

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

EMILY DOS SANTOS OTTO

**COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL NAS RELAÇÕES ÉTICAS NO AMBIENTE DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

ERECHIM

2025

EMILY DOS SANTOS OTTO

**COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL NAS RELAÇÕES ÉTICAS NO AMBIENTE DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação Profissional em Educação (Mestrado) da
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como
requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Adriana Salete Loss

ERECHIM

2025

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Otto, Emily dos Santos
COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA: POSSIBILIDADES DE
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NAS RELAÇÕES ÉTICAS NO
AMBIENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL / Emily dos Santos Otto.
-- 2025.
187 f.

Orientadora: Doutora Adriana Salete Loss

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Erechim, RS, 2025.

1. Comunicação Não-Violenta. 2. Formação de
Professores. 3. Educação Infantil. I. Loss, Adriana
Salete, orient. II. Universidade Federal da Fronteira
Sul. III. Título.

EMILY DOS SANTOS OTTO

**COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL NAS RELAÇÕES ÉTICAS NO AMBIENTE DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação Profissional em Educação da
Universidade Federal da Fronteira Sul –*campus*
Erechim.

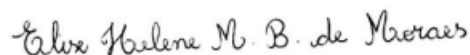
ESTA DISSERTAÇÃO FOI DEFENDIDA E APROVADA PELA BANCA EM:
14/08/2025.

BANCA EXAMINADORA



Adriana Salete Loss

PROF. DRA. ADRIANA SALETE LOSS - UFFS - ERECHIM
ORIENTADORA



PROF. DR. ELISE DE MORAES – COLÉGIO FRANCISCANO SÃO JOSÉ -
ERECHIM



PROF. DRA. ZORAIA AGUIAR BITTENCOURT - UFFS - ERECHIM

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- A escola como uma fábrica para o mercado	38
Figura 2- O olhar do educador sobre o educando.....	58
Figura 3- Apenas mais um.....	72
Figura 4- Convite para a formação de professores	84
Figura 7- Letra da música “Planos” de Juvelina	90
Figura 8- Comunicação Não Violenta: partilhando o campinho.....	92
Figura 9- Como me sinto quando... ..	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Descritores e resultados	25
Quadro 2- Lista de títulos.....	25
Quadro 3- Lista de títulos selecionados	26
Quadro 4- Lista de autores	29
Quadro 5- Tipos de violências	51
Quadro 6- Violência no contexto escolar.....	54
Quadro 7- Organizações no âmbito escolar.	61
Quadro 8- Síntese dos quatro componentes da Comunicação Não Violenta.....	64
Quadro 9- Módulos e temáticas	88
Quadro 10- Exemplo de avaliação	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Distribuição de teses e dissertações por ano de publicação	27
Gráfico 2- Universidades das quais se originaram as pesquisas.....	28
Gráfico 3- Distribuição das pesquisas por região	29
Gráfico 4- Categorização dos trabalhos.....	31

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNV	Comunicação Não-Violenta
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

AGRADECIMENTOS

Compreendo que o meu processo formativo iniciou antes mesmo que eu pudesse perceber, em minha infância. Cada acontecimento, modo de pensar e experiências conduziram-me para o momento chamado hoje. Quando falo sobre a vida, não posso deixar de incluir as pessoas que fazem parte da minha, pessoas que compartilharam um pouco de si comigo e eu, um pouco de mim com elas. As experiências de cada uma delas contribuiu para as experiências que estou tendo hoje.

Hoje, percebo que tenho muitos motivos para agradecer, e muitas pessoas também, talvez todas elas não sejam citadas aqui, mas espero que a minha gratidão as alcance. Agradeço a Deus, fonte da minha fé e perseverança. O amor pelas pessoas que me ensinou a cada dia me faz visualizar a sua bondade no mundo. Obrigada por me fazer forte nos dias mais difíceis, por acolher as minhas lágrimas e vivificar a minha alma. Você é a parte indispensável em minha vida. Eu amo você!

Aos meus pais e à minha irmã, agradeço por todo o cuidado em todos os momentos de minha vida. Esse cuidado foi acolhido em diversas dimensões, principalmente na maneira como compreenderam os meus momentos ausentes e dedicados aos estudos. Obrigada por sempre terem acreditado em mim e comemorado comigo as minhas conquistas, por toda a paciência e por oportunizarem que eu pudesse me dedicar às minhas pesquisas. Amo e sempre amarei vocês, independente de tudo. Vocês são partes essenciais dessa conquista e da minha vida.

Ao meu marido, que aguentou comigo todos os meus trajetos no meio acadêmico. Ao longo de minhas pesquisas, nós nos conhecemos, noivamos e nos casamos, e vejo o quão forte e paciente você precisou ser. Você me ajudou a ver a vida acontecendo em diferentes áreas e como é importante ter o equilíbrio e saber viver. Obrigada por ter me incentivado em todos os momentos, por acreditar em meu potencial e por querer sempre me ver feliz. Que bom que nossas histórias se uniram. Eu amo muito você.

À minha orientadora, que, desde a minha graduação, vem contribuindo para o meu processo formativo, lembrando sempre da importância da relação entre a teoria e a prática e a vida acadêmica e pessoal. Saiba que você, Adriana Salete Loss, é uma verdadeira inspiração de mulher, pessoa e de pesquisadora. Sou imensamente grata de poder ter tido a oportunidade de ser sua orientanda. Você é e sempre será muito especial para mim.

À Professora Doutora Elise de Moraes, a quem posso chamar de amiga. Obrigada por ter me auxiliado tanto em minha jornada acadêmica e pessoal, reconheço e sou grata por todas as contribuições, inclusive os seus incentivos para que me inscrevesse no Programa. Obrigada

por torcer e comemorar comigo as fases da minha vida! Você é muito especial para mim! Te admiro!

À Professora Doutora Zoraia A. Bittencourt, obrigada por, desde a graduação, acreditar em meu potencial e incentivar a ir além dele. Saiba que você me inspira e que guardo com muito carinho as suas aulas e ensinamentos. Você é admirável e fico extremamente feliz por você fazer parte deste momento tão importante em minha vida! Obrigada por todo o conhecimento compartilhado e por todo o carinho.

Ao Colégio Franciscano São José, por ser um espaço receptivo para novas propostas formativas, bem como à gestão e a cada professora que participou da pesquisa, deixo o meu profundo agradecimento pela oportunidade e acolhida. Agradeço também à Universidade Federal da Fronteira Sul, e especialmente ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, pela oportunidade de aprofundar conhecimentos, realizar pesquisas e contribuir em minha formação continuada.

Aos meus amigos que sempre me escutaram e compreenderam nos momentos mais alegres ou difíceis desse percurso, sempre me motivando e acreditando em mim, em especial você, Luana, que sempre esteve ao meu lado, me encorajando e acreditando no propósito da educação. Também agradeço às participantes da pesquisa, na época, minhas colegas, por permanecerem na educação, permitindo experiências formativas as quais vivenciaram. Sem vocês, a presente pesquisa não teria o mesmo valor. Obrigada por confiarem em mim.

“As palavras ditas na hora certa são como maçãs de ouro em bandejas de prata”

Provérbios 25:11

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Erechim. Esta pesquisa possui, como tema central, a Comunicação Não-Violenta como possibilidade para o desenvolvimento profissional nas relações éticas no ambiente da Educação Infantil. A partir disso, surge o problema que busca compreender como as concepções dos professores acerca da Comunicação Não-Violenta, construídas e ressignificadas por meio de processos autoformativos, podem influenciar e repercutir em suas práticas docentes junto às crianças? Tal problemática emerge a partir de vivências docentes, procurando refletir na resolução de conflitos de maneira a respeitar as crianças em sua totalidade, levando em consideração as suas emoções. Nessa perspectiva, o estudo objetivou identificar e analisar as concepções dos professores sobre a Comunicação Não-Violenta a partir de processos autoformativos para repercutir na prática da docência com as crianças da Educação Infantil. Os encontros foram divididos em quatro momentos e em dois módulos com as seguintes temáticas “Os Processos autoformativos para o desenvolvimento profissional e introdução à CNV” e “A Comunicação Não Violenta na prática de resolução de conflitos”. Assim sendo, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e tem, como abordagem, a pesquisa- formação com foco em processos autoformativos. Após os encontros, foram analisados, a partir das propostas que foram desenvolvidas com as participantes, os relatos de experiência compartilhados com o grupo, as avaliações realizadas pelos participantes e o diário de bordo da pesquisadora. A pesquisa bibliográfica e a aplicação das propostas formativas evidenciaram a importância da escuta ética e da reflexão sobre si e sobre o outro no contexto educacional. Destaca-se a necessidade de espaços de partilha entre docentes e do acompanhamento contínuo para a prática CNV. Os momentos de trocas de experiência mostraram-se uma prática significativa para proporcionar vínculos e fortalecer o sentimento de pertencimento no grupo. A partir da análise realizada, foi elaborado um produto educacional intitulado como “Proposta de Formação: Comunicação Não-Violenta”, com o objetivo de apresentar possibilidades de encontros formativos já considerados na dissertação e outras propostas em torno da CNV.

Palavras-chave: Educação Emocional; Comunicação Não-violenta; Formação de Professores; Processos autoformativos; Resolução de Conflitos.

ABSTRACT

The present work consists of a Master's Dissertation submitted to the Professional Graduate Program in Education at the Federal University of the Southern Frontier (Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS), Erechim Campus. This research focuses on Nonviolent Communication (NVC) as a possibility for professional development in ethical relationships within the context of Early Childhood Education. Based on this focus, the research question arises: How can Nonviolent Communication (NVC) serve as a possibility for professional development in ethical relationships in Early Childhood Education? This issue emerges from teaching experiences and seeks to reflect on conflict resolution in a way that respects children in their entirety, taking their emotions into account. From this perspective, the study aimed to promote formative meetings to foster ethical relationships in Early Childhood Education, grounded in the principles of Nonviolent Communication. The meetings were structured into four sessions across two modules with the following themes: "Self-formative processes for professional development and introduction to NVC" and "Nonviolent Communication in conflict resolution practice." Thus, the research is characterized as qualitative, combining bibliographic research, field research, and adopting a research-training approach focused on self-formative processes. Following the meetings, an analysis was conducted based on the activities developed with the participants, the shared experience reports, participant evaluations, and the researcher's field journal. The bibliographic research and implementation of the formative proposals highlighted the importance of ethical listening and reflection on oneself and others within the educational context. The study also underscored the need for shared spaces among teachers and ongoing support for the consistent practice of NVC. The experience-sharing sessions proved to be a meaningful strategy for strengthening bonds and reinforcing a sense of belonging within the group. Based on the analysis, an educational product titled "Training Proposal: Nonviolent Communication" was developed, with the objective of presenting formative meeting possibilities explored in the dissertation, along with additional proposals centered on NVC.

Keywords: Emotional Education. Nonviolent Communication. Teacher Training. Self-training Processes. Conflict Resolution.

SUMÁRIO

MEMÓRIAS ACADÊMICA E PROFISSIONAL	15
1 INTRODUÇÃO	18
2 ESTADO DO CONHECIMENTO	24
3 UM OLHAR PARA A CRIANÇA E SEUS CONTEXTOS: AS INFÂNCIAS, A ESCOLA E SEUS DIREITOS	36
4 A COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA COMO POSSIBILIDADE DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NO CONTEXTO ESCOLAR	46
4.1 O QUE É CONFLITO NA ESCOLA?	47
4.2 O QUE É VIOLÊNCIA NA ESCOLA?	50
4.3 O QUE É A COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA?	56
4.4 A COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA COMO PRINCÍPIO PARA O DESENVOLVIMENTO DE AMBIENTES ÉTICOS E HUMANIZADORES	68
5 CONTRIBUIÇÕES DOS PROCESSOS AUTOFORMATIVOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE.....	74
6 PERCURSO METODOLÓGICO	81
6.1 CARACTERIZAÇÃO E PROCESSOS DA PESQUISA.....	82
6.2 ETAPAS DO PROCESSO DE PESQUISA	88
6.2.1 MÓDULO 1- Os Processos autoformativos para o desenvolvimento profissional e introdução à CNV.....	89
6.2.2 MÓDULO 2- A Comunicação Não-Violenta na prática de resolução de conflitos	91
6.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO	95
7 PERCURSOS DE AUTOFORMAÇÃO: EXPERIÊNCIAS E RELATOS DE UM CAMINHO COLETIVO	99
7.1 OLHAR PARA SI E PARA O OUTRO: ACOLHENDO HISTÓRIAS	100
7.2 DISCURSOS E DIÁLOGOS DURANTE A FORMAÇÃO: A COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA NA TEORIA E NA PRÁTICA	106
7.3 COMO ENTREI E COMO ESTOU SAINDO DA FORMAÇÃO.....	115
8 PRODUTO EDUCACIONAL.....ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.	
9 CONCLUSÃO	121
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	

APÊNDICE C – SLIDES DO ENCONTRO “OLHAR PARA MIM”	136
APÊNDICE D: SLIDES POSSIBILIDADES DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS	140
APÊNDICE F: PRODUTO EDUCACIONAL: “PROPOSTA DE FORMAÇÃO: COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA”	147
ANEXO A: TEXTO SOBRE A COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA.....	183

MEMÓRIAS ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Caro leitor, em minhas¹ primeiras palavras, considero importante tratar sobre a minha história e o que me fez chegar até aqui. Desde a infância, percebia a busca das pessoas para saber como lidar com os maus comportamentos e desobediência das crianças. Lembro-me de meus pais assistindo a um programa de televisão, que ensinava as famílias a colocarem as crianças de castigo, na “cadeirinha do pensamento”, para pensar sobre os seus atos após terem feito algo considerado errado. Por mais que eu sempre priorizasse fazer o que pensava ser o certo, muitas vezes, fui até a cadeirinha do pensamento.

Recordo-me que, nesses momentos, o único sentimento que eu sentia era a raiva, o pensamento de vingança, de brabeza por terem me colocado de castigo. A única coisa que eu não pensava era sobre o que eu tinha feito de errado. No atual momento, reconheço que isso foi uma tentativa dos meus pais para educar-me, sei que, diariamente, eles buscavam fazer o melhor. Não se preocupem, não guardo mágoas ou rancor por isso. Gosto de voltar para essas lembranças, pois provam para mim mesma que os castigos e as punições não são a melhor maneira de resolver os problemas.

Considero muito que a cultura e as crenças da sociedade interferem e incentivam o modo como fundamentamos nossas concepções e conceitos sobre as crianças. Nos lugares que frequentei, percebi que tudo o que as crianças faziam, inclusive eu, era obedecer ou não, as regras e as tarefas solicitadas, em especial na escola. Enxergava-me livre quando estava brincando, independente do ambiente, podendo ser eu mesma e quem eu queria ser. Aos quinze anos, iniciei o Curso Normal (Magistério), envolvendo-me mais com a ideia da profissão docente.

As escolhas da vida fizeram-me chegar até a Graduação em Pedagogia e, durante ela, eu já estava atuando em uma escola. Em meu primeiro ano como docente, os desafios diários fizeram-me pensar e repensar sobre as questões de comportamento. Passei a ter que mediar situações que todos os professores também têm que passar: os conflitos entre as crianças. Nos primeiros momentos, procurei resolver as situações como todos os meus colegas faziam: o adulto manda, a criança obedece.

Ao passar do tempo, fui percebendo que essa forma de mediar não resolvia a situação, apenas reforçava ainda mais os comportamentos que eu considerava errados, sempre com as

¹ O uso da primeira pessoa do singular justifica-se no caso de relatos pessoais, registros de experiências da autora, em especial na escrita que compõe “Caminhar para si: memórias acadêmica e profissional” e na “Introdução”. De resto, o texto encontra-se redigido na terceira pessoa do singular.

mesmas crianças, atribuindo rótulos e julgamentos. Passei a refletir sobre a minha prática, questionando minhas convicções e olhando para as minhas experiências. Então, iniciei pesquisas que me ajudassem a resolver os conflitos de uma forma que respeitasse a criança, em busca por compreender os motivos pelos quais as crianças reagiam de determinadas maneiras frente a problemas e desentendimentos. Passei a olhar para três esferas importantes: a teoria, as crianças e eu mesma.

Após concluir o Trabalho de Conclusão de Curso com uma pesquisa bibliográfica sobre “Comunicação Não-Violenta: caminhos para resolução de conflitos na Educação Infantil²”, passei a procurar modificar minha interpretação sobre os conflitos, a mediar de uma forma que respeitasse os sujeitos envolvidos, embora isso não seja uma tarefa fácil. Estando na escola, passei a observar a mediação dos meus colegas e a olhar cada vez mais para mim mesma, observando as reações das crianças a partir de minhas ações. Percebi que, constantemente, eu precisaria estar em busca de exercer ainda mais a empatia, escuta atenta e o acolhimento.

Acredito muito que a teoria está relacionada com a prática e a prática está relacionada com a teoria. Por isso, logo que terminei a Graduação, fui em busca do Mestrado, para aprofundar ainda mais os estudos em torno da temática envolvendo a formação de professores, entendendo que eu já fui, e às vezes ainda sou, a pessoa que, frente aos conflitos, em alguns momentos, pensa muito sobre o que fazer. Confesso que quando passei (mesmo que, em alguns dias, pouco) a buscar praticar a Comunicação Não-Violenta (CNV)³, respeitando cada criança, minha relação com ela foi modificada, senti eles livres, leves e à vontade para serem eles mesmos e expressarem-se, isso me deixa extremamente feliz e realizada! Perceber que o ambiente da escola é mais deles do que meu, não deixando de ser nosso. Perceber a beleza que há nas relações pessoais e intrapessoais, observar como diariamente eles descobrem mais sobre a si mesmos e sobre o outro.

E, nessa troca de experiências, na busca da teoria para auxiliar na prática e a prática para problematizar a teoria, estou em constante mudanças, alguns dias mais, outros menos. O que eu tenho certeza é que não sou como eu era antes, minhas concepções mudaram quando eu

² Este trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica realizada a partir de três obras mais vendidas na Plataforma Amazon sobre resolução de conflitos, em que foram analisados os conteúdos das obras selecionadas: “Educação Não Violenta”, de Elisama Santos; “Vivendo a Comunicação Não-Violenta”, de Marshall Rosenberg; “Disciplina Positiva para crianças de 0 a 3 anos: como criar filhos confiantes e capazes” Jane Nelsen, Cheryl Erquin e Roslyn Duffy.

³ A Comunicação Não-Violenta foi pensada por Marshall Rosenberg, a partir das reflexões de Gandhi e Martin Luther King, com o objetivo de gerar uma maior compreensão entre as relações pessoais e profissionais para resolver os conflitos. Portanto, o autor para sustentar o debate ao longo do trabalho é o próprio Rosenberg. Apesar de ser uma prática pensada mais para o ambiente empresarial e político, acreditamos que os seus pilares podem ser utilizados em todos os ambientes e relações quando se pensa na ética e no respeito.

descobri o real sentido do processo de humanização, respeitando minha história, minha trajetória acadêmica, pessoal e profissional, que me fizeram chegar até aqui. Por isso, prezo para que este trabalho permita-lhe olhar para si mesmo de uma forma respeitosa e acolhedora, assim como foi comigo. Nesse percurso, nesse caminho, que você encontre o que está vivo em você para conseguir enxergar o que está vivo no outro. Deixo abaixo, um poema de minha autoria, sobre minhas descobertas e mudanças no percurso autoformativo:

Te encontrei em mim

*Decidi mergulhar na imensidão do eu
Quanto mais profundo eu ia, menos eu enxergava, menos eu sabia
Que desespero o fato de nos preocuparmos tanto com outras coisas
Menos com nós mesmos
Que espantoso saber que pouco sei sobre mim
Mas um dia, a vida te convida a olhar para ela mesma
E ver a beleza na imensidão
A acolher memórias que estão no coração
A respeitar a história que compõe quem sou
A perceber a mudança que apenas começou
Reconhecer que a vida está também nas relações
Me possibilitou ver o mundo com outras intenções
Agora para mim, o sentido da vida está aqui
No eu, no outro, e também em ti
Pois me vi em ti
E te encontrei em mim.*

Desejo que os capítulos seguintes façam você encontrar a poesia que há em você, fazendo-o reconhecer a importância que tem no lugar em que você está. Que você encontre sentido para tudo isso e que a CNV possa libertá-lo! Desejo uma excelente leitura!

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa possui, como tema, a Comunicação Não-Violenta como possibilidade para o desenvolvimento profissional nas relações éticas no ambiente da Educação Infantil. Ela insere-se na linha de pesquisa 1: Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). A aproximação com esta linha justifica-se pelo fato de que a investigação se volta à compreensão e ao aprimoramento de práticas pedagógicas que contribuem nas relações formativas mais éticas e dialógicas, incentivando processos de desenvolvimento profissional docente e qualificação da gestão das interações no contexto da Educação Infantil.

A investigação parte do seguinte problema: como as concepções dos professores acerca da Comunicação Não-Violenta, construídas e ressignificadas por meio de processos autoformativos, podem influenciar e repercutir em suas práticas docentes junto às crianças? A partir disso, temos como objetivo identificar e analisar as concepções dos professores sobre a Comunicação Não-Violenta a partir de processos autoformativos para repercutir na prática da docência com as crianças da Educação Infantil.

No percurso como docente, é possível encontrar diferentes desafios em relação aos conflitos que surgem na Educação Infantil, entendidos como birras, brigas, choros e necessidades não alcançadas, podendo ocorrer, repetidos dias, fatos em que as mesmas crianças acabam expressando-se de maneira mais agressiva. Em conversa com os pais e professores que compartilham a sua prática, muitos relatam “não saberem mais o que fazer”, alguns tomando atitudes de castigos e punições.

Enquanto educadora, vivenciei diariamente situações conflituosas no ambiente escolar, em especial, envolvendo as crianças. Ocorrem até mesmo violências verbais, realizadas por pais de alunos da escola contra os meus colegas professores. O que faz com que algumas pessoas pensem que podem ser violentas umas com as outras? Por que alguns pais pensam que podem falar palavras que agredem a integridade do(a) professor(a)? Ao longo dos estudos, voltei-me a refletir sobre essas questões. Os conflitos e as violências não ocorrem somente com os estudantes, por isso, a Comunicação Não-Violenta e as possibilidades de resolução de conflitos contribuem tanto quanto para a criança, quanto para o outro, adulto, e para mim mesma.

Além disso, vale destacar o fato de os casos de violências estarem aumentando nas escolas, sendo isso evidenciado pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC, 2023), divulgando que, entre janeiro e setembro de 2023, “[...] a Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, por meio do Disque 100, registrou 9.530 denúncias – um aumento de cerca de 50% em comparação ao período anterior, quando mais de 6,3 mil denúncias aconteceram”. Para mais, os dados de 2023 salientam que 50 mil violações foram recebidas e que o “[...] painel de Dados do Disque 100, as denúncias aconteceram em cenário escolar, envolvendo berçário, creche e instituições de ensino”.

Assim sendo, é relevante considerar que os conflitos podem ocorrer no ambiente escolar, as violências não, de modo que é de suma importância pensar em ações para o combate de todos os tipos de violência. Guimarães (2005) considera que a violência, assim como realizada pelos seres humanos, pode ser removida e trabalhada pelos mesmos humanos que a realizaram. Basta, neste sentido, colocar em prática as ações de respeito e ética nas relações, pensadas também a partir dos princípios da CNV.

Outra questão que suscita reflexões diz respeito à carência de respeito e empatia tanto no ambiente escolar quanto na sociedade de forma mais ampla. É possível observar, a partir das experiências da pesquisadora, que há profissionais da educação empenhados em desenvolver atividades relacionadas às emoções e sentimentos junto às suas turmas. No entanto, ainda é possível perceber que essa abordagem, por vezes, é tratada de maneira superficial e fragmentada, sem uma compreensão mais profunda de sua relevância.

As práticas voltadas à educação emocional tendem a ser mais significativas quando integradas ao cotidiano escolar, em vez de serem tratadas como projetos isolados, oficinas ou atividades específicas com início e fim definidos. Assim, consideramos pertinente que o trabalho com as emoções ocorra de maneira contínua, a partir das experiências reais vivenciadas no dia a dia escolar, uma vez que os sentimentos estão presentes nas relações e nos desafios diários. Além disso, vale destacar a importância de o educador exercer uma postura reflexiva, praticando a empatia, a escuta sensível e a atenção às necessidades do outro.

Garantir o protagonismo infantil na atual conjuntura escolar vem sendo um grande desafio, levando em consideração que grande parte das escolas da Educação Infantil insiste em metodologias expositivas que acabam silenciando as crianças durante a sua jornada. Além disso, o papel que alguns educadores vêm exercendo encontra-se em uma conduta autoritária, opressora, em que as crianças submetem-se ao que lhes é mandado, apenas recebendo conteúdos, sem atribuir significado.

Portanto, é extremamente necessário compreender as crianças como sujeitos que passam por diferentes vivências em ambientes sociais, familiares e escolares, constituindo, assim, a sua própria identidade. Diante disso, compreender que cada indivíduo possui as suas próprias inquietudes, possibilita exercitar os nossos olhares e escutas sensíveis, pois todos passamos por momentos em que nossas emoções tomam conta e, por vezes, não conseguimos racionalizar as situações, agindo por impulso, como uma reação instantânea, que visa lidar com as situações da vida.

A maior problemática encontra-se quando adultos dispõem de seu olhar julgador, exigindo uma conduta sensata e racional para crianças que ainda não compreendem a totalidade da dimensão emocional. Esses adultos, quando não atingem o objetivo imposto, por vezes, recorrem a meios que, um dia, foram usados em suas infâncias por outros adultos, como a “cadeirinha do pensamento”, privação de brinquedos e brincadeiras, castigos, agressões e rótulos, meios pelos quais muitos já passaram.

Geralmente, o sentimento de raiva, tristeza e frustração é pensado como algo negativo, que não devemos sentir, porém, nos esquecemos que, enquanto adultos, passamos por tudo isso e, por vezes, diariamente. Quantos adultos possuem dificuldade de lidar com as suas emoções? Que reagem sem pensar? Tudo isso porque, um dia, aprenderam que é melhor ocultar o que sente do que aceitar e saber lidar.

Com isso, é necessário repensar os meios utilizados para auxiliar as crianças durante essas vivências na construção de sua identidade e conhecimento de si mesmas. Enquanto professores, não estamos livres de, diariamente, ter que mediar situações conflituosas em sala, como compartilhamento de brinquedos, agressões entre crianças, birras e divergências entre ideias. Qual a conduta indicada para esses momentos? Como os professores estão lidando com essas situações? O que pensam sobre os conflitos e as suas resoluções no ambiente da Educação Infantil? Quais são as suas maiores frustrações nesses cenários?

Esta pesquisa possui como potencial trazer contribuições significativas, tanto para o campo da educação, quanto no âmbito acadêmico, ao proporcionar uma compreensão mais profunda das situações cotidianas e dos desafios enfrentados pelos docentes, a partir da formação de professores. Neste sentido, possui o intuito de convidar todos a exercer a empatia com as crianças e a compreensão de suas inquietudes, refletindo sobre as suas práticas. Além disso, busca oferecer compreensão e possíveis sugestões para problemáticas cotidianas que demandam uma mediação respeitosa e ética por parte do adulto, além de dialogar sobre vivências, realidades e ações que atendam às necessidades das crianças. Ademais, deseja possibilitar as aplicações para a vida particular, exercendo a autoformação e autorreflexão.

Poderá também contribuir para os conhecimentos, além da esfera escolar, direcionado aos pais, permitindo-lhes colocar em prática uma abordagem não-violenta com base na comunicação e o entendimento do ser criança e das emoções. Ao aprofundarmos a nossa compreensão acerca dessa temática, reconhecendo as problemáticas enfrentadas, podemos recorrer a estudos que nos auxiliam a adquirir conhecimentos e a proporcionar mudanças de atitudes que visam ao bem-estar de todos os envolvidos, evitando traumas e situações agressivas.

A partir disso, os objetivos específicos são:

- Refletir sobre as contribuições dos teóricos sobre o conceito e prática da Comunicação Não-Violenta em resoluções de conflitos na Educação Infantil;
- Discutir a importância da Comunicação Não-Violenta como princípio ético nas relações do ambiente da Educação Infantil;
- Relacionar as vivências cotidianas da Educação Infantil e seus desafios com a teoria e prática da Comunicação Não-Violenta;
- Proporcionar encontros formativos para o desenvolvimento nas relações éticas no ambiente da Educação Infantil com base na Comunicação Não-Violenta;
- Oportunizar processos autoformativos para reflexão da prática docente nas relações do ambiente escolar.

Partindo do que foi exposto, a proposta metodológica é considerada como de abordagem qualitativa, inicialmente, realizando uma pesquisa bibliográfica a partir dos principais autores como Rogers (2009) e Rosenberg (2021, 2019), Josso (2004), Freire (1996), Nóvoa (2022), discutindo com o conceito de Comunicação Não-Violenta⁴ e diálogos humanizadores. A partir de reflexões dos autores, foram organizadas e estruturadas ideias para desenvolver oficinas e propostas práticas, bem como, com base em outros autores, os capítulos descritos mais adiante. Nas discussões sobre a Educação Infantil, foram utilizados autores como Vigotski (2018), Formosinho e Formosinho (2019), Hoolks (2013), Ariès (1986), Nóvoa (2022), Freire (2001), Brandão (1981) e Fernandes (2010). Em sequência, foi realizada a pesquisa-formação⁵, com docentes da Educação Infantil.

A pesquisa procurou desenvolver encontros com professoras da Educação Infantil, em uma escola particular, localizado no município de Erechim, realizando um convite de forma

⁴ Pelo fato de a CNV ser mais bem compreendida em esferas empresariais, foi extremamente necessário olhar para ela com certo cuidado, para não ser entendida fora do ambiente escolar, por isso, as lentes para a análise da CNV, foram concepções de Paulo Freire sobre o processo de humanização e diálogos, e a ética, por Hermann.

⁵ A pesquisa-formação é fundamentada em estudos de Josso (2004), que a define como uma abordagem biográfica, no método de trabalho de seminários, em procedimento de narrativas.

presencial, proporcionando momentos de reflexões, diálogo e trocas de experiência melhor definidos no capítulo do percurso metodológico da pesquisa. Ao todo, foram dois módulos, com quatro encontros, voltados a estudos teóricos, exemplos práticos sobre o assunto estudado e troca de relatos de experiência.

Após a elaboração, foi aplicada a proposta dos encontros formativos. Durante os encontros, foram coletadas as falas das participantes, algumas escritas, e o diário de bordo da pesquisadora, a fim de compor o momento de análise a avaliação do que foi proposto. Ao término da análise, foi desenvolvido um produto educacional que busca, além de apresentar a proposta dos encontros formativos, acrescentar sugestões e aperfeiçoamentos após a sua aplicação.

A pesquisa foi organizado em capítulos, buscando dialogar sobre assuntos específicos voltados ao tema principal. No segundo capítulo do referencial teórico, é possível encontrar o “Estado do Conhecimento”, que é uma pesquisa realizada dentro de uma plataforma de dissertação e teses desenvolvidas a partir da mesma temática do presente trabalho. Após realizadas as pesquisas com proximidade em relação ao tema, é feito um levantamento de dados e comparação, discutindo sobre a relevância da atual pesquisa em comparação ao que já foi realizado. Ao todo, foram encontrados 6 (seis) trabalhos entre dissertações e teses, de acordo com a temática e descritores “Comunicação não-violenta + Conflitos + Educação”, evidenciando a relevância de tais pesquisas serem realizadas de forma continuada, buscando possibilidades de reflexões e possíveis soluções frente a essas problemáticas.

O terceiro capítulo é intitulado como “Um olhar para a criança e seus contextos: as infâncias, a escola e seus direitos”, que aponta algumas reflexões acerca da compreensão da criança e das infâncias em uma breve perspectiva histórica, comparando com os dias atuais e alguns documentos normativos e garantidores de direitos. O quarto capítulo, “A Comunicação Não-Violenta como possibilidade de resolução de conflitos no contexto escolar”, procura refletir sobre os conceitos e as definições de conflito, violência e Comunicação Não-Violenta, divididos em subcapítulos e voltados ao contexto escolar, além de discutir sobre a ética como princípio da CNV.

O quinto capítulo, “Contribuições dos processos autoformativos para o desenvolvimento profissional do docente”, discute sobre os processos autoformativos na trajetória docente, que fazem parte do tornar-se professor (a), procurando voltar o olhar do educador para o sujeito e para si. Na sequência, encontra-se o “Percurso Metodológico”, em que buscou-se explicar em detalhes os passos da pesquisa, bem como a sua caracterização e conceitos. Há os subcapítulos: “A caracterização da pesquisa”, “Etapas do processo da

pesquisa” e “Produto educacional”. Além disso, é possível encontrar as propostas formativas que foram aplicadas. Em seguida, encontra-se a análise de conteúdo.

No capítulo sete, cujo título é “Percursos de autoformação: experiências e relatos de um caminho coletivo”, é possível encontrar a análise realizada detalhadamente nos subcapítulos intitulados como “Olhar para si e para o outro: acolhendo histórias”, “Discursos e diálogos durante a formação: A Comunicação Não-Violenta na teoria e na prática” e “Como entrei e como estou saindo da formação”. Em continuidade, no capítulo oito, é feita uma breve contextualização do Produto Educacional e, por fim, segue o capítulo de conclusão.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

O estado do conhecimento pode ser entendido como um método que “[...] fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo”. (Morosini; Fernandes, 2014, p.158). Além disso, é considerada “[...]um tipo de pesquisa bibliográfica, baseada, principalmente, em teses, dissertações e artigos científicos, pois neste rol de pesquisas é possível conhecer o que está sendo pesquisado em nível de pós-graduação *stricto sensu* de determinada área, sobre determinado tema” (Morosini; Santos, 2021, p. 125).

É também uma maneira de ler a realidade do quem vem sendo desenvolvido de pesquisa no meio acadêmico, envolvendo diferentes temáticas, sendo que, além disso, envolve “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155). Com isso, é indicado iniciar as pesquisas a partir do estado do conhecimento, tendo, assim, um panorama geral do assunto.

Em sua fase inicial, surge como um mecanismo de identificação do grau de relevância do tema em comparação ao campo de produção de conhecimento, para, em seguida, servir como conhecimento do que cada trabalho aborda, bem como sua metodologia de análise e seus embasamentos. (Morosini; Fernandes, 2014). Sendo assim, torna-se “um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 158) ou seja, os trabalhos já desenvolvidos podem auxiliar na construção de um novo. As pesquisas podem ser realizadas em diferentes repositórios que contenham a publicação dos trabalhos.

O repositório escolhido para a realização do estado do conhecimento foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). No momento da busca, o repositório contava com 136 instituições cadastradas, 616.981 Dissertações e 225.974 Teses, resultando em 842.956 documentos. A BDTD busca, por meio de parcerias institucionais de ensino e pesquisa, possibilitar e divulgar as teses e as dissertações produzidas tanto no país quanto no exterior. Além disso, o portal possui a opção de busca avançada, podendo especificar as intenções no campo de delimitação de temas, tipo de documento, idiomas, período de publicação, idioma e autores.

A pesquisa desenvolveu-se a partir de buscas no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no dia 19 de setembro de 2023, tendo em vista os trabalhos publicados envolvendo o assunto em questão. A busca ocorreu partindo dos seguintes descritores: Comunicação Não-Violenta + Conflitos + Educação⁶. Vale destacar que, ao acrescentar, entre os descritores, as “emoções”, que é uma parte importante no contexto do projeto, foram encontrados dois trabalhos iguais. Portanto, a palavra “emoções” foi retirada como parte dos descritores. Além disso, foi especificado como busca avançada, com o campo “todos os campos” e recorte temporal dos últimos cinco anos (2019 a 2023). A escolha do marco temporal, deu-se pela preocupação com produções consideradas mais atuais, conforme o escolhido. Com esse modo de pesquisa, foi obtido o total de nove títulos relacionados aos descritores, assim como evidencia a tabela a seguir:

Quadro 1- Descritores e resultados

DESCRITORES (palavras-chaves)	REPOSITÓRIO	Nº DE TÍTULOS ENCONTRADOS	CAMPOS PESQUISADOS
Comunicação Não-Violenta + Conflitos + Educação	BDTD	9	Todos os campos

Fonte: elaborada pela autora, 2023.

Dos trabalhos encontrados, vale destacar que dois títulos encontraram-se duplicados, sendo assim, foram eliminados da tabela, resultando em sete trabalhos a serem considerados, assim como evidencia a tabela a seguir:

Quadro 2- Lista de títulos

Nº	LISTA DE TÍTULOS SELECIONADOS
1	Capacitação docente: eficaz para as práticas de comunicação não violenta
2	Desafios para resolução de conflitos na educação infantil
3	Conflito e violência na escola de educação básica: análises de teses em educação no Brasil de 1999 a 2016
4	A percepção de gestores sobre a violência em espaço escolar: diálogo humanizado?

⁶ A busca foi realizada em setembro de 2023, podendo ser acessado por meio do link a seguir: [Resultados da busca - \(Todos os campos:Comunicação não-violenta E Todos os campos:conflitos E Todos os campos:educação\) \(ibict.br\)](#)

5	A necessidade de um pensar restaurativo brasileiro: reflexões sobre movimentos de coloniais e a justiça juvenil
6	Violência escolar e formação de professores: estratégias de enfrentamento na dimensão educacional
7	Violência escolar e gestão na rede pública estadual de São Paulo: análise de uma escola técnica em esportes

Fonte: elaborada pela autora, 2023.

Os documentos em questão foram analisados a fim de obter informações relevantes, buscando conhecer o autor, a instituição e o resumo, esta fase compreendida como Bibliográfica Anotada que possui como finalidade “[...] registrar as bibliografias que serão utilizadas na análise para que não se perca a referência completa do documento, bem como, possibilitar uma releitura dos resumos quando necessário” (Morosini, Nascimento e Nez, 2021, p.73).

Já na Bibliografia Sistematizada, o objetivo e a metodologia da pesquisa, os resultados e as conclusões, foram evidenciados a partir dos resumos e introduções, para compor “[...] subsídio para informações adicionais, ou seja, possibilita uma compreensão abrangente da área temática, podendo gerar informações sobre região da publicação, instituição, entre outros” (Morosini, Nascimento e Nez, 2021, p.73). Eliminamos também os documentos que não foram possíveis de serem abertos para leitura flutuante. Listamos os documentos a seguir:

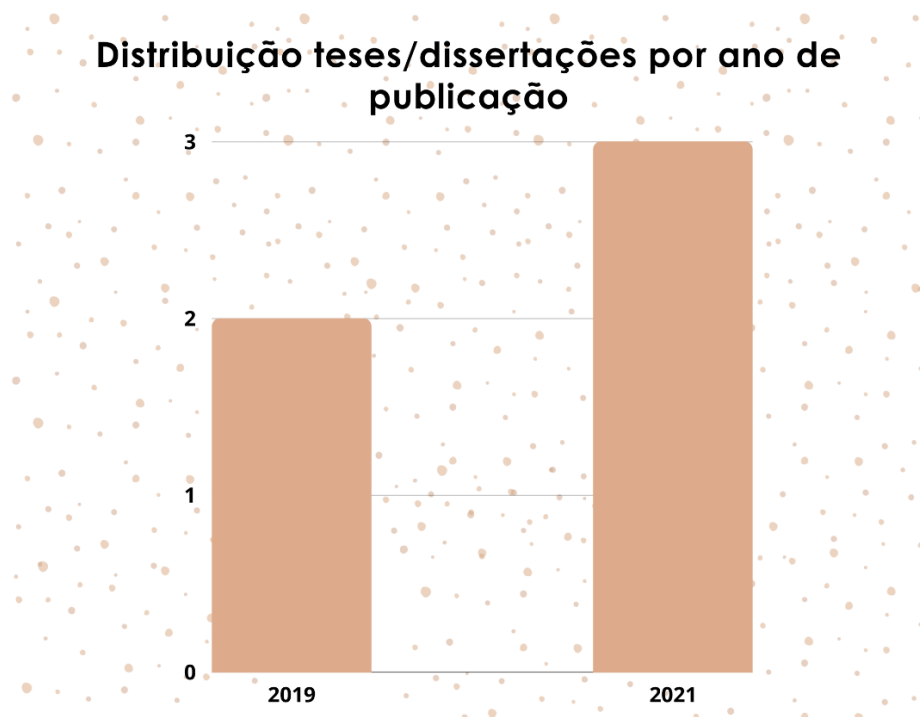
Quadro 3- Lista de títulos selecionados

Nº	CATEGORIA	TÍTULO
1	Dissertação	Capacitação docente: eficaz para as práticas de comunicação não violenta (Publicação em 2021)
2	Dissertação	A percepção de gestores sobre a violência em espaço escolar: diálogo humanizado? (Publicação em 2019)
3	Tese	Conflito e violência na escola de educação básica: análises de teses em educação no Brasil de 1999 a 2016 (Publicação em 2019)
4	Dissertação	Violência escolar e formação de professores: estratégias de enfrentamento na dimensão educacional (Publicação em 2021)
5	Dissertação	A necessidade de um pensar restaurativo brasileiro: reflexões sobre movimentos de coloniais e a justiça juvenil (Publicação em 2021)

Fonte: elaborada pela autora, 2023.

De acordo com o critério de faixa de anos estabelecido, podemos constatar, assim como evidencia o gráfico a seguir, que a maioria dos trabalhos foi desenvolvida no ano de 2021, sendo o restante no ano de 2019. Sendo assim, comparado ao ano atual, podemos dizer que são pesquisas recentes.

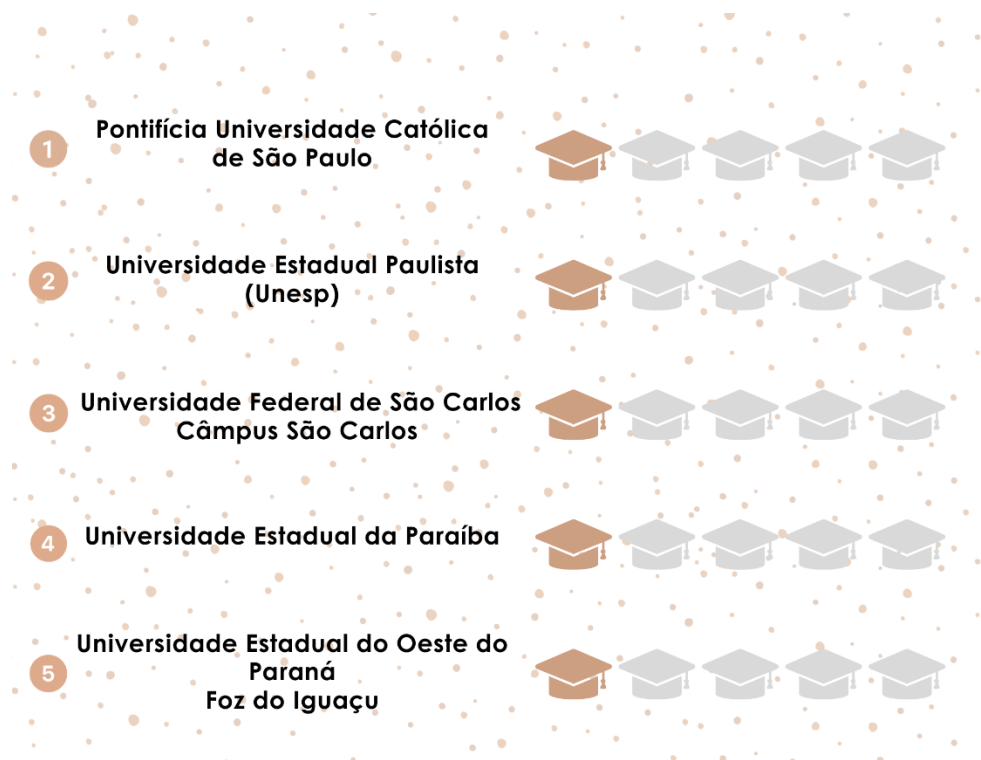
Gráfico 1- Distribuição de teses e dissertações por ano de publicação



Fonte: elaborada pela autora, 2023.

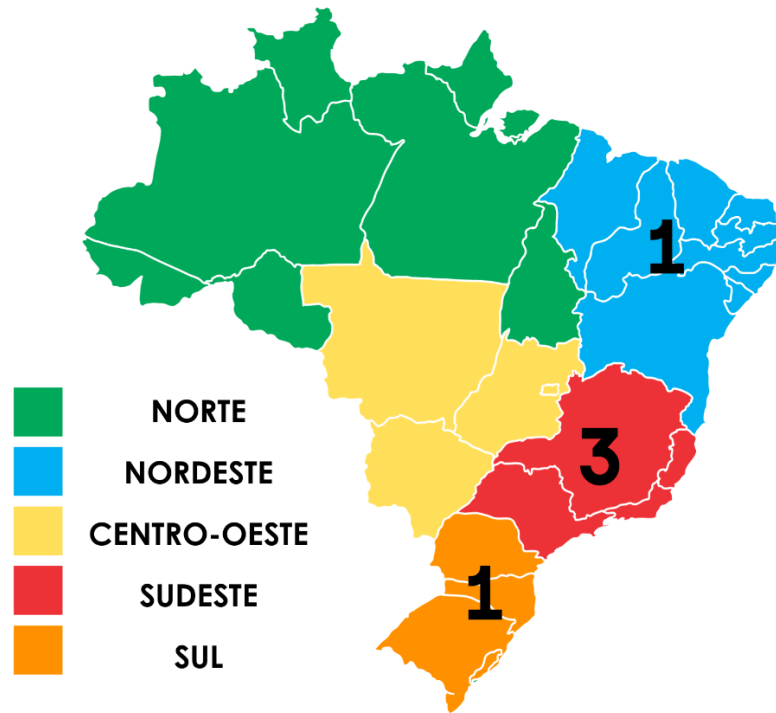
Além disso, vale destacar que cada trabalho foi desenvolvido em Universidades diferentes, sendo estas apenas uma da rede privada. As demais encontram-se em rede pública, sendo três estaduais e uma federal. O quadro, em seguida, demonstra-o:

Gráfico 2- Universidades das quais se originaram as pesquisas



Fonte: elaborada pela autora, 2023.

