

**UNESP- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
FACULDADE DE CIÊNCIAS**

CIBELE CRISTINA GONÇALVES RODRIGUES

**CÍRCULOS DE DIÁLOGOS RESTAURATIVOS NA EDUCAÇÃO PÓS-
PANDÊMICA: A COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA NA PROMOÇÃO DA
CONVIVÊNCIA**

**BAURU – SP
2024**

CIBELE CRISTINA GONÇALVES RODRIGUES

CÍRCULOS DE DIÁLOGOS RESTAURATIVOS NA EDUCAÇÃO PÓS-PANDÊMICA:
A COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA NA PROMOÇÃO DA CONVIVÊNCIA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho.

BAURU – SP
2024

R696c Rodrigues, Cibeles Cristina Gonçalves
Círculos de Diálogos Restaurativos na Educação
Pós-pandêmica : a Comunicação Não-Violenta na Promoção
da Convivência / Cibeles Cristina Gonçalves Rodrigues. --
Bauru, 2024
145 p. : fotos + objeto educacional

Dissertação (Mestrado profissional - Docência para a
Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências, Bauru
Orientador: Macioni Celeste Filho

1. Educação Dialógica. 2. Comunicação Não-Violenta. 3.
Convivência no Ambiente Escolar. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CIBELE CRISTINA GONÇALVES RODRIGUES

**CÍRCULOS DE DIÁLOGOS RESTAURATIVOS NA EDUCAÇÃO PÓS-
PANDEMICA: A COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA NA PROMOÇÃO DA
CONVIVÊNCIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho.

Data da defesa: 04/03/2024

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho
Universidade Estadual Paulista - UNESP/Bauru - SP

Membro Titular: Prof. Dr. Pablo Picasso Feliciano de Faria
Universidade de Campinas – UNICAMP/Campinas - SP

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Rita Melissa Lepre
Universidade Estadual Paulista - UNESP/Bauru - SP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências
Unesp – Câmpus de Bauru

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE CIBELE CRISTINA GONÇALVES RODRIGUES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 04 dias do mês de março do ano de 2024, às 09:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de CIBELE CRISTINA GONÇALVES RODRIGUES, intitulada "**CÍRCULOS DE DIÁLOGOS RESTAURATIVOS NA EDUCAÇÃO PÓS- PANDÊMICA: A COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA NA PROMOÇÃO DA CONVIVÊNCIA**" e produto educacional "Escape Room **"Palavras são janelas ou muros"**". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof(a). Dr(a). MACIONIRO CELESTE FILHO (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru, Prof. Dr. PABLO PICASSO FELICIANO DE FARIA (Participação Virtual) do(a) Linguística / UNICAMP, Profa. Dra. RITA MELISSA LEPRE (Participação Virtual) do(a) PPG Psicologia / UNESP/FCL - Assis/SP . Após a exposição pela mestrandia e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final de aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. MACIONIRO CELESTE FILHO

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho pela acolhida extraordinária. Inesperadamente, naquele fim de tarde, o meu celular tocou, e ao atendê-lo, recebi as boas-vindas do meu futuro orientador. Ali, pude também sentir o coração tocado. Obrigada por me fazer ver tanta beleza na palavra “prospecção”.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Rita Melissa Lepre pela generosidade ao compor a banca examinadora e pela superaula de sabedoria aliada à doçura no dia de minha qualificação.

Agradeço ao Prof. Dr. Pablo Picasso Feliciano de Faria que, ao me apresentar a Comunicação Não-Violenta, apresentou-me também a possibilidade de transformação social e da integração do “eu” e o outro. E, que, para a minha imensa alegria, também compôs a banca examinadora.

Agradeço ao meu marido Juraci Rodrigues por nunca ter soltado a minha mão (literalmente). Durante as viagens, você não só dirigiu até a Unesp, você me conduziu a um lugar de força intensa dentro de mim.

Agradeço imensamente aos alunos e professoras que fizeram parte desta pesquisa.

