem o diálogo pela imposição:

A comunicação verdadeira não pode existir sem a participação crítica e ativa dos sujeitos nela envolvidos. Comunicar é estabelecer uma relação de sujeito a sujeito, na qual ambos se reconhecem como capazes de pensar, sentir e agir sobre o mundo. Toda ação que transforma o outro em objeto rompe o diálogo e inviabiliza a construção compartilhada do conhecimento. (Freire, 1983, p. 45–47)

A comunicação docente, portanto, carrega implicações epistemológicas e políticas. Quando o estudante é reduzido à condição de receptor passivo, compromete-se não apenas sua autonomia, mas a própria possibilidade de construção crítica do saber.

No âmbito da formação docente, António Nóvoa destaca que o desenvolvimento profissional não se constrói por acumulação de técnicas, mas pela reflexão crítica sobre a prática e pela reconstrução identitária contínua. Em sua análise, sustenta:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. É na experiência partilhada, na análise das situações concretas e na problematização da ação que o professor desenvolve competências e saberes que dão sentido à sua profissão. (Nóvoa, 1995, p. 25)

Essa perspectiva evidencia que a comunicação integra o núcleo da identidade docente. A forma como o professor se posiciona, escuta e responde revela concepções de autoridade, aprendizagem e sujeito. Ao enfatizar a importância da partilha e da análise coletiva das experiências (Nóvoa, 1995, p. 28), o autor reforça a necessidade de espaços formativos que problematizem as práticas comunicacionais naturalizadas na cultura escolar.

A dimensão emocional dessa prática relacional não pode ser desconsiderada. Daniel Goleman demonstra que o clima emocional influencia diretamente os processos cognitivos, indicando que ambientes marcados por medo e tensão reduzem a capacidade de concentração e resolução de problemas (Goleman, 1995, p. 89). Em suas palavras:

As emoções determinam a forma como percebemos e respondemos às situações. Quando o medo ou a raiva dominam o cenário, os recursos mentais se reduzem, limitando a capacidade de concentração, de memória e de resolução de problemas. Em contrapartida, ambientes emocionalmente estáveis ampliam as possibilidades de aprendizagem e interação construtiva. (Goleman, 1995, p. 89–92)

A qualidade da comunicação docente, portanto, impacta diretamente o clima da sala de aula e as condições de aprendizagem.

Nesse contexto, a Comunicação Não Violenta, sistematizada por Marshall Rosenberg, apresenta-se como proposta estruturada para qualificar as interações escolares. Ao definir empatia como presença plena e respeitosa diante do outro, Rosenberg afirma que empatia requer esvaziamento da mente e escuta com totalidade. Significa estar presente para o que o outro está

vivenciando, sem oferecer conselhos ou julgamentos, mas reconhecendo os sentimentos e necessidades que estão por trás de suas palavras (Rosenberg, 2006, p. 110).

A prática empática, nesse sentido, não se confunde com permissividade ou ausência de limites, mas constitui competência comunicacional que exige formação e exercício contínuo. Elisama Santos, ao analisar a educação não violenta, problematiza a naturalização do grito e da punição como recursos legítimos de autoridade. Para a autora:

Estamos acostumados a relações nas quais o grito e a punição são vistos como recursos legítimos de autoridade. Contudo, tais práticas produzem medo e afastamento, não respeito genuíno. Educar sem violência exige que o adulto desenvolva consciência emocional e aprenda a mediar conflitos a partir da escuta e da validação dos sentimentos. (Santos, 2020, p. 24)

Transformar práticas comunicacionais historicamente hierarquizadas demanda investimento em formação continuada que integre teoria, reflexão e prática. Moran (2015, p. 18) argumenta que processos de inovação educacional não se consolidam apenas pela adoção de metodologias ativas ou tecnologias digitais; exigem transformação da cultura relacional da instituição. Sem mudança nas formas de comunicação, a inovação permanece superficial.

Assim, educação, diálogo e formação docente configuram campo integrado no qual a comunicação ocupa lugar central. A palavra do professor pode instaurar abertura ou fechamento, promover pertencimento ou exclusão. Como afirma Freire (1996, p. 66), “a palavra implica opção e decisão”, evidenciando que comunicar é também assumir responsabilidade ética.

Nesse horizonte, formar professores significa capacitá-los para reconhecer o poder formativo da linguagem e assumir escolhas comunicacionais conscientes. A Comunicação Não Violenta, articulando fundamentos éticos e estratégias operacionais, apresenta-se como possibilidade concreta de qualificação da prática educativa, reforçando o diálogo como eixo estruturante da formação humana.

2.3 Comunicação Não Violenta no ambiente escolar

A Comunicação Não Violenta (CNV), sistematizada por Marshall Rosenberg, constitui abordagem estruturada que propõe reorganizar padrões comunicacionais a partir da consciência emocional, da responsabilidade sobre a linguagem e da prática da empatia. Mais do que um conjunto de técnicas, a CNV apresenta-se como mudança de paradigma relacional. No ambiente escolar, sua pertinência não se limita às interações interpessoais imediatas; ela incide sobre a cultura institucional, os modos de exercer autoridade e as formas de mediação de conflitos.

Rosenberg define a CNV como processo que visa deslocar o foco da acusação para a compreensão. Em suas palavras:

A Comunicação Não Violenta nos ensina a observar cuidadosamente os comportamentos e as condições que estão nos afetando, a identificar e articular claramente o que estamos sentindo e necessitando, e a fazer pedidos específicos que possam enriquecer nossas vidas. A forma é simples, mas profundamente transformadora, pois substitui padrões habituais de defesa, acusação e culpa por uma linguagem baseada na clareza e na conexão humana. (Rosenberg, 2006, p. 21–24)

Ao propor essa estrutura, o autor não elimina conflitos, mas oferece meios para compreendê-los como expressão de necessidades humanas universais. No cotidiano escolar, tal perspectiva representa deslocamento significativo. Em vez de recorrer a rótulos ou punições automáticas diante de comportamentos desafiadores, o educador é convidado a investigar o que está subjacente à manifestação observável.

Rosenberg alerta ainda que a violência comunicacional nem sempre se apresenta de forma explícita. Muitas vezes, ela se manifesta por meio de julgamentos moralizadores e diagnósticos que obscurecem sentimentos e necessidades. Conforme afirma:

Quando nos comunicamos de maneira que nos desconecta de nossos sentimentos e necessidades, aumentamos a probabilidade de violência — seja ela verbal, psicológica ou física. Julgamentos moralizadores, comparações e exigências são formas sutis de violência que bloqueiam a empatia e dificultam a cooperação. (Rosenberg, 2006, p. 37)

No contexto escolar, expressões como “você nunca presta atenção” ou “essa turma não quer nada” exemplificam esse padrão. Embora socialmente naturalizadas, tais formulações produzem fechamento relacional e reforçam identidades negativas. Ao distinguir observação de interpretação, a CNV propõe que o professor descreva fatos concretos antes de atribuir significados, favorecendo clareza e reduzindo reatividade.

A reflexão de Elisama Santos converge com essa abordagem ao analisar práticas educativas baseadas no medo. A autora sustenta que:

Educar sem violência exige que o adulto desenvolva consciência emocional e aprenda a reconhecer que por trás de todo comportamento existe uma necessidade não atendida. O grito pode gerar silêncio momentâneo, mas não constrói autonomia nem responsabilidade. A escuta empática, por sua vez, fortalece vínculos e favorece o desenvolvimento emocional saudável. (Santos, 2020, p. 24–26)

Tal perspectiva permite compreender que disciplina e diálogo não são categorias excludentes. A CNV não suprime limites, mas os comunica de maneira consciente, explicitando necessidades e expectativas. Essa reorganização discursiva impacta diretamente a cultura escolar, pois desloca a lógica disciplinar da punição para a corresponsabilidade.

A articulação entre CNV e contexto educacional também encontra respaldo na concepção freireana de palavra como intervenção no mundo. Ao afirmar que “a palavra implica opção e decisão” (Freire, 1996, p. 66), Freire reconhece que comunicar é posicionar-se eticamente. Reformular práticas comunicacionais, portanto, significa intervir na cultura institucional e redefinir as relações de poder presentes no espaço escolar.

Além disso, a dimensão emocional da CNV dialoga com as contribuições de Goleman, que demonstra a importância da empatia e da autorregulação para a convivência social (Goleman, 1995, p. 89). Ambientes que favorecem identificação e expressão saudável de emoções ampliam as possibilidades de aprendizagem e cooperação. A CNV oferece metodologia concreta para operacionalizar essas competências no cotidiano pedagógico, integrando linguagem e desenvolvimento socioemocional.

A relevância da abordagem pode ainda ser analisada à luz dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, especialmente o ODS 16, que propõe a promoção de sociedades pacíficas, inclusivas e instituições eficazes (ONU, 2015, p. 24). Ao incorporar práticas comunicacionais baseadas na empatia e na mediação construtiva de conflitos, a escola contribui para a formação de sujeitos capazes de participação ética na vida social.

No âmbito da formação docente, a implementação da CNV demanda investimento sistemático. Nóvoa adverte que a transformação das práticas profissionais depende da reflexão crítica sobre experiências vividas e da reconstrução permanente da identidade docente (Nóvoa, 1995, p. 25–27). Assim, a adoção da CNV não pode restringir-se a orientações pontuais; ela precisa integrar processos formativos continuados e políticas institucionais.

A aplicação da CNV no contexto escolar envolve, portanto, movimento articulado: desenvolvimento de competências emocionais individuais, revisão das práticas comunicacionais em sala de aula e construção de diretrizes institucionais coerentes com princípios dialógicos. Ao tratar conflitos como oportunidades de aprendizagem relacional, a escola amplia seu papel formativo para além da dimensão cognitiva.

Quando situada nesse horizonte, a Comunicação Não Violenta ultrapassa o status de técnica relacional e assume caráter ético-pedagógico. Ao integrar emoção, linguagem e educação, oferece fundamentos conceituais e estratégias operacionais para reorganizar práticas comunicacionais, fortalecer vínculos e promover cultura institucional baseada na empatia e na corresponsabilidade. Assim, apresenta-se como possibilidade concreta de qualificação das relações escolares e de fortalecimento da formação humana integral.

2.4 Panorama de pesquisas correlatas ao estudo

A fim de mapear a produção científica relacionada à Comunicação Não Violenta (CNV) no ambiente escolar, foi realizada uma busca sistemática em bases de dados reconhecidas, seguindo a orientação metodológica do programa de mestrado e as diretrizes da disciplina de Metodologia da Pesquisa. As bases consultadas foram a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o banco de teses e dissertações da CAPES, a base SciELO, o Google Scholar e o repositório institucional da UNITAU. O recorte temporal adotado foi de 2018 a 2024, considerando a relevância de pesquisas contemporâneas que dialogam com as tendências atuais da educação e da comunicação.

Os descritores selecionados para orientar as buscas foram: “Comunicação no ambiente escolar”, “Comunicação não violenta”, “Comunicação não violenta na escola”, “CNV intervenção escolar” e “Capacitação docente CNV”. O critério de escolha baseou-se na pertinência das palavras-chave à temática do projeto e na frequência de uso em publicações acadêmicas recentes.

A tabela a seguir apresenta o número de estudos encontrados em cada base de dados para os descritores selecionados:

Tabela 1 - Bases de Dados para Estudo Inicial

DESCRITORES (PERÍODO 2018 A 2024)		UNITAU	CAPES	BDTD	SCIELO	GOOGLE SCHOLAR
1.	Comunicação no ambiente escolar	0	387	1313	14	499
2.	Comunicação não violenta	0	74	91	12	93
3.	Comunicação não violenta na escola	0	16	25	14	18
4.	CNV intervenção escolar	0	22	33	10	27
5.	Capacitação docente CNV	0	5	8	2	12
TOTAL		0	504	1470	52	649

Fonte: Elaborada pela pesquisadora em 2025

A análise quantitativa evidencia volume expressivo de produções relacionadas à comunicação no ambiente escolar, especialmente nos repositórios da BDTD e no Google Scholar, o que confirma a consolidação do tema como campo relevante de investigação educacional. Contudo, quando o recorte se torna mais específico, focalizando a Comunicação Não Violenta aplicada à escola ou à formação docente, observa-se redução significativa no

número de estudos, indicando que, embora a CNV venha ganhando espaço na literatura acadêmica, sua aplicação sistemática no contexto educacional ainda se encontra em fase de expansão.

As bases CAPES e SciELO, apesar de apresentarem quantitativo menor em números absolutos, concentram produções de maior rigor metodológico e relevância teórica, destacando estudos de revisão e relatos de aplicação prática da CNV em ambientes escolares. Já o repositório institucional da UNITAU não apresentou produções específicas relacionadas diretamente ao recorte temático, o que reforça a pertinência e a originalidade da presente investigação no âmbito institucional.

Embora o levantamento bibliográfico tenha identificado um número expressivo de produções relacionadas à comunicação e à Comunicação Não Violenta, nem todos os estudos localizados foram incorporados diretamente à análise desta pesquisa. A seleção do referencial utilizado ocorreu a partir de critérios de pertinência temática, aproximação com os objetivos do estudo, relevância acadêmica, rigor metodológico e contribuição para a compreensão da Comunicação Não Violenta no contexto educacional. Assim, foram priorizadas produções que abordassem especificamente a CNV aplicada ao ambiente escolar, à formação docente, à mediação de conflitos e às relações interpessoais na educação, bem como autores clássicos e contemporâneos que fundamentam as discussões sobre diálogo, empatia, desenvolvimento humano e práticas educativas humanizadoras.

Além das obras centrais de Marshall Rosenberg, referência fundamental para a compreensão da Comunicação Não Violenta, o estudo dialoga com autores da área educacional, como Paulo Freire, António Nóvoa, José Pacheco, Bernard Charlot e Henri Wallon, articulando tais contribuições às discussões contemporâneas sobre inteligência emocional, escuta empática, vulnerabilidade e cultura de paz. Também foram selecionadas dissertações, artigos científicos e estudos aplicados que evidenciam experiências de implementação da CNV em espaços educativos, especialmente aqueles voltados à formação docente e à convivência escolar. Desse modo, o referencial adotado não buscou abarcar a totalidade das produções encontradas, mas compor um corpus teórico coerente com os objetivos, a abordagem metodológica e o campo empírico desta investigação.

A leitura analítica das produções localizadas permite identificar três tendências principais: (1) estudos de natureza conceitual e teórica acerca da CNV; (2) pesquisas aplicadas voltadas à mediação de conflitos e à cultura de paz; e (3) investigações emergentes que relacionam CNV à formação docente e ao desenvolvimento de competências socioemocionais.

Entretanto, verifica-se ainda carência de estudos longitudinais que avaliem os impactos da implementação sistemática da CNV na cultura institucional da escola e nos processos formativos de médio e longo prazo.

Dessa forma, o panorama evidenciado não apenas confirma a relevância acadêmica da temática, mas também aponta lacunas significativas. Destaca-se, especialmente, a necessidade de pesquisas que articulem formação continuada de professores, práticas comunicacionais concretas e percepção dos diferentes sujeitos escolares, gestores, docentes e estudantes, sobre os efeitos da CNV nas relações interpessoais e na organização pedagógica.

Conclui-se, portanto, que a literatura recente reconhece a Comunicação Não Violenta como abordagem promissora para a promoção de ambientes educativos mais empáticos e colaborativos, mas ainda carece de investigações que integrem análise empírica, formação docente e cultura institucional de maneira articulada. É nesse espaço que se insere a presente pesquisa, ao propor a análise das percepções da comunidade escolar acerca da aplicação da CNV como instrumento de qualificação das relações e fortalecimento das práticas pedagógicas.

Assim, o percurso teórico apresentado nesta seção, que partiu da compreensão da comunicação como fenômeno relacional e emocional, avançou pela educação como prática dialógica e culminou na CNV como possibilidade ética no contexto escolar, fundamenta a etapa metodológica subsequente, na qual se buscará compreender, à luz desses referenciais, como tais princípios se manifestam na realidade investigada.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa e de natureza aplicada, com o objetivo de analisar as práticas de comunicação nas salas de aula dos anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola privada localizada no sul do estado de Minas Gerais. A opção metodológica pela abordagem qualitativa justificou-se pela necessidade de compreender em profundidade as percepções, significados e práticas associadas à comunicação não violenta (CNV) no contexto escolar. De acordo com Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 21).

O percurso metodológico adotado seguiu as diretrizes propostas por Lakatos e Marconi, que defendem a importância de uma revisão narrativa de literatura aprofundada como etapa preliminar, afirmando que:

A pesquisa bibliográfica proporciona o conhecimento necessário para a definição de variáveis e elaboração do plano geral da pesquisa, sendo uma etapa essencial para a construção de um modelo teórico de referência. Esta pesquisa prévia evita a duplicação de estudos já realizados e direciona o pesquisador para caminhos mais promissores, economizando tempo e recursos (Lakatos; Marconi, 2017, p. 165).

Assim, a revisão narrativa de literatura serviu de base para a construção dos instrumentos de coleta de dados. Foram utilizados questionários e roda de conversa, métodos indicados por Gil, segundo o qual “os métodos qualitativos são apropriados para aprofundar a compreensão de fenômenos sociais, possibilitando captar aspectos subjetivos e intersubjetivos que não seriam evidenciados por abordagens quantitativas (Gil, 2008, p. 42)”.

Para assegurar a consistência interpretativa e ampliar a robustez analítica da investigação, adotou-se o princípio da triangulação de fontes de informação, articulando os diferentes instrumentos de coleta utilizados na pesquisa. Nesse sentido, os dados provenientes dos questionários e da roda de conversa foram examinados de forma complementar, permitindo confrontar percepções, identificar convergências e compreender nuances presentes nas experiências relatadas pelos participantes. A triangulação mostrou-se particularmente pertinente no âmbito da Análise de Livre Interpretação (ALI), uma vez que essa perspectiva

analítica valoriza a leitura integrada dos discursos e das situações investigadas, favorecendo uma compreensão mais ampla das práticas comunicativas no contexto escolar. Dessa forma, a articulação entre diferentes fontes de dados contribuiu para aprofundar a interpretação dos resultados e fortalecer a coerência das análises produzidas ao longo da pesquisa.

Ciente da relevância do rigor ético em pesquisas que envolvem seres humanos, este estudo foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), tendo obtido aprovação sob o parecer consubstanciado nº 7.566.795 e CAAE 84903724.4.0000.5501. Esse procedimento atendeu integralmente ao disposto na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece diretrizes para pesquisas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, garantindo a observância dos princípios de respeito à autonomia, à dignidade e à integridade dos participantes (Brasil, 2016). A aprovação ética assegurou que todas as etapas fossem conduzidas em conformidade com a confidencialidade das informações, o consentimento livre e esclarecido e a não maleficência, elementos que legitimam a credibilidade científica e social da investigação.

A execução do estudo seguiu de maneira criteriosa o cronograma previamente estabelecido, contemplando as etapas de revisão narrativa de literatura, elaboração e validação dos instrumentos de coleta, aplicação dos questionários, realização da roda de conversa, sistematização dos dados e análise final. Cada fase foi conduzida com atenção aos prazos institucionais e ao rigor metodológico, assegurando tanto a validade quanto a confiabilidade dos achados. Essa organização, aliada ao controle sistemático dos procedimentos, conferiu robustez científica ao trabalho, reforçando a consistência interna entre objetivos, métodos e resultados obtidos.

Assim, ao conjugar o compromisso ético com a disciplina metodológica, esta pesquisa reafirma sua legitimidade acadêmica e social, ao mesmo tempo em que amplia sua relevância no campo educacional. O alinhamento entre os princípios normativos, a utilização de técnicas de análise de livre interpretação e de ferramentas tecnológicas, como o IRaMuTeQ, e a triangulação dos dados coletados junto a diferentes sujeitos da comunidade escolar fortalece a coerência do percurso investigativo. Dessa forma, busca garantir não apenas a análise científica da investigação, mas também sua contribuição efetiva para a reflexão crítica e para a transformação das práticas comunicacionais no ambiente escolar.

3.1. Participantes

O campo empírico desta pesquisa foi constituído por uma instituição privada de ensino localizada no sul do estado de Minas Gerais, cuja trajetória educacional está vinculada a uma tradição formativa de inspiração humanista e cristã, orientada pela valorização das relações humanas, da convivência respeitosa e da formação integral dos estudantes. Fundada há mais de oito décadas e reconhecida no município por sua atuação contínua na educação básica, a escola atende alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, mantendo um projeto pedagógico que articula formação acadêmica, desenvolvimento socioemocional e princípios de convivência pautados no respeito e na responsabilidade coletiva.

No ano de 2025, a instituição atendia 741 estudantes distribuídos entre as diferentes etapas da educação básica. Desse total, 269 alunos pertenciam aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), segmento que constituiu o recorte específico desta investigação. A escolha desse contexto escolar como universo da pesquisa justifica-se pela centralidade que as relações comunicacionais assumem nessa etapa de escolarização, marcada por intensas transformações no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Nesse período, as interações entre professores, gestores e alunos tornam-se particularmente significativas para a mediação de conflitos, para a construção de vínculos pedagógicos e para o desenvolvimento de práticas educativas mais dialógicas.

Além disso, o ambiente institucional investigado apresenta características que favorecem a análise das dinâmicas comunicacionais no cotidiano escolar, uma vez que se trata de uma comunidade educativa consolidada, com forte interação entre os diferentes atores escolares e com práticas pedagógicas voltadas à formação humana. Essas condições tornam o contexto pesquisado especialmente relevante para a investigação das formas de comunicação presentes nas relações escolares e para a reflexão acerca das possibilidades de incorporação dos princípios da Comunicação Não Violenta nas práticas pedagógicas e nos processos de convivência no espaço educativo.

Foram selecionados como participantes:

- 3 integrantes da equipe gestora: o orientador educacional, o coordenador pedagógico responsável pelo Ensino Fundamental II e a diretora geral da escola;
- 30 professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental, desses 7 escolhidos posteriormente para a participação de uma roda de conversa;
- 35 alunos pertencentes a essa etapa.

A seleção dos participantes obedeceu a critérios de inclusão previamente estabelecidos, os quais exigiam atuação direta com turmas do 6º ao 9º ano, no caso dos professores e gestores,

e matrícula ativa nesses anos, no caso dos estudantes. Conforme apontam Gil (2008) e Minayo (2001), em pesquisas qualitativas a amostragem intencional é recomendada para garantir a representatividade das variáveis sociais e culturais relevantes ao objeto de estudo, considerando a profundidade analítica mais que a extensão quantitativa dos dados.

No tocante aos estudantes, a seleção foi realizada com a colaboração do coordenador pedagógico, que indicou oito alunos do 6º ano e nove alunos dos outros anos escolares pertencentes ao Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º anos), totalizando 35 participantes. Buscou-se, na seleção, o equilíbrio entre alunos que tivessem vivenciado episódios de conflito comunicacional e aqueles sem histórico prévio de problemas relacionados à comunicação, visando assegurar a diversidade de experiências, conforme a estratégia de amostragem deliberada descrita por Minayo, a qual:

Permite ao pesquisador eleger participantes que melhor representem a diversidade e a complexidade do fenômeno investigado, possibilitando um mergulho analítico nas percepções e práticas dos sujeitos. Esse tipo de amostragem, longe de buscar generalizações, objetiva a compreensão aprofundada de processos sociais e comunicacionais específicos, respeitando as singularidades de cada contexto estudado (Minayo, 2001, p. 64).

No caso dos professores, a seleção envolveu todos os docentes atuantes no Ensino Fundamental II, sendo 30 convidados a responderem aos questionários. Após a análise inicial dos dados coletados, 7 professores, representando as diferentes áreas de conhecimento (Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Linguagens e Códigos), foram convidados a integrar a roda de conversa, promovendo o aprofundamento da compreensão sobre o uso da comunicação não violenta no cotidiano escolar.

Os critérios de exclusão englobaram gestores e professores que não atuavam com os anos finais do Ensino Fundamental, bem como alunos fora desse segmento de ensino. Todos os participantes foram informados previamente acerca dos objetivos da pesquisa, tendo sido garantida a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para professores e gestores, e do Termo de Assentimento e Autorização pelos responsáveis legais, no caso dos alunos, seguindo as diretrizes éticas estabelecidas pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016).

Os riscos e benefícios foram devidamente explicitados aos participantes. Entre os riscos, considerou-se a possibilidade de desconforto emocional ao abordar questões relativas a conflitos e práticas comunicativas. Para mitigar tais riscos, os participantes foram informados de sua liberdade em interromper a participação a qualquer momento ou não responder a questões que causassem desconforto. Como benefícios, a pesquisa proporcionou a oportunidade

de reflexão crítica sobre práticas comunicacionais, contribuindo potencialmente para a construção de um ambiente escolar mais harmonioso e colaborativo.

A quantidade de participantes foi considerada adequada ao desenho qualitativo adotado, dado que a ênfase residia na profundidade das análises e não na representatividade estatística. Segundo Stake, em estudos qualitativos “a escolha dos casos deve ser criteriosa e limitada, privilegiando aqueles que oferecem oportunidades ricas de aprendizado e compreensão dos fenômenos estudados (Stake, 2011, p. 15)”.

3.2. Instrumentos de Pesquisa

Para a coleta dos dados da pesquisa, foram utilizados dois instrumentos principais: questionário e roda de conversa. A seleção desses instrumentos baseou-se na natureza qualitativa do estudo e no objetivo de captar as percepções, práticas e experiências dos participantes em relação à comunicação não violenta (CNV) no ambiente escolar.

O questionário foi elaborado com a maioria de questões fechadas, de múltipla escolha, e outras três questões abertas de respostas dadas em forma de textos curtos, disponibilizado por meio da plataforma Google Forms, sendo enviado aos participantes via aplicativo WhatsApp. Segundo Lakatos e Marconi, o questionário consiste em:

Um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador (hoje se pode fazer por e-mail); depois de preenchido, o pesquisado devolve-o da mesma forma que o recebeu. Junto com o questionário, deve-se enviar um texto explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade das respostas, procurando despertar o interesse do receptor, para preencher e devolver o questionário dentro de um prazo razoável (Lakatos; Marconi, 2017, p. 217).

O uso de questões fechadas permitiu a uniformização das respostas, facilitando sua posterior tabulação e análise. Além disso, as questões abrangeram diferentes dimensões do tema central, permitindo a obtenção de dados diversificados sobre as práticas comunicacionais em sala de aula.

Complementarmente ao questionário, foi organizado uma roda de conversa com professores, para aprofundar as informações obtidas inicialmente. A roda de conversa foi formada após a análise preliminar dos questionários, selecionando participantes que representassem a diversidade dos sujeitos investigados. Conforme Minayo, a roda de conversa é uma técnica qualitativa que:

Permite a interação entre os participantes, estimulando a troca de experiências e a produção de informações a partir do diálogo coletivo. Essa técnica possibilita ao pesquisador captar elementos subjetivos e simbólicos que dificilmente emergiriam em entrevistas individuais ou em instrumentos mais estruturados (Minayo, 2001, p. 78).

A roda de conversa foi realizado por meio da plataforma Microsoft Teams, respeitando o formato virtual e síncrono, sendo previamente agendados com os participantes selecionados. Para guiar as discussões, foi utilizado um roteiro semiestruturado (Apêndice A — Roteiro Grupo de Professores), que permitiu certa flexibilidade, proporcionando liberdade para os participantes explorarem suas experiências e percepções sem a rigidez de um roteiro fechado.

O roteiro foi construído a partir dos principais eixos temáticos levantados durante a revisão narrativa da literatura e considerou a necessidade de promover uma ambiência acolhedora, respeitando o anonimato e garantindo a liberdade de expressão dos participantes. Segundo Flick, “a dinâmica da roda de conversa oferece ao pesquisador a possibilidade de observar não apenas o conteúdo verbal das respostas, mas também as interações e os significados atribuídos pelos sujeitos no processo de produção discursiva” (Flick, 2009, p. 140).

A opção metodológica pela utilização de questionários, associada à análise da transcrição de uma roda de conversa composta por sete professores de diferentes áreas do conhecimento, mostrou-se coerente com os objetivos da presente pesquisa. Os questionários possibilitaram alcançar um número expressivo de participantes pertencentes a distintos segmentos da comunidade escolar, respeitando os limites institucionais, organizacionais e temporais do contexto investigado, além de favorecer a sistematização dos dados e a identificação de padrões, recorrências e contrastes nas percepções dos sujeitos acerca das práticas comunicacionais vivenciadas no cotidiano escolar. Complementarmente, a roda de conversa permitiu aprofundar a compreensão dos dados obtidos, ao promover um espaço dialógico de escuta, reflexão e confronto de experiências, ampliando a apreensão de elementos subjetivos, relacionais e contextuais que não emergem plenamente por meio de instrumentos estruturados. Embora os questionários sejam frequentemente associados a abordagens quantitativas, sua utilização, neste estudo, assumiu caráter qualitativo, em razão da articulação entre questões fechadas e abertas, bem como de sua análise integrada aos discursos produzidos na roda de conversa. Dessa forma, a combinação desses instrumentos assegurou tanto a viabilidade metodológica da pesquisa quanto a densidade analítica necessária à compreensão do fenômeno investigado, em consonância com os pressupostos da pesquisa qualitativa.

Importante destacar que, em conformidade com as orientações éticas vigentes, nenhum dado pessoal identificável foi solicitado nos instrumentos, assegurando o anonimato dos participantes e o sigilo das informações, conforme estabelece a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016).

3.3. Procedimentos para Coleta de Informações/dados

A primeira etapa dos procedimentos consistiu na apresentação da pesquisa à direção da instituição escolar participante. Em reunião presencial, foram detalhados os objetivos do estudo, os instrumentos que seriam utilizados para coleta de dados e os princípios éticos que regeriam a participação dos sujeitos, assegurando o sigilo das informações e a proteção da identidade dos envolvidos. Nessa ocasião, foi entregue o Termo de Anuência da instituição.

Posteriormente, foram entregues e devidamente explicados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos professores e gestores, e os Termos de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido aos responsáveis legais dos alunos menores de idade, garantindo que todos estivessem plenamente informados sobre a natureza da pesquisa, seus riscos e benefícios, bem como seu direito de desistência a qualquer momento, sem prejuízo algum.

A coleta de dados foi realizada nos meses de maio e junho de 2025. Inicialmente, foram enviados links dos questionários online via WhatsApp aos participantes elegíveis, respeitando o anonimato e a privacidade. As primeiras páginas dos formulários continham informações detalhadas sobre o estudo e reiteravam o caráter voluntário da participação.

Após a análise preliminar dos dados coletados por meio dos questionários, formou-se uma roda de conversa, compostos por professores selecionados conforme critérios de diversidade de experiências. A sessão da roda de conversa ocorreu virtualmente, por meio da plataforma Microsoft Teams, e foi gravada mediante autorização prévia dos participantes. A gravação teve por objetivo garantir a fidelidade da transcrição e análise dos dados. As interações na roda de conversa seguiram roteiros semiestruturados (Apêndices A), permitindo flexibilidade na condução e assegurando a espontaneidade dos relatos.

Nessa direção, Minayo compreende que:

O compromisso ético em pesquisa com seres humanos vai além do consentimento informado, exigindo do pesquisador uma postura de respeito incondicional à dignidade dos participantes, o que implica garantir o anonimato, a confidencialidade e a não exposição dos sujeitos, tanto nos resultados quanto em todas as etapas da pesquisa (Minayo, 2001, p. 25).

Ao longo de todo o percurso investigativo, os princípios éticos da autonomia, beneficência, não maleficência e justiça foram rigorosamente observados, assegurando que nenhum participante fosse exposto a riscos desnecessários e que lhe fosse garantida plena liberdade para expressar-se ou recusar a participação, total ou parcialmente, em qualquer etapa da pesquisa, sem prejuízos de qualquer natureza.

Todo o processo de coleta de dados foi cuidadosamente planejado e executado com vistas à preservação da integridade física, psicológica e social dos participantes, em estrita conformidade com a legislação vigente e com os preceitos éticos que orientam a pesquisa científica envolvendo seres humanos, reafirmando o compromisso do estudo com uma condução responsável, respeitosa e eticamente fundamentada.

3.4. Procedimentos para Análise de informações (dados)

A análise dos dados produzidos nesta pesquisa foi conduzida em consonância com os pressupostos da abordagem qualitativa, orientando-se pela compreensão dos significados atribuídos pelos participantes às práticas comunicativas vivenciadas no ambiente escolar. Para o tratamento interpretativo do material empírico, adotou-se a Análise de Livre Interpretação (ALI), compreendida como uma perspectiva analítica que privilegia a leitura reflexiva dos discursos, articulando-os ao contexto investigado e ao referencial teórico que fundamenta o estudo. Tal escolha metodológica mostrou-se pertinente à natureza da investigação, uma vez que a comunicação no espaço escolar envolve dimensões subjetivas, relacionais e institucionais que exigem uma análise sensível aos sentidos expressos pelos sujeitos em suas narrativas e experiências.

Nesse sentido, a ALI possibilitou compreender os dados não apenas como registros informativos, mas como manifestações de vivências e representações construídas no cotidiano das relações escolares. Essa perspectiva encontra respaldo nos pressupostos da pesquisa qualitativa, que, segundo Minayo, orienta-se pela busca de compreensão dos significados que os indivíduos atribuem às suas práticas e interações sociais. Conforme afirma a autora, “na pesquisa qualitativa, o foco da análise está na compreensão dos significados que os sujeitos atribuem às suas ações e relações sociais” (Minayo, 2014, p. 622). A partir dessa compreensão, o material empírico foi examinado mediante leitura atenta das respostas, identificação de temas recorrentes e articulação interpretativa dessas manifestações com os conceitos discutidos na revisão narrativa de literatura.

Esse processo interpretativo permitiu evidenciar padrões de sentido, tensões e possibilidades presentes nas práticas comunicativas analisadas, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada das condições que favorecem ou dificultam a incorporação da Comunicação Não Violenta no ambiente escolar. O percurso analítico desenvolveu-se de forma progressiva e reflexiva, iniciando-se com a leitura integral do material produzido pelos participantes, seguida da organização interpretativa dos conteúdos e culminando na construção de sínteses analíticas que dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa. Dessa forma, a interpretação dos dados possibilitou estabelecer relações entre as falas dos sujeitos, o contexto institucional investigado e os referenciais teóricos que sustentam a discussão, favorecendo uma análise consistente e coerente com as finalidades formativas da investigação e com o propósito de compreender, de maneira aprofundada, as dinâmicas comunicacionais presentes no ambiente escolar.

Na pré-análise, foi realizada a organização do material empírico: as respostas aos questionários foram exportadas da plataforma Google Forms para planilhas no software Excel, e as gravações da roda de conversa foram integralmente transcritas. Esta etapa visou a familiarização inicial com o conteúdo e a definição das unidades de análise.

A etapa de exploração do material consistiu na codificação e categorização das respostas. Inicialmente, foi realizada uma leitura flutuante para identificação de temas recorrentes e construção de categorias analíticas, tanto a partir de categorias pré-definidas (derivadas da revisão narrativa de literatura) quanto de categorias emergentes (surgidas diretamente do discurso dos participantes). Conforme a abordagem proposta por Franco:

A categorização é um processo de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto, mediante diferenciação e reagrupamento segundo o critério definido como relevante para a análise, devendo respeitar a exaustividade, exclusividade e homogeneidade (Franco, 2012, p. 21).

No caso dos questionários, as respostas fechadas foram tabuladas e organizadas em gráficos e tabelas descritivas, permitindo a visualização das frequências e tendências. Para os dados oriundos da roda de conversa, a categorização foi realizada de maneira manual, respeitando o contexto e a complexidade das falas dos participantes.

Na fase de tratamento dos resultados e interpretação, foram feitas análises qualitativas detalhadas de cada categoria construída, buscando inferir significados e compreender a profundidade dos fenômenos relacionados à comunicação não violenta no ambiente escolar. Os resultados foram interpretados à luz dos referenciais teóricos adotados, com especial atenção às contribuições de Rosenberg sobre a Comunicação Não Violenta.

Para garantir a fidedignidade e a validade dos dados, foram adotadas estratégias de triangulação de fontes e instrumentos, conforme recomenda Flick, que defende que “a triangulação de métodos e fontes proporciona uma visão mais abrangente e confiável dos fenômenos estudados, permitindo a validação cruzada dos dados e o fortalecimento das interpretações (Flick, 2009, p. 123)”.

Com o intuito de aprofundar a interpretação dos dados qualitativos obtidos, as respostas às perguntas abertas dos questionários foram submetidas ao tratamento pelo software IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Essa ferramenta, derivada da linguagem estatística R, possibilita a realização de análises lexicais e estatísticas de corpus textuais, permitindo identificar classes semânticas, frequências de ocorrência e coocorrências entre termos, o que favorece a construção de categorias de análise a partir do discurso dos participantes. De acordo com Camargo e Justo, o IRaMuTeQ constitui-se em um recurso metodológico robusto para pesquisas qualitativas, uma vez que “a análise textual auxiliada por computador amplia a capacidade de organização e exploração dos dados, sem substituir a interpretação do pesquisador, mas oferecendo subsídios objetivos para a construção de inferências (Camargo e Justo, 2013, p. 513)”.

A adoção desse recurso mostrou-se particularmente pertinente neste estudo, visto que as questões abertas visavam apreender percepções subjetivas de alunos, professores e gestores sobre a Comunicação Não Violenta no contexto escolar. A escolha pelo IRaMuTeQ está em consonância com os pressupostos da análise de livre interpretação, uma vez que trata-se de técnicas de análise das comunicações que visa obter, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens.

Nesse sentido, a análise lexical auxiliada pelo software potencializou o rigor metodológico da investigação, ao sistematizar os discursos e evidenciar categorias emergentes de forma estatisticamente fundamentada. Além disso, a utilização do IRaMuTeQ foi incorporada ao processo de triangulação dos dados, o que fortaleceu a validade interpretativa dos resultados. O emprego do IRaMuTeQ neste estudo não apenas ampliou a consistência científica da análise, mas também possibilitou a identificação de padrões discursivos, tensões e convergências que atravessam o tema da comunicação no ambiente educacional, revelando a complexidade e a riqueza das percepções da comunidade escolar investigada.

Para ampliar as possibilidades interpretativas da ferramenta e enriquecer a triangulação dos resultados, foram mobilizados diferentes recursos analíticos do IRaMuTeQ. A Representação Fatorial permitiu a visualização da distribuição dos segmentos textuais em um

plano cartesiano, possibilitando a identificação de proximidades e distanciamentos entre os discursos, bem como a análise das relações entre classes lexicais. A utilização do Dendrograma Com A Classificação Hierárquica Descendente (CHD) favoreceu a segmentação do corpus em classes distintas, evidenciando agrupamentos de sentidos e padrões semânticos que emergem das falas dos participantes, recurso fundamental para compreender a diversidade de percepções sobre a Comunicação Não Violenta no espaço escolar.

Adicionalmente, a Nuvem De Palavras foi empregada como recurso gráfico de alta relevância pedagógica e analítica, uma vez que permite a visualização imediata da frequência de vocábulos recorrentes no corpus, destacando os termos mais citados pelos alunos e facilitando a interpretação dos eixos temáticos centrais. Por sua vez, o Grafo De Similitude Lexical possibilitou a identificação das conexões entre palavras nas respostas dos professores, revelando as redes de sentido que estruturam seus discursos acerca dos desafios na aplicação da CNV em sala de aula. O uso combinado desses recursos não apenas enriqueceu a análise, mas também assegurou uma leitura mais densa e multifacetada dos dados, fortalecendo a validade interpretativa e ampliando as condições de compreensão da complexidade comunicacional presente no ambiente educacional.

Assim, todo o processo analítico foi conduzido de modo a assegurar o rigor científico, respeitando os princípios de sistematicidade, coerência interna e objetividade na descrição dos dados. Ao mesmo tempo, reconheceu-se que a comunicação, enquanto fenômeno humano, é marcada por dimensões subjetivas e intersubjetivas que não podem ser negligenciadas. A análise, portanto, buscou equilibrar a precisão metodológica com a sensibilidade interpretativa, preservando a riqueza das falas dos participantes e garantindo que os resultados refletissem tanto os padrões coletivos quanto as singularidades expressas nas experiências individuais. Essa postura reafirma a importância de considerar a complexidade do fenômeno comunicacional, evitando reducionismos e valorizando a multiplicidade de sentidos que emergem das práticas discursivas no ambiente escolar.

3.5. Procedimentos para Elaboração de Produtos Técnicos

No contexto do programa de Mestrado Profissional em Educação da UNITAU, a produção de conhecimento científico encontra-se intrinsecamente articulada à intervenção qualificada na realidade educacional investigada. Diferentemente dos programas acadêmicos tradicionais, cuja centralidade recai predominantemente na produção teórica, o mestrado profissional pressupõe que a investigação resulte também em produtos educacionais ou

técnicos, capazes de traduzir os conhecimentos produzidos pela pesquisa em instrumentos formativos aplicáveis ao contexto escolar. Essa perspectiva aproxima a pesquisa educacional da dimensão prática da docência e da gestão pedagógica, compreendendo o conhecimento científico como elemento orientador da transformação das práticas educativas. Nesse sentido, os produtos educacionais não são concebidos como anexos ou complementos da investigação, mas como desdobramentos metodológicos da própria pesquisa, articulando teoria, análise empírica e intervenção formativa.

No âmbito desta dissertação, cuja temática central consiste na análise das práticas comunicacionais no ambiente escolar a partir da perspectiva da Comunicação Não Violenta (CNV), os produtos educacionais foram concebidos com o objetivo de transformar os resultados da investigação em recursos formativos capazes de apoiar a reflexão docente sobre comunicação, escuta e mediação de conflitos no cotidiano escolar. A elaboração desses produtos seguiu um percurso metodológico composto por quatro etapas articuladas, descritas nos próximos parágrafos.

A primeira etapa correspondeu ao diagnóstico investigativo, realizado por meio da coleta e análise de dados junto a gestores, professores e estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Os questionários e a roda de conversa permitiram identificar percepções, dificuldades e potencialidades relacionadas às práticas comunicacionais na escola, evidenciando a presença de modelos comunicacionais frequentemente marcados pela reatividade, pela centralidade do grito como estratégia disciplinar e pela ausência de espaços sistemáticos de escuta.

A segunda etapa consistiu na fundamentação teórico-conceitual, na qual os resultados empíricos foram analisados à luz das contribuições de autores que discutem comunicação, formação docente e relações pedagógicas. Nesse processo, destacam-se as contribuições de Paulo Freire (1996), ao compreender a educação como prática dialógica mediada pela palavra; de António Nóvoa (1995), ao enfatizar a formação docente como processo reflexivo e contínuo; e de Marshall Rosenberg (2006), cuja sistematização da Comunicação Não Violenta oferece instrumentos conceituais para compreender sentimentos, necessidades e processos comunicacionais no âmbito das relações humanas.

A terceira etapa correspondeu à concepção pedagógica dos produtos educacionais, momento em que se buscou transformar os achados da pesquisa em estratégias formativas acessíveis aos educadores. Considerou-se, nesse processo, a necessidade de utilizar linguagens contemporâneas e formatos midiáticos capazes de ampliar o alcance das discussões sobre

comunicação no ambiente escolar, favorecendo a difusão do conhecimento produzido para além do texto acadêmico.