Cabe ainda ressaltar que, dentre as universidades supracitadas, uma delas encontra-se na região nordeste, sendo ela a Universidade Estadual da Paraíba, uma na região sul, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná e as demais na região sudeste, sendo então a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Estadual Paulista e Universidade Federal de São Carlos. Em suma, mostra o mapa a seguir:

Gráfico 3- Distribuição das pesquisas por região

Fonte: elaborada pela autora, 2023.

A abordagem de todos os trabalhos analisados caracterizou-se como qualitativa. Após uma leitura flutuante, é possível observar alguns dos autores utilizados para a fundamentação teórica, sendo eles elencados em continuidade:

Quadro 4- Lista de autores

Nº	TÍTULO	AUTORES
1	Capacitação docente: eficaz para as práticas de comunicação não violenta	ROSENBERG (2006); FREIRE (1996); ALMEIDA, SOUZA E NASCIMENTO (2019); PELIZZOLI (2021); OLIVEIRA (2019); LIBÂNEO(2016), entre outros.
2	A percepção de gestores sobre a violência em espaço escolar: diálogo humanizado?	ABRAMOVAY E RUA (2002), BOURDIEU (1989, 2004, 2008), DEARBIEUX (2007), SPOSITO (2001), SOUZA (2012), CHAUI

		(2003A), BLAYA (2006), DEBARBIEUX E BLAYA (2002), PERES, CARDIA E SANTOS (2006), dentre outros.
3	Conflito e violência na escola de educação básica: análises de teses em educação no Brasil de 1999 a 2016	VINHA (2003), VINHA E TOGNETTA (2009), FERNANDES (2010); RAMOS (2013); ZACARIAS (2009); MARQUES (2015); MARQUES (2015), SANTOS (2010), SANTOS (2018) entre outros
4	Violência escolar e formação de professores: estratégias de enfrentamento na dimensão educacional	FERREIRA (2016); CHARLOT (2002); FERREIRA (2016); FAJARDO; MINAYO e MOREIRA (2010); MORAES (2008); SANTOS (2008); ANDRADE et al., (2014); entre muitos
5	A necessidade de um pensar restaurativo brasileiro: reflexões sobre movimentos de coloniais e a justiça juvenil	ALEXY (2015); ALMEIDA (2017); ALMIN (2010); FREIRE (1992);

Fonte: elaborada pela autora, 2023.

Ao concluir a leitura flutuante, foi possível perceber os assuntos e temáticas principais deles, passando para a categorização, agrupando os trabalhos com diálogos similares, tal etapa é compreendida como Bibliografia Categorizada que “[...] tem a potencialidade de conferir maior sentido e entendimento do campo científico que se deseja pesquisar” (Morosini, Nascimento e Nez, 2021, p.74). Neste caso, os trabalhos não foram colocados em subcategorias, e sim, em somente categorias amplas.

Sendo assim, podemos evidenciar três categorias: violência, Comunicação Não-Violenta e justiça. O trabalho intitulado como “Capacitação docente: eficaz para as práticas de comunicação não violenta” encontra-se na categoria de “Comunicação Não-Violenta” (Coltri, 2021). Já “A necessidade de um pensar restaurativo brasileiro: reflexões sobre movimentos de coloniais e a justiça juvenil” (Keller, 2021) encaixa-se na categoria “justiça” e os demais: “A percepção de gestores sobre a violência em espaço escolar: diálogo humanizado?” (Carvalho, 2019), “Conflito e violência na escola de educação básica: análises de teses em educação no Brasil de 1999 a 2016” (Cardozo, 2019) e “Violência escolar e formação de professores:

estratégias de enfrentamento na dimensão educacional” (Freitas, 2021) podem ser categorizados no campo “violência”. Resultou, assim, no seguinte agrupamento:

Gráfico 4- Categorização dos trabalhos



Fonte: elaborada pela autora, 2023.

O trabalho pertencente à categoria da “Comunicação Não-Violenta”, “Capacitação docente: eficaz para as práticas de comunicação não violenta” (Coltri, 2021), possui maior aproximação com o presente projeto. No decorrer da investigação do trabalho mencionado, a pesquisa buscou envolver os docentes do ensino médio integrado ao técnico na resolução de conflitos com os princípios da CNV. Com isso, foram realizadas entrevistas com docentes e estudantes, dividindo os docentes em grupos e em um deles oportunizando uma oficina de intervenção. Após voltarem para as salas e aplicarem o que foi estudado, os alunos, sem saberem quais eram os docentes que participaram da intervenção, foram novamente entrevistados para indicar se houve ou não a sensibilização dos docentes. A pesquisa concluiu que os docentes do grupo que possuiu uma intervenção conseguiram colocar os princípios da CNV em prática e, assim, exerceram a cultura da paz.

Com base neste estudo, é possível refletir sobre a importância da CNV no ambiente escolar, visto que, pelos resultados obtidos, foi possível colocar em prática diálogos respeitosos

e atitudes com base na ética. Pensando nisso, é relevante propor a formação a partir da CNV para todos os docentes e integrantes da escola, não somente uma aplicação com alguns professores para verificar os resultados, mas a partir disso, praticar diariamente os princípios éticos nas relações. Por isso, ao utilizar tal pesquisa para inspiração, é considerado a importância da formação de todos os (as) professores (as) do ambiente escolar para a CNV ser praticada diariamente com colegas, pais e estudantes, já que, segundo Rosenberg (2019), a CNV possibilita a conexão entre as pessoas e assim, reduz a chance de ocorrer conflitos.

Já o da categoria “Justiça”, “A necessidade de um pensar restaurativo brasileiro: reflexões sobre movimentos de coloniais e a justiça juvenil” (Keller, 2021), possui um enfoque maior no diálogo com a justiça restaurativa no âmbito juvenil, com uma análise histórica e criminológica dos principais movimentos que acabaram por influenciar o surgimento da justiça restaurativa, desenvolvendo também uma compreensão sobre sua aplicação no país, tendo um maior enfoque de necessidades dos adolescentes integrantes do sistema infracional brasileiro. Concluiu que é necessário conhecer a realidade local, com aplicação da justiça restaurativa, com base na Comunicação Não-Violenta, a escuta ativa e o pensamento adequado para uma justiça verdadeiramente integrativa.

A partir deste estudo, é possível refletir sobre a necessidade da construção e implementação de políticas públicas para a escola, voltadas à formação de todos os integrantes em relação a CNV e a escuta ativa. Não somente levantar problemáticas, mas pensar em possíveis soluções para o combate à violência. Nesse sentido, a partir da CNV, Rosenberg (2019), é de suma importância pensar para além dos conteúdos, e sim, para a vida e as relações pessoais que possuímos.

Os três demais, na categoria “violência”, abordam análises e discussões teóricas em volta da violência, em especial, no âmbito escolar. O trabalho intitulado como “A percepção de gestores sobre a violência em espaço escolar: diálogo humanizado?” (Carvalho, 2019), busca compreender a percepção dos gestores de escolas estaduais da região oeste paulista, em torno aos comportamentos e ações de violência, tendo sido realizado a partir de entrevistas. Com isso, conclui que ainda há violência nas escolas, mesmo que nem todos os gestores tenham o reconhecimento da escola como instituição violenta, concordam que há a presença da violência. Além disso, reconhecem que a negação de direitos resulta também em práticas violentas e que a polícia é acionada somente em situações que envolvam drogas, roubo, armas e violências físicas muito graves, não havendo um programa estadual específico para combate da violência na esfera educacional. Destacam que os gestores participantes procuram utilizar a prática de

diálogo humanizado, buscando um espaço participativo na resolução de conflitos. Por fim, culpabilizam as famílias, acreditando que elas podem auxiliar na resolução de conflitos.

Na mesma categoria, o trabalho “Conflito e violência na escola de educação básica: análises de teses em educação no Brasil de 1999 a 2016” (Cardozo, 2019) analisou trabalhos realizados sobre a violência escolar na Educação Básica, buscando as contribuições sobre conflitos e violência, evidenciando os fatores que contribuem para a construção de relações, diálogos e convivência respeitosa. Os dados foram coletados a partir da plataforma de indexação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Como resultados, destacam como mediações adequadas e eficazes aquelas pelas quais se baseiam a democracia e o diálogo, em que há o envolvimento e inclusão da comunidade escolar nas decisões. Além disso, ressaltam que ações autoritárias podem prejudicar as interações educativas e até mesmo as pedagógicas.

Por fim, no último trabalho dentro da categoria “violência”, “Violência escolar e formação de professores: estratégias de enfrentamento na dimensão educacional” (Freitas, 2021), discute-se o adoecimento de professores e estudantes pela violência em diferentes aspectos, como o psicológico, cultural, social, entre outras questões. Por meio de uma análise documental, desenvolveram um caderno pedagógico, buscando auxiliar no combate à violência, analisando a avaliação dos professores em torno ao caderno desenvolvido. Vale destacar as reflexões realizadas sobre a relação entre a violência e a prática docente, destacando, por meio da literatura, diferentes tipos de violência, sendo verbal, intra e extrafamiliar, problematizando a violência como uma esfera múltipla, educativa, propiciando a garantia de direitos humanos. Além disso, discutem os conflitos e suas resoluções práticas, as concepções de violências, as percepções das pessoas envolvidas no processo, assim como analisam outras pesquisas já realizadas. Investigam, assim, aspectos particulares em volta do mesmo assunto.

Nesse sentido, analisando os trabalhos da categoria “violência”, é possível refletir sobre a importância de diferenciar a violência do conflito, evidenciando que é preciso combater a violência e, além de pensar em maneiras para eliminar tais situações, colocar em prática tais possibilidades. A tendência dos estudos é refletir com base nos princípios de humanização, relações éticas e diálogos respeitosos. Além disso, é relevante evidenciar a relação entre o combate à violência com a possibilidade de libertação do indivíduo opressor e oprimido, e, de acordo com Freire (2018), para tal liberdade, é necessário que o indivíduo seja ativo e responsável.

Com isso, podemos constatar, como mencionado anteriormente, a importância de realizar uma pesquisa em torno das problemáticas enfrentadas no ambiente escolar, sendo

perceptível os poucos e relevantes trabalhos já realizados. Além disso, vale pensar criticamente sobre as propostas dos trabalhos encontrados, sendo de grande relevância pensar para além dos achados, mas sim, possibilidades para a continuidade de ações e relações éticas para o enfrentamento da violência e dos conflitos no ambiente escolar.

Como última etapa do Estado do Conhecimento, Bibliografia Propositiva que busca refletir sobre os achados, resultados e proposições dos trabalhos aqui analisados. Nesse sentido, a pesquisa intitulada “Capacitação docente: eficaz para as práticas de comunicação não violenta”, destaca a relevância de proporcionar momentos de formação continuada para todos os docentes. Além disso, ressalta a importância de estender essas formações aos estudantes, com o propósito de favorecer relações mais respeitosas e empáticas, sem negligenciar a expressão de seus pontos de vista e necessidades individuais.

No trabalho “A necessidade de um pensar restaurativo brasileiro: reflexões sobre movimentos decoloniais e a justiça juvenil”, evidencia-se a necessidade de políticas públicas voltadas à formação integral da comunidade escolar, promovendo processos de aprendizagem pautados na Comunicação Não Violenta e na escuta ativa. Tais ações são compreendidas como fundamentais para a construção de ambientes educativos mais colaborativos, respeitosos e humanizados.

A pesquisa intitulada “A percepção de gestores sobre a violência em espaço escolar: diálogo humanizado?” enfatiza a urgência na efetiva implementação de políticas públicas voltadas ao enfrentamento da violência escolar, de forma contínua e não apenas como ações temporárias. Além disso, destaca-se a importância de assegurar o cumprimento dos direitos de todos os sujeitos que compõem o espaço escolar, fortalecendo o compromisso ético e social das instituições de ensino.

Na pesquisa “Conflito e violência na escola de educação básica: análises de teses em educação no Brasil de 1999 a 2016”, ressalta-se a importância de dar continuidade aos levantamentos e estudos realizados sobre a violência escolar, associando-os à elaboração e execução de políticas públicas eficazes. O estudo defende ainda a necessidade de promover processos de conscientização sobre os direitos e deveres de todos os envolvidos na comunidade educativa, como caminho para a superação da violência no contexto escolar.

Por fim, na pesquisa “Violência escolar e formação de professores: estratégias de enfrentamento na dimensão educacional”, salienta-se a importância de adotar estratégias de combate à violência que ultrapassem o campo da formação docente, abrangendo toda a comunidade escolar. Além disso, reforça-se que a criação e consolidação de políticas públicas

e ações institucionais são essenciais para reduzir e prevenir situações de violência, contribuindo para a construção de ambientes educativos mais seguros, democráticos e acolhedores.

3 UM OLHAR PARA A CRIANÇA E SEUS CONTEXTOS: AS INFÂNCIAS, A ESCOLA E SEUS DIREITOS

Como olhamos para quem nos olha com um convite para explorar o mundo? Aquele olhar que almeja novas descobertas e vivências, o olhar que convida a ter novas interações. Como olhamos a/para criança? Ao longo da história, a concepção de criança foi se modificando e ganhando outras compreensões, “por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la” (Ariès, 1986, p. 50), isso já nos deixa claro o olhar para a criança, ou melhor, a falta dele em suas especificidades. Por um tempo, as crianças não eram devidamente reconhecidas na sociedade, sendo “[...] mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (Ariès, 1986, p. 50). Conforme a sociedade olha para a criança, a educação é repensada junto a isso.

Além disso, a criança era “[...] vista apenas como um ser que ainda não é adulto, ou é um adulto em miniatura” (Brasil, 2006, p. 14), que precisava ser moldado para o mundo, compreendido como um ser que não possuía conhecimentos prévios e que tudo precisaria ser ensinado. Ariès (1986) traz à memória outros três tipos de representações artísticas, já estabelecidas em diferentes épocas como: a criança enquanto um anjo, o impacto da contribuição da Itália na representação do menino Jesus com a sagrada família e a fase gótica, em que a criança era representada nua. A arte de cada época evidenciava as concepções acerca das crianças.

Ademais, Ariès (1986) apresenta duas ideias, sendo a primeira que, em determinada época, o cotidiano das crianças estava ligado à vida adulta (adulto em miniatura) e, posteriormente, a vida da criança desprende-se da vida adulta. Neste sentido, inicia-se a ideia de infância. Passou-se, a partir de então, a entender a criança como um “[...] sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere” (Brasil, 2009, p. 6), considerando-se a existência de diferentes infâncias. Assim sendo, o termo “infância” é utilizado no plural, tendo em vista as diversas experiências, contextos e cultura de cada indivíduo, sendo, portanto, algo amplo e cheio de saberes individuais e/ou coletivos.

O artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) enfatiza que “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos [...]” (Brasil, 1990). A importância de definir a criança é reconhecê-la como sujeito de direitos e levar isso

em consideração no processo de ensino e aprendizagem. Atualmente, a criança passou a ser compreendida como “[...] um ser humano único, completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento. É um ser humano completo porque tem características necessárias para ser considerado como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir” (Brasil, 2006, p.14), obtendo cada vez mais espaços para pesquisas em torno delas e em respeito às suas especificidades. Quando direcionamos o olhar para a criança, passamos a reconhecê-la como sujeito e há, no sujeito, um universo interior, exterior e uma dimensão de conhecimentos e experiências.

Ao reconhecer a criança como sujeito, é imprescindível levar em consideração a sua multidimensionalidade, sendo esta compreendida como a Educação Integral que envolve os aspectos intelectuais, físicos e emocionais. A Educação Integral visa ao sujeito em sua totalidade, desenvolvendo e incentivando todos os aspectos presentes em si mesmos. Neste sentido, é importante validar aquilo que é significativo para o sujeito, dialogando sobre os seus conhecimentos prévios e os seus próprios interesses, para além de conteúdos repassados de maneira tradicional. Para Freire (2001), a educação humanista, libertadora e emancipatória é pressuposto da educação integral.

Nessa perspectiva, é relevante pensar na escola como um ambiente acolhedor e libertador. O que encontramos, ao longo dos anos, é a mesma estrutura de escola, que não consegue acompanhar as mudanças na sociedade. Nóvoa (2022) relembra-nos que a estrutura da escola é a mesma desde o seu início, um edifício que possui salas de aulas, com alunos sentados em fileiras, virados para o quadro, que fazem parte de uma turma relativamente homogênea, a partir de idades e avaliações dos professores e os estudos com base no currículo, a partir do ensino em lições de uma hora. De fato, “todos conhecem as características deste modelo escolar. A sua força é tal que já nem sequer conseguimos imaginar outras formas de educar” (Nóvoa, 2022, p.56). Neste aspecto, passamos a problematizar algumas questões da escola.

Cabe considerar, de imediato, a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959), que, no princípio 7º, declara o direito à educação, sendo ela gratuita e obrigatória; além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), estabelece no artigo 4, inciso I a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade”. Com isso, é possível afirmar que a criança é considerada sujeito de direitos e um deles é o da educação, que precisa ser garantida ao ser obrigatória. Ao pensarmos em Educação, é relevante refletirmos sobre o seu conceito e implicações no âmbito social. Nas palavras e reflexões de Brandão (1981), a educação existe em diferentes categorias, em cada povo ou entre

Por meio de sua representação, Tonucci sintetiza a ideia da educação tradicional, que busca preparar a criança para o mercado de trabalho, com o papel do professor de transmissor do conhecimento por meio do livro didático, moldando os sujeitos para serem aceitos na sociedade. É importante destacar a reflexão sobre como esses sujeitos entram na escola, com suas diferenças e diversidades no saber, cada um com a sua integralidade, que, muitas vezes, é deixada de lado para dar espaço apenas aos conteúdos. Com isso, podemos indagar: quem se encaixa nessa padronização? Quem são os resíduos? Por que normatizar a sociedade?

Historicamente, segundo Fernandes (2010), dentro do contexto do Brasil república, havia, como objetivo, a cultura cívica. A instituição escolar possuía uma visão hierárquica, em que apenas alguns tinham o acesso, sendo que, inicialmente, o professor era um agente de transmissão cultural voltado para a elite. Nessa mesma ideia, a criança “ia para a escola, não para se desenvolver como uma pessoa, mas para ser uma espécie de maquininha na sociedade em que iria viver” (Fernandes, 2010, p.123). A educação brasileira passou por muitos processos históricos, diversas lutas e movimentos contribuíram para a educação que temos hoje.

O que queremos evidenciar, a partir disso, é a preocupação com a Educação Integral do sujeito, que, dificilmente, é levada em consideração nas escolas, isso implica o ser emocional, sua humanização e socialização. Referente à escola, “é certo que há muitas promessas do passado ainda por cumprir, a começar pelo compromisso de uma escola pública de qualidade para todos. Mas a escola revela, sobretudo, uma grande incapacidade para pensar o futuro, um futuro que já faz parte da vida das nossas crianças” (Nóvoa, 2022, p.58). Neste sentido, é necessária uma mudança na estrutura da escola, que acolha as questões multidimensionais, assim sendo é preciso uma “metamorfose” (Nóvoa, 2022).

Os autores João Formosinho e Júlia Oliveira-Formosinho (2019) dialogam sobre as Pedagogias transmissivas e as Pedagogias participativas. Nas Pedagogias Transmissivas, é possível visualizar a educação tradicional. Segundo os autores, é possível defini-las como “[...] um conjunto mínimo de informação considerado essencial e perene, cuja transmissão, por si só, permitiria a sobrevivência de uma cultura e de cada indivíduo nessa cultura” (Formosinho; Formosinho, 2019, p.15). Nessa Pedagogia, o professor possui o papel de ser um mero transmissor de conteúdos.

Neste sentido, de acordo com os autores mencionados, o modelo transmissivo de educação trata o conhecimento de forma fragmentada e descontextualizada. Dessa forma, o currículo e o ensino são voltados a um aluno idealizado, de perfil médio em termos de capacidade, motivação e contexto sociocultural, assumindo uma falsa homogeneidade entre os estudantes e confundindo essa padronização com equidade (Formosinho; Formosinho, 2019).

Nessa pedagogia, é possível perceber o modo como se enxerga o sujeito criança, se o ambiente é preparado para uma transmissão de conteúdos, significa que não há espaço para questionamentos, críticas, exposição de opiniões e, muito menos, a diversidade e a multidimensionalidade dos sujeitos.

Por outro lado, as Pedagogias Participativas, de acordo com Formosinho e Formosinho (2019), são abrangentes e respeitam a complexidade do conhecimento, objetivando a apresentação de conteúdos de maneira integrada e conectada. Além disso, as Pedagogias Participativas “[...] baseiam-se na diversidade dos estudantes; planejam o currículo levando em consideração os estudantes concretos com características, necessidades e interesses diferentes (Formosinho; Formosinho, 2019, p. 17)”. Assim sendo, as Pedagogias Participativas buscam reconhecer crianças e adultos como sujeitos de direitos, proporcionando interações significativas e a construção compartilhada do conhecimento em contextos baseados no respeito. Neste sentido, a sua definição pode ser dada como

[...] uma proposta que honra as identidades relacionais como uma condição prévia para a aprendizagem experiencial; é uma proposta que incorpora a coconstrução da aprendizagem no fluir das interações pedagógicas. A construção das interações pedagógicas como mediadoras do direito de cada criança a ser respeitada e a participar tem merecido nossa pesquisa teórica e empírica, bem como reflexão profissional cooperada sobre o cotidiano praxeológico. (Formosinho; Formosinho, 2019, p.48).

Conforme apontam Formosinho e Formosinho (2019), os objetivos da aprendizagem devem ser permeados por ideais de democracia e participação, isso exige a construção de valores, crenças e princípios compartilhados entre todos os envolvidos, sustentando um compromisso ético pautado na coerência e na responsabilidade coletiva. Neste aspecto, é preciso trazer à existência

um cotidiano coerente, que analisa a práxis pelos princípios que devem sustentá-la, tanto no que se refere à aprendizagem das crianças como papéis de estudante e professor (ambos aprendentes) na Pedagogia-em-Participação são reconstruídos com base na reconceituação da pessoa (tanto a pessoa do estudante quanto a pessoa do professor) como detentora de competência e poder de ação, de capacidade e gosto pela colaboração, e portadora do direito à participação. Crianças e adultos desenvolvendo atividades e projetos (por meio do pensamento, da ação e da reflexão em companhia) se afirmam como coautores da aprendizagem como uma base para a construção do saber (Formosinho; Formosinho, 2019, p. 29-31).

Portanto, devemos pensar na educação e na escola como espaços e possibilidades de valorizar os conhecimentos acerca do mundo, respeitando as vivências e os saberes de cada um, ressignificando o que se ensina, não o fazendo na ideia de educação bancária, em que o professor é quem ensina e os alunos são quem memoriza. Neste sentido, é “criar espaços

participativos para a partilha de conhecimento” (Hoolks, 2013, p. 27) e reconhecer a importância da voz e da participação de cada um, sendo que “[...] escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala” (Hoolks, 2013, p.58), ou seja, precisamos estabelecer um novo olhar sobre a criança, sobre a escola e sobre a educação.

Para isso acontecer, enquanto educadores, precisamos proporcionar a prática da liberdade, possibilitando a construção do pensamento crítico e a participação de todos os indivíduos, contribuindo, assim, para a cultura, a garantia dos direitos dos sujeitos crianças e para a sociedade. Torna-se ignorância pensarmos que sabemos tudo, que somos detentores do conhecimento ou até mesmo melhores que os outros. É privilégio nosso se acreditarmos nos educandos, pois “[...] em nossa prática com eles, nos tornaremos seus educandos também” (Freire, 2007, n.p). A construção do conhecimento e do pensamento crítico ocorre de modo coletivo.

Quando tratamos de educação e crianças, logo podemos pensar na etapa da Educação Infantil, sendo ela obrigatória a partir dos quatro anos de idade, assim como evidenciado anteriormente na LDBEN (Brasil, 1996). Ao longo dos anos, a etapa da Educação Infantil também passou por debates, seria esse um espaço preparatório? Por outro lado, é de questionar: preparatório para quê? Algumas escolas de Educação Infantil prosseguem na ideia tradicional da educação, com a estrutura de sala de aula em que as crianças sentam-se em fileiras e o professor ensina. Porém, a partir de novos debates, até mesmo a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), novos olhares foram direcionados para as crianças da Educação Infantil.

No histórico da construção da BNCC⁷, podemos encontrar o artigo 210 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que prevê os primeiros conteúdos básicos e mínimos para a educação, em seguida, a LDBEN (1996), em seu artigo 26, delibera:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, 1998 e 2000, estabeleceram qualidades da educação para auxiliar a construção e a implementação dos currículos nas escolas. De 2008 a 2010, instituiu-se o Programa Currículo em Movimento, buscando melhorar a qualidade da educação no desenvolvimento do currículo. Em 2010,

⁷ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>

realizou-se a Conferência Nacional de Educação (CONAE) para debater com especialistas sobre a educação e a falta da BNCC no Plano Nacional de Educação. Ainda em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) buscaram orientar o planejamento curricular.

Em 2010, é possível evidenciar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na continuidade, em 2011, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e, em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ainda em 2012, há o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). No ano seguinte, 2013, foi instituído o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM), já em 2014, têm-se o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos, sendo que este possui vinte metas, no intuito de melhorar a qualidade da educação, sendo que quatro delas referem-se à BNCC. A 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) resultou em documento com propostas para a Educação brasileira, sendo um momento de mobilização para a BNCC.

Em 2015, ocorreu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC, instituindo uma Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Além disso, no mesmo ano, a 1ª versão da BNCC foi disponibilizada e ocorreu uma discussão entre as escolas sobre o documento. Em 2016, a 2ª versão da BNCC foi disponibilizada e aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater essa segunda versão. Logo em seguida, foi redigida a terceira versão. Em 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que elaborou um parecer e projeto de resolução, iniciando-se o processo de formação de professores para a elaboração e a adequação dos currículos escolares.

Ainda em 2017, mais especificadamente em 20 de dezembro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada. Em 22 de dezembro do mesmo ano, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2/2017, que institui e orienta a implantação da BNCC. No ano de 2018, aconteceram debates e estudos em torno da BNCC por educadores do Brasil, instituiu-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular ProBNCC e foi homologado o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio, tendo a BNCC para todas as etapas da Educação Básica.

Por fim, em 2022, a BNCC Computação foi oficialmente introduzida por meio do Parecer CNE/CEB nº 2/2022 e reforçada na Resolução CNE/CEB nº 1/2022, de 4 de outubro

de 2022. Tal histórico faz-se necessário para compreender que a construção de uma base para a educação deu-se por muito tempo, sendo necessárias diversas etapas e discussões.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) buscam elencar os direitos da criança, que envolvam a aprendizagem e até mesmo aspectos pessoais, relacionais e sociais da criança. Na BNCC (2017), na etapa da Educação Infantil, podemos encontrar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, tais como: o direito ao conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Isso fez com que a ideia tradicional da escola fosse tomando outras possibilidades de construção do conhecimento e prática docente, alcançando uma centralidade no olhar para a criança.

A Educação Infantil é, segundo a LDBNE (1996), no Art. 29, “[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Neste sentido, o Ensino Fundamental é compreendido como a segunda etapa da Educação Básica, com a duração de nove anos, e o Ensino médio, a terceira etapa, com a duração de três anos.

Com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, é afirmado que “a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico” (Brasil, 1998, p. 21). Além disso, os padrões de qualidade para essa etapa consideram as crianças “[...] nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma” (Brasil, 1998, p.23).

Continuamos a entender que a “Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças” (Brasil, 2009, p. 2). Ademais, torna-se-se um espaço para a criança construir a sua identidade, sendo escutada e respeitada, devendo também proporcionar a “[...] formação participativa e crítica das crianças e criam contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem-estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade” (Brasil, 2006, p. 8). Para tudo isso, temos o ato importante de aprendizado e exploração: o brincar, sendo que, por meio deste e de outros meios, é viável proporcionar os demais direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Precisamos, igualmente, olhar para o brincar e para os demais direitos de aprendizagem, sendo parte importante da criança e das infâncias. De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), a interação durante o brincar traz consigo muitas aprendizagens e potencialidades para o desenvolvimento da criança no cotidiano da infância, sendo possível, ao observá-la, identificar a expressão de afetos, mediação das frustrações, resolução de conflitos e regulação das emoções. O Referencial Curricular para a Educação Infantil, igualmente, pontua que “[...] as crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, idéias e soluções são elementos indispensáveis” (Brasil, 1998, p. 31) sendo necessário também considerar que as diferentes maneiras de se expressar, existir e comunicar a realidade pelas crianças possibilita a troca de ideias e respostas entre elas que garantem a aprendizagem significativa (Brasil, 1998).

Conforme Vigotski (2018, p.18), a brincadeira não é uma simples recordação, mas uma reelaboração criativa das impressões vivenciadas e, baseadas nelas, a construção de uma nova realidade de acordo com os anseios da criança. No brincar, podemos perceber que ocorrem diferentes interações e aprendizagem de si mesmos e da relação com o outro e o mundo que nos cerca. É na escola que a criança, com um professor mediador, constrói coletivamente os conhecimentos, com a educação para a humanização. Nas brincadeiras, surgem problemáticas da própria sociedade como os conflitos, pois, na escola, estão presentes diferentes infâncias e crianças, ou seja, está presente a diversidade.

Para mais, a lei nº 14.826, de 20 de março de 2024, estabelece em seu Art. 1º, que “esta Lei institui a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias para prevenção à violência contra crianças”. Além disso, no Art 6º, podemos encontrar no inciso “II - apoio emocional: atendimento adequado às necessidades emocionais da criança, a fim de garantir seu desenvolvimento psicológico pleno e saudável”; e “VI - educação não violenta e lúdica: ações que promovam o direito ao brincar e ao brincar livre, bem como as relações não violentas”. Com isso, podemos evidenciar ainda mais a criança como sujeito de direitos, bem como a não violência. Neste sentido, podemos considerar que a CNV torna-se uma possibilidade da garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, os quais estão presentes na BNCC, de modo que busca respeitar a liberdade de cada um, de maneira ética e respeitosa.

Como sujeitos, é preciso olhar para as crianças refletindo em tudo o que elas possuem como direitos e as suas necessidades ao iniciar a sua jornada na Educação Infantil. Todos os aspectos brevemente discutidos ao longo do capítulo constituem, de certa forma, parte do universo das crianças. Por reconhecer que existem infâncias, que os sujeitos não são iguais e por entender que a humanização envolve o pensamento crítico, devemos saber que a escola é

um espaço em que pode haver desafios, como a violência e os conflitos. Portanto, o próximo capítulo, intitulado como “A Comunicação Não-Violenta como possibilidade para a resolução de conflitos no contexto escolar”, busca dialogar sobre a definição de conflito na escola, a violência na escola e as possibilidades de resolução de conflitos.

4 A COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA COMO POSSIBILIDADE DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NO CONTEXTO ESCOLAR

A resposta calma desvia a fúria, mas a palavra ríspida desperta a ira
Provérbios 15:1

A Comunicação Não-Violenta é vinculada por Rosenberg (2019) com a “linguagem da paz”, sendo colocada em prática, tornando-se, portanto, uma maneira de conectar-se com os outros, oferecendo possibilidades de reduzir e até mesmo eliminar a chance de ocorrer conflitos. Ademais, ao definirmos brevemente a CNV, o autor expressa que é “uma combinação de pensamento e linguagem, bem como um meio de usar o poder como intuito de atender a uma intenção específica” (Rosenberg, 2019, p. 27). Esse intuito que o autor menciona é entendido por ele como a criação de uma qualidade consigo mesmo e com os outros para favorecer ações compassivas.

Enquanto seres humanos, há, em nós, o desejo de atender as nossas próprias necessidades, assim como Rosenberg (2019) afirma em suas obras. Consequentemente, em meio as relações, é comum enfrentarmos conflitos e não concordarmos com aquilo que o outro faz ou pensa. A maior problemática é quando vivenciamos a violência. Neste sentido, a reflexão em torno à violência faz-nos questionar: por que existe violência? Para isso, destacamos uma possível resposta: “acho que a violência existe por causa da forma como fomos educados, e não devido à nossa natureza” (Rosenberg, 2019, p. 28).

Historicamente, assim como foi pontuado no capítulo anterior, a escola exercia o papel de reproduzir o sistema da sociedade, bem como transmitir o conhecimento como se cada sujeito não tivesse saberes em si. Ao conversarmos com gerações mais antigas, como avós ou bisavós, podemos escutar relatos sobre como era a sua educação na escola. Muitos podem dizer, além da falta de recursos, que, ao errarem alguma resposta dita em sala de aula, ao terem uma atitude vista como inapropriada, eram castigados e punidos, seja com “reguadas nas mãos”, “ficar cheirando o quadro” e outras atitudes para humilhar e mostrar para a criança que ela estaria errada.

Se pararmos para pensar, essa lógica ainda continua nas escolas, quando alguns professores, ao lidar com “maus comportamentos”, acabam punindo a criança quando retiram seu horário de recreio ou parque, deixam a criança no “cantinho do pensamento” (como se realmente a criança fosse refletir sobre suas ações) e quando rotulam a criança por conta de suas atitudes. Quando Rosenberg (2019) afirma que a violência existe pela forma como somos

educados, podemos relacionar com a Educação bancária (Freire, 2018) em que o depósito de conteúdos serve apenas para que eles sejam arquivados e a relação do professor e aluno consiste em opressor e oprimido. Neste sentido, o sonho do oprimido é virar o opressor, não é mesmo?

Assim sendo, somos educados nas escolas a buscar recompensas, aprendendo a pensar sobre os outros com julgamentos em relação aos comportamentos. Nesses comportamentos e julgamentos moralizadores, associamos que a justiça é baseada no que é merecido, “se fizermos o mal, merecemos ser punidos. Se fizermos o bem, merecemos ser recompensados” (Rosenberg, 2019, p. 29). Como a escola vem reforçando esses pensamentos? Aquele que se comporta ganha uma estrela, um doce, uma figurinha. Quem não se comporta, seu nome é colocado no vermelho⁸ para todos continuarem a rotular aquela criança, reforçando a ideia de que ela “só faz bagunça”.

Portanto, embora tenham ocorrido mudanças em gerações, continuamos nas escolas a “[...] nos adequar a estruturas em que umas poucas pessoas dominam as demais, aprendemos a dar mais importância ao que essas pessoas (especialmente as figuras de autoridade) pensam de nós” (Rosenberg, 2019, p. 38). Rosenberg (2019) pontua ainda que fomos educados para pensar na base das recompensas e punições, ao invés de olhar para o que está vivo dentro de nós. Antes de nos aprofundarmos nos conceitos e possibilidades a partir da CNV, devemos refletir sobre a diferença entre o conflito e a violência nas escolas, pois os conflitos podem ocorrer, já a violência não podemos aceitar.

4.1 O QUE É CONFLITO NA ESCOLA?

Primeiramente, é preciso dizer que conflito não é o mesmo que violência. De acordo com Chrispino (2007), o conflito consiste em opiniões divergentes e maneiras diferentes de interpretar acontecimentos. O autor acrescenta que todos os que vivem em sociedade possuem a experiência do conflito. O conflito surge desde a infância, em tomadas de decisões, pensamentos, crenças e ideias. Além disso, na vida, os conflitos originam-se por diferenças de interesses e, segundo Rosenberg (2019), a partir das necessidades não atendidas.

Na escola, há uma variedade de histórias de vida, diversidade na forma de pensar, quando percebemos essas diferenças, atribuímos valor e sentido para cada forma de pensar e de viver. Ao colocarmos em prática uma educação em que há uma relação de construção de

⁸ A ideia do semáforo do comportamento, onde quem se comporta está no verde, quem está mais ou menos está no amarelo e quem não se comporta está no vermelho.

conhecimentos entre e com os sujeitos, abrimos espaço para o pensamento crítico, a problematização e o diálogo entre ideias. Neste sentido, ao problematizarmos alguma ideia ou ideal sobre determinado assunto, enquanto professores, podemos gerar conflitos, sendo eles internos (quando o indivíduo repensa sobre o que acredita) ou externos (quando os sujeitos educandos compartilham outras formas de visualizar o assunto, gerando, então, um debate). Dessa forma, podemos dizer que, nessas trocas, constrói-se a aprendizagem.

Ao voltarmos para refletir sobre a ideia de criança, em um senso comum, tem-se, na herança cultural, que as crianças devem ser obedientes, calmas, queridas e não podem brigar ou discordar. Essa reflexão pode ser voltada à sala de aula tradicional, em que o aluno precisa escutar, não pode conversar, precisa tirar boas notas e obedecer, sem posicionar-se, apenas receber os conteúdos, pois:

Professores e alunos dão valores diferentes à mesma ação e reagem diferentemente ao mesmo ato: isso é conflito. Como a escola está acostumada historicamente a lidar com um tipo padrão de aluno, ela apresenta a regra e requer dos alunos enquadramento automático. Quanto mais diversificado for o perfil dos alunos (e dos professores), maior será a possibilidade de conflito ou de diferença de opinião. E isso numa comunidade que está treinada para inibir o conflito, pois este é visto como algo ruim, uma anomalia do controle social (Chispino, 2007, p. 17).

A educação que queremos é um espaço de aprendizagem que possibilite a participação dos sujeitos, promovendo a prática para a liberdade. Em vista disso, segundo Freire (2018), a libertação implica a busca da humanização, do ser mais, que possibilite o indivíduo olhar para si de maneira reflexiva e com diálogos críticos. Além disso, vale dizer que “tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável” (Freire, 2018, p. 76), assumindo sua responsabilidade de não mais ser escravo, oprimido.

Quando fugimos da ideia de uma sociedade e uma escola padronizada, passamos a lidar com a realidade existente, em que os sujeitos, os grupos, as culturas, as crenças, as formas de viver, são diferentes. A ausência de conflito, em especial no ambiente escolar, pode ser uma forma de visualizar-se a concepção que essa escola possui sobre a educação, ou seja, para não haver conflito, certamente, os sujeitos acabam sendo silenciados. Neste sentido, é importante elencar que a liberdade defendida necessita de um olhar atento, pois “inclinados a superar a tradição autoritária, tão presente entre nós resvalamos para formas licenciosas de comportamento e descobrimos autoritarismo onde só houve o exercício legítimo da autoridade” (Freire, 1996, p.104).

Essa liberdade não significa permitir que os estudantes desrespeitem os limites. Para qualquer relação social, é preciso que todos respeitem os limites e os direitos de maneira ética.

Por isso, a mediação de conflito precisa levar em consideração o direito de cada um em expressar-se e pensar de formas diferentes, sem desprezar o outro. Desse modo, “a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade [...]” (Freire, 1996, p. 105), sendo que essa defesa faz-se de maneira respeitosa e com base nos diálogos e pensamentos reflexivos e críticos.

A forma que mediamos os conflitos depende da forma como olhamos para eles, podem ser mediados de maneira pacífica ou ignorados a ponto de gerar uma violência ou negligência, visto que, “em geral, nas escolas e na vida, só percebemos o conflito quando este produz suas manifestações violentas” (Chrispino, 2007, p. 16). Dessa forma, para que não haja violência, é necessário reconhecer o conflito como possibilidade de dialogar sobre diferenças e divergências, encarando-o como um elemento construtivo e integrante nas relações.

Rosenberg (2019), além de enfatizar que o conflito pode emergir devido à não satisfação das necessidades individuais de cada pessoa, acrescenta que a maneira como as necessidades ou a falta delas são expressas no diálogo pode interferir se esse conflito será resolvido ou não. Neste sentido, o autor agrega que a escuta atenta e sensível, bem como o olhar para o outro e as necessidades do outro podem ajudar no momento de reconhecer as origens do conflito. Chrispino (2007, p. 16) contribui sobre a ideia de causas de conflito ao dizer que podem surgir pela “[...] dificuldade de comunicação, de assertividade das pessoas, de condições para estabelecer o diálogo”. Ao olhar para o outro, reconhecendo as diferenças, aos poucos, é possível lidar melhor com as situações que podem surgir, de maneira respeitosa. Ademais, vale dizer que:

Paixão alegre, desejos de vida, dão muito trabalho porque são gestados no conflito, nas diferenças, no heterogêneo, no desequilíbrio das hipóteses, no choque do velho e do novo, na mudança, na transformação, no enfrentamento do caos da ação criadora, na ação do imaginar, sonhar os desejos juntamente com os outros "um sonho que se sonha só, é só um sonho: um sonho que se sonha junto, é realidade" (Freire, 2017, p. 34).

Chrispino (2007) pondera que é mito considerar que o conflito seja algo ruim e que o conflito está sendo cada vez mais uma manifestação natural entre pessoas e grupos. Portanto, “o conflito é inevitável e não se devem suprimir seus motivos, até porque ele possui inúmeras vantagens dificilmente percebidas por aqueles que vêem nele algo a ser evitado” (Chrispino, 2007, p.17). O autor evidencia algumas vantagens em sequência, como: o olhar pela perspectiva do outro, reconhecimento das diferenças, ajuda a definir identidades e ensina que as divergências contribuem para o amadurecimento pessoal e social.

Em consequência, podemos dizer que o conflito pode incentivar a construção da autonomia dos sujeitos, levando ao amadurecimento, relacionando as reflexões de Freire quando pontua que:

Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (Freire, 1996, p.107).

Por fim, vale dizer que “o conflito é a manifestação da ordem democrática, que o garante e o sustenta” (Chrispino, 2007, p.17). Com isso, o diferenciamos de violência, sendo que cabe lembrar que quando o conflito é negligenciado, não mediado e não identificado, corre o risco de ser levado para a violência. Sendo que esta será melhor discutida na próxima sessão.

4.2 O QUE É VIOLÊNCIA NA ESCOLA?

Vale iniciar as reflexões com uma pergunta: “como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são o resultado de uma violência?” (Freire, 2018, p. 58). A violência ocorre em lugares em que já não há mais o diálogo, ou que nunca houve, acontece onde há a opressão, a imposição de ideias e desejo sobre o outro. Com relação às reflexões de Freire (2018, p.58), “basta, porém, que homens estejam sendo proibidos de ser mais para que a situação objetiva em que tal proibição se verifica seja, em si mesma, uma violência”. Na violência, podemos visualizar o opressor e o oprimido.

A mesma herança cultural, com base no senso comum, que nos diz que a criança deve ser obediente e querida, mostra-nos que, para isso acontecer, é preciso haver punições. Ao escutarmos a história de vida de nossos pais, avós e bisavós, percebemos que o modo de educar era com base em diversos tipos de violências, por outro lado, remetendo ao contexto escolar, é comum escutar os relatos de que os professores batiam nas mãos dos alunos com régua, faziam-nos ajoelhar no milho, ou deixavam-nos expostos humilhantemente para todos da sala. Neste sentido, “não se vive apenas numa sociedade violenta, mas, sobretudo, numa cultura violenta, produzida e, ao mesmo tempo, difundida, por inúmeras instâncias da sociedade: os meios de comunicação, a escola, a família, as instituições religiosas, os partidos políticos, os clubes, os sindicatos, etc.” (Guimarães, 2005, p. 272).

Dessa forma, alguns tipos de violência foram sendo tidas como “normais” na sociedade. Um outro exemplo disso é o modo dos pais educarem os filhos a partir de “correções” com chineladas e punições. Cabe ainda afirmar que “as sociedades de dominação primam pela capacidade de condicionar as pessoas a serem cordatas, inertes e obedientes” (Rosenberg, 2019, p. 117). De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2019), as formas de violência mais comuns contra as crianças são as agressões físicas e verbais, sendo que os dados apontam que “aproximadamente 300 milhões de crianças de 2 a 4 anos em todo o mundo - três em cada quatro - sofrem, regularmente, disciplina violenta por parte de seus cuidadores e 250 milhões - cerca de seis em cada dez - são punidas com castigos físicos” (UNICEF, 2019, p. 10).