Um agradecimento em especial aos professores Vitor Machado, Maria do Carmo Kobayashi, Rosa Maria Manzoni, Lília Santos Abreu Tardelli, Glaís Sales Cordeiro e Vera Lucia Messias Fialho Capellini. Suas vozes foram muito importantes na composição da nova professora Cibeles.

Ao Criador – regente da minha história – dedico este trabalho como resultado sincero de inúmeros desafios e descobertas. Como inspiradamente escreveu Vinicius de Moraes: “a sua presença é qualquer coisa como a luz e a vida, e sinto que, em meu gesto, existe o seu gesto, e em minha voz, a sua voz”. Dedico àqueles que me apoiaram ao longo desta trajetória e compartilharam comigo os anseios, o cansaço, dores, alegrias e ali permaneceram. Dedico também ao meu marido Juraci Rodrigues, companheiro de todas as viagens às aulas durante o Mestrado. Aos meus filhos e netos como um presente para quando aqui eu não mais estiver. Aos meus irmãos, frutos do ventre de D. Lourdes Benzedeira, aquela senhorinha franzina, que não lia, tampouco escrevia, mas sabia que os livros detinham poder. Dedico aos meus amigos Solange, Lauren e Villen pelos intermináveis diálogos sobre Sociedade e Educação. Em especial, dedico a todas as crianças que fizeram parte desta pesquisa e suas respectivas professoras por acreditarem que poderia dar certo.

RODRIGUES, C. C. G. Círculos de Diálogos Restaurativos na Educação Pós-pandêmica: a Comunicação Não-Violenta na Promoção da Convivência. Orientador: Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho. 2023.145 f. Dissertação (Mestre em Docência para a Educação Básica) - UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2023.

RESUMO

A pandemia de COVID-19 impactou o mundo, fazendo-o paralisar e a humanidade se viu obrigada a repensar uma nova maneira de (sobre) viver: o confinamento. Diante de uma situação inesperada, o isolamento necessário intensificou a utilização das tecnologias digitais como ferramentas imprescindíveis da comunicação. Imersos nessa realidade, os sistemas de ensino, abruptamente, se organizaram para a efetivação da garantia fundamental à educação, centrada na continuidade do direito de aprender. No entanto, nem todos os estudantes tiveram acesso à internet e, assim, a pandemia revelou a fragilidade humana em muitos aspectos evidenciando, dolorosamente, a desigualdade social, e a evasão (digital) escolar. Verificados os conflitos advindos deste trágico acontecimento histórico, os quais produziram impactos nas relações humanas, uma mudança de postura pedagógica alinhada a procedimentos pedagógicos inovadores torna-se emergencial. Frente ao desafio pós-pandêmico, a fim de apresentar ações articuladoras e proposições existentes como atenuantes desse processo, a educação tem papel singular para propiciar caminhos através dos quais possibilitem uma educação mais humanizadora. Tendo o caráter de pesquisa-ação, investigou-se no presente trabalho os processos dialógicos, utilizando a Comunicação Não-Violenta (CNV), por meio da perspectiva dos Círculos de Diálogos Restaurativos, com alunos do 5.º ano. Os principais resultados apresentaram progresso nos temas analisados, promovendo atitudes mais conscientes e empáticas na resolução de conflitos, instrumentalizados pela CNV, desenvolvendo de forma considerável a capacidade dialógica para a convivência. Por fim, as oficinas realizadas se revelaram eficazes na construção de um ambiente que promove a possibilidade de expressar observações, sentimentos, necessidades e, assim, se expressar de maneira autêntica e construtiva.

Palavras-chave: Educação Dialógica. Comunicação Não-Violenta. Convivência no Ambiente Escolar.