A quarta etapa consistiu na produção e disponibilização dos materiais formativos, desenvolvidos no âmbito da disciplina Recursos Didáticos e Tecnológicos na Formação de Professores, ofertada pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU). Nesse contexto, foram elaborados dois produtos educacionais: um episódio de podcast e um vídeo formativo, ambos voltados à reflexão docente sobre práticas comunicacionais no ambiente escolar.

A escolha desses formatos fundamenta-se na compreensão de que as mídias digitais constituem importantes ferramentas de formação continuada, permitindo que conteúdos acadêmicos sejam apresentados em linguagem acessível, reflexiva e potencialmente replicável em diferentes contextos educacionais. Além disso, tais formatos favorecem a circulação social do conhecimento produzido pela pesquisa, ampliando o diálogo entre universidade e escola.

Assim, os produtos educacionais desenvolvidos nesta pesquisa não se configuram apenas como recursos de divulgação científica, mas como instrumentos formativos concebidos para estimular processos reflexivos sobre a comunicação no ambiente escolar, contribuindo para a consolidação de práticas pedagógicas mais dialógicas, empáticas e comprometidas com a construção de uma cultura de convivência fundamentada no respeito e na escuta.

Os dois produtos elaborados (o podcast e o vídeo formativo) são apresentados e analisados em capítulo específico dessa dissertação, no qual se descrevem suas características, fundamentos pedagógicos e potencialidades de aplicação em processos de formação docente.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente seção expõe os principais achados da pesquisa, organizados a partir da análise dos dados coletados por meio de questionários aplicados a 35 alunos, 30 professores e 3 gestores dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como de uma roda de conversa com 7 professores, dentre os que responderam o questionário, conduzido a partir de um roteiro semiestruturado. Os participantes integram o corpo discente e docente de uma escola privada localizada no sul do estado de Minas Gerais. A interpretação dos dados foi orientada pelos referenciais teóricos discutidos nos capítulos anteriores, com ênfase nas contribuições de Marshall Rosenberg, entre outros autores que abordam criticamente a comunicação, os conflitos interpessoais e as práticas relacionais no contexto escolar.

A coleta dos dados empíricos foi orientada por uma lógica de complementaridade metodológica, articulando diferentes instrumentos com o objetivo de ampliar a compreensão do fenômeno investigado. Inicialmente, os questionários aplicados a professores e alunos possibilitaram a captação de dados objetivos e subjetivos sobre as práticas comunicacionais cotidianas, oferecendo uma visão panorâmica da presença (ou ausência) dos princípios da Comunicação Não Violenta (CNV) no ambiente escolar. As questões fechadas permitiram identificar tendências gerais e recorrências nas percepções dos participantes, enquanto as perguntas abertas revelaram nuances significativas das experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula.

Complementando esse processo, foi realizada uma roda de conversa com sete professores, com base em um roteiro de entrevista semiestruturada, a fim de aprofundar os achados iniciais e explorar, de forma mais densa e dialógica, os significados atribuídos pelos docentes às suas práticas comunicacionais. Essa etapa permitiu acessar dimensões simbólicas, afetivas e contextuais, reafirmando a riqueza interpretativa proporcionada pela escuta coletiva e colaborativa. A roda de conversa, composta por sujeitos representativos de diferentes perfis e trajetórias escolares, permitiu o aprofundamento das reflexões sobre os sentidos atribuídos à comunicação na escola, trazendo à tona aspectos emocionais, simbólicos e relacionais.

No processo de análise e discussão dos resultados, os dados empíricos foram examinados a partir de uma perspectiva interpretativa, orientada pelos princípios da Análise de Livre Interpretação (ALI). Essa abordagem permitiu explorar os discursos produzidos pelos participantes de forma contextualizada, buscando compreender os significados atribuídos às práticas comunicativas vivenciadas no cotidiano escolar. Em consonância com os pressupostos

da pesquisa qualitativa, a análise privilegiou a interpretação dos sentidos presentes nas falas dos sujeitos, considerando que esse tipo de investigação busca compreender as experiências e percepções construídas nas relações sociais. Como afirma Minayo, a pesquisa qualitativa trabalha com “o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, elementos que compõem a dimensão mais profunda das relações humanas (Minayo, 2014, p. 21).

Nesse percurso analítico, foram identificados eixos temáticos interpretativos que dialogam diretamente com o referencial teórico da pesquisa e com os sentidos expressos pelos participantes. Alguns desses eixos foram inspirados em conceitos discutidos na literatura sobre Comunicação Não Violenta e relações pedagógicas — como empatia, escuta ativa, julgamento moral, expressão autêntica e gestão de conflitos. Paralelamente, outros elementos emergiram das próprias narrativas dos sujeitos, evidenciando aspectos relevantes das dinâmicas comunicacionais presentes no ambiente escolar, entre eles medo de represálias, silêncio estratégico e comunicação defensiva.

A articulação entre os conceitos teóricos e os sentidos emergentes das falas permitiu evidenciar a complexidade das relações comunicativas que se estabelecem no contexto educacional. Dessa forma, a interpretação dos dados não se restringiu à organização temática das respostas, mas buscou compreender como tais elementos se manifestam nas interações cotidianas entre gestores, professores e estudantes, revelando tensões, desafios e possibilidades para a construção de práticas comunicacionais mais empáticas e alinhadas aos princípios da Comunicação Não Violenta no ambiente escolar.

Para aprofundar a análise textual e ampliar a potência interpretativa do corpus discursivo, especialmente no que se refere às questões abertas dos questionários e às transcrições da roda de conversa, utilizou-se o software IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Conforme destacam Souza e Bussolotti (2021), essa ferramenta contribui para uma leitura mais apurada dos dados qualitativos ao viabilizar análises estatísticas das frequências lexicais e a identificação de núcleos de sentido recorrentes. Segundo as autoras:

não se trata de obter um diagnóstico preciso da realidade, mas de compreender as interpretações, as relações e os mecanismos que orientam determinados grupos sociais, o que inclui investigar o universo de crenças, de linguagem, de percepções e de opiniões sobre essa realidade. (Souza e Bussolotti, 2021, p. 2)

A triangulação metodológica adotada, combinando instrumentos distintos (questionários e roda de conversa), sujeitos diversos (alunos, professores e gestores) e técnicas complementares (Análise de Livre Interpretação e análise lexical via IRaMuTeQ), fortaleceu a consistência dos resultados e ampliou a profundidade interpretativa da pesquisa. Conforme orienta Flick (2009, p. 178), a convergência entre múltiplas abordagens e fontes proporciona uma visão mais abrangente e confiável dos fenômenos estudados. Assim, os resultados apresentados a seguir não pretendem ser generalizações estatísticas, mas sim expressões contextualizadas das práticas comunicacionais no ambiente escolar, revelando os sentidos que os sujeitos atribuem às suas interações cotidianas, às tensões comunicacionais e às possibilidades de transformação dialógica nas relações escolares.

Antes da apresentação e análise dos resultados obtidos, é fundamental destacar que todos os procedimentos éticos exigidos para pesquisas com seres humanos foram rigorosamente seguidos. Ciente da necessidade de garantir a proteção dos direitos dos participantes, especialmente por se tratar de adolescentes, a pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), tendo sido aprovada sob o parecer consubstanciado nº 7.566.795 e CAAE 84903724.4.0000.5501, em conformidade com os preceitos da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016). Todos os estudantes e seus responsáveis, professores e gestores foram devidamente informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, por meio de linguagem acessível e adequada à faixa etária, garantindo o esclarecimento necessário. A primeira pergunta de cada questionário, portanto, visava apenas confirmar o cumprimento desse protocolo, e obteve unanimidade nas respostas: todos os participantes afirmaram já ter assinado os termos, autorizando voluntariamente sua participação na pesquisa.

4.1. Comunicação Escolar na Perspectiva dos Alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental

A adolescência é uma fase de intensas transformações físicas, emocionais e sociais, marcada pela busca de identidade, pertencimento e autonomia. Nos anos finais do Ensino Fundamental, essas mudanças ganham contornos particularmente relevantes, pois é nesse período que os adolescentes enfrentam os desafios das primeiras responsabilidades acadêmicas, sociais e afetivas.

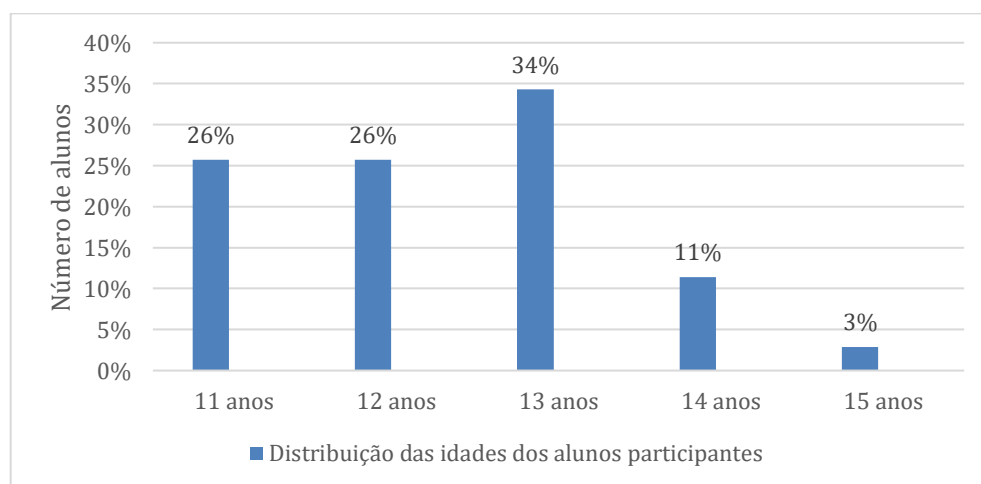
Elisama Santos destaca que “o adolescente está formando sua identidade e precisa de referências empáticas que validem seus sentimentos e comportamentos sem julgamento

(Santos, 2020, p. 74)”, ressaltando a importância da escuta ativa e da comunicação respeitosa no ambiente escolar. É nesse espaço que o jovem experimenta, muitas vezes pela primeira vez, o confronto com normas externas, o diálogo com autoridades e os conflitos interpessoais que impactam diretamente sua autoestima e seu desenvolvimento relacional.

A escolha metodológica por ouvir alunos dos anos finais do Ensino Fundamental se justifica, portanto, pela urgência de compreender como esses sujeitos percebem os modos de comunicação estabelecidos com os adultos no ambiente escolar, sobretudo com os professores, e quais efeitos essas práticas comunicacionais produzem em suas experiências escolares. Ao se dar voz a esses estudantes, reconhece-se sua capacidade de análise e reflexão sobre a realidade escolar, conforme propõe Paulo Freire (1996, p. 86), que defende a escuta do educando como princípio fundante de qualquer prática verdadeiramente emancipadora.

A distribuição etária dos estudantes participantes evidencia um recorte composto por alunos de 11 a 15 anos, faixa correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental. Trata-se de um período marcado por significativas transformações cognitivas, emocionais e sociais, em que os adolescentes aprofundam sua construção identitária e a compreensão das relações interpessoais. Essa configuração etária torna ainda mais relevante a análise da forma como esses sujeitos percebem e vivenciam a comunicação no ambiente escolar, especialmente em aspectos como escuta, empatia e manejo de conflitos.

Figura 1– Distribuição etária dos alunos participantes da pesquisa

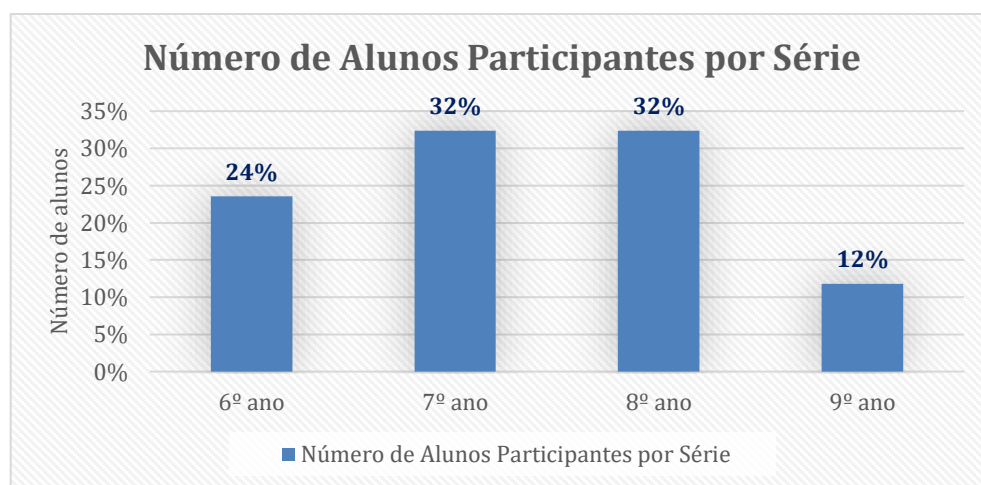


Fonte: Dados de pesquisa (2025)

Os estudantes que responderam ao questionário estão distribuídos entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental II, com predominância nas turmas de 7º e 8º ano. Essa diversidade de

níveis permite compreender como a percepção sobre os processos comunicacionais se manifesta em diferentes estágios do desenvolvimento escolar, considerando o avanço da autonomia, da criticidade e das habilidades socioemocionais ao longo da trajetória educacional.

Figura 2 – Distribuição dos alunos participantes por série do Ensino Fundamental II



Fonte: Dados de pesquisa (2025)

A primeira pergunta da seção 2, destinada a compreender a percepção dos estudantes sobre a comunicação com seus professores, foi: “Como você se sente ao conversar com seus professores?” As respostas indicaram que a maioria, 23 (vinte e três) alunos, se sente “à vontade” (18 alunos) ou “muito à vontade” (5 alunos), enquanto uma parcela menor, 10 (dez) alunos, declarou sentir-se “nem à vontade nem desconfortável”. Dois estudantes relataram se sentirem “desconfortáveis” nesses momentos e nenhum aluno declarou se sentir “muito desconfortável”. Esses dados sugerem que, de modo geral, há um espaço de relativa abertura na comunicação entre professores e alunos, ainda que nem todos experimentem esse vínculo como plenamente acolhedor ou seguro.

Figura 3 – Percepção dos alunos sobre seu nível de conforto ao conversar com os professores



Fonte: Dados de pesquisa (2025)

A qualidade dessa comunicação é central no processo educativo. Conforme argumenta Freire, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (Freire, 1996, p. 79)”.

Esse princípio não apenas reforça a dimensão dialógica do ato educativo, mas também atribui à escuta e ao diálogo um caráter estruturante da relação pedagógica. Nesse sentido, a forma como o estudante se sente ao se comunicar com seu professor está diretamente relacionada à possibilidade de se constituir como sujeito de sua própria aprendizagem.

Essa concepção de linguagem como meio de conexão está também no cerne da experiência formativa. Charlot enfatiza que “aprender é sempre, também, um ato de relação: com os outros, com o mundo, consigo mesmo (Charlot, 2000, p. 75)”, ressaltando que a aprendizagem não se dissocia das relações estabelecidas no ambiente escolar, sejam elas horizontais, entre pares, ou verticais, entre educadores e educandos.

É nesse ponto que se evidenciam os impactos subjetivos da comunicação escolar. Como destaca Elisama Santos, “o adolescente está formando sua identidade e precisa de referências empáticas que validem seus sentimentos e comportamentos sem julgamento (Santos, 2020, p. 74)”. Assim, os dados obtidos nessa pergunta indicam que, ainda que haja aspectos a serem aprimorados, o ambiente escolar investigado já apresenta elementos positivos no que diz respeito à qualidade das relações comunicacionais entre docentes e discentes. Tais elementos se mostram alinhados com os princípios da Comunicação Não Violenta, promovendo um espaço de convivência mais empático, democrático e humanizado.

A escuta ativa e a presença empática por parte do professor são elementos que, segundo Rosenberg, possibilitam a construção de relações humanas mais respeitadas mesmo em situações adversas. Para o autor:

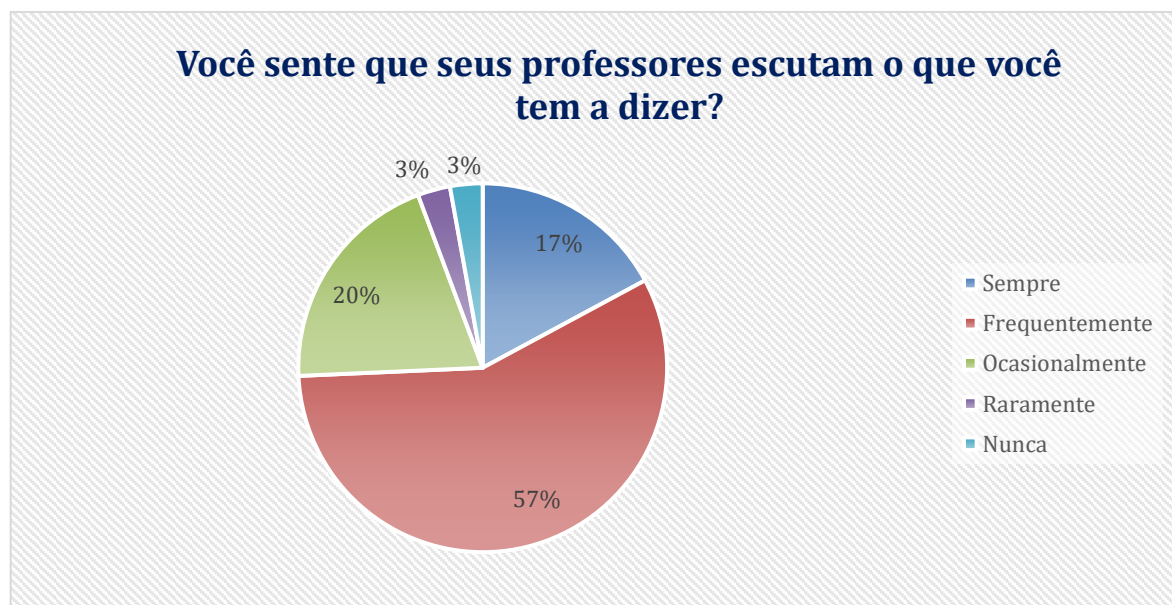
a Comunicação Não Violenta é baseada em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a nossa capacidade de permanecer humanos, mesmo em condições adversas. A CNV nos guia na reformulação da maneira como nos expressamos e ouvimos os outros, centrando a atenção em quatro áreas específicas: o que estamos observando, sentindo, necessitando e pedindo para enriquecer nossa vida (Rosenberg, 2006, p. 26).

Quando essa escuta empática ocorre no ambiente escolar, o estudante encontra espaço para se reconhecer e desenvolver confiança. Wallon, por sua vez, já alertava para o papel central da afetividade no desenvolvimento cognitivo, afirmando que:

O desenvolvimento cognitivo não pode ser separado da afetividade, pois esta é a mola propulsora das atividades intelectuais. As emoções, longe de serem perturbações a serem reprimidas, são forças organizadoras que orientam o comportamento e a aprendizagem. (Wallon, 1942, p. 54).

Compreende-se, portanto, que o sentimento de conforto no diálogo com os professores reflete mais do que uma preferência pessoal dos alunos: ele traduz a qualidade do vínculo construído ao longo do tempo, em interações que podem favorecer ou inibir a participação, a expressão e a aprendizagem. Ao se sentir à vontade, o aluno também se sente autorizado a existir no espaço escolar, o que, nas palavras de António Nóvoa, significa viver uma prática docente que “exige a capacidade de escutar, de compreender e de dialogar com os alunos, reconhecendo-os como sujeitos ativos no processo educativo (Nóvoa, 1995, p. 19)”. Nesse interim, a análise das respostas dos alunos sobre a comunicação no ambiente escolar, na segunda pergunta da sessão abordou diretamente a percepção dos estudantes sobre a escuta por parte de seus professores, farto observado no gráfico presente na figura 04.

Figura 4 – Percepção dos alunos sobre o quanto se sentem ouvidos por seus professores



Fonte: Dados de pesquisa (2025)

A maioria dos alunos respondeu afirmativamente, indicando que se sentem escutados. Um grupo menor afirmou que “às vezes” percebe essa escuta, e um número ainda mais reduzido declarou não se sentir ouvido.

A escuta, no contexto da relação pedagógica, não é um ato passivo, mas sim uma atitude ativa e intencional que reconhece o outro como legítimo no diálogo. Como afirma Rosenberg, a escuta empática é um dos pilares da Comunicação Não Violenta, pois permite ao interlocutor sentir-se verdadeiramente compreendido em suas necessidades e sentimentos. Ele destaca que “a escuta empática requer uma presença respeitosa e sensível diante do outro. [...] Não se trata de concordar ou discordar, mas de oferecer espaço para que o outro se expresse com autenticidade (Rosenberg, 2006, p. 26)”.

Essa perspectiva é ampliada por Freire, ao afirmar que “ensinar exige escutar (Freire, 1996, p. 45)”, reconhecendo que o professor que ouve seu aluno o faz não apenas como estratégia didática, mas como gesto ético e político que confirma o educando como sujeito do processo educativo. No mesmo sentido, Charlot (2000, p. 75) enfatiza que o aprender se dá em um contexto relacional, e que o reconhecimento do aluno enquanto alguém que tem algo a dizer é condição para sua vinculação à escola e ao conhecimento. É também por meio da escuta que se constrói o pertencimento e o sentimento de valor no espaço escolar.

Os dados que indicam que nem todos os alunos se sentem plenamente escutados apontam para a existência de lacunas importantes na efetivação desse princípio. Nóvoa já alertava que a escuta exige do professor mais do que atenção pontual: trata-se de uma postura

permanente de abertura, disponibilidade e empatia. “Ensinar é, nesse sentido, um ato de relação humana, que requer disponibilidade e empatia (Nóvoa, 1995, p. 19)”.

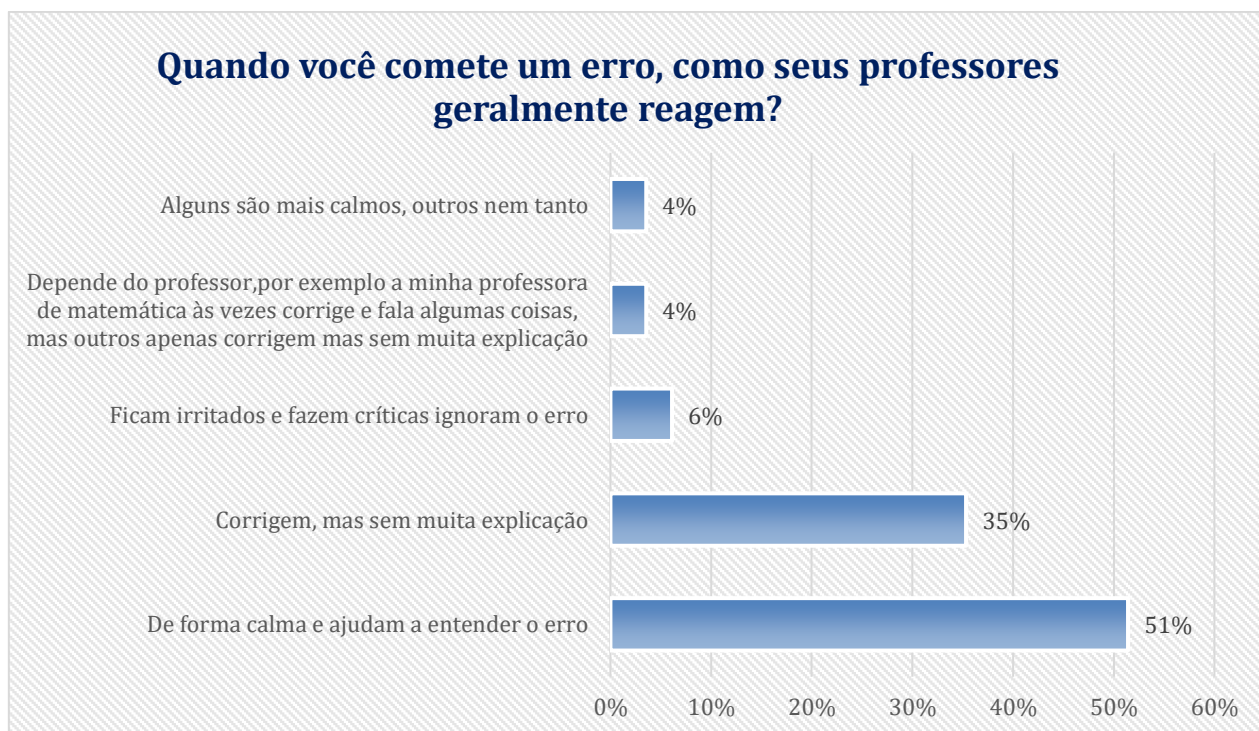
Adolescentes, por sua vez, atravessam um momento de intensas transformações emocionais e identitárias, o que torna ainda mais urgente o reconhecimento de suas vozes. Santos (2020, p. 74) ressalta que o adolescente precisa de adultos que validem seus sentimentos sem julgamento, oferecendo segurança para que se expresse com liberdade.

Quando a escola não oferece esse espaço de escuta verdadeira, compromete-se não apenas o desenvolvimento socioemocional do estudante, mas também sua relação com a aprendizagem. “A afetividade é o motor da atividade intelectual, e o silenciamento da expressão compromete o desenvolvimento integral (Wallon, 1942, p. 54).”

Os dados revelam avanços, mas também desafios. É necessário fortalecer nas práticas pedagógicas uma escuta que vá além da tolerância: uma escuta ativa, ética e relacional, que reconheça o aluno como alguém digno de ser ouvido e respeitado, princípio que está no cerne da proposta da Comunicação Não Violenta e da educação humanizadora que se deseja construir.

A percepção dos alunos sobre serem ou não escutados por seus professores revela aspectos centrais da relação pedagógica, mas essa escuta só se concretiza plenamente quando se desdobra em práticas coerentes e respeitadas, especialmente diante de situações de vulnerabilidade, como o cometimento de erros. A forma como o professor reage ao equívoco de um aluno pode reforçar ou fragilizar os vínculos de confiança estabelecidos em sala de aula. Por isso, a questão seguinte do questionário procurou aprofundar esse aspecto da comunicação ao investigar como os estudantes interpretam as atitudes dos docentes quando falham ou não compreendem algo.

Figura 5 – Percepção dos alunos sobre a escuta e correção de erros por parte dos professores



Fonte: Dados de pesquisa (2025)

A questão exposta no gráfico acima buscou compreender como os alunos percebem a reação de seus professores diante de erros cometidos em sala de aula. A maioria dos estudantes afirmou que os professores procuram explicar com paciência ou corrigem sem humilhar. Uma parte considerável, no entanto, declarou que às vezes há reações constrangedoras. Esses dados apontam para uma realidade marcada por avanços em direção a práticas pedagógicas mais acolhedoras, mas que ainda convivem com manifestações pontuais de comunicação autoritária ou punitiva. A maneira como o erro é tratado no processo educativo revela muito sobre a concepção de aprendizagem que orienta a prática docente. Para Freire, “ensinar exige risco, aceitação do novo e reconhecimento do erro como parte do processo (Freire, 1996, p. 16)”.

A valorização do erro como oportunidade de aprendizagem exige, portanto, que o professor esteja comprometido com uma escuta aberta e uma postura empática. Conforme argumenta Rosenberg, “a crítica moralista leva à vergonha, à culpa e à resistência. A CNV propõe a superação da punição e da humilhação como forma de corrigir condutas, buscando compreender as necessidades por trás das ações (Rosenberg, 2006, p. 32)”.

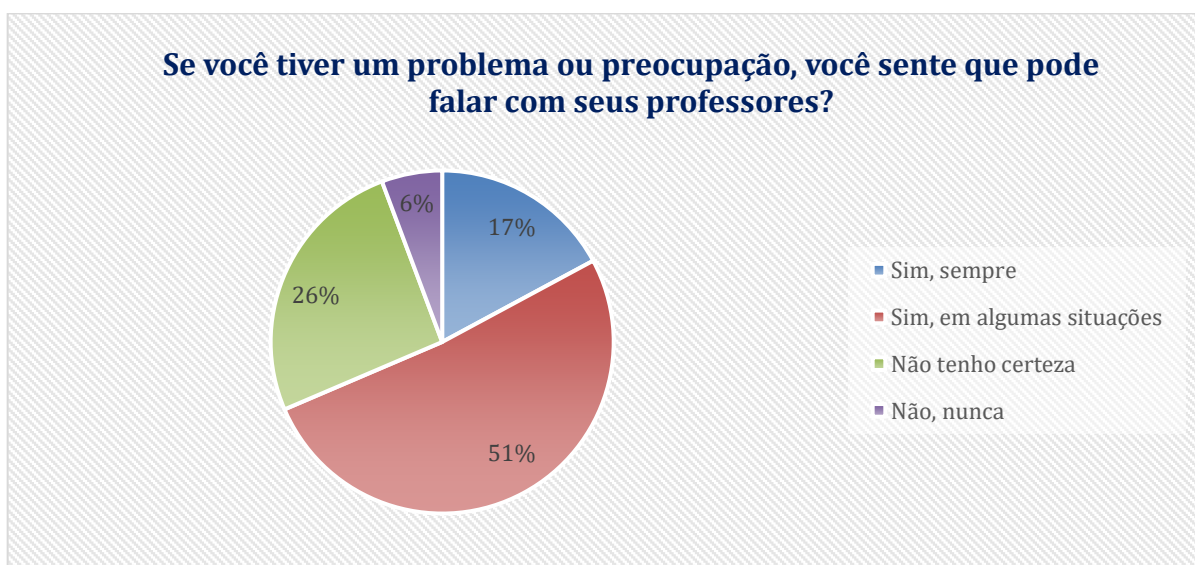
Essa compreensão ganha ainda mais relevância quando se considera o público adolescente. Como lembra Elisama Santos, “adolescentes precisam de referências afetivas que não os invalidem, mas que acolham seus erros como parte do crescimento (Santos, 2020, p. 74)”. Entende-se, portanto, que o confronto público, as broncas ou as correções ríspidas, além

de comprometerem o vínculo pedagógico, podem gerar bloqueios emocionais à aprendizagem e insegurança na participação em sala de aula.

Na perspectiva do desenvolvimento global, Wallon (1942, p. 54) já alertava que o componente emocional tem papel central na formação das funções cognitivas. É nesse sentido que se entende a importância de transformar o espaço escolar em um ambiente emocionalmente seguro, onde o erro seja tratado com respeito e escuta. Charlot (2000, p. 77) também destaca que a relação do aluno com o saber passa pela forma como ele é reconhecido no processo: se o erro é motivo de censura, o aluno tende a associar o aprendizado à punição. Por outro lado, se o erro é acolhido como parte legítima do caminho formativo, o estudante se sente mais à vontade para ousar, perguntar e construir conhecimento.

Os dados analisados revelam que, embora a maioria dos docentes esteja alinhada com práticas comunicacionais mais respeitosas, ainda persistem posturas que podem ser aperfeiçoadas à luz da Comunicação Não Violenta. A superação dessas práticas passa pela formação continuada dos professores, conforme apontam estudos como os de Coltri (2021), que evidenciam o impacto positivo da CNV na construção de ambientes escolares mais empáticos e colaborativos. A análise da escuta ativa e da reação aos erros prepara o terreno para uma dimensão ainda mais delicada da comunicação escolar: a confiança para compartilhar problemas pessoais ou preocupações com os professores. Essa foi a proposta da pergunta subsequente do questionário.

Figura 6 – Opinião dos alunos sobre a escuta de seus professores em diferentes situações



Fonte: Dados de pesquisa (2025)

As respostas revelam aspectos importantes sobre a qualidade da relação interpessoal entre estudantes e professores no ambiente escolar. A maioria dos alunos respondeu que se sente confortável em compartilhar problemas ou preocupações com seus professores. Um número considerável respondeu que “às vezes” recorre a esse diálogo, enquanto uma parcela menor afirmou não sentir essa liberdade. Esses dados indicam um cenário em que a comunicação, embora majoritariamente positiva, ainda encontra limites estruturais ou subjetivos que impedem alguns estudantes de estabelecer um diálogo aberto em situações sensíveis.

A confiança para se expressar em momentos de fragilidade não é construída apenas por meio da escuta pontual, mas pela consistência de um vínculo afetivo e relacional, que precisa ser cultivado cotidianamente. A construção desse espaço de confiança implica reconhecer que o aluno é mais do que um corpo que aprende conteúdos: é um sujeito que sente, sofre, duvida e necessita de acolhimento. Para Rosenberg (2006, p. 56), oferecer empatia não significa solucionar o problema do outro, mas escutá-lo com presença plena, demonstrando que ele importa e que seus sentimentos têm valor.

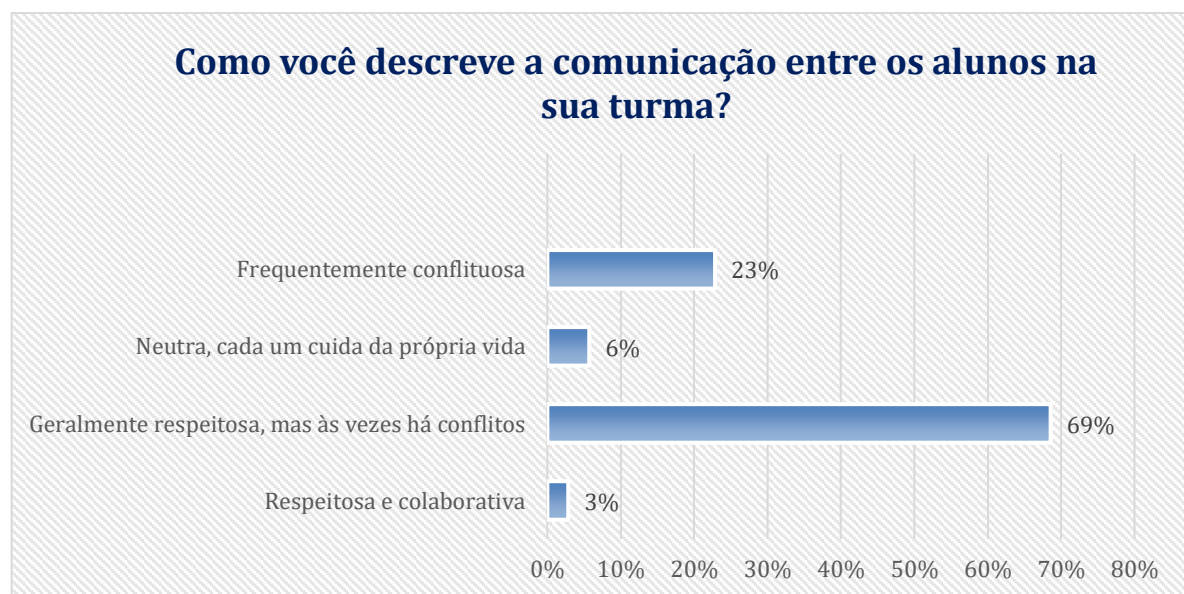
É importante considerar que, para muitos adolescentes, a figura do professor pode representar tanto uma referência quanto uma barreira, a depender da forma como se estabelece a comunicação em sala de aula. Elisama Santos alerta que o adolescente precisa se sentir seguro para se expressar, e isso só acontece quando há “escuta sem julgamento, acolhimento sem ameaça e afeto sem invasão (Santos, 2020, p. 74)”.

Os dados indicam que os professores da instituição investigada têm, em sua maioria, conseguido construir esse espaço de escuta e acolhimento, ainda que parte dos alunos revele insegurança ou hesitação em trazer seus conflitos para o campo da comunicação pedagógica. Essa oscilação pode estar relacionada a experiências anteriores negativas, ao estilo relacional do docente, ou mesmo à cultura institucional, que precisa valorizar e reforçar as práticas de escuta sensível e humanizada.

Promover um ambiente em que os alunos se sintam autorizados a falar sobre suas angústias não é um detalhe periférico, mas um componente central da qualidade educativa. A escuta de preocupações e questões pessoais não diz respeito apenas à função afetiva do professor, mas é parte integrante de uma pedagogia que compreende o sujeito em sua totalidade — como corpo, mente, emoção e história. “É na superação da distância entre educador e educando que se funda a pedagogia do diálogo, uma pedagogia em que falar e escutar se complementam no ato de conhecer (Freire, 1996, p. 115)”.

Encerrada a análise das perguntas voltadas à comunicação entre alunos e professores, o questionário passou a abordar um novo eixo temático: a forma como os estudantes se comunicam entre si no ambiente escolar. Esse recorte é essencial para compreender a dinâmica relacional que permeia o convívio entre pares, especialmente em uma fase marcada por intensas transformações identitárias e sociais. A próxima pergunta, portanto, investigou como os alunos descrevem a comunicação em sua própria turma.

Figura 7 – Como os alunos descrevem a qualidade da comunicação entre colegas em sala de aula



Fonte: Dados de pesquisa (2025)

A análise desta pergunta oferece uma perspectiva sobre o clima relacional entre os alunos no cotidiano escolar. A maioria descreveu a comunicação como “boa” ou “respeitosa”, enquanto uma parte menor classificou-a como “confusa”, “cheia de brigas” ou “violenta em alguns momentos”. Esse conjunto de respostas revela um cenário heterogêneo, no qual coexistem relações colaborativas e episódios de tensão ou conflito entre pares.

A adolescência é um período caracterizado por intensa busca de pertencimento e afirmação de identidade, o que impacta diretamente na forma como os vínculos são estabelecidos. Como destaca Wallon, “as emoções [...] são forças organizadoras que orientam o comportamento e a aprendizagem (Wallon, 1942, p. 54)”, e, nesse contexto, os conflitos e alianças entre colegas refletem as flutuações emocionais típicas dessa fase.

A maneira como os alunos percebem e praticam a comunicação entre si também está relacionada à cultura escolar. “Aprender é sempre, também, um ato de relação (Charlot, 2000, p. 75)”, e isso se aplica não apenas à relação com o professor, mas igualmente ao convívio com os colegas. A construção de um ambiente escolar saudável depende, portanto, da existência de práticas que promovam o diálogo, o respeito às diferenças e a resolução não violenta dos conflitos.

A Comunicação Não Violenta, nesse cenário, se mostra uma ferramenta potente. Conforme defende Rosenberg (2006, p. 45), a CNV pode ser utilizada para mediar relações entre pares ao promover a escuta das necessidades que estão por trás de comportamentos agressivos ou desrespeitosos. Ao reconhecer essas necessidades, os estudantes aprendem a lidar com os próprios sentimentos e os dos outros de forma mais empática e responsável.

Ainda que os dados revelem uma maioria que percebe a comunicação entre colegas de forma positiva, a existência de respostas indicando conflitos ou falas agressivas não deve ser negligenciada. Ela reforça a necessidade de que a escola invista em práticas formativas que estimulem a empatia, a autorregulação emocional e a escuta mútua — competências amplamente discutidas por autores como Fonseca (2020) e Goleman (1995) no campo da educação socioemocional.

Compreender como os alunos descrevem a comunicação entre si permite avaliar a qualidade do convívio escolar e a presença (ou ausência) de uma cultura dialógica entre pares. A próxima pergunta buscou, portanto, investigar como os desentendimentos entre colegas são percebidos e resolvidos no ambiente escolar.

Figura 8 – Formas de resolução de desentendimentos entre os alunos segundo a percepção discente



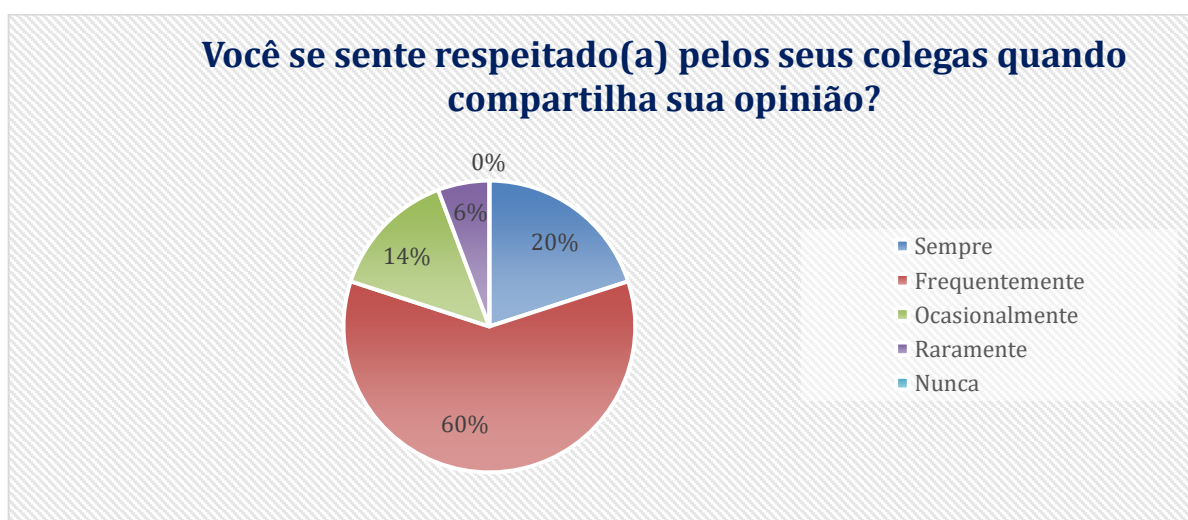
Fonte: Dados de pesquisa (2025)

Tão importante quanto a forma como se comunicam é a maneira como lidam com os inevitáveis conflitos que surgem nesse contexto. Quando investigados sobre a percepção da resolução de desentendimentos entre colegas, a maior parte apontou que os conflitos são resolvidos por meio do diálogo entre os próprios alunos ou com a mediação de professores. Contudo, um número relevante relatou que os conflitos persistem ou terminam em brigas, revelando posturas ainda reativas.

Essa oscilação evidencia a importância de uma formação que desenvolva competências emocionais e comunicativas. Como afirma Fonseca, “a educação socioemocional é fundamental para o fortalecimento de vínculos saudáveis e para a construção de ambientes cooperativos e respeitosos (Fonseca, 2020, p. 67)”. Nessa mesma perspectiva, Goleman destaca que “o sucesso na vida depende mais da inteligência emocional do que da capacidade intelectual pura (Goleman, 1995, p. 32)”, ressaltando que a habilidade de lidar com emoções e conflitos é determinante para a convivência escolar.

Os dados, portanto, apontam a necessidade de investir em estratégias pedagógicas que integrem a escuta, a empatia e a autorregulação, favorecendo a construção de uma cultura de paz no cotidiano escolar. Se, por um lado, compreender os modos como os conflitos são mediados entre os estudantes permite vislumbrar o clima relacional da turma, por outro, é igualmente necessário investigar se há espaço para a expressão de ideias sem julgamento ou desvalorização. A pergunta seguinte direcionou-se justamente a essa dimensão: o respeito às opiniões compartilhadas entre colegas.

Figura 9 – Percepção dos alunos sobre o respeito dos colegas ao compartilharem suas opiniões



Fonte: Dados de pesquisa (2025)

As respostas revelaram aspectos importantes sobre a qualidade do diálogo entre os pares. A maioria dos alunos afirmou sentir-se respeitada ao expressar sua opinião em sala de aula, enquanto uma parcela respondeu que “às vezes” se sente assim, e um número menor indicou que não se sente respeitado. Esses dados apontam para a presença de um ambiente relativamente receptivo, mas ainda permeado por tensões e inseguranças em relação à liberdade de expressão entre colegas. O respeito à fala do outro é um dos pilares da comunicação ética e da convivência democrática. Como defende Fonseca, “a escuta respeitosa e a valorização da diversidade de opiniões são competências fundamentais para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes e para a construção de um ambiente escolar inclusivo (Fonseca, 2020, p. 93)”. A ausência dessa escuta pode gerar silenciamento, retraimento e a sensação de não pertencimento, fatores que afetam diretamente o processo de aprendizagem e o vínculo com a escola.