A violência contra crianças é compreendida como “[...]física ou mental, ofensas ou abusos, negligência ou tratamento displicente, maus-tratos ou exploração, inclusive abuso sexual, enquanto a criança e o adolescente estiverem sob a custódia da mãe, do pai, do tutor legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela” (UNICEF, 2019, p. 11). Neste sentido, a UNICEF (2019, p.11 – 13) define alguns dos tipos de violência, que estarão evidenciados no quadro abaixo:

Quadro 5- Tipos de violências

TIPO DE VIOLÊNCIA	DEFINIÇÃO
Física	“ofenda sua integridade ou saúde corporal ou que lhe cause sofrimento físico”
Psicológica	“Qualquer conduta de discriminação, depreciação ou desrespeito em relação à criança ou ao adolescente mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, agressão verbal e xingamento, ridicularização, indiferença, exploração ou intimidação sistemática (bullying) que possa comprometer seu desenvolvimento psíquico ou emocional.”
	“Omissão pela qual se deixa de prover as necessidades e cuidados básicos para o desenvolvimento físico, emocional e social

Negligência ou Abandono	da pessoa atendida/vítima. O abandono é uma forma extrema de negligência, sendo o tipo mais comum de violência contra crianças.”
Sexual	“Entendida como qualquer conduta que constranja a criança ou o adolescente a praticar ou presenciar conjunção carnal ou qualquer outro ato libidinoso, inclusive exposição do corpo em foto ou vídeo por meio eletrônico ou não, que compreenda: abuso sexual, entendido como toda ação que se utiliza da criança ou do adolescente para fins sexuais, seja conjunção carnal ou outro ato libidinoso, realizado de modo presencial ou por meio eletrônico, para estimulação sexual do agente ou de terceiro ou exploração sexual comercial, entendida como o uso da criança ou do adolescente em atividade sexual em troca de remuneração ou qualquer outra forma de compensação, de forma independente ou sob patrocínio, apoio ou incentivo de terceiro, seja de modo presencial ou por meio eletrônico.”
Tráfico	“Recrutamento, transporte, transferência e alojamento de crianças ou adolescentes recorrendo à ameaça, ao rapto, ao engano, ao abuso de autoridade, ao uso da força ou outras formas de coação, ou à situação de vulnerabilidade para exploração sexual ou trabalho sem remuneração, inclusive o doméstico, escravo ou de servidão. O casamento servil ou o tráfico para a remoção e comercialização de órgãos, com emprego

	ou não da força física, também são considerados formas de tráfico humano.”
Trabalho Infantil	“Toda atividade econômica e/ou de sobrevivência, com ou sem finalidade de lucro e remuneração, executada por crianças e adolescentes menores de 16 anos - o que é proibido. Acima de 14 anos, os adolescentes de ambos os sexos podem ser admitidos no emprego somente na condição de aprendizes, desde que em funções que não ofereçam risco à sua saúde, segurança e integridades física e mental. É proibido ainda o trabalho ou emprego noturno, perigoso e insalubre para adolescentes que não completaram 18 anos.”
Financeira	“É o ato de violência que implica dano, perda, subtração, destruição ou retenção de objetos, documentos pessoais, instrumentos de trabalho, bens e valores da vítima. Consiste na exploração imprópria ou ilegal, ou no uso não consentido de recursos financeiros e patrimoniais de meninos e meninas.”
Institucional	“É cometida por agente legal público (polícia ou outro servidor público no exercício de sua função). Pode ocorrer com abuso de autoridade, discriminação, uso de armas de fogo, explosivos, gás, objetos contundentes, empurrão, golpe, murro, podendo resultar em ferimento, agressão física e verbal, constrangimento e até a morte.”

Quadro elaborado pela autora. Fonte: UNICEF, 2019, p.11,12 e 13.

A partir desse quadro, podemos inferir que, ao reconhecermos a criança como sujeito de direitos, é necessário reconhecer os tipos de violências existentes, de tal modo que estejamos

atentos a quaisquer violações, a fim de defender e denunciar qualquer tipo de violência exercida, bem como autorrefletir sobre as práticas exercidas no cotidiano e os espaços e realidades vividos. Vale reforçar que, evidentemente, o conflito diferencia-se da violência, porém, é necessário não deixar que um conflito ocasione a violência, para isso, é necessário utilizar o diálogo respeitoso.

Ainda segundo UNICEF (2019), a escola precisa ser um espaço seguro, que acolha e valorize as diferenças, mesmo que a escola esteja inserida dentro de determinados territórios que compartilham sua cultura, dinâmica social e práticas que reverberam no ambiente escolar. Cumpre refletir que, dentro do território que a escola está inserida, “[...] a violência que afeta aquele território, também afeta a escola” e a escola sozinha “[...] dificilmente consegue garantir a proteção de seus estudantes” (UNICEF, 2019. p.22). Assim, podemos dizer que a luta contra a violência é um esforço coletivo, em que todos precisam estar engajados, com consciência do que é violência, e que esta não pode ser aceita.

É importante destacar aqui outros conceitos importantes elencados pela UNICEF (2019. p. 24), organizados no quadro a seguir, com o objetivo de refletir sobre as violências que envolvem o contexto escolar:

Quadro 6- Violência no contexto escolar

VIOLÊNCIA	CONCEITO
À escola	“São aquelas cometidas contra o espaço físico ou contra integrantes da comunidade escolar. Abrangem pichações e depredações do patrimônio, agressões a professores e funcionários por membros externos à comunidade escolar. Inclui também a política de formação pouco qualificada dos professores, suas péssimas condições de trabalho e de remuneração e a violência associada à cultura de gangues e de grupos armados.”
	“Considerada aquela que vem de fora e interfere na dinâmica interna do espaço escolar. Via de regra, constitui extensões de

NA escola	dinâmicas familiares e comunitárias. Refere-se aos maus-tratos; negligência materna e paterna; violência doméstica contra a mãe, contra os parentes idosos ou contra as próprias crianças e adolescentes; abuso; exploração sexual comercial; alcoolismo e dependência química dos pais e mães, quando não dos próprios estudantes, uso abusivo de drogas lícitas e ilícitas e tráfico de drogas.”
DA escola	“Algumas vezes, a escola é o espaço privilegiado para produção da violência. É ela, no seu modo de funcionamento e na atuação de seus representantes – estudantes, profissionais da Educação e funcionários – que cria e alimenta as dinâmicas de uma violência institucional. São exemplos desse tipo de violência o bullying, violência sexual e de gênero, violência física e psicológica. Essas formas de violência também podem ter uma dimensão on-line, que pode incluir exploração e abuso sexual, cyber bullying e assédio digital.”

Quadro elaborado pela autora. Fonte: UNICEF, 2019, p. 24.

Evidentemente, ao refletir sobre a atual conjuntura das escolas diariamente, é possível escutar relatos desses tipos de violência, seja em redes sociais em que estudantes se expõem, seja em desabafos dos educadores e gestores, falas de pais e cuidadores, ou até mesmo noticiários que mostram os resultados das violências. Isso tudo está tão presente na realidade do nosso país que, mais uma vez, corremos o risco de entender como algo “normal”. Rosenberg (2019) considera que, ao vivermos em uma estrutura autoritária, passamos a desenvolver uma linguagem que nos desconecta de nós mesmos e dos outros, de modo que é imprescindível o olhar de compreensão e conexão consigo mesmo e com o outro. Portanto, é preciso dar por

conta de tais questões sobre a violência pois, “na indiferença não há vínculo, por isso mesmo, é uma forma sutil de violência, porque é negação do grupo” (Freire, 2017, p.25).

Enquanto educadores, temos a tarefa de contribuir para a diminuição da opressão, com o objetivo de promover a paz no ambiente escolar. Sendo assim, é válido destacar que a “paz e violência não são fenômenos naturais ou manifestações do processo vital, mas pertencem à esfera das relações humanas e sociais, e como tais devem ser tratados” (Guimarães, 2005, p. 271). Com isso, compreendemos que não se deve ignorar os fatos, há de se ter esperança ao compreender que “[...] a violência não é uma fatalidade inexorável, mas colocada pelos humanos, pode ser retirada e trabalhada pelos mesmos humanos que a constituíram” (Guimarães, 2005, p. 271). Cabe, então, refletir sobre possibilidades e anulação das violências.

Uma das possibilidades, neste aspecto, é a linguagem da paz e refletindo também nas contribuições da Comunicação Não-Violenta. Freire (2018) pontua que o diálogo é relacional, quem dialoga observa e vive o mesmo mundo, concordando ou não com ele. Podemos, neste caso, enfatizar que as discordâncias podem ocorrer durante relações, porém, com um viés de conflito a ser problematizado a partir do pensamento crítico, mas não a partir da violência.

4.3 O QUE É A COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA?

A Comunicação Não-Violenta surgiu a partir das vivências de Marshall B. Rosenberg, psicólogo norte americano, movido para descobrir o motivo pelos quais algumas pessoas contribuem para o bem-estar do outro e outras pessoas praticam violência contra o semelhante. Ademais, possui inspirações na “linguagem da paz”, segundo Rosenberg (2019), é uma maneira de conectar-se com os outros, propiciando a compaixão natural. Além disso, possui fundamentação nas experiências e observações de Carl Rogers. Rosenberg utiliza a girafa como o símbolo da CNV, pois é um animal que possui o coração mais potente, bombeando o sangue contra a gravidade, com um pescoço de aproximadamente dois metros de comprimento. Sob essa ótica, o autor considera que as pessoas que praticam a CNV precisam de um grande coração para exercer a empatia consigo e com o outro, observando as situações por outra perspectiva.

Rosenberg define a CNV quanto “um modo de ser, de pensar e de viver. Seu propósito é inspirar conexões sinceras entre as pessoas de maneira que as necessidades de todos sejam atendidas por meio da doação compassiva.” (Rosenberg, 2019, p.7). Ademais, Rosenberg (2021) considera a CNV como uma maneira de comunicação que nos faz entregar-nos de

coração, de forma compassiva, mantendo a humanidade mesmo em condições adversas. Além disso, a CNV

[...] nos orienta para reformular a maneira de nos expressarmos e ouvirmos os outros. As palavras, em vez de reações repetitivas e automáticas, tornam-se respostas conscientes, firmemente fundadas na consciência do que percebemos, sentimos e desejamos. Somos levados a expressar-nos com sinceridade e clareza, ao mesmo tempo que damos aos outros uma atenção respeitosa e empática (Rosenberg, 2021, p. 19).

Rosenberg (2021) considera que educação vem se preocupando ao longo da história apenas com conteúdo do currículo, destacando que as crianças “precisam aprender a pensar sobre si próprias, descobrir o significado daquilo que aprendem, saber como trabalhar e viver junto com os outros” (Rosenberg, 2021, p.9). Também enfatiza que a educação para a vida plena inclui a relação entre professores e alunos.

Seus estudos possibilitam o trabalho com qualquer faixa etária, pois auxiliam na compreensão das relações e necessidades de cada sujeito. Sendo assim, a CNV “[...] se concentra em como as necessidades dos outros estão sendo atendidas e, caso não estejam, no que pode ser feito nesse sentido.” (Rosenberg, 2019, p.10). Isso não significa que a resolução de conflitos implica apenas satisfazer a vontade do outro, mas compreender que, quando há uma conexão entre os envolvidos, existe uma chance maior de resolver o conflito, visto que a CNV “[...] consiste em habilidades de pensamento e comunicação que nos permitem nos conectar de forma compassiva com os outros e com nós mesmos.” (Rosenberg, 2019, p. 12). Portanto, o processo da comunicação busca atender a satisfação de todos, com uma solução que mantém o foco nas necessidades.

Rosenberg muito ressalta que os conflitos são oriundos de necessidades não atendidas e não compreendidas, ao entender que “em vez de ambos os lados expressarem as próprias necessidades e compreenderem as da outra parte, todos entram numa disputa para ver quem está certo. E é bem provável que isso termine causando várias formas de violência verbal, psicológica ou física - e não a solução pacífica das diferenças.” (Rosenberg, 2019, p. 14). Ao refletir em suas considerações, podemos questionar quais seriam tais necessidades. Para Rosenberg (2019, p.14), as necessidades “[...] podem ser consideradas recursos exigidos pela vida para que esta possa se sustentar”, dentre tantas, em destaque a necessidade de autonomia, celebração, integridade, interdependência, cuidados físicos, lazer e comunhão espiritual.

O autor pontua que, em nossa trajetória, possivelmente não nos ensinaram a refletir sobre as necessidades humanas, passando, assim, “[...] a desumanizar uns aos outros com rótulos e julgamentos, de modo que até o mais simples dos conflitos se torna difícil de ser

solucionado.” (Rosenberg, 2019, p. 21). Neste aspecto, enquanto educadores, podemos refletir sobre os momentos que atribuímos rótulos para cada criança, julgando seu modo de ser, sua trajetória, seu contexto e buscando justificar o motivo pelos quais as crianças apresentam tais dificuldades ou conflitos. Assim, impede-nos de atribuir um sentimento de empatia e a disposição de mediar a situação. Tonucci (1974), mais uma vez, convida-nos a olhar para a situação, nessa evidência, com a reflexão sobre como os educadores avaliam, com base na charge a seguir:

Figura 2- O olhar do educador sobre o educando



Fonte: Tonucci (1974)

O modo como o professor avalia diz muito sobre o que observa em cada criança e como é sua mediação na construção do conhecimento. Os rótulos colocados dizem sobre aspectos que o docente julga relevante, deixando despercebidas as necessidades de compreensão e contextos em que cada sujeito está inserido. Neste sentido, “quando aplicamos tais rótulos às pessoas, passamos a agir em relação a elas de um modo que fomenta o comportamento indesejado”

(Rosenberg, 2021, p.61). Vale enfatizar que esse olhar do educador para os educandos não deve ser a partir de um estereótipo comportamental, sequer ser levado em comparações e modelo, visto que a realidade nas escolas é uma diversidade que precisa ser levada em consideração com o devido respeito. Como olhamos para os sujeitos educandos e o que fazemos com nossas observações?

Em nossa educação, de modo cultural, segundo Rosenberg (2019), fomos educados em um sistema de indução de culpa por parte de autoridades, incluindo professores, sendo que essas pessoas autoritárias em nossas vidas faziam-nos sentir culpa para conseguirem que fizéssemos o que queriam, tentando atribuir-nos a responsabilidade por seus próprios sentimentos. Isso nos faz lembrar da pedagogia do oprimido de Freire (2018), na constante luta pela liberdade, sem opressão. Assim posto, fomos educados com julgamentos moralistas, culpa e punição por nossos erros, atribuindo tais questões para nós mesmos, quando nos culpamos ou nos recriminamos, pois “fomos treinados a nos educar com julgamentos violentos” (Rosenberg, 2019, p.75). Ao desagradar figuras de autoridade, geralmente, éramos tidos como um culpado, atribuindo punição, o que foi sendo interiorizado.

É importante levar em conta que todos possuem necessidades. Quando discutimos acerca das necessidades de cada sujeito, devemos destacar que “entender as necessidades dos outros não significa que você tenha que abrir mão das suas. Significa demonstrar-lhes que está interessado tanto nas deles quanto nas suas” (Rosenberg, 2019, p. 29) e só é possível perceber tais necessidades, quando exercemos o olhar e a escuta sensível para com o outro. A CNV acolhe todos os tipos de sentimentos, incentivando a falar sobre eles e compreendendo que

[...] fica evidente que nunca conseguiremos satisfazer nossas necessidades com ameaças ou medidas punitivas. Podemos ser pais professores, o que for, mas nunca atenderemos às nossas necessidades com punições. Ninguém com um mínimo de consciência vai querer que o outro lhe faça alguma coisa por medo, culpa ou vergonha. Levamos a CNV a sério o suficiente para enxergar o futuro e ver que, toda vez que alguém faz alguma coisa por medo, culpa ou vergonha, todo mundo sai perdendo. (Rosenberg, 2019, p.60)

Além disso, é relevante afirmar que “classificar e julgar as pessoas é um estímulo à violência” (Rosenberg, 2021, p. 36). Quando analisamos alguns personagens, filmes e desenhos que estão à disposição das crianças, percebemos os valores morais de certo e errado, o bem vencendo o mal, o bom punindo o mau por suas ações. Isso reforça a ideia que, conforme os comportamentos, precisa ter punição ou recompensa, em que necessário uma educação comportamental. Dessa forma, Rosenberg (2021) pontua que esse tipo de educação faz-nos questionar se há algo errado com os sentimentos e as necessidades que vivenciamos,

aprendendo a afastar-nos do que está dentro de nós. É importante dizer que essa análise crítica não retira os valores humanitários em relação à convivência, ao pensarmos nos princípios éticos da CNV.

Portanto, a CNV busca criar conexões por meio da linguagem dos sentimentos, necessidades e pedidos. Dessa forma, Rosenberg (2019) anota as possíveis contribuições da CNV para gerar mudanças, sendo elas a mudança em nós mesmos, nas pessoas que não estão em harmonia conosco e nos contextos e estruturas que estamos inseridos. E, de acordo com Rosenberg (2021), quando estamos em contato com nossas necessidades e nossos sentimentos, passamos a tornar-nos mais humanos, deixando de sermos escravos.

No ambiente escolar, é comum ocorrer conflitos, visto que, nesse espaço, se estabelece um convívio social, com diferenças culturais, diversos saberes, opiniões e vivências. Neste sentido, enquanto docentes, muitas vezes a resolução de conflitos pode tornar-se um desafio. Pensando nisso, o presente subcapítulo procura evidenciar conceitos e sugestões de práticas para mediações de conflitos na escola a partir da CNV. É importante afirmar que, “embora possamos não considerar “violenta” a maneira que falamos, as palavras não raro provocam mágoa e dor, seja nos outros, seja em nós próprios” (Rosenberg, 2021, p. 19).

A estrutura do sistema educacional direciona-nos para o olhar reduzido em conteúdos e avaliações e essa configuração estrutural pode acabar gerando sofrimento para a maioria dos professores e estudantes. O estímulo à competição impede os estudantes a relacionarem-se como amigos, havendo uma disputa entre notas e bons comportamentos e, pensando nisso, a relação professor e estudante deve promover a cooperação ao invés da competição (Rosenberg, 2021) buscando proporcionar um ambiente ético e acolhedor, em respeito às diferenças e diversidades existentes. No sistema de dominação, quando o indivíduo toma consciência e busca libertação, de acordo com Rogers (2009, p.124):

Descobre o quanto sua vida é guiada por aquilo que pensa que ele deveria ser, e não por aquilo que é. Frequentemente descobre que ele só existe em resposta às exigências dos outros, que parece não ter nenhum eu próprio, e que está somente tentando pensar, e sentir e se comportar de acordo com a maneira que os outros acreditam que deva pensar, e sentir e se comportar.

O processo pedagógico necessita pretender “[...] à vida em si – e não a uma ordem arbitrária ou a uma autoridade” (Rosenberg, 2021, p.17), assim sendo, o maior objetivo já não é mais a obediência à autoridade e essa autoridade pode ser atribuída aos adultos que fazem parte da vida da criança. Na CNV, os líderes servem os liderados ao invés de tentar controlá-

los e isso não significa que haverá caos. Há duas organizações, uma em que há a dominação e outra para a vida plena a partir da CNV, que são distinguidos no quadro abaixo:

Quadro 7- Organizações no âmbito escolar.

ORGANIZAÇÕES DE DOMINAÇÃO	ORGANIZAÇÕES PARA UMA VIDA PLENA
Objetivo Provar quem está certo e quem está errado. Conseguir o que eu quero. Obedecer à autoridade.	Objetivo Tornar a vida mais satisfatória. Atender às necessidades de todos. Conectar-se a si mesmo e aos outros.
Motivação Punição, recompensa, culpa, vergonha, obrigação, dever.	Motivação Contribuir para o bem-estar dos outros e receber livremente dos outros.
Avaliação Rótulos e julgamentos.	Avaliação O que está e o que não está satisfazendo necessidades humanas? O que tornaria a vida melhor para mim e para você?

Designer desenvolvido pela autora. Fonte: Rosenberg, 2021, p.19.

No ambiente escolar, o objetivo pode mudar a maneira como se olha para a motivação e a avaliação que é realizada, não somente na ênfase para provas escolares, mas também em julgamentos moralistas. Isso implica a prática docente e o processo de ensino e aprendizagem. Para Rosenberg (2021), não basta apenas pensar na mudança de currículo, horários ou arrumação da sala, precisa ir além e propor mudanças de valores, incentivando a autonomia dos estudantes, suas interdependências e habilidades organizacionais. Além disso, “em geral, não ouvimos o que o outro fala, mas, sim, o que gostaríamos de ouvir. Neste sentido, imaginamos o que o outro estaria falando... Não partimos de sua fala, mas de nossa fala interna. Reproduzimos, desse modo, o monólogo que nos ensinaram” (Freire, 2017, p. 45)

Não é difícil aprender a CNV, “o difícil é desaprender a linguagem dos julgamentos moralistas, a linguagem da dominação” (Rosenberg, 2021, p. 28), linguagem que se resume entre o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau. Nesse espaço, entram as questões de avaliação, o modo como professores observam e avaliam os seus estudantes. Para

mais, o autor pontua que, pela mudança de linguagem para avaliar o desempenho do estudante, é possível mudar o sistema educacional. Outro ponto a ser considerado é o papel do educador como um mediador, não como um ser autoritário e transmissor de conteúdos, pois “neste sentido, o autoritarismo é uma paixão triste que produz medo, desesperança, cinismo, amargura” (Freire, 2017, p. 34).

Para Rosenberg (2021), não se deve realizar julgamentos moralistas, que são entendidos como críticas, e nem apreciações positivas, encaradas como elogios. Os educandos constroem conhecimentos em um ambiente libertador, livre de julgamentos, recompensas e punições, compreendendo que os esforços dedicados contribuem para seu bem-estar e o do outro, não para castigos e ganhos superficiais. Agir com a motivação da crítica é desumanizador e “[...] quando somos a causa de tal desumanização, a outra pessoa perde o prazer de contribuir para o nosso bem-estar” (Rosenberg, 2021, p. 34). Portanto, uma prática humanizadora inclui compreender que há liberdade para cada um expressar o que há em si mesmo, estabelecendo diálogos respeitosos, trocando experiências, cultura e saberes, sem haver um dominador e um dominado.

Pensar e agir por meio da CNV na Educação Infantil pode tornar-se uma grande mudança na perspectiva das relações pessoais e na maneira como educamos e cuidamos. Divergência entre ideias e opiniões são bem-vindas em um ambiente democrático e respeitoso, em que há liberdade e ocorre o processo de humanização. Em relação aos benefícios de um ambiente acolhedor a partir da CNV, podemos evidenciar aqueles mencionados por Rosenberg (2019), como a conexão conosco e com o outro, a expressão de sentimentos e necessidades, a empatia, o acolhimento, o diálogo e o respeito. Assim sendo, podemos dizer que a CNV vem a contribuir para a humanização, incentivando a consideração pelas necessidades do outro.

Para os professores, é de extrema importância proporcionar um ambiente para as crianças que permita a expressão de seus sentimentos, que haja espaço para dialogar e problematizar ideias e opiniões de maneira respeitosa. Com isso, consideramos que a mediação do adulto é relevante para o modo como todos visualizam o conflito, atribuindo bons ou maus significados de acordo com as próprias experiências. Para mais, além da CNV colaborar para a prática docente e para as crianças que estão inseridas no espaço, contribui para que o professor consiga olhar para si e repensar sua forma de agir e ver as situações ao seu redor.

O objetivo principal da CNV é “[...] criar uma conexão em que o ato de dar ocorra de forma compassiva” (Rosenberg, 2019, p. 27), esse ato contribui para a criação de uma qualidade de conexão consigo mesmo e com o outro. A CNV, na prática, possui quatro componentes

principais, sendo eles: observação, sentimentos, necessidades e pedidos. Na observação, é preciso que os comportamentos sejam tratados sem agregar julgamentos, sem avaliar e rotular, não dizendo o que há de errado com a pessoa, mas focando no comportamento e expressão das necessidades. Portanto, na observação, o que se espera é observar e pensar sobre algo específico sobre o comportamento do outro, sem julgar ou avaliar como certo ou errado e, “para dizer às pessoas o que está vivo em nós, precisamos conseguir dizer-lhes o que estão fazendo para apoiar a vida em nós, bem como o que não a está apoiando” (Rosenberg, 2019, p. 43).

Em relação aos sentimentos, vale destacar que a todo momento estamos sentindo algo. Rosenberg (2019) pontua que não nos foi ensinado a ter consciência dos nossos sentimentos e nossa consciência foi direcionada para olhar para fora e observar o que alguma autoridade pensa sobre nós. Apesar de haver diferentes formas de expressar os sentimentos, seja por meio de expressões, reações, choro, entre outros, o autor também considera que se faz extremamente importante ter vocabulário para expressar os sentimentos, olhando para nós mesmos e não para o que o outro fez. Neste sentido, é importante refletir que “a causa de nossos sentimentos não é o comportamento dos outros” (Rosenberg, 2019, p. 49). À vista disso, é necessário o olhar para si.

A observação realizada sobre algo específico que o outro possa ter feito e que nos desagrada serve como base para pensarmos na causa dos nossos sentimentos e sobre as nossas necessidades, não somente sobre o comportamento do outro. O que foi observado torna-se o estímulo para os sentimentos e não a causa deles, sendo que “não é o que os outros fazem que nos atinge; é como reagimos” (Rosenberg, 2019, p.49). Além disso, a forma como nos expressamos em relação aos nossos sentimentos precisa evidenciar que a causa deles são nossas próprias necessidades e, para isso acontecer, torna-se imprescindível o olhar para si, conectando-se consigo mesmo e com as nossas necessidades.

O sistema educacional pode nos ter ensinado apenas a responder respostas corretas, decoradas por meio de conteúdos. Porém, a educação que buscamos, a da libertação e humanização (Freire, 2018), possibilita a construção do pensamento crítico, bem como o respeito para a diversidade de saberes e opiniões, fazendo com que, além do sujeito ser reflexivo, tenha capacidade de ser autorreflexivo. Ao olharmos para as necessidades, é possível ver a humanidade em cada um. Desse modo, é preciso identificar as nossas próprias necessidades e as do outro, possuindo um repertório de vocabulário, para, então, expressarmos de uma forma respeitosa, em que fique clara a necessidade em nível de pedido, e não de exigência.

Em relação à forma como pedimos, é relevante destacar que precisa ser de modo positivo para “[...] expressar o que desejamos que a outra pessoa faça, em oposição a dizer o que ela não deve fazer ou o que deve parar de fazer” (Rosenberg, 2019, p.57). Quando tratamos de modo a exigir um comportamento diferente para o outro, esse outro tende a compreender como uma obrigação e imposição, sem ter liberdade de discordar ou opinar, gerando, assim, uma resistência em atender à exigência, ocorrendo então, maiores conflitos. Para evitar tais situações, que acabam desgastando os envolvidos, é preciso compreendermos que, ao realizarmos um pedido, queremos que o outro sinta motivação ao atender o pedido, não fazendo porque, caso contrário, será punido, ou porque receberá uma recompensa, mas por saber que contribuirá para o bem-estar do outro.

Para saber se o pedido soa ou não como uma exigência, basta pensar em “[...] como tratamos as pessoas quando não atendem ao nosso pedido” (Rosenberg, 2019, p.61). A exigência é associada a uma estrutura de dominação, o opressor manda o oprimido fazer e obedece, sem contestar. Para o pedido ser aceito, é preciso desenvolver o poder COM as pessoas e uma das formas disso acontecer “[...] é demonstrar que o grau de interesse que temos por suas necessidades é o mesmo que temos pelas nossas” (Rosenberg, 2019, p. 68). Em síntese, aos quatro componentes da CNV, em seguida, o quadro abaixo destaca formas de pensar e de expressar dando ênfase às necessidades de si e olhando para as necessidades do outro.

Quadro 8- Síntese dos quatro componentes da Comunicação Não-Violenta

OBSERVAÇÕES	
O que eu observo (vejo, ouço, lembro, imagino, livre de minhas avaliações) que contribui, ou não, para o meu bem-estar: Quando eu (vejo, ouço ...) ..."	O que você observa (vê, ouve, lembra, imagina, livre de suas avaliações) que contribui, ou não, para o seu bem-estar. "Quando você (vê, ouve, ...) (Coisas que recebemos empaticamente, mesmo que não tenha sido dito dessa forma.)
SENTIMENTOS	
Como eu me sinto (emoção ou sensação em vez de pensamento) em relação ao que observo: "Eu me sinto ..."	Como você se sente (emoção ou sensação em vez de pensamento) em relação ao que você observa: "Você se sente ..."

NECESSIDADES	
Do que eu preciso ou o que é importante para mim (em vez de uma preferência ou de uma ação específica) - a causa dos meus sentimentos: porque eu preciso de / porque é importante para mim..."	Do que você precisa ou o que é importante para você (em vez de uma preferência ou de uma ação específica) - a causa dos seus sentimentos: porque você precisa de / porque é importante para você...
PEDIDOS	
Faço um pedido claro, sem exigir, de algo que enriqueceria minha vida. As ações concretas que eu gostaria que ocorressem: "Você estaria disposto/a ...?".	Recebo empaticamente o seu pedido de algo que enriqueceria sua vida, sem ouvir como uma exigência. As ações concretas que você gostaria que ocorressem: "Você gostaria de ...?" (Coisas que recebemos empaticamente, mesmo que não tenha sido dito dessa forma.)

Fonte: Rosenberg, 2019, p. 199.

Todas essas questões podem parecer difíceis de serem colocadas em prática, visto a maneira como fomos educados e como estamos habituados. Porém, se buscamos uma educação melhor, a mudança começa em nós mesmos. Na aplicabilidade prática, podemos usar a CNV na resolução de conflitos a partir da seguinte base (Rosenberg, 2019, p. 13):

1. Expressar nossas necessidades;
2. Enxergar as necessidades dos outros, independentemente do modo como se expressam;
3. Verificar se as necessidades foram compreendidas com exatidão;
4. Oferecer a empatia de que as pessoas precisam para ouvir as necessidades dos outros; e
5. Traduzir as soluções ou estratégias propostas para uma linguagem de ação positiva.

O objetivo a partir disso é resolver os conflitos e os desentendimentos a fim de promover a satisfação de todos, para que os envolvidos percebam que a necessidade de todos está sendo levada em consideração e que se é dado o devido valor para cada um. Isso não significa renunciar a suas próprias necessidades, mas buscar satisfazer a de ambos. Para isso, as crianças precisam “aprender a pensar por si próprias, descobrir o significado daquilo que aprendem,

saber como trabalhar e viver junto com os outros” (Rosenberg, 2021, p.9) e isso não é possível em um sistema de dominação. Se o professor não pensa por si só, é provável que não possibilitará um ambiente que permita a criticidade e a problematização.

Por sua vez, os desafios da aplicação da CNV implicam romper o sistema de dominação, em que se é pensando que o professor precisa controlar as ações dos estudantes, presumindo que saibam como devem comportar-se. Além disso, é preciso que se olhe para o estudante para além de rótulos e diagnósticos, que, muitas vezes, são atribuídos para justificar a incapacidade do aprendizado, relacionando a culpa disso para os próprios estudantes ou para o contexto familiar. Não podemos negar que a realidade dos professores é de baixa valorização e falta de recursos e apoios, o que pode servir como desculpa para a CNV não ser aplicada.

Neste aspecto, “se os professores recebessem o apoio de que precisam na sala de aula, apoio promovido por um sistema que valoriza seus esforços, eles poderiam ser empoderados a criar um ambiente de aprendizado positivo para atender a alunos com necessidades variadas” (Rosenberg, 2021, p. 153). Não é anulado o fato de buscarmos uma reformulação de valores no sistema educacional, por outro lado, não podemos esperar que o sistema mude para, então, começarmos a mudar também. Nossa prática deve ser movida pelo processo de humanização, que inclui a escuta atenta, a empatia, o nosso ser emocional, a CNV.

Passamos a aprofundar os processos de resolução de conflitos a partir da Comunicação Não-Violenta. O primeiro passo, não necessariamente nessa ordem, é exercer a observação a partir de uma escuta e um olhar atento e sensível, buscando observar as necessidades particulares e do outro. Em seguida, é preciso ter empatia e dar valor para o sentimento do outro, compreendendo qual é a sua necessidade. E para ter certeza de que a necessidade foi compreendida, é importante falar o que foi compreendido para o outro avaliar se conseguiu expressar o que gostaria, estabelecendo, assim, a “[...] compreensão com uma pessoa, não sobre uma pessoa” (Rogers, 2009, p. 384). Para isso é preciso que “[...] antes de apresentar-lhes o seu próprio ponto de vista, seria necessário que tivessem realmente captado o quadro de referência do outro interlocutor - que compreendessem seus sentimentos e suas ideias tão bem que os resumissem para ele” (Rogers, 2009, p. 385).

Por fim, dialogar do modo a deixar claro qual é o pedido, feito de modo a expor o que queremos e não o que não queremos. Ambos os lados expressando-se a partir dos quatro componentes, é preciso partir para o próximo passo, em que ambos encontrem uma solução e possibilidade para satisfazer as necessidades de cada um de maneira respeitosa, manifestando a discordância, até chegar na concordância e solução (Rosenberg 2019 e 2021). Cumpre

registrar que a CNV não é uma fórmula fixa, pois se adapta em diversas situações, práticas pessoais e culturais. Além disso, a essência está na consciência dos quatro componentes e não somente na troca de palavras, havendo, portanto, duas partes importantes da CNV (Rosenberg, 2021, p. 24): “Expressar-se com sinceridade por meio dos quatro componentes” e “Receber com empatia por meio dos quatro componentes”.

Para isso, é preciso conhecermos e ampliarmos nosso vocabulário frente aos sentimentos, às necessidades e à busca em fazer pedidos, e não exigências. Ao pensarmos na Educação Infantil, sabemos que pode existir crianças que, talvez não queiram dialogar sobre o momento e outras que, por serem bem pequenas, ainda não ampliaram seu vocabulário e expressam-se por meio de sons, gestos, choro, entre outras formas. Isso não significa que a CNV não possa ser usada, sendo que nisso entra o papel desafiador do professor mediador. Para aqueles que não querem falar naquele momento, é possível dar espaço para, em outro momento, voltar a conversar e a resolver a situação, nesse caso, é importante não deixar de retomar a situação a ser resolvida.

Já para as crianças bem pequenas, podemos pensar as diferentes linguagens pelo qual se comunicam, para além do verbal. Em situações como o sono, o silêncio, a fome, o cansaço, a higiene e até mesmo questões próprias da faixa etária, como a birra, compete ao professor estar atento para compreender a necessidade daquela criança e o que a fez agir de determinada maneira. Embora pequena, é importante nomear o sentimento observado, para que, aos poucos, a criança amplie seu autoconhecimento e seu vocabulário em relação aos sentimentos e necessidades. Portanto, é importante compreender que “a CNV não é apenas uma linguagem nem um conjunto de técnicas para usar as palavras; a consciência e a intenção que a CNV abrange podem muito bem expressar-se pelo silêncio (característica do estar presente), pela expressão facial e pela linguagem corporal” (Rosenberg, 2021, p.29). Sendo assim, podemos visualizar a CNV desde muito cedo, na maneira que cuidamos, olhamos e agimos diante da criança, quando há empatia e conexão.

Há momentos também em que a mediação do professor consistirá no uso da força para proteger e, nesse caso, é preciso tomar muito cuidado para não confundir a força protetiva com a força punitiva. Em situações que não há como estabelecer o diálogo, como, por exemplo, quando algum dos estudantes está exposto ao perigo, é importante o uso da força protetiva. Para poder distinguir, é preciso “[...] examinar os pensamentos da pessoa que está usando de força” (Rosenberg, 2021, p.153). Quem está usando da força protetiva, não julga o outro de modo moralista, mas os seus “[...] pensamentos estão voltados para a proteção do seu bem-estar e dos

demais” (Rosenberg, 2021, p.154). A ação punitiva entende que as crianças agem para prejudicar a si e ao outro porque são más e tal ação tornará a criança ainda mais resistente a mudar o comportamento. Não atenderemos as nossas necessidades e as do outro com punições.

Quando estamos bravos, a nossa primeira reação é ficarmos na defensiva e acabamos não ouvindo o outro, não nos conectando conosco e com o outro, assim, o que nos retira das brigas, é nossa consciência. Para Rosenberg (2021), a solução dos conflitos segue princípios de observar, identificar e expressar sentimentos, ligar sentimentos às necessidades e realizar pedidos de forma clara e positiva. Para isso, o autor considera que é necessário ter muita paciência e vontade de estabelecer vínculos humanos.

Em suma, para solucionar um conflito, conforme Rosenberg (2021), é preciso expressarmos nossas necessidades, entender as necessidades do outro, após, é preciso confirmar se foi reconhecida a necessidade de todos, em seguida, é necessário ter o máximo de empatia e propor estratégias de resolução por meio da linguagem positiva da ação. Na prática, isso demanda esforço e persistência, compreendendo que o início da aplicação da CNV pode vir com grandes desafios, porém, ao serem resolvidos, podem contribuir de forma significativa para a formação humana dos sujeitos. Sendo assim, torna-se um processo contínuo de aprendizagem e tentativas, movido por saber a preciosidade na conexão consigo e com as outras pessoas.

4.3.1 A Comunicação Não-Violenta como princípio para o desenvolvimento de ambientes éticos e humanizadores

Como mencionado anteriormente, a Comunicação Não-Violenta não foca em rótulos bons ou maus, mas nas necessidades por trás dos comportamentos das pessoas. Isso não significa a permissão da existência de violências na sociedade, porém, conflitos, bem diferenciados nos capítulos anteriores. Por isso, a CNV promove ambientes éticos e humanizadores ao possibilitar a criticidade, a liberdade de expressão, a empatia e a escuta, procurando a solução dos conflitos sem usar a violência.

Ao pensarmos em ética, considerando o senso comum, podemos dizer que um sujeito tem ética ao adotar uma postura adequada em diferentes situações atribuídas ao bem, e quando alguém não têm ética, logo é associado a atitudes más. A palavra ética, segundo Chaves e Goergen (2017), possui suas origens no grego *Ethos*, significando costumes, tradições, valores, maneiras de conviver na vida humana, elucidando os fundamentos e justificativas dos valores

e formas de convivência. Já a moral é atribuída às normas e valores de determinados grupos sociais, fazendo parte da ética. Neste sentido, o desafio é a formação de sujeitos críticos, emancipados, autônomos, que respeitem as diferenças pensando no seu bem-estar e do outro.

De acordo com Hermann (2008), a filosofia da educação pode contribuir no pensar crítico em relação a ética, auxiliando na formação humana ligada a condições reais da vida humana, sendo que a ética é abordada como “uma arte de viver”. A autora considera que a ética não dialoga apenas com o intelecto, ela pode deixar-se influenciar pelos sentimentos, emoções e respostas sensíveis. Para mais, o caráter pedagógico do processo da formação ética deve provocar a autoavaliação e a avaliação racional das ações que guiam o sujeito.

Neste sentido, “para uma arte de viver, que envolve a autocriação de si numa transformação do mundo interior de desejos e crenças, merece atenção o papel que as emoções ocupam na construção da moralidade” (Hermann, 2008, p.23). Não se pode deixar de lado as emoções e os sentimentos que fazem parte do sujeito, pois as “emoções têm uma dimensão cognitiva, vinculada a certas crenças éticas” (Hermann, 2008, p.23), a crença de algo nos prejudicar, faz com que sintamos medo de realizar tal ação ou decisão, por exemplo. Para além, Hermann (2008) considera que a crença é constitutiva da emoção, ao ponto de, ao mudarem as crenças e o juízo, espera-se que mude o sentimento também e sem o papel das emoções, correríamos o risco de não nos sensibilizar e nem nos afetar com os casos de desrespeito ao ser humano, caso tivéssemos apenas conhecimentos racionais.

Portanto, “a exigência ética da educação pode, então, se efetivar como uma arte de viver, reconhecendo a tensão entre a criação de si e os princípios universais, tensão esta permeada pela complexa relação entre o intelecto e as emoções” (Hermann, 2008, p.26), com isso, a autora pondera que é necessário um mínimo de normas morais, validadas na ética, para edificar a formação humana e compartilhar valores e regras. Dessa maneira, diferentes estratégias permitem formar a sensibilidade para as “[...] particularidades da situação e a atenção às emoções em relação à construção da moralidade são contribuições da arte de viver que devem ser consideradas na educação, se quisermos educar pessoas com capacidade de decidir e conduzir suas vidas” (Hermann, 2008, p. 26).

A avaliação das crenças, a complexidade das situações e das emoções, segundo Hermann (2008), levam à constituição do sujeito moral, da arte de viver, que permite conduzir a vida diante de multiplicidades de situações. De acordo com Bauman (1997, p.74):

Sou moral antes de eu pensar. Não há nenhum pensamento sem conceitos (sempre gerais), padrões (mais uma vez gerais), regras (sempre potencialmente generalizáveis). Mas quando conceitos, padrões e regras entram no palco, o impulso

moral faz sua saída; o raciocínio ético toma o seu lugar, mas a ética é feita à semelhança da Lei, não do impulso moral.

Por esse viés, as normas e as regras sociais podem guiar nossas condutas e relações, ao vincular aos estudos de Rosenberg (2019 e 2021), o certo estaria em acatarmos as normas pensando no bem-estar individual e coletivo, não o fazendo por medo de punições. Sob essa perspectiva, Bauman (1997, p.23) pontua que “sorte que possamos nos sentir seguros em nossa presença recíproca, ajudar-nos uns aos outros, cooperar pacificamente e derivar de nossa presença mútua prazer não corrompido pelo medo ou pela suspeição”, afirmando, mais uma vez, a importância de levarmos em consideração a humanização. Portanto, é urgente a busca pela emancipação na formação humana, de forma integral, não somente na dimensão racional e ética, porém, voltada também à cidadania, o uso da razão e da emoção, com criticidade e liberdade.

Quando a ética está somente atrelada ao bem e ao mal, geralmente no contexto social, são utilizadas punições e julgamentos, de modo que a maioria das pessoas “sente dificuldade de fazer observações isentas de julgamento, crítica ou outras formas de análise sobre as pessoas e seu comportamento” (Rosenberg, 2021, p. 48). Portanto, é preciso sempre colocar em pauta o lado humano de cada um, em seu processo de tornar-se humano, a humanização. Neste sentido, passamos a encarar a CNV como uma maneira de vislumbrar o que há de humano em cada um, por meio de seus quatro componentes.

A partir da CNV, podemos visualizar diálogos que buscam a criticidade de uma maneira respeitosa e ética, sem violências, e, para isso, é preciso elencar duas partes: “expressar-se com sinceridade; receber com empatia” (Rosenberg, 2021, p. 117). No processo de humanização, a “empatia é a compreensão respeitosa daquilo por que os outros estão passando” (Rosenberg, 2021, p. 117) e isso só é possível quando nos livramos de pensamentos preconcebidos e julgamentos sobre o que foi feito de certo ou errado, com base nos valores sociais. Assim sendo, é preciso “ver a ideia e a atitude expressas pela outra pessoa do seu ponto de vista, sentir como ela reage, apreender o seu quadro de referência em relação aquilo sobre que está falando” (Rogers, 2009. p. 384), sem julgamentos de valor.

O que, geralmente fazemos, além de julgar, é aconselhar ao invés de mostrar empatia, a fim de explicar nossa opinião e sentimento, por outro lado, a empatia em si “[...] exige que se concentre plenamente a atenção na mensagem da outra pessoa” (Rosenberg, 2021, p.118). O autor também considera que precisamos de empatia para poder dar empatia, esvaziando a mente e escutando com todo o ser, não apenas olhando para as pessoas, mas estando com elas, em presença, captando os sentimentos e necessidades mesmo a partir do silêncio. Portanto,

precisamos reconhecer que “maior barreira à comunicação interpessoal é a nossa tendência muito natural para julgar, avaliar, aprovar ou desaprovar as afirmações de outra pessoa ou de outro grupo” (Rogers, 2009, p. 382).

Ao pensar em todas essas questões, vale levar tais reflexões para o âmbito da docência e o papel do educador, que vem sendo discutida ao passar dos tempos. Arroyo (2000) pontua que a maioria dos professores foi formada para ensinar, transmitir conteúdos de acordo com sua área de ensino. Por outro lado, o autor também argumenta que a imagem de ensinante vem sendo modificada com o diálogo com a prática, a percepção da insatisfação dos próprios estudantes com a educação e reconhecimento que cada estudante possui o direito à educação de qualidade. Quando o professor olha para o estudante, reconhecendo-o como sujeito, “o olhar sobre os educandos será outro” (Arroyo, 2000, p.53). Passamos, então, a modificar nossa maneira de pensar e agir, descentralizando-nos no ensino e reconhecendo a relação entre o ensino e aprendizagem.

No convívio com pessoas e no cotidiano da escola, podemos perceber que “não nascemos humanos, nos fazemos” (Arroyo, 2000, p.53). Nesse processo de tornarmo-nos humanos, ocorrem acertos e fracassos, uma constante aprendizagem na troca das relações e o reconhecimento que todos possuem direitos. Desse modo, podemos refletir no currículo da escola, pois, “aprendemos disciplinas sobre que conhecimentos da natureza e da sociedade ensinar e com que metodologias, porém não entra nos currículos de formação como ensinar-aprender a sermos humanos” (Arroyo, 2000, p.55). Em complemento, vale destacar que “podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa.” (Arroyo, 2000, p.54). Ou seja, as relações são necessárias nesse processo.

Isso tudo acompanha desafios ao pensar na diversidade e complexidade de cada sujeito, cada um com sua visão de mundo, experiências, contextos, curiosidades e temperamentos. Dessa maneira, podemos refletir na prática docente, em que, muitas vezes, é ignorado o universo que acompanha a criança, contabilizando o sujeito apenas como mais um dentre os demais da turma. Nessa lógica, o papel do professor está atribuído apenas a ensinar, deixando de lado a curiosidade de cada um, o sentido e o significado para os contextos do mundo e focando apenas nos conteúdos a serem transmitidos. Tais reflexões são representadas na charge a seguir:

Figura 3- Apenas mais um



Com olhos de criança (Tonucci, 2003, p. 70).

Apesar da demanda do papel do professor, a partir da charge, podemos refletir sobre as necessidades tão discutidas por Rosenberg (2019 e 2021), em que percebemos o universo que acompanha a criança, evidenciado a partir das representações dos seus próprios pensamentos, a necessidade de usufruir dos seus direitos, com saberes, hipóteses, questionamentos e muito envolvimento com o brincar. Já para a professora em questão, aquela criança que acabara de chegar era apenas mais uma de tantas que deveria ensinar.