RODRIGUES, C. C. G. **Circles of Restorative Dialogues in Post-pandemic Education: Non-violent Communication in Promoting Coexistence.** Advisor: Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho 2023. 145 f. Dissertation (Master's in teaching for Basic Education) - UNESP, Faculty of Sciences, Bauru, 2023.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic has impacted the world, paralyzing it and forcing humanity to rethink a new way of (over)living: lockdown. Faced with an unexpected situation, the necessary isolation has intensified the use of digital technologies as essential communication tools. Immersed in this reality, education systems have abruptly organized themselves to ensure the fundamental guarantee of education, centred on the continuity of the right to learn. However, not all students had access to the internet and so the pandemic revealed human frailty in many aspects, painfully highlighting social inequality, domestic violence and (digital) school dropout. Having seen the conflicts arising from this tragic historical event, which have had an impact on human relations and a change in pedagogical attitudes aligned with innovative pedagogical procedures, this becomes an emergency. Faced with the post-pandemic challenge, in order to present articulating actions and existing proposals as mitigants of this process, education has a unique role to play in providing paths that enable a more humanizing education. This action-research project investigated dialogic processes using non-violent communication, from the perspective of Restorative Dialogue Circles, with 5th grade students. The main results showed progress in the topics analyzed, promoting more conscious and empathetic attitudes in conflict resolution, as instrumentalized by CNV, considerably developing the dialogical capacity for coexistence. Finally, the workshops held proved to be effective in building an environment that promotes the possibility of expressing observations, feelings and needs, and thus expressing oneself in an authentic and constructive way.

Keywords: Dialogical Education. Non-Violent Communication. Coexistence in the School Environment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Código Alfanumérico do Currículo Paulista.....	37
Figura 2 – O papel do pesquisador na pesquisa-ação.....	45
Figura 3 – Login	57
Figura 4 – Breve descrição da CNV	57
Figura 5 – Ambiente escolar a ser descoberto	58
Figura 6 – Clique 1: sala errada – interação com áudio.....	58
Figura 7 – Áudio indicativo	59
Figura 8 – Quadro referencial de localização	59
Figura 9 – Pista importante para a descoberta da primeira senha.....	60
Figura 10 – Descoberta da sala correta.....	60
Figura 11 – Entrada na sala correta	61
Figura 12 – Início da interação dos interlocutores	61
Figura 13 – Áudio da fala do(a) professor(a).....	62
Figura 14 – Dica/senha em destaque.....	63
Figura 15 – Escolha	63
Figura 16 – Texto apresentado ao clicar em ‘Dica’	64
Figura 17 – Cozinha 360°	64
Figura 18 – O primeiro enigma aberto – acima da sala de aula.....	65
Figura 19 – Demonstração de sentimento.....	65
Figura 20 – Nova demonstração de sentimento	66
Figura 21 – Outra demonstração de sentimento.....	66
Figura 22 – Desdobramento de cenário	67
Figura 23 – Observação ou avaliação?	67
Figura 24 – Demonstração de sentimento.....	68
Figura 25 – Verificação de sentimento	68
Figura 26 – Dica final da fase 2	69
Figura 27 – Observação.....	69
Figura 28 – Necessidade não atendida	70
Figura 29 – Tentativa de comunicação	70
Figura 30 – Áudio: manifestação de necessidade	71
Figura 31 – Destaque na senha	71