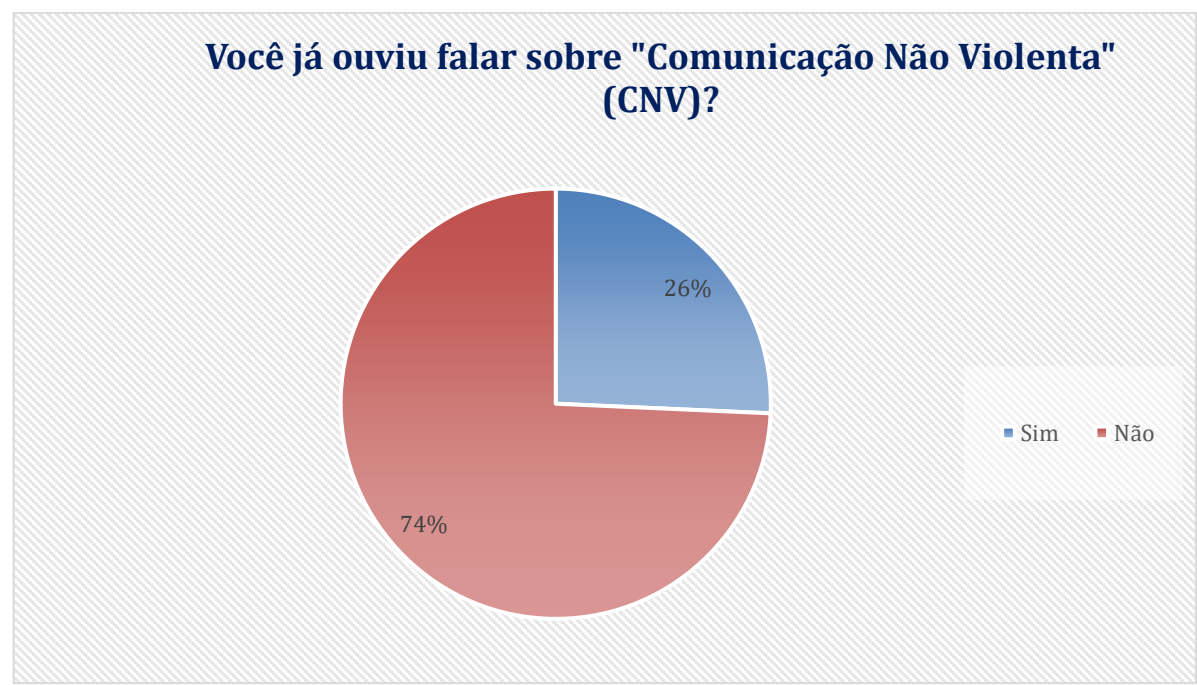
Sob a ótica da inteligência emocional, Goleman (1995, p. 60) afirma que a empatia, a autorregulação e a habilidade de lidar com relações interpessoais são competências essenciais para a cooperação entre os sujeitos. Quando o estudante sente que sua opinião não é considerada, o espaço do diálogo se desfaz, e com ele se enfraquece a potência formativa das relações.

Além disso, como aponta Rosenberg, a Comunicação Não Violenta contribui para criar ambientes em que “as diferenças não sejam fontes de ameaça, mas oportunidades para o crescimento mútuo (Rosenberg, 2006, p. 65)”. O respeito à fala do outro não significa concordância, mas disposição para ouvir com presença e reconhecer a legitimidade de pontos de vista distintos. Dessa forma, os dados indicam que o ambiente escolar investigado caminha na direção de uma convivência mais respeitosa, mas ainda exige investimento na formação dos alunos para a escuta ativa, o diálogo empático e o reconhecimento do outro como sujeito de direito à palavra, fundamentos essenciais de uma educação para a paz e para a cidadania.

Encerradas as seções que abordaram a comunicação entre professores e alunos, e entre os próprios estudantes, a pesquisa avançou para sua última seção objetiva, dedicada ao conhecimento específico sobre a Comunicação Não Violenta (CNV). As últimas três perguntas, apresentadas nos gráficos das imagens 10, 11 e 12, buscaram compreender se os alunos já ouviram falar sobre o conceito, o que pensam quando ouvem essa expressão e se acreditam que a CNV pode melhorar o ambiente escolar. Essas questões introduzem, de modo mais direto, a temática central da pesquisa, permitindo analisar não apenas a familiaridade dos alunos com o

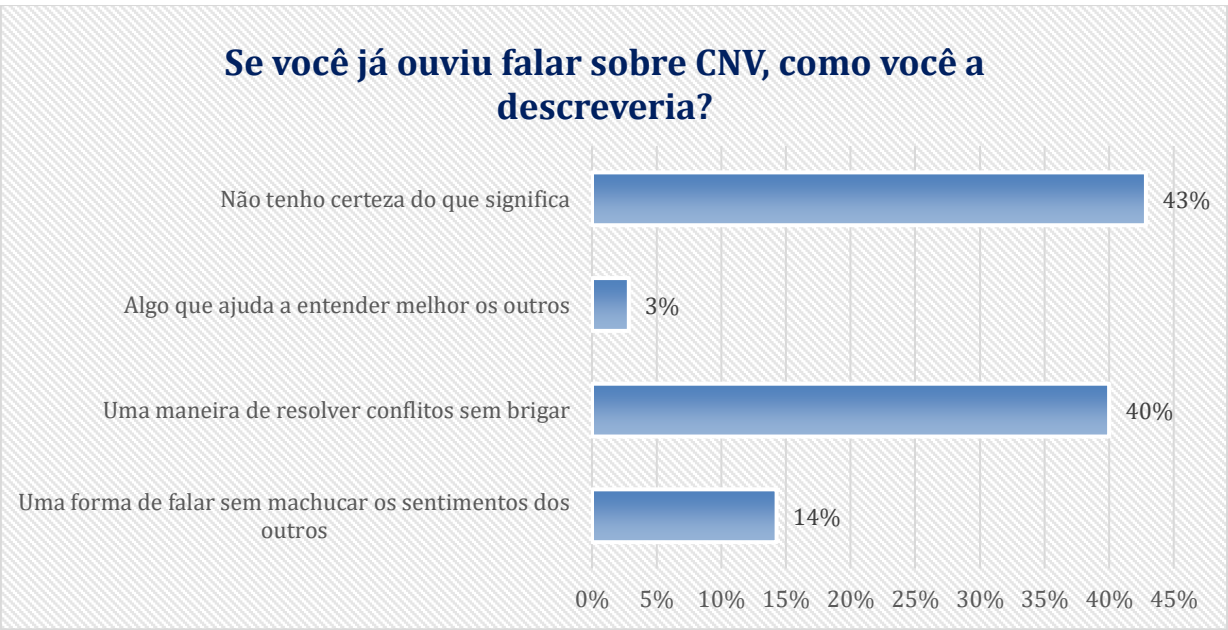
termo, mas também sua percepção quanto à aplicabilidade e aos possíveis impactos da CNV no cotidiano escolar.

Figura 10 – Familiaridade dos alunos com o termo “Comunicação Não Violenta”



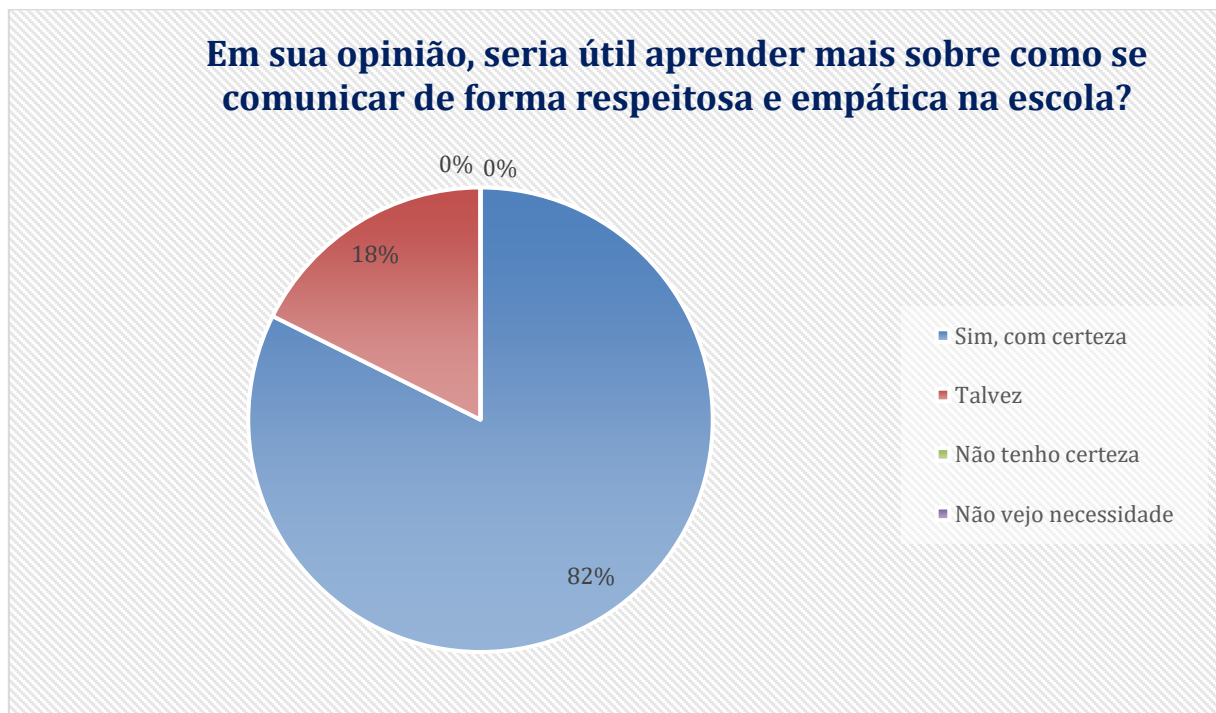
Fonte: Dados de pesquisa (2025)

Figura 11 – Como os alunos definem a Comunicação Não Violenta (CNV)



Fonte: Dados de pesquisa (2025)

Figura 12 – Percepção dos alunos sobre a importância de aprender CNV na escola



Fonte: Dados de pesquisa (2025)

A análise das respostas revela que a maioria dos alunos nunca ouviu falar sobre Comunicação Não Violenta (CNV), essa ausência de conhecimento prévio evidencia que o conceito ainda não foi amplamente difundido no contexto educacional local, especialmente entre os estudantes do Ensino Fundamental II. No entanto, mesmo sem conhecimento formal do termo, muitos dos alunos demonstram, nas perguntas seguintes, associações positivas com a expressão “comunicação não violenta”, indicando uma percepção intuitiva de seu significado. As respostas espontâneas associaram a CNV a ideias como “respeito”, “não gritar”, “conversar com calma” e “ouvir o outro”, evidenciando uma compreensão sensível do que o termo propõe. Isso mostra que, embora não dominem o conceito técnico, os estudantes reconhecem, na prática, os elementos que compõem a comunicação empática. Tal percepção está alinhada à proposta de Rosenberg:

A Comunicação Não Violenta nos guia na reformulação da maneira como nos expressamos e ouvimos os outros, centrando a atenção em quatro áreas específicas: o que estamos observando, sentindo, necessitando e pedindo para enriquecer nossa vida (Rosenberg, 2006, p. 26).

A última pergunta objetiva indicou um consenso significativo: quase todos os alunos afirmaram acreditar que a CNV pode melhorar a comunicação escolar. Esse dado é especialmente relevante, pois demonstra uma abertura ao aprendizado de práticas

comunicacionais mais conscientes, mesmo entre aqueles que desconheciam previamente o termo. A percepção de que uma comunicação mais respeitosa pode transformar o ambiente da escola é coerente com o que afirmam Fonseca quando menciona que “ações de educação socioemocional, quando bem conduzidas, promovem vínculos mais saudáveis e diminuem os níveis de agressividade (Fonseca, 2020, p. 68)” e Goleman, que aponta que “a habilidade de reconhecer e regular emoções é fundamental para prevenir conflitos e construir relações empáticas (Goleman, 1995, p. 82)”.

Esse conjunto de respostas reforça a relevância de inserir, no currículo escolar, espaços intencionais de formação em Comunicação Não Violenta. Ao mesmo tempo, revela que os próprios estudantes já intuem os caminhos de uma convivência mais pacífica e estão dispostos a construí-la, desde que orientados com metodologias adequadas e sustentadas por uma escuta ativa e mediadora por parte dos adultos da escola.

As últimas perguntas do questionário aplicado aos alunos foram elaboradas em formato aberto, possibilitando que os participantes expressassem suas percepções com liberdade, sem as limitações impostas por respostas de múltipla escolha. Essa escolha metodológica está alinhada à abordagem qualitativa da pesquisa, cujo foco é a compreensão profunda das experiências vividas pelos sujeitos. As perguntas “O que você acha que poderia melhorar na comunicação entre alunos e professores?”, “O que poderia ser feito para que os alunos se sintam mais respeitados e ouvidos na escola?”, “Se quiser, deixe algum comentário ou sugestão sobre a comunicação na sua escola”, geraram respostas bastante complexas. Diante do volume e da complexidade dos dados textuais gerados, optou-se pela utilização do software IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) como ferramenta de apoio à análise.

O IRaMuTeQ é um programa de código aberto desenvolvido com base na linguagem R, que permite análises estatísticas de dados textuais por meio de técnicas como a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), a Análise de Similitude, a Nuvem de Palavras e a Análise Fatorial de Correspondência. De acordo com Camargo e Justo, trata-se de uma ferramenta “potente para o tratamento lexical, com base em análises multivariadas, oferecendo ao pesquisador subsídios quantitativos e qualitativos para a interpretação dos discursos (Camargo e Justo, 2013, p. 513)”. O software organiza o corpus textual em segmentos de texto, calcula a frequência das palavras, realiza o cruzamento das formas reduzidas e agrupa as unidades lexicais com base em critérios estatísticos, como o teste do qui-quadrado (χ^2), o que confere objetividade ao processo de categorização temática.

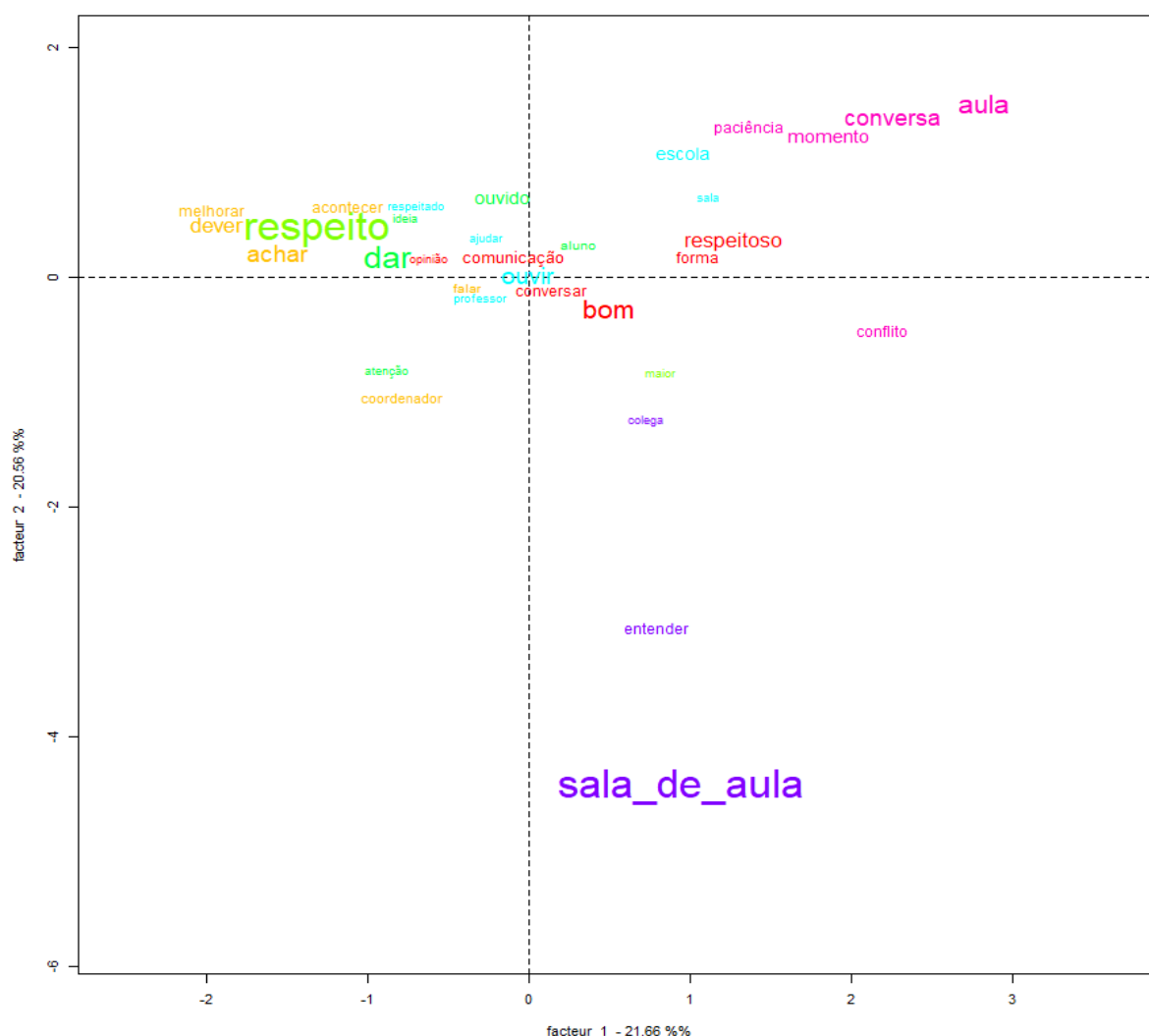
Importante destacar que o IRaMuTeQ não realiza a análise por si só; ele gera relatórios estruturados que precisam ser interpretados à luz do referencial teórico e dos objetivos da pesquisa. Como afirmam Souza e Bussolotti,

O IRaMuTeQ gera uma série de arquivos quando realiza o tratamento dos dados: Nuvem de Palavras, Classificação Hierárquica Descendente, Análise Fatorial, Análise de Similitude, Rapport, etc. No entanto, o software não analisa os dados. O trabalho de análise precisa ser realizado pelo pesquisador, a partir dos relatórios gerados (Souza e Bussolotti, 2021, p. 5)

Essa articulação entre o tratamento automatizado e a leitura interpretativa permite ao pesquisador evitar vieses subjetivos na seleção e organização das categorias, favorecendo o rigor metodológico exigido na pesquisa em educação. Assim, a utilização do IRaMuTeQ nesta pesquisa não apenas otimizou o processo de análise dos dados textuais, como também assegurou maior confiabilidade aos resultados obtidos, ao permitir que os discursos dos alunos fossem organizados com base em padrões linguísticos objetivos. Vale destacar que o uso do software está plenamente respaldado pela literatura especializada, sendo amplamente adotado em pesquisas educacionais de natureza qualitativa, inclusive no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, o que fortalece a validade científica desta escolha metodológica.

A fim de ampliar a compreensão sobre as representações dos alunos em relação à comunicação no ambiente escolar, optou-se inicialmente pela realização de uma Análise Fatorial de Correspondência (AFC) das respostas abertas obtidas no questionário. A AFC é uma técnica estatística multivariada que permite a visualização gráfica das coocorrências lexicais presentes no corpus textual, evidenciando as relações entre palavras e os campos semânticos por elas formados.

Figura 13 – Representação fatorial dos termos mais recorrentes nas falas dos alunos, segundo análise textual pelo IRaMuTeQ



Fonte: Dados da pesquisa 2025 – gráfico gerado pelo IRaMuTeQ

O gráfico resultante da AFC apresenta os vocábulos mais frequentes organizados em um plano cartesiano, onde a proximidade espacial entre as palavras indica que elas aparecem em contextos semelhantes nos discursos dos participantes. Como ressaltam Souza e Bussolotti, o IRaMuTeQ

A Análise Fatorial de Correspondência permite que o pesquisador verifique qual é o grau de aproximação e distanciamento entre cada classe, a partir dos eixos verticais e horizontais do gráfico apresentado. É importante destacar que os mestrandos que a utilizaram em suas pesquisas, o fizeram considerando primeiramente a análise do dendograma e, somente como segundo passo, recorreram à Análise Fatorial de Correspondência, a fim de verificar quais os imbricamentos entre palavras de classes diferentes para tomarem a decisão de realizar – ou não – uma análise conjunta do material (Souza e Bussolotti, 2021, p. 9).

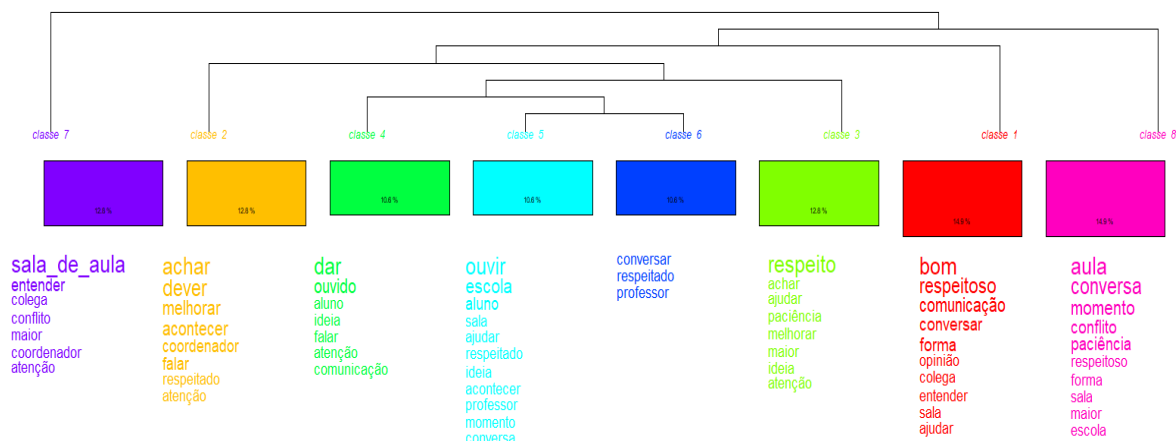
As palavras foram ainda agrupadas por cores, com base em suas respectivas classes lexicais, revelando quatro grandes núcleos temáticos. Observa-se, por exemplo, um agrupamento de termos como “respeito”, “dar”, “ouvir” e “ouvido”, que remetem a um campo semântico fortemente vinculado à escuta ativa e à comunicação empática, elementos centrais da Comunicação Não Violenta (Rosenberg, 2006, p. 49). Em outra região do gráfico, destacam-se palavras como “conversa”, “aula” e “paciência”, indicando percepções relacionadas à qualidade das interações pedagógicas e à atitude dos docentes durante as aulas.

Acho que para melhorar a comunicação entre alunos e professores, seria necessário um maior respeito e tolerância vindos dos alunos, como também uma maior ‘compreensibilidade’ dos professores ao entender e buscar resolver quaisquer conflitos e/ou alvoroços na sala de aula (Resposta do aluno 03).

Por sua vez, o termo “sala_de_aula” aparece isolado na parte inferior do gráfico, sugerindo que o ambiente físico e simbólico da sala é mencionado de maneira recorrente e autônoma nas falas dos estudantes, especialmente quando associados ao processo de entendimento e convivência. Já a presença do termo “conflito”, em posição relativamente afastada, indica que as menções a experiências negativas ou tensas foram feitas em contextos discursivos específicos e menos compartilhados. A análise gráfica, portanto, possibilita visualizar de forma objetiva os sentidos mais recorrentes atribuídos à comunicação no espaço escolar, respeitando a natureza qualitativa dos dados.

Com base na organização lexical do corpus, a análise prosseguiu com a geração de um novo dendrograma, resultado da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) realizada pelo software IRaMuTeQ. Diferentemente da Análise Fatorial de Correspondência (AFC), que evidencia a proximidade entre os vocábulos, a CHD permite observar como os segmentos de texto foram agrupados em classes lexicais estatisticamente distintas, conforme a frequência e coocorrência das palavras utilizadas pelos alunos em suas respostas.

Figura 14 – Dendrograma com a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) das palavras mais frequentes nas respostas dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa 2025 – gráfico gerado pelo IRaMuTeQ

Essa estrutura em árvore hierárquica revela núcleos temáticos recorrentes nos discursos e facilita a identificação de campos semânticos predominantes, conforme orientações metodológicas de Souza e Bussolotti (2021). A seguir, serão apresentadas as interpretações das oito classes identificadas, com base na organização gráfica e na distribuição dos vocábulos.

A Classe 7 representa o espaço da sala de aula como lugar de conflito e silêncio. Palavras como “sala_de_aula”, “entender”, “conflito” e “atenção” apontam para a percepção de um ambiente carregado de tensões, onde os alunos relatam dificuldades de convivência, falta de escuta e de compreensão. A presença do termo “coordenador” sugere o envolvimento da gestão escolar em situações críticas, o que reforça a necessidade de estratégias institucionais de mediação. Como destaca Fonseca, “a gestão democrática do ambiente escolar exige que a instituição desenvolva mecanismos efetivos para lidar com conflitos interpessoais, especialmente aqueles que emergem nas relações entre alunos e professores (Fonseca, 2020, p. 115)”.

Para a autora, a mediação não deve ser encarada apenas como uma técnica pontual de resolução de desentendimentos, mas como uma prática institucionalizada, integrada à cultura organizacional da escola e articulada com uma política de escuta e valorização dos sujeitos. Nesse sentido, defende que o conflito precisa ser reconhecido como parte inerente ao processo educativo, sendo fundamental que a instituição escolar esteja preparada para transformar essas situações em oportunidades de crescimento coletivo. A mediação, nesse contexto, não se limita à intervenção de um terceiro neutro, mas envolve a criação de espaços dialógicos permanentes, capazes de promover a responsabilização mútua, a empatia e a restauração dos vínculos fragilizados.

Essa perspectiva dialoga diretamente com os princípios da Comunicação Não Violenta, que propõe a “substituição de práticas punitivas por abordagens empáticas e restaurativas, voltadas à compreensão das necessidades envolvidas e à construção de acordos mais conscientes (Rosenberg, 2006, p. 88)”. Assim, retomar a presença do coordenador escolar nas falas dos alunos, como evidenciado na Classe 7 da análise lexical, revela a necessidade de fortalecimento dos canais institucionais de acolhimento e escuta ativa, bem como de formação contínua das lideranças pedagógicas para atuarem de maneira ética e sensível diante dos conflitos.

Na Classe 2, há uma movimentação reflexiva dos alunos diante dos desafios comunicacionais. Termos como “achar”, “dever”, “melhorar” e “acontecer” demonstram a busca por explicações e transformações. Essa classe expressa o desejo de mudança consciente e o reconhecimento de responsabilidades compartilhadas, ao reconhecerem os desafios comunicacionais e sugerirem transformações, revela uma atitude ativa diante da realidade escolar, condizente com a noção de protagonismo estudantil. Para Freire, “educar é um ato dialógico, em que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a construção do saber com autonomia e criticidade (Freire, 1996, p. 40)”. Nesse sentido, o estudante não é um sujeito passivo no processo educativo, mas alguém que, ao refletir sobre sua experiência, se torna capaz de transformá-la. O protagonismo estudantil, portanto, se expressa quando os alunos não apenas vivenciam as situações escolares, mas também as analisam e se posicionam frente a elas com responsabilidade e consciência crítica.

A Classe 4 traz palavras como “dar”, “ouvido”, “atenção”, “comunicação” e “falar”, revelando uma expectativa recorrente entre os alunos por interações que privilegiem a escuta ativa e o reconhecimento mútuo no ambiente escolar. A comunicação é compreendida aqui como uma via de mão dupla, em que o ato de ouvir é tão fundamental quanto o de falar, evidenciando o desejo por relações mais horizontais e acolhedoras. Essa concepção se alinha diretamente à proposta da Comunicação Não Violenta, especialmente no que se refere à escuta empática. Como afirma Rosenberg:

A escuta empática requer que esvaziemos a mente e escutemos com todo o nosso ser. Quando escutamos com o coração, não precisamos nos preocupar com o que vamos dizer a seguir. Apenas nos entregamos plenamente à compreensão do outro, sem julgamentos, conselhos ou interrupções. (Rosenberg, 2006, p. 57)

A presença desse núcleo temático indica que os estudantes valorizam o diálogo verdadeiro, não condicionado por hierarquias ou imposições, mas baseado em presença,

respeito e reciprocidade. A fala, nesse contexto, deixa de ser instrumento de controle e passa a ser espaço de construção conjunta de significados, elemento essencial para uma cultura escolar mais empática e democrática.

A Classe 5 evidencia a centralidade do professor nas experiências comunicacionais vividas pelos alunos. Termos como “ouvir”, “ajudar”, “momento” e “acontecer” indicam que os estudantes percebem o docente não apenas como transmissor de conteúdos, mas como um agente mediador das relações humanas na sala de aula. A maneira como o professor escuta, acolhe e responde aos alunos impacta diretamente na qualidade da convivência escolar. Como destaca Goleman, “a empatia e a capacidade de sintonizar-se emocionalmente com o outro são habilidades sociais fundamentais para o bom relacionamento interpessoal, especialmente em contextos educativos (Goleman, 1995, p. 175)”. Nesse sentido, a inteligência emocional do educador torna-se um fator decisivo para a construção de vínculos positivos, capazes de favorecer tanto o bem-estar subjetivo quanto o rendimento acadêmico dos alunos. Ao reconhecerem essa influência, os estudantes revelam uma compreensão sensível da dinâmica pedagógica, aproximando-se da concepção freiriana de que “a prática docente é antes de tudo um exercício permanente de escuta, respeito e presença ética (Freire, 1996, p. 90)”.

A Classe 6, embora numericamente menor, apresenta densidade semântica significativa. Termos como “respeitado”, “conversar” e “professor” indicam a valorização, por parte dos alunos, de uma comunicação dialógica pautada no respeito mútuo, em que a relação entre docente e discente se dá de forma horizontal, sensível e ética. Tal percepção sugere que os estudantes não reivindicam apenas a autoridade do professor, mas a sua capacidade de escuta e de reconhecimento da alteridade presente em cada sujeito. “O meio afetivo no qual a criança se desenvolve é determinante para a constituição de sua conduta moral (Wallon, 1942, p. 129)”. Essa concepção também é reforçada por Freire, ao afirmar que o ato educativo não se constrói sem diálogo. Em suas palavras “o diálogo não se esgota na dimensão puramente verbal, mas é um encontro amoroso dos sujeitos que mediatizados pelo mundo o pronunciam. O diálogo implica um profundo amor ao mundo e aos homens (Freire, 1996, p. 89)”.

Dessa forma, a presença do termo “respeitado” junto à figura do “professor” aponta para a expectativa de que os educadores não apenas ensinem com competência, mas se relacionem com seus alunos de forma ética, sensível e horizontal, cultivando um ambiente onde o diálogo seja, de fato, um princípio pedagógico e não apenas um recurso esporádico.

A Classe 3 revela um núcleo temático profundamente alinhado aos princípios da Comunicação Não Violenta, ao reunir palavras como “respeito”, “paciência”, “ajudar”, “ideia”

e “melhorar”. Esses termos expressam uma expectativa por relações mais humanas no cotidiano escolar, marcadas por atitudes de empatia, acolhimento e escuta sensível. Os alunos parecem indicar que, para além da transmissão de conteúdos, esperam da escola uma postura relacional capaz de acolher suas vulnerabilidades e promover a construção conjunta do saber.

A ênfase no respeito e na paciência sugere uma crítica à comunicação autoritária e ao imediatismo reativo ainda presentes em muitas interações pedagógicas. Nessa perspectiva, a proposta de Rosenberg torna-se especialmente pertinente. O autor afirma:

Ao expressarmos nossas necessidades de forma clara e honesta, sem críticas ou julgamentos, e ao escutarmos as necessidades do outro com empatia, criamos um fluxo natural de compaixão entre nós. Isso requer que estejamos plenamente presentes, conscientes não apenas das palavras do outro, mas também de sua intenção e de seus sentimentos. A prática da CNV começa quando decidimos substituir o hábito de julgar e corrigir pelo desejo de compreender e colaborar (Rosenberg, 2006, p. 74).

Essa classe evidencia, portanto, o desejo dos alunos por um ambiente escolar no qual as relações não sejam reguladas apenas por regras ou pela hierarquia institucional, mas por uma ética do cuidado, em que a comunicação seja instrumento de transformação, não de opressão. Trata-se de um chamado a repensar a cultura escolar sob a lógica da empatia e da corresponsabilidade.

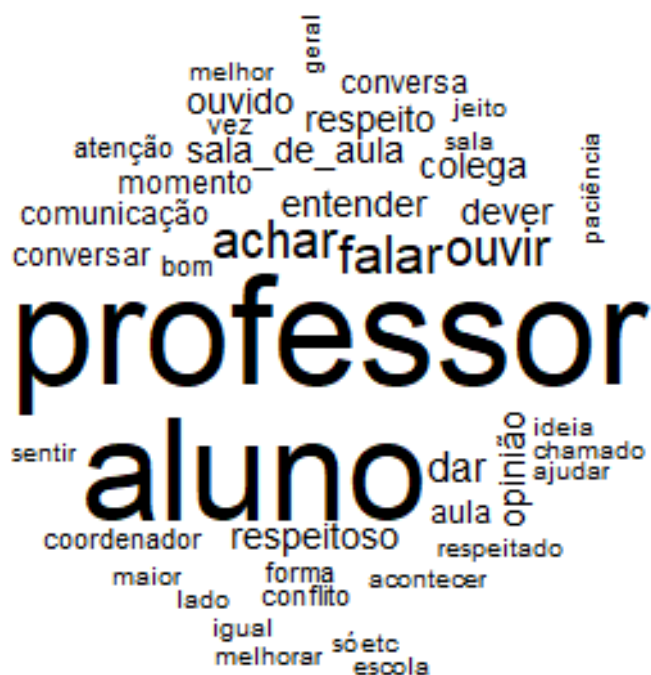
A Classe 1 agrupa vocábulos como “bom”, “forma”, “opinião”, “respeitoso” e “ajudar”, compondo um campo semântico voltado à avaliação subjetiva das experiências comunicacionais vividas pelos alunos. Essas palavras indicam que os estudantes não apenas descrevem o ambiente escolar, mas também o julgam com base em critérios próprios, mobilizando percepções de justiça, acolhimento e eficácia na comunicação docente. Há uma clara valorização de interações respeitosas e de uma escuta que inspire confiança, o que se aproxima da noção de qualidade relacional proposta pela Comunicação Não Violenta. Ao avaliarem as formas de comunicação estabelecidas na escola, os alunos revelam um nível significativo de consciência sobre o modo como são tratados e sobre o impacto disso em seu bem-estar. A partir dessa perspectiva, a CNV não apenas oferece um modelo de fala, mas propõe uma nova ética da relação, em que o respeito e a empatia são compreendidos como fundamentos para qualquer processo educativo verdadeiramente humanizador.

Por fim, a Classe 8 articula palavras como “aula”, “conversa”, “momento”, “forma” e “conflito”, revelando a percepção da aula como um espaço que extrapola a transmissão de conteúdos e se constitui como um território relacional. As falas dos alunos indicam que o modo como os momentos de aula são conduzidos interfere diretamente na qualidade da convivência,

sendo possível perceber que as situações de conflito, quando mediadas com paciência e respeito, podem gerar aprendizado relacional. Essa compreensão está alinhada à proposta de uma escola dialógica, em que o conflito é reconhecido como parte do processo educativo e, portanto, como oportunidade para desenvolver habilidades sociais e emocionais. “A maneira como a escola enfrenta os conflitos comunica, por si só, quais são os valores que sustentam sua cultura institucional. Escutar, acolher e mediar são atos pedagógicos tão importantes quanto ensinar conteúdos (Seibel, 2024, p. 82)”. Ao manifestarem essa visão ampliada, os alunos revelam maturidade e reforçam a urgência de práticas pedagógicas que integrem a convivência como eixo estruturante do processo de ensino-aprendizagem.

Encerrada a leitura das classes geradas pela Classificação Hierárquica Descendente (CHD), observa-se que os discursos dos alunos apresentam coerência temática e regularidade lexical, evidenciando a centralidade da comunicação nas experiências escolares cotidianas. Como estratégia complementar e de confirmação das categorias já identificadas, foi gerada uma nuvem de palavras a partir do mesmo corpus textual, permitindo visualizar de forma gráfica e proporcional as palavras mais recorrentes entre os estudantes. Essa ferramenta, embora simples em sua forma, possui valor analítico significativo ao destacar visualmente os termos com maior frequência, o que auxilia na validação e no aprofundamento das análises qualitativas.

Figura 15 – Visualização da frequência de vocábulos nas falas dos alunos por meio de nuvem de palavras (IRaMuTeQ)



Fonte: Dados da pesquisa 2025 – imagem gerada pelo IRaMuTeQ

Na nuvem de palavras apresentada, a centralidade dos termos “professor” e “aluno” na nuvem de palavras confirma a ênfase que os estudantes atribuem às relações interpessoais como elemento estruturante da experiência escolar. Essa polarização lexical sugere que, para além dos conteúdos disciplinares, o que marca a vivência educacional são os encontros humanos mediados pela comunicação. Como ressalta Freire, “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos (Freire, 1996, p. 66)”, o que implica reconhecer o aluno como sujeito de direitos e o professor como mediador dialógico. A posição de destaque dessas palavras reforça que o centro da análise da comunicação escolar deve estar nas interações entre esses dois sujeitos fundamentais.

Entre os termos que orbitam essa relação, destacam-se “respeito” e “respeitoso”, os quais reiteram o apelo recorrente dos alunos por relações marcadas pela ética do cuidado e da escuta. A ideia de respeito aparece tanto como valor desejado quanto como experiência nem sempre vivida, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a equidade e a empatia.

Acredito que medidas incentivando o respeito e a empatia já poderiam ajudar neste quesito, pois é comum que alunos sejam interrompidos e ridicularizados ao compartilhar suas ideias e opiniões, o que gera mais desrespeito e discórdia entre eles (Resposta do aluno 21).

O respeito deve partir não só dos colegas como também dos professores, independente da situação e acredito que o mesmo na questão de serem ouvidos (Resposta do aluno 02).

Talvez se alguns professores mostrassem mais interesse em alguns assuntos dos alunos (Resposta do aluno 14).

Nesse sentido, a Comunicação Não Violenta propõe que o respeito seja construído a partir da compreensão das necessidades mútuas. Como afirma Rosenberg, “ao escutarmos as necessidades do outro com empatia, criamos um fluxo natural de compaixão entre nós (Rosenberg, 2006, p. 74)”.

Outro termo expressivo é “conflito”, que, apesar de sua conotação negativa inicial, aparece nos discursos como uma dimensão inevitável da vida escolar. Os conflitos surgem nas interações entre colegas, entre alunos e professores, e até entre alunos e gestores, como evidenciado nos dendrogramas anteriores. No entanto, o fato de esse termo surgir junto a palavras como “momento”, “forma” e “conversar” indica que os alunos não entendem o conflito como algo a ser evitado a qualquer custo, mas como uma situação que pode e deve ser mediada com diálogo e respeito. Seibel afirma que “a maneira como a escola enfrenta os conflitos

comunica, por si só, quais são os valores que sustentam sua cultura institucional (Seibel, 2024, p. 82)”.

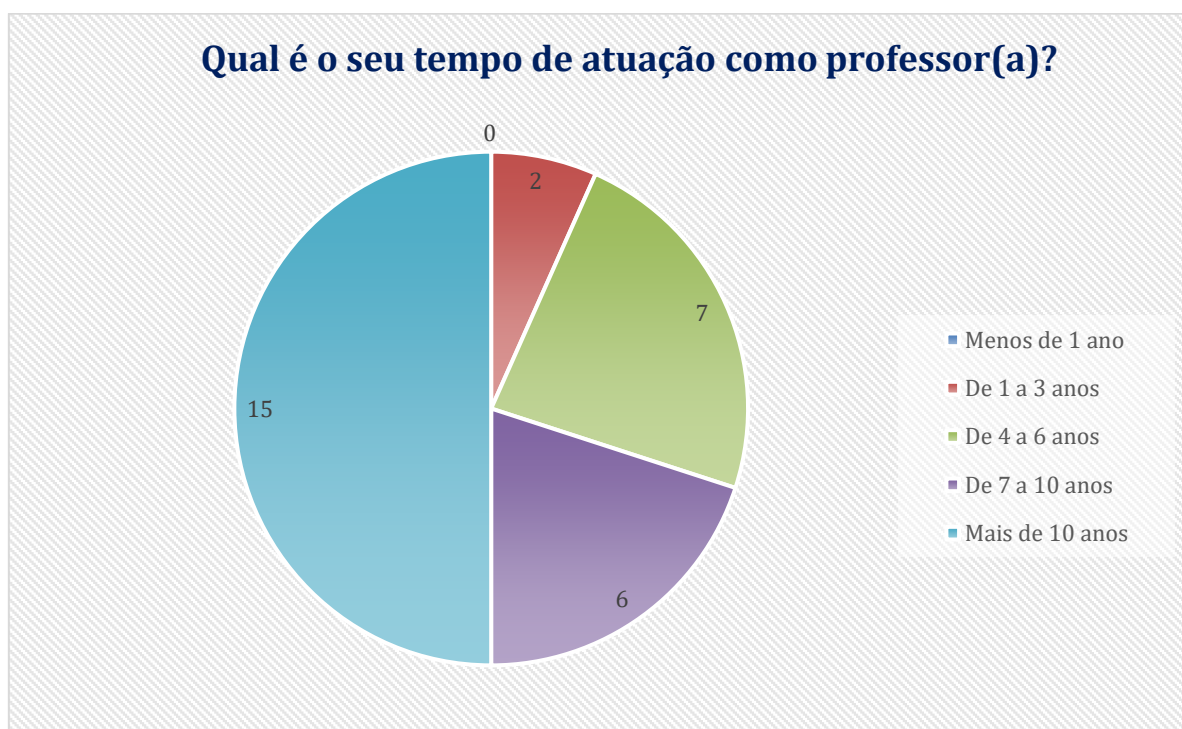
Palavras como “ouvir”, “falar”, “comunicação” e “entender” reforçam a importância de uma escuta ativa e de uma linguagem clara e empática nas relações escolares. Os alunos demonstram reconhecer que o modo como se fala, e como se escuta, interfere diretamente na qualidade das relações e do processo educativo. Para Silva, a comunicação é essencial para “entender o mundo, relacionar-se com os outros e transformar a si mesmo e a realidade (Silva, 2003, p. 23)”. Assim, os achados da nuvem de palavras, articulados aos dendrogramas, revelam que a comunicação na escola não é acessória, mas estruturante da experiência pedagógica, e, portanto, deve ser continuamente observada, refletida e intencionalmente cultivada. Como reforça Souza e Bussolotti (2021, p. 4), a sobreposição dos resultados entre diferentes formas de análise fortalece a validade dos achados, ao permitir uma triangulação interna dos dados textuais. Nesse sentido, a nuvem de palavras atua como um recurso confirmatório, que sintetiza e reforça visualmente os principais focos de sentido emergentes na fala dos alunos.