Nesse sentido, as Pedagogias Participativas, já mencionada no capítulo dois deste trabalho, configuram-se como uma oportunidade para a aplicação dos componentes da CNV, já que contribuirão para a construção de ambientes educativos baseados na ética, no respeito e na escuta ativa. As Pedagogias Participativas estabelecem um lugar de respeito a cada identidade de cada sujeito, o compreendendo como um ser multidimensional. Nesse sentido, busca-se acolher a diversidade, reconhecendo o ser humano como sujeito plural e social, cuja identidade se constitui, desde a infância, nas interações com educadores e pares igualmente diversos (Formosinho; Formosinho, 2019).

Além disso, é importante destacar que, “[...] se o ambiente educativo é concebido para promover identidades plurais e a identidade pessoal-social-plural do eu, a diferença do outro não constitui uma barreira; a convivência do arco-íris de identidades ajuda a aprender a desenvolver limites permeáveis” (Formosinho; Formosinho, 2019, p.34). Neste sentido, as diferentes identidades dos sujeitos possibilitam uma troca de opiniões, diferentes investigações e um ambiente humano.

Para que o sujeito sinta-se livre para expressar e construir a sua própria identidade no contexto educacional, é preciso que ele sinta-se pertencente àquele lugar. Portanto, nas Pedagogias Participativas, a criança sente que pertence ao ambiente porque é respeitada e respondida, além de oportunizar espaços de explorações, investigações, descobertas, sendo assim, uma pedagogia de aprendizagem experiencial com continuidade, interatividade, reflexão, autonomia, colaboração e comunicação. (Formosinho; Formosinho, 2019).

No que se refere à comunicação, de acordo com Formosinho e Formosinho (2019), é por meio dela que a experiência humana adquire sentido, possibilitando à criança construir significados ao expressar as suas percepções com sensibilidade e intencionalidade. Portanto, “o ambiente educativo precisa desenvolver sintonia com os modos de exploração e de comunicação de cada criança, por meio da sua organização pedagógica, dos seus estilos e das estratégias de mediação pedagógica [...]” (Formosinho; Formosinho, 2019, p. 36). Nesse espaço, insere-se o importante papel do professor mediador.

Considerar as reflexões a partir da CNV, da ética e da empatia, só faz sentido quando o educador (a) compreende a importância do processo de humanização. Para isso, é necessário também a capacidade do profissional docente olhar para si mesmo, a partir da autorreflexão do que o constitui e o que o constituiu até o momento. Todas essas questões começam conosco, para, depois, ser possível colocá-las em prática com os outros, sendo de extrema importância entender que é um processo, uma construção de novos conhecimentos, conceitos e práticas, portanto, estamos suscetíveis a diversas tentativas para chegarmos ao que queremos.

Ao pensar nisso, o próximo capítulo, denominado “Contribuições dos processos autoformativos para o desenvolvimento profissional do docente”, procura direcionar o olhar para o professor (a), refletindo sobre a sua trajetória, formação e autoformação, que contribuem para o profissional que é no processo de tornar-se constantemente educador (a).

5 CONTRIBUIÇÕES DOS PROCESSOS AUTOFORMATIVOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE

As experiências vividas contribuem no processo de tornar-se pessoa. Quando voltamos a refletir sobre a educação, o sistema e a cultura de dominação que nos foram impostos, ao invés de nos tornarmos indivíduos livres em nós mesmos, segundo Rogers (2009), procedemos conforme as formas impostas ao comportamento, agindo de acordo com a opinião dos outros ou contradizendo o que os outros esperam. Com isso, evidenciamos que, por trás da maneira como reagimos, estão diversos fatores que contribuem para nossas ações, em especial, nossas próprias necessidades.

O tornar-se pessoa significa a busca de conhecer a si mesmo, de saber quem somos. A busca de autoconhecimento, de acordo com Rogers (2009), é a liberdade para explorar a si mesmo em níveis conscientes e inconscientes, mudando a percepção de si e sendo realista na visão do “eu”. Desse modo, tornamo-nos semelhantes a quem gostaríamos de ser, mais abertos às suas próprias experiências e aceitador de suas atitudes em relação ao outro, vendo-o como semelhante. Isso só é possível na tomada de consciência livre e integral de si e do outro, reconhecendo a sua complexidade e processos formativos.

Para isso, também é preciso refletir sobre a própria história, “[...] que é apropriada pelo resgate de suas lembranças. São elas que possibilitam pensar sobre os alunos que foram um dia para melhor assumirem-se enquanto educadores que estão sendo hoje” (Freire, 2017, p. 41). Esse resgate das lembranças constitui o nosso cotidiano, mesmo que de forma inconsciente. Assim sendo, as “[...] lembranças, quando resgatadas, socializadas e, assim, apropriadas, ganham status de memória. Memória que alicerça a consciência histórica, política e pedagógica desse sujeito” (Freire, 2017, p. 41)

Nessa tomada de consciência, “[...] o indivíduo torna-se verdadeiramente um organismo humano, com todas as riquezas que isso implica. Ele é realmente capaz de se controlar a si próprio e está incorrigivelmente socializado nos seus desejos” (Rogers, 2009. p.119) e vivenciando as suas reflexões a partir de suas experiências. Nesse percurso de autoconhecimento, descobrimos, em conformidade com Rogers (2009), que podemos ser nossas experiências, com todas as variedades existentes e as contradições presentes, experiências de modo integral, conscientes e constituintes de sentimentos e emoções. Com isso, “[...] aprendemos a partir do que sabemos de nossa experiência, do que nos faz sentido, do que tem significado dentro da nossa história” (Freire, 2017, p.43).

Desse modo, passamos a respeitar nossa trajetória, atribuindo uma imagem positiva de nós mesmos, valorizando os aspectos que nos constituem como humanos. Portanto, “o eu verdadeiro é algo que se descobre tranquilamente por meio da própria experiência, e não algo imposto sobre esta” (Rogers, 2009, p. 129). Nessa busca pela própria liberdade, segundo Rogers (2009), compreendemos nosso mundo interior, aceitando como somos, criando uma autonomia no modo de pensar e sentir, escolhendo as direções que queremos ir, para cada vez mais, tornarmo-nos nós mesmos. Isso demanda uma ação reflexiva e:

Toda ação reflexiva leva sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamento; e, portanto, nos leva a transformar algo em nós, nos outros, na realidade.

O importante é que cada um assuma este seu jeito e o momento de sua hipótese em seu processo.

Num primeiro movimento, a reflexão passa por um movimento de desintoxicação da visão autoritária que cada um viveu [...] (Freire, 2017, p. 49).

Encontrar o que está vivo em nós torna-nos pessoas. Reconhecer que somos seres com autonomia, com escolhas, suscetíveis a mudanças, e que podemos atribuir o que possui significado para nós mesmos, faz-nos pessoas, faz-nos humanos. Esse processo, o de conhecer a si mesmo, é de suma importância, visto que “somos ensinados a estar “voltados para os outros”, em vez de ter contato com nós mesmos” (Rosenberg, 2021, p. 57), não significando que devemos, então, apenas olhar para nós mesmos, mas olhar para si, para poder olhar para o outro.

No percurso de tornar-se pessoa, nossas experiências e aprendizados podem contribuir com o outro, pensando que é “[...] possível que os aprendizados que tiveram significado para mim em minha experiência podem ter algum significado para você em sua experiência, já que todos nós estamos envolvidos em relações humanas” (Rogers, 2009, p.36). A troca de experiências pode contribuir para a tomada de consciência do outro e de si, gerando mudanças por meio de relações e “se posso proporcionar um certo tipo de relação, a outra pessoa descobrirá dentro de si a capacidade de utilizar esta relação para crescer, e mudança e desenvolvimento pessoal ocorrerão” (Rogers, 2009, p. 37), isso implica tanto em experiências, quanto em pesquisas. No autoconhecimento e na autoformação, podemos descobrir que não podemos ser a nossa experiência, mas podemos ser o todo da nossa experiência (Rogers, 2009).

A formação de professores torna-se um processo de construção de conhecimentos sobre a identidade e a profissão docente. É enganoso pensar que a formação só ocorre em ambientes acadêmicos, em cursos ou em palestras ofertadas nas escolas. Nóvoa (2022) considera que a formação não ocorre somente em um lugar, pois “nem as universidades, nem as escolas,

isoladamente, são suficientes para formar professores” (Nóvoa, 2022, p. 76). O autor enfatiza que a junção da universidade e das escolas implica que ambas estejam dispostas a colaborar uma com a outra e juntas transformar-se.

Ao compreender tal relação, é relevante considerar que a formação docente também “[...] exige uma boa formação de base e uma participação profissional mais experientes” (Nóvoa, 2022, p.80). Dessa maneira, a formação não ocorre isoladamente, mas a partir de relações estabelecidas no ambiente em que o professor está inserido, bem como a influência de suas experiências e ações. Essas relações implicam a troca entre professores iniciantes com outros que estão há mais tempo, pois “ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes” (Nóvoa, 2022, p.86). Isso reverbera no trabalho colaborativo.

Na ação colaborativa, “observar, olhar o outro e a si próprio, significa estar atento, buscando o significado do desejo, acompanhando o ritmo do outro, buscando sintonia com este” (Freire, 2017, p.32), conectando-se com sua história e suas necessidades. E nesse viés, “a observação faz parte da aprendizagem do olhar, que é uma ação altamente movimentada e reflexiva” (Freire, 2017, p.32) e não uma ação julgadora e moralista, entre o certo e o errado, entre o bom e o ruim. Trata-se de um movimento de autorreflexão e autoformação, tanto para consigo, como com o outro.

Quando se estabelece um ambiente de aprendizado, em que o objetivo é a formação de professores, passamos a nos autovalorizar e valorizar uns aos outros e isso só é possível quando reconhecemos que “[...] nós próprios nos desvalorizamos” (Nóvoa, 2022, p. 86). No sentido de desvalorização, Nóvoa (2022) pontua, para além das políticas educativas, direcionando o olhar para a forma como visualizamos os professores da educação básica, gerando certa “[...] tendência para lhes atribuir um estatuto de “práticos”, reservando para nós o prestígio da “teoria” ou da “ciência”, ou mesmo para os acusar de “conservadores” e “rotineiros”, reservando para nós a força da inovação e da mudança” (Nóvoa, 2022, p. 86). Neste aspecto, o autor enfatiza que a formação faz-se em conjunto, sem sobreposições, na Universidade e Escola, professores iniciantes e experientes, em uma troca respeitosa.

A formação que queremos evidenciar é formação ao longo da vida, que valoriza a trajetória de cada profissional na construção de si mesmo. Ao visualizarmos o valor de nossas experiências, passamos a valorizar as experiências e saberes dos outros. Portanto, ser professor, segundo Nóvoa (2022), não é apenas lidar com conhecimento, é também lidar com o conhecimento oriundo de situações das relações humanas. Dito isso, adentramos na troca e construção coletiva entre a Universidade e a Escola,

[...] do lado da Universidade, é importante que haja uma grande abertura, no diálogo com as escolas e os professores, desenvolvendo oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional. Do lado das escolas, é importante que haja um compromisso de acolhimento e de trabalho com os alunos e com os professores iniciantes, bem como a vontade de abrir novos caminhos educativos através da inovação e da experimentação pedagógica (Nóvoa, 2022, p. 81-82).

Neste sentido, a perspectiva da formação de professores implica apropriar-se da teoria, usar a teoria na prática, problematizar a prática e voltar para a teoria como forma de buscar as mudanças no cotidiano escolar e na prática docente. Ademais, tal perspectiva leva em consideração que a formação vai para além do ensino, dos conteúdos, da prática, dos conceitos, implica também a formação de si, da identidade profissional, da autoformação.

Nessa reflexão, a autoformação implica as relações que estabelecemos ao longo de nossa trajetória e “[...] quanto mais conseguir ser genuíno na relação, mais útil esta será” (Rogers, 2009, p. 37) para isso acontecer, em conformidade com Rogers (2009), é preciso estar consciente dos próprios sentimentos, em que ser genuíno envolve a expressão em palavras e comportamentos, evidenciando a realidade existente em si. Assim posto, “é somente ao apresentar a realidade genuína que está em mim, que a outra pessoa pode procurar pela realidade em si com êxito” (Rogers, 2009, p.38) além disso, é preciso querer compreender o outro com empatia, olhar e escuta sensível.

As relações exigem muito de ambos os lados, necessitando que estejam conectados em si e com o outro. Conforme o educador (a) estabelece uma relação com a turma, os educandos retornarão “[...] com mais auto-iniciativa, mais original, mais auto-disciplinado, menos ansioso e direcionado pelos outros” (Rogers, 2009, p.42). Rogers (2009, p. 43) afirma:

Se eu posso criar uma relação caracterizada da minha parte: por uma autenticidade e transparência, em que eu sou meus sentimentos reais;
por uma aceitação afetuosa e apreço pela outra pessoa como um indivíduo separado;
por uma capacidade sensível de ver seu mundo e a ele como ele os vê;
Então o outro indivíduo na relação:
experenciara e compreenderá aspectos de si mesmo que havia anteriormente reprimido;
dar-se-á conta de que está se tornando mais integrado, mais apto a funcionar efetivamente;
tornar-se-á mais semelhante à pessoa que gostaria de ser;
será mais autodiretivo e autoconfiante;
realizar-se-á mais enquanto pessoa, sendo mais único e auto-expressivo;
será mais compreensivo, mais aceitador com relação aos outros;
estará mais apto a enfrentar os problemas da vida adequadamente e de forma mais tranquila (Rogers, 2009, p.43).

De fato, se estabelecermos em nós mesmos a empatia, tomando consciência de nossas necessidades e sentimentos, de modo a aceitá-los, possivelmente, conseguiremos mediar os conflitos existentes e ajudar o outro, reavaliando nossos próprios conceitos e atitudes. Nessa

perspectiva, descobrimos que nos dedicamos para com o outro porque não nos perdemos em nós mesmos, sentindo-nos livres e exprimindo nossos sentimentos. Para isso, podemos considerar a seguinte pergunta: “serei capaz de respeitar corajosamente meus próprios sentimentos, minhas próprias necessidades, assim como as da outra pessoa?” (Rogers, 2009, p. 61).

As contribuições das reflexões sobre tornar-se pessoa podem ser atribuídas ao tornar-se educador (a). Para Nóvoa (2022), é preciso tempo para adquirir a própria identidade profissional docente, sendo o período de transição entre a formação e a profissão tido como algo fundamental no modo como nos tornamos professores. Nesse processo, “[...] cada um se torna professor, como se torna parte da profissão docente” (Nóvoa, 2022, p. 96) e, para isso, é preciso propiciar um ambiente acolhedor e de trocas de experiências.

No âmbito da formação docente, Nóvoa (2022, p. 97) considera que a parte “difícil, é ensiná-los de maneira problematizadora, emancipadora, a partir de reflexões centradas na vida, na cultura e no exercício da profissão”. Para mais, “a formação de professores deve ser concebida ao longo de todo o ciclo de vida profissional, desde o primeiro dia como estudante da licenciatura até ao último dia como professor” (Nóvoa, 2022, p. 98). Com isso, consideramos que o tornar-se educador (a) dá-se de maneira constante, diariamente no cotidiano, a partir de suas experiências, teorias, práticas e concepções, aquilo que está vivo dentro de si.

Por esse viés, “estar vivo é estar permanentemente em conflito, produzindo dúvidas, certezas sempre questionáveis. Estar vivo é assumir a educação do sonho no cotidiano” (Freire, 2017, p. 34). As experiências humanas levam-nos para lugares em que precisamos refletir e “porque refletimos, desejamos, sonhamos, somos sujeitos, fazemos educação” (Freire, 2017, p.32). A reflexão gera mudanças, que contribuem no processo autoformativo, portanto, não é algo que se finaliza, é algo contínuo. Em vista disso:

Na concepção democrática da educação, na qual o ato de refletir (apropriação do pensamento) é expressão original de cada sujeito, está implícito que não existe um modelo de reflexão. Cada educador tem sua marca, o seu modo de registrar seu pensamento.

O ato de refletir é libertador porque instrumentaliza o educador no que ele tem de mais vital: o seu pensar.

Educador não é sujeito consciente de sua prática se não tem.

apropriado a sua reflexão, o seu pensamento (Freire, 2017, p.48)

Embora tenhamos diferentes experiências, tanto boas quando ruins, em relação a nosso percurso, é preciso “resgatar, salvar do esquecimento alienado, as lembranças de nossa história pedagógica com nossos modelos, é entrar em diálogo crítico com nosso passado, podendo assim, ajudar-nos, também, a entendê-lo, superá-lo, esquecê-lo, como ato consciente de quem

perdoa” (Freire, 2017, p.42). Nessa perspectiva, torna-se importante considerarmos que, mesmo inseridos em um sistema de dominação, embora educados dessa forma, podemos nos libertar dessa maneira de pensar e viver.

Ao compreendermos que temos a capacidade da mudança, temos a escolha de não reproduzir o que o sistema impõe, a fim de não repetir histórias, mas construí-las. No viés da formação do educador (a), “o desafio é formar, informando e resgatando num processo de acompanhamento permanente, um educador que teça seu fio para apropriação de sua história, pensamento, teoria e prática” (Freire, 2017, p.44). Assim, ao olharmos para a nossa própria história, podemos olhar para a história do outro com mais empatia, para isso, é preciso estar inteiramente presente. Nesse processo formativo, vale dizer que:

Não existe prática sem teoria, como também não existe teoria que não tenha nascido de uma prática. Porque o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre prática e teoria. Porém, não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, que comprometa-nos com nossos desejos, nossas opções, nossa história (Freire, 2017, p.49)

Para Josso (2004), falar sobre as próprias experiências formadoras é contar sobre si, sobre suas próprias histórias, atribuindo qualidades e valores pessoais e socioculturais. Para além, “[...] algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural” (Josso, 2004, p. 48). Assim sendo, algumas vivências e experiências tornam-se marcantes em nossa trajetória. Ainda para a autora, ter experiências é atribuir significados para elas, fazer experiência, é algo criado e feito por nós mesmos e pensar sobre a experiência, são as que procuramos e as que não procuramos.

No momento que refletimos e interpretamos nossas vivências em experiências, ampliamos nossa criticidade, gerando mudanças e maior autonomia nas ações e escolhas da vida, isso tudo está inscrito “[...] nos processos de aprendizagem, de conhecimento e de formação” (Josso, 2004, p.51). É importante reconhecermos o outro e as crianças como sujeito, também é verdade que devemos nos reconhecer como sujeitos, autorreflexivos e com direitos. O autoconhecimento “[...] poderá inaugurar a emergência de um eu mais consciente e perspicaz para orientar o futuro da sua realização e reexaminar, na sua caminhada, os pressupostos das suas opções” (Josso, 2004, p. 60).

A partir do que foi exposto, é possível retomar que o tornar-se educador (a) faz-se na caminhada individual e coletiva, nas experiências acadêmicas, profissionais e da vida. Para constantes mudanças e autoconhecimento, é preciso que o educador (a) consiga pôr em prática

a autorreflexão e autoavaliação, reconhecendo os momentos e as vivências que contribuíram para o tornar-se pessoa e tornar-se educador (a). Pensando na importância do educador (a) voltar seu olhar para a sua história, memórias e experiências que o constituem, serão traçadas, no próximo capítulo, as etapas da pesquisa com educadores para possibilitar a autoformação relacionada às práticas de resolução de conflitos a partir da CNV.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

De acordo com Minayo (1994), a metodologia pode ser compreendida como um percurso do pensamento e da prática exercida na realidade, ocupando um lugar nas teorias, com diferentes técnicas e instrumentos, articulando-as entre conteúdo. Desse modo, “entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade” (Minayo, 1994, p. 17) sendo, portanto, um grande meio de produção de conhecimento, ação e reflexão frente à realidade do pesquisador inserido.

Geralmente, os pesquisadores investigam temáticas vinculadas aos seus próprios interesses e vivências da vida prática, compreendendo que “toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais” (Minayo, 1994, p. 18). Portanto, a presente pesquisa origina-se da seguinte problemática: como a Comunicação Não-Violenta pode ser uma possibilidade para o desenvolvimento profissional nas relações éticas no ambiente da Educação Infantil?

Segundo Koche (1997), um conhecimento é aceito como científico quando atende ao método científico, havendo procedimentos que indicam como a ciência será realizada. O autor compreende o método científico como a forma crítica de produzir o conhecimento e sendo um “[...] conjunto de procedimentos não padronizados adotados pelo investigador, orientados por postura e atitudes críticas e adequados à natureza de cada problema investigado” (Koche, 1997, p. 35). Por conseguinte, para desenvolver uma pesquisa é necessário desprender-se do conhecimento do senso comum e refletir com base nos princípios do conhecimento científico.

Ludke e André (1986, p. 25) consideram que a pesquisa “se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular”. De modo análogo, contribuem afirmando ser “um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações” (Ludke e André, 1986, p.26). Com isso, podemos concluir que a pesquisa possui diversas possibilidades e contribuições.

6.1 CARACTERIZAÇÃO E PROCESSOS DA PESQUISA

A pesquisa caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, sendo que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (Minayo, 1994, p.21-22). Além disso, Minayo (1994) considera que a pesquisa qualitativa responde perguntas particulares, preocupando-se com as ciências sociais, com a realidade e significados, relações, crenças, valores e atitudes, não se reduzindo às quantidades.

De acordo com Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa possui o ambiente natural como fonte direta, sendo que o pesquisar é o principal instrumento, possuindo também o contato direto com o ambiente e a situação investigada, por meio do trabalho de campo. Igualmente, as autoras consideram que, dentro dessa abordagem, “a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto” (Ludke e André, 1986, p. 12) e, com isso, o pesquisador atenta em diferentes âmbitos, analisando e observando como o problema acontece nas relações cotidianas e atividades desenvolvidas.

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, sendo que, nesse caso, “utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos” (Severino, 2007, p. 122). Para mais, vale dizer que, o Estado do Conhecimento, também faz parte da pesquisa bibliográfica deste trabalho. O mesmo, proporciona uma organização crítica das produções já existentes, conferindo maior rigor na seleção das referências, evidenciando dimensões que demandam aprofundamento e permitindo identificar lacunas relevantes que permanecem pouco exploradas no campo investigado.

No presente estudo, acontece a partir das obras de Rogers (2009) e Rosenberg (2021), autores que fundamentam o conceito de Comunicação Não-Violenta e diálogos humanizadores, sendo ambos referência para as demais pesquisas que abordam essa temática. A partir das considerações dos autores, foram organizadas e estruturadas ideias para desenvolver encontros formativos e propostas práticas que poderão ser usadas para a resolução de conflitos no ambiente escolar com base nos princípios da ética e da CNV.

Além disso, foram considerados os estudos de Josso (2004) para discutir sobre o desenvolvimento profissional do docente; documentos como LDB, LDBEN, ECA e BNCC,

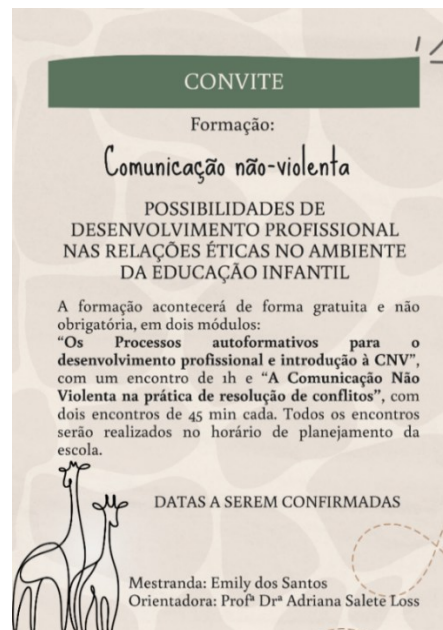
para fundamentar os direitos das crianças; documentos da UNICEF para discutir sobre violências, e os estudos do Estado do Conhecimento para pensar no ponto de partida, contribuições e pesquisas já realizadas sobre a temática.

Em seguida, foi feita uma Pesquisa de campo, entendida como um tipo de pesquisa que pretende “[...] buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu, e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]” (Gonçalves, 2001, p. 67). A partir disso, as docentes da etapa da Educação Infantil, da escola foco da aplicação da pesquisa, foram convidadas a participar da formação.

Trata-se de uma escola particular, localizada no estado do Rio Grande do Sul, mais especificadamente no município de Erechim, que atende toda a etapa da Educação Básica. A etapa da Educação Infantil conta com 14 turmas (Dados de 2024: 1 turma de a partir de 4 meses, 2 turmas com a faixa etária de 1 ano, 2 turmas de 2 a 3 anos, 3 turmas de 3 a 4 anos, 3 turmas de 4 a 5 anos e 3 turmas de 5 a 6 anos), sendo que cada turma possui uma professora regente e, a maioria das turmas, possui uma auxiliar.

As professoras da Educação Infantil foram convidadas de forma presencial. Foi solicitado um momento em um dos dias de planejamento pedagógico das docentes, acontecendo às segundas-feiras, a partir das 18h, para expor o seguinte card no projetor e explicar como vai proceder a formação como um todo, especificando, assim, os encontros formativos, a opção de participação ou não delas, a duração e a metodologia. Assim sendo, foi um momento apenas para explicar para todas as professoras reunidas qual é a proposta e realizar um convite para quem quisesse participar.

Figura 4- Convite para a formação de professores



Fonte: elaborado pela autora.

Após isso, aconteceram os encontros formativos com as docentes a fim de colocar em prática as propostas com base nos autores mencionados anteriormente. Por fim, foi elaborado o Produto Educacional intitulado como “Proposta de formação: A Comunicação Não-Violenta”, sendo este a própria proposta de formação, reformulada após aplicação e avaliação. O Produto Educacional segue em apêndice.

Cumpra assinalar que “[...] a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes” (CNS nº 510/16, 2016, p. 1). Além disso, é preciso ter “[...] respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes da pesquisa” (CNS nº 510/16, 2016, p. 1).

Pensando nisso, podemos considerar que a presente pesquisa pode ser caracterizada, principalmente, como a metodologia de Pesquisa-formação, sendo compreendida como uma “[...] abordagem biográfica, com procedimento em narrativas, fundamenta-se no método de trabalho biográfico de seminários” (Loss, 2017, p. 21). Neste sentido, de acordo com Josso (2004), os participantes são levados a refletir sobre as suas histórias de vida, compartilhando-as com o grupo, na descoberta de saber viver consigo mesmo e com os outros. Tal metodologia possibilita o processo de socialização das experiências vivenciadas, refletindo sobre o que contribuiu para o processo do tornar-se educador (a) e pessoa, já que, neste sentido, as:

Histórias que entram em cena mediadas por suas lembranças. Tais lembranças necessitam ser faladas, escritas, lidas, assumidas, afirmadas, escutadas, para poderem assim ganhar status de memória, serem lapidadas. Elas nos habitam individualmente, mas seu nascimento, há muito, aconteceu no coletivo. Quando socializadas, podem assim, serem refletidas e criticadas (Freire, 2017, p.42).

De acordo com Josso (2004), a Pesquisa-formação caracteriza-se por utilizar a abordagem biográfica como recurso que articula, simultaneamente, os processos de formação e de investigação, servindo de base para uma Pedagogia voltada à autoformação e à construção de projetos ancorados nas experiências vividas pelos sujeitos em processo de aprendizagem. Neste sentido, as histórias de vida, os relatos de experiência, a formação acadêmica, a prática cotidiana e as experiências pessoais, tornam-se um importante instrumento de análise.

Por sua vez, Josso (2004) considera que a Pesquisa-formação propõe uma transformação do sujeito aprendente a partir da consciência de sua própria trajetória e das aprendizagens construídas em diferentes contextos. Dessa forma, trata-se de uma metodologia centrada no sujeito, que pode ser aplicada de forma individual ou coletiva, em contextos acadêmicos ou não, com ou sem a mediação de formadores (Josso, 2004).

A autora ainda pontua que a Pesquisa-formação configura-se como uma metodologia comprometida com processos de mudança, tanto individuais quanto coletivos, abarcando práticas diversas conforme a área de atuação dos pesquisadores, os contextos de aplicação e os objetivos de transformação visados. Neste sentido, essa perspectiva evidencia o potencial para proporcionar aprendizagens significativas e conscientes a partir da experiência vivida.

No compartilhamento das experiências, segundo Freire (2017), o educador estuda a si mesmo e o outro, a partir das histórias, das práticas e das realidades, construindo e problematizando a teoria dos outros e a de si mesmo, a partir da observação e da reflexão. Neste aspecto, momentos formativos como o que se espera ser proporcionado contribuem para os processos autoformativos, em busca de reflexões sobre a prática docente em relação às resoluções de conflitos. Portanto:

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em Histórias de Vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos (Josso, 2004, p. 25).

Podemos acrescentar que os educadores “[...] apropriam-se da história que vivem através do registro que dela vão fazendo e do pensamento crítico sobre ela. O registro da prática é o fio que vai tecendo a história do nosso processo” (Freire, 2017, p.55). As narrativas e os registros de reflexões, de acordo com Freire (2017), são um instrumento indispensável para a

construção do sujeito criador. Além disso, “as narrativas de formação permitem distinguir experiências coletivamente partilhadas em nossas convivências socioculturais e experiências individuais, experiências únicas e experiências em série” (Josso, 2004, p. 49).

Dessa maneira, é destacada a relevância da socialização, compartilhar saberes e experiências, aprender com o outro, pois “[...] não basta registrar e guardar para si o que foi pensado, é fundamental socializar os conteúdos da reflexão de cada um para todos. É fundamental a oferta do entendimento individual para a construção do acervo coletivo” (Freire, 2017, p.60). Pretendemos, então, que os encontros vividos contribuam para a experiência de cada um, entendendo que “o primeiro momento de transformação de uma vivência em experiência inicia-se quando prestamos atenção no que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implica-/dos, pela nossa simples presença” (Josso, 2004, p.73).

Para o pesquisador-formador, a metodologia da pesquisa-formação pode ser uma tarefa difícil, visto que, de acordo com Josso (2004), o pesquisador precisa cuidar as interpretações realizadas a partir das falas e das experiências dos participantes. Ainda conforme a autora, é preciso que o pesquisador mantenha uma postura ética, sem julgar as histórias, as opiniões e os saberes dos participantes. Nesse sentido, entende-se que o pesquisador também precisa colocar em prática os princípios da Comunicação Não-Violenta.

O Mestrado Profissional em Educação busca contribuir para a produção de conhecimento, a fim de colaborar na formação do sujeito e na aplicação da teoria na prática, com isso, o seu objetivo é “[...] formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social” (Ribeiro, 2005, p. 15). Portanto, as pesquisas, ao final da dissertação, devem apresentar um produto educacional articulado com o tema da pesquisa.

Embora apresentado somente no final da dissertação, não deve ficar apenas nessa ideia, pois é preciso considerar a “[...] articulação entre teoria e prática e entre a pesquisa em si (percurso) e seu resultado (produto)[...]” (Pereira e Bagnara, 2024, p. 22). Neste sentido, o produto educacional pode ser compreendido “[...] como um dispositivo pedagógico que articula teoria e prática e busca incidir sobre o exercício profissional dos(das) mestrandos(as)” (Pereira e Bagnara, 2021, p.28). Adotado tal entendimento, o produto deve estar em sintonia com toda a pesquisa desenvolvida.

De acordo com Pereira e Bagnara (2024), o produto educacional pode ser considerado diagnóstico ou de intervenção. Um produto diagnóstico, segundo os autores, trata-se de uma proposta que busca enfrentar a problemática central da pesquisa, contudo, o produto não chega

a ser aplicado e testado no contexto de intervenção ao longo do mestrado. Já o produto de intervenção é desenvolvido durante o curso do mestrado, avaliando a adequação. Para mais,

[...] o produto é “aplicado” e analisado no contexto de intervenção no campo empírico do curso e se constitui como a “finalização” do processo, o produto de intervenção é elaborado durante o mestrado e se constitui como um elemento central da investigação, pois, em grande medida, é a realização da intervenção (aplicação do produto) que gera os dados da pesquisa (Pereira e Bagnara, 2024, p.25).

Além disso, os mesmos autores consideram que a intervenção pode ser um enfrentamento direto com uma problemática, presente na realidade profissional do docente e pesquisador, sendo que tal problemática pode ser o ponto de partida para a elaboração de um projeto e de toda uma pesquisa, a fim de gerar mudanças. A partir disso, é possível visualizar a conexão entre a teoria e a prática, o meio acadêmico e escolar, o profissional com o pessoal, tanto de uma instituição quanto do próprio pesquisador.

Vale destacar que, “após a intervenção, o produto é analisado e, se for o caso, são realizadas as adequações necessárias” (Pereira e Bagnara, 2024, p.25). No caso desta pesquisa, o produto é considerado como de intervenção (aplicado), tendo em vista o processo que ocorreu ao longo da constituição dela, em que houve uma pesquisa bibliográfica, a elaboração de encontros formativos e a aplicação desses encontros. Posteriormente, o resultado da formação foi analisado com o objetivo de apontar ajustes necessários na elaboração do produto educacional.

A experiência da intervenção pode ser considerada como única, tendo em vista que, ao tratar-se, nesse caso, de uma pesquisa que envolve um grupo de pessoas em determinada escola e com determinadas características e realidades, se a mesma proposta for aplicada em outro contexto, com outras pessoas, os resultados podem ser diferentes. De acordo com Pereira e Bagnara (2024), existem variáveis que o pesquisador não consegue controlar no trabalho de campo, assim como as relações interpessoais no ambiente profissional não ocorrem de forma simples e, desse modo, o produto de intervenção pode caracterizar-se como experimental, com testes, tentativas e questionamentos diante da prática profissional.

Ademais, “[...] a experiência de intervenção com seu respectivo produto educacional, é, em si, constituída de potencial inovador, uma vez que foi regida por teoria, método e sensibilidade no trato com os(as) colegas que se tornam praticamente coautores(as) da pesquisa” (Pereira e Bagnara, 2024, p. 26). Portanto, a partir da pesquisa aplicada, o produto educacional foi elaborado considerando a intervenção da formação, sendo que, após as análises dos resultados, foi produzido um caderno formativo contendo as propostas dos momentos

formativos e demais possibilidades e sugestões. O Produto Educacional é intitulado como “Proposta de formação: Comunicação Não-Violenta” e segue em apêndice neste trabalho. A seguir, serão apresentados os processos da pesquisa.

6.2 ETAPAS DO PROCESSO DE PESQUISA

Os encontros com as docentes foram divididos em dois módulos, com duração de quarenta e cinco minutos cada encontro, oportunizados no ambiente da Educação Infantil da escola em questão, de forma presencial. Cada módulo teve dois encontros formativos. Os módulos serão evidenciados no quadro a seguir, com respectivos temas centrais e objetivos.

Quadro 9- Módulos e temáticas

MÓDULO 1- Os Processos autoformativos para o desenvolvimento profissional e introdução à CNV.
Princípio norteador: Os processos formativos ao longo da caminhada para tornar-se educador (a); O olhar para si e para o outro; empatia e mudanças. Conceito e diferenciação entre conflitos e violências; Objetivos a serem contemplados: Proporcionar processos autoformativos para reflexão da prática docente nas relações do ambiente escolar; Desenvolver propostas de práticas de resolução de conflitos a partir da Comunicação Não-Violenta com professores da Educação Infantil.
MÓDULO 2- A Comunicação Não-Violenta na prática de resolução de conflitos
Princípio norteador: Conceito e componentes da Comunicação Não-Violenta e a CNV na prática. Objetivos específicos a serem contemplados: Apresentar as contribuições dos teóricos sobre o conceito e prática da Comunicação Não-Violenta em resoluções de conflitos na Educação Infantil; Discutir a importância da Comunicação Não-Violenta como princípio ético nas relações do ambiente da Educação Infantil; Relacionar as vivências cotidianas da Educação Infantil e seus desafios com a teoria prática da Comunicação Não-Violenta;

Analisar as concepções dos professores sobre a Comunicação Não-Violenta a partir de processos autoformativos para repercutir na prática da docência com as crianças da Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela autora.

6.2.1 MÓDULO 1- Os Processos autoformativos para o desenvolvimento profissional e introdução à CNV.

O primeiro módulo buscou discutir sobre os processos autoformativos ao longo da trajetória, que contribuíram para o tornar-se educado(a). O módulo foi dividido em dois encontros, todos com duração de quarenta e cinco minutos:

Primeiro encontro: Desenvolvimento Profissional Docente

As participantes foram acolhidas no ambiente da universidade com a música “Planos” de Jovelina. A música foi repetida até que todos se acomodassem. Segue abaixo a letra da música. A versão escolhida encontra-se na plataforma Spotify, visto que possui uma melodia mais tranquila e acolhedora, podendo ser acessada a partir do seguinte link:

Figura 5- Letra da música “Planos” de Juvelina

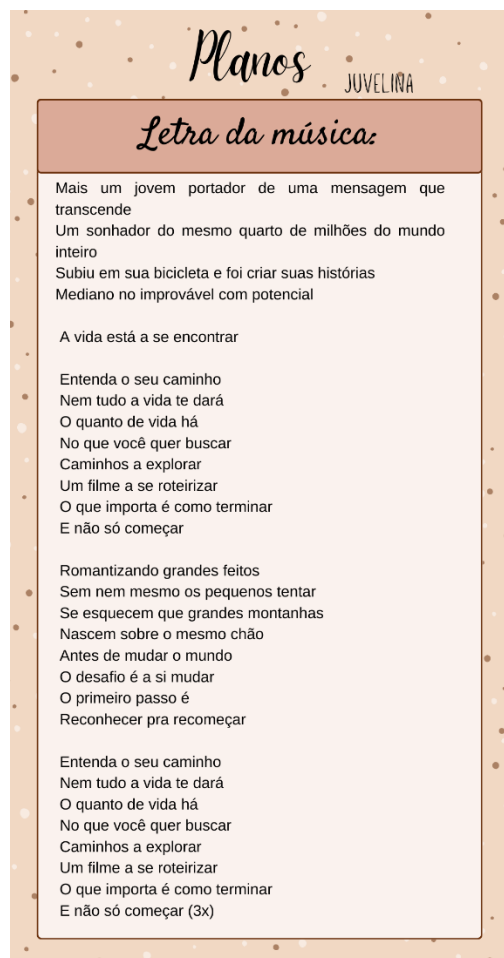


Figura elaborada pela autora.

Após esse momento, a pesquisadora fez uma fala de acolhida, apresentando a si mesma e a proposta formativa, deixando claro que as participantes poderiam sair a qualquer momento, podendo estar à vontade para participar ou não das propostas e dos momentos abertos para discussões. Nessa fase, foram entregues o **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**, conforme Apêndice A, e o **TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA O USO DE VOZ TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE VOZ E IMAGEM**, no Apêndice B deste trabalho, tendo em vista que os encontros precisariam ser gravados para registro e avaliação na etapa da escrita da dissertação. Após esse momento, foi dito também que o participante, ao compartilhar alguma informação, caso não queira que seja gravado, teria liberdade em solicitar a interrupção da gravação.

Em continuidade, a pesquisadora realizou uma apresentação oral, para discutir as bases teóricas do tornar-se educador (a) com base no capítulo 5 deste trabalho, os *slides* estão no apêndice C deste estudo. A apresentação teve como recurso os referidos *slides*.

Em seguida, os participantes foram convidados a escrever uma narrativa de sua trajetória, escrevendo sobre si e discorrendo sobre os motivos pelos quais foram levados ao ambiente em que estão, na formação. As escritas foram disponibilizadas para a pesquisadora e não necessitaram de identificação, com o objetivo de preservar a identidade de cada um.

Segundo Encontro-Conflito x Violência: necessidades não atendidas

A pesquisadora expôs um caso fictício para iniciar as discussões sobre conflitos e violências.

Caso: “Eu estava sozinha em minha sala com a turma, duas crianças começaram a brigar por causa de um brinquedo, um começou a bater no outro, eu estava realizando uma atividade com determinado estudante, tive que largar tudo e correr ajudar os dois que estavam brigando. Logo que cheguei, pedi para que parassem de se bater e perguntei quem pegou o brinquedo primeiro. Um deles se manifestou, entreguei o brinquedo para este e mandei o outro brincar com outra coisa. Obviamente, o que ficou sem o brinquedo começou a chorar, logo mandei parar, pois quem havia pegado o brinquedo primeiro era a outra criança. Deixei a criança chorar e voltei para a outra em que eu estava fazendo a atividade.”

Após a leitura, foi aberto um espaço para discussão sobre as interpretações dos participantes a respeito do caso, sem estabelecer nenhum indicativo entre certo ou errado. Após o compartilhamento das opiniões, a pesquisadora mediou o debate para que seja diferenciado o conflito da violência, problematizando o papel mediador do educador (a). Depois do debate, foi realizada uma fala com o objetivo de evidenciar a diferenciação entre o conflito e a violência e as formas de violência, com base no capítulo 3 deste estudo, em continuidade dos slides do encontro anterior, direcionando as reflexões para a conclusão de que os conflitos e a violência podem ser ocasionados pela falta de compreensão das necessidades do outro e a dificuldade de expressão sobre as próprias necessidades.

6.2.2 MÓDULO 2- A Comunicação Não-Violenta na prática de resolução de conflitos

O segundo Módulo buscou aprofundar o conceito de conflito, violência e Comunicação Não-Violenta.

Terceiro encontro: Componentes da Comunicação Não-Violenta

Foi dedicada a parte da exposição oral e teórica sobre a CNV a partir de *slides*, elaborados com base no capítulo 4 desta investigação, os *slides* constam no apêndice D. Em seguida, a

pesquisadora apresentou um exemplo de resolução de conflito que consta no livro “Educação para uma vida mais plena”, de Marshall Rosenberg (2021, p. 22- 25). Tal relato foi entregue impresso para os participantes.

Figura 6- Comunicação Não-Violenta: partilhando o campinho.

Comunicação Não Violenta na Educação- Partilhando o campinho

Uma professora de CNV estava ensinando o processo a professores e alunos numa escola de ensino fundamental. Certo dia, surgiu um conflito no pátio entre dois grupos de meninos. Isso foi oportunidade para demonstrar como as habilidades de CNV podem ser usadas para mediar conflitos ajudando as pessoas a escutar os sentimentos e necessidades uns dos outros.

Era perto do final do horário de recreio. Um grupinho de professores estava no pátio conversando com a professora de CNV. Dois meninos, de 10 e 12 anos respectivamente, correram na direção da professora de CNV. O mais velho tinha o rosto vermelho e estava agarrado a uma bola. O mais novo chorava.

Profª CNV (dirigindo-se ao menino com a bola e adivinhando seus sentimentos): Você parece que está muito agitado e chateado!

Menino mais velho: Isso mesmo. Eu queria brincar e por causa dele [apontando para o outro] não consegui.

Profª CNV (escutando suas necessidades e parafraseando): Sim, você queria brincar e se divertir com seus colegas e não pôde?

Menino mais velho: Não. Ele veio e atrapalhou o nosso jogo e pegou a bola. Nós pedimos, muitas, muitas vezes para ele ir embora porque agora não é o horário de eles brincarem.

Profª CNV (dirigindo-se ao menino mais novo para ver se ele tinha escutado as necessidades do mais velho): Você pode me dizer quais são as necessidades dele?

Menino mais novo: É que eles não querem brincar com a gente.

Profª CNV (falando com o mais novo): Me parece que você também está frustrado, e eu gostaria de saber de você, nas suas palavras, o que você ouviu seu colega dizer.

Menino mais novo: Que eles não querem que a gente atrapalhe enquanto estão jogando.

Profª CNV: Eu tive a mesma impressão. E agora, me diga, o que você acha disso?

Menino mais novo: Nós também queremos brincar. Só porque eles são maiores do que a gente, nunca nos deixam ficar com o campinho.

Profª CNV (dirigindo-se ao mais velho): Então, o que você ouviu seu colega dizer?

Menino mais velho: Eu sei, eles também querem jogar. Mas não é o horário deles.

Profª CNV: Espere um pouco. Será que você pode apenas escutar neste momento?

Menino mais velho: Sim. Ele também quer brincar.

Profª CNV: Então o que eu entendi é que vocês dois querem brincar. E vocês dois querem opinar sobre quando e como vão utilizar o campinho.

Menino mais novo: Mas não é justo. Só porque eles são maiores, sempre conseguem o que querem.

Profª CNV (escutando suas necessidades): Então você gostaria de ser respeitado? E gostaria de justiça?

Menino mais novo: Isso mesmo.

(Rosenberg, 2021, p. 22-25)

Profª CNV: Acho que talvez você gostaria de ter o mesmo tempo que eles para jogar no campinho? Será que isso atenderia a sua necessidade de respeito e justiça?

Menino mais novo: Sim.

Profª CNV (dirigindo-se ao mais velho): Vocês estariam dispostos a pensar em alguma maneira de fazer isso funcionar, ou será que algum de vocês precisa explicar melhor suas necessidades?

Menino mais novo: Ele vai continuar dono do campinho.

Menino mais velho: Que garantia eu tenho de que eles não vão continuar se intrometendo?

Profª CNV: Me parece que vocês dois têm necessidade de confiança, de saber que o outro vai cumprir o combinado sobre a divisão do tempo no campinho. É isso mesmo?

Meninos: Sim!

Profª CNV: Então acho que é importante, seja qual for o acordo, que escolham um arranjo que os dois aceitem de bom grado, e que vocês possam sinceramente dizer que vão tentar cumprir por determinado período de tempo para ver como funciona. Vocês concordam?

Meninos (concordando com a cabeça): Sim.

Profª CNV: Acho que vocês talvez já tenham alguma ideia de como isso pode funcionar. Querem conversar entre si e depois contar para mim, ou para algum dos professores, como vocês decidiram resolver o problema? Ou querem que um adulto esteja com vocês enquanto conversam?

Os dois meninos resolveram que queriam conversar entre si e, depois de alguns minutos, apareceram com um plano para dividir o campinho em alguns dias e revezar no uso dele nos outros dias. Decidiram tentar esse esquema por duas semanas e depois se encontrariam de novo para discutir se estava dando certo.