Figura 32 – Jogo da memória.....	72
Figura 33 – Quebra-cabeça da autoempatia	73
Figura 34 – Praticando a autoempatia.....	74
Figura 35 – Refletindo empaticamente	74
Figura 36 – Praticando a empatia.....	75
Figura 37 – Áudio afirmativo.....	75
Figura 38 – Praticando a CNV.....	76
Figura 39 – Fazendo o pedido.....	76
Figura 40 – Momento apreciação	77
Figura 41 – exto ao clicar em “Dica”	77
Figura 42 – Mensagem final	78
Figura 43 – Plaquinhas disponíveis para compartilhar o resultado	78
Figura 44 – Coleta de dados	79
Figura 45 – Violência e não-violência	82
Figura 46 – Folha do semanário de análise dos sentimentos – ESCOLA ‘A’	84
Figura 47 – Folha do semanário de análise dos sentimentos – ESCOLA ‘A’	85
Figura 48 – Folha do semanário de análise dos sentimentos – ESCOLA ‘B’.....	86
Figura 49 – Vozes e observações	97
Figura 50 – Saber ouvir	99
Figura 51 – Foco e estratégia.....	101
Figura 52 – Identificando sentimento e necessidade	102
Figura 53 – Identificando sentimento e necessidade	103
Figura 54 – Identificando sentimento e necessidade	103
Figura 55 – Identificando sentimento e necessidade	104
Figura 56 – Cartas do Jogo GROK.....	105
Figura 57 – A parte que me falta	107
Figura 58 – Primeiro encontro on-line	108
Figura 59 – Atividade 1 - Imagens e sentimentos	110
Figura 60 – Atividade 2 – Cenas do filme “DivertidaMente”	111
Figura 61 – Segundo encontro on-line	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Questões 1 a 4 do questionário “Em relação a você” – Escola ‘A’	88
Gráfico 2 – Questões 1 a 4 do questionário “Em relação a você” – Escola ‘B’	88
Gráfico 3 – Questões 5 a 8 do questionário “Em relação a você” - Escola ‘A’	89
Gráfico 4 – Questões 5 a 8 do questionário “Em relação a você” - Escola ‘B’	89
Gráfico 5 – Questões 1 a 4 do questionário “Em relação ao outro” – Escola ‘A’	90
Gráfico 6 – Questões 1 a 4 do questionário “Em relação ao outro” – Escola ‘B’	90
Gráfico 7 – Questões 5 a 8 do questionário “Em relação ao outro” – Escola ‘A’	91
Gráfico 8 – Questões 5 a 8 do questionário “Em relação a você” - Escola ‘B’	91
Gráfico 9 – Gráfico dos sentimentos	98
Gráfico 10 – Manutenção do ambiente de trabalho	120
Gráfico 11 – Demonstrativo da pesquisa sobre Competência e Habilidade	121
Gráfico 12 – Formação docente para a utilização do material Currículo em Ação ..	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Alguns sentimentos básicos que todos temos	27
Quadro 2 – Currículo Paulista: unidades temáticas, habilidades e objetos de conhecimento.....	38
Quadro 3 – Relação das competências da BNCC com os componentes da CNV	42
Quadro 4 – Etapas e modalidades de ensino.....	47
Quadro 5 – Etapas e modalidades de ensino.....	48
Quadro 6 – Característica geral institucional e dos participantes da pesquisa.	50
Quadro 7 – Característica geral institucional e dos participantes da pesquisa	51
Quadro 8 – Relação da quantidade de encontros dos círculos de diálogos.....	52
Quadro 9 – Cronograma de encontros dos círculos de diálogos	54
Quadro 10 – Logos e <i>links</i> de <i>sites</i> de ferramentas para criar recursos digitais	56
Quadro 11 – Reflexões parciais sobre o tema debatido: Turma A	81
Quadro 12 – Reflexões parciais sobre o tema debatido: Turma B.....	81
Quadro 13 – Exemplos de como ser objetivo ao falar usando a observação da CNV	92
Quadro 14 – Vozes e observações.....	96
Quadro 15 – Instrução do Jogo GROK: nomeando sentimentos	105
Quadro 16 – Instrução do Jogo GROK: nomeie essa necessidade	106
Quadro 17 – Sentimentos e necessidades envolvidos no conflito	112
Quadro 18 – Fazendo pedidos	113
Quadro 19 – Sugestão de atividade	114
Quadro 20 – Retomada da atividade.....	115
Quadro 21 – Abordagem e proposituras ao enfrentamento da violência	118