4.2. Comunicação Escolar na Perspectiva dos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Ao considerar a comunicação no ambiente escolar, é imprescindível ouvir aqueles que diariamente interagem com os estudantes em sala de aula: os professores. Com o intuito de compreender suas percepções e práticas comunicativas, especialmente no que se refere à escuta ativa, à empatia e ao manejo de conflitos, esta pesquisa aplicou um questionário estruturado, com questões objetivas, aos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental. Ao final do instrumento, foram incluídas perguntas abertas com o propósito de aprofundar qualitativamente as percepções docentes, cujas respostas serão analisadas por meio do software IRaMuTeQ, utilizando a Análise de Livre Interpretação, a fim de revelar as categorias temáticas emergentes e os sentidos atribuídos pelos participantes às suas práticas comunicativas.

A análise inicial do perfil docente revela informações importantes sobre a experiência profissional e o campo de atuação dos participantes. A questão 1, referente ao tempo de atuação como professor, mostrou que grande parte dos respondentes possui entre 4 e 10 anos de experiência, com um número expressivo também de profissionais com mais de 10 anos de docência.

Figura 16 – Tempo de atuação docente entre os professores participantes



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Esses dados indicam que os sujeitos da pesquisa possuem vivência consolidada no cotidiano escolar, o que potencializa a confiabilidade das respostas quanto à percepção e prática comunicacional. Ainda que docentes iniciantes possam trazer olhares inovadores, o tempo de atuação permite uma visão mais ampla sobre as transformações e os desafios persistentes nas relações comunicativas dentro da escola.

Já a questão 2, que investigou o nível de ensino em que os professores atuam, aponta uma predominância de docentes vinculados ao Ensino Fundamental II, sendo frequente também a atuação simultânea em outros segmentos, como o Ensino Médio e a Educação Infantil. Esse dado é relevante, pois evidencia a heterogeneidade de experiências acumuladas, ainda que o foco da pesquisa seja voltado especificamente aos anos finais do Ensino Fundamental. A intersecção entre as etapas pode influenciar positivamente na compreensão das práticas de comunicação, dado que a linguagem pedagógica tende a se adaptar aos diferentes públicos e maturidades. Como observa Charlot, “o professor não ensina apenas conteúdos, mas produz sentidos nas relações que estabelece com seus alunos, sentidos esses moldados tanto pela experiência quanto pelo contexto escolar em que atua (Charlot, 2000, p. 89)”.

Figura 17 – Etapas de ensino nas quais atuam os professores participantes



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Essas duas primeiras questões nos permitem afirmar que os participantes desta etapa da pesquisa possuem bagagem formativa e prática suficiente para refletir sobre a comunicação escolar com profundidade, aspecto essencial para as análises que se seguem.

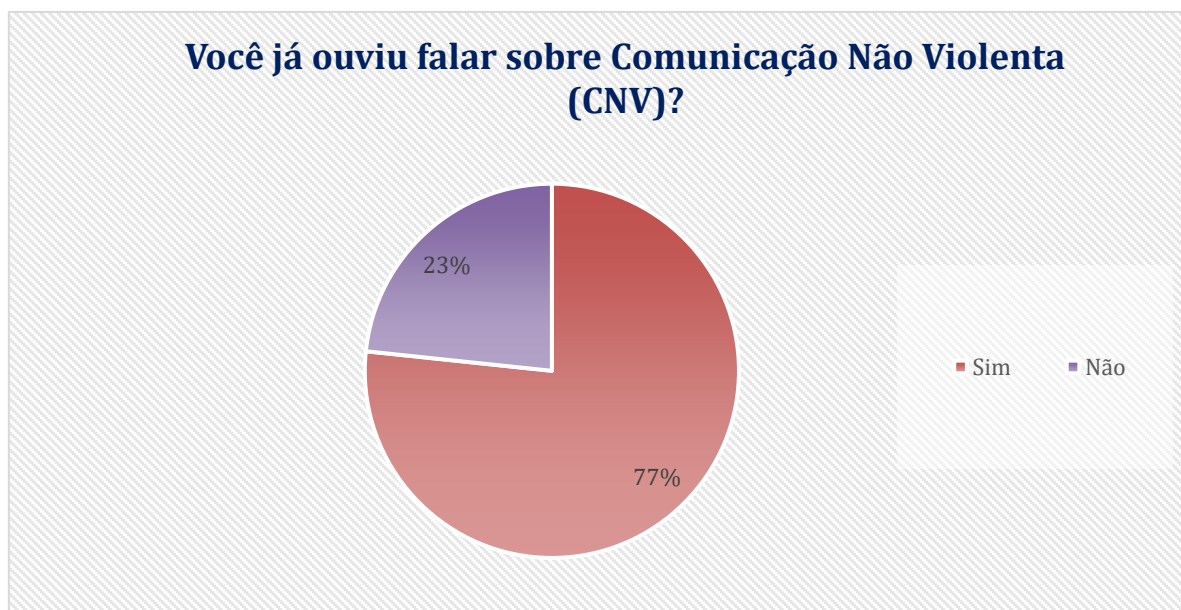
As questões 3 a 6 do questionário, fizeram parte de uma segunda seção em que se buscou ou investigar o grau de familiaridade dos professores com a Comunicação Não Violenta (CNV), sua trajetória formativa nesse campo e a percepção de aplicabilidade da abordagem em sua prática docente. Os dados revelam um cenário heterogêneo e indicativo de lacunas importantes na formação dos profissionais da educação.

Na questão 3, embora a maioria dos docentes (76,7%) tenha afirmado já ter ouvido falar sobre a CNV, uma parcela significativa (23,3%) declarou desconhecer o conceito. Esse dado revela que, apesar de estar presente em espaços formativos e debates sobre convivência escolar, a CNV ainda não constitui um conhecimento disseminado entre todos os educadores, o que é preocupante diante da centralidade da comunicação nas práticas pedagógicas.

A forma como nos comunicamos com as crianças – sejam elas nossos filhos ou nossos alunos – ensina muito mais do que qualquer conteúdo. É através da comunicação que ensinamos o respeito, a escuta, o afeto e os limites. [...] Palavras podem ser muros ou pontes. A escolha é nossa (Santos, 2019, p. 19).

A escola do século XXI demanda, cada vez mais, profissionais com competências relacionais, emocionais e éticas, o que torna essa lacuna especialmente relevante.

Figura 18 – Familiaridade dos professores com o conceito de Comunicação Não Violenta (CNV)



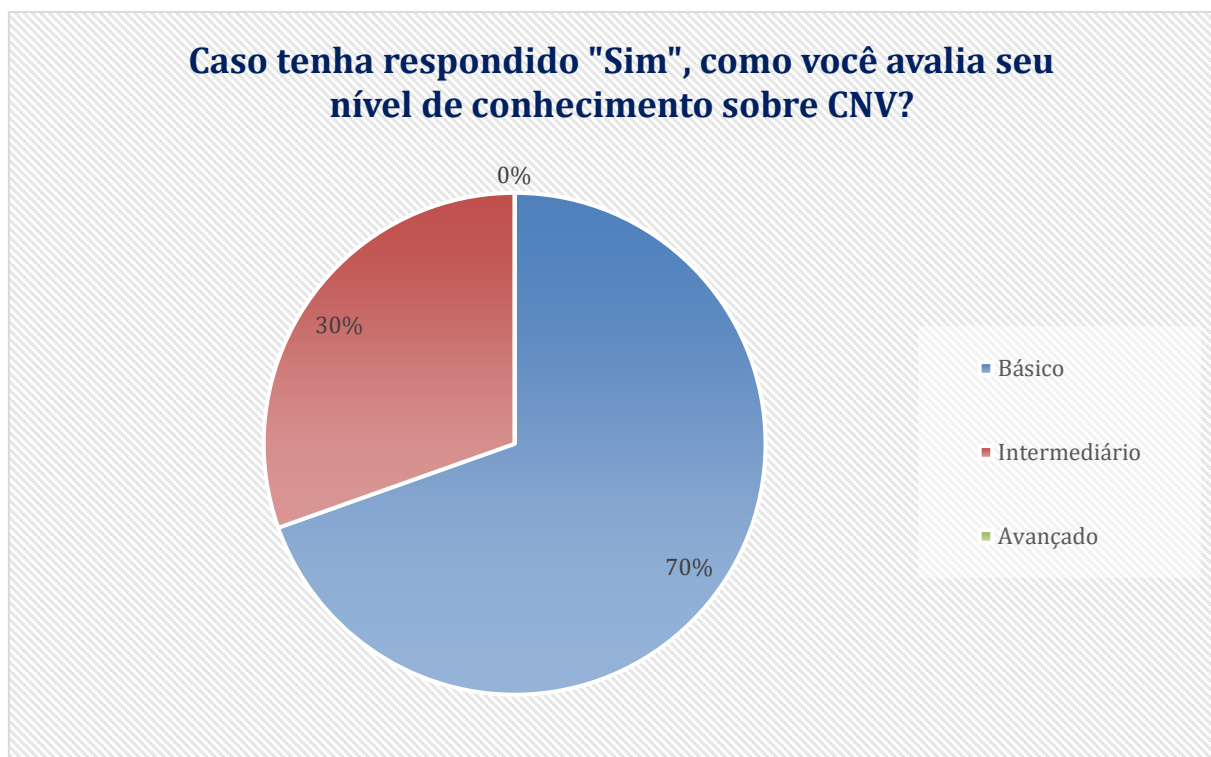
Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A questão 4 evidencia que, mesmo entre os professores que conhecem a CNV, o domínio sobre seus fundamentos é, em geral, superficial. A maioria declarou possuir conhecimento apenas básico ou intermediário, o que compromete sua capacidade de aplicar a abordagem de forma crítica e coerente no cotidiano escolar. Como destaca Freire, “ensinar exige compreender que a educação é um processo permanente e que se refaz constantemente na prática (Freire, 1996, p. 66)”. Esse processo de refazimento exige formações que não se restrinjam à exposição conceitual, mas que estimulem a reflexão e a transposição prática. António Nóvoa, complementa esses dizeres:

A formação de professores não pode ser pensada apenas como uma preparação para o exercício de uma profissão. [...] Ela deve ser um trabalho permanente de construção do próprio profissionalismo docente, baseado na reflexão sobre a prática, na partilha entre colegas e no compromisso com a transformação da escola. É necessário criar dispositivos de formação contínua que privilegiem o trabalho coletivo e a construção da profissão como um campo de saber, ética e compromisso (Nóvoa, 1995, p. 27).

Apenas os que selecionaram “sim” – sobre já ter ouvido falar da CNV – responderam essa questão.

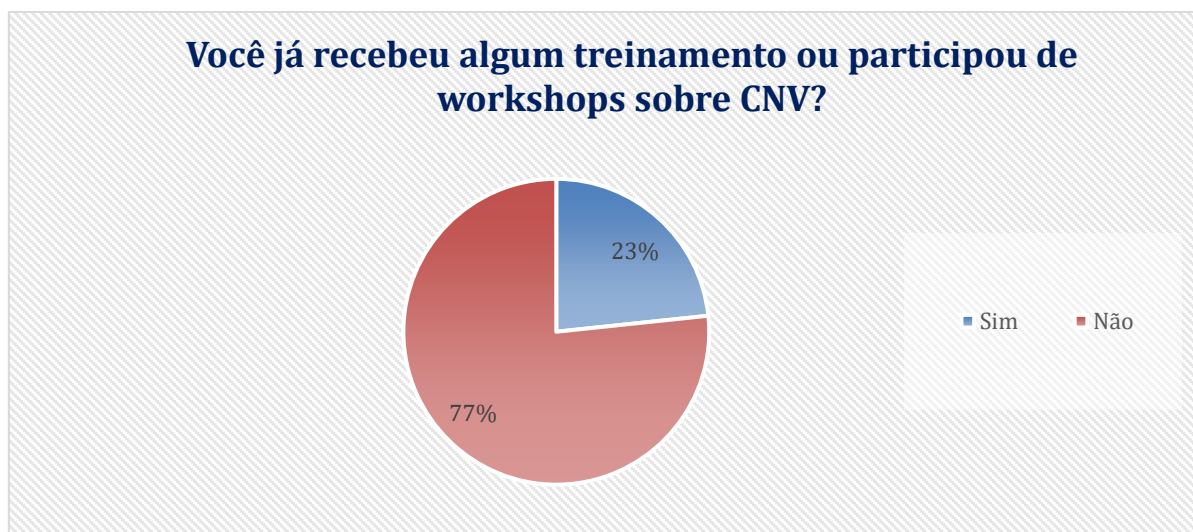
Figura 19 – Autopercepção docente sobre o grau de familiaridade com a CNV



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A questão 5 evidencia que uma parcela significativa dos professores nunca participou de formações, oficinas ou treinamentos sobre CNV, o que confirma o caráter esporádico e desarticulado das ações formativas voltadas a esse tema no contexto escolar. Essa ausência formativa revela o distanciamento entre o discurso institucional, que muitas vezes valoriza a convivência e o diálogo, e as condições reais oferecidas aos professores para que desenvolvam práticas comunicacionais transformadoras. Como ressalta José Pacheco, “não basta falar de diálogo, é preciso criar contextos concretos que o tornem possível, e isso inclui o investimento na formação de educadores para a escuta, a mediação e o respeito às singularidades (Pacheco, 2008, p. 79)”. Ao negligenciar a formação continuada com foco na comunicação, a escola perde a oportunidade de constituir-se como espaço real de aprendizagem profissional e de cultivo de relações humanas mais saudáveis.

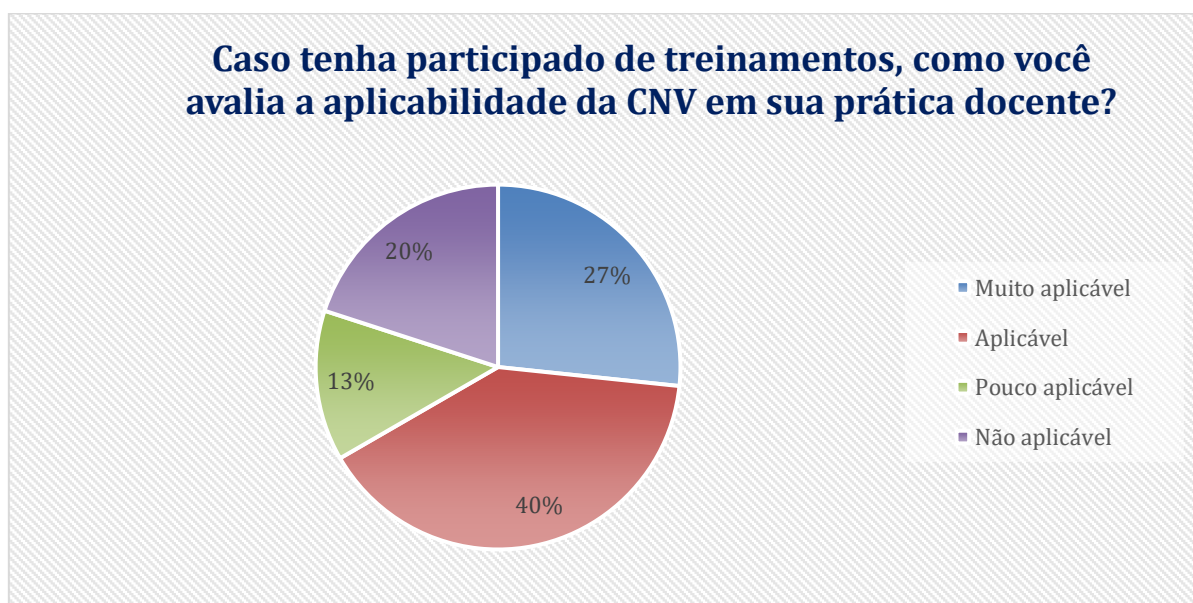
Figura 20 – Professores que tiveram ou não acesso a formações em CNV



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

O cenário torna-se ainda mais complexo quando se observa, na questão 6, que entre os que participaram de algum tipo de formação, nem todos reconheceram a aplicabilidade da CNV em sua prática. Embora 10 docentes tenham considerado a abordagem “aplicável” ou “muito aplicável”, 5 professores avaliaram-na como pouco ou nada aplicável, revelando percepções contraditórias quanto à utilidade prática do que foi aprendido. Ou seja, a formação oferecida, quando existe, não garante por si só a ressignificação das práticas docentes.

Figura 21 – Avaliação dos professores sobre a aplicabilidade da CNV em sua prática docente



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Essa constatação impõe um desafio que vai além da oferta de cursos: é preciso revisar o modo como a CNV tem sido trabalhada nos espaços formativos, reconhecendo que não se trata de conteúdo a ser memorizado, mas de um conjunto de posturas e atitudes que demandam envolvimento subjetivo e transformação de paradigmas. Como observa Pacheco:

Não há como desenvolver novas práticas sem que se quebrem os silêncios estruturais da escola. E esses silêncios só são rompidos quando se cria uma cultura de escuta mútua, de mediação e de respeito. [...] A comunicação é, portanto, condição e consequência de toda mudança educativa verdadeira (Pacheco, 2008, p. 85).

Nessa mesma direção, Little adverte que a competência comunicacional do professor não pode ser reduzida a uma técnica relacional, mas deve ser compreendida como um eixo ético-profissional. Para a autora, “formações eficazes são aquelas que desafiam os docentes a revisitar seus modos de falar, escutar, intervir, e não apenas a absorver conteúdos (Little, 2024, p. 94)”. O que está em jogo, portanto, é a construção de uma nova cultura pedagógica, em que a linguagem esteja a serviço da escuta, da empatia e da mediação de conflitos, e não da hierarquia e do controle.

Assim, as respostas às questões analisadas não indicam apenas um déficit formativo, mas revelam a complexidade de se incorporar a CNV como prática viva, especialmente em instituições que ainda não criaram as condições necessárias para que essa abordagem floresça no cotidiano docente. Mais do que oferecer formações pontuais, é preciso que a escola se reconheça como um espaço permanente de aprendizagem para seus profissionais — um lugar onde a comunicação seja tratada não como um instrumento auxiliar, mas como um eixo estruturante do fazer pedagógico.

Com base nas informações iniciais sobre a formação e o conhecimento docente em relação à CNV, a Seção 3 do questionário, intitulada “Práticas de Comunicação em Sala de Aula”, buscou aprofundar-se nas formas de interação estabelecidas entre professores e alunos no ambiente da sala de aula. As questões 7 a 10 foram elaboradas com o intuito de compreender em que medida princípios como escuta ativa, suspensão de julgamentos, mediação de conflitos e empatia estão presentes nas práticas docentes. Trata-se de aspectos centrais para a construção de uma convivência ética, respeitosa e sensível às necessidades dos estudantes. Essa disposição para escutar e acolher encontra ressonância nas ideias de Elisama Santos, que ressalta a urgência de práticas relacionais pautadas na empatia e na consciência emocional. Para a autora,

não nos falta amor e vontade de ofertar o melhor, o que falta então? Falta inteligência emocional para reconhecermos e lidarmos com as nossas

limitações, sentimentos e necessidades antes de lidarmos com as dos filhos. E não a temos porque a educação tradicional, focada no desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, na obediência e na supremacia parental sobre as crianças, não nos ajudou a desenvolvê-la (Santos, 2021, p. 23).

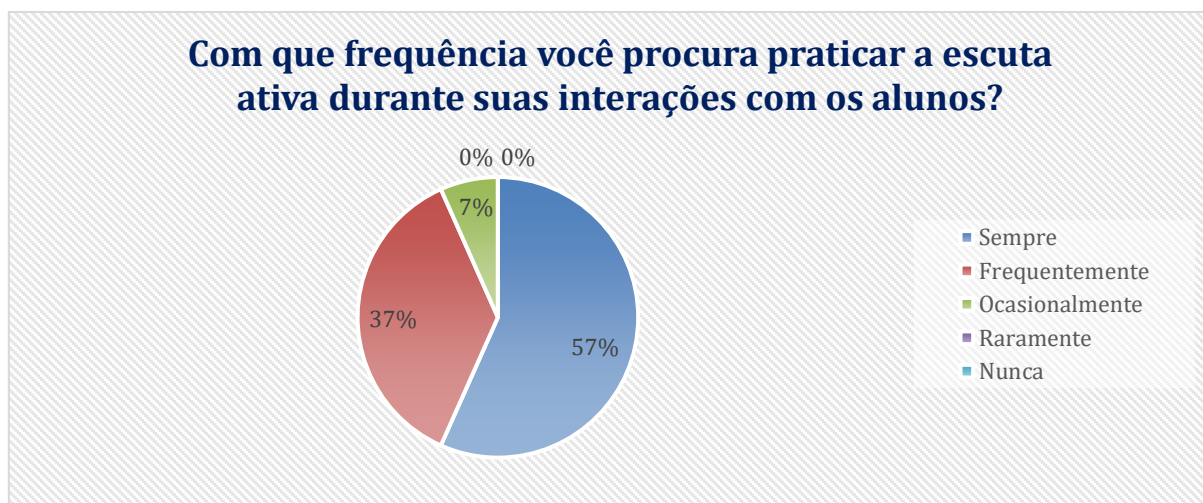
Embora se refira à parentalidade, o trecho revela, com precisão, os entraves que também se reproduzem no cotidiano escolar: a ausência de formação emocional, o automatismo disciplinar e a desatenção às necessidades humanas nas interações educativas.

O reconhecimento desses aspectos pelos próprios docentes demonstra um potencial de autocrítica e crescimento. Mais do que isso, sinaliza abertura para a construção de um ambiente escolar que reconheça a escuta como uma via legítima de vínculo e transformação. Como reforça Rosenberg, “quando as pessoas se conectam com os sentimentos e necessidades umas das outras, a compaixão surge espontaneamente (Rosenberg, 2020, p. 13)”. As respostas a essas perguntas, portanto, não apenas evidenciam o grau de alinhamento dos educadores com os fundamentos da Comunicação Não Violenta, mas também revelam a potência e os desafios de sua implementação no cotidiano escolar.

As questões 7 e 8 da Seção 3 buscaram investigar com que frequência os professores praticam a escuta ativa e se empenham em evitar julgamentos e críticas nas interações com os alunos. Tais dimensões são fundamentais para compreender o nível de coerência entre o discurso e a prática docente no que tange à construção de um ambiente escolar mais empático, respeitoso e relacional.

Na questão 7, os dados indicam que 17 professores (56,7%) afirmaram que praticam escuta ativa “sempre”, 11 (36,7%) “frequentemente” e 2 (6,6%) apenas “ocasionalmente”. O resultado mostra um compromisso significativo com a escuta como estratégia pedagógica, embora também revele que nem todos os docentes conseguem sustentar essa postura com regularidade.

Figura 22 – Frequência com que os professores praticam escuta ativa em sala de aula



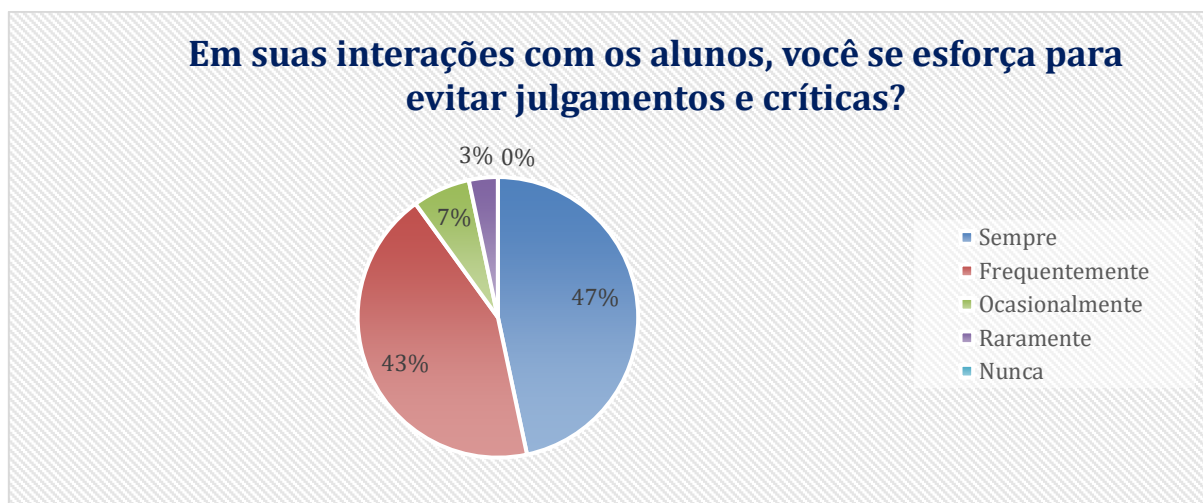
Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Já na questão 8, que aborda o esforço em evitar julgamentos, 14 professores (46,7%) assinalaram a opção “sempre”, 13 (43,3%) “frequentemente”, 2 (6,6%) “ocasionalmente” e 1 (3,3%) “raramente”. Esses dados sugerem que, embora exista uma intencionalidade clara em promover práticas comunicacionais mais humanas e menos reativas, ainda persistem oscilações entre intenção e prática. Isso evidencia a necessidade de fortalecer, no espaço escolar, uma cultura de autorregulação emocional e escuta estruturada. Como defende Rosenberg,

a escuta empática é aquela que vai além das palavras e se conecta com as necessidades profundas do outro, exigindo presença e consciência. [...] Para estar inteiramente presente, tenho que jogar fora toda a minha formação clínica, todos os meus diagnósticos, todo esse conhecimento prévio sobre seres humanos e seu desenvolvimento. Tudo isso só me oferece um entendimento intelectual, que bloqueia a empatia (Rosenberg, 2006, p. 49-50)

Entretanto, essa competência não se desenvolve espontaneamente. É preciso que a escola promova espaços formativos e relacionais que sustentem a escuta como valor, e não apenas como técnica.

Figura 23 – Esforço dos professores para evitar julgamentos e críticas nas interações com os alunos



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Desse modo, o esforço declarado pelos docentes nas respostas revela potencial e abertura, mas também demanda suporte institucional contínuo para que a escuta ativa e a comunicação respeitosa não dependam apenas da boa vontade de indivíduos, e sim de uma ética escolar compartilhada.

As questões 9 e 10 encerram a seção objetiva do questionário, trazendo elementos importantes sobre o modo como os professores lidam com conflitos interpessoais entre alunos e como percebem os efeitos das abordagens empáticas e não violentas em sala de aula.

Na questão 9, 21 docentes (70%) afirmaram que lidam com os conflitos de forma colaborativa e dialogada, buscando construir soluções com os envolvidos. Outros 8 professores (26,7%) indicaram adotar uma postura assertiva, voltada para a resolução rápida, enquanto apenas 1 docente (3,3%) recorre diretamente a medidas disciplinares imediatas. Os dados apontam para uma predominância de estratégias alinhadas à mediação e ao diálogo, embora um número relevante ainda opte por abordagens mais reativas e verticais, o que revela tensões entre diferentes concepções de autoridade e convivência escolar.

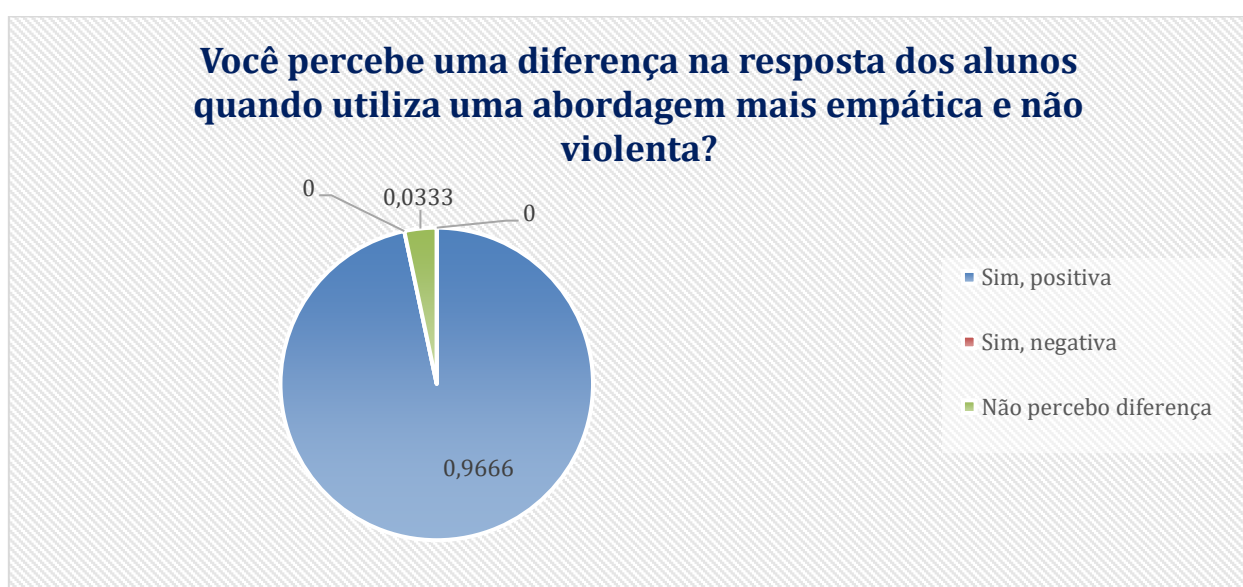
Figura 24 – Estratégias utilizadas pelos professores para lidar com conflitos entre alunos



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Já na questão 10, praticamente todos os professores, 29 de 30 respondentes (96,7%) — afirmaram perceber respostas positivas dos alunos quando adotam posturas mais empáticas e não violentas. Apenas um docente declarou não perceber diferença. Esse dado reforça empiricamente a eficácia da CNV como prática educativa capaz de transformar o clima escolar e as relações pedagógicas.

Figura 25 – Percepção docente sobre os efeitos da abordagem empática e não violenta



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

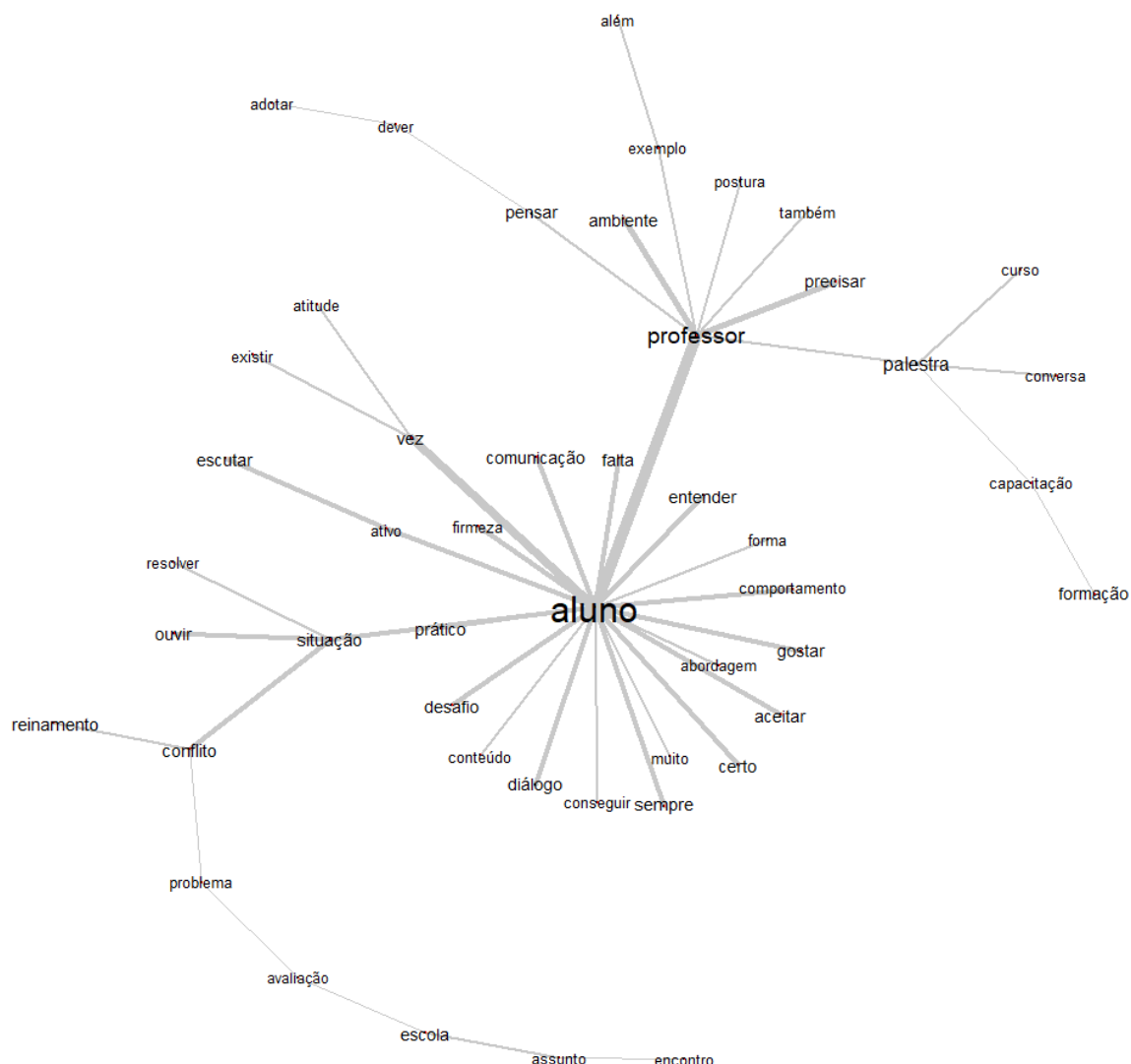
A valorização do diálogo e da escuta como estratégias de resolução de conflitos se aproxima das concepções de Paulo Freire, para quem “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam (Freire, 1996, p. 45)”. Lidar com os conflitos por meio do diálogo, portanto, não significa ausência de firmeza, mas reconhecimento da humanidade do outro e da complexidade das relações escolares. Essa escolha pedagógica exige do educador uma maturidade emocional que vai além da aplicação de normas. Como enfatiza Coltri:

A comunicação não violenta exige do adulto – pai, mãe, professor – a disponibilidade emocional para sustentar conversas difíceis sem recorrer à imposição ou ao silêncio punitivo. Requer escuta ativa, empatia, clareza sobre as próprias emoções e necessidades, e disposição para enxergar o outro além do comportamento que apresenta (Coltri, 2021, p. 26).

Essa perspectiva aponta para um reposicionamento do educador não como figura de controle, mas como mediador de processos humanos. Ao mesmo tempo, o dado praticamente unânime da questão 10 indica que, quando se opta pela empatia como ferramenta de comunicação, há um retorno positivo e concreto por parte dos alunos, aspecto frequentemente negligenciado nas rotinas escolares. Isso sinaliza que a mudança de postura docente não apenas favorece o clima escolar, mas também repercute no comportamento, no engajamento e na escuta dos estudantes. Como conclui Seibel, “a prática da comunicação empática não é um ideal utópico, mas uma ferramenta real que influencia diretamente a satisfação, o vínculo e a permanência dos sujeitos no ambiente educativo (Seibel, 2024, p. 41)”.

Com base nas respostas objetivas, evidenciou-se um cenário em que os docentes demonstram abertura para práticas comunicacionais mais sensíveis e dialógicas, embora ainda enfrentem desafios estruturais e formativos para consolidar tais posturas. A fim de aprofundar a compreensão das percepções docentes, especialmente no que se refere aos desafios enfrentados na implementação da Comunicação Não Violenta no ambiente escolar, as respostas às perguntas abertas do questionário foram submetidas a uma análise lexical por meio do software IRaMuTeQ, utilizando o recurso do grafo de similitude. Essa abordagem permitiu visualizar graficamente as coocorrências mais significativas entre os termos mencionados pelos professores, revelando relações semânticas que complementam e ampliam os dados quantitativos.

Figura 26 – Grafo de similitude lexical das respostas dos professores sobre os desafios da CNV



Fonte: Dados da pesquisa 2025 – gráfico gerado pelo IReMuTeQ

A análise do grafo de similaridade lexical, gerado com o auxílio do software IReMuTeQ, evidencia a centralidade do termo “aluno”, fortemente conectado a outros elementos do discurso docente. Essa posição de destaque revela que os principais desafios mencionados pelos professores dizem respeito à forma como os estudantes se comportam, escutam, dialogam e reagem diante das propostas comunicacionais pautadas na não violência. Termos como “professor”, “comunicação”, “entender”, “conflito”, “forma”, “escutar” e “postura” também se destacam na rede léxica, compondo um campo semântico que expressa as tensões enfrentadas pelos educadores ao buscar o equilíbrio entre autoridade pedagógica, escuta empática e mediação de conflitos. Tal cenário reforça a ideia de que o exercício da docência ultrapassa a

simples transmissão de conteúdo, exigindo uma constante reconstrução das práticas a partir dos desafios humanos cotidianos. Como afirmam Moizéis e Machado, “a formação docente não pode ser pensada apenas como um processo técnico, mas como um caminho contínuo de reinvenção profissional diante das complexidades das relações escolares (Moizéis e Machado, 2024, p. 91)”. Nesse sentido, o grafo revela não apenas a percepção sobre os alunos, mas também os dilemas formativos que atravessam a prática docente diante da urgência por uma comunicação mais ética e transformadora.

Essa constatação impõe um desafio que vai além da simples oferta de cursos: é preciso repensar a maneira como a Comunicação Não Violenta tem sido abordada nos espaços formativos, compreendendo que não se trata apenas de um conteúdo a ser assimilado, mas de um conjunto de atitudes e disposições que exigem envolvimento subjetivo e transformação de paradigmas. A esse respeito, Pacheco é enfático ao afirmar:

Não há como desenvolver novas práticas sem que se quebrem os silêncios estruturais da escola. E esses silêncios só são rompidos quando se cria uma cultura de escuta mútua, de mediação e de respeito. [...] A comunicação é, portanto, condição e consequência de toda mudança educativa verdadeira (Pacheco, 2008, p. 85).

Essa perspectiva reforça a ideia de que a comunicação não pode ser tratada como uma habilidade periférica, mas sim como um eixo estruturante da profissão docente. Ao negligenciar a formação continuada voltada à escuta, à empatia e à mediação, a escola compromete sua função de promover relações pedagógicas mais humanizadas e transformadoras. A efetivação da CNV, portanto, depende de uma revisão ética e institucional do modo como se forma e se acompanha o educador em sua trajetória profissional.

A leitura do grafo também evidencia um campo de tensão entre intenção e realidade prática, especialmente quando se observa o agrupamento de termos como “desafio”, “postura”, “aceitar” e “firmeza”, todos relacionados ao comportamento dos alunos diante da tentativa de estabelecer relações mais empáticas. Tais expressões indicam que, para muitos docentes, a comunicação não violenta exige um reposicionamento difícil: como manter o respeito e o limite sem recorrer à imposição ou ao autoritarismo? Essa dúvida, muitas vezes não verbalizada nos espaços formativos, é uma das raízes da resistência à implementação de novas abordagens comunicativas, ainda que os efeitos da escuta e da empatia já tenham sido observados na prática.

Esse conflito entre a busca por vínculos humanizados e a necessidade de manter a autoridade no espaço escolar desafia as concepções tradicionais de disciplina. Como observa Brown, “a verdadeira conexão só acontece quando nos permitimos ser vistos. E isso exige

vulnerabilidade, o que para muitos professores ainda é confundido com fraqueza ou permissividade (Brown, 2013, p. 42)”. Esse temor de parecer frágil ou “bonzinho demais” frente aos alunos aparece no próprio discurso dos respondentes, revelando a persistência de uma cultura escolar que associa autoridade à rigidez e à ausência de escuta:

Os alunos não entendem o contexto e acham que estou sendo "bonzinho" com o aluno que aprontou. (Relato do professor 07)

O professor que adotar a comunicação não violenta pode ser confundido, e principalmente pelos alunos como um professor que não resolve as questões disciplinares da turma de forma efetiva. Existe um certo preconceito por parte dos alunos, quase sempre que há alguma situação desconfortável os outros alunos observam para ver como o professor lida com aquilo. (Relato do professor 26)

O grafo também revela um conjunto de palavras associadas à formação docente, como “palestra”, “curso” e “capacitação”, conectadas diretamente à figura do “professor”. Essa associação reforça a ideia de que os educadores reconhecem a necessidade de se aprimorar continuamente para lidar com as demandas comunicacionais da sala de aula. Entretanto, como já discutido nas seções anteriores, os espaços formativos disponíveis ainda são incipientes e muitas vezes desconectados da realidade concreta da escola. Nesse sentido, torna-se essencial promover uma formação que vá além do conteúdo teórico, envolvendo os professores em processos reflexivos e colaborativos. Como destaca Nóvoa, “é necessário criar dispositivos de formação contínua que privilegiem o trabalho coletivo e a construção da profissão como um campo de saber, ética e compromisso (Nóvoa, 1995, p. 27)”.

Portanto, a análise do grafo de similitude confirma e aprofunda os achados das questões objetivas e discursivas, apontando que a efetiva implementação da Comunicação Não Violenta no contexto escolar não depende apenas do conhecimento conceitual ou da vontade individual dos professores, mas sobretudo de uma reformulação institucional que valorize a escuta, a empatia e o diálogo como dimensões centrais do trabalho educativo.

4.3. A Comunicação Escolar na Perspectiva dos Gestores

O olhar da gestão escolar sobre as práticas comunicativas dos professores é essencial para compreender os impactos da comunicação na construção de vínculos, na mediação de conflitos e na criação de um ambiente escolar saudável. Os gestores, ao acompanharem diretamente a prática docente, tornam-se observadores privilegiados das dinâmicas que envolvem o uso, ou não uso, da comunicação não violenta no cotidiano escolar.

Ao analisar os dados desta etapa da pesquisa, percebe-se que os gestores reconhecem avanços importantes, como o esforço dos docentes em adotar posturas mais empáticas e acolhedoras. No entanto, também são recorrentes os apontamentos sobre desafios, como a dificuldade em manter a escuta ativa diante de turmas heterogêneas, a resistência de alguns professores em abandonar posturas autoritárias e a influência do modelo de educação tradicional ainda presente nas escolas.

Essa percepção da gestão dialoga diretamente com os apontamentos de Elisama Santos, uma das principais referências desta pesquisa, ao afirmar que

a nossa forma tradicional de educar está ultrapassada e, em um cenário social marcado pela intolerância e pelo adoecimento emocional, é urgente deslocar o foco da mera transmissão de conteúdos para o aprendizado da empatia, das habilidades sociais e do autoconhecimento (Santos, 2020, p. 42).

A autora defende que educar sem violência requer não apenas boa vontade, mas uma mudança profunda na forma como o adulto se percebe e se comunica. Nessa mesma direção, Marshall Rosenberg, criador da Comunicação Não Violenta, enfatiza que “toda forma de julgamento moral é uma expressão trágica de uma necessidade não atendida (Rosenberg, 2006, p. 42)”, evidenciando que práticas comunicativas autoritárias nascem da desconexão entre os sentimentos e as necessidades de quem educa. Portanto, para além do conhecimento técnico, é fundamental que o professor desenvolva consciência emocional e competências relacionais, aspectos que os gestores reconhecem como carências formativas em parte do corpo docente.

Além disso, ao refletirem sobre o papel dos professores na construção de ambientes de paz, muitos gestores apontam para a necessidade de fortalecimento da inteligência emocional dos docentes, elemento crucial para o manejo adequado de conflitos e desenvolvimento da empatia. Goleman, ao definir a inteligência emocional como a capacidade de identificar, compreender e gerenciar emoções, afirma que “sem autoconhecimento, não há autocontrole possível (Goleman, 1995, p. 65)”, destacando que tais competências são indispensáveis para relações interpessoais saudáveis, especialmente no contexto escolar.