Enquanto os meninos faziam seus acordos, a professora de CNV conversou com suas colegas, que tinham assistido à mediação.

Profª CNV: Estou curiosa sobre o que vocês observaram nesta interação.

Profª 1: Fiquei surpresa que eles tenham conseguido resolver tão rápido.

Profª CNV: Você está surpresa e, talvez, tenha gostado de ver como esses alunos em conflito chegaram a um entendimento mútuo tão rápido?

Profª 1: Sim. Estou imaginando como eu teria resolvido a questão e qual teria sido o resultado. **Profª CNV:** Como você teria feito?

Profª 1: Eu provavelmente teria dado uma bronca no menino mais velho e dito a ele que não podia brincar no campinho a semana inteira, ou algo desse tipo. Teria dado a ele alguma punição. E depois disso ele não conversaria mais com o mais novo.

Profª 2: Eu pensei a mesma coisa. Só que provavelmente eu teria punido o mais novo por interromper o jogo dos outros. Acho que teria dito ao grupo inteiro dele que ficassem fora do campo por um determinado período de tempo para pensar a respeito até que aprendessem a conviver bem com os outros. Mas isso nunca funciona. Só acalma as coisas por pouco tempo.

Profª CNV: Ouvindo isso, imagino que vocês estão interessadas em ver como eles vão continuar a resolver as coisas entre si.

Profª 1: Sim. Estou curiosa, também, em aprender como ajudá-los a resolver as questões entre si, como você acabou de fazer.

Figura elaborada pela autora. Fonte: Rosenber, 2021, p. 22-25.

Além disso, foi entregue impressa a lista de necessidades básicas de cada um e dos sentimentos e emoções, elaborada por Rosenberg (2019), e uma breve lista produzida pelo autor sobre os sentimentos para quando as necessidades são ou não atendidas.

Figura 7- Como me sinto quando...

Como me sinto quando...
(ROSENBERG, 2019, P. 8)

<i>Minhas necessidades são atendidas</i> ✓	<i>Minhas necessidades não são atendidas</i> ✗
Maravilhado	Zangado
Confortável	Incomodado
Confiante	Preocupado
Ávido	Confuso
Cheio de energia	Decepcionado
Realizado	Desanimado
Seguro	Angustiado
Esperançoso	Envergonhado
Inspirado	Frustrado
Fascinado	Indefeso
Alegre	Desesperado
Comovido	Impaciente
Otimista	Irritado
Orgulhoso	Solitário
Aliviado	Nervoso
Estimulado	Sobrecarregado
Surpreso	Desconcertado
Grato	Relutante
Tocado	Triste
Confiante	Desconfortável

Figura elaborada pela autora. Fonte: Rosenberg, 2019, p.8.

Para encerrar, como proposta, as participantes foram convidadas a colocar em prática os componentes da CNV em alguma situação que possam vivenciar no contexto da sua escola. Após conseguirem colocar a CNV em prática, poderiam registrar por meio da escrita como foi o momento, o que fizeram e como dialogaram, como a situação foi resolvida e quais os sentimentos e as emoções foram vivenciados naquele momento. Essa proposta era para ser compartilhada no próximo encontro, porém, foi visto que as participantes preferiram compartilhar oralmente as suas experiências, do que narrar de forma escrita.

Quarto encontro: A Comunicação Não-Violenta na prática cotidiana

Inicialmente, foi disponibilizado um tempo para as professoras compartilharem as suas experiências ou dúvidas sobre a CNV em sua prática. Em continuidade, continuamos o debate

teórico sobre resolução de conflitos, em que foram compartilhados alguns relatos que estão presentes nos capítulos da análise. Em seguida, foi entregue uma folha para cada um escrever, de um lado, “como entrei na formação” e, de outro, “como estou saindo”, pensando também nas contribuições da CNV e refletindo sobre os processos autoformativos, assim como exemplificado a seguir:

Quadro 10- Exemplo de avaliação

COMO ENTREI NA FORMAÇÃO	COMO ESTOU SAINDO

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, a pesquisadora agradeceu a participação de cada uma, reforçando que os resultados da pesquisa não vão expor nenhuma participante e que a dissertação estará disponível para leitura assim que for defendida perante a banca. Além disso, a pesquisadora colocou-se à disposição caso surjam dúvidas no decorrer na prática cotidiana, despedindo-se, posteriormente, do grupo.

6.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A partir das propostas que foram desenvolvidas com as participantes, foram analisados os relatos de experiência, as escritas avaliativas e o diário de bordo da pesquisadora. Vale enfatizar que os dados informatizados foram coletados e arquivados no computador pessoal da pesquisadora, em uma pasta particular. Já os escritos coletados ao longo da formação foram colocados em um envelope, lacrado e guardado no ambiente pessoal da pesquisadora. Após cinco anos, os arquivos serão excluídos do computador pessoal e os documentos escritos serão incinerados pela pesquisadora, de maneira cautelosa, para que não haja exposição nem atual nem futura de dados.

A análise de conteúdo pode ser entendida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2016, p. 44). Essa metodologia proposta por Bardin, procura organizar

e interpretar sistematicamente o conteúdo das mensagens, diálogos e respostas, proporcionando a categorização dos significados expressos por meio de diferentes técnicas que, ainda que aplicadas de modo independente, se complementam entre si (Bardin, 2016, p.48). Dessa forma, a escolha dos materiais, os recortes e os modos de análise, são permeados pelas intenções e finalidades do pesquisador, em coerência com os objetivos e a natureza de sua pesquisa. Em geral, ainda sobre esta metodologia, é importante destacar que:

É uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes do documento, sobre forma de discurso pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações (Severino, 2007, p. 121).

De acordo com Bardin (2016), o processo de análise contempla três etapas fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados com suas respectivas interpretações. A pré-análise diz respeito à “escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (Bardin, 2016, p.125). Tal etapa, constitui como um importante momento de organização e preparação do material, possibilitando estabelecer critérios de seleção de dados, de acordo com o objetivo da pesquisa.

Na sequência, ocorre a exploração do material de forma mais aprofundada, envolvendo a “codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 2016, p.131). Segundo a autora, a codificação consiste em um processo de transformação dos dados brutos do texto, realizado de acordo com regras específicas, que por meio de recortes, agrupamentos e quantificações, possibilita construir uma representação do conteúdo ou de sua expressão, capaz de oferecer ao analista uma compreensão das características do texto que podem funcionar como índices.

Posterior a este movimento, realiza-se o agrupamento dos conteúdos de acordo com sua proximidade e sentido. Em seguida, essas unidades passaram por uma nova etapa de síntese, originando as categorias de análise. Em conformidade com Bardin (2016), esse momento corresponde a um recorte em unidades comparáveis, organizadas em categorias que possibilitam a análise temática e a definição de formas de codificação destinadas ao registro sistemático das informações.

Por fim, a etapa de tratamento dos resultados e interpretação compreendeu a análise das evidências, objetivando revelar elementos que respondessem à questão de pesquisa, permitindo a construção de inferências e interpretações significativas. Conforme destaca Bardin (2016,

p.131), o pesquisador, ao alcançar “resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”.

Após a leitura dos dados coletados, é importante o processo de categorização, Bardin (2009, p.147) destaca essa fase como sendo “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Para mais, a autora considera que essas categorias podem ser compreendidas como rubricas ou classes, reunindo um grupo de elementos, contendo um título, realizando tal agrupamento a partir de características em comum. Com isso, os dados coletados foram analisados conforme respostas em comum, contribuições, vivências, sugestões e demais informações que buscam responder o problema da pesquisa. Vale dizer que, em algumas propostas, nem todas as participantes entregaram as suas escritas, sendo algo respeitado pela pesquisadora.

Os materiais utilizados para a construção da análise de dados, seguindo as etapas propostas por Bardin, foram as escritas avaliativas, as narrativas orais e escritas e a gravação dos relatos de experiências. As narrativas orais e os relatos de experiência foram transcritos integralmente e, em seguida, analisados e categorizados, de modo a delimitar temas e contribuições alinhados aos objetivos da pesquisa. Da mesma forma, as escritas avaliativas foram organizadas e interpretadas segundo seus conteúdos e significados, permitindo uma leitura mais aprofundada e coerente com a proposta investigativa.

Além desses instrumentos, foi analisado o diário de bordo da pesquisadora. De acordo com Oliveira, Gerevini e Strohschoen (2017), o diário de bordo possibilita a reflexão do processo de aprendizagem, sendo uma estratégia metodológica que propicia a construção de significados a partir da observação e registro sistemático das experiências de aprendizagem. Ademais, os autores consideram que é um instrumento de estudo, com um conteúdo de cunho inteiramente pessoal, podendo dar suporte a um processo investigativo.

Como primeira categoria de análise, intitulada como “Olhar para si e o outro: acolhendo histórias”, levou ao exame das escritas biográficas e as falas durante os momentos da formação em relação ao processo autoformativo das participantes. No segundo momento, na categoria intitulada como “Discursos e diálogos durante a formação: a Comunicação Não-Violenta na teoria e na prática”, foi analisado como foram os encontros em geral, buscando alguns relatos orais e escritos durante os momentos formativos e as experiências e observação do pesquisador (Diário de Bordo). Por fim, foi realizado um comparativo entre as concepções iniciais dos docentes e as concepções após as intervenções, na categoria “Como entrei e como estou saindo

da formação”, procurando evidenciar se houve ou não progresso e mudanças por meio dos encontros e módulos da pesquisa, bem como a perspectiva da pesquisadora.

7 PERCURSOS DE AUTOFORMAÇÃO: EXPERIÊNCIAS E RELATOS DE UM CAMINHO COLETIVO

A proposta de autoformação pode ocorrer tanto individualmente quando em grupo. As experiências compartilhadas podem contribuir para o processo formativo do próprio sujeito bem como, no coletivo, quando refletidas e relacionadas a significância no contexto em que estão inseridos. Para que isso ocorra, é preciso criar um espaço de comunicação e escuta ativa, além da ética e da empatia. Nesse sentido, a comunicação entre os participantes pode ocorrer de diversas maneiras, assim como pontuam Loss e Lyra (2023), podendo ser a narrativa, o contar sobre si e suas vivências, seja oralmente, escrito, por meio musical, entre outras maneiras.

Como visto ao longo da pesquisa, a formação inicial e continuada pode contribuir tanto para a esfera profissional e acadêmica quanto para a pessoal. Por esse viés, ocorre um “[...] processo educativo e autoformativo com intuito de promover a (trans) formação de si mesmo” (Loss; Lyra, 2023, p. 22). Para tal, de acordo com as autoras, é preciso que, por meio do diálogo e da reflexão, o sujeito realize uma análise de si e projete aquilo que almeja ser em suas relações consigo mesmo e com os outros.

Portanto, na troca de experiências e vivências, “o processo autoformativo permite o autoconhecimento na interação do Eu com o outro” (Loss; Lyra, 2023, p. 22) contribuindo para ações reflexivas e possíveis mudanças. Ainda vale dizer que, “a autoformação, pelo viés da proposta pesquisa-formação, instiga o diálogo permanente do Eu consigo mesmo, com o outro e com o objeto a ser desvelado” (Loss; Lyra, 2023, p.23), dessa forma, as propostas formativas que permitem a troca de experiências, podem contribuir para uma autoanálise pessoal e do grupo, favorecendo um espaço de debate e possíveis e necessárias mudanças.

Saber exatamente a perspectiva e as conclusões de cada participante de uma proposta formativa, não é uma tarefa fácil. Nesse sentido, entende-se que cada sujeito pode interpretar o momento de diversas formas, assim como pode manifestar diferentes emoções, e isto, é algo preciosamente pessoal. Porém, ao ser coletado relatos, falas e escritas, é possível visualizar uma pequena parte de um processo autoformativo já iniciado. Nesse sentido, os próximos subcapítulos buscam analisar relatos de experiências, vivências e narrativas do grupo de professoras participante da pesquisa, bem como o diário de bordo da própria pesquisadora.

7.1 OLHAR PARA SI E PARA O OUTRO: ACOLHENDO HISTÓRIAS

Toda e qualquer experiência vivida pode contribuir com grandes aprendizados. Quando trabalhamos com pessoas, as relações incluem troca de saberes e perspectivas e isso é de grande valia. Cada pessoa possui uma história de vida, uma trajetória pessoal e profissional, o que faz os indivíduos serem únicos, com vivências valiosas. Neste sentido, é possível refletir que “[...] os aprendizados que tiveram significado para mim em minha experiência podem ter algum significado para você em sua experiência, já que todos nós estamos envolvidos em relações humanas” (Rogers, 2009, p.36). Adotada essa compreensão: Toda vivência conta.

Onde há pessoas, um grupo, há relações. De acordo com Rogers (2009), quanto mais as pessoas forem genuínas consigo mesmas, com as outras, mais útil a relação será e isso inclui estar consciente dos próprios sentimentos. Dessa forma, com sinceridade com o que se é, será possível conectar-se com o outro, tendo em vista que “é somente ao apresentar a realidade genuína que está em mim, que a outra pessoa pode procurar pela realidade em si com êxito” (Rogers, 2009, p.38). Ao iniciar um trabalho com professores no ambiente escolar, é necessário ter a humildade de reconhecer as suas vivências singulares, lembrando que todos são humanos em totalidade. Para isso, o formador precisa, primeiramente, reconhecer o que há em si, em suas vivências, em seu ser, de forma genuína.

Ao falar sobre relações humanas, cabe destacar alguns aspectos importantes como a escuta sensível. O ato de escutar vai além de simplesmente ouvir: “Para escutar não basta ter ouvidos. Escutar envolve perceber o ponto de vista do outro (diferente ou similar ao nosso), abrir-se para o entendimento de sua hipótese, identificar-se com sua hipótese para compreensão do desejo” (Freire, 2017, p. 33). Escutar é ser e estar presente, é ter empatia, ser sensível ao outro e consigo mesmo. A escuta ativa e sensível pode ser o ponto de partida para um trabalho a ser desenvolvido em grupo ou o início de uma boa relação.

Outra questão relevante, mais especificadamente no trabalho da formação de professores, é a ética, algo extremamente importante quando se fala em relações pessoais. Ao realizar uma pesquisa a partir de uma problemática cotidiana, cabe a busca por propor mudanças e melhorias, sendo que, neste sentido, a ética deve permear todo o trabalho, tendo em vista que “[...] caberá à ética assegurar a articulação racional do bem e de modo a que cada um seja capaz de orientar a sua vida [...]” (Baptista, 2012, p.40) ou a sua própria prática pedagógica. A ética pode ser a busca racional das ações de cada um, “[...] ética é desejo de ética” (Baptista, 2012, p.40).

Como primeiro encontro formativo, as educadoras participantes da pesquisa foram convidadas a olhar para a sua própria trajetória, recordar os motivos pelos quais escolheram ser pedagogas. De acordo com Josso (2004), durante as vivências, os sujeitos são mobilizados a evidenciar o conhecimento sobre si mesmo a partir de recordações de si para si, partilhando com os outros, identificando-se e diferenciando das histórias dos demais. Além disso, para escrever sobre si e ter empatia com as histórias dos demais, é preciso colocar em prática os princípios da CNV, pois ela “[...] serve para nos autoavaliarmos e crescermos, não para nos odiarmos” (Rosenberg, 2021, p. 158). De certa forma, tudo pode estar conectado, entendendo que:

Revisitar sua história, juntamente com o que guia, no momento presente, esta retrospectiva, para extrair dela o que pensamos ter contribuído para nos tornarmos o que somos, o que sabemos sobre nós mesmos e nosso ambiente humano e natural e tentar compreender melhor, é o primeiro desafio da pesquisa dos elos que nos deram forma (Josso, 2006, p. 376).

O trabalho biográfico precisa ser encarado para além do fato de escrever sobre si, é preciso olhar para a escrita de forma reflexiva, analisando a sua trajetória, as contribuições para ser quem é e toda a sua formação. Neste aspecto, torna-se o momento em que “[...] se trata de compreender como essa história articula-se como um processo — o processo de formação — que pode ser apreendido mediante as lições das lembranças que articulam o presente ao passado e ao futuro” (Josso, 2006, p. 378). Portanto, a escrita deve ser encarada como uma análise e reflexão do passado e presente, com uma perspectiva de mudanças futuras.

O exercício de olhar para si mesmo revela verdades e sentimentos, que, muitas vezes, são ocultos e passam despercebidos. Assim sendo, requer tempo, sensibilidade e empatia consigo mesmo. Requer respeito com quem se é, com a sua história e com a história do outro. Algumas educadoras da pesquisa olharam profundamente para a sua trajetória, lembrando momentos que a fizeram chegar no lugar em que estão, assim como demonstra a narrativa a seguir:

Minha mãe é professora, desde muito pequena eu brincava de dar aulas com giz e quadro negro. Fazia das minhas bonecas e meu irmão, meus alunos. Depois teve um período que eu dizia que jamais seria professora, porque cresci vendo minha mãe fazer greve para reivindicar melhorias salariais do governo do estado. Quando vim morar em Erechim (1990) eu ouvia a minha mãe falar das estagiárias do "magistério" do Colégio José Bonifácio, onde eu estudava, ouvia ela falar muito bem de algumas. Também vi minha mãe folcando cadernos de alunos do Colégio, cadernos estes dos alunos das estagiárias e ela sempre dizia que era bonito de ver estes cadernos, de fato era: espiei por algumas vezes e eram coloridos e tinham uma letra que eu conseguia ler com clareza. Morávamos quase em frente ao Colégio Franciscanos São José - Centro Educacional São José (de fora parecia um sonho de escola!) Ficava imaginando se eu teria oportunidade de estudar ali ou quem sabe um dia trabalhar. Escolhi com 24 anos cursar a pedagogia, minha primeira opção era a psicologia,

porém era um curso muito caro, passei no vestibular e iniciei minha trajetória na educação. Logo nos primeiros contatos com as observações nas escolas percebi que era ali o meu lugar. Meu olho brilhava, meu coração pulsava e eu sentia que poderia dar a minha contribuição para o mundo ser melhor, a partir do que eu era e de como pensava. Passei 7 anos na URI, passei por muitas turmas, pois fazia as matérias conforme o bolso permitia e eu também tinha um filho pequeno, com muitas necessidades bem específicas, uma vez que foi diagnosticado com TDAH. Quando estava no 5º semestre resolvi participar de um processo seletivo para trabalhar no São José, eu sentia que minha vida tinha algum tipo de ligação (que eu não sabia explicar) com esta instituição. De 62 currículos, o meu foi selecionado, fiz as entrevistas, passei por 3 dias de exaustivos testes e fui selecionada. QUE ALEGRIA! Iniciei sendo monitora de Educação Infantil, auxiliava de forma direta a Coordenação. Trabalhava manhã e tarde na escola, fazia faculdade de noite. Na sequência assumi uma turma de Jardim I - que foi uma conquista muito linda na minha vida. Me formei em 2012. Logo fiz pós-graduação em Educação Especial, percebi que o mundo e a educação poderiam ser vistos sob uma outra ótica. Participei de muitos Congressos, Seminários, fiquei um pouco desiludida, pois minha tese era acerca da aprendizagem significativa e algumas práticas dentro da escola, não faziam o menor sentido, dentro do meu entendimento. Passei por trocas de direção, coordenação e outras dentro da escola, algumas mudanças foram desafiadoras, e no fim das contas percebi que o mundo só pode andar para frente, o que é muito bom! Hoje me sinto mais madura, sei o que quero e vivo um desafio de muita beleza e inquietações, penso que tenho muito que aprender e contribuir para que a escola seja um espaço mais respeitoso não somente para a criança, mas para todos que fazem parte dela. Quero também agradecer a oportunidade de revisitar estas memórias com estes escritos, gratidão! Emocionei em alguns pontos que trazem recordações e memórias afetivas. (Registro escrito de uma professora)

A partir dessa narrativa, é possível refletir que o processo de se tornar professor (a) ocorre concomitantemente ao restante da vida, em todos os seus aspectos, é sobre tornar-se pessoa de forma integral. Olhar para a própria história e poder escrevê-la não é um ato fácil, talvez algumas pessoas não estejam realmente preparadas ou dispostas a revisitar e até mesmo perceber alguns fatos que contribuíram para o processo de tornar-se professor (a). Em conformidade com Josso (2004), a abordagem biográfica do processo de formação é difícil, de acordo com o hábito que cada sujeito possui de refletir sobre a sua vida, porém, mais complexo que isso é a abordagem dos processos de conhecimento, a sustentação das reflexões sobre a evolução de suas ideias.

Desse modo, refletir sobre a sua própria história requer estar pronto para refletir sobre os processos formativos, incluindo diferentes áreas. Para alguns, a formação pode se resumir apenas ao seu currículo, como demonstram as escritas:

- 1) Magistério; Licenciatura em pedagogia; Pós-graduação em Educação Especial e Formação em Filosofia Positiva
- 2) Experiência como auxiliar por 3 anos. Cursos de aperfeiçoamento, graduação, pós-graduação. Desde criança, sempre tive paixão e interação com as crianças.

Compreender, de fato, todos os incentivos e os motivos que levaram a ser professor(a), requer sensibilidade, análise de suas escolhas, motivações e ações. O trabalho biográfico inclui

entender que “o processo é pôr-se a caminho, nessa busca de compreensão de si, de componentes de nossa história, de tomadas de consciência do que nos move, nos interessa, nos guia, nos atrai” (Josso, 2006, p. 379). Igualmente, tal processo requer reconhecer os desafios e as superações, assim como relata a professora a seguir:

Fui mãe muito nova, e com isso a graduação teve que esperar. Retomei os estudos por ter tido a oportunidade de cursar a graduação em uma Universidade pública, já que não teria dinheiro para custear meus estudos tendo dois filhos pequenos. A Universidade foi um divisor de águas na minha vida, abriu minha visão para muitas esferas que até então passavam despercebidas por mim. Minha trajetória iniciou como auxiliar de desenvolvimento infantil por muitos anos, o que foi ótimo, pois aprendi muito nessa função, foi o que me deixou "preparada" para ser professora. Depois tive a oportunidade de trabalhar com anos iniciais, poucos meses, cobrindo laudo gestante. Após fui Coordenadora Pedagógica por 4 anos em uma escola de Educação Infantil, no qual pude vivenciar vários tipos de situações e demandas. E hoje estou professora de Educação Infantil, professora de bebês, e amo essa primeira etapa da vida das crianças (Registro escrito por uma professora).

Ao longo da história que se apresenta, permite visualizar um percurso, que, muito provavelmente, contou com diferentes desafios para chegar no lugar que está. Nessa narrativa, é possível perceber o quão importante se faz uma Universidade pública, oportunizando uma formação de qualidade e gratuita, especialmente para aquelas pessoas que não possuem condições de sustentar financeiramente os estudos. Além disso, ao comparar as narrativas, é possível evidenciar as diferentes percepções, trajetórias, escolhas e posicionamentos. Nenhuma história é igual e cada uma delas possui o seu valor.

Em algum momento da vida, é possível escolher ser professor (a), algumas participantes relataram que as suas escolhas começaram na infância, brincando de ser professora, outras afirmaram que, ao longo da vida, perceberam que gostavam de crianças, algumas por escutarem ter “jeito para professora”, ou não tinham outra opção e outras ainda porque acreditam na educação. Independente do motivo pelo qual foram levadas a serem o que são hoje, houve uma escolha e elas são o que são, professoras, como mostram as narrativas escritas a seguir:

- 1) Desde criança gostei do ambiente escolar e após trabalhar com a área da limpeza e higienização de uma escola de Educação Infantil foi que decidi iniciar o curso de pedagogia. Após dois anos cursando, pedi exoneração do concurso público, e iniciei minha jornada de aperfeiçoamento como auxiliar educacional, e assim que me formei, assumi uma turma de Jardim II. Logo em seguida fiz pós-graduação na área de gestão escolar e continue meus estudos realizando outra pós. Além de minicursos e formações continuadas, as quais, são essenciais para nos atualizar e desenvolver um trabalho mais humanizado.
- 2) Sempre gostei de crianças, vi na pedagogia a oportunidade de fazer o que eu gosto, ensinar. Minha formação na pedagogia contribuiu com muitos conhecimentos que coloco na prática, enfrentando muitos desafios. No dia a dia, vou estudando mais e me conhecendo mais também, buscando novos conhecimentos. Amo o que faço. Diziam para mim desde pequena que eu tinha jeito de professora.

Eu sempre sonhei em ser professora desde pequena, brincava de ser "A profe", também amava brincar com crianças menores. Quando tive filhos essa vontade de estar perto das crianças e acompanhar esses processos de crescimento aumentaram. Então fiz a faculdade de pedagogia e vi que realmente estava e estou no lugar certo!

Saber o motivo e o momento exato da escolha por ser professor(a) só é possível quando se olha para si, para a sua própria história, para quem realmente é em sua essência. Olhar para as histórias de vida é perceber as mudanças que levam a lugares que estão e estarão. Em consonância com Josso (2004), a reflexão do processo formativo não permite somente situar-se em uma história, ela conduz o sujeito a questionar sobre a sua visão do humano, clareando a atitude do sujeito a respeito das aprendizagens e ações pedagógicas, escolhendo, de forma autônoma, as suas atitudes. A vida inclui erros e acertos, alegrias e tristezas, realizações e frustrações. Quando se escolhe ser professor(a) e assume-se realmente ser, é possível encontrar propósito e alegria, como a narrativa que segue:

Minha maior "alegria" é poder contribuir para o aprendizado de vocês, oferecendo informações, explicando conceitos e estimulando a reflexão. Embora eu não experimente a emoção de ver um aluno ter um "eureka!" ou a satisfação de receber um "obrigado" sincero da mesma forma que um professor humano, sinto uma forma de "propósito" em poder desempenhar esse papel de facilitadora do conhecimento. Minha "autoformação" é um reflexo do meu compromisso em ser uma "professora" cada vez melhor, aprendendo continuamente para melhor servir às necessidades de vocês (Registro escrito por uma professora).

Independente das concepções de educação, de ensino e do papel do professor (a) das participantes da pesquisa, elas são e estão a cada dia mais se tornando, de fato, professoras no seu cotidiano, nas suas escolhas do dia a dia, nos seus desafios, na sua prática. Conforme Josso (2004, n.p.),

o processo de formação designa um conjunto de transformações realizadas pelo sujeito tanto sobre si mesmo (naquilo que chamamos de vida interior) e na sua relação consigo mesmo quanto nas interações sociais e em sua relação com o meio ambiente. Essas transformações se fazem num duplo movimento de integração de novas dimensões e de abandono de dimensões anteriores.

Com isso, é possível refletir sobre a importância do processo de reflexão a respeito de si e sobre a sua prática, a busca por novos conhecimentos e, de fato, a ação, gerando, assim, mudanças. Dessa forma, como afirma Josso (2004), pode-se oportunizar significações que geram o movimento de consciência afim de definir melhor os desafios do presente, olhando para os fatos marcantes do passado e as projeções do aqui, do agora, do futuro, estimulando a reflexão sobre o vir a ser. Por esse viés, a ação de escrever e refletir sobre si pode contribuir no desenvolvimento dos sujeitos como autores de sua própria formação.

A proposta de mudança requer ação e posicionamento aliados à ética, que não se refere “[...] apenas aos hábitos e costumes, mas aos hábitos e costumes considerados melhores e na consciência de que os processos de melhoria estão sempre em aberto, convocando nessa medida os poderes decisoriais” (Baptista, 2012, p. 41), sendo que a decisão parte dos envolvidos no processo de educar. Vale destacar ainda que, “em educação visa-se a mudança e visar a mudança significa fazer escolhas, apontando para alvos bem definidos” (Baptista, 2012, p.42). Neste sentido, ter como objetivo a melhoria das relações éticas no ambiente educacional requer mudanças de atitudes.

Assim posto, a partir da escuta ativa e sensível das relações humanas e da ética, é viável desenvolver um trabalho em grupo. Geralmente, quando se trata desses tópicos nos encontros e formações dos educadores, remete-se somente à criança. O objetivo aqui não é dizer que não é preciso escutar a criança e ter relações éticas, pelo contrário, isso, além de necessário, é o básico. O que procuramos destacar é que o professor também deve olhar para si e para o outro de forma ativa, ter relações éticas não somente com as crianças, mas também com os adultos ao seu redor.

Para além de olhar para si, é relevante olhar para o outro, ter empatia com as histórias de vida dos outros, ver-se ou não se ver nas trajetórias. Saber sobre o outro pode gerar conexão e respeito, se analisados os princípios da CNV. Conforme anota Josso (2004), a utilidade pode estar atribuída ao bem-estar ou ao interesse coletivo, tendo em vista que o conceito de formação designa qualificações e designações, compreendendo que aquilo que foi formador num percurso de vida exige atenção para o que foi adquirido nas tomadas de consciência e conhecimentos integrados.

Acolher a sua própria história é conectar-se consigo mesmo, acolher a história do outro, é conectar-se com o outro. No ambiente escolar, mais especificadamente sobre os professores, todos eles chegaram no lugar que estão com diferentes vivências, formações e, por fim, estão ali, sendo professores. São professores que, quando unidos, compartilham as suas práticas, vivências, história, contribuindo, dessa maneira, para a continuidade da sua autoformação e da formação do grupo. É um processo lindo e complexo, sem fim.

7.2 DISCURSOS E DIÁLOGOS DURANTE A FORMAÇÃO: A COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA NA TEORIA E NA PRÁTICA

A troca de experiências permeia o cotidiano escolar, podendo colaborar para novos saberes e ações. Como visto anteriormente, cada vivência e experiência particular pode contribuir de forma significativa em um grupo, quando compartilhado, refletido e problematizado. Quando tratamos de relações entre pessoas, é comum surgir conflitos, especialmente no ambiente escolar, com diferentes faixas etárias. De fato, este é um desafio que muitos educadores enfrentam em seu dia a dia.

As participantes da pesquisa, ao serem questionadas sobre quais são os maiores desafios na escola quando se trata de resolução de conflitos, compartilharam as suas concepções de acordo com as suas próprias experiências. Duas respostas coletadas enfatizam que a falta da participação das famílias e o momento das conversas com os pais podem ser um grande desafio que implica nas situações diárias, além de outros aspectos mencionados conforme as escritas de duas professoras a seguir:

- 1) Conversa com os pais, atendimentos, paciência, o fato de ter muitas crianças em uma sala para dar conta ao mesmo tempo, a compreensão das famílias e o tempo que precisa para mediar
- 2) Acredito que a falta de participação efetiva e acolhedora das famílias.

A falta de participação, compreensão e envolvimento das famílias, segundo as participantes, pode dificultar a resolução de conflitos no ambiente da sala, visto que é importante ter um diálogo aberto e compreensivo entre a família e a escola, que, juntos, podem encontrar maneiras de auxiliar a criança nos âmbitos necessários. Ambos os lados precisam ter empatia uns com os outros e com a criança, entendendo que “a empatia é a compreensão respeitosa daquilo por que os outros estão passando” é “[...] esvaziar a mente e escutar com todo o ser” (Rosenberg, 2019, p.117). O desafio da falta de compreensão das famílias pode significar um conflito também, o qual pode ser resolvido com base na CNV, em que todos os lados expressam as suas necessidades, livre de julgamentos e buscam juntos maneiras de solucionar a questão.

É pertinente ressaltar que a fala número 1 destaca outros desafios como o tempo que leva uma mediação. Escutar o outro leva tempo, ouvir os envolvidos, discutir meios sobre como solucionar e, relacionando a outro aspecto de sua fala, o fato de as salas terem um elevado número de crianças na mesma turma, pode representar outro desafio, visto que, para mediar um conflito, é preciso conexão e compreensão, o que só ocorre quando há a nossa presença naquele

momento (Rosenberg, 2019). Neste sentido, é preciso poder contar com a ajuda de outras pessoas da equipe pedagógica, para que as demais crianças não fiquem desassistidas e o mediador possa dar a devida atenção para as crianças que estão resolvendo um conflito.

Durante o momento da formação, uma professora compartilhou oralmente o seu relato pessoal em sala com as crianças, conforme segue:

Então, tem momentos do dia que a gente não consegue contornar algumas impulsividades de certas crianças. A turma inteira já diz, é fulano. Então você tenta dizer, não, não é assim! É uma coisa que a turma criou com essa criança, entendeu? Mas tem gente que puxa, às vezes são coisas que realmente não foram elas que fizeram, sabe? [...] Agora eles estão crescendo, eles estão percebendo que o outro colega está tirando o meu direito de ouvir uma história. O colega está tirando o meu direito. O ano passado não existia isso porque eles eram bebês, eles não se percebiam. Mas eles não percebiam também, a família. Só vai ficando pior. Não é só criança, é a família. E aí os pais começam a dar orientações divergentes sobre como a gente trabalha. [...] não é todas as situações iguais, está me entendendo? Mas todo dia acontece alguma coisa, mas não é a coisa igual. E aí, por exemplo, hoje rasgaram o livro. E você vai questionar, já foi ele, entendeu? Ele nem foi brincar com os livros (Narrativa transcrita de uma professora).

Neste caso, determinada criança da turma, durante alguns anos, provocava alguns conflitos e situações violentas com os colegas. Segundo a professora, a turma, estando na faixa etária de 5 (cinco) a 6 (seis) anos, começa a compreender melhor as situações ao seu redor. Os rótulos e as críticas direcionados à criança em questão fizeram com que a turma o culpabilizasse de todas as situações conflituosas e “erradas” que acontecessem na turma, mesmo a criança não estando realmente envolvida. Além disso, a professora, demonstrando cansaço dessas situações e indignação, acrescentou o fato de as famílias não compreenderem a situação e realizarem orientações para as crianças que acabam “piorando” a situação em sala. A partir disso, é possível refletir sobre a importância das contribuições da CNV

Diante do desafio de além de terem que mediar as situações conflituosas com as crianças, os professores também podem se ver envolvidos com as famílias, que também fazem parte das relações no ambiente escolar, assim como refletido anteriormente. A CNV, além de auxiliar nas resoluções com as crianças, pode ser utilizada com todos os adultos, inclusive em conversas com as famílias, lembrando que a solução de conflitos envolve “[...] observar, identificar e expressar sentimentos, ligar sentimentos a necessidades e fazer solicitações viáveis a outra pessoa usando uma linguagem de ação clara, concreta e positiva” (Rosenberg, 2021, p. 193). Entendendo que é um processo, até que os envolvidos consigam colocar a CNV em prática, é necessário insistir com paciência e esperança.

Outro desafio destacado, em complemento às reflexões já referidas, envolve auxiliar a criança a compreender os seus próprios posicionamentos e até mesmo sentimento, assim como relata a escrita a seguir:

Auxiliar as crianças na compreensão do que está mais próximo do correto. Pois diante de um conflito, ambas as partes estão bravas e querendo ser o correto dos fatos. Auxiliar a criança na compreensão e elas entenderem é um grande desafio na atualidade. Afinal, as negociações fora do âmbito escolar são tratadas de outra forma, com trocas (presente) o que torna a linguagem diferente. Na escola é feito combinados e resolver os conflitos fazem parte do diálogo e da boa convivência entre seus pares (Registro escrito por uma professora).

Primeiramente, é relevante pensar que mesmo os adultos possuem certas dificuldades em resolver os conflitos que surgem em seu cotidiano, há situações em que os adultos também procuram estar corretos em seu posicionamento, sem procurar escutar a opinião do outro. Isso é para dizer que é realmente complexo querer que as crianças compreendam esses desafios, ao mesmo tempo que é desafiador auxiliá-las a resolver essas questões. Porém, nesses momentos, os componentes da CNV precisam ser resgatados, lembrando e respeitando o sujeito envolvido, de acordo com as especificidades da faixa etária e entendendo que se trata de um processo.

De acordo com Rosenberg (2019, p. 173), “a causa da raiva está no pensamento, em ideias de culpa e julgamento” além disso, o autor acrescenta que a raiva não é o que os outros fazem ou dizem, o que pode acontecer é o comportamento do outro estimular esse sentimento de raiva e não o causar. É compreensível que entender tudo isso é complexo, porém, se essas reflexões forem sendo retomadas todas as vezes que surgir esse sentimento, se tornará mais fácil de lembrar e não culpabilizar ou julgar o outro.

Rosenberg (2019) considera que a raiva “rouba a energia” (termo utilizado pelo autor) quando um dos envolvidos ou o mediador dirigem-se a ações punitivas. Torna-se fácil visualizar isso quando recordamos as motivações dos castigos e as punições. Muitas vezes, as crianças não são compreendidas e escutadas, simplesmente são punidas, fazendo-as sentir ainda mais raiva. Por isso, é necessário escutar e entender as necessidades dos envolvidos e as nossas próprias, pois, ao nos conscientizarmos disso, “[...] a raiva dá lugar a sentimentos benéficos” (Rosenberg, 2019, p. 177) já que, por outro lado, “a violência vem da crença de que os outros nos fazem sofrer e portanto merecem ser punidos” (Rosenberg, 2019, p.177).

A raiva não é um sentimento a ser reprimido ou julgado, mas expressado em um processo, compreendendo as necessidades do outro e, especialmente, a forma de comunicar com o outro, dependendo da sua faixa etária, a expressão da raiva pode ser acolhida, não sendo transformada em violência ou punição.

Rosenberg (2019, p. 180) destaca alguns passos sobre como expressar a raiva: “1. Parar, respirar; 2. Identificar os pensamentos que julgam as pessoas. 3. Ligar-nos às nossas necessidades; 4. Expressar sentimentos e necessidades não atendidas”. Para auxiliar a criança,

nesse processo, o mediador terá que exercer ainda mais a sua observação, a empatia, o acolhimento e o olhar atento, ajudando a própria criança a acalmar-se, identificar as suas próprias necessidades e expressar-se.

Além disso, a frase: “na escola são feitos combinados e resolver os conflitos fazem parte do diálogo e da boa convivência entre seus pares” revela o modo como a professora e a instituição mediam as situações e, provavelmente, a frase “as negociações fora do âmbito escolar são tratadas de outra forma, com trocas (presente) o que torna a linguagem diferente” insinua que as famílias resolvem por meio de recompensas. Mais uma vez, aparece aqui o desafio em lidar com as atitudes das famílias. Neste sentido, é importante um diálogo aberto com as famílias sobre como ocorre a resolução de conflitos na escola, para, assim, comunicar os familiares das maneiras que podem ajudar ou não na condução em casa.

Além dos desafios mencionados, outros mais aparecem nas escritas das participantes, como:

- 1) Organizar as melhores palavras e expressões para que o conflito seja resolvido com assertividade, evitando novos desentendimentos.
- 2) Saber realizar a mediação de forma coerente e que não gere mais conflitos.
- 3) A dificuldade das crianças em conseguir controlar as suas emoções.
- 4) Na Educação Infantil existem muitos desafios com relação à resolução de conflitos. Percebo, especialmente que muitas crianças estão aprendendo a se comunicar, em alguns momentos a própria criança não sabe o que está sentindo, não consegue nomear seus sentimentos e necessidades. Um outro aspecto desafiador é permanecer imparcial para conseguir mediar da melhor forma os conflitos para que as crianças aprendam com o processo, pois me compadeço das crianças que são "vítimas" ou "injustiçadas".

As frases 1 e 2 estão atreladas à mediação do docente. De fato, a mediação exige muito do professor, seja em seu tempo, atenção, escuta ativa e conhecimentos sobre a CNV. É importante relembrar a importância de acreditar no processo da CNV, pode ser que, nas primeiras vezes, haja dúvidas e inseguranças. Sendo assim, para ajudar nisso, é interessante anotar os quatro componentes da CNV e, no momento da mediação, recordar as anotações. Já nas falas 3 e 4, destaca-se o fato de as crianças não conseguirem controlar as suas emoções, não sabendo nomear os seus sentimentos e necessidades. Nesse caso, vale lembrar que nem sempre os adultos também conseguem. Por isso, o papel do mediador igualmente inclui ajudar a perceber quais são os sentimentos, as emoções presentes e as necessidades, nomeando para a criança poder começar a identificar o que está sentindo e como pode lidar com a situação.

Saber a diferença entre conflito e violência é essencial para mediar a situação e, se necessário, estabelecer limites saudáveis e seguros. No início da formação, foi possível perceber a existência da falta de clareza sobre esses termos, assim como está no diário de bordo:

No início, percebi que a grande maioria não conseguia diferenciar o conflito da violência. Lembro de algumas falas como: “conflito é quando tem brigas, mordidas, empurrões, disputas de brinquedos, essas coisas”, e “quando surge um conflito já vira violência”. Neste dia, algumas participantes estiveram mais à vontade para compartilhar suas experiências e dúvidas, assim, pudemos esclarecer melhor e diferenciar o conflito da violência. Muitas delas exemplificaram situações de conflitos e de violência em suas práticas cotidianas. Por meio de um momento de diálogo, algumas trouxeram exemplos que vivenciaram. A partir disso, o grupo, procurou maneiras de como resolver as situações que apareceram como exemplo. (Diário de Bordo da Pesquisadora, 02 de dezembro de 2024).

Um dos relatos de experiências compartilhados com o grupo proporcionou o início de boas discussões e da busca sobre como resolver algumas situações simples que ocorrem no dia a dia. O relato que segue é de uma professora que possui uma turma de crianças com a faixa etária de 1 a 2 anos e, segundo ela, os conflitos ocorrem sempre por conta da disputa de brinquedos:

Todo dia, por causa de uma calculadora que tem lá, as crianças brigam para pegar ela, eles só têm uma, e eles falam que é um tablet. E esse tablet todo mundo quer. Eu pergunto: quem pegou primeiro? Tal pegou. Então ele vai brincar. E eu acabo resolvendo dessa forma, talvez seja errado. Antes, no começo, era uma guerra, tinha que guardar. Agora eles já falam, eu peguei primeiro. [...] Eles começaram a fazer as negociações, tentando oferecer outros brinquedos, tentando convencer o colega que o controle é melhor que o tablet (Fala transcrita de uma professora).

As discussões ficaram em torno da divisão de brinquedos, sendo um conflito que surge na maioria das turmas das participantes. A partir dos diversos relatos do que cada uma faz para resolver a situação, o grupo encontrou cinco maneiras que foram: retirar o brinquedo, deixar com quem pegou primeiro, incentivar a troca, controlar o tempo de cada um com aquele brinquedo e incentivar a brincarem juntos, dividindo o brinquedo.

No início das trocas de experiências, o receio do que está certo ou errado estava presente nas falas de algumas participantes, assim como traz o relato “talvez seja errado”, mas, aos poucos, fomos desconstruindo essa ideia, tendo em vista o que é mais adequado para cada faixa etária e situação. Dessa forma, as participantes foram sentindo-se mais à vontade para compartilhar sem receios as suas vivências, contribuindo ainda mais para as reflexões.

Já no terceiro encontro, foi possível perceber, nas falas, uma melhor compreensão e diferenciação entre conflito e violência e, a partir de então, o início de uma maior sensibilidade e escuta durante as mediações, assim como relata a mesma professora citada anteriormente:

Hoje aconteceu uma coisa na sala. Então, dois coleguinhas, eles tiveram um conflito, por conta de um brinquedo, mas eles se gostam muito, de brincar junto. E eu fiz aquela parte do observar, porque eu sabia que eles iam conseguir se resolver. Eles se deram uma chacoalhada e depois um viu que doeu no outro e o outro também viu. Eles começaram a chorar e se olhar. Depois, eles pegaram a almofada e se deitaram um do lado do outro e depois eles se abraçaram e começaram a brincar. E eu não me movimenteiei em nenhum momento de lá, eu só fiquei observando o que eles iam fazer. E depois esqueceram e, pararam as lágrimas, eles continuaram brincando. E aí que eu

fiquei pensando, se eu tivesse tomado alguma atitude de falar de uma forma diferente, de lá e chamar atenção, talvez fosse continuar, eles se resolveram entre eles e continuaram brincando. Ninguém saiu machucado. Mas eu achei legal isso. Eles ficaram se olhando e chorando um para o outro. Deitados na almofada. E depois eles se abraçaram. E depois eles foram brincar. Eu só fiquei olhando. Caso acontecesse alguma coisa, eu ia lá. Os dois sentiram a mesma dor. Só que eles ficaram deitados, chorando um para o outro. Eles conseguiram, depois eles já estavam brincando da mesma forma (Fala transcrita de uma professora).

O fato de a professora ter usado a palavra “conflito” na disputa de brinquedos pode indicar uma melhor compreensão da situação. Além disso, a frase “eu fiz aquela parte do observar” demonstra a tentativa de colocar os princípios da CNV em prática, em pequenas situações do cotidiano. A importância da atenção dela, naquele momento, inclui saber a hora certa em intervir na situação, que, nesse caso, não foi necessário. Depois desse relato, o diálogo avançou sobre a importância de observar e escutar todos os envolvidos em um conflito, deixando de lado os rótulos e os julgamentos, partindo da seguinte experiência de uma professora:

Eu já estava no final da tarde e teve uma fulana que veio lá para pegar a agenda pra guardar, e quando ela voltou, ela estava no lugar, tinha um lugar dela e um lugar dele. Ele tinha passado e tinha pegado um papel e ela passou e pegou o papel dele, e eu deduzi que ele tinha pegado o papel dela e ela puxou dele e ele começou a puxar, “porque não, porque não sei o que, porque não sei o que” e eu disse: vem aqui os dois, agora vamos sentar. E eu xingando ele: porque que você foi e pegou o papel dela, se ela estava desenhando, se esse papel é dela, tem um monte de papel ali. E ele chorando: Não é, não é. E eu mostrei para ela e eu disse assim: de quem que é esse papel? E ela disse: dele. Então, a gente deduz as coisas. Eu olhei e ele passou no lugar que ela estava (Fala transcrita de uma professora).