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO	17
2 EDUCAÇÃO DIALÓGICA: DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE COMUNICATIVA DOS ESTUDANTES POR MEIO DOS COMPONENTES ENSINÁVEIS DA COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA	22
2.1 Diálogo Democrático na escola: observar, sentir, desejar e pedir	22
2.2 Conflito e violência: desconstruindo uma equação de igualdade	23
2.3 O dever de ensinar a não-violência	25
2.4 Círculos de diálogos restaurativos	28
3 CONCEPÇÕES DA FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO EM DIFERENTES DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO	31
3.1 Projeto Político-Pedagógico: teoria e prática	31
3.2 Novos tempos: estratégias para a implementação do PPP 2022	32
3.3 Currículo Paulista: fundamentos pedagógicos	34
3.4 A comunicação não-violenta e as competências gerais da BNCC	39
4 PERCURSO METODOLÓGICO	44
4.1 Estrutura da pesquisa	44
4.2 Descrição das instituições escolares e dos participantes	46
4.3 Técnicas de coleta e registros de dados	51
4.4 Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC	53
5 PRODUTO EDUCACIONAL: ESCAPE ROOM “PALAVRAS SÃO JANELAS OU MUROS”	55
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	80
6.1 Rodas de conversa	80
6.2 Sondagem diagnóstica das vivências	83
6.3 Círculo de diálogo: vozes e observações	92
6.4 Círculo de diálogo: por trás dos rótulos	94
6.5 Círculo de diálogo: saber ouvir e apreciar	97
6.6 Círculo de diálogo: reconhecer sentimentos e necessidades	100
6.7 Círculo de diálogo: GROK - Reconhecer sentimentos e necessidades	104
6.8 Círculo de diálogo <i>on-line</i> : a parte que me falta	107
6.9 Círculo de diálogo <i>on-line</i> : solução pacífica de conflitos	109

6.10	Círculo de diálogo: faça o pedido	113
6.11	Círculo de diálogo: quatro opções para receber uma mensagem negativa ..	115
6.12	Círculo de diálogo: observo, sinto, necessito, peço	117
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
	REFERÊNCIAS	137
	APÊNDICES	142
	APÊNDICE A – Questionário em relação a você	142
	APÊNDICE B – Questionário em relação ao outro	143
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	144

APRESENTAÇÃO

O tema desta pesquisa, “Círculos de Diálogos Restaurativos na Educação Pós-Pandêmica: a Comunicação Não-Violenta na promoção da convivência” nasce, originalmente, da inquietação profissional ao observar o retorno às aulas presenciais em 2021, em Chavantes-SP e das dificuldades dos alunos diante de ações que abarcavam o ato comunicativo num contexto, inicialmente, pandêmico.

Ao ministrar as aulas, visivelmente, os alunos traziam consigo o luto e a dor do cárcere pandêmico. Frequentemente, o choro abafado pela máscara, revelava o quanto o chamado ao retorno às aulas presenciais descumpria com o seu papel humanizador e emancipador, pois foram submetidos a avaliações semanais de Língua Portuguesa e Matemática, já que a avaliação externa mais importante do Brasil aconteceria e para se alcançar a meta projetada para o município, os docentes precisavam cumprir com os conteúdos programáticos do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

Cada aluno vivenciou uma experiência de isolamento diferente e, por conseguinte, cada aluno voltou às aulas presenciais diferente. Os educandos, muitas vezes, não realizavam as atividades pedagógicas propostas, afirmando que não sabiam o quê ou como fazê-las, pois faltava-lhes a compreensão do contexto em que estavam inseridos, faltava-lhes a escuta e não raramente surgiam conflitos e agressões, provenientes de um mundo enlutado, novo e pouco compreendido, revelando que a violência não era algo isolado, mas parte dos diálogos frustrados.

Finalmente, percebi que talvez eu pudesse fazer mais do que reflexionar. Decidi pesquisar, estudar mais, e o mestrado de docência em Educação Básica, sem dúvida, contribuiu para que fosse possível desenvolver um trabalho docente inovador.

Partindo dessa necessidade comunicativa, surgiram muitas indagações que nortearam esta pesquisa: Como orientar os processos de aprendizagem para que tenham como base a história da formação do sujeito? De que modo os Círculos de Diálogos Restaurativos podem promover a convivência, envolta pela conscientização? Permitem aos educandos a lidarem com a aprendizagem de uma prática que possibilite a resolução de conflitos?