Essa análise se desdobrará nas próximas páginas, com a apresentação e discussão dos dados coletados por meio do questionário direcionado aos gestores escolares. A seguir, serão apresentados os resultados quantitativos e qualitativos, com gráficos e trechos selecionados das respostas abertas, os quais ilustram a percepção da gestão sobre as formas de comunicação empregadas pelos professores que coordenam.

As três primeiras questões do questionário foram destinadas à caracterização do perfil dos respondentes, a fim de contextualizar as análises subsequentes. A primeira questão revelou

que os participantes exercem funções de orientador educacional, coordenador pedagógico e diretor escolar, cargos que pressupõem envolvimento direto na mediação de conflitos e no acompanhamento da prática docente. Já a segunda questão apontou que a maior parte dos gestores possui mais de cinco anos de experiência na função, o que confere maturidade profissional e legitimidade às percepções expressas. A terceira questão indicou que todos atuam em instituição de grande porte, o que traz implicações relevantes para a gestão da comunicação, dada a complexidade das interações em contextos com elevado número de estudantes, professores e demandas institucionais. Nesse sentido, a escuta qualificada e o diálogo tornam-se ainda mais necessários. Como afirma Pacheco,

ouvir o outro implica estar disponível para que a palavra do outro possa circular, e para isso é necessário um espaço institucional que valorize a escuta, que se permita ser afetado pela palavra que vem do outro, reconhecendo que a comunicação é um processo fundante das relações educativas (Pacheco, 2008, p. 101).

Dessa forma, o perfil dos respondentes, composto por profissionais experientes e inseridos em realidades complexas, fortalece a relevância dos dados apresentados e sustenta a análise crítica sobre as práticas comunicacionais observadas nas escolas.

As questões 4 e 5 integram a Seção II – Conhecimento sobre a Comunicação Não Violenta, cujo objetivo é verificar o grau de familiaridade e domínio dos gestores escolares em relação ao conceito proposto por Marshall Rosenberg. Os dados coletados revelam que todos os respondentes estão familiarizados com o conceito de CNV, como indicado na questão 4, o que demonstra que a abordagem já faz parte do repertório conceitual da equipe gestora. Esse dado é especialmente relevante, uma vez que são esses profissionais os responsáveis pela formação continuada dos professores, pelo acompanhamento das práticas pedagógicas e pela mediação de conflitos institucionais. A presença da CNV no campo de visão da gestão escolar sugere um movimento de abertura para práticas comunicacionais mais dialógicas, que reconhecem o papel das emoções, da escuta e da empatia na construção de um ambiente educativo mais humanizado. Como destaca Marshall Rosenberg:

A CNV é uma linguagem da compaixão, baseada em habilidades de comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas. Ela nos lembra que cada ato de violência é uma expressão trágica de uma necessidade humana não atendida, e que toda comunicação, quando centrada na empatia, é uma ponte para a conexão entre as pessoas (Rosenberg, 2006, p. 17).

Essa compreensão amplia a responsabilidade da gestão em cultivar espaços onde a linguagem da empatia não apenas seja conhecida, mas praticada como uma filosofia relacional.

No entanto, ao aprofundar a análise com a questão 5, observa-se que o nível de conhecimento declarado pelos gestores é básico ou intermediário, o que indica que o contato com a CNV ainda é inicial ou superficial em muitos casos. Tal constatação reforça a necessidade de investir em processos formativos mais robustos, contínuos e sistematizados, que não apenas apresentem o conceito, mas também desenvolvam habilidades práticas de escuta ativa, empatia e manejo de conflitos. Nesse sentido, Santos adverte que

conhecer a CNV não transforma a comunicação por si só; é preciso se disponibilizar a praticá-la no cotidiano, mesmo quando ela parecer inviável ou desnecessária. A comunicação não violenta exige coragem, presença e disposição para rever o modo como fomos ensinados a nos relacionar, especialmente em ambientes em que o poder se manifesta de forma vertical (Santos, 2020, p. 46).

Assim, embora o reconhecimento do conceito pelos gestores represente um ponto de partida positivo, os dados revelam que ainda há um caminho a ser percorrido para que a CNV se consolide como princípio orientador das relações escolares. Esse processo exige formação contínua, reflexão crítica e compromisso institucional com a construção de uma cultura de paz.

As questões 6 a 9 integram a Seção III – Práticas Comunicacionais dos Professores Segundo a Percepção da Gestão Escolar, voltada à identificação de como os gestores avaliam a comunicação docente no cotidiano escolar. De forma geral, os dados apontam para uma avaliação positiva quanto à postura comunicacional dos professores no que se refere ao respeito, à empatia, à escuta ativa e ao uso de linguagem não julgadora.

Na questão 6, todos os gestores participantes avaliaram a comunicação dos professores com os alunos como positiva em termos de respeito e empatia. Essa unanimidade revela que, aos olhos da gestão, a maioria dos docentes já compreende a importância de uma postura respeitosa e cuidadosa nas relações interpessoais estabelecidas em sala de aula. Como afirma Elisama Santos, “a empatia não nasce de uma técnica, mas de uma decisão: a de olhar para o outro com disposição de compreender antes de julgar (Santos, 2020, p. 51)”. Essa decisão pedagógica, quando assumida pelos professores, contribui diretamente para a construção de vínculos afetivos e para a formação de um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos estudantes.

As questões 7 e 8 reforçam essa percepção, uma vez que os gestores relataram que os professores “frequentemente” demonstram escuta ativa e empatia (questão 7), bem como utilizam linguagem que evita julgamentos e críticas (questão 8). Essas respostas indicam uma apropriação, ainda que parcial, dos princípios da Comunicação Não Violenta (CNV). Rosenberg afirma:

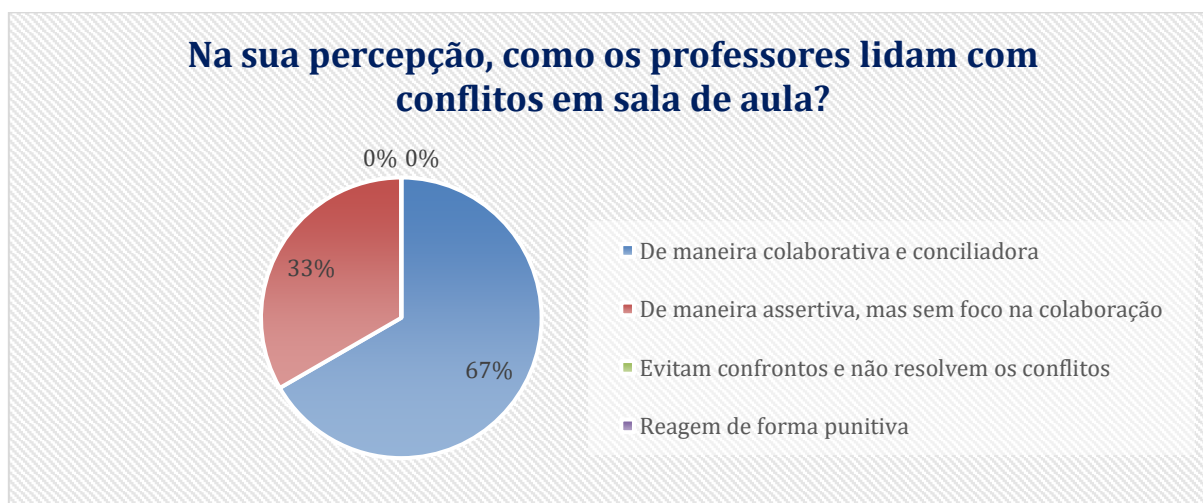
Não há nada de novo na Comunicação Não Violenta. Tudo o que está nela já era conhecido há séculos. Eu a chamo de nova apenas porque organizei o que já sabíamos de uma maneira que nos ajuda a nos lembrar de usá-la, especialmente quando é mais difícil (Rosenberg, 2006, p. 26).

Essa afirmação destaca que a essência da CNV está em recuperar e estruturar modos de comunicação que promovam conexão humana e compreensão mútua, sobretudo em contextos adversos como os enfrentados na sala de aula.

A escuta ativa e o uso de linguagem adequada são componentes essenciais dessa proposta, pois promovem o reconhecimento das necessidades envolvidas nas interações e reduzem a probabilidade de conflitos baseados em mal-entendidos ou em formas de comunicação impositivas. Vale destacar, contudo, que a frequência com que tais práticas são observadas não elimina a necessidade de espaços formativos que fortaleçam a intencionalidade dessas ações no cotidiano docente.

A questão 9 aprofunda a análise ao investigar como os professores, segundo a percepção dos gestores, lidam com os conflitos em sala de aula. As respostas revelaram duas tendências principais: dois gestores indicaram que os professores atuam de maneira colaborativa e conciliadora, enquanto um deles observou uma postura assertiva, mas sem foco na colaboração. Esse dado revela que, embora a maioria dos docentes já busque soluções dialogadas e horizontais, ainda há casos em que a assertividade não está acompanhada de um olhar empático e cooperativo. Essa diferença é significativa e reforça a ideia de que a resolução de conflitos exige mais do que autoridade: requer intencionalidade relacional. A figura a seguir sintetiza as respostas dos gestores quanto a essa questão:

Figura 27 – Percepção dos gestores sobre a forma como os professores lidam com conflitos em sala de aula



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Esses dados evidenciam a relevância de se fortalecer uma cultura institucional que vá além da resolução de conflitos pontuais, buscando formar professores capazes de antecipar e mediar situações de tensão com base na escuta, na validação de sentimentos e na negociação. Tais habilidades não são inatas: demandam formação, prática reflexiva e apoio da gestão escolar.

A quarta e última seção objetiva do questionário aplicado aos gestores escolares buscou compreender como a instituição tem atuado no sentido de oferecer formação continuada em Comunicação Não Violenta (CNV) aos professores, bem como captar a percepção dos gestores sobre os efeitos potenciais da CNV nas relações escolares. Considerando que a presença institucional de uma prática está diretamente relacionada ao seu reconhecimento formal nos processos formativos, essas questões são fundamentais para avaliar a coerência entre o discurso e a ação no que se refere à promoção de ambientes escolares mais empáticos e colaborativos.

Gerir uma escola deixa de ser algo apenas ligado a questões administrativas e burocráticas. Se o conjunto da escola é, tanto quanto a sala de aula, espaço de aprendizagem, pode-se deduzir que formas de funcionamento, normas, procedimentos administrativos, valores e outras tantas práticas que ocorrem no âmbito da organização escolar exercem efeitos diretos na aprendizagem de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de alunos e professores. (Libâneo, 2015, p. 25).

A questão 10 investigou se a escola oferece treinamentos ou workshops sobre CNV aos professores. As respostas evidenciaram uma lacuna entre o reconhecimento teórico da importância da CNV, já apontado nas seções anteriores, e sua implementação concreta. Essa ausência de formação sistemática indica que os avanços percebidos nas práticas docentes ocorrem, muitas vezes, por iniciativa individual dos professores ou em espaços informais. Essa realidade reforça a reflexão proposta por Santos, ao afirmar que “educar sem violência é possível, mas requer intencionalidade, preparo e apoio institucional (Santos, 2020, p. 63)”. Sem esse apoio, a prática da CNV corre o risco de permanecer como um ideal desejado, mas pouco operacionalizado no cotidiano escolar.

A questão 11 foi respondida apenas pelos gestores que indicaram a existência de ações formativas na escola, os quais avaliaram a efetividade desses momentos como eficazes ou neutros. Embora o número de respostas seja pequeno, a percepção de efetividade sugere que, quando implementadas, as formações sobre CNV têm potencial para promover mudanças significativas nas práticas comunicacionais dos docentes. Contudo, essa constatação também

denuncia a necessidade de ampliar e sistematizar tais formações, especialmente em contextos escolares complexos, como os de grande porte, realidade de todos os participantes desta pesquisa. Como destaca Marshall Rosenberg, “a prática da CNV não se dá em um curso isolado, mas em um processo contínuo de aprendizado e autorreflexão (Rosenberg, 2006, p. 42)”, o que exige que as escolas assumam a formação em CNV como um compromisso institucional permanente.

Já a questão 12 investigou a crença dos gestores quanto ao impacto da CNV na melhoria das relações escolares. Todos os respondentes afirmaram que a implementação da CNV pode melhorar significativamente a dinâmica entre professores e alunos, o que revela forte adesão à proposta como horizonte ético e pedagógico para as interações na escola. Essa crença, aliada à ausência de ações sistemáticas de formação, desenha um cenário de disponibilidade conceitual, mas carência estrutural, evidenciando que o avanço da CNV no ambiente escolar depende diretamente da intencionalidade política e pedagógica da gestão escolar. Como reforça Santos,

Quando entendemos que a violência não é só física, mas também se manifesta em palavras, tons e gestos, percebemos que educar para a paz começa por olhar para as nossas próprias formas de nos comunicarmos. E isso exige coragem, preparo e constância (Santos, 2020, p. 74).

Assim, a análise das questões 10 a 12 revela que os gestores reconhecem o potencial transformador da Comunicação Não Violenta, mas ainda enfrentam desafios para institucionalizar essa prática de forma sistemática. Tais dados indicam a urgência de políticas de formação continuada que contemplem o desenvolvimento de competências socioemocionais, a mediação de conflitos e a construção de uma cultura de paz no ambiente escolar.

Encerrada a análise das questões objetivas, observa-se que os dados fornecidos pelos gestores escolares apontam para uma valorização crescente das práticas comunicacionais pautadas na empatia, na escuta ativa e na resolução pacífica de conflitos, ainda que desafios estruturais e formativos persistam. Para aprofundar essa compreensão, a próxima seção da pesquisa dedica-se à análise das respostas discursivas oferecidas pelos participantes, as quais permitem captar nuances, percepções subjetivas e sugestões que não cabem nos limites das opções fechadas. Ao abrir espaço para a escuta qualificada da gestão, busca-se compreender com maior densidade os sentidos atribuídos à Comunicação Não Violenta no cotidiano escolar e as estratégias que os próprios gestores vislumbram para seu fortalecimento institucional.

As questões discursivas destinadas aos gestores escolares tiveram como objetivo aprofundar a análise qualitativa da prática comunicacional docente, especialmente no que diz

respeito à escuta ativa, ao manejo de conflitos e à apropriação da Comunicação Não Violenta (CNV). A escuta das vozes gestoras permitiu compreender de maneira mais sensível os limites, avanços e perspectivas institucionais em torno da temática.

Na questão 13: “Quais desafios você observa na prática da comunicação não violenta pelos professores?”, as respostas revelaram um diagnóstico que contempla tanto aspectos estruturais quanto formativos. Um dos participantes destaca a complexidade do contexto escolar contemporâneo:

A diversidade natural de contextos e visões de mundo requer uma formação contínua para o refinamento de habilidades comunicativas que absorvam a pluralidade de demandas. (Resposta do Gestor 01)

Essa percepção aponta para a necessidade de desenvolver competências relacionais que deem conta da diversidade, reforçando a urgência de formações que articulem escuta, empatia e compreensão de mundo. Em outra resposta, o olhar recai sobre o déficit formativo no campo da CNV:

Acredito que o maior desafio seja o não conhecimento do que é a CNV, pois, pelo escasso conhecimento que tenho, é uma maneira de saber usar palavras adequadas para cada contexto e, diante de crianças e adolescentes cujos cérebros estão passando por podas neurais, saber neuromodular a fala. (Resposta do Gestor 03)

O terceiro participante sintetiza de forma objetiva um ponto crítico do cotidiano docente:

Pouca percepção sobre a necessidade de melhorar a própria maneira de se comunicar. (Resposta do Gestor 02)

Essas falas convergem com o que Daniel Goleman define como inteligência emocional, isto é, a capacidade de “reconhecer nossos próprios sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerenciar bem as emoções dentro de nós e em nossos relacionamentos (Goleman, 1995, p. 47)”. Essa habilidade é essencial para o educador que deseja estabelecer vínculos respeitosos e empáticos, pois favorece a escuta ativa, o reconhecimento das necessidades emocionais dos estudantes e a mediação de conflitos de forma assertiva.

A questão 14: “O que você sugere para aprimorar a comunicação entre professores e alunos na sua escola?”, trouxe como principais propostas a formação contínua e a promoção de espaços de diálogo. As respostas:

Capacitações na área, diálogo e uma busca contínua por um ambiente que traga segurança e encorajamento aos profissionais. (Resposta do Gestor 01)

Rodas de conversa, palestras sobre CNV. (Resposta do Gestor 02)

Rodas de conversas, diálogos mais frentes sobre temas variados. (Resposta do Gestor 03)

As sugestões demonstram um desejo por ações institucionais que sustentem a CNV como prática e cultura, superando a lógica de eventos pontuais. A escuta ativa, nesse cenário, aparece como eixo transversal para a construção de um ambiente escolar mais humano, seguro e participativo.

Já a questão 15: “Há mais alguma observação ou sugestão que gostaria de compartilhar sobre o tema?”, foi respondida apenas por um dos gestores, cuja contribuição sintetiza o anseio coletivo por mais investimentos no tema:

É importante abrir espaço para a formação para a prática da comunicação não violenta em todos os âmbitos da escola. (Resposta do Gestor 02)

Essa fala ecoa diretamente os fundamentos da CNV, que, segundo Rosenberg, não se limita à técnica de falar sem agredir, mas exige um comprometimento ético com a construção de vínculos genuínos. Como o autor afirma:

A CNV nos ensina a observar cuidadosamente o que está vivo em nós e nos outros, e a cultivar uma escuta que não seja contaminada por julgamentos, mas guiada pela empatia. Quando nos comunicamos com esse foco, criamos um espaço em que as necessidades humanas podem ser acolhidas e atendidas de forma respeitosa e autêntica. (Rosenberg, 2006, p. 91).

Essa escuta empática e profunda também é enfatizada por Santos, ao refletir sobre o papel da linguagem nas relações escolares:

Cada fala ofensiva, cada ataque, cada ato violento é a expressão trágica de uma necessidade. É um ‘por favor’ dito com a voz esganiçada, gritado tão alto que quase não dá para compreender. [...] Abrimos mão do convencimento para nos conectarmos ao que vive no outro, com interesse, com respeito, lembrando que suas necessidades e seus anseios não são nem piores nem melhores que os nossos. (Santos, 2021, p. 48-49).

Dessa forma, ao reconhecerem os limites e potencialidades da prática comunicacional docente, os gestores demonstram consciência sobre seu papel estratégico na promoção de uma cultura institucional mais empática e formativa. O investimento na CNV como política de gestão pedagógica se apresenta, portanto, como um caminho promissor para o fortalecimento dos vínculos e a melhoria da convivência escolar.

4.4. Triangulação de dados dos questionários: Diálogos entre Alunos, Professores e Gestores

A primeira triangulação dos dados, enquanto estratégia metodológica adotada nesta pesquisa, promoveu o cruzamento das percepções de três grupos fundamentais para o ambiente educacional: alunos, professores e gestores. Conforme aponta Flick, “a convergência entre múltiplas abordagens e fontes proporciona uma visão mais abrangente e confiável dos fenômenos estudados (Flick, 2009, p. 178)”. Assim, os achados aqui apresentados não pretendem generalizações estatísticas, mas sim evidenciar a complexidade das relações comunicacionais na escola, revelando sentidos e tensões que emergem do cotidiano escolar.

De modo geral, os dados convergiram na valorização da escuta, do respeito e da empatia como princípios desejáveis nas interações escolares. No entanto, as respostas também revelaram distanciamentos entre o ideal da Comunicação Não Violenta (CNV) e sua efetivação prática, sobretudo diante de desafios relacionados à indisciplina, à sobrecarga docente e à cultura autoritária ainda vigente em muitas instituições.

Do ponto de vista discente, foi possível identificar o reconhecimento de professores que escutam, acolhem e dialogam. Palavras como “respeito”, “calma” e “atenção” apareceram com frequência nas respostas abertas, confirmando que a qualidade da comunicação impacta diretamente na percepção que os alunos têm da relação pedagógica. Como bem sintetiza Freire: “É na superação da distância entre educador e educando que se funda a pedagogia do diálogo, uma pedagogia em que falar e escutar se complementam no ato de conhecer (Freire, 1996, p. 115)”.

Entretanto, os professores, embora demonstrem disposição para práticas dialógicas, relataram diversos obstáculos, como a resistência de alguns alunos ao diálogo, a necessidade de lidar com comportamentos impulsivos e a pressão por resultados imediatos. Muitos afirmaram que temem ser percebidos como frágeis ou permissivos ao evitarem o uso do grito e da punição. Tal tensão é também apontada por Rosenberg, ao afirmar:

O objetivo da CNV não é mudar as pessoas e seu comportamento para que façam o que queremos, mas estabelecer relações baseadas na honestidade e na empatia. Com a CNV, aprendemos a identificar nossas necessidades e a expressá-las de forma clara e respeitosa, ao mesmo tempo em que nos conectamos às necessidades dos outros. Quando as pessoas se comunicam com empatia e autenticidade, aumentam as chances de cooperação voluntária e de resolução pacífica dos conflitos. Essa abordagem transforma relações marcadas pelo julgamento e pela exigência em espaços de escuta mútua e de construção conjunta. (Rosenberg, 2006, p. 34)

Essa afirmação revela que as práticas comunicacionais não violentas exigem mudança de paradigma: é preciso substituir o foco no controle por um compromisso ético com a construção de vínculos. Como reforça Pacheco, “não basta falar de diálogo, é preciso criar contextos concretos que o tornem possível, e isso inclui o investimento na formação de educadores para a escuta, a mediação e o respeito às singularidades (Pacheco, 2008, p. 85)”.

A perspectiva dos gestores, por sua vez, apresenta um olhar mais estratégico. Reconhecem esforços significativos dos docentes em desenvolver empatia e escuta ativa, mas apontam lacunas formativas e a permanência de práticas autoritárias. Para Goleman, “sem autoconhecimento, não há autocontrole possível (Goleman, 1995, p. 65)”, e isso se reflete diretamente na gestão de conflitos e na mediação das relações escolares.

Uma fala emblemática de gestor destaca a urgência de se investir em formação emocional:

É importante abrir espaço para a formação para a prática da comunicação não violenta em todos os âmbitos da escola. (Resposta do Gestor 02)

Essa perspectiva vai ao encontro da crítica de Nóvoa, que afirma:

A profissionalização docente exige não apenas domínio técnico, mas sobretudo sensibilidade relacional e compromisso ético com a escuta e o reconhecimento do outro. Não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de se comprometer com os vínculos que sustentam o processo educativo. A escuta não pode ser vista como gentileza ou concessão, mas como parte constitutiva do ser professor. Uma escola que não escuta não educa, apenas instrui; e um docente que não reconhece o outro em sua inteireza não cumpre plenamente seu papel formador. (Nóvoa, 2022, p. 78)

Ademais, os dados evidenciaram um ponto de tensão recorrente: o uso do grito como instrumento disciplinador. Enquanto alunos relatam medo, bloqueio emocional e desmotivação, alguns professores o utilizam como estratégia de contenção diante da ausência de recursos mais eficazes. Os gestores, por sua vez, associam o grito à perda de autoridade e ao esgotamento docente. Como sintetiza Rosenberg:

A CNV nos ensina a observar cuidadosamente o que está vivo em nós e nos outros, e a cultivar uma escuta que não seja contaminada por julgamentos, mas guiada pela empatia. Quando nos comunicamos com esse foco, criamos um espaço em que as necessidades humanas podem ser acolhidas e atendidas de forma respeitosa e autêntica. (Rosenberg, 2006, p. 91)

Essas constatações reforçam o argumento de que a transformação das práticas comunicacionais na escola passa pela valorização da inteligência emocional, da escuta

qualificada e da formação continuada. Como destaca Goleman, “a capacidade de reconhecer nossos próprios sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerenciar bem as emoções [...] é essencial para as relações humanas (Goleman, 1995, p. 47)”.

Por fim, os dados triangulados confirmam que a presença da Comunicação Não Violenta na escola ainda é incipiente, mas há um movimento promissor em direção à sua valorização. A convergência entre os discursos evidencia que tanto alunos quanto professores e gestores reconhecem os benefícios de uma comunicação baseada na empatia e no respeito mútuo. No entanto, é preciso superar as barreiras estruturais, culturais e formativas que ainda limitam sua implementação efetiva.

Nesse sentido, a triangulação realizada nesta pesquisa não apenas revelou a complexidade dos processos comunicacionais na escola, como também apontou caminhos para sua ressignificação. O diálogo entre as percepções de alunos, professores e gestores permitiu compreender que, embora a Comunicação Não Violenta ainda enfrente obstáculos significativos, como a cultura da punição, a sobrecarga emocional docente e a escassez de espaços formativos, há uma consciência crescente sobre sua importância na construção de um ambiente escolar mais humano, ético e democrático. Como adverte Freire: “É no cotidiano da escola que se gestam práticas libertadoras ou opressoras (Freire, 1996, p. 99)”.

E, portanto, é nesse mesmo cotidiano que se deve investir no cultivo da empatia, da escuta e da corresponsabilidade. Que este trabalho possa contribuir para a ampliação desse debate e para o fortalecimento de uma educação que, ao comunicar-se, também cuida, acolhe e transforma.

4.5. A Comunicação Escolar na Perspectiva Docente: Análise da Roda de Conversa

A roda de conversa com professores constituiu-se como um dispositivo metodológico fundamental para o aprofundamento qualitativo da investigação, uma vez que possibilitou o acesso às dimensões narrativas, afetivas e simbólicas que atravessam as práticas comunicacionais docentes. Diferentemente dos questionários, a roda de conversa permitiu que os sujeitos organizassem seus discursos de forma mais livre, revelando sentidos atribuídos à comunicação a partir de suas histórias de vida, trajetórias profissionais e experiências no cotidiano escolar. Tal característica confirma a compreensão de Minayo acerca da pesquisa qualitativa, ao destacar que:

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 21).

A análise da primeira parte da transcrição evidencia que, antes de abordarem explicitamente a Comunicação Não Violenta (CNV), os professores mobilizam narrativas autobiográficas para situar sua atuação profissional. Ao relatarem suas trajetórias, muitas vezes marcadas por mudanças de área, escolhas tardias pela docência e experiências anteriores em campos diversos, os participantes constroem um pano de fundo identitário que sustenta a forma como compreendem a comunicação em sala de aula. Esse movimento discursivo reforça a ideia de que a prática comunicacional docente não pode ser compreendida de maneira dissociada da identidade profissional e da relação que o professor estabelece com o saber e com o ensinar.

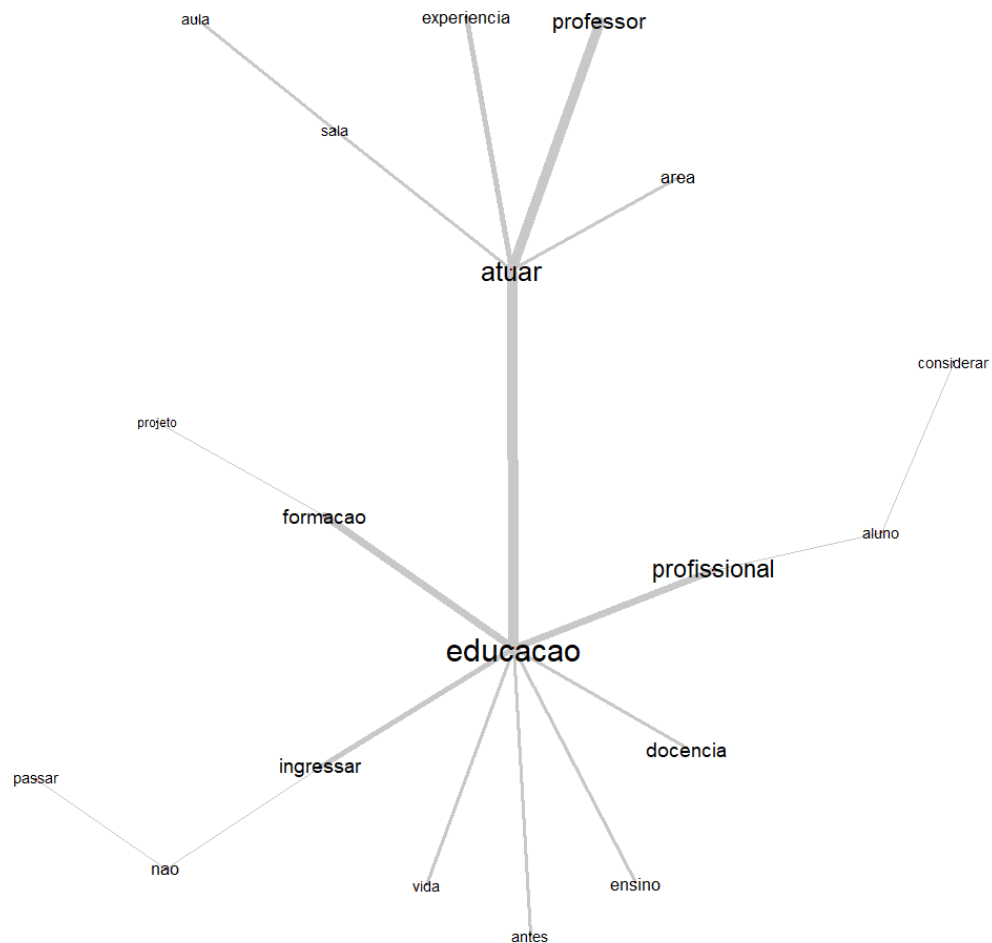
A mobilização dessas narrativas pessoais evidencia que a forma como os professores compreendem e exercem a comunicação em sala de aula está diretamente relacionada ao sentido que atribuem ao ensinar e ao aprender. A relação com o saber, nesse contexto, não se limita ao domínio técnico dos conteúdos escolares, mas é construída a partir das experiências vividas, das expectativas profissionais e dos valores que atravessam a trajetória singular de cada docente. Trata-se de uma relação profundamente marcada pela história pessoal e pelas experiências formativas acumuladas ao longo do tempo, o que influencia diretamente as práticas pedagógicas e comunicacionais desenvolvidas no cotidiano escolar, a relação que o sujeito estabelece com o saber é inseparável de sua história, de suas experiências e dos sentidos que constrói ao longo de sua trajetória, constituindo-se como uma relação simbólica e existencial, e não meramente técnica ou instrumental, assevera Charlot (2000, p. 75).

A análise lexical, por meio do grafo de similitude gerado no IRaMuTeQ, corrobora essa leitura interpretativa. Observa-se a centralidade do termo “educação”, conectado de maneira significativa a palavras como formação, docência, ensino, vida e profissional. Essa organização evidencia que, para os docentes, a comunicação não é percebida como uma técnica isolada, mas como dimensão constitutiva do fazer educativo e do próprio sentido atribuído à profissão. Tal compreensão dialoga diretamente com Nóvoa, ao afirmar que:

A profissão docente constrói-se num processo permanente de articulação entre formação, experiência e identidade. Não se ensina apenas com técnicas, mas com aquilo que se é, com a história que se traz e com o modo como se habita a profissão (Nóvoa, 1995, p. 25).

O termo “atuar”, igualmente central no grafo, estabelece conexões com professor, experiência, área, sala e aula, indicando que os docentes compreendem sua prática como um fazer situado, contextual e profundamente relacional.

Figura 28 – Grafo de similitude das relações semânticas entre educação, docência e comunicação



Fonte: Dados da pesquisa 2025 – gráfico gerado pelo IRaMuTeQ

A atuação docente emerge como exercício que se constrói no cotidiano da sala de aula, em diálogo constante com os alunos e com os desafios específicos do ensino nos anos finais do Ensino Fundamental. Essa leitura encontra respaldo na perspectiva walloniana, segundo a qual: “O desenvolvimento humano não pode ser compreendido fora das relações afetivas e sociais. A emoção não é um elemento acessório, mas um fator organizador da ação e do pensamento (Wallon, 1942, p. 54)”.

As narrativas dos professores revelam, ainda, que a docência, mesmo quando não idealizada inicialmente como projeto de vida, passa a ser ressignificada a partir da experiência concreta com os estudantes. Expressões recorrentes nas falas, como o reconhecimento do prazer

em ensinar, do vínculo com os alunos e do sentido atribuído ao trabalho educativo, evidenciam uma concepção de educação que ultrapassa a lógica da transmissão de conteúdos. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva freiriana, que concebe o ato educativo como prática ética e relacional. Freire afirma que ensinar é criar as possibilidades para a produção de conhecimentos ou a sua construção. É um ato profundamente humano, que se funda no diálogo e na escuta do outro (Freire, 1996, p. 47).

A presença dos termos “vida” e “antes” no campo semântico da educação indica que os professores estabelecem comparações entre suas experiências profissionais anteriores e a atuação atual na docência, reforçando a ideia de que a comunicação pedagógica é atravessada por memórias, valores e aprendizagens construídas ao longo do tempo. Essa dimensão histórica da comunicação encontra sustentação em Silva, ao afirmar que “a comunicação humana é um processo social e histórico, construído nas interações cotidianas, carregado de valores, experiências e significados que os sujeitos produzem ao longo de suas trajetórias (Silva, 2003, p. 23)”.

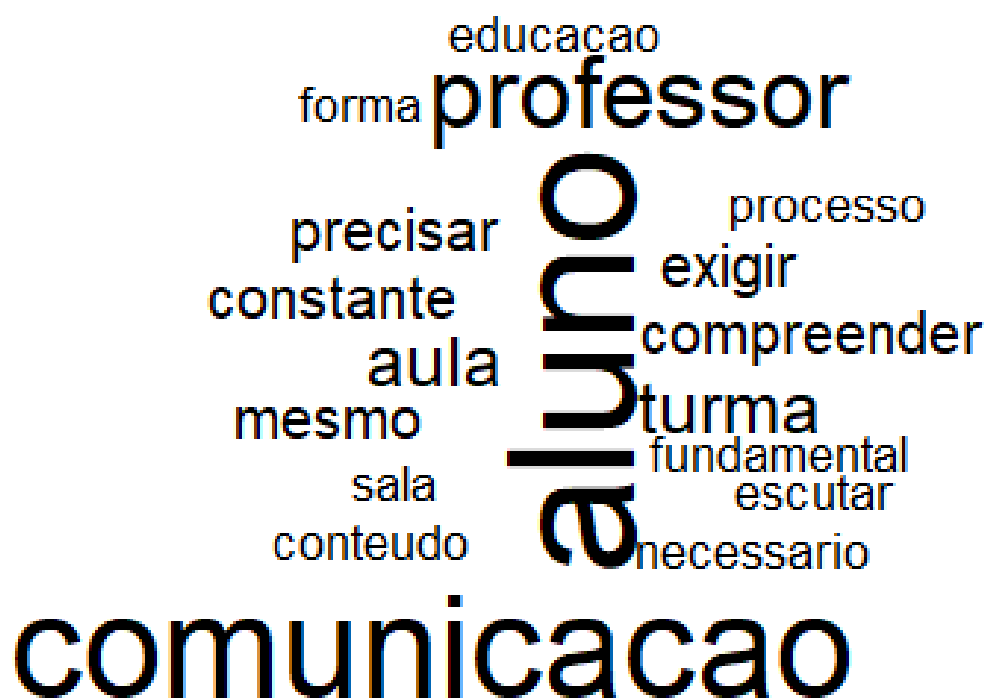
Outro aspecto relevante identificado na análise lexical é a associação entre “educação” e “profissional”, o que evidencia uma preocupação dos docentes em afirmar a docência como profissão que exige preparo, responsabilidade ética e compromisso humano. Essa percepção é especialmente significativa quando articulada à temática da Comunicação Não Violenta, uma vez que a CNV pressupõe competências emocionais e comunicacionais que não se desenvolvem espontaneamente, mas demandam formação e reflexão contínuas. Nesse sentido, Elisama Santos destaca que “educar sem violência exige consciência emocional, autorresponsabilidade e disposição para revisar práticas que foram naturalizadas ao longo da história da educação, como o grito, a ameaça e o julgamento moral (Santos, 2020, p. 41)”.

Embora, neste momento inicial da roda de conversa, o conceito de Comunicação Não Violenta ainda não seja explicitamente nomeado pelos professores, seus princípios aparecem de forma implícita nos sentidos atribuídos à educação, à atuação docente e à relação com os alunos. A valorização da experiência, do vínculo, da escuta e do sentido da vida no processo educativo revela uma base ética compatível com a CNV, conforme proposta por Rosenberg.

Dessa forma, a análise da primeira parte da transcrição, articulada ao grafo de similitude, permite afirmar que os professores participantes concebem a comunicação escolar como um fenômeno indissociável da identidade docente e da experiência de ser educador. Antes de discutirem estratégias ou técnicas comunicacionais, os docentes situam suas falas no campo do sentido, da trajetória e do compromisso com a formação humana, o que reforça a pertinência

de compreender a Comunicação Não Violenta não como um recurso instrumental, mas como uma ética relacional que atravessa o fazer pedagógico em sua totalidade.

Figura 29 - Nuvem de palavras das práticas comunicacionais docentes no ambiente escolar



Fonte: Dados da pesquisa 2025 – gráfico gerado pelo IRaMuTeQ

A análise do segundo trecho da roda de conversa, associada à nuvem de palavras gerada pelo IRaMuTeQ, evidencia uma inflexão discursiva clara em direção ao cotidiano da sala de aula e às dinâmicas concretas da comunicação pedagógica. Diferentemente do momento inicial, marcado por narrativas autobiográficas e pela construção identitária do ser professor, observa-se aqui a centralidade da prática comunicacional enquanto processo relacional, situado e permanentemente inacabado.

Na nuvem de palavras, o termo “comunicação” ocupa posição de maior destaque, articulando-se diretamente a vocábulos como “aluno”, “professor”, “aula”, “sala”, “escutar”, “compreender”, “turma” e “processo”. Tal organização lexical reforça a compreensão de que a comunicação é percebida pelos docentes como eixo estruturante da prática pedagógica, não

reduzida à transmissão de conteúdos, mas entendida como mediação entre sujeitos, saberes e contextos. Essa concepção encontra respaldo em Silva, ao afirmar que “a comunicação no espaço educativo constitui-se como um processo relacional e histórico, no qual ensinar e aprender se realizam por meio da interação, da escuta e da produção compartilhada de sentidos (Silva, 2003, p. 23)”.

As falas dos professores convergem ao destacar que a comunicação em sala de aula exige adaptação constante, sensibilidade ao perfil da turma e disponibilidade para revisar planejamentos previamente estabelecidos. A professora M.S. sintetiza essa percepção ao afirmar que a linguagem “se atualiza em cada sala”, exigindo ajustes permanentes para que o conteúdo efetivamente comunique e seja compreendido. Essa ideia é reiterada por M.G., ao caracterizar a comunicação como uma construção cotidiana, que se transforma à medida que professores e alunos se conhecem mutuamente. Tal entendimento dialoga diretamente com Freire, para quem ensinar exige escuta atenta, abertura ao diálogo e disposição para refazer o caminho sempre que necessário, pois a prática educativa é, por natureza, um processo dinâmico e relacional (Freire, 1996, p. 45).

Outro núcleo temático fortemente evidenciado diz respeito à escuta ativa como condição para que a comunicação pedagógica se efetive. Termos como escutar, compreender e necessário aparecem associados à figura do professor, indicando que os docentes reconhecem a escuta não como gesto periférico, mas como elemento central do processo educativo. A fala da professora V.M. é emblemática nesse sentido, ao destacar a importância de perguntar ao aluno se ele compreendeu, e, sobretudo, de estar aberta a ouvir respostas que nem sempre são confortáveis. Essa postura exige do professor não apenas competência técnica, mas maturidade emocional, conforme aponta Santos:

Escutar de verdade implica abrir mão do controle absoluto da situação e aceitar que o outro pode expressar algo que frustra nossas expectativas. A escuta empática exige presença, autorregulação emocional e disposição para rever caminhos (Santos, 2020, p. 74).

As falas de P.V., C.M. e J.M. ampliam essa compreensão ao enfatizarem a comunicação como um processo de reinvenção permanente, marcado pela imprevisibilidade das interações humanas. A metáfora da “ponte” utilizada por P.V., bem como a imagem do “novelo de lã” evocada por J.M., revelam uma concepção de ensino que reconhece o diálogo como caminho não linear, sujeito a desvios, retomadas e reconstruções. Essa leitura converge com a perspectiva de Moran, ao destacar que “educar em contextos contemporâneos exige

flexibilidade, capacidade de adaptação e abertura para o inesperado, pois o conhecimento se constrói no diálogo com a realidade viva e em constante transformação (Moran, 2015, p. 73)”.

A fala da professora G.O. introduz, de forma particularmente rica, a dimensão afetiva da comunicação pedagógica. Ao descrever sua prática como estratégia consciente de acolhimento inicial, permitindo que os alunos “extravase” antes da introdução de conteúdos considerados difíceis, a docente evidencia que a escuta e o vínculo antecedem a aprendizagem cognitiva. Essa postura encontra forte respaldo na teoria walloniana, segundo a qual “a afetividade não é um elemento secundário do processo educativo, mas condição estruturante do desenvolvimento intelectual e da aprendizagem, pois organiza a atenção, o interesse e a ação do sujeito (Wallon, 1942, p. 129)”.

Nesse sentido, a comunicação não aparece apenas como instrumento didático, mas como condição de segurança emocional, capaz de reduzir medos, favorecer o vínculo e criar um ambiente propício à aprendizagem. A confiança estabelecida entre professor e aluno, evidenciada nas falas que relatam partilhas pessoais e abertura para o diálogo, revela um terreno fértil para a aplicação dos princípios da Comunicação Não Violenta. Conforme Rosenberg:

Quando as pessoas se sentem ouvidas e compreendidas, a resistência diminui e a cooperação emerge naturalmente. A escuta empática cria um espaço seguro onde sentimentos e necessidades podem ser expressos sem medo de julgamento (Rosenberg, 2006, p. 56).

A recorrência de termos como “processo”, “constante” e “precisar” na nuvem de palavras reforça a ideia de que os docentes compreendem a comunicação como prática contínua, que exige esforço permanente, autorreflexão e disposição para aprender com a própria experiência. Tal entendimento aproxima-se da concepção defendida por Nóvoa, ao afirmar que o exercício profissional docente constrói-se na reflexão sobre a prática, na capacidade de ouvir os alunos e de aprender com as situações concretas do cotidiano escolar (Nóvoa, 1995, p. 27).

Dessa forma, a análise deste trecho da transcrição do encontro da roda de conversa, articulada à nuvem de palavras, evidencia que os professores reconhecem a comunicação como um processo vivo, relacional e profundamente humano, que se constrói na interação cotidiana com os alunos. A centralidade da escuta, da adaptação e da empatia nas falas docentes revela uma base ética compatível com os fundamentos da Comunicação Não Violenta, ainda que sua aplicação plena enfrente desafios relacionados ao contexto, às emoções envolvidas e às exigências do cotidiano escolar. Essa compreensão reforça a necessidade de investir em formações que não apenas apresentem conceitos, mas que sustentem, de modo contínuo, práticas comunicacionais sensíveis, reflexivas e transformadoras no ambiente educacional.

O percurso analítico desenvolvido até este ponto revela uma progressão discursiva coerente e cumulativa. Inicialmente, as falas docentes situaram a comunicação no campo da identidade profissional, evidenciando que o modo de comunicar-se em sala de aula está profundamente atravessado pela trajetória pessoal, pelas escolhas profissionais e pelo sentido atribuído à docência. Em seguida, a análise da nuvem de palavras indicou um deslocamento para a prática comunicacional cotidiana, destacando a comunicação como processo dinâmico, relacional e permanentemente ajustável às realidades da turma e aos contextos vividos. O aprofundamento dessa discussão conduz, de forma consistente, à problematização das condições formativas que sustentam, ou fragilizam, tais práticas.