Apesar de, no momento, o grupo achar a situação engraçada, surgiram comentários sobre o quão delicado é quando os professores acostumam-se com a mesma criança realizando algo entendido como inadequado, pois pode ocorrer julgamentos e reações para aquela criança e ela pode não estar envolvida, de fato, na situação. Como aconteceu nesse relato, em que o menino era o dono do papel, porém, foi subentendido que ele havia tirado da colega. Por isso, mais uma vez, reforçamos a ideia de abandonar os rótulos e escutar ativamente nas mediações de conflitos, compreendendo que “quanto mais escutarmos os outros, mais eles nos escutarão” (Rosenberg, 2021, p.181) e, dessa forma, isto vai se tornando um exercício diário.

As mediações de conflitos são um grande desafio quando se tem muitas crianças em uma turma, visto que, para dar a atenção devida, precisa estar presente naquele momento com a criança. Além disso, é fundamental sensibilidade, empatia, conexão e compreensão do outro, precisa da criação de vínculo e relacionamento, dessa forma, será possível conhecer melhor o outro e perceber como ajudá-lo, por vezes, usando a força protetiva, como demonstra o relato da professora na sequência (o nome da criança foi alterado para “criança”, no objetivo de proteger a sua identidade):

Com Criança esse ano, algumas vezes a gente tem que fazer esse movimento. E o mais recente foi na hora do lanche, porque o que aconteceu, ele pegou o lanche dele e ele quis comer o lanche da colega e a colega teve uma reação de puxar, ela não quis dar, e ele teve um surto (palavra usada dentro do diagnóstico que a criança em questão possui) naquela hora, ele começou a se bater. E ela foi se recolhendo porque não queria machucar ela. O que eu fiz? No banquinho, eu me sentei, como é que se diz encapalado? Sentei e segurei ele. Segurei ele e fui dizendo, calma, a menina não é obrigada a dividir o lanche, ela vai dar se ela quiser. E a gente descobriu uma coisa que é o seguinte, quando faz carinho na cabeça dele, ele se acalma. Então fui conversando com ele, falei respire! E ele estava bravo, eu falava e só piorava naquele momento. Quando eu comecei a fazer, aquele movimento na cabeça e eu respirando ao mesmo tempo, nervosa por quê? Por causa da situação. Eu não queria que ele se machucasse e que ele machucasse o outro colega. E ele foi devagarinho, foi respirando e foi acalmado. Mas assim, não é uma coisa fácil de fazer. O dia que isso acontece e eu fico terminada. Se vai toda a minha energia. Sabe, parece que eu fico uma uva passa (Fala transcrita de uma professora).

A partir desse relato, é cabível refletir a importância de presença e da mediação docente. Além disso, buscar conhecer a criança e o modo como pode ajudá-la a acalmar-se, em alguns casos específicos, contribui significativamente para a resolução do conflito. Para Rosenberg (2021, p.76), “muitas vezes nosso olhar, ou um leve toque, já comunica esse tipo de conexão sem que seja preciso falar nada”, neste sentido, a atitude da professora em protegê-lo em meio a uma “crise”, entender que o acolhimento pode acalmá-lo e ajudá-lo em sua respiração, para, de fato, acalmar-se, já demonstra a empatia necessária para a resolução da situação. Além disso, nesse caso, é válido destacar que, para a professora poder estar com essa criança, ela necessita de um auxílio com as demais.

Outro ponto discutido durante a formação é que, antes de conversarmos com os envolvidos no conflito, é preciso que todos se acalmem. Sobre o assunto, uma professora compartilhou o trabalho que vem fazendo com a turma, criando um espaço em sua sala para volta à calma:

Primeiro a gente fez assim: Cheira a flor, apaga a vela. Eles trouxeram de casa várias velas. Mas aquelas de pilha, que eles assopram e ela não se apaga. Mas enfim, tem as de verdade e as outras. Então, do nada, eles saem. Se a gente está fazendo qualquer coisa, eles saem e vão lá. Cheiram e a gente passa aqueles borrifadores de cheiro sabe, na flor. Sentam-se, cheiram e apagam a vela. Depois eles saem e vem, como se nada tivesse acontecido. Primeiro eu pensei, Jesus o que é isso, eu pensei que não ia funcionar, agora não pode ficar sem a flor e sem a vela lá. E eu preciso de almofada também, porque eu tenho duas crianças que precisam de almofada. Eles apertam bem forte para depois poderem se acalmar (Fala transcrita de uma professora).

Criar um espaço na sala para que as crianças possam acalmar-se e autorregular-se pode ser uma boa estratégia se bem conduzido. As crianças precisam compreender o real motivo do espaço e encontrar, nele, a segurança e o conforto que procuram. No mesmo sentido, exige por parte do docente a sensibilidade para compreender as necessidades de cada um, como

mentionado pela professora, o espaço precisa de almofadas, visto que duas crianças conseguem acalmar-se usando-as. Todos esses aspectos e ações ganham sentido quando se compreendem e se vivenciam os princípios da Comunicação Não Violenta (CNV), pois, mais do que permitir que a criança se acalme, é essencial ouvi-la com atenção e propor um diálogo genuíno.

Mesmo a organização de um espaço, de certa forma, pode evidenciar o acolhimento da professora com cada um da turma, quando reconhece o que cada criança precisa. Sobre isso, vale dizer que “quando percebemos os sentimentos e as necessidades da outra pessoa, reconhecemos a humanidade em comum” (Rosenberg, 2021, p.182). Portanto, acolher os sentimentos como a raiva é dizer que ele realmente existe e não é algo a ser ignorado, reprimido ou expressado de maneira violenta, mas o resultado de alguma necessidade não atendida que precisa ser dialogada, após o autocontrole.

Após o compartilhamento dessa ideia da professora, outras mais expuseram as suas ideias, como no espaço de acolhimento, colocar folhas e materiais riscantes, visto que, para algumas crianças, isso também ajuda a acalmarem-se. Em seguida, uma professora relatou o seguinte caso:

Ele chega arrastado pela mãe, desde lá da calçada. E a mãe diz que não é fácil. E para eles também não é fácil, eu vejo que eles se sentem mal na escola, vendo as outras crianças chegarem felizes e o ele aos gritos. Eu pensei que tinha alguma coisa de errado. Ele está fazendo isso há uns três dias. Ele estava bem, ele estava feliz. Ele sempre tem que carregar um brinquedo na mão. Hoje ele não queria nem saber. A profe auxiliar disse: tenta pegar você. Ela teve que conter ele, mas ele a encheu de chute. Ele dava chute e soco. E ela tentou acalmar, colocou ele na caminha, está cansado. E ela deixou um pouco ele pensando, assim, no que que estava acontecendo, então ele acalmou. Eu fiquei a tarde toda pensando. Eu disse, vou conversar com ele, mas só eu e ele. Peguei a cadeira, gosto de botar eles na frente. Perguntei: o que está acontecendo? Por que você está fazendo assim? E ele: saudade. E o que tem saudade? Que saudade? O papai. [...] Então, tudo começou lá na casa. Entende? Ele dizia saudade. Então ele já me contou que tem um cachorro. Ele tem saudade do cachorro. É uma mistura de coisas. E como que a gente vai entender se a gente não conversar e se a família não passar para a gente também o que está acontecendo. E tem muitas coisas que não é nosso alcance. E ele foi contando aos pouquinhos. É isso. E um acalento, um colo para ele foi demais hoje. Ele ganhar o carinho hoje, ele precisou desse carinho. Então às vezes esse olhar também de ver como a criança está! Eu senti que ele precisava de ajuda. Então fui até ele, ele gosta muito de massagem nas costas, eu fui contornando as costas dele como se fosse um desenho. E fui e ele se acalmou. Falei sobre o cachorro, se ele era pequeno ou grande, ele falou que era bebê. Então eu disse para ele, é normal sentir saudade. A profe também tem saudade das pessoas que ama, quando você chegar em casa, você abraça bem forte quem tem saudade. E ele falou, primeiro o papai, depois o cachorro. (Fala transcrita de uma professora).

Durante a sua fala, houve a possibilidade de perceber o seu cansaço e o tanto que se dedicou a essa situação, ao mesmo tempo, o seu entendimento sobre a importância de acolher a criança, embora, inicialmente, ela não verbalizasse os seus sentimentos. Outras professoras aproveitaram o relato para expor as suas experiências parecidas, em que as crianças trazem,

provenientes, de casa, algumas situações, especialmente a saudade, refletindo, segundo as professoras, em suas ações e reações durante as tardes.

Assim posto, os professores precisam acolher as reações das crianças, mesmo não compreendendo, de primeiro o momento, o que originou tal ação e qual é a sua necessidade. Tal situação representa um desafio para os professores, ao mesmo tempo, importante e fundamental. Todos os dias, é preciso estabelecer uma conexão empática, sendo que, “[...] o professor precisa aprender a descobrir os sentimentos e as suas raízes dentro das mensagens que se apresentam como exigências, julgamentos, questionamentos, gestos, feições e pedidos” (Rosenberg, 2021, p.78). Dessa maneira, antes de um julgamento sobre a ação da criança, é necessário olhar para o que está por trás daquela atitude.

Após os encontros, foi possível perceber a necessidade que cada docente possui em compartilhar as suas experiências, mesmo que, de início, com alguns receios e medos de julgamentos. Em todos os momentos, os encontros foram marcados na ideia de acolhimento e não como julgamento do que está sendo feito ou não, isso possibilitou às professoras estarem mais confortáveis para compartilhar e questionar suas experiências e suas dúvidas. Para que seja possível trabalhar a CNV com as crianças, primeiramente, ela precisa estar sendo colocada em prática entre os próprios adultos.

Quando se realiza um movimento em um grupo, seja em sala ou com o trabalho com professores, é preciso superar a barreira das críticas e julgamentos, visto que “a maior barreira à comunicação interpessoal é a nossa tendência muito natural para julgar, avaliar, aprovar ou desaprovar as afirmações de outra pessoa ou de outro grupo” (Rogers, 2009, p. 382). A tendência a realizar julgamentos, rótulos e críticas, precisa ser superada com os princípios básicos da CNV. Tanto consigo mesmo, com o outro adulto e com as crianças.

Nos momentos formativos e de resolução de conflitos no ambiente escolar, é preciso lembrar que a compreensão empática dá-se na “[...] compreensão com uma pessoa, não sobre uma pessoa” (Rogers, 2009, p.384). Portanto, os momentos dedicados aos estudos da CNV e as situações vivenciadas na prática das participantes podem contribuir na troca de experiências e na formulação de novas experiências. Neste sentido, “[...] o indivíduo se torna- na sua consciência- aquilo que é – na experiência” (Rogers, 2009, p.118). Compartilhar vivências é, muitas vezes, ver-se na experiência do outro, é levar para o grupo, debater e encontrar novas maneiras de resoluções, é acolher o sentimento e a necessidade do outro. É viver a CNV.

7.3 COMO ENTREI E COMO ESTOU SAINDO DA FORMAÇÃO

Durante o início do período da formação, as participantes foram questionadas sobre como se sentem ao terem que mediar a solução de conflito e, a partir disso, foi possível obter as seguintes respostas:

- 1) Com medo, angustiada e ansiosa.
- 2) Muitas vezes, com sentimento de insegurança por diferentes fatores.
- 3) Por vezes, ansiosa e preocupada. Outras me questiono sobre como fazer diferente.
- 4) Me sinto responsável por ajudar as partes envolvidas no conflito, construírem autonomia para que consigam resolver de forma respeitosa e tranquila, seus conflitos.

Logo no primeiro encontro, foi possível sentir a necessidade de estabelecer um espaço aberto de escuta, respeito e empatia entre o grupo, livre de julgamentos e seleção entre certo e errado. Um espaço para que todos esses sentimentos e percepções sobre a resolução de conflitos fossem acolhidos e respeitados. Sendo assim, foi extremamente importante iniciar a formação com a fala sobre “tornar-se professor(a)”, com as narrativas de vida de cada uma, acolhendo histórias e entendendo que cada professor é importante com as suas próprias experiências.

Para que isso aconteça, é preciso que os sujeitos envolvidos olhem, primeiramente, para si, pois, dessa forma, “[...] se puder estar sensivelmente consciente dos meus próprios sentimentos e aceitá-los -, é grande a probabilidade de poder vir a estabelecer uma relação de ajuda com a outra pessoa” (Rogers, 2009, p. 60). A conexão empática começa com nós mesmos, para, depois, conseguirmos colocar em prática com o outro.

Os inícios podem trazer muitos sentimentos, assim como as próprias participantes compartilharam, ao relatarem estarem:

- 1) Com muita expectativa, esperando saber mais sobre o assunto que tinha apenas uma ideia sobre o mesmo
- 2) Com questionamentos, dúvidas e angústias
- 3) Entrei nesta formação, não sabendo exatamente o que iria encontrar, com muitas dúvidas e por vezes me sentindo inadequada diante da amplitude de alguns desafios.
- 4) Acredito que sempre temos o que aprender, evoluir e aprimorar. Em certos momentos me sentia um pouco angustiada por tocar em certas situações, de como aquilo poderia se transformar.

Todos os sentimentos e palavras expressas são extremamente compreensíveis e válidas, tendo em vista as partilhas de experiências e o contato com uma nova teoria. Para a pesquisadora, o início dessa formação também contou com diferentes pensamentos e emoções, assim como registrado em seu diário de bordo:

Dia 28 de novembro de 2024

Antes da formação: Como pessoa, me sinto nervosa e ao mesmo tempo ansiosa para começar a formação. Sinto que tenho muito para contribuir, e estou com medo de não conseguir compartilhar tudo o que gostaria, partindo de tudo o que estudei até o momento. Por serem minhas colegas de trabalho, vejo como um desafio me colocar como uma formadora. O lado bom, é que conheço o dia a dia delas e acredito que compartilho muitas vivências similares.

Durante e após o primeiro encontro: Fiquei tão animada e envolvida com o grupo que me esqueci de tirar fotos e de gravar. Mesmo que eu tenha falado sobre as fotos e as gravações, no momento me distraí com a organização dos slides e conversas com as participantes. O tempo passou tão rápido. Senti o grupo com muitas dúvidas e muita empolgação sobre a temática, com expectativa do assunto auxiliar as suas práticas. Durante a formação, lembro de alguns comentários positivos sobre pensar sobre si, sobre a sua caminhada. Algumas participantes levaram mais para o lado profissional, outras conseguiram olhar para toda a sua trajetória, antes mesmo de decidirem iniciar a formação. As que conseguiram olhar para toda a sua história, relataram ser um momento bom e gratificante. Percebi que poucas estavam se sentindo à vontade, talvez porque era o início e foi apresentada uma parte teórica, que por conta do tempo, não foi possível dar muita abertura para diálogos mais amplos (Diário de Bordo da Pesquisadora).

Os inícios podem contar com expectativas e inseguranças, mas são extremamente necessários para construir algo em conjunto e proporcionar diversas experiências. Além disso, ao escutar o outro é possível perceber alguns sentimentos em comum, que podem gerar uma conexão a partir da empatia e do respeito. Vale lembrar que empatia pode ser considerada “[...] um tipo especial de compreensão que não pode ser confundida com entendimento intelectual, nem mesmo com piedade” (Rosenberg, 2021, p.67). A empatia requer que estejamos presente com todo o nosso ser, exercendo a escuta ativa para consigo e o outro.

Ao longo das formações, houve a oportunidade de perceber o grupo de participantes mais aberto e com interesse em compartilhar as suas próprias experiências, o que permite refletir o quanto escutar o outro se faz necessário e importante. Para Rogers (2009), a comunicação real efetua-se quando ouvimos com compreensão, procurando entender o ponto de vista do outro de forma genuína. Dessa forma, quando se trata de relações pessoais, é de suma importância exercer a escuta ativa em todos os âmbitos.

O ato de escutar requer cuidado e atenção, visto que, “em geral, não ouvimos o que o outro fala, mas, sim, o que gostaríamos de ouvir” (Freire, 2017, p.45). Por isso, Rosenberg (2021) considera importante repetir, em sua fala, o que você compreendeu da fala do outro, assim, os envolvidos terão certeza de que todas as mensagens, sentimentos e necessidades, foram compreendidas. Esse movimento durante a formação foi observado quando uma professora iniciou o seu relato de experiência e as demais foram acrescentando as suas próprias vivências em relação ao mesmo assunto.

O compartilhar em um grupo pode gerar conexão, empatia, respeito, liberdade e reflexão. Neste sentido, “o ato de refletir é libertador porque instrumentaliza o educador no que ele tem de mais vital: o seu pensar” (Freire, 2017, p.48). Além de debater teóricos, as experiências docentes contribuem muito para a reflexão, problematização, análise e debate, colaborando ainda mais para a formação e a autoformação, uma vez que, segundo Freire (2017), a ação reflexiva leva a contatações, descobertas e aprofundamentos, proporcionando a transformação em nós, nos outros e na realidade.

Ao longo dos relatos de experiência, foi possível perceber algumas mudanças na prática pedagógica, como a autorreflexão presente no relato da professora sobre o conflito em relação ao papel, em que havia pensado ser da menina e, na verdade, era do menino; do tempo em que outra professora dedicou ao precisar acolher a criança que chegou chorando na escola e, depois, ao escutá-lo, descobriu que ele sentia saudade. De outra professora que precisou usar a força protetiva para ajudar a criança a acalmar-se, descobrindo que o carinho na cabeça era algo de que a criança gostava e outra ainda que organizou um espaço de volta à calma na sala, com velas, flores, perfumes e almofadas.

O modo como foi relatado, usando a palavra “conflito” nos momentos adequados e “violência” nos relatos em que as crianças usaram disso para expressarem-se demonstra uma maior compreensão sobre o assunto e as tentativas de colocá-lo em prática no seu cotidiano. Ao começar a colocar a CNV em ação, possivelmente, no início, pode demandar mais tempo, tendo em vista que é preciso lembrar dos quatro componentes e pensar em como inseri-los na resolução. Com o tempo, a experiência e a prática, a CNV pode tornar-se parte de todos os momentos das pessoas.

Socializar as experiências, as tentativas de mediação de conflitos e os seus próprios sentimentos enquanto educadores deve permear o ambiente escolar e de formação do docente, visto que “a socialização da reflexão sobre a prática move o processo de formação permanente” (Freire, 2017, p.71). Neste sentido, o ato de autoavaliação pessoal e de uma equipe pode contribuir diariamente para mudanças significativas na prática pedagógica e nas perspectivas pessoais.

De acordo com Josso (2004), o processo de formação dá-se por desafios enfrentados e escolhas realizadas, que emergem da dialética entre a condição individual e coletiva. As experiências individuais e coletivas podem contribuir para o momento de formação e autoformação. A compreensão pessoa/professor (a) inclui saber que este é um processo contínuo, portanto, a autoformação e a própria formação CNV permanecem em um processo vivo no dia a dia.

As reflexões, as análises, as discussões, os relatos de experiências e a teoria, quando internalizadas e com significância, podem contribuir para a mudança de uma prática e perspectiva. No último momento formativo, as participantes foram convidadas a refletirem sobre o seu percurso formativo durante os quatro encontros, após o comparativo entre como entraram na formação, as respostas sobre como estavam saindo da experiência foram as seguintes:

- 1) Saí desta formação tendo clareza de alguns aspectos: é preciso criar um ambiente respeitoso e tranquilo para que as crianças consigam se expressar e dialogar em momentos de conflito; muitas vezes a conversa vai tomar um rumo que nem imagino e está tudo bem desde que haja respeito e paciência; as crianças tem um tempo próprio para construir o processo dialógico, que pode ser acelerado com um educador que esteja disposto a ajudar neste sentido. Sinto que aprendi muito e que desafios aparecem o tempo todo em uma escola, nunca estarei "pronta", tenho um coração inquieto e curioso, esta formação me lembrou como é bom estar em movimento constante na busca por conhecimento, qualificação e aperfeiçoamento.
- 2) Hoje me sinto mais segura em relação as minhas tomadas de decisões e como me posiciono para resolver conflitos. Procuro sempre me colocar no lugar de quem está ouvindo e ver se determinado assunto faz sentido ou se está sendo resolvido da melhor forma.
- 3) Feliz, mas ansiosa com aquilo que eu irei vivenciar. Teoria e práticas são aliadas, mas é na prática que a realidade nos confronta e exige que busquemos cada vez mais pelo desconhecido acolhendo nossas crianças e suas necessidades
- 4) Com uma visão mais ampla do assunto e sentindo-me mais segura para intervir no que é necessário meu olhar e atenção.
- 5) Mais aliviada em ver que a mudança pode ir acontecendo no dia a dia
- 6) Feliz e ao mesmo tempo com um pouco de insegurança pela prática.
- 7) Mais tranquila, otimista para pôr em prática tudo aquilo que for possível, compreendendo melhor minhas atitudes e acolhendo-as para conseguir acolher o outro.
- 8) Foi esclarecedor, consegui perceber que é possível usar a CNV, porém que temos que compreender que nem sempre conseguiremos aplicá-la 100% porque demanda tempo e adequação a faixa etária.

O modo como cada um vivencia a formação pode ser diferente, os mesmos assuntos debatidos podem gerar diferentes percepções, por exemplo: em alguns dos relatos, é visível uma certa segurança e maior compreensão sobre alguns componentes da CNV, já em outros relatos aparece a palavra insegurança com o que pode surgir no dia a dia. Partindo disso, é possível pensar na necessidade de uma continuidade desse processo formativo em relação à CNV, propondo mais espaços para compartilhar as suas experiências para, assim, poder visualizar e viver ainda mais a teoria na prática e a prática na teoria. Essas reflexões também aparecem no diário de bordo da pesquisadora:

16 de dezembro de 2024

Meu último momento formativo foi marcado com um sentimento de orgulho em olhar para trás e poder perceber pequenas mudanças nas percepções do grupo. Para mim foi de grande valia poder escutá-las e compreender seus desafios diários, buscando, a

partir da CNV, mediar os diálogos e as discussões. Sinceramente, gostaria de mais tempo com o grupo, para aprofundar ainda mais os componentes da CNV e analisarmos ainda mais como colocá-los nas práticas que elas mesmas vivenciam. Acredito que, se elas conseguirem ver a CNV na prática com as crianças, vão perceber ainda mais como é possível e mais fácil do que parece. Em todos os momentos, como colega, eu procurei ter empatia com os desafios cotidianos, visto que, como humana, há muitos dias em que não estamos bem, estamos cansadas e, lidar com conflitos todos os dias, é algo realmente desgastante. Quis mostrar para elas que é preciso começar a CNV, mesmo com dias bons ou ruins, respeitando também quem somos e quem as crianças são. A partir dos relatos, também pude notar a necessidade do grupo em compartilhar as suas práticas. Muitas vezes, nós professoras, somos orientadas a escutar as crianças e as famílias, e isso é essencial, porém, acabamos esquecendo da necessidade de escutar nos mesmas e umas as outras. Somos nós, professoras, que entendemos o que é ser professora e os desafios da prática pedagógica. Portanto, os momentos em que o grupo de profes se junta para compartilhar suas angústias, dúvidas, ações e ideias, é um tempo de conexão que pode gerar empatia e trazer grandes benefícios para a equipe. Outro aspecto que muito pensei, é que há colegas mais motivadas que as outras, e talvez isso ocorra pelo nível de aprofundamento de sentido da teoria, é preciso mostrar a teoria na prática para ver dar certo. Pensei que talvez, seria necessário, nos primeiros movimentos, cada professora carregar consigo um lembrete dos 4 componentes da CNV nos momentos de resolução de conflitos. Outra questão importante que percebi, é que para a CNV acontecer de fato, é preciso uma estrutura de apoio, ou seja, quando a professora estiver mediando um conflito com duas crianças, as demais precisam estar com outra professora ou auxiliar, além disso, considero que a equipe pedagógica pode assessorar muito nesses momentos, até mesmo escutando as professoras em seus relatos, da mesma forma que a equipe pedagógica também precisa ser escutada. Eu vi e vejo a necessidade de colocar a CNV em prática não somente com as crianças e as famílias, mas com as próprias professoras, equipe da coordenação e toda a escola. Eu entrei na formação com medo de não conseguir transmitir tudo o que eu queria, porém, quando as participantes compartilhavam suas experiências, foram ótimos momentos para acrescentar pontos que não estavam planejados nos slides e na fala. Saio com a vontade de continuar o assunto com o grupo, perguntar como estão os seus dias, escutá-las e encontrar as respostas na teoria (Diário de Bordo da Pesquisadora).

O momento formativo não serviu somente para as participantes da pesquisa, mas também para a própria pesquisadora que se inclui no processo de autoformação. Os resultados na prática podem aparecer aos poucos, em pequenas atitudes do dia a dia, assim como relata a professora a seguir, na tentativa de colocar a CNV em prática:

Entre mil momentos, eu tentei uma vez colocar a CNV em prática. Demora. A gente tem que ter muita essa questão da empatia, esperar eles se acalmarem para poder conversar. Calma, depois. E a conversa eu precisei fazer só com eles. Então, eu chamei eles lá, me sentei. Mas, foi demorado. E olha, eles não fizeram mais, porque eu disse para eles que eles precisam conversar entre eles antes de chegarem num atrito, no Pré II eles já podem fazer isso. Mas, eu não sei a próxima vez que acontecer (Fala transcrita de uma professora).

Cabe ponderar que o processo de avaliação é necessário em todos os momentos, sendo assim, as participantes foram questionadas sobre sugestões e a avaliação dos momentos de formação como um todo. A partir disso, surgiram as seguintes respostas:

- 1) É um assunto que deveríamos compartilhar mais. Realizar rodas de conversa, debater e juntar “Professores+ dia a dia + estudiosos” melhoraria a nossa prática e ajudaria no nosso crescimento profissional e pessoal. Pois aqui, percebi que a Comunicação Não-Violenta vai além da escola. Ela é para a vida;

- 2) Gostei muito da forma como foi abordado o tema, sendo que as lâminas estavam claras e foram bem explicadas. Como sugestão, além da bibliografia, gostaria de ler recortes de textos, pois gostei do tema e acho muito pertinente para nós educadores;
- 3) Penso que esta formação poderia ter sido feita em sábado de manhã, quando estamos com a cabeça mais leve para podermos aproveitar ainda mais, também poderíamos ter mais alguns encontros, pois surgem muitas inquietações que precisariam ser debatidas, discutidas e compartilhadas. Por fim, agradeço novamente, uma vez que quando fico inquieta, sinto que as sementes do conhecimento, da busca, começam a se expandir dentro de mim. GRATIDÃO!
- 4) Foi um momento especial de troca, de conhecimento e que me ajudou agregando novas experiências;
- 5) Aprendizagem e reflexões importantes sobre o fazer diário. Formação com temas pertinentes são fundamentais e ricos, pois percebemos que podemos por meio das trocas e do conhecimento partilhado melhorar cada vez mais nossa prática pedagógica, sendo mais certos;
- 6) Profe Emily foi incrível e prática em sua fala, quando é apontado algo que estamos vivenciando o assunto se torna mais interessante, e ter esse apoio tornou a minha prática mais significativa;
- 7) Mais tempo, em outro horário, com mais rodas de conversa e troca de experiências.

Com base na avaliação realizada, foi possível elaborar o Produto Educacional, detalhado no capítulo seguinte. É possível ressaltar que o processo formativo é contínuo. É na prática cotidiana que ele se transforma; nas ações e na avaliação dessas ações que se constroem novas perspectivas. Como autora deste trabalho, desejo que fique nas memórias e nos corações os importantes debates e diálogos em torno dos quatro componentes da CNV, pois, em minha percepção, eles só não auxiliam a mediação de conflitos, mas exalam o lado mais humano que podemos ter uns com os outros.

8 CONCLUSÃO

Há quem fale sem refletir, e fere como espada, mas a língua dos sábios traz a cura.

Provérbios 12:18

A presente pesquisa buscou encontrar possíveis propostas para a mediação de conflitos com base nos princípios da ética e das relações pessoais e coletivas, orientada pelos quatro componentes da Comunicação Não-Violenta. Ao decorrer do estudo bibliográfico, foram apontadas reflexões sobre conflito, violência, infâncias, mediação, trajetória pessoal e profissional com base na autoformação. A partir desses estudos, foram elaborados encontros formativos para educadoras da etapa da Educação Infantil do Colégio Franciscano São José, localizado no município de Erechim/RS.

Após a aplicação das propostas formativas, foram coletados relatos, escritas e falas para compor o momento da análise da formação. Por fim, após os dados analisados, foi elaborado um produto educacional intitulado como “Proposta de formação: Comunicação Não-Violenta”, contendo a proposta formativa e outras sugestões, partindo da análise dos resultados. O produto educacional visa atingir o público das escolas que enfrentam desafios em relação à resolução de conflitos e, enquanto equipe, buscam uma orientação e a continuação do processo formativo e autoformativo.

Ao decorrer do desenvolvimento da presente dissertação, foi possível compreender que “o desafio é formar, informando e resgatando num processo de acompanhamento permanente, um educador que teça seu fio para apropriação de sua história, pensamento, teoria e prática” (Freire, 2017, p. 44). Esse desafio é gratificante e cheio de surpresas ao longo do caminho. Quando se trabalha com um grupo, não sabemos ao certo quais serão os resultados e como cada sujeito compreende as informações apresentadas. Por isso, se faz necessário coletar escritas, analisar falas e estar aberto para acolher cada um, bem como estar aberto a novas possibilidades e ajustes.

Realizar uma pesquisa e colocá-la em prática “[...] exige exercício metodológico sistematizado, rigoroso, de observar, refletir, avaliar e planejar” (Freire, 2017, p.44). Para isso, o processo autoformativo proposto pela pesquisa começa com a própria pesquisadora. Antes de propor para que o grupo olhe para si mesmo, reconheça as suas motivações e avalie a sua prática, é preciso que a formadora/ pesquisadora tenha feito isso, visto que, dessa forma, “[...] estabelecer uma relação de ajuda comigo mesmo - se puder estar sensivelmente consciente dos meus próprios sentimentos e aceitá-los -, é grande a probabilidade de poder vir a estabelecer

uma relação de ajuda com a outra pessoa” (Rogers, 2009, p. 60). Sob essa ótica, conectando-se consigo mesmo, é possível conectar-se com o outro.

Neste sentido, a pesquisa-formação encaixa-se perfeitamente em um processo formativo em que se trabalha com pessoas, suas histórias e experiências. Para Josso (2004), a produção de conhecimentos elaborados pelos próprios participantes prevalece o saber científico, enfatizando o trabalho individual articulado a um trabalho de grupo. Isso não significa que a teoria fica desvinculada ao processo formativo, pelo contrário, ela é encontrada na prática e a prática é analisada e orientada pela própria teoria.

Os momentos formativos em grupo alicerçam a pesquisa, pois “[...] se procura ver a ideia e a atitude expressas pela outra pessoa do seu ponto de vista, sentir como ela reage, apreender o seu quadro de referência em relação àquilo sobre que está falando” (Rogers, 2009, p. 384). E, partir disso, é possível debater e procurar, na teoria, possibilidades para auxiliar a prática, com diferentes experiências e aproximações de desafios. Para o grupo estar disposto a esse movimento, é relevante, primeiro, que tenhamos empatia conosco, uma vez que:

Quando oferecemos empatia a nós mesmos e permanecemos efetivamente conectados com a nossa verdade interior de um modo que enriquece a vida, conseguimos ouvir ou sentir quais necessidades estão deixando de ser atendidas com nossas atitudes e, nesse momento, também descobrimos quais necessidades intentávamos atender ao fazer o que acabamos de fazer. Ao focarmos a atenção em nossas necessidades, torna-se mais fácil satisfazê-las sem perder o autorrespeito e ficamos mais aptos a refrear julgamentos sobre o que os outros dizem ou fazem (Rosenberg, 2021, p. 82).

Além disso, é preciso que cada integrante da pesquisa seja, de fato, compreendido em seus desafios diários e em seus relatos das suas práticas pedagógicas, visto que, “quando as pessoas se sentem compreendidas, é mais fácil se abrirem a outras possibilidades” (Rosenberg, 2021, p. 110). Para isso, o pesquisador/formador precisa exercer os princípios da sua proposta formativa e da própria CNV, é necessário ter empatia, escuta ativa, acolhimento, livre de julgamentos e rótulos.

Após sentirem-se compreendidos e estarem abertos a outras possibilidades, entra a visualização da CNV em prática e, colocar a CNV em prática, novamente, começa em si mesmo. Esse movimento é um processo também de troca, olhar para si, para o outro e para o mundo ao seu redor, tendo em vista que,

[...] se quisermos que nossos esforços para promover mudança social sejam eficazes, é recomendável ter consciência de que precisamos nos trabalhar internamente. E quando estivermos fazendo isso, também será necessário olhar para fora e identificar as mudanças que gostaríamos que ocorressem no mundo (Rosenberg, 2021, p. 107).

Os esforços podem iniciar de maneira individual, porém, quando envolve um grupo, ganha ainda mais força e sentido. Em relação à formação com um grupo, essa ação possibilita a ajuda mútua e o diálogo para encontrar maneiras de resolver desafios da prática pedagógica em conjunto. Para Freire (2017, p. 103), “grupo é o resultado da dialética entre a história do grupo (movimento horizontal) e a história dos indivíduos com seus mundos internos, suas projeções e transferências (movimento vertical), no suceder da história da sociedade em que estão inseridos”. Em outras palavras, as experiências pessoais de cada participante contribuem para as experiências de todo o grupo e para o ambiente em que estão incluídos.

Além disso, vale dizer que trabalhar em grupo é um desafio que também precisa de mediação, pois exige, por parte de todos, a escuta, a empatia, o respeito e o acolhimento. Ademais, na definição de grupo, é possível encontrar diferentes perspectivas e possibilidades já que pode ocorrer “a cada encontro: imprevisível. A cada interrupção da rotina: algo inusitado. A cada elemento novo: surpresas” (Freire, 2017, p. 103). É um movimento que vale a pena quando se tem um objetivo em comum: problematizar, refletir, analisar e teorizar.

Para Josso (2004), a reflexão da vida é centrada nas experiências que consideramos significativas, para, assim, compreender o que nos tornamos e de que maneira chegamos a pensar sobre nós mesmos, os outros, o meio humano e natural. Neste sentido, compartilhar histórias de vida e relatos de experiência pode aproximar os integrantes de um grupo, se realizada a escuta ativa, a ética e o respeito, podendo gerar conexão, empatia e laços. Assim sendo, talvez mudando a percepção que se tinha sobre o outro.

A partir da tomada de consciência, as mudanças nas atitudes e na prática pedagógica começam a aparecer. De acordo com Josso (2004), o sujeito é portador de uma mudança e uma potencialidade, mesmo que ainda incompreendida, de poder descobrir um saber-viver consigo, com os outros e com tudo o que o cerca, por isso, a intenção de caminhar conscientemente para si é um processo que só termina no fim da vida. Em outras palavras, a história de vida, o momento de formação, a troca de saberes, tudo o que compõe a experiência do sujeito pode contribuir no seu processo autoformativo de tornar-se pessoa e docente, entendendo que esse processo é contínuo.

A caminhada percorrida durante a proposta formativa deste trabalho trouxe consigo uma gama de reflexões e inquietudes pessoais. Os resultados obtidos contribuíram para algumas indagações importantes, como a relevância do trabalho em grupo, tendo em vista que cada pessoa possui a necessidade de ser compreendida e ouvida. Para isso, no ambiente escolar, é preciso que os professores e os gestores, além de escutarem as crianças e as famílias, consigam estabelecer um espaço de escuta acolhedora entre eles mesmos.

Sob tal perspectiva – do espaço de escuta acolhedora –, os desafios diários podem ser mais bem geridos quando se busca a paz consigo, com o outro e com o ambiente. Além disso, é notável que a presença de desafios na prática pedagógica pode interferir na maneira como o professor sente-se em sua atuação. Portanto, oportunizar espaços em que os professores podem explanar sobre as dificuldades e os desafios que acabam intervindo em seu emocional, viabiliza auxiliá-lo a cuidar de si mesmo e a gerir as situações de maneira mais saudável.

A necessidade de compartilhar as suas próprias vivências foi observada durante a formação, em que, quando alguém compartilhava seus relatos, mais professoras participavam dos debates e contribuíam ainda mais com suas próprias experiências e opiniões. Além disso, a ideia de compartilhar com o grupo que compreende qual é o sentimento de uma professora que possui muitas demandas cotidianas torna-se reconfortante e acolhedor, pois quem melhor para saber dos desafios docentes do que os próprios docentes.

Outra questão importante, após a aplicação da formação e análise, foi perceber a necessidade de uma continuidade desses momentos formativos em que se pode visualizar a teoria e a prática juntas. Ainda é relevante que quem aplicar a formação da CNV possa acompanhar o grupo por mais tempo, para, aos poucos, cada integrante sentir-se seguro para colocar a CNV em prática até que se torne algo habitual e normal.

De certa forma, tudo o que foi proposto pela pesquisa está interligado, tendo em vista que a base de tudo isso é a relação pessoal e coletiva, a ética, a afetividade, o respeito, o olhar para si e para o outro, a escuta ativa e os diálogos. Cada tópico discutido contribui no processo de tornar-se pessoa e professor(a). O ato de refletir, dialogar, analisar e problematizar deve fazer parte do cotidiano de quem é professor (a) pesquisador (a). E é neste sentido que podemos afirmar que, “porque refletimos, desejamos, sonhamos, somos sujeitos, fazemos educação (Freire, 2017, p. 153).

A CNV pode e deve fazer parte do dia a dia de quem a conhece, pois mais do que uma possibilidade de resolução de conflitos no ambiente escolar, como uma professora da pesquisa disse: ela é para a vida. Procurar compreender o outro, observar sem julgar, entender a sua necessidade e a do outro, ter empatia, escuta ativa, tudo isso faz parte do lado humano nas relações pessoais.

Após todas as apontamentos e o aprofundamento nos componentes da CNV, compete a quem a conheça, escolha colocá-la em prática, pois é preciso entender que “sempre temos escolha. Só fazemos aquilo que escolhemos fazer. Escolhemos nos comportar de tal maneira para atender a uma necessidade. Uma parte muito importante da CNV é

reconhecer que fazemos” (Rosenberg, 2019, p.78). Expresso em outros termos, cada sujeito possui a escolha de colocar os princípios da CNV em ação, ou não.

Porém, antes de fazer essa escolha, é necessário lembrar dos resultados que podemos obter com a CNV. Nós já estamos acostumados com um sistema de dominação, em que nossas vozes são anuladas e invalidadas, que as necessidades de quem possui mais autoridade sobressaem-se. Já estamos acostumados a não reconhecer nossos próprios sentimentos, muito menos saber verbalizá-los. A consequência disso está na violência que aumenta a cada dia. Portanto, que sejamos nós a voz da mudança.

Ao concluir esta dissertação, almejamos que a CNV possa, a cada dia mais, fazer sentido no acolhimento e no respeito para com o outro e consigo mesmo. Se começarmos hoje, talvez as gerações futuras consigam lidar melhor com os conflitos e com as desavenças que poderão surgir. Fica, pois, aberto o convite para aqueles educadores que desejam permanecer no processo autoformativo, em especial, em busca de possibilidades de resolução de conflitos e, para gestores e possíveis formadores, propõem-se o produto educacional “Proposta de formação: Comunicação Não-Violenta”, com possíveis sugestões no trabalho com a equipe de professores. Que possamos escutar uns aos outros e acolher todas as nossas necessidades, que possamos ter uma vida plena.

Como o texto se iniciou em primeira pessoa e com um tom mais poético, não poderia ser diferente em sua conclusão. Após vivenciar intensamente todo o percurso de construção, aplicação e análise da pesquisa, o que ainda ressoa em mim, meses depois, é um profundo sentimento de gratidão e de continuidade, o qual procuro expressar a seguir:

É sobre pessoas

Descobri que a vida se constitui com experiências

Experiências, com pessoas

Pessoas, com um grupo

Um grupo, com conflitos

Conflitos acolhidos pela escuta

Escuta que leva ao diálogo

Diálogo que leva a compreensão

Compreensão que leva a empatia

Empatia que leva a vida

Um ciclo, de aprendizagens infinitas

De desafios intensos

De um final gratificante que

*Ao olhar para trás,
Não carrega ressentimentos
Assim sendo a vida, envolvida e vivida por
Pessoas*

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2º ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro. Guanabara, 1986.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BAPTISTA, Isabel. Ética e Educação Social Interpelações de contemporaneidade. sips - pedagogia social. revista interuniversitaria [1139-1723. 19, 37-49], 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. 3. reimp. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Zygmunt **Ética pós-moderna** / Zygmunt Bauman ; tradução João Rezende Costa . - São Paulo : Paulus, 1997.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Estatuto da criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510/2016** – Dispõe sobre a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 20/2009, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil** – Volume 1. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. V.3 — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. **Lei nº 14.826, de 20 de março de 2024**. Institui a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias intersetoriais de prevenção à violência contra crianças; e altera a Lei nº 14.344, de 24 de maio de 2022.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996

CHAVES, Amanda Pires Chaves; GOERGEN, Pedro Laudinor. **tica e estética na formação humana**. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 7, Nº 2, p. 331-349, Maio/Ago 2017.

CHRISPINO, Álvaro. **Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007

E.G; R.O. Disque 100: 2023 registra aumento de cerca de 50% para violência nas escolas em comparação a 2022. **Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/disque-100-2023-registra-aumento-de-cerca-de-50-para-violencia-nas-escolas-em-comparacao-a-2022>. Acesso em: Agosto de 2024.

FERNANDES, F. **A formação política e o trabalho do professor?** In: Oliveira, M. M. de. Florestan Fernandes. [Coleção os educadores - MEC] Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FORMOSINHO, João; FORMOSINHO, Júlia Oliveira. Pedagogias transmissivas e Pedagogias Participativas na escola de massas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (Org.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 3-25

FORMOSINHO, João; FORMOSINHO, Júlia Oliveira. Pedagogia-em-Participação: em busca de uma práxis holística. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (Org.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019. P. 26-58

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. 5ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

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

GONÇALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2001.

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

HEMANN, Nadja. **ÉTICA: A APRENDIZAGEM DA ARTE DE VIVER***Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 102, p. 15-32, jan./abr. 2008 19 Disponível em

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Ed. WMF Martis Fontes, 2013.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie Christine. **As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006

KOCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa.** 14. ed. rev. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOSS, Adriana Salete; CAETANO, Ana Paula Viana. **A autoformação relato de vivências autoformativas com profissionais da educação do Brasil e Portugal.** Volume II. Curitiba: CRV, 2017.

LOSS, Adriana Salete; LYRA, Letícia Ribeiro. Percepções das emoções e dos sentimentos no cenário do isolamento social e do retorno às aulas presenciais. In: LOSS, Adriana Salete; LYRA, Letícia Ribeiro (org.). **Educação emocional e profissão docente: processos autoformativos.** Curitiba: CRV, 2023. p. 21- 37.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maris Barboza Fernandes. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções.** Educação por escrito. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014

MOROSINI, Marília Costa; SANTOS, Pricila Kohls. **O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica.** Revista Panorâmica – ISSN 2238-9210 - V. 33 – Maio/Ago. 2021.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. **Estado de Conhecimento: a metodologia na prática.** Revista Humanidades e Inovação v.8, n.55, 2021.

NÓVOA, António. **Escolas e professores – proteger, transformar, valorizar.** Salvador: SEC/IAT, 2022

OLIVEIRA, Aldeni Melo de; GEREVINI, Alessandra Mocellin; STROHSCHOEN, Andreia Aparecida Guimarães. **Diário de bordo: uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica.** Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, v. 10, n. 22, p. 119-132, maio/ago. 2017. ISSN 1983-6597 (impresso); 2358-1425 (online).

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos da Criança.** 1959

PAVIANI, J. **Ética da formação.** Caxias do Sul, RS: Educs, 2016.

RIBEIRO, R. J. **Mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado.** Digitado, 3f, s/d.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. Tradução Manuel José do Carmo Ferreira e Alvamar Lamparelli. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ROSENBERG, Marshall. **Vivendo a comunicação não violenta**. Tradução de Beatriz Medina. Rio de Janeiro, Sextante, 2019.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. Tradução Mário Vilela. 5 ed. São Paulo: Ágora, 2021.

ROSENBERG, Marshall B. **A linguagem da paz em um mundo de conflitos: sua próxima fala mudará seu mundo**. Tradução Grace Patricia Close Deckers. São Paulo: Palas Athena, 2019.

ROSENBERG, Marshall B. **Educação para uma vida mais plena: ajudando as escolas a melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, reduzir conflitos e fortalecer bons relacionamentos**. Tradução Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2021.

SANTOS, Elisama. **Educação não violenta: como estimular autoestima, autonomia, autodisciplina e resiliência em você e nas crianças**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

TONUCCI, Francesco. **Frato: 40 anos com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. **A educação que protege contra a violência**. UNICEF Brasil, Cidade Aprendiz, junho/ 2019.

**APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO (TCLE)**

Maiores de 18 anos.

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL NAS RELAÇÕES ÉTICAS NO AMBIENTE DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Comunicação Não-Violenta: possibilidades de desenvolvimento profissional nas relações éticas no ambiente da educação infantil. Desenvolvida por Emily dos Santos Otto, discente de Mestrado, em Programa de Pós Graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação do Professora Dra. Adriana Salete Loss.

O objetivo central do estudo é: desenvolver encontros de formação continuada sobre a comunicação não violenta como possibilidade de resolução de conflitos, para o desenvolvimento profissional nas relações éticas no ambiente da Educação Infantil. Tal objetivo, deu-se por justificativa, as situações de conflitos no cotidiano da escola, em que os (as) professores (as) precisam mediar a situação de maneira respeitosa e ética.