Para que haja essa emancipação doutrinária, práticas docentes inovadoras são imprescindíveis, de forma a convocar os alunos a refletirem sobre o sentido que tem sua ação e, sobretudo, que são criadores de cultura, mas essas não devem ser

forçosamente atribuídas de forma mecânica aos alunos e, sim, planejadas coletivamente.

Diante das observações expostas, o presente estudo pretende balizar a Comunicação Não-Violenta como facilitadora na promoção da convivência, sendo entendida como processo indissociável das relações coletivas com o meio, a história e a cultura, vivenciando-a nos Círculos de Diálogos Restaurativos, em duas unidades escolares, de municípios vizinhos, sedes de meu trabalho docente.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa buscou investigar diálogos entre princípios da Comunicação Não-Violenta (Rosenberg, 2006) considerando o contexto pós-pandêmico no ambiente escolar e seus efeitos num espaço de convivência, repleto de possibilidades para o desenvolvimento integral do sujeito. Pensar a escola como uma instituição que dialoga com seu tempo histórico, revelou as necessidades sociais que se modificaram, surgindo demandas para além da educação conteudista.

Essa fronteira a ser superada evidencia-se no índice do IDEB (Índice do Desenvolvimento da Educação Básica), segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil, 2022), numa escala de 0 a 10 pontos, o Ensino Fundamental, entre os Anos Iniciais, tinha em média uma taxa de 5,9. Este número, hospedado numa plataforma de repercussão nacional, demonstra um baixo índice na qualidade de ensino no Brasil, desafiando a classe docente a assumir, por meio da práxis, um protagonismo que favoreça a elaboração de práticas pedagógicas consistentes, capazes de transformar essa realidade que desponta para a criança contemporânea.

Desse modo, Farias defende que “[...] a escola precisa adaptar-se ao contexto dos alunos, de forma que eles saibam resolver os problemas além das avaliações, mas fundamentalmente aprender para a vida” (Farias, 2014, p. 44). Quer dizer, uma educação que busca criar oportunidades de aprendizagem que façam sentido aos alunos, em prol da qualificação do ensino integral, humanizador, que supere a sala de aula.

Para tanto, construir propostas que promovam aprendizagens significativas, considerando um desenvolvimento integral do sujeito, demanda, antes de qualquer ação, conhecer a pluralidade de ser criança. Como diz Hickmann (2002), é importante percebê-las em suas singularidades, pois são sujeitos com diferentes identidades: de etnia, de gênero, religiosa, social, que constituem várias marcas.

Bloch (2001) ressalta que a História estuda a mudança dos homens no tempo, considerando as causas e as consequências. As causas são todos os acontecimentos que podem ter influído no desenvolvimento do fato histórico e as consequências são os acontecimentos que se desenvolveram em decorrência do fato histórico. A pandemia de COVID-19 mudou o homem no tempo e uma drástica consequência, em

virtude do necessário isolamento, é a inabilidade na resolução de conflitos de forma não-violenta no ambiente escolar.

Logo, “a prática docente é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (Mészáros, 2006, p. 25).

As habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores congênitos, todavia são resultado das atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve. Consequentemente, a história da sociedade na qual a criança se desenvolve e a história pessoal desta criança são fatores cruciais que vão determinar sua forma de pensar.

Assim, acreditando na possibilidade de vivenciar uma prática pedagógica inovadora, que ajude os educandos a reescrever significados dos modos de sentir, de pensar e agir, compreendendo a escola como espaço de interseções culturais, e de discussões sobre diversidade, pautadas na escuta empática, e nos quatro componentes da Comunicação Não-Violenta, insere-se os círculos de diálogos como experiências possibilitadoras do fortalecimento da relação professor-aluno e aluno-aluno, apresentando-os como condutores ao reaprendizado da convivência e resolução de conflitos.