As falas dos professores tornam explícito que a comunicação, embora reconhecida como central ao fazer pedagógico, não foi objeto de ensino sistemático na formação inicial. Ao revisitar suas experiências na graduação, os docentes apontam uma formação excessivamente técnica, distante da complexidade relacional que caracteriza o cotidiano escolar. Esse distanciamento é sintetizado de forma emblemática na fala da professora G.O., ao relatar:

O meu professor de didática segurava um caderno velho, com as folhas amareladas, e falava que a gente não podia repetir plano de aula. Mas o caderno dele era o mesmo há trinta anos. A estratégia já era velha.

Esse relato não apenas evidencia a ausência de uma formação comunicacional consistente, mas também revela a incoerência entre discurso pedagógico e prática formativa, aspecto que compromete a construção de saberes docentes voltados para a relação com o aluno. Tal constatação reforça a crítica de Nóvoa ao modelo tradicional de formação, quando afirma:

A formação de professores não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. É nesse processo que o professor se apropria de saberes que lhe permitem compreender as relações humanas que estruturam o trabalho docente e enfrentar a complexidade das situações educativas reais (Nóvoa, 1995, p. 25–26).

A continuidade com a análise da nuvem de palavras torna-se evidente quando os professores retomam, de forma recorrente, termos e ideias associados à escuta, adaptação e processo. Contudo, agora esses elementos são reinterpretados à luz da ausência de preparo formal para lidar com tais exigências. A professora M.G. explicita essa lacuna ao relatar sua entrada na docência:

Eu entrei na sala de aula sem saber regular essa comunicação. Eu queria abrir espaço para o diálogo, mas virei a professora boazinha, aquela que os alunos fazem o que querem. Esse equilíbrio eu fui aprender no dia a dia, porque na faculdade ninguém ensinou isso.

A fala evidencia que aquilo que antes aparecia como prática intuitiva ou construída na experiência cotidiana é, na verdade, resultado de um processo de aprendizagem informal, marcado por tentativa, erro e observação. Esse dado reforça a compreensão de que a comunicação pedagógica se constitui como competência profissional construída majoritariamente no exercício da docência, e não na formação inicial, “os saberes docentes são produzidos no cotidiano da escola, na partilha com os pares e na reflexão sobre a prática, mais do que na simples transmissão de conteúdos teóricos (Pacheco, 2008, p. 67)”.

O debate aprofunda-se ainda mais ao incluir a comunicação com alunos atípicos, revelando limites ainda mais expressivos da formação inicial. As falas expressam sentimentos de frustração, insegurança e impotência diante da dificuldade de compreender linguagens que extrapolam o verbal. A professora M.S. explicita esse desafio ao afirmar:

Às vezes eu não entendo o que ele está tentando me dizer. E isso me coloca nesse lugar de impotência: como que eu vou estabelecer uma comunicação se eu não consigo compreender?

Essa percepção dialoga diretamente com a análise anterior, que já apontava a comunicação como prática relacional e afetiva. A dificuldade relatada não se refere apenas à transmissão de conteúdos, mas à construção de vínculo e reconhecimento do outro, dimensão que Wallon compreende como estruturante do desenvolvimento humano:

A afetividade constitui uma dimensão fundamental do desenvolvimento humano e exerce papel estruturante na organização da ação e do pensamento. É por meio das emoções e dos vínculos estabelecidos com o outro que o sujeito se engaja nas situações vividas, atribui sentido às experiências e constrói suas formas de relação com o meio. A comunicação, nesse processo, não se limita à linguagem verbal, mas envolve gestos, expressões corporais e manifestações emocionais, sendo determinante para a qualidade das interações e para a aprendizagem (Wallon, 1942, p. 129–131).

Outro elemento que se mantém em continuidade com as análises anteriores é a aprendizagem da comunicação por meio da convivência com professores mais experientes. A fala de G.O. evidencia como modelos de autoridade, muitas vezes rígidos e punitivos, foram transmitidos como referência de controle da turma:

A diretora ensinava que quem manda é o professor. Desrespeitou, suspensão. A sala inteira. Era uma linha dura.

Essa narrativa revela a herança de práticas comunicacionais autoritárias, que contrastam com os princípios dialógicos e empáticos discutidos ao longo da pesquisa. Tal tensão reforça a necessidade de repensar a comunicação escolar à luz da Comunicação Não Violenta, que propõe alternativas à lógica da punição e do controle.

Dessa forma, os elementos analisados até aqui, identidade docente, prática comunicacional cotidiana e lacunas formativas, configuram dimensões interdependentes de um mesmo fenômeno. A comunicação emerge como prática construída no entrelaçamento entre história pessoal, experiência profissional e contextos institucionais, marcada por avanços, limites e contradições.

Essa compreensão integrada prepara o terreno para a triangulação dos dados, uma vez que permite colocar em diálogo os sentidos atribuídos pelos professores à comunicação, as percepções dos alunos sobre essas práticas e a visão dos gestores acerca das políticas e condições institucionais que as sustentam. A análise de livre interpretação se fortalece quando diferentes fontes e discursos são confrontados, possibilitando apreender o fenômeno em sua complexidade e em suas múltiplas determinações.

Assim, a triangulação que se seguirá não representa uma ruptura no percurso analítico, mas um aprofundamento necessário, capaz de evidenciar convergências, tensões e silêncios entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar, ampliando a compreensão sobre o lugar da comunicação, e da Comunicação Não Violenta, no cotidiano educativo.

O conjunto final das falas permite compreender que a Comunicação Não Violenta emerge, para os professores, menos como um conceito previamente dominado e mais como uma experiência reconhecida a posteriori, quando nomeada, explicitada e refletida coletivamente. A maior parte dos docentes afirma não ter tido contato sistemático com a CNV durante a formação inicial, tampouco em cursos de licenciatura ou graduação, o que reforça a compreensão de que o conhecimento sobre comunicação no ambiente escolar tem sido construído de forma fragmentada, episódica e, muitas vezes, reativa a contextos de crise.

As falas indicam que o primeiro contato mais estruturado com a temática ocorreu em contextos específicos, como formações emergenciais após episódios de violência escolar, projetos institucionais pontuais ou, mais recentemente, por meio da própria pesquisa. Nesse sentido, a Comunicação Não Violenta aparece associada à necessidade de responder a conflitos, reorganizar relações e restaurar vínculos, e não como parte constitutiva e preventiva da prática pedagógica. Essa constatação evidencia uma inversão significativa: aprende-se sobre comunicação quando ela já falhou.

Ao mesmo tempo, observa-se que, mesmo sem domínio conceitual da CNV, muitos professores reconhecem que já praticavam elementos centrais dessa abordagem, sobretudo no que diz respeito à escuta, à mediação de conflitos e à tentativa de compreender o aluno para além do comportamento visível. Esse reconhecimento gera um movimento ambíguo: de um lado, curiosidade e motivação para aprofundar o tema; de outro, desconforto e até tristeza ao perceber que determinadas práticas, antes naturalizadas, podem ser compreendidas como comunicacionalmente violentas.

Esse tensionamento aparece de forma significativa na fala de G.O.:

Fiquei triste por saber que talvez um ato da gente, sem intenção nenhuma, possa ser uma comunicação violenta. Nunca pensei nisso antes.

Tal afirmação revela um aspecto central da Comunicação Não Violenta: ela não opera apenas no plano da técnica comunicacional, mas exige autorreflexão, consciência emocional e disposição para revisar padrões historicamente cristalizados. Nesse sentido, a CNV atua como um dispositivo de deslocamento ético, que provoca o educador a repensar não apenas o que diz, mas como diz, a partir de onde diz e com que impacto no outro. Essa compreensão converge com Rosenberg, ao afirmar:

A Comunicação Não Violenta nos convida a substituir reações automáticas por respostas conscientes, baseadas na observação, na identificação de sentimentos e necessidades, e na formulação de pedidos claros, em vez de exigências ou punições (Rosenberg, 2006, p. 35145).

Outro elemento recorrente nas falas finais diz respeito à relação direta entre comunicação e aprendizagem. Os professores estabelecem, de forma praticamente consensual, que a qualidade da comunicação influencia diretamente o desenvolvimento dos conteúdos, o engajamento dos alunos e o clima da sala de aula. A comunicação violenta é percebida como fator de afastamento, ruptura de confiança e desmotivação, enquanto práticas comunicacionais mais empáticas favorecem pertencimento, segurança e abertura ao aprendiz.

Tal percepção dialoga com a literatura que compreende a aprendizagem como processo indissociável das relações estabelecidas no espaço escolar. Wallon já afirmava que o vínculo afetivo organiza a atenção, o interesse e a ação do sujeito, sendo condição para a aprendizagem significativa. Nesse sentido “a afetividade não é um complemento da inteligência, mas uma de suas condições fundamentais, pois orienta o engajamento do sujeito nas situações de aprendizagem e nas relações com o outro (Wallon, 1942, p. 131)”.

As falas finais também revelam que o espaço da roda de conversa foi percebido pelos professores como formativo em si, ainda que não estruturado como curso ou capacitação. “A

formação acontece quando o professor tem oportunidade de refletir sobre sua prática, escutar o outro e reconstruir sentidos coletivamente, e não apenas quando recebe conteúdos prontos (Pacheco, 2008, p. 67)”. A troca de experiências, a escuta mútua e o reconhecimento de práticas exitosas produziram um efeito de legitimação e aprendizagem coletiva, evidenciando que a formação docente também se constrói em espaços dialógicos e colaborativos.

Esse aspecto ganha especial relevância ao se observar que os professores demonstram motivação concreta para aprofundar o tema, seja por meio de leituras, cursos ou outras formações, indicando que a Comunicação Não Violenta não foi percebida como imposição externa, mas como resposta possível a inquietações já existentes no cotidiano escolar. A CNV aparece, assim, como linguagem que dá nome ao que muitos já tentavam fazer de forma intuitiva, mas sem respaldo teórico ou conceitual.

A fala da professora M.S. sintetiza de maneira particularmente potente esse movimento:

Mais do que comunicar ao outro, é a comunicação que a gente estabelece com a gente mesmo. É desconfigurar padrões que estão cristalizados.

Dessa forma, o encerramento da roda de conversa consolida três compreensões centrais: a comunicação é reconhecida pelos professores como eixo estruturante da prática pedagógica; a formação inicial mostrou-se insuficiente para preparar o docente para os desafios comunicacionais contemporâneos; a Comunicação Não Violenta emerge como possibilidade concreta de qualificação das relações pedagógicas, ainda que pouco conhecida formalmente.

Esse conjunto de sentidos produzidos pelos professores constitui base analítica consistente para o avanço da pesquisa em direção à triangulação dos dados, na medida em que explicita expectativas, limites, práticas e contradições que poderão ser confrontadas com as percepções dos alunos e dos gestores, ampliando a compreensão do fenômeno investigado em sua complexidade.

4.6. Triangulação dos Dados: Integração entre Questionários e Roda de Conversa

A triangulação dos dados constitui-se como etapa fundamental desta investigação, na medida em que permite articular diferentes fontes empíricas, questionários aplicados a alunos, professores e gestores, bem como a análise da roda de conversa, promovendo um diálogo interpretativo entre múltiplas perspectivas sobre a comunicação no ambiente escolar. Tal procedimento metodológico amplia a consistência analítica da pesquisa, ao possibilitar a compreensão do fenômeno investigado em sua complexidade, evitando leituras fragmentadas ou unidimensionais.

A partir desse movimento, torna-se possível observar convergências, tensões e silêncios entre o que os professores expressam sobre suas práticas comunicacionais, como os alunos percebem essas práticas no cotidiano escolar e de que forma os gestores compreendem e organizam a comunicação institucionalmente.

Os dados oriundos dos questionários aplicados aos alunos indicam que a comunicação do professor exerce influência direta sobre o clima da sala de aula, o sentimento de pertencimento e a disposição para aprender. Alunos tendem a relatar maior engajamento quando se sentem ouvidos, respeitados e compreendidos, associando a boa comunicação docente a aulas mais claras, ambientes mais tranquilos e relações menos conflituosas.

Essa percepção encontra forte convergência com as falas dos professores da roda de conversa, que reconhecem a comunicação como eixo estruturante do trabalho pedagógico. Ao afirmarem que “quanto melhor funciona a comunicação, melhor vai ser o aprendizado”, os docentes evidenciam uma compreensão compartilhada de que ensinar não se resume à transmissão de conteúdos, mas envolve a construção de vínculos e a mediação de sentidos.

Tal convergência confirma a perspectiva de Silva, ao afirmar que a comunicação no espaço escolar não é apenas um meio para ensinar conteúdos, mas um elemento constitutivo da relação pedagógica, capaz de favorecer ou dificultar os processos de aprendizagem e convivência (Silva, 2003, p. 23).

Os gestores, por sua vez, ao responderem aos questionários, também reconhecem a importância da comunicação para a mediação de conflitos, para a organização do ambiente escolar e para a manutenção de relações mais colaborativas entre professores e alunos. Ainda que, em alguns casos, essa percepção apareça associada a aspectos normativos e disciplinares, observa-se o reconhecimento de que a qualidade das relações comunicacionais impacta diretamente o funcionamento da escola.

Um dos eixos mais relevantes evidenciados na triangulação diz respeito à escuta. Os professores, na roda de conversa, atribuem grande valor à escuta ativa como estratégia pedagógica, reconhecendo que ouvir o aluno, inclusive quando isso exige rever planejamentos ou lidar com frustrações, é condição para estabelecer uma comunicação eficaz. Essa compreensão aparece de forma recorrente nas falas docentes, como quando afirmam a necessidade de “estar aberto a ouvir o que nem sempre a gente quer escutar”.

Os alunos, por sua vez, ao avaliarem a comunicação de seus professores, demonstram perceber com clareza quando essa escuta é autêntica e quando assume caráter meramente formal. Relatos indicam que professores que “param para ouvir” são vistos como mais

acessíveis e confiáveis, enquanto práticas comunicacionais baseadas no grito, na ironia ou na desvalorização da fala do aluno são associadas a sentimentos de medo, distanciamento e desmotivação.

Essa articulação entre escuta e empatia dialoga diretamente com os princípios da Comunicação Não Violenta, conforme definidos por Rosenberg. Entretanto, a triangulação também evidencia um distanciamento importante: embora professores e gestores reconheçam a importância da escuta, os alunos relatam que essa prática não se manifesta de forma constante, sendo muitas vezes condicionada ao comportamento do estudante ou ao contexto emocional do professor. Tal dado revela que a comunicação empática ainda se apresenta de modo irregular, dependente de fatores subjetivos e circunstanciais.

Outro eixo central da triangulação refere-se à formação para a comunicação. Os professores afirmam, de forma praticamente unânime, que não receberam preparação teórica ou prática consistente sobre comunicação durante a graduação ou licenciatura. Essa lacuna aparece como elemento explicativo para inseguranças, dificuldades no manejo de conflitos e reprodução de práticas comunicacionais autoritárias aprendidas no cotidiano escolar.

Os gestores, ao serem questionados sobre a formação comunicacional dos docentes, tendem a reconhecer essa ausência, mas frequentemente atribuem o desenvolvimento dessas competências à experiência profissional ou à formação continuada eventual. Já os alunos percebem os efeitos dessa lacuna de forma concreta, ao relatarem diferenças significativas entre professores no modo de se comunicar, mediar conflitos e estabelecer limites.

Essa tensão confirma a crítica feita por Nóvoa à fragmentação da formação docente: “a formação inicial, quando desconectada das realidades da escola, tende a produzir professores tecnicamente preparados, mas fragilizados no enfrentamento das situações humanas e relacionais que atravessam a prática educativa (Nóvoa, 1995, p. 26)”.

A triangulação evidencia, portanto, que a ausência de uma formação comunicacional estruturada repercute diretamente na prática pedagógica, afetando tanto a experiência docente quanto a vivência discente.

Um dos aspectos mais sensíveis revelados pela triangulação diz respeito à gestão de conflitos. Professores relatam a dificuldade de equilibrar escuta, empatia e autoridade, especialmente em situações de indisciplina ou conflito entre alunos. Em diversos momentos, aparece o receio de que a comunicação empática seja confundida com permissividade, o que reforça práticas comunicacionais mais duras ou punitivas.

Os alunos, por sua vez, reconhecem a necessidade de limites, mas diferenciam claramente firmeza de violência verbal. Relatos indicam que professores que estabelecem regras com clareza e respeito são mais aceitos do que aqueles que recorrem ao grito ou à humilhação. Essa percepção dialoga diretamente com o princípio defendido por Rosenberg de que a Comunicação Não Violenta não se confunde com passividade, segundo ele a Comunicação Não Violenta não elimina limites nem responsabilidades, mas propõe que eles sejam estabelecidos sem coerção, culpa ou medo, respeitando a dignidade de todos os envolvidos (Rosenberg, 2006, p. 89).

Os gestores, ao abordarem conflitos, tendem a enfatizar a necessidade de ordem e controle, o que revela um campo de tensão entre práticas institucionais tradicionais e abordagens mais dialógicas e restaurativas. Essa tensão reforça a importância de alinhar concepções pedagógicas, formativas e institucionais sobre comunicação.

A triangulação dos dados permite afirmar que a comunicação ocupa lugar central no cotidiano escolar, sendo reconhecida por professores, alunos e gestores como elemento determinante para a aprendizagem, o clima escolar e a qualidade das relações. Contudo, essa centralidade convive com lacunas formativas, práticas heterogêneas e tensões entre autoridade e empatia.

Enquanto os professores demonstram sensibilidade para a importância da escuta e do diálogo, os alunos evidenciam que tais práticas ainda não são vivenciadas de forma consistente. Os gestores, por sua vez, reconhecem a relevância da comunicação, mas nem sempre dispõem de políticas formativas estruturadas para sustentá-la.

Nesse cenário, a Comunicação Não Violenta emerge como possibilidade concreta de articulação entre essas diferentes perspectivas, ao oferecer fundamentos éticos, emocionais e comunicacionais capazes de qualificar as relações pedagógicas. A triangulação, portanto, não apenas valida os dados obtidos, mas evidencia a necessidade de investir em práticas formativas que integrem a comunicação ao núcleo do fazer educativo, superando sua compreensão como habilidade secundária ou intuitiva.

5 PRODUTOS TÉCNICOS EDUCACIONAIS: DA PESQUISA À INTERVENÇÃO FORMATIVA

A natureza do Mestrado Profissional em Educação pressupõe que a investigação acadêmica ultrapasse a produção teórica e se converta em intervenção na realidade investigada. Diferentemente dos programas estritamente acadêmicos, o mestrado profissional exige que a pesquisa dialogue diretamente com o contexto de atuação do pesquisador, produzindo impactos formativos e institucionais concretos. Nesse sentido, os produtos técnicos configuram-se como desdobramentos aplicados da investigação, articulando conhecimento científico e prática educativa.

A elaboração de produtos técnicos não constitui etapa acessória, mas consequência epistemológica da pesquisa desenvolvida. Ao investigar as formas de comunicação entre gestores, professores e alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, esta dissertação evidenciou a centralidade da linguagem nas dinâmicas escolares, bem como a necessidade de fortalecer práticas comunicacionais fundamentadas na empatia, na escuta ativa e na mediação dialógica de conflitos.

Essa articulação entre pesquisa e intervenção encontra respaldo na concepção freireana de educação como prática transformadora. Ao afirmar que “a palavra não é neutra” (Freire, 1996, p. 66), Paulo Freire destaca que toda produção discursiva implica posicionamento ético e intervenção no mundo. No campo da formação docente, António Nóvoa ressalta que essa não se constrói pela simples acumulação de conteúdos, mas pela reflexão crítica sobre a prática e pela reconstrução permanente da identidade profissional (Nóvoa, 1995, p. 25–27). Sob essa perspectiva, os produtos técnicos elaborados neste estudo buscam contribuir para a formação continuada de professores, oferecendo instrumentos que dialogam com os desafios comunicacionais evidenciados na pesquisa.

A Comunicação Não Violenta, apresenta-se como abordagem estruturada com capacidade para qualificar as relações humanas por meio da identificação de sentimentos, necessidades e pedidos claros (Rosenberg, 2006, p. 21–24). Ao considerar que “a maneira como nos comunicamos com os outros e conosco determina a qualidade de nossas vidas” (Rosenberg, 2006, p. 19), entende-se coerente que os resultados desta investigação sejam convertidos em materiais formativos que ampliem a reflexão sobre práticas comunicacionais no ambiente escolar.

Os produtos técnicos apresentados neste capítulo constituem instrumentos de aplicação prática dos fundamentos teóricos e resultados da pesquisa discutidos ao longo da dissertação. Cada um deles foi concebido com intencionalidade pedagógica, fundamentação científica e potencial de replicabilidade, buscando contribuir para a consolidação de uma cultura escolar mais humanizada, dialógica e formativamente comprometida com a construção de vínculos saudáveis.

Essa

5.2 Vídeo formativo: Entre ouvir, sentir e responder: a arte do diálogo empático

O vídeo intitulado “*Entre ouvir, sentir e responder: a arte do diálogo empático*”, publicado no canal institucional *Mais UNITAU*, na plataforma YouTube, disponível no link: https://youtu.be/LOKZ_N8zE9c?si=WJLaRE3P97iC8Afp, constitui o segundo produto técnico desta pesquisa. Assim como o podcast anteriormente descrito, o material foi concebido no âmbito da disciplina *Recursos Didáticos e Tecnológicos na Formação de Professores*, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU), tendo como apresentadora Fernanda Michele de Oliveira Silva, autora dessa pesquisa e consolidando a articulação entre investigação acadêmica, experimentação didática e produção midiática formativa.

O vídeo foi estruturado em formato expositivo-reflexivo com inserção de dramatizações, contando com a participação das professoras Dra. Lúcia Dias e Dra. Virgínia Cunha, que atuaram nas encenações das situações dialogais entre uma professora e sua aluna. A presença das docentes reforça o caráter colaborativo e formativo do produto, evidenciando que a construção do conhecimento, conforme perspectiva freireana, realiza-se em comunhão e diálogo (Freire, 1996, p. 79).

A organização do vídeo seguiu um roteiro pedagógico semiestruturado, elaborado com o objetivo de articular exposição conceitual, problematização e exemplificação prática das interações comunicacionais no contexto escolar. A estrutura narrativa do material foi concebida de modo progressivo, iniciando com a contextualização do tema da comunicação nas relações educativas, avançando para a apresentação do conceito de empatia e culminando na análise de situações dramatizadas que ilustram diferentes formas de resposta comunicacional no cotidiano docente.

O eixo central do vídeo consiste na distinção conceitual entre empatia, encorajamento e aconselhamento no contexto escolar. Logo na abertura, apresenta-se a definição: “A empatia é a compreensão respeitosa do que os outros estão vivenciando”. Tal formulação encontra correspondência direta na concepção sistematizada por Marshall Rosenberg, quando afirma que a empatia requer que esvaziemos nossa mente e escutemos com todo o nosso ser. Não significa oferecer conselhos, julgamentos ou explicações, mas estar plenamente presentes para os sentimentos e necessidades da outra pessoa (Rosenberg, 2006, p. 110–112).

Após essa introdução conceitual, o roteiro conduz o vídeo para uma etapa de exemplificação prática, realizada por meio de dramatizações curtas seguidas de análise interpretativa. Essa estratégia didática busca aproximar os fundamentos da Comunicação Não Violenta de situações concretas do cotidiano escolar, favorecendo a compreensão dos educadores acerca das diferenças entre respostas comunicacionais aparentemente semelhantes, mas pedagogicamente distintas.

Na primeira dramatização, diante da fala da estudante — “Professora, como é que eu pude errar tanto?” — a resposta encenada pela professora é: “Ninguém é perfeito, você está sendo muito dura com você mesma”. A análise conduzida após a cena esclarece que, embora a resposta seja considerada acolhedora, ela configura um encorajamento, e não uma resposta empática. Ao afirmar que “entendemos algo importante nesse diálogo, porém não é a empatia, mas um encorajamento”, o vídeo evidencia a necessidade de rigor conceitual na prática comunicacional docente, demonstrando que respostas bem-intencionadas nem sempre estabelecem conexão efetiva com os sentimentos do interlocutor.

Na segunda dramatização, a aluna declara: “Quando aconteceu aquilo comigo, eu senti como se a minha privacidade fosse invadida”, recebendo como resposta: “Eu sei como você se sente, eu também me sinto assim quando acontece comigo”. A reflexão subsequente destaca que a identificação imediata com a própria experiência desloca o foco da escuta, inviabilizando a conexão genuína. Como enfatiza Rosenberg (2006, p. 111), a empatia exige suspensão temporária das próprias interpretações para que o outro possa ser plenamente ouvido.

Na terceira cena, diante da afirmação da aluna: “Professora, você não sabe de tudo”, a resposta encenada busca identificar sentimento e necessidade: “Você está frustrada porque quer que eu admita que existem outras maneiras de resolver esse problema?”. Nesse momento, o vídeo aproxima-se explicitamente do modelo estruturado da Comunicação Não Violenta, evidenciando tentativa de tradução do discurso acusatório em linguagem de sentimentos e necessidades. A análise afirma que “a capacidade de oferecer empatia a pessoas em situações

de tensão pode afastar o risco potencial de violência, seja ela física ou verbal”, reafirmando que por trás de mensagens desafiadoras encontram-se necessidades não atendidas.

Essa compreensão converge com a proposição de que críticas e ataques frequentemente constituem expressões indiretas de necessidades insatisfeitas (Rosenberg, 2006, p. 73–75). No campo educacional, tal perspectiva desloca a gestão de conflitos da punição para a mediação dialógica, aproximando-se também das contribuições de Goleman (1995, p. 89–92), ao evidenciar que a regulação emocional e a empatia favorecem ambientes de aprendizagem mais seguros e cooperativos.

Ao afirmar, no vídeo, que “precisamos sentir empatia para dar empatia”, evidencia-se que a prática empática exige formação e autoconhecimento docente. Essa afirmação dialoga com Nóvoa (1995, p. 25–27), ao defender que o desenvolvimento profissional implica reconstrução reflexiva da identidade docente e revisão das práticas consolidadas culturalmente.

A publicação do vídeo no canal institucional Mais UNITAU amplia seu alcance formativo e reforça a legitimidade acadêmica do produto, integrando produção científica e difusão midiática institucional. O uso de dramatizações como estratégia didática transforma conceitos abstratos em situações concretas de sala de aula, facilitando compreensão e replicabilidade em contextos de formação continuada.

Assim, o vídeo configura-se como produto técnico de natureza formativa e interventiva, pois converte fundamentos teóricos da Comunicação Não Violenta em ferramenta pedagógica aplicada. Sua produção colaborativa, no interior da disciplina do mestrado e com participação de docentes como atrizes nas encenações, materializa o princípio de que a formação docente se fortalece na prática compartilhada e na reflexão coletiva.

O produto não apenas se propõe a divulgar conceitos, mas demonstra, de maneira concreta e pedagógica, como a escuta empática pode transformar interações escolares, reafirmando o compromisso desta pesquisa com a promoção de uma cultura educacional mais dialógica, consciente e humanizadora.

5.2.1 Estrutura metodológica do vídeo formativo

Apresenta-se a organização didático-narrativa que orientou a produção do vídeo formativo. A explicitação dessa estrutura permite compreender os princípios pedagógicos que fundamentaram a construção do material audiovisual, evidenciando como a articulação entre exposição conceitual e dramatizações foi planejada para favorecer a reflexão sobre a escuta empática e sobre as práticas comunicacionais no contexto escolar:

Tema: Exercício da Empatia em diálogos

Objetivo: Reconhecer ações empáticas nos diálogos propostos e estimular a utilização da técnica no convívio entre as pessoas.

Público: Educadores em geral (pais, professores, gestores)

Formato: Vídeo ficcional (ESQUETES) representando diálogos cotidianos, seguidos, cada um deles, reflexão acerca do tema.

Sinopse: Precisamos sentir empatia para oferecer empatia, você consegue reconhecer a necessidade de um diálogo empático em situações de conflito e se sente motivado a entender mais sobre essa técnica? Assista e exercite sua percepção sobre o tema.

Título: Entre ouvir, sentir e responder: a arte do diálogo empático.		
Roteirista: Fernanda Michele de Oliveira Silva		
Direção: Fernanda Michele de Oliveira Silva		
Duração:	Data: 28/ 09/ 24	Local: Tv Unitau
Vídeo TEC		Áudio
Começa com pessoas conversando, a narradora sai da roda de conversa e vem em direção à câmera dizendo o texto inicial.		Narrador: A empatia é a compreensão respeitosa do que os outros estão vivenciando. Em vez de oferecermos empatia, muitas vezes sentimos uma forte urgência de dar conselhos ou encorajamento e de explicar nossa própria posição ou nossos sentimentos.
Após dizer a introdução, olha para trás e a câmera foca em duas pessoas, como se acompanhasse o olhar da narradora. As duas pessoas, em diálogo. A pessoa B toca na pessoa A para responder.		Diálogo: Pessoa A: Como eu pude errar tanto? Pessoa B: Ninguém é perfeito, você está sendo muito duro consigo mesmo.
Câmera volta para a narradora que diz:		Narrador: Entendemos algo importante nesse diálogo, porém, não a empatia, mas um encorajamento. Percebe que, para que haja empatia, é necessário que nos esvaziemos de nossas mente e escutemos os outros com a totalidade de nosso ser

Após, olha para trás e a câmera foca nas mesmas duas pessoas, porém com situação diferente de diálogo, a câmera deve se movimentar como se acompanhasse o olhar da narradora.	Pessoa A: Quando aconteceu aquilo comigo senti que minha privacidade estava sendo invadida. Pessoa B: Sei como você se sente, eu costumo me sentir assim também numa situação como essa.
Câmera volta para a narradora que diz:	Narrador: Ao presumir o que o outro sente colocando em ênfase seus próprios sentimentos, não estamos agindo com empatia. Precisamos sentir empatia para dar empatia, Às Vezes sentimos uma forte urgência em explicar nossa própria posição, a partir dos nossos sentimentos.
Após, olha para trás e a câmera foca nas mesmas duas pessoas, porém com situação diferente de diálogo, a câmera deve se movimentar como se acompanhasse o olhar da narradora.	Pessoa A: Você não sabe de tudo! Pessoa B: Você está se sentindo frustrado por que gostaria que eu admitisse que há outras maneiras de interpretar esse assunto?
Câmera volta para a narradora que diz:	Narrador: A capacidade de oferecer empatia a pessoas em situações de tensão, pode afastar o risco potencial de violência, seja ela física ou verbal. Recomendamos permitir que os outros tenham ampla oportunidade de se expressar. Por trás de mensagens intimidadoras, estão pessoas pedindo para satisfazermos suas necessidades. Quanto mais praticarmos a empatia, também no modo em que nos comunicamos, mais tornaremos as mensagens difíceis em oportunidades de enriquecer a vida de alguém!

Assim estruturado, o roteiro organiza o vídeo formativo como uma sequência pedagógica que articula conceituação, observação de situações comunicacionais e reflexão crítica sobre as respostas apresentadas nos diálogos encenados. A combinação entre exposição teórica e dramatização permite tornar visíveis nuances da escuta empática que, muitas vezes, passam despercebidas nas interações cotidianas. Desse modo, o material audiovisual não apenas apresenta os fundamentos da Comunicação Não Violenta, mas demonstra, por meio de exemplos concretos, como a prática da empatia pode contribuir para a qualificação das relações no ambiente escolar, favorecendo uma cultura de diálogo, respeito e compreensão mútua.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ensinar exige consciência do inacabamento.” (Freire, 1996, p. 65)

Caminhar para o final deste trabalho é, paradoxalmente, compreender que ele não se encerra aqui. A pesquisa realizada, alicerçada em escutas plurais e em análise rigorosa de dados oriundos de alunos, professores e gestores, representou um passo inicial, decisivo, mas não conclusivo, no esforço de compreender as potencialidades transformadoras da Comunicação Não Violenta (CNV) no cotidiano escolar.

Mais do que descrever práticas comunicativas, esta investigação assumiu um compromisso ético e pedagógico: provocar deslocamentos. Deslocamentos da comunicação autoritária para o diálogo, da reação impulsiva para a escuta consciente, do grito para a palavra intencional. A escola, enquanto espaço privilegiado de socialização, aprendizagem e humanização, não pode mais sustentar lógicas comunicacionais que fragilizam vínculos, silenciam subjetividades e produzem sofrimento. Como adverte Charlot “ensinar é entrar em relação com outro, é provocar um movimento que não se controla, mas que se deseja” (Charlot, 2000, p. 89)

A análise dos dados triangulados evidenciou que a escuta ativa, princípio basilar da CNV, mostrou-se não apenas uma estratégia relacional, mas uma exigência formativa. A partir dos dados triangulados, emergiu um cenário em que o desejo por relações mais empáticas e respeitosas está presente entre todos os segmentos investigados, mas esbarra na ausência de formação específica, de apoio institucional e, sobretudo, de um projeto político-pedagógico que reconheça a comunicação como dimensão essencial do ato educativo. A constatação é clara: não basta desejar uma escola pacífica, é preciso formar, intencionalmente, para essa construção.

Nesse sentido, retoma-se a primeira questão norteadora desta investigação: *como a comunicação entre professores e alunos potencializa o surgimento de conflitos escolares?* Os dados analisados indicam que os conflitos não emergem apenas de divergências naturais do convívio escolar, mas frequentemente são intensificados por práticas comunicacionais marcadas por julgamentos, interpretações precipitadas e respostas reativas. A predominância de modelos comunicacionais verticalizados, em que o professor ocupa exclusivamente o lugar de autoridade e o estudante assume uma posição passiva, tende a reduzir os espaços de escuta e de compreensão mútua. Nessas circunstâncias, mal-entendidos, frustrações e sentimentos de desvalorização podem transformar situações cotidianas em episódios de conflito. A pesquisa

evidenciou, portanto, que não é apenas o comportamento dos alunos que desencadeia tensões no ambiente escolar, mas também a forma como as interações são conduzidas e interpretadas no processo comunicacional.

Em relação à segunda pergunta de pesquisa: *de que forma o diálogo entre professores e alunos pode auxiliar na resolução de conflitos?* Os resultados apontam que práticas comunicacionais baseadas na escuta ativa, na empatia e na clareza na expressão de sentimentos e necessidades contribuem significativamente para a mediação de situações de tensão. Quando o diálogo substitui a reação imediata ou a punição automática, abre-se espaço para que estudantes compreendam as consequências de suas ações e participem ativamente da construção de soluções. Nesse contexto, a Comunicação Não Violenta apresenta-se como um referencial metodológico relevante, ao favorecer interações pautadas na compreensão das necessidades envolvidas no conflito e na construção conjunta de caminhos para sua resolução. Assim, o diálogo não apenas reduz a intensidade dos conflitos, mas também se constitui como experiência formativa para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Por fim, no que se refere à terceira questão investigativa: *qual é a percepção dos gestores acerca da eficiência da comunicação entre professores e alunos?* A análise das falas dos gestores revelou reconhecimento da centralidade da comunicação nas dinâmicas escolares e de seu impacto direto na convivência institucional. Entretanto, também foi evidenciado que, embora haja valorização da comunicação empática e dialógica, ainda são escassos os espaços institucionais destinados à formação sistemática dos docentes nesse campo. Os gestores identificam a comunicação como elemento estratégico para a mediação de conflitos, para a construção de vínculos e para a promoção de um ambiente escolar mais saudável, mas apontam a necessidade de políticas formativas que fortaleçam competências comunicacionais e socioemocionais no exercício da docência. Desse modo, a pesquisa reafirma que a qualificação da comunicação no ambiente escolar não depende apenas da iniciativa individual dos professores, mas requer também apoio institucional e investimento contínuo em processos formativos.

A relevância desta pesquisa também se projeta no marco internacional dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), definidos pela Organização das Nações Unidas. No âmbito do ODS 4 – Educação de Qualidade, a Comunicação Não Violenta (CNV) emerge como ferramenta indispensável para assegurar ambientes de aprendizagem seguros, inclusivos e eficazes. Nesse sentido, a ONU (2015, p. 17) ressalta a importância de “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da

vida para todos”, objetivo que se concretiza quando a escola assume a escuta ativa e a empatia como princípios estruturantes do processo educativo. Do mesmo modo, os resultados desta investigação dialogam com o ODS 16 – Paz, Justiça e Instituições Eficazes, ao evidenciarem que a CNV pode atuar como dispositivo de prevenção de conflitos e de promoção de uma cultura de paz. Para Rosenberg (2006, p. 19), a CNV “é sustentada por uma intenção: a de nos conectarmos com o outro de forma compassiva”. Ao ser incorporada ao cotidiano escolar, ela contribui para a meta 16.1, que propõe reduzir significativamente todas as formas de violência, reafirmando a escola como espaço de convivência democrática e de humanização das relações. O compromisso com a formação docente, destacado ao longo deste trabalho, também se relaciona com o ODS 10 – Redução das Desigualdades. A comunicação respeitosa e empática, ao combater práticas autoritárias que silenciam vozes ou reforçam hierarquias desiguais, contribui para a construção de uma escola que valoriza a diversidade e promove equidade. Nesse sentido, Santos (2020, p. 24) enfatiza que “educar sem violência não é apenas uma escolha afetiva, mas um posicionamento político e civilizatório”, o que confere à CNV um papel estratégico no enfrentamento das desigualdades educacionais.

Por fim, ao propor produtos técnicos replicáveis em diferentes realidades, como guias, protocolos, oficinas permanentes e materiais audiovisuais, esta pesquisa também se vincula ao ODS 17 – Parcerias e Meios de Implementação, pois abre caminho para cooperações interinstitucionais. A transformação da escola em um espaço comunicacionalmente humanizado requer o engajamento de universidades, gestores, docentes, famílias e sociedade civil, configurando-se em uma rede de parcerias capazes de sustentar a consolidação de uma cultura da paz, já que:

“Os professores não se formam apenas em cursos, mas na reflexão sobre a sua prática, no trabalho coletivo da escola, no confronto com os saberes profissionais, no diálogo com os seus pares, na escuta de seus alunos. A formação é um processo que se faz no interior da escola e não fora dela, e que exige uma implicação ativa dos docentes na construção de sua identidade profissional” (Nóvoa, 1995, p. 27).

Não se trata de oferecer receitas, mas de criar espaços formativos onde o professor possa desenvolver competências socioemocionais, articular saberes teóricos à vivência prática e construir repertórios éticos e comunicacionais robustos.

A Comunicação Não Violenta, como propõe Rosenberg (2006, p. 16), “é uma linguagem da vida”. E como tal, ela exige tempo, disposição e coragem. Não se aprende a escutar de verdade em uma oficina pontual, tampouco se desconstrói uma cultura de grito

apenas com boa vontade. É preciso instituir processos formativos contínuos, interdisciplinares e intersetoriais que fortaleçam o desenvolvimento de práticas comunicacionais coerentes com os princípios democráticos que a educação brasileira proclama em sua legislação, mas ainda pouco realiza em seu cotidiano.

“A Comunicação Não Violenta é sustentada por uma intenção: a de nos conectarmos com o outro de forma compassiva. É um meio de mantermos nossa atenção concentrada nas mensagens que estamos transmitindo e recebendo, com foco em quatro componentes: observações, sentimentos, necessidades e pedidos. Quando nos comunicamos dessa maneira, evitamos julgamentos, interpretações e acusações, e passamos a construir relacionamentos baseados na empatia e no respeito mútuo. Esse processo nos convida a escutar com o coração e a falar com autenticidade, mesmo diante de situações desafiadoras. [...] Mais do que uma técnica, a CNV é uma forma de viver.” (Rosenberg, 2006, p. 19-20).

Como desdobramento técnico e prático, este trabalho sinaliza a necessidade de desenvolvimento de materiais e estratégias capazes de consolidar a Comunicação Não Violenta no contexto escolar de modo sistemático, intencional e acessível. Tais proposições configuram-se como encaminhamentos formativos e operacionais da investigação, entre os quais destacam-se:

1. Cadernos de formação docente sobre CNV e inteligência emocional;
2. Protocolos de escuta e mediação de conflitos escolares;
3. Guias para conselhos de classe e reuniões pedagógicas com base na CNV;
4. Oficinas permanentes de práticas de comunicação empática;
5. Planos de aula interdisciplinares sobre resolução não violenta de conflitos;
6. Indicadores de cultura comunicacional escolar, que possam compor avaliações institucionais qualitativas.

Cabe destacar que os produtos técnicos elaborados no âmbito desta investigação já se encontram disponíveis à comunidade acadêmica e educacional, conforme detalhado na seção correspondente desta dissertação. Produzidos sob a orientação dos docentes responsáveis pela pesquisa e vinculados ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU), esses materiais foram concebidos com o propósito de ampliar o alcance formativo da investigação para além do texto acadêmico. Ao serem disponibilizados em plataformas institucionais de áudio e vídeo da universidade, passam a constituir recursos pedagógicos de apoio à formação continuada de educadores, favorecendo reflexões acessíveis e contextualizadas sobre as práticas comunicacionais no ambiente escolar. Assim, os produtos

técnicos desenvolvidos consolidam-se como um desdobramento aplicado da pesquisa, contribuindo para a difusão de práticas educativas pautadas na escuta, na empatia e no fortalecimento de relações pedagógicas mais humanizadas.

Mais do que materiais, propõe-se aqui uma mudança de mentalidade. Como adverte Goleman (1995, p. 287), “a forma como nos relacionamos com os outros determina em grande medida o nosso sucesso, a nossa saúde emocional e a nossa realização pessoal”. Ignorar a comunicação como dimensão formativa é manter a escola refém de relações que adoecem — professores sobrecarregados, alunos desmotivados, gestores desamparados.

Elisama Santos (2020, p. 24) nos recorda que educar sem violência não é apenas uma escolha afetiva, mas um posicionamento político e civilizatório. A escola que se propõe a formar sujeitos plenos precisa, antes, transformar suas práticas. Isso implica reconhecer que a violência simbólica — expressa nos gritos, nas punições desproporcionais, na negação da escuta e na invisibilização das emoções — não pode mais ser tolerada como recurso pedagógico. A superação desse modelo exige da instituição escolar um compromisso ético com a humanização de seus processos, começando por aquilo que Paulo Freire (1996, p. 66) já advertia: “a palavra não é neutra. Ela implica opção, decisão, intervenção no mundo”. Escolher a comunicação como eixo pedagógico é, portanto, decidir-se pela construção de vínculos autênticos, por relações que não se baseiam no medo, mas na confiança; não no controle, mas no encontro.

Tal escolha, no entanto, não é simples nem imediata. Ela exige coragem institucional e formação técnica continuada. Requer que os sujeitos escolares, especialmente professores e gestores, sejam convidados a refletir sobre suas práticas comunicativas, a reconhecer padrões herdados e a experimentar novas formas de se relacionar com os conflitos e com as emoções que emergem no cotidiano da sala de aula.