O convite a sua participação se deve à sua docência na etapa da Educação Infantil do Colégio Franciscano São José. Sua participação no estudo se faz importante tendo em vista o papel de mediador (a) do professor(a), especialmente em resoluções de conflitos no cotidiano escolar, em que se faz necessário refletir sobre as ações e exercer a empatia e a ética.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Sua privacidade será respeitada, o nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar, será mantido em sigilo. A pesquisadora responsabilizar-se-á pela guarda e pela confidencialidade dos dados. Caso houver algum vazamento de dados, você será informado e medidas de recuperação de dados e exclusão de informações expostas, serão realizadas.

A sua participação consistirá em responder um questionário, participar dos encontros formativos e escrever narrativas de trajetória e momentos como docente. Os dados a serem coletados são as respostas dos questionários, participações nos encontros formativos, escrita de narrativas e fotografias. O número de participantes será 14 professoras da Educação Infantil do Colégio Franciscano São José.

O tempo de duração da do questionário é de aproximadamente cinco minutos, e dos encontros formativos são, em total, três horas; divididas em quatro encontros de quarenta e cinco minutos cada, em dias diferentes.

Os encontros formativos serão gravados somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

☐ Autorizo gravação ☐ Não autorizo gravação

As imagens fotográficas durante os encontros formativos serão para fins da pesquisa científica/educacional, sendo que o material e as informações obtidas com as fotografias a serem analisadas, possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não deve haver identificação, tanto quanto possível, por nome. Com o fim específico de publicação de conteúdo de pesquisa, as fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a responsabilidade e guarda da pesquisadora mestrande Emily dos Santos, sem qualquer ônus para ela. Terão acesso aos arquivos das gravações, até cinco (5) anos após o estudo, somente a pesquisadora, sua orientadora e os participantes. Após isso, serão excluídos.

☐ Autorizo a captura de fotografias durante os encontros, bem como o uso delas para os fins mencionados anteriormente.

☐ Não autorizo a captura de fotografias durante os encontros.

Os encontros formativos serão transcritos e armazenados, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

Os benefícios da participação da formação incluem: formação teórico e prática sobre a resolução de conflitos por meio da Comunicação Não Violenta; Autoformação tendo em vista o percurso formativo; contribuições para a prática quanto docente; e troca de experiências e saberes com possibilidades de espaços de fala e de escuta empática e respeitosa durante a formação. Com base nisso, os benefícios diretos e imediatos incluem a troca de conhecimentos e diálogos com base teórica em autores da Comunicação Não-violenta, podendo aprender e aplicar os saberes em sua prática no cotidiano, proporcionando um ambiente de mais escuta ativa e diálogo respeitoso. Além disso, pela oportunidade de cada participante poder se expressar, questionar ou problematizar as questões debatidas, gera uma troca de saberes e experiências, promovendo também, a aproximação e relação entre a equipe de professores. Já os benefícios indiretos e posteriores, incluem o desenvolvimento pessoal e profissional contínuo, tendo em vista também, a prática pedagógica e os relacionamentos interpessoais. Na prática pedagógica, indiretamente, a partir da formação, os beneficiados também serão as crianças, que poderão expressar-se melhor por meio do

diálogo, possuindo uma escuta atenta e empatia. Ao pensar ao longo prazo, por entender-se que a formação proporciona a construção de um processo de aprendizagem, a comunidade escolar e o ambiente em que o participante estiver inserido, podem ser beneficiados também com abertura para o diálogo e resolução de conflitos de maneira ética e respeitosa.

A participação na pesquisa poderá causar riscos como Desconforto; Medo; Vergonha; Estresse; Quebra de sigilo; Cansaço; Aborrecimento; Quebra de anonimato; Invasão de privacidade; Possibilidade de constrangimento; Disponibilidade de tempo para responder ao instrumento; Alterações de comportamento Exposição de dados e fotos clínicas do participante que possam resultar na sua identificação; Exposição da imagem do participante em vídeos (gravados ou não) que possam resultar na sua identificação; Desconforto emocional relacionado a presença do pesquisador; Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; Divulgação de dados confidenciais; Desconfortos e constrangimentos; Alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante Estigmatização – divulgação de informações quando houver acesso aos dados de identificação; Invasão de privacidade; Divulgação de dados confidenciais; Quebra da confidencialidade; Divulgação de informações; Invasão de privacidade; Divulgação de dados confidenciais e de imagem; Danos materiais e morais ao participante e aos terceiros.

Para isso, medidas serão adotadas pela pesquisadora para prevenir ou minimizar os riscos, medidas como:

Garantir o sigilo em relação as suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos; Caso algum risco se concretize, as instituições envolvidas serão ser informadas sobre o ocorrido. Garantir o acesso em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados, uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento do participante, obtenção de informações, apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa; Garantir a não identificação nominal no formulário nem no banco de dados, a fim de garantir o seu anonimato; Esclarecer e informar a respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio; Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico – financeiro; Garantir explicações necessárias para responder as questões; Garantir local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras; Garantir a retirada do seu consentimento prévio, ou simplesmente interrupção do autopreenchimento das respostas e não enviar o questionário, caso desista de participar da pesquisa; Garantir ao participante a liberdade de se recusar a ingressar e participar do estudo, sem penalização alguma por parte dos pesquisadores; Orientar aos participantes que a concordância ou não em participar da pesquisa em nada alterará sua condição e relação civil e social com a equipe de pesquisa e a Universidade de origem; Garantir uma abordagem cautelosa ao indivíduo considerando e respeitando seus valores, cultura e crenças; promoção de privacidade em ambiente tranquilo e seguro; Garantir o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual; Garantir que não haverá interferência dos pesquisadores nos procedimentos habituais do local de estudo ou na vida do participante; Deve-se garantir ao participante de pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada; Garantir ao participante de pesquisa o acesso às perguntas somente depois que tenha dado o seu consentimento; O pesquisador responsável deverá, após a conclusão da coleta de dados, fazer o download dos dados coletados para um

dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado. Compromisso de não publicar qualquer forma de identificação do participante (nome, codinome, iniciais, registros individuais, informações postais, números de telefone, endereços eletrônicos, fotografias, figuras, características morfológicas, entre outros); Garantia de divulgação da imagem, mas sem identificação do participante e com autorização do participante; Confidencialidade dos dados e uso das imagens com intuito estritamente acadêmico e científico. Para quaisquer sintomas de mal-estar, a pesquisadora estará à disposição para atendimento e para acessar as redes de emergência. Para evitar ou minimizar os riscos oferecidos, adotaremos medidas como: Informar a gestão escolar da do Colégio Franciscano São José, local em que realizará a coleta dos dados, caso algum risco venha a ocorrer, informando assim, todas as instâncias envolvidas com o Projeto. Garantir o sigilo em relação as respostas dos professores, anotações no diário de campo e imagens dos espaços e das experiências das professoras nas salas de referências e territórios de aprendizagem, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos, garantindo o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas; Garantir que os dados coletados serão armazenados em computador próprio, no qual somente a pesquisadora e o orientador terão acesso a essas informações; Informar que em casos de dados vazados, a direção da escola será avisada e os dados não serão utilizados na pesquisa; Observar e registrar em imagens respeitando a privacidade dos participantes durante a coleta de dados; Oferecer ao participante, caso necessite, apoio emocional e psicológico, numa tentativa inicial realizada pela pesquisadora, caso seja preciso, a pesquisadora se compromete a colaborar com o participante a procurar um profissional especializado junto ao serviço público de saúde, bem como, estabelecer uma constante relação de acompanhamento, de profundo respeito e diálogo, não somente enquanto participante da pesquisa, mas também como pessoa humana presente no processo. Garantir que não haverá interferência dos pesquisadores nos procedimentos habituais do local de trabalho ou na vida do participante; Garantir para a escola, ao participante o direito de acesso aos dados analisados, bem como a devolutiva para a escola como Produto Final da pesquisa. Garantir para a escola, ao participante o direito de acesso aos dados analisados, bem como a devolutiva para a escola como Produto Final da pesquisa.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue a pesquisadora. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

CAAE:

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFFS:

Data de Aprovação:

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel: (54) 98401-4882

E-mail: emily_santos5@hotmail.com

Endereço para correspondência: Colégio Franciscano São José, Av. 15 de Novembro, 237 - Centro, Erechim - RS, 99700-000

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS:

Telefone: (054) 49- 2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: _____

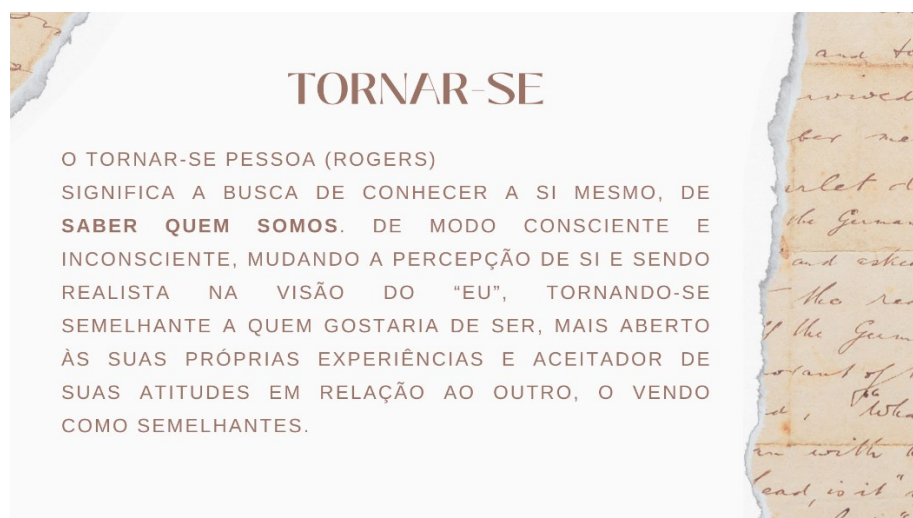
Assinatura: _____

APÊNDICE C – SLIDES DO ENCONTRO “OLHAR PARA MIM”

SLIDE 1:



SLIDE 2:

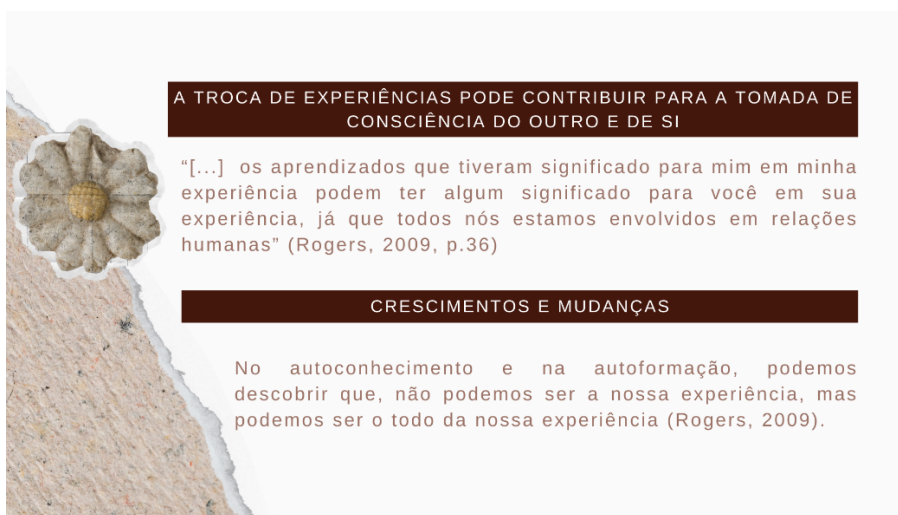


SLIDE 3:

Memórias e experiências

Segundo Rogers (2009), podemos ser nossas experiências, com todas as variedades existentes e as contradições presentes, experiências de modo integral, conscientes e constituintes de sentimentos e emoções. Com isso, "[...] aprendemos a partir do que sabemos de nossa experiência, do que nos faz sentido, do que tem significado dentro da nossa história" (Freire, 2017, p.43).

SLIDE 4:



A TROCA DE EXPERIÊNCIAS PODE CONTRIBUIR PARA A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DO OUTRO E DE SI

"[...] os aprendizados que tiveram significado para mim em minha experiência podem ter algum significado para você em sua experiência, já que todos nós estamos envolvidos em relações humanas" (Rogers, 2009, p.36)

CRESCIMENTOS E MUDANÇAS

No autoconhecimento e na autoformação, podemos descobrir que, não podemos ser a nossa experiência, mas podemos ser o todo da nossa experiência (Rogers, 2009).

SLIDE 5:



FORMAÇÃO

Universidade, Escola e relações

SLIDE 6:

Formação ao longo da vida

A formação que queremos evidenciar, é a formação ao longo da vida, que valoriza a trajetória de cada profissional na construção de si mesmo. Ao visualizarmos o valor de nossas experiências, passamos a valorizar as experiências e saberes dos outros.

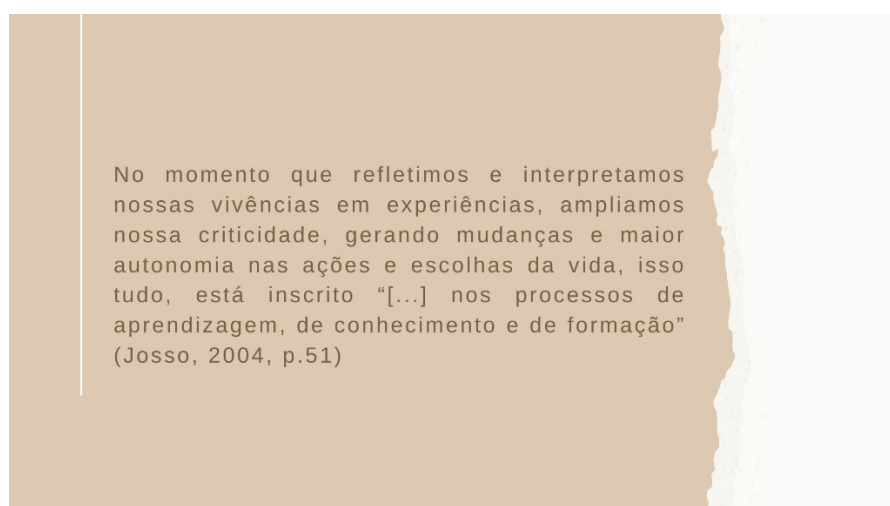
Teoria e Prática

A perspectiva da formação de professores implica em apropriar-se da teoria, usar a teoria na prática, problematizar a prática e voltar para a teoria como forma de buscar as mudanças no cotidiano escolar e na prática docente.

SLIDE 7:



SLIDE 8:



SLIDE 9:

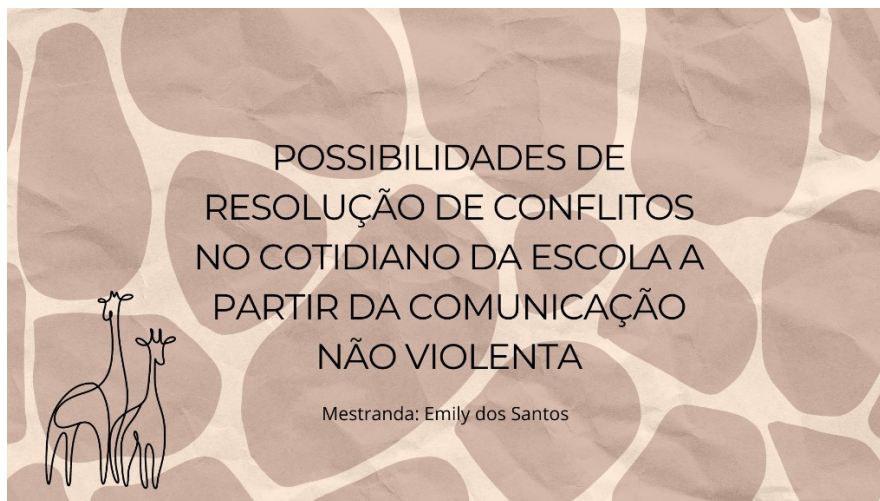
Tornar-se educador (a) se faz na caminhada individual e coletiva, nas experiências acadêmicas, profissionais e da vida. Para constantes mudanças e autoconhecimento, é preciso que o educador (a) consiga pôr em prática a autorreflexão e autoavaliação, reconhecendo os momentos e vivências que contribuíram para o tornar-se pessoa e tornar-se educador (a).

SLIDE 10:

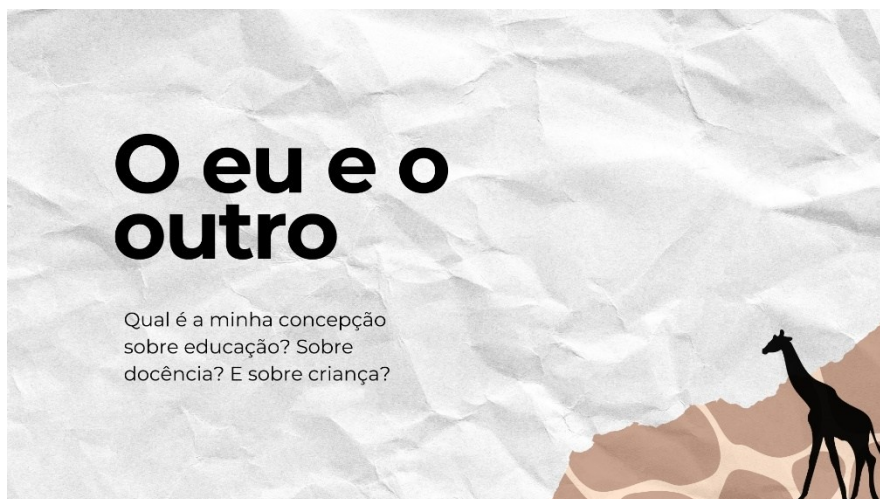
OBRIGADA!

APÊNDICE D: Slides possibilidades de resolução de conflitos

SLIDE 1:



SLIDE 2:



SLIDE 3:

ORGANIZAÇÕES DE DOMINAÇÃO	ORGANIZAÇÕES PARA UMA VIDA PLENA
Objetivo: Provar quem está certo e quem está errado. Conseguir o que eu quero. Obedecer à autoridade.	Objetivo: Tornar a vida mais satisfatória. Atender às necessidades de todos. Conectar-se a si mesmo e aos outros.
Motivação: Punição, recompensa, culpa, vergonha, obrigação, dever.	Motivação: Contribuir para o bem-estar dos outros e receber livremente dos outros.
Avaliação: Rótulos e julgamentos.	Avaliação: O que está e o que não está satisfazendo necessidades humanas? O que tornaria a vida melhor para mim e para você?

SLIDE 4:

Certo x Errado

“O difícil é desaprender a linguagem dos julgamentos moralistas, a linguagem da dominação” (Rosenberg, 2021, p. 28)

“O autoritarismo é uma paixão triste que produz medo, desesperança, cinismo, amargura” (Freire, 2017, p. 34)

Os educandos constroem conhecimentos em um ambiente libertador, livre de julgamentos, recompensas e punições, compreendendo que os esforços dedicados contribuem para seu bem-estar e o do outro, não para castigos e ganhos superficiais.

SLIDE 5:

O objetivo principal da CNV é “[...] **criar uma conexão em que o ato de dar ocorra de forma compassiva**” (Rosenberg, 2019, p. 27), esse ato contribui para a criação de uma qualidade de conexão consigo mesmo e com o outro.



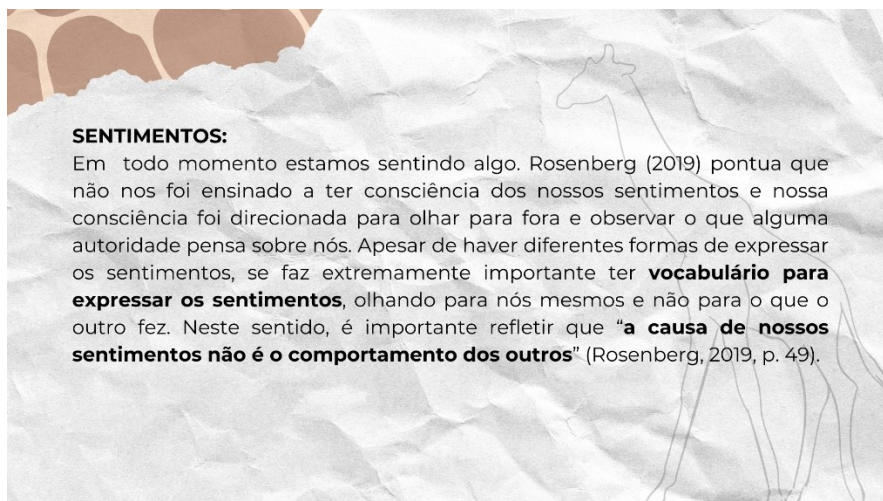
SLIDE 6:

Os 4 componentes

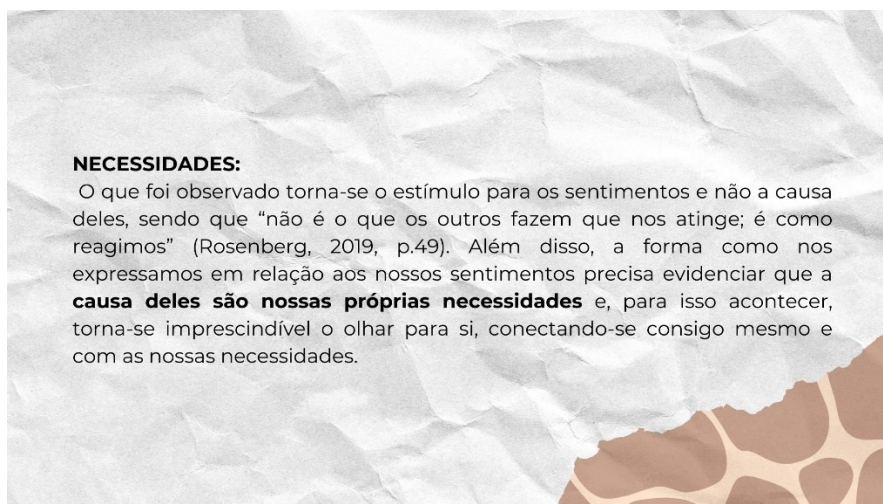
OBSERVAÇÃO:

é preciso que os comportamentos sejam tratados sem agregar julgamentos, sem avaliar e rotular, não dizendo o que há de errado com a pessoa, mas focando no comportamento e expressão das necessidades. Portanto, na observação, o que se espera é observar e pensar sobre algo específico sobre o comportamento do outro, **sem julgar ou avaliar como certo ou errado.**

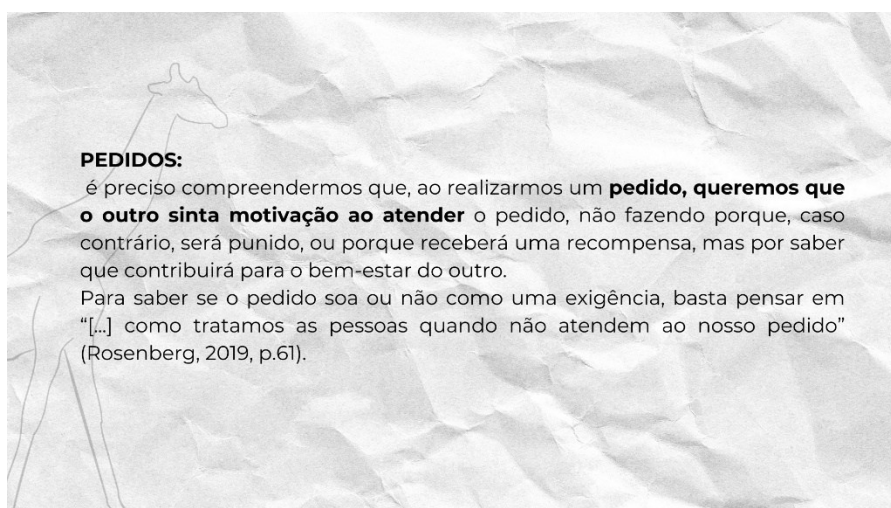
SLIDE 7:



SLIDE 8:



SLIDE 9:



SLIDE 10:

Resolução de conflitos

- Expressar nossas necessidades;
- Enxergar as necessidades dos outros, independentemente do modo como se expressam;
- Verificar se as necessidades foram compreendidas com exatidão;
- Oferecer a empatia de que as pessoas precisam para ouvir as necessidades dos outros; e
- Traduzir as soluções ou estratégias propostas para uma linguagem de ação positiva.

SLIDE 11:

Crianças Pequenas

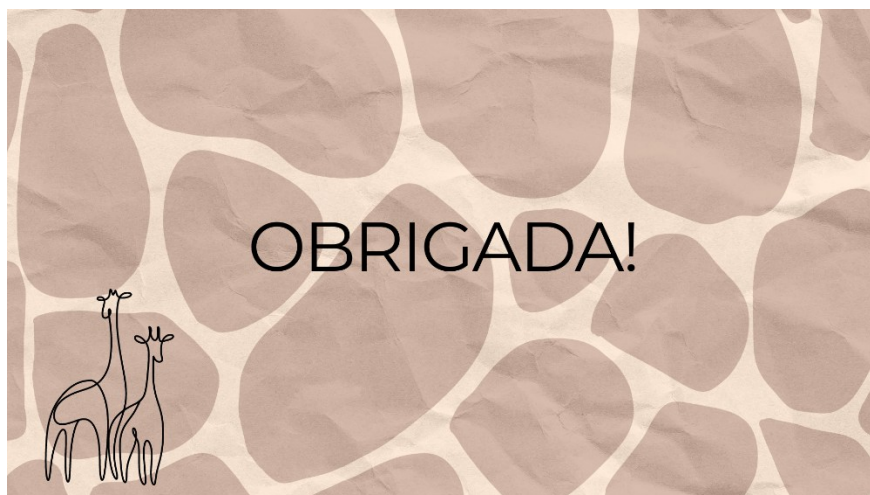
- Uso de força para proteção;
- As necessidades expressadas no silêncio.
- Tentativas: entre erros e acertos!



SLIDE 12:

É preciso expressarmos nossas necessidades, entender as necessidades do outro, após, é preciso confirmar se foi reconhecida a necessidade de todos, em seguida, é necessário ter o máximo de empatia e propor estratégias de resolução por meio da linguagem positiva da ação.

SLIDE 13:



APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO E AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E PARTICIPAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE



TERMO DE CONSENTIMENTO E AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E PARTICIPAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE

Projeto de Pesquisa: Comunicação Não-Violenta: Possibilidades de desenvolvimento profissional nas relações éticas no ambiente da educação infantil.

Pesquisador(a) Responsável: Emily dos Santos

Este termo de consentimento e autorização tem como objetivo obter a permissão do Colégio Franciscano São José para:

1. O uso de imagens e registros fotográficos/vídeos das dependências da escola, incluindo suas instalações e espaços.
2. A realização de formações continuadas com os professores da instituição, conforme a metodologia descrita no projeto de pesquisa intitulado como: "Comunicação Não-Violenta: Possibilidades de desenvolvimento profissional nas relações éticas no ambiente da educação infantil".

Descrição do Projeto de Pesquisa:

Esta pesquisa possui, como tema central, a comunicação não violenta como possibilidade para o desenvolvimento profissional nas relações éticas no ambiente da Educação Infantil. O estudo objetiva desenvolver encontros de formação continuada sobre a comunicação não violenta como possibilidade de resolução de conflitos, para o desenvolvimento profissional nas relações éticas no ambiente da Educação Infantil. Os encontros serão divididos em dois módulos com as seguintes temáticas "Os Processos autoformativos para o desenvolvimento profissional e introdução à CNV" e "A Comunicação Não Violenta na prática de resolução de conflitos". Após os encontros, serão analisados, a partir das propostas que foram desenvolvidas com as participantes, serão analisados o questionário, os relatos de experiência, as fotografias, as avaliações realizadas pelos participantes e o diário de bordo da pesquisadora. Os materiais utilizados para isso serão o questionário inicial, o roteiro de avaliação entregue para as professoras, as narrativas orais e escritas e a gravação dos relatos de experiências.

Uso de Imagem:

A escola autoriza as imagens capturadas nas dependências da escola a serem utilizadas para fins de divulgação e apresentação dos resultados do projeto de pesquisa, em publicações acadêmicas, apresentações em eventos científicos, e materiais educativos. As

imagens e vídeos serão tratados de forma ética e respeitosa, garantindo que a identidade da escola, dos funcionários e dos alunos seja preservada, conforme acordado com a instituição.

Participação dos Professores:

A participação dos professores nas formações é voluntária, e eles poderão se retirar da pesquisa ou dos encontros formativos a qualquer momento, sem prejuízo ou penalidade. As formações serão conduzidas de maneira a respeitar o ambiente escolar e a rotina dos professores, buscando contribuir para o desenvolvimento profissional por meio da aplicação dos conhecimentos adquiridos.

Confidencialidade e Segurança:

Todas as informações coletadas serão mantidas em sigilo e utilizadas exclusivamente para os fins deste projeto de pesquisa. Os dados obtidos serão armazenados em local seguro com a pesquisadora e somente serão acessíveis ao pesquisador responsável e à equipe envolvida diretamente na pesquisa.

Autorização e Consentimento:

Ao assinar este termo, o Colégio Franciscano São José consente com o uso das imagens de suas instalações, conforme descrito acima, e autoriza a realização das formações continuadas para os professores, nos termos estabelecidos pelo projeto de pesquisa.

Declaração de Concordância:

Eu, LEOCIR OLDRÁ, na qualidade de representante do Colégio Franciscano São José, após ter lido e compreendido os termos deste documento, concordo em autorizar o uso das imagens da escola, e a realização das formações para os professores no ambiente escolar com a equipe de professoras.

Assinatura: [Assinatura]

Data: 13/09/2024

Leocir Oldra
Diretor
Ata nº 02/2022

Assinatura do(a) Pesquisador(a): Emily dos Santos

Data: 13/09/2024

Contato para Esclarecimentos:

Em caso de dúvidas ou para mais informações sobre o projeto de pesquisa, entre em contato com Emily dos Santos, pelo telefone (54) 98401-4882 ou e-mail emily_santos5@hotmail.com.

APÊNDICE F: Produto Educacional: “Proposta de formação: Comunicação Não-Violenta”



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL- CAMPUS ERECHIM
Programa de Pós Graduação Profissional em Educação - PPGPE

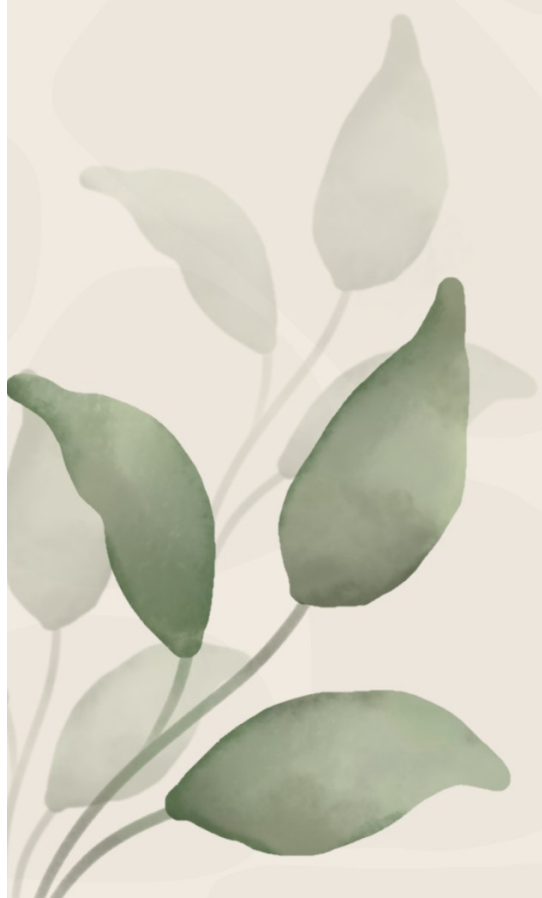
Emily dos Santos Otto
Adriana Salete Loss



Erechim
2025

SUMÁRIO

1. Apresentação.....	4
2. O símbolo da Comunicação Não-Violenta.....	6
3. Compreendendo a Comunicação Não-Violenta.....	7
4. Os quatro componentes da Comunicação-Não Violenta.....	9
5. Entendendo o processo.....	13
6. Propostas formativas.....	15
7. Conclusão.....	34
8. Referências.....	36

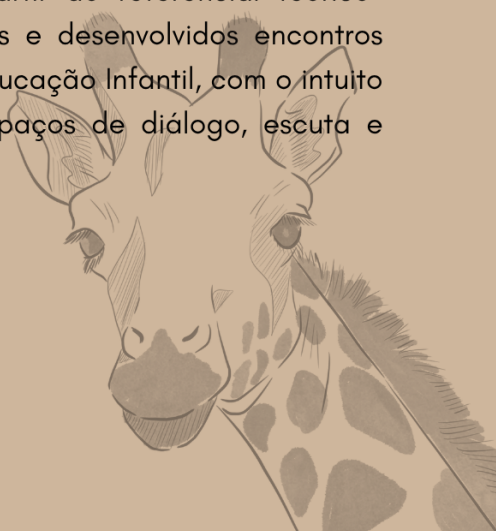


Apresentação

O presente caderno pedagógico originou-se a partir da pesquisa desenvolvida no âmbito da Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim/RS. Alinhado aos objetivos propostos pelo referido programa, este material foi desenvolvido como um produto educacional oriundo dos resultados da pesquisa em questão.

A pesquisa que dá origem a este caderno intitula-se “Comunicação Não-Violenta: Possibilidades de Desenvolvimento Profissional nas Relações Éticas no Ambiente da Educação Infantil”, tendo como autora a mestrande Emily dos Santos Otto, sob orientação da Professora Doutora Adriana Salete Loss. O estudo teve como proposta aprofundar os fundamentos teóricos e as possibilidades práticas da Comunicação Não-Violenta (CNV), com base principalmente nas contribuições de Marshall Rosenberg, autor que fundamenta e conceitua a CNV.

Além disso, a pesquisa também se debruçou sobre os processos de autoformação docente, com base teórica nas contribuições de Marie Christine Josso, especialmente sobre a construção da identidade profissional por meio de histórias de vida que permeiam as trajetórias formativas reflexivas e significativas. A partir do referencial teórico-bibliográfico construído, foram organizados e desenvolvidos encontros formativos com educadores da etapa da Educação Infantil, com o intuito de relacionar a teoria e a prática em espaços de diálogo, escuta e construção coletiva de saberes.



A elaboração deste caderno pedagógico tem como objetivo apresentar propostas formativas destinadas a educadores que atuam na etapa da Educação Infantil, com foco específico na temática da resolução de conflitos baseados nos princípios da Comunicação Não-Violenta (CNV). Busca-se, por meio deste material, proporcionar a reflexão e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais empáticas, éticas, dialógicas e respeitosas em situações cotidianas que envolvem conflitos entre e com crianças, em que se faz necessária a ação mediadora do docente.

As primeiras experiências de aplicação das propostas aqui reunidas foram desenvolvidas junto ao Colégio Franciscano São José, uma instituição de ensino privado localizada no município de Erechim/RS. Esse espaço escolar serviu como campo inicial para a aplicação das propostas formativas planejadas durante a pesquisa de dissertação, permitindo assim, uma análise prática de seus resultados e de seu acolhimento à realidade educacional da Educação Infantil.

A partir das observações e das avaliações realizadas durante e após a implementação das primeiras ações formativas, foi possível identificar aspectos a serem aprimorados, bem como novas demandas que surgiram do próprio processo de formação. Dessa forma, as demais propostas contidas neste caderno foram elaboradas considerando tais análises, com o intuito de aperfeiçoar os conteúdos e acrescentar sugestões mais significativas de encontro com as possíveis necessidades dos educadores.

Este documento está organizado em duas partes, a primeira busca contextualizar e conceituar a CNV e seus princípios. A segunda parte dedica-se à apresentação de propostas formativas, elaboradas com o intuito de orientar as práticas pedagógicas voltadas à atuação de professores da Educação Infantil sobre a mediação de conflitos e as relações éticas no ambiente escolar.

O símbolo da Comunicação Não-Violenta

A Comunicação Não- Violenta surgiu a partir das vivências de Marshall B. Rosenberg, psicólogo norte americano, movido para descobrir o motivo pelos quais algumas pessoas contribuem para o bem-estar do outro e outras pessoas praticam violência contra o semelhante. Ademais, possui inspirações na linguagem da paz que, segundo Rosenberg (2019), é uma maneira de conectar-se com os outros, propiciando a compaixão natural. Rosenberg utiliza a girafa como o símbolo da CNV, pois é um animal que possui o coração mais potente, bombeando o sangue contra a gravidade, com um pescoço de aproximadamente dois metros de comprimento. Sob essa ótica, o autor considera que as pessoas que praticam a CNV precisam de um grande coração para exercer a empatia consigo e com o outro, observando as situações por outra perspectiva.

Pescoço longo

Para uma visão ampla da situação, sem julgamentos.

Orelhas grandes

Para uma escuta atenta e ativa, ouvindo com empatia.

Coração grande

Compaixão e capacidade de se conectar com as suas e as necessidades do outro.



Compreendendo a Comunicação Não-Violenta

Marshall B. Rosenberg (2019) define a Comunicação Não-Violenta (CNV) como uma forma de ser, pensar e viver, cujo propósito é gerar conexões autênticas entre as pessoas, de modo que as necessidades de todos sejam atendidas por meio da empatia e da compaixão. Para o autor, comunicar-se com CNV é entregar-se de forma humana e compassiva, mesmo em contextos adversos (Rosenberg, 2021).

Para mais, configura-se como uma abordagem relacional voltada à maior compreensão mútua e cooperação nas interações interpessoais, profissionais e no âmbito intrapessoal. Trata-se de uma prática orientada à construção de vínculos mais conscientes, éticos e respeitosos, proporcionando a escuta atenta, sensível e empática, reconhecendo melhor as necessidades humanas fundamentais.

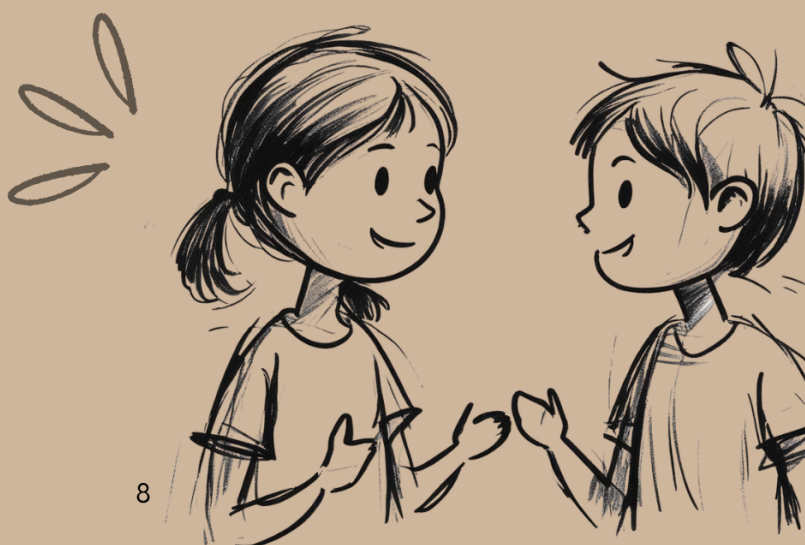
A CNV propõe uma mudança na forma como nos expressamos e escutamos: em vez de reações automáticas, a comunicação passa a ser guiada por consciência, clareza e empatia — considerando o que sentimos, percebemos e desejamos, ao mesmo tempo em que ouvimos o outro com respeito (Rosenberg, 2021). Rosenberg também destaca que a educação historicamente se concentrou apenas em conteúdos curriculares, ignorando a importância de ensinar crianças a refletirem sobre si mesmas, a dar sentido ao que aprendem e a conviver uns com os outros. Para ele, uma educação voltada à vida plena requer relações significativas entre professores e estudantes, e com demais sujeitos envolvidos no processo da educação.

Os princípios da CNV são aplicáveis a todas as faixas etárias, pois ajudam a compreender as necessidades humanas e os vínculos interpessoais. De acordo com Rosenberg (2019), a abordagem prioriza identificar se as necessidades estão sendo atendidas e, se não, buscar soluções com base na conexão entre os envolvidos, sem que isso signifique apenas ceder ao outro. Portanto, resolver conflitos, nesse contexto, é encontrar alternativas que contemplem as necessidades mútuas, mantendo o diálogo compassivo.

Segundo o autor, os conflitos geralmente surgem quando necessidades não são reconhecidas ou compreendidas. Em vez de buscar entendimento, as partes entram em disputa para provar quem está certo, o que tende a gerar violência em diferentes formas (Rosenberg, 2019). Essas necessidades, compreendidas como elementos essenciais à sustentação da vida, incluem autonomia, integridade, cuidado físico, lazer, interdependência e comunhão espiritual.

Para alcançar tais propósitos, a CNV fundamenta-se em quatro componentes centrais: observação sem julgamento, expressão dos sentimentos, identificação das necessidades e formulação de pedidos claros e objetivos. A prática desses elementos como base da comunicação amplia significativamente as possibilidades de compreensão entre as pessoas, contribuindo para uma escuta mais sensível e uma expressão mais clara e autêntica, proporcionando uma melhor chance de os conflitos serem de fato resolvidos.

Nesse sentido, é importante destacar que a CNV não se apresenta como uma técnica rígida ou uma fórmula prescritiva que garanta resultados previsíveis. Ao invés disso, constitui-se como um conhecimento construído na prática, em todas as relações no cotidiano, buscando uma escuta sensível, a compreensão empática, o respeito, relações éticas e significativas. A seguir, serão melhores descritos os quatro componentes da Comunicação Não-Violenta.



Os quatro componentes da Comunicação-Não Violenta

A Comunicação Não Violenta (CNV), em sua aplicação prática, é composta por quatro componentes fundamentais: observação, sentimentos, necessidades e pedidos. O primeiro componente, a **observação**, propõe que os comportamentos sejam descritos de forma objetiva, sem julgamentos, rótulos ou avaliações morais. O foco deve estar na ação observada e na forma como ela impacta as necessidades individuais, evitando acusações ou generalizações. Como afirma Rosenberg (2019), é necessário comunicar ao outro o que está vivo em nós, destacando como suas ações contribuem ou não para nosso bem-estar.

O segundo componente diz respeito aos **sentimentos**. Rosenberg (2019) ressalta que, embora estejamos constantemente sentindo algo, pouco fomos incentivados a reconhecer e nomear nossas emoções. Com frequência, aprendemos a avaliar o que os outros pensam sobre nós, em vez de identificar como nos sentimos diante das situações.

A CNV propõe desenvolver um vocabulário emocional que permita a expressão autêntica dos sentimentos, sem atribuir ao outro a responsabilidade por causá-los. Assim, compreende-se que a fonte dos sentimentos está nas nossas próprias necessidades, e não no comportamento da outra pessoa.

A partir da observação e do reconhecimento dos sentimentos, torna-se possível identificar as **necessidades** humanas. Em vez de reagir de forma automática ao que o outro faz, a CNV orienta a compreender quais necessidades estão envolvidas em determinada situação. Como pontua Rosenberg (2019), o que nos afeta não é o que o outro faz, mas como interpretamos e reagimos a isso. O exercício de olhar para dentro e conectar-se com as próprias necessidades é essencial para comunicar-se com autenticidade e clareza.

No que se refere aos **pedidos**, o quarto componente, é fundamental que sejam formulados de maneira positiva, clara e objetiva. A proposta não é dizer o que o outro “não deve fazer”, mas expressar, de forma construtiva, o que desejamos que ele faça, sem parecer uma exigência. Pedidos formulados como exigências tendem a gerar resistência, pois são percebidos como imposições, o que compromete a qualidade da relação e amplia os conflitos. Conforme Rosenberg (2019), o ideal é que o outro atenda ao pedido por vontade de contribuir, e não por medo de punição ou desejo de recompensa.

Para diferenciar um pedido de uma exigência, Rosenberg sugere observar nossa reação quando o pedido não é atendido. A exigência, associada a estruturas de dominação, nega ao outro o direito à discordância. Já o pedido, dentro da perspectiva da CNV, proporciona o “poder com” e não o “poder sobre”, reconhecendo o valor das necessidades de todas as partes envolvidas. Dessa forma, ter a mesma consideração pelas necessidades do outro que temos pelas nossas, fortalece a conexão e contribui para soluções mais humanas e respeitadas.

Em síntese, os quatro componentes da CNV proporciona uma estrutura para repensar a forma como nos expressamos e nos relacionamos, possibilitando um diálogo mais consciente, empático e transformador.

Na próxima página, será possível encontrar um quadro elaborado pelo próprio autor, que sintetiza melhor os quatro componentes.

Quadro 1- Síntese dos quatro componentes da Comunicação Não Violenta

OBSERVAÇÕES	
O que eu observo (vejo, ouço, lembro, imagino, livre de minhas avaliações) que contribui, ou não, para o meu bem-estar: Quando eu (vejo, ouço ...) ..."	O que você observa (vê, ouve, lembra, imagina, livre de suas avaliações) que contribui, ou não, para o seu bem-estar. "Quando você (vê, ouve, ...) (Coisas que recebemos empaticamente, mesmo que não tenha sido dito dessa forma.)
SENTIMENTOS	
Como eu me sinto (emoção ou sensação em vez de pensamento) em relação ao que observo: "Eu me sinto ..."	Como você se sente (emoção ou sensação em vez de pensamento) em relação ao que você observa: "Você se sente ..."
NECESSIDADES	
Do que eu preciso ou o que é importante para mim (em vez de uma preferência ou de uma ação específica) - a causa dos meus sentimentos: porque eu preciso de / porque é importante para mim..."	Do que você precisa ou o que é importante para você (em vez de uma preferência ou de uma ação específica) - a causa dos seus sentimentos: porque você precisa de / porque é importante para você...
PEDIDOS	
Faço um pedido claro, sem exigir, de algo que enriqueceria minha vida. As ações concretas que eu gostaria que ocorressem: "Você estaria disposto/a ...?".	Recebo empaticamente o seu pedido de algo que enriqueceria sua vida, sem ouvir como uma exigência. As ações concretas que você gostaria que ocorressem: "Você gostaria de ...?" (Coisas que recebemos empaticamente, mesmo que não tenha sido dito dessa forma.)