“As manifestações emocionais têm importante impacto nas dinâmicas de interação que se criam nas situações escolares. O conhecimento das funções, das características e da dinâmica das emoções pode ser muito útil para que o educador entenda melhor situações comuns ao cotidiano escolar, tanto no sentido de conseguir um melhor envolvimento dos alunos e com eles, como no de evitar cair em circuitos perversos em que pode perder o controle da dinâmica do grupo e da própria atuação.” (Galvão, 2003, p. 85)

Portanto, a educação que ignora o universo afetivo de seus participantes falha em sua tarefa mais nobre: a de formar seres humanos capazes de conviver, cooperar e transformar a realidade. Este trabalho, portanto, não se conclui. Ele se projeta. Pretende avançar para outras frentes, ampliando o escopo da investigação, acompanhando a implementação dos produtos técnicos, avaliando os impactos das formações propostas e aprofundando a escuta de outros

atores escolares. Há muito a ser feito: outras escolas a ouvir, outros professores a formar, outras práticas a reconstruir. A pesquisa seguirá viva enquanto houver alguém disposto a perguntar: como estamos nos comunicando com quem ensinamos?

Como afirma Brené Brown (2012):

Vulnerabilidade não é conhecer vitória ou derrota; é compreender a necessidade de ambas, é se envolver, se entregar por inteiro. Vulnerabilidade não é fraqueza; e a incerteza, os riscos e a exposição emocional que enfrentamos todos os dias não são opcionais. Nossa única escolha tem a ver com o compromisso. A vontade de assumir os riscos e de se comprometer com a nossa vulnerabilidade determina o alcance de nossa coragem e a clareza de nosso propósito. Por outro lado, o nível em que nos protegemos de ficar vulneráveis é uma medida de nosso medo e de nosso isolamento em relação à vida.” (Brown, 2012, p. 14).

Esta investigação afirma-se, portanto, como um ato de entrega ética e intelectual, à pesquisa, à escola e à esperança que sustenta o fazer educativo.

Uma entrega que não se encerra no texto, mas se projeta no tempo, convocando novas leituras, tensionando perguntas ainda incômodas e exigindo práticas que se reinventem diante da complexidade do humano. Afinal, educar, em sua raiz mais profunda, é conduzir para fora: deslocar do silêncio imposto à palavra reconhecida, da violência naturalizada ao vínculo construído, do medo paralisante ao encontro que humaniza.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Caio Vinícius; LIMA, Maurício Lopes; PONTES, Ana Maria. Comunicação não violenta e ferramentas de gestão consensual de conflitos. *Prim Facie*, v. 22, n. 45, p. 95–117, 2023.

ANDRADE, Maria Cristina et al. A comunicação não violenta no campo jurídico: uma estratégia para gestão consensual de conflitos. *Revista de Estudos Jurídicos e Sociais*, v. 12, n. 3, p. 114–130, 2023. Disponível em: <https://www.revistajuridicasocial.org/andrade-cnv>. Acesso em: 12 jul. 2025.

BROWN, Brené. *A coragem de ser imperfeito: como aceitar a própria vulnerabilidade, vencer a vergonha e ousar ser quem você é pode levá-lo a uma vida mais plena*. Tradução de Joel Macedo. Rio de Janeiro: Sextante, 2012.

BUSSOLOTTI, Juliana Marcondes; SOUZA, Mariana Aranha de. Análises de entrevistas em pesquisas qualitativas com o software IRaMuTeQ. *Revista Ciências Humanas*, UNITAU, v. 14, e25, 2021. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br>. Acesso em: 14 jul. 2025.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLTRI, Ana Maria Nastri Manfredini. *Capacitação docente: eficaz para as práticas de comunicação não violenta*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

COLTRI, Rafael Luiz. *Educar para a paz: a Comunicação Não Violenta como ferramenta de transformação da prática pedagógica*. São Paulo: PUC-SP, 2021.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Karla da Silva. *Educação socioemocional: práticas pedagógicas para um ensino humanizador*. Curitiba: Appris, 2020.

FONSECA, Lygia da Rocha. Comunicação não violenta: potencialidade para a promoção da saúde mental na escola. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, p. 1–18, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9bZ6>. Acesso em: 11 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento humano*. Petrópolis: Vozes, 2003.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional*. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LITTLE, Amelia D. *Nonviolent communication and the journey from conflict: exploring family reconnection*. 2024. Thesis (M.A.) – Lesley University, Massachusetts, 2024.

LITTLE, Mariana. Comunicação não violenta na mediação de conflitos familiares intergeracionais. *Revista de Psicologia e Família*, v. 8, n. 2, p. 70–89, 2024. Disponível em: <https://www.psicologiaefamilia.org>. Acesso em: 21 jul. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOIZÉIS, Camila; MACHADO, Carla. A empatia como elemento estruturante da Comunicação Não Violenta em sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*, v. 29, n. 94, 2024.

MOIZÉIS, Heloísa; MACHADO, Ana Paula. Comunicação não violenta no ambiente escolar: intervenção na rede pública. *Revista Brasileira de Educação Básica*, v. 9, n. 4, p. 22–40, 2024.

MORAN, José Manuel. *Educação transformadora e comunicação: caminhos para uma escola em mudança*. *Revista Comunicação & Educação*, v. 20, n. 2, p. 69–85, 2015. Disponível em: <https://www2.eca.usp.br/moran>. Acesso em: 14 jul. 2025.

NÓVOA, António. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em: <https://observatorioedhemfoco.com.br>. Acesso em: 17 jul. 2025.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ONU – Organização das Nações Unidas. *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: ODS 16 – Paz, Justiça e Instituições Eficazes*. Brasília: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/16>. Acesso em: 14 jul. 2025.

PACHECO, José. *Escola da Ponte: formação e transformação na educação*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

ROSENBERG, Marshall B. *Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. Tradução de Magda Lopes. 10. ed. São Paulo: Ágora, 2006.

ROSENBERG, Marshall B. *A linguagem da paz em um mundo de conflitos*. Tradução de Cláudia Oliveira. São Paulo: Ágora, 2018. Disponível em formato EPUB. Acesso em: 21 ago. 2025.

ROSENBERG, Marshall B. *Criar filhos compassivamente: educando com empatia usando a Comunicação Não Violenta*. Tradução de Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Ágora, 2020.

ROSENBERG, Marshall B. *Vivendo a Comunicação Não Violenta: histórias de vida e práticas transformadoras*. Tradução de Fernanda Sarmatz. São Paulo: Ágora, 2021.

SANTOS, Elisama. *Porque gritamos: como fazer as pazes consigo e educar filhos emocionalmente saudáveis*. São Paulo: Paz & Terra, 2020.

SANTOS, Elisama. *Educação não violenta: como estimular autoestima, autonomia, autodisciplina e resiliência em você e nas crianças*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

SANTOS, Elisama. *Conversas corajosas: como estabelecer limites, lidar com temas difíceis e melhorar os relacionamentos através da comunicação não violenta*. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

SEIBEL, Claudia. Cultura de paz e convivência ética na escola: um desafio formativo. *Revista de Educação Ética e Cultura de Paz*, v. 3, n. 1, p. 10–27, 2024.

SEIBEL, Yuri. *Comunicação não violenta, satisfação e intenção de sair do trabalho: um estudo comparativo em escolas públicas e privadas*. 2024. Dissertação (Mestrado em Administração) – Fucape Business School, Vitória, 2024.

SILVA, Juciley Costa Mendes da. Comunicação não violenta na gestão escolar: escuta, empatia e diálogo como estratégia de liderança humanizada. *Revista Educação em Movimento*, v. 15, n. 2, p. 102–120, 2023.

SILVA, Jéssica Cristiane Mendes da. *Comunicação não violenta: desenvolvendo competências de comunicação em um hospital universitário*. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

SILVA, Luiz Carlos da. *A comunicação humana e suas implicações na educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

SUZIĆ, Niko; MARIC, Milena; MALEŠEVIĆ, Ivan. Teachers' Communication Skills: A Key Factor for Effective Teaching. *Journal of Education and Humanities*, v. 1, n. 2, p. 15–25, 2018.

UNITAU – UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ. Entre ouvir, sentir e responder: a arte do diálogo empático. Vídeo. Canal Mais UNITAU. YouTube, 2025. Disponível em: https://youtu.be/LOKZ_N8zE9c?si=WJLaRE3P97iC8Afp. Acesso em: 15 mar. 2026.

UNITAU – UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ. #EP019 | Diálogos que libertam: ressignificando a educação através da comunicação. Podcast. PodEducar UNITAU. Spotify, 2025. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/028MINIfTkGre9BtIYPIXa?si=sc5EaRAHS7OUnJjbDT-qhw>. Acesso em: 15 mar. 2026.

WALLON, Henri. *As origens do caráter na criança*. Lisboa: Livros do Brasil, 1942.

WISER, Amanda. Comunicação não violenta e diálogo interno: um estudo com mulheres com TDAH. *Revista de Psicologia Contemporânea*, v. 12, n. 1, p. 50–66, 2025. Disponível em: <https://revistapsicologia2025.org>. Acesso em: 15 jul. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário para os gestores

Acesso por: <https://forms.gle/vibzfv3HGyVbTnpr7>

Questionário sobre a Forma de Comunicação dos Professores no Ambiente Escolar

Introdução:

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado que investiga o conhecimento e a utilização da Comunicação Não Violenta (CNV) no ambiente escolar. O objetivo deste levantamento é entender a percepção dos gestores escolares sobre a forma de comunicação dos professores que coordenam, especialmente no que se refere à prática da CNV. As informações coletadas serão analisadas de forma anônima e confidencial. Sua participação é essencial para o desenvolvimento desta pesquisa.

Instruções:

- Por favor, leia atentamente cada pergunta e responda de forma sincera.
- As respostas fornecidas são confidenciais e serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Seção 1: Dados Demográficos

1. Qual é o seu cargo na instituição?

- ☐ Coordenador(a) Pedagógico(a)
- ☐ Orientador(a) Educacional
- ☐ Diretor(a)
- ☐ Outro (especificar): _____

2. Há quantos anos você atua na gestão escolar?

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ 1-3 anos
- ☐ 4-6 anos
- ☐ 7-10 anos
- ☐ Mais de 10 anos

3. Qual é o porte da instituição em que você trabalha?

- ☐ Pequena (até 200 alunos)

- ☐ Média (201 a 500 alunos)
- ☐ Grande (mais de 500 alunos)

Seção 2: Conhecimento sobre Comunicação Não Violenta

4. Você está familiarizado(a) com o conceito de Comunicação Não Violenta (CNV)?

- ☐ Sim
- ☐ Não

5. Caso tenha respondido "Sim" à pergunta anterior, como você avalia seu nível de conhecimento sobre CNV?

- ☐ Básico
- ☐ Intermediário
- ☐ Avançado

Seção 3: Percepção da Comunicação dos Professores

6. Como você avalia a comunicação dos professores com os alunos em termos de respeito e empatia?

- ☐ Muito positiva
- ☐ Positiva
- ☐ Neutra
- ☐ Negativa
- ☐ Muito negativa

7. Em sua opinião, os professores que você coordena demonstram escuta ativa e empatia ao interagir com os alunos?

- ☐ Sempre
- ☐ Frequentemente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

8. Você observa o uso de linguagem que evite julgamentos e críticas nos diálogos dos professores com os alunos?

- ☐ Sempre
- ☐ Frequentemente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

9. Na sua percepção, como os professores lidam com conflitos em sala de aula?

- ☐ De maneira colaborativa e conciliadora
- ☐ De maneira assertiva, mas sem foco na colaboração
- ☐ Evitam confrontos e não resolvem os conflitos
- ☐ Reagem de forma punitiva

Seção 4: Implementação e Treinamento em CNV

10. A escola oferece treinamentos ou workshops sobre comunicação não violenta para os professores?

- ☐ Sim
- ☐ Não

11. Caso a resposta anterior seja "Sim", como você avalia a efetividade desses treinamentos?

- ☐ Muito eficaz
- ☐ Eficaz
- ☐ Neutro
- ☐ Pouco eficaz
- ☐ Ineficaz

12. Você acredita que a implementação da CNV poderia melhorar a dinâmica entre professores e alunos?

- ☐ Sim, significativamente
- ☐ Sim, em certa medida
- ☐ Não faria diferença
- ☐ Poderia piorar a dinâmica
- ☐ Não sei

Seção 5: Opiniões e Sugestões

13. Quais desafios você observa na prática da comunicação não violenta pelos professores?

14. O que você sugere para aprimorar a comunicação entre professores e alunos na sua escola?

15. Há mais alguma observação ou sugestão que gostaria de compartilhar sobre o tema?

Agradecimento:

Agradecemos sua participação e contribuição para esta pesquisa. Suas respostas são de grande importância para o desenvolvimento de estratégias que promovam um ambiente escolar mais saudável e colaborativo.

APÊNDICE B – Questionário para os professores

Acesso por: <https://forms.gle/bjTAgFQ3Lz8een1G9>

Questionário sobre Comunicação Não Violenta no Ambiente Escolar

Introdução:

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado que visa compreender o conhecimento e a utilização da comunicação não violenta (CNV) por professores no ambiente escolar. Suas respostas são essenciais para identificar práticas de comunicação e desenvolver estratégias que possam aprimorar a interação entre professores e alunos. As respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, sendo utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Instruções:

- Por favor, responda a todas as perguntas de forma sincera.
- Sua participação é voluntária, e você pode interromper a qualquer momento.

Seção 1: Dados Demográficos

1. Qual é o seu tempo de atuação como professor(a)?

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ 1-3 anos
- ☐ 4-6 anos
- ☐ 7-10 anos
- ☐ Mais de 10 anos

2. Qual é o nível de ensino em que você atua?

- ☐ Educação Infantil
- ☐ Ensino Fundamental I
- ☐ Ensino Fundamental II
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Outro (especificar): _____

Seção 2: Conhecimento sobre Comunicação Não Violenta

3. Você já ouviu falar sobre Comunicação Não Violenta (CNV)?

☐ Sim

☐ Não

4. Caso tenha respondido "Sim", como você avalia seu nível de conhecimento sobre CNV?

☐ Básico

☐ Intermediário

☐ Avançado

5. Você já recebeu algum treinamento ou participou de workshops sobre CNV?

☐ Sim

☐ Não

6. Caso tenha participado de treinamentos, como você avalia a aplicabilidade da CNV em sua prática docente?

☐ Muito aplicável

☐ Aplicável

☐ Pouco aplicável

☐ Não aplicável

Seção 3: Prática de Comunicação em Sala de Aula

7. Com que frequência você procura praticar a escuta ativa durante suas interações com os alunos?

☐ Sempre

☐ Frequentemente

☐ Ocasionalmente

☐ Raramente

☐ Nunca

8. Em suas interações com os alunos, você se esforça para evitar julgamentos e críticas?

☐ Sempre

☐ Frequentemente

☐ Ocasionalmente

☐ Raramente

☐ Nunca

9. Como você lida com situações de conflito entre alunos em sala de aula?

- ☐ Busco soluções colaborativas e dialogadas
- ☐ Adoto uma postura assertiva, focando na resolução rápida
- ☐ Evito confrontos e deixo que os próprios alunos resolvam
- ☐ Aplico medidas disciplinares imediatas

10. Você percebe uma diferença na resposta dos alunos quando utiliza uma abordagem mais empática e não violenta?

- ☐ Sim, positiva
- ☐ Sim, negativa
- ☐ Não percebo diferença
- ☐ Não utilizo abordagem empática

Seção 4: Desafios e Sugestões

11. Quais desafios você encontra ao tentar aplicar princípios de comunicação não violenta em sala de aula?

12. O que você acredita que poderia ser feito para apoiar a prática da CNV entre os professores?

13. Como você avalia a relação entre a comunicação que você utiliza em sala de aula e o comportamento dos alunos?

- ☐ Muito positiva
- ☐ Positiva
- ☐ Nem positiva, nem negativa
- ☐ Negativa
- ☐ Muito negativa

14. Há mais alguma observação ou sugestão que gostaria de compartilhar sobre a prática de comunicação em sala de aula?

Agradecimento:

Agradecemos sua participação e contribuição para esta pesquisa. Suas respostas ajudarão a promover um ambiente educacional mais acolhedor e eficaz.

APÊNDICE C – Questionário para os alunos

Acesso por: <https://forms.gle/d6Lm4WkGqG7mngbY8>

Questionário sobre Comunicação Não Violenta no Ambiente Escolar

Introdução:

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado que busca entender como os alunos percebem a comunicação com seus professores e colegas na escola. As suas respostas ajudarão a melhorar a forma como as pessoas se comunicam na escola. O questionário é anônimo e suas respostas serão usadas apenas para fins acadêmicos.

Instruções:

- Leia cada pergunta com atenção e responda de forma sincera.
- Não há respostas certas ou erradas; o que importa é sua opinião.

Seção 1: Informações Básicas

1. Qual é a sua idade?

- ☐ 11 anos
- ☐ 12 anos
- ☐ 13 anos
- ☐ 14 anos
- ☐ 15 anos

2. Em qual série você está?

- ☐ 6º ano
- ☐ 7º ano
- ☐ 8º ano
- ☐ 9º ano

Seção 2: Comunicação com Professores

3. Como você se sente ao conversar com seus professores?

- ☐ Muito à vontade
- ☐ À vontade
- ☐ Nem à vontade nem desconfortável

- ☐ Desconfortável
- ☐ Muito desconfortável

4. Você sente que seus professores escutam o que você tem a dizer?

- ☐ Sempre
- ☐ Frequentemente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

5. Quando você comete um erro, como seus professores geralmente reagem?

- ☐ De forma calma e ajudam a entender o erro
- ☐ Corrigem, mas sem muita explicação
- ☐ Ficam irritados e fazem críticas
- ☐ Ignoram o erro
- ☐ Outra reação (especificar): _____

6. Se você tiver um problema ou preocupação, você sente que pode falar com seus professores?

- ☐ Sim, sempre
- ☐ Sim, em algumas situações
- ☐ Não tenho certeza
- ☐ Não, nunca

Seção 3: Comunicação com Colegas

7. Como você descreve a comunicação entre os alunos na sua turma?

- ☐ Respeitosa e colaborativa
- ☐ Geralmente respeitosa, mas às vezes há conflitos
- ☐ Neutra, cada um cuida da própria vida
- ☐ Frequentemente conflituosa

8. Quando há um desentendimento entre os alunos, como ele geralmente é resolvido?

- ☐ Conversando e tentando entender o outro lado
- ☐ Pedindo ajuda a um professor ou mediador

- ☐ Evitando o problema
- ☐ Com brigas ou discussões

9. Você se sente respeitado(a) pelos seus colegas quando compartilha sua opinião?

- ☐ Sempre
- ☐ Frequentemente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

Seção 4: Experiências de Comunicação Não Violenta

10. Você já ouviu falar sobre "Comunicação Não Violenta" (CNV)?

- ☐ Sim
- ☐ Não

11. Se você já ouviu falar sobre CNV, como você a descreveria?

- ☐ Uma forma de falar sem machucar os sentimentos dos outros
- ☐ Uma maneira de resolver conflitos sem brigar
- ☐ Algo que ajuda a entender melhor os outros
- ☐ Não tenho certeza do que significa
- ☐ Outro (especificar): _____

12. Em sua opinião, seria útil aprender mais sobre como se comunicar de forma respeitosa e empática na escola?

- ☐ Sim, com certeza
- ☐ Talvez
- ☐ Não tenho certeza
- ☐ Não, não vejo necessidade

Seção 5: Sugestões e Comentários

13. O que você acha que poderia melhorar na comunicação entre alunos e professores?

14. O que poderia ser feito para que os alunos se sintam mais respeitados e ouvidos na escola?

15. Se quiser, deixe algum comentário ou sugestão sobre a comunicação na sua escola:

Agradecimento:

Muito obrigado(a) por responder a este questionário! Sua opinião é muito importante e vai ajudar a melhorar a comunicação na escola.

APÊNDICE D – Roteiro para Entrevista com professores

Roteiro de Entrevista sobre Conhecimentos de Comunicação Não Violenta (CNV)

Introdução:

1. Apresentação do(a) Entrevistador(a):

- Cumprimentar o entrevistado e apresentar-se brevemente.
- Explicar o objetivo da entrevista: "Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que busca entender os conhecimentos e a aplicação da Comunicação Não Violenta (CNV) por professores no ambiente escolar. A sua participação é fundamental para aprofundarmos esse tema."

2. Esclarecimento sobre a Entrevista:

- Informar sobre a duração da entrevista (aproximadamente 30 - 45 minutos).
- Garantir a confidencialidade das respostas.
- Perguntar se o entrevistado está confortável com a gravação da entrevista para fins de análise (caso aplicável).

Parte 1: Experiência Profissional

3. Poderia falar um pouco sobre sua experiência como professor(a)?

- Tempo de atuação.
- Nível de ensino em que atua.
- Matérias ou disciplinas lecionadas.

4. Como você descreveria sua abordagem geral em sala de aula no que diz respeito à comunicação com os alunos?

- Estilo de comunicação predominante.
- Importância da comunicação na prática docente.

Parte 2: Conhecimento sobre Comunicação Não Violenta

5. Você já ouviu falar sobre Comunicação Não Violenta (CNV)? Se sim, como descreveria esse conceito?

- Definição pessoal de CNV.

- Exemplos ou situações em que CNV foi aplicada (se aplicável).

6. Você já teve algum treinamento ou formação específica sobre CNV? Se sim, pode compartilhar um pouco sobre essa experiência?

- Tipo de treinamento ou formação.
- Principais aprendizados.
- Aplicabilidade na prática docente.

Parte 3: Aplicação da CNV na Prática

7. Em sua opinião, quais são os principais desafios ao tentar aplicar a CNV em sala de aula?

- Dificuldades enfrentadas.
- Reações dos alunos.
- Impacto na dinâmica de sala de aula.

8. Poderia compartilhar uma situação em que você tentou aplicar os princípios da CNV em uma interação com um aluno ou em um conflito?

- Descrição da situação.
- Estratégias utilizadas.
- Resultados observados.

9. Como você percebe a diferença no comportamento dos alunos quando utiliza uma abordagem mais empática e não violenta?

- Comparação com outras abordagens.
- Efeitos no relacionamento professor-aluno.

Parte 4: Reflexão e Sugestões

10. Você acredita que a CNV pode contribuir para um ambiente escolar mais positivo? Por quê?

- Opinião sobre a relevância da CNV na escola.
- Possíveis benefícios.

11. O que poderia ser feito para apoiar os professores na implementação da CNV em suas práticas diárias?

- Necessidades de formação ou recursos.

- Sugestões para a escola ou sistema educacional.

12. Há algo mais que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência com comunicação ou sobre o tema da CNV?

- Comentários adicionais.
- Reflexões pessoais.

Parte 5: Conclusão

13. Agradecimento:

- Agradecer ao entrevistado por sua participação e tempo.
- Reiterar a importância das informações compartilhadas para a pesquisa.
- Informar sobre os próximos passos da pesquisa e como os resultados serão utilizados.

APÊNDICE E – Transcrição da Entrevista da roda de conversa

Transcrição - 18 de junho de 2025, 19:08PM

Michele: Gente, então boa noite. A gente está gravando a nossa entrevista da roda de conversa. O nome da pesquisa é, é conversando com as que a gente se entende, uma pesquisa sobre o diálogo e a comunicação não violenta no ambiente escolar. E a nossa intenção é, ouvi-los de fato para entender um pouco do cenário e depois comparar com aquilo que os autores falam. E no futuro, né? Produzir produtos técnicos que possam auxiliá-los no estudo sobre o tema e sobre a importância do tema. Bem, eu quero te agradecer, Josimar, professor de educação física do ensino fundamental e médio pela participação. Quero te agradecer Marina, professora de história do ensino fundamental e médio, também pela sua participação. Carlos, eu quero te agradecer também por estar aqui, professor de inglês. Graciana, professora de matemática, Valeska, professora de ciências, e Pedro, professor de história. Tem 2 de história, né? O resto é tudo normal. Dois loucos no meio. O resto normal. (risos) É, vocês viram que que todos vocês então são professores do ensino fundamental e essa esse é o objetivo de pesquisa, né? É estudar um pouco sobre a comunicação do ensino fundamental mesmo, né? Alunos que estão numa fase difícil, né, que a gente chama de adolescência. E eu peço então que vocês sejam bastante honestos, né? Com as respostas. E não fiquem constrangidos de forma alguma, mas também que se sintam livres para dizer que não querem responder. Não há problema, está bom? A Entrevista, então faz parte da pesquisa de mestrado. E haverá confidencialidade das respostas bem. Tudo bem para vocês ser gravado?

Josimar: Sim

Valeska: Sim

Pedro: Tá sim

Michele: Obrigada. É, então eu queria um pouquinho é que vocês falem sobre a experiência de vocês no campo profissional. Aí pode começar por ordem alfabética. Acho que fica mais fácil, né? Carlos, Graciana, Josimar, Marina, Pedro e Valeska, por favor. Carlos.

Carlos: Então, sou professor de inglês, não é? Sou o mais novo aqui, creio eu. Nessa área, apesar de numa escola, no estilo do colégio, 3 anos. Mas já lecionava inglês em cursos, né? Então, assim, com a realidade de uma escola, eu creio que sou o mais novo. Que mais Michele?

Michele: Você sempre foi professor Carlos?

Carlos: Não.

Michele: Você fazia o que antes?

Carlos: Eu, eu fui vendedor.

Graciana: Ele era meu aluno.

Carlos: Aluno da Graciana e na verdade, a maior parte da minha vida profissional eu trabalhei com vendas, né? Então trabalho desde os 14 anos, trabalhei em padaria, depois fui para a loja de material de construção. O que eu mais fiz mesmo foi vender sapato por 10 anos. Só que quando eu estava é, eu sempre gostei de estudar, mas eu não tinha muita oportunidade, digamos assim. E a falta de juízo também, né? Mas no eu não pensava muito nisso e aí chegou uma etapa da minha vida que eu percebi que eu precisava evoluir, ter uma profissão, não que ser vendedor não seria, e aí eu escolhi uma coisa que eu gostava, comecei a estudar e não parei mais. E aí as oportunidades foram acontecendo. De 2022 para cá, digamos assim, né? Foram acontecendo muito rápido e eu não sei fazer outra coisa. Então eu acho que hoje, hoje não, não, não quero trocar minha profissão. Eu sou muito realizado nessa parte. Ensinar é minha vida, pode mudar ali as técnicas, mas ensinar é minha vida. Eu não sei fazer outra coisa, não quero saber por enquanto.

Michele: Obrigada, Carlos. Obrigada. Quantos anos você tem, Carlos?

Carlos: 38.

Michele: Gra, brevemente, por favor.

Graciana: Não gostei do brevemente... (risos) Eu sou graciana, né? Como eu disse, já fui professor do Carlos, mas também fui professor do Josimar e do Pedro. Então, da nossa equipe aqui, acredito que eu seja a mais velha na profissão. Eu pela primeira vez, que eu entrei numa sala de aula. Foi em 1999, né? E eu dou aula de matemática. Completei esse mês agora, 23 anos consecutivos de aula de matemática. Eu nunca quis ser professora. Era a última coisa que eu queria ser professora, porque a professora para mim era dar aula só para aquelas crianças pequenininhas, que choram o tempo inteiro e o choro, nossa senhora, me deixa assim, atrapalhada, nossa. Minha mãe sempre falava que eu iria estudar para ser professora. Eu sempre gostei muito de estudar, não é? Eu sou de uma geração que, daquela geração que a mãe traz na rédea curta, então eu saí de casa, mas eu gostava de ir pra escola, que era o único lugar que eu passeava, né? Na escola. Mas eu sempre gostei de gente, bastante gente e acabei escolhendo fazer um curso matemática. Por falta de opção financeira para fazer uma outra coisa, porque na verdade eu queria administração. Né? Mas eu não tinha dinheiro para pagar o curso de administração e na época não tinha van que conduzia da minha cidade até a cidade vizinha. Então era o que era mais barato, né? E assim, depois que eu entrei, que eu entrei na sala de aula. No começo foi muito difícil, mas depois assim eu tomei gosto. E assim com os desafios diários,

que não são poucos. É, eu não me vejo fora de uma escola, fora de um convívio com um monte de alunos. Eu tenho 44 anos.

Michele: Bacana. É Josimar? Tá tá fechado o microfone, Josimar?

Josimar: Boa noite. Desculpa, eu sou o professor Josimar. Eu trabalho, né, com a educação física, ensino fundamental, ensino médio. Trabalhei em escola pública, né? E hoje eu leciono no colégio, já no colégio há 11 anos, e na escola pública eu trabalhei também. É até esse, até o ano passado. Esse ano eu não, né? Não tô lecionando na escola pública nesse ano. Mas sou professor há mais de 14 anos. E assim como a Graciana falou, eu quando eu fui, né, é? Decidir a me tornar professor. Eu optei pelo prouni e a bolsa de educação física era muito disputada e eu acabei fazendo a minha inscrição para Geografia e ganhei a bolsa na faculdade de Geografia. Mas aí eu já estava cursando curso de educação física. Fui lá, né? E foi aquela choradeira e pedi para que eles mudassem a minha bolsa e consegui e me formei em 2008. Adoro a minha profissão né, eu acho que a educação física tem esse contato, essa abertura com os alunos, né? E assim, sou muito feliz por isso, por isso, pelo trabalho, né? Que eu é desenvolvo hoje.

Michele: Agora, a Marina?

Marina: Bom, a minha formação inicial é em direito. Né? Sou professora há 5 anos, professora de história no ensino fundamental 2, ensino médio. Mas como eu disse, então eu iniciei a minha carreira. É fazendo uma faculdade de direito. Cheguei a advogar algum tempo. Mas exercendo a prática da advocacia. Eu fui convidada a fazer parte da escola do legislativo, na Câmara municipal da minha cidade. Um dos projetos dentro da escola era de ensinar educação política para jovens adolescentes e então, pela primeira vez eu tive esse contato com a educação. Hoje, na verdade, eu revejo a minha história e eu vejo que eu já tinha contato com a educação, né? Porque ensinei minha vó a ler e escrever. A brincadeira que eu mais gostava quando criança era escolinha, né? Mas eu iniciei então essa essas oficinas de educação política dentro da Câmara municipal. E eu acabei me apaixonando. Muito mais do que pela advocacia. O meu coração esperava pelos dias de educação política e não pelos dias de advocacia, né? E aí, nesse contexto, fui convidada a assumir aulas de filosofia e sociologia em uma escola. Em que eu formei e depois eu iniciei a minha graduação em história, quando então entro no colégio Santa Ângela e não saio nunca mais e não pretendo sair também.

Michele: A professora Irmã Marley agora está participando conosco. Professora Marley é de ensino religioso. Seja bem-vinda.

Marley: Obrigado, obrigada.

Michele: Estamos com muita saudades.

Marley: ai saudade de vocês. Que bom ver vocês.

Michele: Eu queria saber, irmã, irmã e professora, né? Um pouquinho da sua experiência profissional que te levou a ser professora, se você já sabia que essa era sua vocação, né? Porque apesar de as urnas serem do carisma educacional, né? Do carisma da educação, algumas irmãs são formadas, por exemplo, em assistência social e não em pedagogia. Por que que você fez pedagogia? O que te levou a fazer pedagogia?

Marley: Bem, em minha casa, a minha irmã mais velha que eu é professora, e assim, a nossa condição social, era o que dava para sonhar mais logo, é, e aí a minha irmã logo, se formou, já começou a trabalhar, enfim, e eu pequeninha, então ela sempre estava ali fazendo as atividades mimeógrafo aquele cheiro de álcool fazendo naqueles estêncis, né? Estêncil é depois lá, então, eu ficava vendo aquilo e o Encanto que minha irmã tinha pela educação. Ela tem que fazer tudo com muito fazia e faz. Fazia e faz com muito amor. Então isso sempre me chamou a atenção. E aí? Eu fiz o magistério na ocasião, fiz o magistério e também fui entrando nessa dinâmica. E quando eu olho, a minha família é uma família de educadoras, as minhas primas, tia é desse ambiente, né? Agora que eu estou vendo uma geração que são as meus sobrinhos que estão fazendo outras áreas. E aí fui me cantando minha irmã na ocasião que já estava trabalhando, sempre me indicava para eu substituir professor, enfim, e aí eu fui tomando gosto, me vendo nesse ambiente. Quando entrei no convento não foi diferente, porque a identidade das ursulinas e missão é educação. Então, isso fortaleceu ainda mais o que já em mim movia. Agora, porém, com um carisma educacional voltado para a educação. Confessional, né? Algo mais específico, algo com ou maior intencionalidade na formação, no caráter, nos valores. E também fui me moldando a essa educação, com tantas irmãs, educadoras que eu conheci. E que tinha uma a veia da educação latente. E também isso me impulsionava muito, me movia muito. E eu cresci muito nas escolas por onde eu já passei, com as experiências das irmãs que eu tive contato. E dos leigos. Então, foram essas 2 dinâmicas, tanto dentro quanto nessa relação eu cresci muito, muito, muito mesmo, né? E é o que me move na educação. É o brilho dos olhos das crianças. Isso é o que me move no sentido de que é o saber que lhe dá sentido à vida de fato, não só a formalidade de um conhecimento. Intelectual, cognitivo, mas o saber que dá sentido a vida, aquilo que é de ordem, prática, né? Então assim, isso para mim me encanta, me encanta. E eu acho que eu não errei. Das minhas muitas escolhas na vida, eu acho que essa é a que mais me dá sentido e que me move juntamente com essa dinâmica de eu ser religiosa, né? Eu acho que casam as 2 coisas, mas eu acho que eu não errei nisso. Nisso não errei, não errei. E eu cada dia me Encanto, me dedico à educação e descubro e aprendo, aprendo todo dia,

aprendo uma coisa nova. Como é interessante que educador aprende todo instante, né? É uma, é um fazer que nunca está completo. É um fazer que se completa e ao mesmo tempo necessita de completude, né? Essa vida cíclica e isso me encanta, isso me encanta.

Michele: Obrigada. Pedro?

Pedro: Eu tenho 26 anos, é já atuo como professor desde 2020, há 5 anos. Tive a experiência antes também no estágio, meus primeiros contatos ali direto com a com a escola. Mas me identifiquei muito com a fala da professora irmã Marley e quando ela diz que ela vem de um berço de educadores também, porque assim também eu sou. Tenho mãe, professora, tenho tios, primos, professores. Então, desde sempre eu também tive um vínculo muito grande com com essa área do saber, é? Comecei a minha vida profissional pelo rádio, pela comunicação, trabalhando, apresentando alguns programas e rádios. Depois foi por esse caminho da comunicação, de apresentar formaturas, de onde até hoje eu não consigo me distanciar totalmente, porque talvez ali eu sinto que é meu coração também bate forte. Mas foi na educação mesmo que eu encontrei, é claro. No curso de História depois, no curso de Geografia, me identifiquei totalmente. É, sinto também que ali deve ser o meu lugar.

Michele: Professora Valeska.

Valeska: É, eu tenho 54 anos sou a mais velha aqui. Ano que vem eu completo 20 anos de educadora, né? De chão de escola. É 20 anos, eu fico, meu Deus. Está vendo? Faça me rir, tudo bem? Como é gostoso visitar esse lugar, né? Então, eu, a minha formação, a primeira formação é engenharia agrônoma. E aí não era não, não tinha o sonho de ser professora, mas já na faculdade eu fiz estágio na creche da universidade e aí com os filhos de professores e de alunos que tinha. Então assim, não era o sonho, mas já estava, já estava me sendo apresentado. Isso não é? E aí depois eu trabalhei muito com o que eu gosto é de trabalhar com gente. Né? Então, agricultor ou jovem, eu sempre trabalhei com isso, né, em ONG, depois trabalhei na prefeitura, mas também sempre muito ligada às pessoas. E aí quando eu me mudei para Paraisópolis, o Victor a 10 anos atrás, mais ou menos, o Victor foi estudando no colégio. E quando eu descobri aquele espaço maravilhoso assim, e eu sou apaixonada pela agronomia, né? Aí eu fiz uma proposta para a irmã, para a irmã Cecília, de começar a fazer 11 trabalho de agroecologia. E aí ela que gosta de inovar, de novidade, ela topou. A gente fez um piloto. Então já tem 9 anos que eu dou aula no colégio, mas extracurricular, né? A aula de educação ambiental, de alimentação saudável. E aí o ano passado eu terminei o curso de Licenciatura em biologia. E aí esse ano que eu estou na sala é uma turma assim, né? Diferente. É uma experiência diferente. Já há bastante tempo com alunos, mas é uma experiência diferente, dando aula de ciências. É muito

gratificante assim. E desafiador não é porque a cada dia, é uma coisa nova que acontece que aparece, né? Então é eu, eu gosto muito e acho. Difícil também, acho que é bem desafiador.

Michele: Eu queria saber um pouquinho de vocês, assim como que vocês consideram a comunicação de vocês com os alunos? Vocês acham que que a comunicação, ela a maneira como se comunica com o aluno é importante? Se é importante, de que forma, se se a todo o tempo é possível manter uma linha de comunicação? Quero saber um pouco disso de vocês assim, o que é que vocês pensam em relação a isso aí? Não tem ordem mais agora, quem quiser puxar a fila fica à vontade. Calma, gente, é um de cada vez.

Marley: Ah, vou começar. Então, para mim, essa questão da comunicação é se atualiza em cada sala. Porque, a depender do perfil da turma. É, a gente tem que estar sempre adequando a linguagem, para que a linguagem comunique aquilo que a gente está ali de conteúdo a passar de conteúdo a. Aplicar, né? E nem sempre. Às vezes, a gente planeja a linguagem quando chega na sala parece que tem que ajustar. Eu acho que é importante para que a comunicação. Entre professor e aluno ou demais interlocutores, sempre. É sempre pensando no objetivo que “O que eu estou falando, ele está entendendo?” É essa linguagem que eu estou usando, é a linguagem que ele está tendo, a compreensão. Não é só do conteúdo, mas essa compreensão mesmo do que eu digo e do que escuto, do que processo para enfim. Então eu acho que é cada realidade e cada sala é uma realidade e é sempre uma dinâmica nova. O bom conteúdo pode ser a mesma, mas são 3 turmas. Mas cada turma é interessante, como a gente tem que se adaptar a cada realidade para se aproximar do aluno em visto, do que a gente deseja alcançar, né? Mas eu acho que tem que ter muitos ajustes, tem muitos ajustes na comunicação.

Marina: Sim, eu penso como a irmã Marley também é nesse sentido de adaptação e de construção, né? A nossa comunicação com eles é uma construção mesmo, com a mesma turma. Você parece que nunca é. É igual. Todos os dias são diferentes ali, porque você vai conhecendo, eles vão te conhecendo e aí você vai adaptando e construindo junto, né? Essa deia aí de nos comunicarmos bem e que eles consigam entender o que a gente quer de fato passar, não é? Nessa aula a comunicação, ela é fundamental. Eu vejo que não é possível você fazer a educação, né? Com objetivo de transformação social, mudança de vida se você não consegue se comunicar com os alunos. E, isso muitas vezes faz a gente sair aí da nossa zona de conforto, porque é também fazer esse movimento de buscar e entende-los o que eles optam hoje, o que que eles escutam de música, qual que é a realidade deles? E então tentar alcançar a forma como como a gente se comunica com eles.

Valeska: É, eu acho que é importante na mesma linha assim, né, essa abertura de que a gente quer ouvir, né? A verdade deles, assim, você entendeu, precisa explicar de novo, né? É, a gente tem que estar constantemente fazendo essa pergunta, mas aberto para respostas, né? Porque nem sempre é algo que a gente quer ouvir, né? Às vezes, a gente se dedicou, caprichou na explanação, e aí? E eu arrumo que não é fácil, não é? Se você não pergunta, não é. E não pergunta com sinceridade para ele, para ele se sentir à vontade de falar, eu já ouvi falar. Eu não entendi nada. E aí você tem que ir por outro lado, por outro caminho, né? Isso é trabalhoso, mas eu acho que vale a pena, porque é assim que a gente consegue chegar no objetivo. Não é que é ensinar mesmo, mas eu acho que a gente tem que estar o tempo todo com isso assim, sabe, em mente, não é? Eu tenho que fazer sempre a pergunta, mas deixando claro que eu quero de verdade. A resposta sincera, então assim, eu me preocupo com isso. Assim, eu e já aconteceu várias vezes do aluno, de ter um ou outro e falar assim, não, não estou entendendo, não consigo. Mas é, eu acho que é um ponto importante, estar aberto a ouvir o que nem sempre a gente quer escutar.

Pedro: É interessante pensando em tudo isso que vocês colocaram até aqui. Eu fui tentando relacionar também com o meu outro ofício da comunicação, que é a locução. E aí eu percebi que me peguei pensando na situação de que, por exemplo, no rádio, ao apresentar um programa, ao trazer uma notícia, uma informação qualquer, eu estou ali sozinho e não tem uma interrupção. Ninguém vai falar, ninguém vai interagir junto comigo. A não ser que seja pelos meios de comunicação mesmo pelo celular ou por uma mensagem, mas é, é algo frio. Né? E na sala de aula a gente se reinventa o tempo todo, porque no momento que o aluno questiona a gente, como a Valeska acabou de trazer, é? Questiona a gente. E a gente precisa pensar num novo caminho, numa Nova Ponte entre o que a gente está querendo dizer e o que o aluno precisa entender. Então a gente acaba saindo. Eu acho que isso é o mais interessante da educação, é a gente não ser engessado. É, a gente o tempo todo está buscando um novo caminho.

Carlos: Puxando o Pedro, eu digo a opinião dele, não tem como ser engessados, né, Pedro? A gente não consegue, por mais que é quando a gente puxa um pouquinho pro conteúdo que você quer passar, você preparou, mas as crianças são muito sinceras já puxando, porque a Valeska disse, então é, não tem como não abrir o microfone para eles, é uma troca. A cada a cada segundo de aula é uma troca. A gente recebe as informações também, é? Me veio na mente aqui. Michelle, uma coisa que falando da comunicação, tudo, né? Uma. Nós somos seres humanos. E eu acho que essa variação que a irmã disse às vezes acontece também, inclusive no nosso humor, né? É aquele dia, não estou tão legal, mas a gente tem que subir no palco e fazer

o nosso trabalho. Então, às vezes, por mais que a gente tente que aconteça, que a transmissão seja legal, que a troca, né? Que seja realmente ali entre ambas as partes. Eu acho que depende muito. A comunicação em si também depende do nosso dia para a Lua, né? a Lua dos alunos, a Lua da turma, né? Hoje está um dia de lua, hoje a Lua está cheia, eu brinco assim, então acho que tem influência muito também esses fatores, né, de, ambas as partes, do que está acontecendo, da empatia. Só para completar, sim.

Josimar: Michele, levando é esse gancho, né? Do Pedro, do Carlos é a as palavras também, da irmã Marley e da Marina com relação a essa construção, né? Eu, por exemplo, na educação física, essa diversidade, às vezes de temperamento mesmo, dos alunos, né, que às vezes tem dias chegam e falam nossa, aí no outro dia parece que é outro aluno. Então esse convívio, né? A gente vai, acaba. É desenvolvendo junto com eles. Nossa, hoje, eu acho que essa pessoa tem que falar de uma forma diferente, a forma para que eu consiga trazer ele para a aula, que ele participe, que eles né? Respeite os colegas. Talvez eu tenha que falar de uma forma diferente. E às vezes a gente está preparado ali para uma coisa. Você chega e fala alguma coisa. E aí eles vêm com outra coisa que você tem que sair totalmente, né? Da daquilo ali. E mais também, você também não pode deixar fugir daquilo que você, né? É do seu fio de pensamento, né? Mas aí você vai lá, volta e rola de novo o novelo de lã, né? Pra trazer de volta, mas pra que não deixe também o aluno é se sentir é que a opinião dele ou que aquilo que ele pense, né? Ah, não, eu falei, o professor não acatou aquilo, né? Entre aspas. Então eu acho que isso aí é muito importante essa, né? Esse, essa intercomunicação.

Pedro: Volto para minha colocação rapidinha aqui que eu acho que a Marina vai concordar comigo agora que o professor de ciências humanas, de história e Geografia. Ele planeja a aula dele no domingo de tarde e aí quando chega no domingo à noite lá no Oriente médio, cai uma bomba. Acabou o planejamento dele ali. Aquela aula que ele iria dar de Brasil colônia acabou. Ele vai ter que voltar todo o olhar para aquilo que está acontecendo naquele momento no Oriente médio. Para poder explicar porque o que ele vai ser perguntado no dia seguinte é sobre a bomba. Ele vai ser bombardeado sobre isso. Então é isso. Acaba indo de encontro com tudo isso que a gente colocou, né? Da gente ter um tempo todo se reinventar.

Graciana: Então eu como eu dou aula de matemática, né, que já é um bicho de 7 cabeças para a maioria dos alunos. A maioria da população brasileira, né? Então assim, eu acho assim, né? Você da colocação pessoal, por exemplo, eu. Sou uma pessoa extrovertida, então? Quando você entra para dar aula no sexto e sétimo ano, não é que é bem diferente quando você entra para dar aula no ensino médio, por exemplo? Você chega na sala tá todo mundo na porta querendo te

abraçar. Tá todo mundo na porta querendo te dar bom dia, né? E alvoroçados igual a professora é alvoroçada, né? Porque os alunos é o perfil do professor mesmo ali. Eu acho isso. Aí o que acontece? Eles querem falar, falar, falar, falar e eles querem que você escute. E assim é que que eu penso que a gente precisa nesse momento, né? Eu, que no caso vou ensinar lhe uma coisa. Talvez para eles vai ser uma coisa muito difícil, uma aula sobre frações com números negativos, por exemplo. Então eu deixo eles extravasarem nas fofocas. Tia isso, tia aquilo, tia. Não sei o quê, tia. Não sei o quê. Daqui a pouco. Tudo bem, já vieram e já abraçar. Agora a gente vai. Todo mundo fica quieto no lugar, né? Qual que é a comunicação ali? Eu penso assim. Deixar eles extravasarem para depois eles perderem o medo da professora, o medo da matéria, que é lógico que eu não vou falar que é difícil, senão aí vai breicar todo mundo. Não vou aprender mesmo, né? E puxar a atenção. Igual um menininho me falou assim, a senhora impõe respeito, falou assim, nossa, dessa forma não, a senhora é brava a senhora que a senhora corre, Olha o seu olho nesse óculos, todo mundo fica quieto, então assim não precisa. Às vezes a gente não precisa nem pedir, a tia, porque eles já conhecem a gente. E aí eles já dão a abertura, né? A Graciana deixa a gente falar, talvez o outro professor não tem o mesmo perfil. E aí eles falam, eles contam do cachorro, do irmão doente, do irmão assim que estava internado. E você vai escutando todo mundo. Agora chega. Agora nós vamos para o quadro fazer atividade, a tia vai explicar um conteúdo novo, tudo bem? Pronto, assim dá a impressão que eles se acalmam. E por quê? Porque a gente soube escutar eles de uma certa forma. Porque de repente agora falei hoje para uma aluna é, talvez não tenha com quem se abrir, está sufocando. E quando eles começam a querer contar também? Assim, partilhar com a gente é porque eles sentem uma segurança. É, eu acho que eles sentem assim, posso contar para ela porque ela entende, tipo assim. E pelo menos eu sou mais espreitada. Depois eles vão sentar num lugarzinho. Demora uns minutinhos para a gente acalmar, né? Lógico. Mas assim já falaram tudo que queriam, já contaram a fofoca do vizinho, né? Dois ouvidos, um para entrar, para sair e por ali, assim a gente consegue aproximar dele também. Né? Eu sei, não. Eu sempre tive essa linha. A minha linha de ser professor não mudou. Quando eu dava aula para a turma do Josimar, por exemplo, os meninos tiravam com a minha cara, com o maior respeito, né Josimar? Professora mais cheirosa da escola. Então assim eles falavam, né? Ó ela passa, o perfume fica. Então assim, a gente tinha uma proximidade para escutar os alunos também, né?

Michele: E assim essa técnica, né, que a Graciana colocou de escutar, de entender aquilo que é necessário dele. Técnica, né? Vocês consideram que isto foi passado para vocês na faculdade?

Por exemplo, os cursos de graduação em algum momento, graduação e licenciatura em algum momento? Vocês sentem que esse tema da comunicação foi abordado?

Graciana: De jeito nenhum, não. O meu professor de didática chamava Célio. Ele segurava um caderno velho, das folhas amareladas lá na frente, e falava para gente que o professor tinha que fazer plano de aula. Não podia usar a mesma coisa que usou no ano anterior. Mas com, olha, para você ver a incoerência, né? E o caderno dele, mais amarelo, não tinha, porque já fazia 30 anos que ele estava usando o mesmo caderno. Né, então assim. É começava por essa aula. Não é o final, disse. Nossa, mas estratégia ainda é tão velho.

Marley: Mas tem uma coisa, a gente está falando de uma comunicação. É com pessoas típicas? Mas quando abordamos comunicação com pessoas, com alunos atípicos. É complicação, é um desafio. Bem, aqui, ó, em. Minas Gerais que eu estou tá? Aqui em Ilhéus. Pra te explicar, aqui Ilhéus tem uma realidade muito assim. Que eu nunca vi outra escola de crianças atípicas. É um grupo. Passo aqui e aí eu me enturmei muito com esse grupo. E os meus melhores amigos são eles aí. Eles ficam me esperando, tenho que ficar aqui embaixo. Quando dá a hora ele fica ali rodando. Porque que eu não descí? O que eu estou fazendo? Enfim, fica agoniado. Aí tem que ficar inventando. Desculpe. Só que ele tem uma comunicação. Bem que não é não, não é não tem a frase que iria trabalhar. Envolvida, né? E aí, o que é que acontece? Eu preciso de intérprete muitas vezes e isso me coloca no lugar de que eu não consigo me comunicar porque eu me encontro com eles pouco tempo nos intervalos. E ainda eu não tive essa afinidade dessa relação. De estar ali todo o tempo, né, porque você vai escutando, você vai entendendo o que que ele está tentando relacionar um objeto com uma experiência, enfim, aí a professora de apoio. Ela já entende tudo. Eles falam umas coisas que às vezes eu entendo e outras não, e isso me coloca nesse lugar de que? Como que eu vou estabelecer uma comunicação? Irmã, entendeu que o outro está me dizendo?

Graciana: Irmã, sabe Luis Claudio moreninho, belezinha. Eu sou apaixonada naquele menino, autista, né? Ele deu nome engraçado para a sala do Edivaldo, Palácio da Justiça. Bom aí que todo mundo que vai para lá, vai para o Palácio da Justiça e muito assim, aquele jeitinho dele atípico. Às vezes eu não entendo, eu dou risada, só isso que eu faço. Dou risada porque às vezes eu já sou meio surda, não consigo escutar direito, porque ele fala baixo e ele fala umas coisas meio assim naquele mundo imaginário dele. Então, nem sempre eu entendo também, viu, irmã? Não é só a senhora, não.

Marley: Tem uma amiguinha minha que chama Rafaela. E aí ela fala assim? Ela está me chamando irmã? É e ela fala. Em todo o corpo, com todo o corpo. Aí, o que que é Rafa? É o

quê? Rafa, não acredito. Fala de novo para mim que eu não quero dizer que eu não entendi, né? Não fala de novo, Ah, não acredito, Ah não, você veio com a roupa da sua irmã? Eu tenho que repetir 2 vezes, eu não posso dizer, eu não entendi, eu não, eu não acredito. Eu já entro dessa assim para não ele não sentir, ela não sentir que não a entendi. Então, mas aí também o que eu percebo é um sentimento de impotência, né? Porque é porque você se sente frustrada por não conseguir comunicar com ela. Sabe? Mas eu me comunico, mas aqui faço assim de não brecar a comunicação.

Michele: A gente entra num outro lugar, ainda mais complicado, né? Se as faculdades não ensinaram é a comunicação com pessoas típicas, as atípicas seriam ainda mais complicado. Mas vocês acham que as faculdades poderiam fazer isso? Os cursos de licenciatura, por exemplo, teriam condições de oferecer isso? Marina, por exemplo, você fez o curso de direito primeiro que você falou, né, Marina? É possível que um curso de direito que também lida com pessoas ou um curso de licenciatura, na sua visão, você acha que é possível tocar nesse assunto?

Marina: Sim. Deveria ser, né? Já que o objetivo, propósito de um curso de licenciatura é, né? Dar aulas deveria ter, mas não peguei. Tanto que eu iria falar é quando a gente estava ainda num assunto anterior, a minha fala seguinte seria justamente falar sobre a dificuldade que eu tive, principalmente no começo. É quando eu entrei na sala de aula sem saber regular essa comunicação também, porque eu era uma pessoa que eu não tinha domínio de sala de aula. A Graciana falou que ela conseguia fazer esse momento em que todos falavam e depois todos ficavam em silêncio. Eu tinha dificuldade disso porque eu queria abrir essa possibilidade de comunicação as vezes. Então, como a professora que é boazinha demais? E que aí eu faço o que eu quero, né? E aí eu posso conversar a aula inteira? Então é buscar aprender esse equilíbrio. Foi no dia a dia, porque não veio um manual na faculdade, ninguém ensinou isso, né? Como que seria de fato é essa comunicação com os alunos. Até porque a minha segunda graduação, que foi em história, eu fiz online. E não teve nenhum estágio dentro da sala de aula. Então a gente se está, a gente sai com um diploma, mas completamente despreparado para a realidade, né?

Michele: Mas e em quadra, por exemplo, Josimar? Que o ambiente é aberto, porque se na sala de aula existe um desafio, né? De lidar com os alunos, em quadra o que você acha? A faculdade te deu a possibilidade de comunicar bem em quadra ou em lugares mais abertos, assim com os alunos?

Josimar: Então é, na realidade, na faculdade até que não sabe, mas eu me lembro bem no meu primeiro emprego, né? A Regina que foi a diretora, né, na época é a Regina, ela, ela me falava

muito sobre isso. A Regina a Sãozinha, que eram diretores das escolas municipais, ó, coloquem fila assim, ou uma forma de comunicar para que eu conseguisse controlar os alunos, né? E isso daí serviu como uma base de experiência assim. Mas na faculdade? Não, não, eu não, eu não, não, não me lembro. De né, de dentro da grade curricular, uma matéria que falasse sobre isso, essa comunicação, e aí assim é isso foi se desenvolvendo no decorrer dos anos, igual a Marina falou, foi no dia a dia mesmo, a gente vendo ali é qual que era a forma correta ali, né, de às vezes, Ah, eu acho que se eu deixar assim eu não consigo mais. É igual quando, né? A educação física, quando eu chego, todo mundo entra, aí vem o professor que quer hoje para não, eu não vou falar de um em um. Vão todos sentar na Quadra, vão entrar dentro da grade, ali a gente vai conversar, vou passar. O recado pra todo mundo? E aí consigo segurar, porque se um for chegando professor, que que vai ser hoje ou isso ou aquilo, então às vezes eu não consigo manter o grupo, né? Então aí tem realmente, às vezes, quando a gente vê, tem dias como essa questão, né, de temperamento ou até mesmo aquela pessoa que não está bem, ela já chega, vai lá para um canto, aí eu tenho que ir lá chamar, trazer ela de volta aqui, então. Se se a gente não tiver essa. Né? É esse controle? É acho que dispersa muito dentro do ambiente. Mesmo aberto, ainda é um pouquinho mais difícil.

Michele: Carlos e para você, assim ó, que, por exemplo, você falou que você vendia sapato, né? Que você era vendedor. E tem aquela máxima, por exemplo, que fala que o cliente sempre tem razão, ele sabe que não é verdadeiro. Mas a gente vê os balconistas, os vendedores se esforçando muito para não desagradar o cliente. Você percebe alguma? Alguma relação entre esse primeiro trabalho, esse primeiro emprego e a educação? Você considera, por exemplo, saindo um pouco desse ambiente de faculdade, você considera que essa experiência profissional tenha te desenvolvido no setor de comunicação?

Carlos: É para vender bem, você tem que ter muita comunicação, e assim, não estou me gabando, mas na loja sempre fui o ponta que a gente falava que é o vendedor que mais vendia. Então a história, minha passagem pela loja de calçados. Porque foi a última? Sempre foi assim. Então, sim, porém nas questões de conflitos, digamos assim, muitas das vezes é. Elas são bem diferentes. Michelle, eu creio assim num porque eu o que é que a gente vê no comércio, né? Puxando um pouquinho para o outro lado. O cliente sempre tem razão. Como você disse, é. Na escola? A gente tenta no máximo ter a mediação, né? Ter assim, usar realmente o que é correto é. Nós também não temos razão sempre e nem os alunos, a gente tem que achar esse ponto de equilíbrio. Então, assim, na parte de comunicar bem, digamos assim, de saber ouvir, né? De isso é um pouco da personalidade, eu creio, de cada um, por exemplo, do professor também já

voltando, porque a Graciana falou no começo que aquilo que os alunos gostam, já fui elogiado. Professor, é gostoso conversar com você, porque você para pra escutar. É gostoso ouvir. O sexto ano até esse ano, o pessoal, o sexto ano de Cachoeira é gostoso conversar que você para pra escutar. Eu acho que isso de parar para ouvir um pouquinho, né? O que eles têm para trazer ali? Os problemas, os anseios. Eu que atuei um pouquinho do comércio. Mas assim, a minha licenciatura também. Digamos que pelas matérias não tem nada referente a isso, não tem um nome, um trabalho, um teve nada, você vai, né? Então eu acho que é assim o que ajuda Michelle, o que facilita essa comunicação que existem entre professor e aluno. Eu acho que realmente é um pouco da personalidade e do dom. Né? Eu acho que isso a pessoa já tem com ela, mas não é nada que também que a gente consiga trabalhar. Então é a especialização e ao chão de fábrica, digamos assim, é o dia a dia. Acontece uma situação, você faz alguma coisa referente aquilo, você leva para a experiência na próxima e fica mais fácil. Né, eu tinha bastante assim, o meu, o meu primeiro. Eu trabalhei 7 anos praticamente num curso de idiomas que eram no máximo 10 alunos dentro de uma sala, realidade totalmente diferente. Então a gente não tinha problemas, por exemplo, de indisciplina, são muito raros. E aí fui pro estado, né? Trabalhei quase 2 anos no estado e depois vim para o colégio, que é particular, né? Agora assim, a nossa minha realidade hoje em dia assim são. Extremos? É. É muito diferente a comunicação assim. Eu costumo falar já falando um pouquinho da personalidade, né? Os alunos, eles querem atenção, ao mesmo tempo que eles também querem te dar atenção. Eles querem escutar suas experiências, inclusive no, na sua matéria, no seu conteúdo. Então é uma troca muito legal. Eu acho que, né? É, eles têm esse carinho, precisam é ouvir que a gente tem para falar, mas também precisam sempre ser ouvidos. Até vou elogiar Graciela, que que eu nunca às vezes assim, eu tenho uma insegurança. A qual que é o limite de ouvir as fofocas deles? Que hora que é a hora que para eu tenho um jeito e eles já pegaram isso, que às vezes assim estou lá explicando alguma coisa que. Eles consideram chato. Aí começa um assunto, e aí eles me pegam me fismam. Ah, é e? Aí, tipo, eu preciso me policiar um pouquinho mais nesse lado e achei legal a ver se ela falar que deixa. Quando ela chega todo mundo falar o que precisa e depois ali tira uns minutinhos, acabou. Acho que é uma forma de não breicar totalmente a comunicação deles. Vai ter o dia que eu vou estar de lua também, né? Que eu falo, assim como os alunos estão de lua, que eu vou chegar e não vou querer ouvir. Então eu acho legal assim, ter a gente trabalhar a minha mente, a minha parte, para ter esse limite. Eu gostei, viu Graciana?

Graciana: Então, inclusive, tipo assim, ó, aí eles me falam que eu sou braba. Aí chega em casa, né? Conta uma outra versão da gente, porque aí eles querem sim, fofocar no meio da aula

e começa a que você sabia? Eu falei assim, agora é o meu ouvido, não estava fofoca mais e eu não dou trela para eles. Presta atenção, fica quietinho e presta atenção. Né? Como diz, não é todo dia que a gente vai conseguir dominar uma turma para fazer silêncio 100% que tem dia que eles estão nossa senhora ligado no 440, né? Claro. Só que assim, eu não dou trela para cortar a minha aula. Eles, eles já acostumaram que eu não gosto, que corta no meio da explicação, porque né? Igual a irmã falou. É, a gente não aprendeu na faculdade e hoje em dia a gente tem muitos alunos atípicos. E eu considero as minhas crianças como se fosse os meus filhos, meus filhos da escola. Então assim, e nesse mundo atípico, né? É, por exemplo, eu ficava assim, meu Deus, porque é que ele não aprende, meu Deus, o que é que ele tem que ele não sabe contar? Pelo amor de Deus, eu expliquei ontem, hoje ele não sabe mais, eu ficava remoendo. Eu fui procurar uma pós graduação. Né? Uma outra pós graduação para tentar entender um pouquinho esse mundo. Que as crianças atípicas vivem? Mas para poder defendê-las, né? Porque Ah, ele é ele é isso, ele é aquilo, né? E assim, e, outra coisa também que o que o Josimar falou eu lembrei, né? A gente não aprende na faculdade a lidar, mas a gente aprende com a com os mais velhos, mais experientes. E eu dei aula no ginásio de Paraíso muito tempo quando eu fui professor do Carlos, por exemplo. A diretora, dona Regina. Sabe o que a dona Hilda tinha de doce, meiga, para agradar a gente que era de fora da cidade no horário? Bom para a gente poder dobrar turno, porque a gente precisava também do dinheiro, né? Do nosso trabalho. A dona Regina ensinava que quem manda é o professor e. Lembra Carlos? Quinta, naquela época, podia dar suspensão por para fora. Então ela ensinou nessa linha dura, desrespeitou você, suspensão, a sala inteira por 2 dias, punha lá na rua, né? Então, assim, aí a gente acaba assim, nossa, será que eu posso ser brava desse jeito, né? É os tico e teco, os parafusinho da gente pensar. Mas assim é seguir uma linha mais dura para falar com certos alunos, né? Também? Que quero aproveitar da gente?

Michele: É Valesca. Vanessa queria falar que eu vi a mãozinha.

Valeska: Assim, ó, é? Não. Porque você, fez uma pergunta, né? Você achava que a gente acha que deveria ter na faculdade isso, né? Eu acho que deveria. E não só na de pedagogia, né? Em todas, igual na agronomia, eu acho que também tinha que ter tido. Porque a quando eu saí, eu saí para trabalhar com um agricultor. Era o que eu queria fazer. E a gente não tem esse preparo, né, de como chegar, de como falar, né. Eu acho que até deve ser bastante difícil de fazer isso para na universidade, né? Como é que vai ser essa aula? Mas eu acho que dá para você ter uma prática. E depois é ter uma troca, né? Cada um faz um estágio, depois tem uma troca. Não sei como seria, mas eu acho que é deveria ter, acho que é muito importante. E acho que o que ajuda

muito, lógico que tem esse perfil, né? E aí no colégio a gente está num lugar privilegiado, porque ninguém ali é, eu não tinha o que fazer, por isso que eu dou aula, todo mundo que está a dar aula ali dá, porque quem gosta de dar aula, então é diferenciado esse espaço, né? E essa ajuda do outro. Eu acho que isso é muito legal, né? Eu que esse ano peguei uma sala assim, né? É o primeiro dando aula, né? Já tive várias dicas, eu. Acho. Que a maioria é muito aberto pra dar dica. O Carlos já me deu dica, né? De não me preocupa com isso agora, né? Vai primeiro os primeiros capítulos. Eu pergunto, não, não vai querer escrever tudo na lousa, porque ciências é muita coisa, né? Ou você lê ou você vai escrever. Não dá pra gente fazer as duas coisas. Então essas dicas, essas trocas são muito interessantes. Mas eu acho que era legal de ter uma capacitação mesmo, sabe? Para ter mais troca, um espaço específico para isso, assim. Para essas dicas?

Michele: Eu vi assim pela fala de todos, mesmo na primeira fala, que foi Irmã Marley falando da comunicação com os alunos atípicos, que são muitos hoje em dia, cada vez mais, né? E com os alunos típicos também, que vocês sinalizaram que não houve uma preparação teórica para isso, né? Não houve uma preparação teórica, algo que fosse mais formal dentro das faculdades, mas aí quando, por exemplo, vocês foram responder meu questionário ou conhecer minha pesquisa, né? Vocês já tinham ouvido falar sobre comunicação não violenta, sim ou não?

Carlos: Ô Michelle, é uma das pós que eu fiz de metodologia da língua inglesa, né, mais voltada aí do ensino da língua inglesa e na faculdade, né? Eles me forneceram um curso de comunicação não violenta, são 14 aulas, eu assisti 4 já faz um tempo e espera aí assim, não, não tive o tempo, mas eles é, você ganhava um curso e eu escolhi, na época eu achei que seria, então assim, eu tenho um pequeno conhecimento. Bem pequeno, né? Que foi da faculdade?

Pedro: Ouvi falar da comunicação violenta na faculdade de esbarrão assim, nessa temática, mas mais detalhadamente, após aqueles episódios de violência contra professores, contra funcionários, há uns 2 anos. E aí, naquela época eu também é trabalhava no estado, e aí o estado investiu assim, pesado nessa parte. Com reuniões, com informações, é com psicólogos. Gente de diversas áreas para falar sobre o assunto, até uma prática muito interessante que a escola naquele momento adotou e que eu vejo como positivo dentro dessa possibilidade da comunicação não violenta, foi justamente a adesão de uma caixinha onde os alunos podiam tocar em tudo que eles achavam que não estava de acordo com o que eles acreditavam, que era certo que eles não concordavam. E aí os alunos passaram a escrever coisas e num determinado momento, eles perceberam que eles podiam escrever coisas boas em vez de escrever coisas ruins. Então eles passaram a colocar coisas legais, coisas que eles também estavam vendo que

estavam dando certo e isso foi transformando o ambiente de uma certa forma que os alunos também passaram a se sentirem mais pertencidos ao ambiente, ao meio.

Marina: Eu não conhecia a comunicação não violenta, dentro da faculdade eu fui saber. Saber um pouco mais e assim, ainda de forma rasa, não é? Não tenho conhecimento muito aprofundado sobre, mas quando eu assumi as aulas de sócio emocional, aí nos materiais que eu pesquisava, por fora apareciam, é aparecia temática da comunicação, não violeta. Mas eu na faculdade, não escutei falar sobre.

Pedro: Bem colocado, Marina, em projeto de vida esbarra muito na comunicação não violenta.

Josimar: Eu, eu nunca tinha ouvido falar. Eu, a primeira vez que ouvi essa palavra foi na, na, na, na sua pesquisa. Michelle, quando né? Naquele questionário. E eu não tinha ouvido falar sobre isso em.

Valeska: Eu também nunca tinha ouvido. Eu ouvi no colégio, na pesquisa e um pouco antes eu já tinha ouvido você falar, mas sem saber o que é que era. Ouvi só né? O tema assim, comunicação não violenta, mas sem entrar. Nunca, não sei o que é que é.

Marley: Bem, eu escutei há um tempo esse conceito por meio da irmã Cecília, quando ela estava também pesquisando algo pro mestrado, ela falava muito a mesma. Trocava assim coisas interessantes. Mas não que eu tenha um conhecimento tão profundo. Inclusive eu tenho me dedicado a ler. Comprei segunda-feira, estou na introdução. Conversas corajosas. E além de logo na introdução. Ele fala assim a. É preciso conversar, é preciso ter consciência. Que ela eu grifei aqui, eu estava na Rodoviária e eu achei incrível. É corajoso. É abraçar a convicção de que precisamos conversar. Eu achei isso assim. É logo no prefácio. Impressionante, então eu tenho me dedicado a buscar sobre esse tema. E rever a minha linguagem também, né, porque às vezes eu sinto minha linguagem um pouco ultrapassada. O contexto que eu vivo para o contexto que eu acredito é da maneira como eu quero expressar uma ideia que às vezes eu penso que eu estou expressando aquilo que eu estou pensando, mas parece que está indo por outro canal. É de que maneira que eu estou transmitindo que aí chega ao ouvido do outro, não naquele fio que eu estava ali tentando comunicar de maneira tão assertiva, então eu tenho me dedicado a entender essa minha linguagem interna e conectar o que eu penso. Com o que eu falo para que que essa linguagem aconteça com fluidez, né? E com naturalidade, com sem ruídos, porque acho que na comunicação, o objetivo, é evitar ruídos. Evitar, mas sempre vai acontecer um ruído, porque o que passa no ouvido do outro a gente não dá conta, né? Mas de modo que o outro compreende. E aí eu estou interessada sobre esse tema. E até porque o curso que eu fiz o ano passado sobre proteção de pessoas, de menores, de pessoas em situações de vulnerabilidade.

É importante que a gente tenha uma linguagem mais assertiva e entenda também os conceitos que embasam a nossa linguagem. Então eu estou nessa busca.

Graciana: Irmã, como que chama o livro?

Marley: Conversas corajosas

Michele: É de Elisama Santos. Ela é uma das autoras que eu estou pesquisando.

Marley: Ah, ela é fabulosa, né? Aí? Fala assim como estabelecer limites, lidar com temas difíceis e melhorar os relacionamentos através da comunicação não violenta. E eu acho que para nós que somos educadores, estamos na sala de aula todo o tempo pipocando. Aluno que escuta uma coisa, a gente fala uma coisa, ele escuta, está tudo bem aqui, mas chega em casa, leva, deturpa, tá, tá, tá. É delicioso esse livro. Esse livro é um espetáculo. Então, como estabelecer esses limites e como lidar com conversas difíceis quando o pai chega procurando professor? Então eu acho que e aqui eu tenho visto essa demanda muito alta, sabe? Aqui Ilhéus, e aí eu fico pensando.

Michele: A Elisama é uma das autoras brasileiras que mais cita a comunicação não violenta, de uma maneira leve, tranquila e bem próxima da nossa realidade no Brasil. Então pessoal, é assim, ó, para a gente ir caminhando para o final também, né? É a comunicação não violenta e não, não é uma intenção da aula para vocês sobre comunicação, não nesse momento, né? Eu espero que os produtos técnicos que eu venha a produzir possam ajudar vocês também e a mim e a todos nós. Enfim, nós já temos inclusive dois disponíveis, um que é o vídeo que eu compartilhei, né, sobre. A empatia, o que de fato é empatia? E o outro é um podcast que fala sobre a mudança. Na maneira de comunicação do professor para o aluno. Paulo Freire dizia que nós deveríamos ir, lá em 96, Paulo Freire já dizia é que nós temos que parar de acreditar na educação bancária, né? Que só deposita o conhecimento. Onde a comunicação é vertical, né? Eu venho de cima para baixo, ou seja, o professor em cima, o aluno embaixo. E a gente tem uma comunicação vertical. A gente tem que pensar numa coisa mais horizontal. Por isso que talvez o sentar na Quadra em círculo e falar com os alunos de modo que se sintam mais próximos da gente, por isso que talvez no início das aulas a gente deixá-los falar para depois eles nos escutarem também. Nos faça mais próximo, porque a gente se coloca como ouvinte, não só como ator principal ali daquele momento. Por isso que dizer para menina é, eu não acredito. É mais interessante do que dizer eu não te entendi, né? Porque ela se sente menos constrangida e, enfim, e a comunicação não violenta. Ela tem 4 pilares que são. Fundamentais e são obrigatórios para que uma comunicação seja não violenta. O primeiro Pilar é a observação, observar sem julgar, né? Porque a gente tem a tendência de observar e já julgar. Eu não faria

isso, eu faria isso, ele está certo, ele está errado não. observar, observar sem julgar. O segundo é o sentimento, é a gente tentar enxergar no outro o sentimento que ele traz naquilo que ele fala, se é um sentimento de dor, se é um sentimento de Alegria. Que sentimento ele traz naquilo que? Depois, identificar as necessidades. É, e tudo isso assim, muito rápido, né? Mas observar sem julgamento entender o sentimento é identificar a necessidade. Por último, fazer o pedido. O pedido sempre é a sua fala, mas ela vem depois de uma observação, uma análise do sentimento, análise da necessidade, para depois vir o pedido, então a necessidade, por exemplo, quero dar o exemplo da irmã novamente, né? A necessidade da menina era se fazer entender. Se ela fala, eu não te entendi. Ela age de uma forma violenta pra comunicação que foi oferecida, né? Então uma resposta como eu não acredito, de alguma forma é violenta. Entra num ambiente um pouco mais leve isso. Isso já é comunicação não violenta. Observar sem julgar. Eu observei, não julguei e entendi que. Ela não sabe. Então assim, de alguma forma é. É muito difícil, mas é um desafio para mim também. Claro que sim, né? Mas a gente aprende com a prática. Então, esses 4 pilares para quem quer desenvolver a comunicação não violenta são fundamentais o observar, o sentir, o identificar a necessidade e depois fazer o pedido. E aí pensando nisso, que eu falei? É, a gente não pode confundir comunicação não violenta com comunicação passiva. Não é a todo momento. É agir com passividade. Não é isso. Comunicação não violenta também é ser firme quando há a necessidade de ser, porque a necessidade daquele momento tá vendo a palavra necessidade, que é o que vem antes do pedido, a necessidade do momento, espera uma ação mais firme. Então, comunicação não violenta não significa comunicação passiva? Não que significa, ela significa. Observar, sentir. Identificar a necessidade depois agir, tá com esses pontos assim, essas gotículas de temas sobre a comunicação não violenta vocês de alguma forma se sentem motivados a pesquisar um pouco mais sobre o assunto?

Graciana: Sem dúvida, eu estou com vontade de já ler o livro, escutar palestras sobre, fazer curso. Já pesquisei o livro aqui, quando que ele chega se eu for comprar ele?

Michele: E vocês acham assim que uma capacitação, por exemplo, do tipo? De um tipo mais leve, que não seja tão agressivo, que também possa respeitar o tempo que o professor tem, que é quase nulo, né? Mas assim é, é isso faria bem para a educação no Brasil? Vocês acham que faria bem no todo e depois trazendo para a nossa realidade? Vocês acham que de alguma forma? Mesmo que sem saber dos tópicos de comunicação não violenta, vocês de alguma forma já praticam essa?

Graciana: É engraçado que você falou comunicação, não violento. Como eu disse antes, eu não conhecia. E a hora que você citou aí que você explicou, até me veio a mente assim, minha,

nossa. Eu já devo ter praticado isso com muitos alunos. Porque quando a gente fica estressado com o aluno, né, que você está pedindo a todo momento para ele? É, por favor, eu preciso explicar, por favor, quietinho, por favor. Eu dou aula no colégio, eu acho que tem uns 9, 10 anos, mas eu dou aula no estado, tem praticamente 25. Claro que são realidades totalmente difere. Mas, como diz o ditado, professor é professor em qualquer lugar, né? E já eu já fiquei preocupada com essa história de comunicação não violenta, porque eu nunca pensei que o jeito de lidar com o aluno, né, poderia ser considerado isso porque é não é todo dia que a gente está bem, né? Igual assim. E às vezes a gente acaba descontando mais. Intensidade naquele garoto, naquela menina que está mais agitada, naquele dia também. Que às vezes, muitas vezes está mais agitado porque alguma coisa não legal está acontecendo em casa, por exemplo, e a gente não sabe. Né? E a gente fica bravo, né? Às vezes perde as estribeiras e tal. É um caso a se pensar. Fiquei mais curiosa. Toda a comunicação é um é um sinal, seja ela passiva, ativa, violenta ou não.

Josimar: É eu gostaria, né? Eu acho que seria muito válido isso, né? Você falou aí sobre essa questão e até eu cheguei a comentar com você depois da pesquisa, né? Que eu, tinha respondido sobre uma situação que aconteceu comigo, né? Sobre um aluno, onde ele se sentiu ofendido pelo colega. Ele inclusive, né? Até teve uma briga entre eles. E eu me coloquei no lugar dele, né, vendo a situação, mesmo ele estando errado. Mas no momento quando ele veio, ele me falou, está bom, calma. Assim, eu senti que eu tinha que adaptar aquela situação, né? Daquele momento de explosão dele para que eu não fosse agressivo com as palavras, né? Aí eu imagino, não sei se se eu. Estou falando que? Que eu não tenha percebido isso, mas saber o que eu vou falar para ele para que isso não se torne um problema maior, não é? E aí depois, né, dele ter acalmado, ter levado uma suspensão do colégio, tudo mais. Ele voltou e veio me pedir desculpa. E aí eu pude falar para ele depois, né, do ocorrido, a gravidade, né? Da reação livre, do que ele, né? Do que ele fez naquele momento na aula ali. Naquilo que ele fez, né?

Michele: Então vocês consideram que esse tipo de abordagem possa de alguma forma melhorar o relacionamento com os alunos, mas e o desenvolvimento dos conteúdos? Vocês acham que está ligado com isso?

Valeska: Diretamente. Porque está tudo funcionando. Quanto o melhor funciona a comunicação, melhor vai ser o aprendizado deles, né? Eles vão estar mais satisfeitos, vão estar mais, né? É muito mais fácil. Eu acho que está ligado diretamente.

Pedro: Eu concordo, também acho que manter uma boa comunicação é fundamental para passar o conteúdo em si. Tem tanta ligação, sim.

Carlos: Eu acho que a comunicação violenta ela nos afasta dos alunos, né? Então assim, ele, eles perdem um pouquinho da confiança, então tudo que a gente conseguir fazer para o contrário. É aquilo que já falei, hoje somos seres humanos. Nem todo dia a gente está legal, né? E assim como as situações de sala também, a gente não consegue controlar muitas vezes e manter o raciocínio e manter o balanço. Pode ser uma tarefa talvez difícil. E treinar essa habilidade de não usar a comunicação violenta o máximo possível. Com certeza vai agregar, né? Vai construir mais nas relações. E eu acho que vai muito da personalidade, da pessoa, né? A forma, mas tudo. Eu acho que tem como nós trabalharmos essa habilidade, né? Lembrar, por exemplo, a Michelle falou dos 4 passos. Ali a gente já começa meio que, né? Vamos pensar, né? O treino, a mente humana funciona dessa forma. Né? É aquilo é super válido.

Marina: Eu acho que a história ela encaixa perfeitamente nisso, porque ela precisa ouvir, né, os vários lados, as várias versões de tudo que está acontecendo o tempo todo. Não tem como a gente ficar só com uma versão dos fatos, então acho que nessa casa. Nesse encaixe, ela acaba percebendo também é esse olhar mais atento, essa escuta ativa para os alunos, então acho que ela se encaixa perfeitamente nos moldes da comunicação não violenta.

Michele: Então é, a gente vai encerrar. É, já passamos até do tempo que foi proposto e eu queria saber de vocês. Foi bom a experiência, se vocês gostaram, não precisa mentir não, viu, gente? Um minutinho, então para casa está bom?

Graciana: É como diz, a gente tira um encantamento, né? Eu, por exemplo, com base nessa conversa, né? Estou sabendo um pouco sobre o que é a comunicação não violenta. É, sem saber, eu acho que, né? Hoje em dia o que mais pratico é a comunicação não violenta. Fiquei triste por saber que talvez um ato da gente, né, talvez? Seja uma comunicação violenta, né? Fiquei triste de saber. Porque eu sou uma pessoa assim, hiperativa, né? Então eu acho muito no impulso e às vezes acabo. Pode ser que numa dessas vezes acabei né, praticando isso, né? Claro que sem querer a intenção não era essa, mas né? Adorei, pode chamar mais vezes.

Pedro: Olhe, eu achei tão válida. É essa conversa, essa troca, né? Porque olha só que interessante. Enquanto a Graciana ficava ali se questionando se ela fez isso em algum momento ou não, eu já aqui como ex aluno, puxei na memória as aulas dela. Que naquela época ela chegava e colocava pra gente que a gente podia chupar bala, chiclete, pirulito, né? E aí assim eu lembro que todo mundo queria trazer o pirulito diferente na época. E aí o um chegava com vermelho e o outro chegava com amarelo, o outro chegava com verde, com roxo e era aquela coisa assim, a bolsa da gente. O pirulito tinha o chiclete no final. E aí isso fazia parte também desse momento. Desse momento, talvez ali dela, ali dela dar essa abertura também, né? Então

isso é isso, é uma oferta que não vejo sempre hoje. E eu lembro também das aulas do Josimar, porque ele também foi professor, embora mais, é quando era mais novinho ainda. E eu lembro dele fazendo quase que como o que a gente chamaria ali de personal, de coach, né? Ali motivando a gente vai, dá o seu melhor, passa isso mesmo. Exercite, lembro sempre dele. É refletindo com a gente da importância da saúde e trazendo dados de saúde pra gente? Então, eu acho que. É no final que fica pra gente, são as memórias, né? E é muito bom quando a gente consegue trazer essas boas memórias aos alunos. Perpassando a comunicação não violenta e tudo que foi colocado aqui como muito válida. Toda essa discussão, né?

Josimar: Então é, eu também achei muito válido e principalmente, né, pra minha área da educação física que às vezes a gente não tem, é? É esse contato direto com os demais professores, porque às vezes a gente chega já desce pra quadra, das poucas vezes, né, que fica na sala de aula só aplicando prova. E assim eu sinto essa diferença de às vezes estar num ambiente fechado, onde você fala e todo mundo ouve e às vezes a gente chegar num outro espaço e como eu falei anteriormente, tá todo mundo ali, né? Num cantinho, outro indo no companheiro. E isso aqui. E assim, mas para a gente ter esse cuidado, né, continuar tendo esse cuidado, e agregar isso tudo que foi falado, né, pelos demais professores, pela Michelle aí com relação a esses das gotículas, né, como ela falou, de dicas. Aí que a gente assim, porque a gente continue não deixando, né, essa comunicação. Como qual subiu a função da palavra que agora? Mas assim que ela ocorra, né? Então eu achei muito, muito válido, né? E agradeço pela oportunidade.

Carlos: Eu acho que sempre que a gente se reúne é uma formação, né? É uma. Acho que as trocas de experiências foram super válidas. E no meu caso aguçou minha curiosidade, eu preciso terminar meu curso, uma pessoa 4 anos, né? É, é bem simples, aliás, não é preciso terminar, né? Então achei super válido. Michelle, obrigado por ter chamado pra participar e sempre que precisar eu estou aqui, né? Acho que todos nós, muito gostoso essa conversa.

Marina: Eu também agradeço o convite, né? Para uma conversa muito legal. Fiquei também com um gostinho de quero mais. Fiquei com vontade de sair e pesquisar tudo sobre a comunicação não violenta. Foi ótimo. Esse espaço de troca de escuta é muito importante. Faz a gente aí querer crescer ainda mais, né, enquanto profissional.

Valeska: Eu adorei também, porque eu acho que já é uma capacitação, né? Já, já é, porque a gente está até entrando, a gente conversando, já tem a troca, já vai começando o assunto, né? E, é muito bom aprender, principalmente quando o aprendizado vai refletir melhor numa melhor aula, né, que vai facilitar o aprendizado do aluno lá né, na ponta que é o principal, né? É. Para

isso que a gente está aqui, né? Então tudo o que a gente faz. Que vai melhorar o aprendizado do aluno. E querendo ou não, vai melhorar a nossa vida também, né? Porque isso não aplica só na sala de aula. Isso aplica na vida, né? Tudo é comunicação, então eu adorei. Que bom, estou bastante interessada.

Marley: Foi super válido. A surpresa do convite, surpresa do encontro, de ver você de estar perto, que eu tenho um monte de saudade. Eu, eu saí do Paraíso, do Paraíso não saiu de mim. E para mim foi muito bom essa experiência de falar sobre esse assunto. Eu estou com muito interesse, que eu estou curiosa e que é possível a gente melhorar? Melhorar, né? A nossa maneira de comunicar é possível a gente estabelecer comunicações saudáveis, sadias, né? E às vezes a gente tem um costume, um hábito que a gente nem se dá conta. Não é isto, depois não pelo hábito mesmo. E não se dá conta, e às vezes, porque é que eu falo desse jeito, né? Porque é que meu sabe? Então? Eu fiquei muito curiosa e de ver que também repercute de positivo para nós mesmos. Primeiro, agente transformador somos nós. Mais do que comunicar ao outro, é a comunicação que a gente estabelece com a gente mesmo, é no sentido de desconfigurar padrões que parece que estão ali consolidados, que estão cristalizados. Cristalizados, né? E eu acho que é possível, sim. Eu gostei da experiência. Muito obrigada por pelo convite. E por lembrar de mim?

Michele: O criador desse termo, né? Comunicação não violenta é um psicólogo americano que se chama Marshall Rosenberg. Ele. Diz, né? Em uma das suas falas, em um dos seus livros e relatos, enfim, que ele não criou nada novo. Ele criou algo. Ele criou um nome para aquilo que já existia, né? Porque ele se incomodava. E se intrigava em ver que 2 pessoas reagiam diferente ao mesmo acontecimento, algumas pessoas com agressividade, outras com menos agressividade. E isso causou uma curiosidade nele, por que que as pessoas reagem dessa forma, né? E foi aí então, que ele fez a observação e o desenvolvimento da teoria de comunicação não violenta. No Brasil a gente tem vários autores que tratam da comunicação não violenta, vários autores, mas uma que fala de uma maneira mais didática e mais próxima da nossa realidade, da realidade da educação, é Elisama Santos. Ela fala muito sobre educação parental, que é educação de pai para filho e de fato é muito efetivo, né? A gente de fato muda o nosso olhar sobre educação, quando começa a ler Elisama Santos, tanto para nós mesmos quanto para os nossos filhos. E aí eu quero agradecer, né, a cada um de vocês por esse momento. Para mim também foi muito importante, muito bom. Ouvi-los. Eu sempre aprendo muito com vocês. Vocês são muito fera, muito obrigada pela oportunidade e pela amizade também, né? Em querer e participar tão bem assim da entrevista. Obrigada mesmo, muito obrigada. E eu vou terminar

então dizendo um trecho da Elisama Santos que está no meu projeto de pesquisa e certamente estará na minha dissertação: “O mundo mudou. Temos ao nosso dispor mais informações e possibilidades do que jamais tiveram os outros homens. Diante de uma sociedade assustadoramente intolerante e adoecida física e emocionalmente, fica claro que o foco da nossa educação deve sair do puro aprendizado da matemática, física e português para o aprendizado da empatia, das habilidades sociais e do autoconhecimento”. E aí Rosenberg termina fazendo um link com essa fala dela, né? Dizendo que “é uma lição de humildade no exercício do poder para aqueles que entre nós que acreditam que por ser pais, professores ou administradores, é nossa tarefa mudar as pessoas e fazê-las se comportar, pois ali estavam aqueles jovens me mostrando que eu não conseguia obrigá-los a nada. No máximo poderia, por meio da punição, fazê-los desejar ter feito o que eu queria e eles acabariam me ensinando que sempre que eu fosse tolo o bastante para fazer isso, teriam meios para me fazer desejar tê-los punido. Muito obrigada pela participação de vocês. Um excelente feriado.