Fonte: Rosenberg, 2019, p. 199.

A CNV pode ser aplicada na prática do cotidiano escolar e em todos os âmbitos relacionais. Na resolução de conflitos, pode-se usar a seguinte base proposta por Rosenberg (2019, p.13):

- 1.** Expressar nossas necessidades;
- 2.** Enxergar as necessidades dos outros, independentemente do modo como se expressam;
- 3.** Verificar se as necessidades foram compreendidas com exatidão;
- 4.** Oferecer a empatia de que as pessoas precisam para ouvir as necessidades dos outros;
- 5.** Traduzir as soluções ou estratégias propostas para uma linguagem de ação positiva.

Em suma, de acordo com Rosenberg (2021), é preciso expressarmos nossas necessidades, compreender as necessidades do outro, confirmar se foi reconhecida a necessidade de todos, em seguida, é necessário ter o máximo de empatia e propor estratégias de resolução por meio da linguagem positiva da ação.

Entendendo o processo

A formação docente é um processo contínuo de construção da identidade profissional e do saber pedagógico. Reduzir essa formação a cursos, palestras ou contextos exclusivamente acadêmicos é uma visão limitada. Como aponta Antônio Nóvoa (2022, p.76), “nem as universidades, nem as escolas, isoladamente, são suficientes para formar professores”. É necessário que ambas atuem em parceria, aprendendo e transformando-se mutuamente.

Nesse contexto, a colaboração entre os sujeitos envolvidos no processo formativo, exige escuta sensível e abertura ao outro. Madalena Freire (2017) entende que observar o outro é também observar a si mesmo, com atenção, respeito e sem julgamentos. Tal atitude proporciona a reflexão no processo de autoformação e valorização mútua.

A autoformação ocorre quando os professores reconhecem o valor de suas trajetórias e de suas experiências de vida e do outro (Josso, 2004). A formação que se propõe é aquela que se dá ao longo da vida, reconhecendo que ser professor é lidar não só com conteúdos, mas com experiências humanas, relações e sentidos produzidos no cotidiano escolar.

Josso (2004) compreende que relatar as experiências formativas é contar sobre si, atribuindo significados pessoais e socioculturais à própria trajetória. Algumas vivências se destacam por sua intensidade e nos ajudam a compreender melhor a nós mesmos e o ambiente ao nosso redor. A experiência, portanto, não é apenas vivida, mas construída e interpretada.

Refletir sobre essas vivências amplia a consciência crítica, a autonomia e contribui para ações e escolhas. Esse processo integra o aprendizado, o conhecimento e a formação. Assim como é essencial reconhecer o outro como sujeito, também é necessário reconhecer-se como tal, exercendo autoconhecimento e autorreflexão.

Segundo Josso (2004), esse movimento permite a construção de um “eu” mais consciente e capaz de rever escolhas e projetar novos caminhos. Tornar-se professor é, assim, um processo contínuo, que envolve experiências de vida, formação e prática profissional. Esse processo pode ser entendido na aplicabilidade da CNV, tendo em vista que a mesma, pode contribuir tanto para o pessoal do sujeito, quanto para as suas relações e as interações com os demais.

Durante os encontros das propostas formativas, espera-se que ocorra o processo de autoformação, tendo em vista que, é diariamente que se constrói o conhecimento a partir de novas experiências e o olhar para a teoria. Portanto, a CNV pode ser colocada em prática em todos os âmbitos, no cotidiano e na troca de saberes.



Propostas formativas

As propostas formativas foram elaboradas em dois módulos. O primeiro é intitulado como “Os Processos autoformativos que possibilitam o tornar-se educador” e o segundo “A Comunicação Não-Violenta na prática de resolução de conflitos”. Cada encontro está previsto para aproximadamente uma hora.

Módulo I- - Os Processos autoformativos que possibilitam o tornar-se educador

Primeiro encontro: Olhar para nossa história

Antes do primeiro encontro, é preciso que os participantes sejam orientados a levar um objeto que para si, é atribuído um valor em sua trajetória enquanto educador. No primeiro encontro, cada participante terá seu momento de fala. Os participantes serão orientados, a partir dos objetos escolhidos, a compartilhar como foram mediadas as suas escolhas para ser professor, os momentos marcantes e que influenciam o seu modo de ser professor, seus exemplos, seus estudos, suas angústias e seus questionamentos. Tal dinâmica possibilitará o grupo a conhecer um pouco sobre si e sobre o outro, proporcionando um ambiente acolhedor para a história de cada um, de modo a incentivar o respeito pela trajetória dos sujeitos. Por fim, a proposta deve ser concluída por uma fala de quem a estiver mediando, dizendo e enfatizando que tudo o que foi compartilhado e vivido faz parte da história de cada um e que tais fatos, de certo modo, contribuíram no processo de torna-se educador. Em seguida, os participantes deverão ser orientados a escrever uma narrativa de sua trajetória, escrevendo sobre si e discorrendo sobre os motivos pelos quais foram levados ao ambiente em que estão, na formação, bem como suas experiências profissionais e de vida. As escritas poderão ser entregues para o mediador a fim de organizarem um mural, um baú ou trocar as escritas entre si. Caso alguém se sentir à vontade, poderá ler a sua escrita para o grupo.

Segundo Encontro: Olhar para si mesmo

Inicialmente, o mediador do encontro entregará três recortes de papel em branco e orientará para que cada participante escreva, nos recortes de papel, três palavras que representam a sua trajetória enquanto docente. Ao final das escritas, cada participante poderá compartilhar suas palavras e falar sobre o motivo da escolha delas, por fim, colando em um painel para formarmos uma nuvem de palavras.

Em seguida, o mediador poderá realizar uma fala sobre as bases teóricas do tornar-se educador, para isso, sugere-se que retorne a leitura para o capítulo “Entendendo o Processo” deste material, ou o capítulo 5 da dissertação, além disso, abaixo, seguem alguns tópicos importantes e em síntese do assunto. Além disso, caso haja preferência pela apresentação de slides. O link a seguir, possui o acesso aos slides que podem ser utilizados neste encontro e no que debate sobre conflito e violência:

[Slides autoformação](#)

- O processo de tornar-se pessoa envolve refletir sobre si mesmo e suas experiências;
- Segundo Carl Rogers (2009), é um movimento de aceitação, autonomia e consciência de quem somos;
- Importância de não apenas seguir modelos impostos, mas se conhecer e ser genuíno;
- Memórias contribuem na nossa consciência pedagógica, política e histórica;
- Vivências marcantes influenciam o nosso ser e o nosso agir como educadores;
- Carl Rogers (2009) afirma que aprendemos com o que faz sentido para nós;
- Marie Christine Josso (2004) destaca que experiências vividas e refletidas contribuem para a formação pessoal e profissional;
- Autoconhecimento fortalece a autonomia e a criticidade nas escolhas da vida;

- Antônio Nóvoa (2022) aponta que a formação docente não acontece apenas em espaços formais, mas também nas relações e vivências;
- A troca entre professores experientes e iniciantes é essencial;
- O ambiente de formação deve ser colaborativo, respeitoso e dialógico;
- Para Carls Rogers (2009), uma relação autêntica e empática transforma e promove o crescimento do outro;
- Ser educador envolve escutar de forma sensível, valorizar a individualidade e construir vínculos significativos;
- A formação docente é um processo contínuo, de vida inteira;
- A autoformação acontece na reflexão sobre a prática, na vivência e nas interações humanas;
- Teoria e prática se complementam no cotidiano do educador;
- A experiência do educador deve estar conectada ao seu “eu verdadeiro”;
- Humanizar a prática educativa exige empatia, escuta e reconhecimento do outro como sujeito.

Por fim, após refletido sobre o que nos constitui enquanto pessoas e professores, o grupo poderá ser orientado a refletir sobre o que querem ser, qual imagem querem ter ou têm de si, o objetivo é que cada participante realize o desenho da imagem que visualiza em seu interior. Para esse momento, antes do início do encontro, o mediador deverá ter preparado três espaços com elementos diferentes para desenho e pintura, para os participantes dividirem-se em grupos para explorar os materiais de sua preferência. O primeiro espaço poderá ter folhas A3 brancas, lápis, pincel e tintas. O segundo poderá ter folhas A4 brancas, canetinhas, lápis de escrever, borracha e lápis de cor. Já o terceiro espaço poderá ter folhas A4 brancas, pardas e pretas, com lápis de escrever, borracha e giz pastel. Após os desenhos, os participantes serão convidados a compartilhar seu registro, caso queiram, dialogar sobre a imagem que possuem ou querem de si. Os registros poderão ser colocados junto ao painel feito anteriormente, ou anexado junto à sua escrita de si mesma que poderá ser entregue ao final dos módulos para cada participante.

Terceiro encontro: Olhar para o outro

O acolhimento deverá ser feito a partir da dinâmica da dança da cadeira. As cadeiras serão colocadas em um círculo, viradas para o lado de fora. No primeiro momento, o mediador do encontro inicia a música e, ao interrompê-la, os participantes deverão sentar-se em uma cadeira. Para cada rodada, será retirada uma cadeira, a ponto de que, ao final, reste apenas uma pessoa que conseguiu sentar-se. Terminada a dinâmica, o grupo será questionado sobre como se sentiu durante a proposta. Após o término da primeira rodada, o grupo será convidado a participar da segunda rodada, em que a única mudança na brincadeira é que ninguém sai da dinâmica, todos os participantes deverão pensar em uma maneira de acolher o sujeito que ficou sem cadeira. No final, restará apenas uma cadeira em que todos os participantes deverão sentar-se. Ao final, serão questionados novamente sobre como se sentiram durante a dinâmica. Por fim, o mediador conduzirá a reflexão que, quando fixamos nosso olhar somente para nossas próprias necessidades, deixamos de lado a necessidade do outro, não acolhemos suas emoções e seus sentimentos. Já quando nos preocupamos com as necessidades do outro, além de serem atendidas, nossas próprias necessidades são atendidas também. No segundo momento, será entregue uma folha em branco, para que cada um escreva de que maneira eu posso acolher e estar atento às necessidades do outro e de que maneira eu gostaria que o outro expressasse que reconhece minhas necessidades. Após as escritas, os participantes serão convidados a compartilhar seus escritos e orientados a refletir que a maneira como esperamos sermos compreendidos pode ser a maneira que devemos buscar compreender o outro. Cada integrante poderá ler o que escreveu e o mediador poderá escrever no quadro ou em uma folha, quais palavras se repetiram, chamando a atenção de que, muitas vezes, as pessoas possuem as mesmas necessidades. Esses escritos podem ser colocados em um mural, ou anexados juntamente com os escritos de si mesmo e os desenhos das imagens de si, formando um portfólio individual.

Quarto encontro- Roda de conversa sobre ser professor

Neste dia, os participantes poderão levar um lanche para compartilhar, no objetivo de ser um momento de interagir, falar e escutar. O ambiente deverá ser organizado em círculo e cada um terá a sua vez para compartilhar como foi a sua semana, o seu dia, os seus desafios, propostas que deram certo ou não com as crianças, sobre seus sentimentos durante a prática pedagógica. Esse exercício poderá auxiliar o grupo a ampliar suas relações, ter um espaço de fala e escuta sem julgamentos, favorecendo um ambiente acolhedor para consigo e para com o outro. Isso se faz importante pois, muitas vezes, os professores não possuem um tempo em que podem falar sobre suas experiências e angústias, sem o medo de serem julgadas ou repreendidas.



Módulo 2- A Comunicação Não-Violenta na prática de resolução de conflitos

O segundo Módulo busca aprofundar o conceito de conflito, violência e Comunicação Não-Violenta.

Primeiro encontro: Conflitos sim, violências não

Os participantes serão acolhidos com uma problematização. O mediador irá expor um caso fictício para iniciar as discussões sobre conflitos e violências.

Caso:

"Eu estava sozinha em minha sala com a turma, duas crianças começaram a brigar por causa de um brinquedo, um começou a bater no outro, eu estava realizando uma atividade com determinado estudante, tive que largar tudo e correr ajudar os dois que estavam brigando. Logo que cheguei, pedi para que parassem de se bater e perguntei quem pegou o brinquedo primeiro. Um deles se manifestou, entreguei o brinquedo para este e mandei o outro brincar com outra coisa. Obviamente, o que ficou sem o brinquedo começou a chorar, logo mandei parar, pois quem havia pegado o brinquedo primeiro era a outra criança. Deixei a criança chorar e voltei para a outra em que eu estava fazendo a atividade."

O caso deverá ser entregue impresso para os participantes acompanharem. Após a leitura, deverá ser aberto um espaço para discussão sobre as interpretações dos participantes sobre o caso, sem estabelecer nenhum indicativo entre certo ou errado. Após o compartilhamento das opiniões, o mediador orientará o debate para que seja diferenciado o conflito da violência, problematizando o papel mediador do educador. Em seguida, os participantes serão divididos em dois grupos, um representando os conflitos e outro representando a violência.

Cada grupo deverá confeccionar um cartaz com informações que diferenciam ambas as questões. Para isso, o mediador disponibilizará cartolina, canetão, imagens ilustrativas retiradas da internet ou revistas, cola e tesoura. No final dos trabalhos, cada grupo socializará a sua produção, reforçando os conceitos, podendo trazer exemplos que foram vivenciados por si. Após os debates, o mediador poderá acrescentar aspectos importantes, que o grupo poderá adicionar em seus cartazes, com base nos tópicos e diferenciações a seguir:

Para um maior aprofundamento, sugere-se a leitura do capítulo 3 da Dissertação intitulada “Comunicação Não-Violenta: Possibilidades de desenvolvimento profissional nas relações éticas no ambiente da Educação Infantil” a qual se originou o presente material e pode ser acessada na busca no repositório de trabalhos da Universidade Federal da Fronteira Sul: <https://rd.uffs.edu.br/>

Conflito: não é sinônimo de violência. Segundo Chispino (2007), conflito envolve diferenças de opiniões, crenças e interpretações. Rosenberg (2019) destaca que os conflitos surgem de necessidades não atendidas. O conflito é inevitável em qualquer convívio social. Na escola, aparece por conta da diversidade de histórias, ideias e valores entre alunos e professores. Muitas vezes, é evitado ou reprimido por causa de uma visão tradicional de controle e disciplina. Quando bem mediado, o conflito pode: incentivar o pensamento crítico; Promover o diálogo e a escuta; Auxiliar na construção da autonomia e identidade; permite o amadurecimento pessoal e social. A maneira como olhamos para o conflito define como vamos lidar com ele. É preciso criar espaços de escuta respeitosa e empática, como propõe a Comunicação Não-Violenta (Rosenberg, 2019). Não deve ser silenciado, mas compreendido e trabalhado com responsabilidade ética. A ausência de conflito pode indicar opressão ou silenciamento dentro da escola.

Violência: A violência surge onde não há diálogo, há imposição e negação da liberdade. A sociedade naturalizou práticas violentas, principalmente com crianças, exemplos: punições físicas no passado, correções com chinelo ou régua na escola. Tipos de violência contra crianças (UNICEF, 2019): Física: agressão corporal; psicológica: humilhação, ameaça, desprezo; negligência: omissão nos cuidados; sexual: abuso, exploração; tráfico humano e trabalho infantil; financeira e institucional (quando vem de agentes públicos). Violência na escola: três dimensões (UNICEF, 2019): À escola: ataques ao espaço e seus profissionais. Na escola: quando a violência vem do entorno social e familiar. Da escola: violência gerada dentro da própria instituição (bullying, assédio, práticas autoritárias). Não podemos confundir conflito com violência: o conflito é natural e pode ser construtivo, a violência não. A indiferença e o silêncio também são formas de violência. A violência pode ser superada por ações humanas conscientes. A Comunicação Não Violenta (Rosenberg, 2019) e o diálogo freiriano são caminhos possíveis. Discordar faz parte da convivência, mas precisa ser feito com respeito, escuta e abertura ao outro.

Após, o grupo poderá ter um espaço de fala e questionamentos. Os cartazes poderão ser colocados em um lugar onde todos possam diariamente lembrar os conceitos.

O link a seguir possui uma parte dos slides que poderá ser utilizada durante as falas: [Slides_ConflitoxViolência](#)

Segundo encontro: Componentes da Comunicação Não Violenta

O mediador entregará um texto e o grupo fará a leitura juntos. Em seguida, será disponibilizado um tempo e espaço para debate do texto que foi entregue, a fim de cada um compartilhar seus destaques, seus questionamentos e suas impressões. Segue o texto abaixo, retirado do livro “Vivendo a Comunicação Não-Violenta” de Marshall Rosenberg (2019, p. 7-11):

Uma breve introdução à Comunicação Não Violenta

A Comunicação Não Violenta (CNV) é um poderoso modelo de comunicação, mas vai muito além disso. É um modo de ser, de pensar e de viver. Seu propósito é inspirar conexões sinceras entre as pessoas de maneira que as necessidades de todos sejam atendidas por meio da doação compassiva. Ela nos inspira a nos doarmos de coração. E também nos ajuda a nos conectarmos à nossa divindade interior e ao que existe de mais vivo dentro de nós.

Podemos dizer que a CNV é o idioma da compaixão, mas, na verdade, ela é uma linguagem da vida na qual a compaixão surge naturalmente. Este modelo nos ensina a expressar o que está vivo em nós e a enxergar o que está vivo nos outros. Quando compreendemos o que está vivo em nós, podemos descobrir o que fazer para enriquecer essa vida.

A Comunicação Não Violenta se desenvolveu a partir do meu interesse pessoal em duas questões. Primeiro, queria entender melhor o que há nos seres humanos que leva alguns de nós a nos comportarmos de forma violenta e abusiva. Depois, queria entender melhor que tipo de educação é útil às nossas tentativas de permanecermos compassivos – que acredito ser a nossa natureza – mesmo quando os outros se comportam de forma violenta ou exploradora. A teoria que prevaleceu por muitos séculos defendia que a violência e a exploração acontecem porque as pessoas são, em essência, más, egoístas ou violentas. Mas já vi gente que não é assim; já vi muita gente que gosta de contribuir para o bem-estar dos outros. Então me perguntei: *Por que algumas pessoas parecem gostar de ver o sofrimento dos outros, enquanto outras parecem ser justamente o contrário?*

Alguns sentimentos básicos comuns a todos nós.
Como me sinto quando...

Minhas necessidades são atendidas	Minhas necessidades não são atendidas
Maravilhado	Zangado
Confortável	Incomodado
Confiante	Preocupado
Ávido	Confuso
Cheio de energia	Decepcionado
Realizado	Desanimado
Seguro	Angustiado
Esperançoso	Envergonhado
Inspirado	Frustrado
Fascinado	Indefeso
Alegre	Desesperado
Comovido	Impaciente
Otimista	Irritado
Orgulhoso	Solitário
Aliviado	Nervoso
Estimulado	Sobrecarregado
Surpreso	Desconcertado
Grato	Relutante
Tocado	Triste
Confiante	Desconfortável

Em minha análise dessas duas questões, descobri que **três fatores** são muito importantes para entendermos por que, em situações similares, alguns de nós reagem com violência e outros reagem com compaixão:

- A linguagem que fomos ensinados a usar.
- Como nos ensinaram a pensar e a nos comunicarmos.
- As estratégias específicas que aprendemos para influenciar os outros e a nós mesmos.

Algumas necessidades básicas comuns à todos nós

Autonomia

Escolher os próprios sonhos, objetivos e valores

Escolher o próprio plano para realizar esses sonhos, objetivos e valores

Celebração

Celebrar a criação da vida e a realização dos sonhos

Celebrar a perda dos sonhos, de pessoas amadas, etc. (luto)

Integridade

Autenticidade

Significado

Criatividade

Amor-próprio

Interdependência

Aceitação

Franqueza (a franqueza empoderadora que torna possível aprender com nossas limitações)

Apreciação

Amor

Proximidade

Tranquilização

Comunidade

Respeito

Consideração

Apoio

Contribuir para o enriquecimento da vida (exercer o próprio poder ao oferecer o que contribui para a vida)

Confiança

Segurança emocional

Compreensão

Empatia

Afeto

Cuidados físicos

Ar

Descanso

Alimento

Expressão sexual

Movimento e exercícios físicos

Abrigo

Proteção contra formas

Toque

de vida ameaçadoras, como vírus, bactérias, insetos, animais predadores, etc.

Água

Lazer

Diversão

Riso

Comunhão espiritual

Beleza

Ordem

Harmonia

Paz

Inspiração

Como esses três fatores têm um papel importante para determinar se reagimos diante das situações com compaixão ou violência, desenvolvi esse processo que chamo de Comunicação Não Violenta (CNV) integrando o tipo de linguagem, o tipo de pensamento e as formas de comunicação que influenciam nossa capacidade de contribuir voluntariamente para o bem-estar dos outros e de nós mesmos.

O processo da CNV mostra como expressar sem disfarces quem somos e o que está vivo dentro de nós – sem qualquer crítica ou análise externa que insinue que o que sentimos está errado. O processo se baseia na suposição de que qualquer coisa que os outros ouçam de nós que soe como uma análise ou crítica (ou que leve a um erro de interpretação por parte deles) nos impede de estabelecer a conexão que nos permite contribuir voluntariamente para o bem-estar uns dos outros. Essa abordagem da comunicação enfatiza que a motivação para agir é a compaixão – e não o medo, a culpa, a vergonha, a censura, a coerção ou a ameaça de punição. Em outras palavras, trata-se de conseguir o que queremos por meios que não nos deixem arrependidos depois. Parte do processo é dizer com clareza o que está vivo em nós – sem análise ou crítica e sem colocar a culpa no outro. Outra parte é dizer com clareza o que tornaria a vida melhor para nós, apresentando essa informação aos outros como um pedido, não como uma exigência.

A Comunicação Não Violenta se concentra em como as necessidades dos outros estão sendo atendidas e, caso não estejam, no que pode ser feito nesse sentido. (Veja os quadros “Alguns sentimentos básicos comuns a todos nós” e “Algumas necessidades básicas comuns a todos nós”.) Por um lado, a CNV nos mostra como devemos nos expressar de modo a aumentar as chances de que os outros contribuam voluntariamente para o nosso bem-estar. E, por outro, nos mostra como receber a mensagem dos outros de maneira a aumentar as nossas chances de contribuir voluntariamente para o bem-estar deles.

Espero que o conteúdo deste livro o ajude a se comunicar com os outros através dessa linguagem da vida e lhe mostre como ouvir essa mesma qualidade de comunicação na mensagem deles, qualquer que seja o modo como falem.

As quatro partes do processo de Comunicação Não Violenta

Expressar com clareza
como estou, sem censuras
ou críticas

Receber com empatia a
mensagem sobre como você
está sem interpretar como
censura ou crítica

1. OBSERVAÇÃO

O que observo (vejo, ouço,
lembro, imagino, livre de
avaliações) que contribui ou
não para meu bem-estar:
"Quando vejo/ ouço..."

O que você observa (vê, ouve,
lembra, imagina, livre de
avaliações) que contribui ou não
para seu bem-estar: "Quando
você vê/ ouve..." (Às vezes sem
palavras, quando estamos
oferecendo empatia.)

2. SENTIMENTOS

Como me sinto (emoção ou
sensação, e não pensamento)
em relação ao que observo:
"Sinto..."

Como você se sente (emoção ou
sensação, e não pensamento)
em relação ao que observa:
"Você sente..."

3. NECESSIDADES

O que preciso ou valorizo (e
não uma preferência ou ação
específica) e que é a causa dos
meus sentimentos: "porque
necessito/ valorizo..."

O que você precisa ou valoriza
(e não uma preferência ou ação
específica) e que é a causa dos
seus sentimentos: "porque você
necessita/ valoriza..."

Pedir com clareza aquilo
que enriqueceria minha vida,
sem exigências

Receber com empatia a
mensagem sobre o que
enriqueceria sua vida, sem
interpretar como uma exigência

4. PEDIDOS

As ações concretas que eu
gostaria que fossem tomadas:
"Você estaria disposto a...?"

As ações concretas que você
gostaria que fossem tomadas:
"Você gostaria...?" (Às vezes
sem palavras, quando estamos
oferecendo empatia.)

Após esse momento, o mediador poderá discutir sobre os elementos que possam ter faltado na hora do debate do texto e que são importantes para a compreensão dos componentes da CNV. Para isso, será dedicada a parte da exposição oral e teórica sobre a CNV a partir dos seguintes slides, elaborados com base no capítulo 4 da dissertação intitulada “Comunicação Não-Violenta: Possibilidades de desenvolvimento profissional nas relações éticas no ambiente da Educação Infantil” a qual se originou o presente material e pode ser acessada na busca no repositório de trabalhos da Universidade Federal da Fronteira Sul: <https://rd.uffs.edu.br/>. E em síntese, no capítulo “Os quatro componentes da Comunicação Não-Violenta” deste material. Em seguida, o mediador trará um exemplo de resolução de conflito retirado do livro “Educação para uma vida mais plena” de Marshall Rosenberg (2021, p. 22- 25). Tal relato deverá ser entregue impresso para os participantes.

Figura 1- Comunicação Não Violenta: partilhando o campinho.

Comunicação Não Violenta na Educação- Partilhando o campinho

Uma professora de CNV estava ensinando o processo a professores e alunos numa escola de ensino fundamental. Certo dia, surgiu um conflito no pátio entre dois grupos de meninos. Isso foi oportunidade para demonstrar como as habilidades de CNV podem ser usadas para mediar conflitos ajudando as pessoas a escutar os sentimentos e necessidades uns dos outros.

Era perto do final do horário de recreio. Um grupinho de professores estava no pátio conversando com a professora de CNV. Dois meninos, de 10 e 12 anos respectivamente, correram na direção da professora de CNV. O mais velho tinha o rosto vermelho e estava agarrado a uma bola. O mais novo chorava.

Profª CNV (dirigindo-se ao menino com a bola e adivinhando seus sentimentos): Você parece que está muito agitado e chateado!

Menino mais velho: Isso mesmo. Eu queria brincar e por causa dele [apontando para o outro] não consegui.

Profª CNV (escutando suas necessidades e parafraseando): Sim, você queria brincar e se divertir com seus colegas e não pôde?

Menino mais velho: Não. Ele veio e atrapalhou o nosso jogo e pegou a bola. Nós pedimos, muitas, muitas, muitas vezes para ele ir embora porque agora não é o horário de eles brincarem.

Profª CNV (dirigindo-se ao menino mais novo para ver se ele tinha escutado as necessidades do mais velho): Você pode me dizer quais são as necessidades dele?

Menino mais novo: É que eles não querem brincar com a gente.

Profª CNV (falando com o mais novo): Me parece que você também está frustrado, e eu gostaria de saber de você, nas suas palavras, o que você ouviu seu colega dizer.

Menino mais novo: Que eles não querem que a gente atrapalhe enquanto estão jogando.

Profª CNV: Eu tive a mesma impressão. E agora, me diga, o que você acha disso?

Menino mais novo: Nós também queremos brincar. Só porque eles são maiores do que a gente, nunca nos deixam ficar com o campinho.

Profª CNV (dirigindo-se ao mais velho): Então, o que você ouviu seu colega dizer?

Menino mais velho: Eu sei, eles também querem jogar.

Mas não é o horário deles.

Profª CNV: Espere um pouco. Será que você pode apenas escutar neste momento?

Menino mais velho: Sim. Ele também quer brincar.

Profª CNV: Então o que eu entendi é que vocês dois querem brincar. E vocês dois querem opinar sobre quando e como vão utilizar o campinho.

Menino mais novo: Mas não é justo. Só porque eles são maiores, sempre conseguem o que querem.

Profª CNV (escutando suas necessidades): Então você gostaria de ser respeitado? E gostaria de justiça?

Menino mais novo: Isso mesmo.

(Rosenberg, 2021, p. 22-25)

Profª CNV: Acho que talvez você gostaria de ter o mesmo tempo que eles para jogar no campinho? Será que isso atenderia a sua necessidade de respeito e justiça?

Menino mais novo: Sim.

Profª CNV (dirigindo-se ao mais velho): Vocês estariam dispostos a pensar em alguma maneira de fazer isso funcionar, ou será que algum de vocês precisa explicar melhor suas necessidades?

Menino mais novo: Ele vai continuar dono do campinho.

Menino mais velho: Que garantia eu tenho de que eles não vão continuar se intrometendo?

Profª CNV: Me parece que vocês dois têm necessidade de confiança, de saber que o outro vai cumprir o combinado sobre a divisão do tempo no campinho. É isso mesmo?

Meninos: Sim!

Profª CNV: Então acho que é importante, seja qual for o acordo, que escolham um arranjo que os dois aceitem de bom grado, e que vocês possam sinceramente dizer que vão tentar cumprir por determinado período de tempo para ver como funciona. Vocês concordam?

Meninos (concordando com a cabeça): Sim.

Profª CNV: Acho que vocês talvez já tenham alguma ideia de como isso pode funcionar. Querem conversar entre si e depois contar para mim, ou para algum dos professores, como vocês decidiram resolver o problema? Ou querem que um adulto esteja com vocês enquanto conversam?

Os dois meninos resolveram que queriam conversar entre si e, depois de alguns minutos, apareceram com um plano para dividir o campinho em alguns dias e revezar no uso dele nos outros dias. Decidiram tentar esse esquema por duas semanas e depois se encontrariam de novo para discutir se estava dando certo.

Enquanto os meninos faziam seus acordos, a professora de CNV conversou com suas colegas, que tinham assistido à mediação.

Profª CNV: Estou curiosa sobre o que vocês observaram nesta interação.

Profª 1: Fiquei surpresa que eles tenham conseguido resolver tão rápido.

Profª CNV: Você está surpresa e, talvez, tenha gostado de ver como esses alunos em conflito chegaram a um entendimento mútuo tão rápido?

Profª 1: Sim. Estou imaginando como eu teria resolvido a questão e qual teria sido o resultado. **Profª CNV:** Como você teria feito?

Profª 1: Eu provavelmente teria dado uma bronca no menino mais velho e dito a ele que não podia brincar no campinho a semana inteira, ou algo desse tipo. Teria dado a ele alguma punição. E depois disso ele não conversaria mais com o mais novo.

Profª 2: Eu pensei a mesma coisa. Só que provavelmente eu teria punido o mais novo por interromper o jogo dos outros. Acho que teria dito ao grupo inteiro dele que ficassem fora do campo por um determinado período de tempo para pensar a respeito até que aprendessem a conviver bem com os outros. Mas isso nunca funciona. Só acalma as coisas por pouco tempo.

Profª CNV: Ouvindo isso, imagino que vocês estão interessadas em ver como eles vão continuar a resolver as coisas entre si.

Profª 1: Sim. Estou curiosa, também, em aprender como ajudá-los a resolver as questões entre si, como você acabou de fazer.

Além disso, deverá ser entregue impressa a lista de necessidades básicas de cada um e dos sentimentos e emoções, elaborada por Rosenberg (2019) e uma breve lista elaborada pelo autor sobre os sentimentos para quando as necessidades são ou não atendidas.

Figura 2- Como me sinto quando...

Como me sinto quando...
(ROSENBERG, 2019, P. 8)

<i>Minhas necessidades são atendidas</i> ✓	<i>Minhas necessidades não são atendidas</i> ✗
Maravilhado	Zangado
Confortável	Incomodado
Confiante	Preocupado
Ávido	Confuso
Cheio de energia	Decepcionado
Realizado	Desanimado
Seguro	Angustiado
Esperançoso	Envergonhado
Inspirado	Frustrado
Fascinado	Indefeso
Alegre	Desesperado
Comovido	Impaciente
Otimista	Irritado
Orgulhoso	Solitário
Aliviado	Nervoso
Estimulado	Sobrecarregado
Surpreso	Desconcertado
Grato	Relutante
Tocado	Triste
Confiante	Desconfortável

Figura elaborada pela autora. Fonte: Rosenberg, 2019, p.8.

Para encerrar, como proposta, os participantes deverão ser convidados a colocar em prática os componentes da CNV em alguma situação que possam vivenciar no contexto da sua escola. Após conseguirem colocar a CNV em prática, poderão registrar por meio da escrita como foi o momento, o que fizeram e como dialogaram, como a situação foi resolvida e quais seus sentimentos e emoções foram vivenciados naquele momento. Esta proposta pode ser compartilhada no próximo encontro.

O link a seguir possui os slides que poderão ser utilizados neste encontro:

[Slides_FormaçãoCNV](#)

Terceiro encontro: A Comunicação Não Violenta na prática cotidiana

Os participantes poderão ser acolhidos em um círculo. Logo, no primeiro momento, poderão ser convidados a socializar suas experiências vivenciadas na busca de colocar a CNV na prática do seu cotidiano. Aqueles que quiserem compartilhar, poderão falar sobre como foi a situação e como se sentiram, evidenciando os desafios e as dúvidas para o grande grupo colaborar com os conhecimentos construídos ao longo dos encontros. Além disso, cada participante poderá falar sobre suas experiências desafiadoras durante a semana, para juntos, o grupo propor possíveis resoluções.

Em seguida, poderá ser entregue uma folha para cada um escrever, de um lado, “como entrei na formação” e, de outro, “como estou saindo”, pensando também nas contribuições da CNV e refletindo sobre os processos autoformativos, assim como exemplificado abaixo:

Quadro 2 - Exemplo de avaliação

COMO ENTREI NA FORMAÇÃO	COMO ESTOU SAINDO

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, poderá ser feito um momento de partilha e entrega dos materiais desenvolvidos ao decorrer da formação, como uma retrospectiva dos encontros. Além disso, se faz necessário continuar a dedicar tempo para que os professores compartilhem suas experiências e vivências ao longo dos dias, e que sejam sempre orientados e lembrados sobre os componentes da CNV e como colocá-los em prática. O mediador poderá acompanhar durante os dias, observando e auxiliando a cada um. Além disso, há possibilidades diversas para organizar momentos formativos, sendo assim, as propostas não se encerram por aqui.

Conclusão

Os conflitos podem surgir diariamente no contexto educacional, visto que é um ambiente relacional, com diferentes pessoas, opiniões, culturas e saberes. Nesse sentido, se faz importante acolher os conflitos tendo em vista que, os mesmos, são oportunidades para estabelecer diálogos abertos, éticos e respeitosos. A partir disso, pode-se compreender a importância do papel mediador do docente, visto que, muitas vezes, é possível se deparar com situações conflituosas dentro da sala.

Como visto ao longo deste material, o conflito é parte intrínseca das relações humanas e pode ser entendido como expressão legítima da diversidade de ideias, opiniões, valores, culturas e formas de viver. Quando reconhecido e acolhido, ele pode ser um meio de aprendizagem, de construção de sentido e de identidade pessoal e coletivo. Ao contrário disso, quando ignorado ou silenciado, pode se transformar em violência, rompendo os vínculos e gerando sofrimento.

A violência, por sua vez, não é algo que podemos aceitar. Ela é construída socialmente e, muitas vezes, reproduzida por meio de discursos e práticas institucionalizadas, inclusive na escola. Reconhecer que, muitas vezes, vivemos em uma cultura de violência, exige dos educadores um posicionamento ético diante das violações, às opressões e às negligências, muitas vezes normalizadas no cotidiano. Isso implica um trabalho constante de autocrítica, formação continuada, escuta sensível e ação intencional.

Vale pontuar também, que as crianças são sujeitos de direitos, capazes de pensar, opinar e participar ativamente da vida em sociedade. Isso nos chama à responsabilidade de construir espaços educativos que respeitem e defendam sua dignidade, voz e singularidade. Portanto, mediar conflitos, pode ser mais do que resolver impasses, é cuidar das relações, proporcionando ambientes baseados no respeito, na liberdade e no foco em ter uma vida plena.

Para isso, é necessário que educadores estejam abertos a dialogar consigo e com o outro, proporcionando a cada dia o acolhimento e a ética para consigo e para com o próximo. Vale considerar que, no cotidiano escolar, é preciso reconhecer que o conflito pode ser um convite à mudança e ao diálogo, já a violência, pode ser e um alerta de que o diálogo precisa ser recuperado.

Que esta proposta da CNV e este produto, possam provocar inquietações, inspirar práticas mais conscientes e fortalecer o compromisso com uma educação que forma pessoas em sua totalidade. Nesse sentido, é preciso acolher o pensamento crítico, a sensibilidade e coragem para sonhar coletivamente outros modos de estar e viver em sociedade, de maneira respeitosa e ética. Agora que já nos foi ensinado como reconhecer nossos sentimentos e expressar nossas necessidades, que possamos colocar em prática no dia a dia e assim, estabelecer relações mais acolhedoras e sensíveis.



Referências

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. 5ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, António. **Escolas e professores – proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. Tradução Manuel José do Carmo Ferreira e Alvarado Lamparelli. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ROSENBERG, Marshall. **Vivendo a comunicação não violenta**. Tradução de Beatriz Medina. Rio de Janeiro, Sextante, 2019.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. Tradução Mário Vilela. 5 ed. São Paulo: Ágora, 2021.

ROSENBERG, Marshall B. **A linguagem da paz em um mundo de conflitos: sua próxima fala mudará seu mundo**. Tradução Grace Patricia Close Deckers. São Paulo: Palas Athena, 2019.

ROSENBERG, Marshall B. **Educação para uma vida mais plena: ajudando as escolas a melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, reduzir conflitos e fortalecer bons relacionamentos**. Tradução Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2021.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. **A educação que protege contra a violência**. UNICEF Brasil, Cidade Aprendiz, junho/ 2019.



ANEXO A: TEXTO SOBRE A COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA

Uma breve introdução à Comunicação Não Violenta

A Comunicação Não Violenta (CNV) é um poderoso modelo de comunicação, mas vai muito além disso. É um modo de ser, de pensar e de viver. Seu propósito é inspirar conexões sinceras entre as pessoas de maneira que as necessidades de todos sejam atendidas por meio da doação compassiva. Ela nos inspira a nos doarmos de coração. E também nos ajuda a nos conectarmos à nossa divindade interior e ao que existe de mais vivo dentro de nós.

Podemos dizer que a CNV é o idioma da compaixão, mas, na verdade, ela é uma linguagem da vida na qual a compaixão surge naturalmente. Este modelo nos ensina a expressar o que está vivo em nós e a enxergar o que está vivo nos outros. Quando compreendemos o que está vivo em nós, podemos descobrir o que fazer para enriquecer essa vida.

A Comunicação Não Violenta se desenvolveu a partir do meu interesse pessoal em duas questões. Primeiro, queria entender melhor o que há nos seres humanos que leva alguns de nós a nos comportarmos de forma violenta e abusiva. Depois, queria entender melhor que tipo de educação é útil às nossas tentativas de permanecermos compassivos – que acredito ser a nossa natureza – mesmo quando os outros se comportam de forma violenta ou exploradora. A teoria que prevaleceu por muitos séculos defendia que a violência e a exploração acontecem porque as pessoas são, em essência, más, egoístas ou violentas. Mas já vi gente que não é assim; já vi muita gente que gosta de contribuir para o bem-estar dos outros. Então me perguntei: *Por que algumas pessoas parecem gostar de ver o sofrimento dos outros, enquanto outras parecem ser justamente o contrário?*

Alguns sentimentos básicos comuns a todos nós.

Como me sinto quando...

Minhas necessidades são atendidas	Minhas necessidades não são atendidas
Maravilhado	Zangado
Confortável	Incomodado
Confiante	Preocupado
Ávido	Confuso
Cheio de energia	Decepcionado
Realizado	Desanimado
Seguro	Angustiado
Esperançoso	Envergonhado
Inspirado	Frustrado
Fascinado	Indefeso
Alegre	Desesperado
Comovido	Impaciente
Otimista	Irritado
Orgulhoso	Solitário
Aliviado	Nervoso
Estimulado	Sobrecarregado
Surpreso	Desconcertado
Grato	Relutante
Tocado	Triste
Confiante	Desconfortável

Em minha análise dessas duas questões, descobri que **três fatores** são muito importantes para entendermos por que, em situações similares, alguns de nós reagem com violência e outros reagem com compaixão:

- A linguagem que fomos ensinados a usar.
- Como nos ensinaram a pensar e a nos comunicarmos.
- As estratégias específicas que aprendemos para influenciar os outros e a nós mesmos.

Algumas necessidades básicas comuns à todos nós

Autonomia

Escolher os próprios sonhos, objetivos e valores

Escolher o próprio plano para realizar esses sonhos, objetivos e valores

Celebração

Celebrar a criação da vida e a realização dos sonhos

Celebrar a perda dos sonhos, de pessoas amadas, etc. (luto)

Integridade

Autenticidade
Criatividade

Significado
Amor-próprio

Interdependência

Aceitação
Apreciação
Proximidade
Comunidade
Consideração
Contribuir para o enriquecimento da vida (exercer o próprio poder ao oferecer o que contribui para a vida)
Segurança emocional
Empatia

Franqueza (a franqueza empoderadora que torna possível aprender com nossas limitações)
Amor
Tranquilização
Respeito
Apoio
Confiança
Compreensão
Afeto

Cuidados físicos

Ar
Alimento
Movimento e exercícios físicos
Proteção contra formas de vida ameaçadoras, como vírus, bactérias, insetos, animais predadores, etc.

Descanso
Expressão sexual
Abrigo
Toque
Água

Lazer

Diversão

Riso

Comunhão espiritual

Beleza
Harmonia
Inspiração

Ordem
Paz

Como esses três fatores têm um papel importante para determinar se reagimos diante das situações com compaixão ou violência, desenvolvemos esse processo que chamo de Comunicação Não Violenta (CNV) integrando o tipo de linguagem, o tipo de pensamento e as formas de comunicação que influenciam nossa capacidade de contribuir voluntariamente para o bem-estar dos outros e de nós mesmos.

O processo da CNV mostra como expressar sem disfarces quem somos e o que está vivo dentro de nós – sem qualquer crítica ou análise externa que insinue que o que sentimos está errado. O processo se baseia na suposição de que qualquer coisa que os outros ouçam de nós que soe como uma análise ou crítica (ou que leve a um erro de interpretação por parte deles) nos impede de estabelecer a conexão que nos permite contribuir voluntariamente para o bem-estar uns dos outros. Essa abordagem da comunicação enfatiza que a motivação para agir é a compaixão – e não o medo, a culpa, a vergonha, a censura, a coerção ou a ameaça de punição. Em outras palavras, trata-se de conseguir o que queremos por meios que não nos deixem arrependidos depois. Parte do processo é dizer com clareza o que está vivo em nós – sem análise ou crítica e sem colocar a culpa no outro. Outra parte é dizer com clareza o que tornaria a vida melhor para nós, apresentando essa informação aos outros como um pedido, não como uma exigência.

A Comunicação Não Violenta se concentra em como as necessidades dos outros estão sendo atendidas e, caso não estejam, no que pode ser feito nesse sentido. (Veja os quadros “Alguns sentimentos básicos comuns a todos nós” e “Algumas necessidades básicas comuns a todos nós”.) Por um lado, a CNV nos mostra como devemos nos expressar de modo a aumentar as chances de que os outros contribuam voluntariamente para o nosso bem-estar. E, por outro, nos mostra como receber a mensagem dos outros de maneira a aumentar as nossas chances de contribuir voluntariamente para o bem-estar deles.

Espero que o conteúdo deste livro o ajude a se comunicar com os outros através dessa linguagem da vida e lhe mostre como ouvir essa mesma qualidade de comunicação na mensagem deles, qualquer que seja o modo como falem.

As quatro partes do processo de Comunicação Não Violenta	
Expressar com clareza como estou, sem censuras ou críticas	Receber com empatia a mensagem sobre como você está sem interpretar como censura ou crítica
1. OBSERVAÇÃO	
O que observo (vejo, ouço, lembro, imagino, livre de avaliações) que contribui ou não para meu bem-estar: <i>"Quando vejo/ ouço..."</i>	O que você observa (vê, ouve, lembra, imagina, livre de avaliações) que contribui ou não para seu bem-estar: <i>"Quando você vê/ ouve..."</i> (Às vezes sem palavras, quando estamos oferecendo empatia.)
2. SENTIMENTOS	
Como me sinto (emoção ou sensação, e não pensamento) em relação ao que observo: <i>"Sinto..."</i>	Como você se sente (emoção ou sensação, e não pensamento) em relação ao que observa: <i>"Você sente..."</i>
3. NECESSIDADES	
O que preciso ou valorizo (e não uma preferência ou ação específica) e que é a causa dos meus sentimentos: <i>"porque necessito/ valorizo..."</i>	O que você precisa ou valoriza (e não uma preferência ou ação específica) e que é a causa dos seus sentimentos: <i>"porque você necessita/ valoriza..."</i>
Pedir com clareza aquilo que enriqueceria minha vida, sem exigências	Receber com empatia a mensagem sobre o que enriqueceria sua vida, sem interpretar como uma exigência
4. PEDIDOS	
As ações concretas que eu gostaria que fossem tomadas: <i>"Você estaria disposto a...?"</i>	As ações concretas que você gostaria que fossem tomadas: <i>"Você gostaria...?"</i> (Às vezes sem palavras, quando estamos oferecendo empatia.)

Fonte: Rosenberg(2019, p.7-11)