Para Duarte Jr. (2001), a palavra falada permite, sobretudo, a troca de afetos e sentimentos, o que vai além da troca de informações. O autor afirma que a conversação é uma “arte” que está cada vez mais ausente da vida cotidiana. De fato, a escuta do outro está muito comprometida na nossa sociedade, onde a pressa, o consumismo, o imediatismo determinam a pouca atenção à convivência.

De fato, o diálogo desafia os estudantes a organizarem seus pensamentos para torná-los compreensíveis às outras pessoas. Ao mesmo tempo em que ouve os outros, associa modos de pensar e falar em relação ao que os outros também estão anunciando. Logo, o ensino não deveria reduzir-se à transmissão de conteúdo: de um lado os professores, detentores do saber, do outro o aluno, muitas vezes apoucado em uma figura que espera passivamente o partilhar dos saberes, promovendo relações antidemocráticas e antidialógicas (Freire, 1987).

Williams (2015, p. 32) afirma que:

[...] em primeiro lugar, temos de tentar entender que há certos padrões de comunicação profundamente arraigados em nossos espíritos e na configuração de nossa sociedade, dos quais temos consciência apenas parcialmente. Esses padrões de comunicação não são inexoráveis; são feitos pelo homem, sujeitos a mudanças, que devem ser reaprendidos por toda nova geração.

Inquestionavelmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017, p. 399-400) enfatiza:

[...] a importância do desenvolvimento da comunicação e também apresenta, em seu texto, que o exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Entre os saberes históricos produzidos, destaca-se a capacidade de comunicação e diálogo, instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito. A lógica da palavra, da argumentação, é aquela que permite ao sujeito enfrentar os problemas e propor soluções com vistas à superação das contradições políticas, econômicas e sociais do mundo em que vivemos.

Neste sentido, para Rosenberg (2006, p. 23), a comunicação não-violenta pode ser compreendida como um processo facilitador da comunicação interpessoal, a qual nutre o reconhecimento mútuo de necessidades afetivas intensas, levando a uma maior compaixão e à solução pacífica de conflitos; por meio de um “conjunto de habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas.”

Por isso, a educação tem papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo ao possibilitar práticas educativas que estimulem a escuta qualificada e a expressividade comunicativa. Assim, podemos pensar que a experiência com a leitura e a escrita na escola, se por um lado se caracteriza pelos encontros, pois a “língua é deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se” (Bakhtin, 2003, p. 270), é também, por outra perspectiva, uma experiência conflituosa, que envolvem diferentes visões, e essas, muitas vezes, são incompatíveis.

Esses diferentes panoramas comunicativos não impossibilitam o diálogo, pelo contrário, potencializa o surgimento do novo, inesperado. Isso porque o princípio da alteridade pressupõe um movimento de extraposição do olhar no qual o:

excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera de meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações

completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se (Bakhtin, 2003, p. 22).

Na Comunicação Não-Violenta, a conexão é a ação que reforça aquilo que serve a vida e transforma aquilo que não serve a vida. A empatia é entendida como um dos meios mais poderosos para criar condições para a mudança acontecer. E certamente, o ambiente escolar é um terreno fértil para o diálogo, para a escuta empática, a promoção da convivência e resolução de conflitos.

Assim, os Círculos de Diálogos Restaurativos, utilizando a comunicação não-violenta tornam-se instrumentos propulsores para alunos se conhecerem, aplicando-lhes as experiências vivenciadas até ali, reorganizando-as e elaborando o novo. Nos Círculos, as crianças compreendem a importância da escuta, expressam seus desejos, medos, sentimentos e realizam suas escolhas.

A expectativa do presente trabalho é demonstrar, com base em uma experiência concreta de ensino, algumas possibilidades didáticas pedagógicas que possibilitem que os alunos saibam reconhecer e respeitar as diferenças, estabeleçam relacionamentos construtivos e não opressivos, e resolvam conflitos de forma não-violenta.

Portanto, a questão norteadora desta pesquisa é: como os Círculos de Diálogos Restaurativos, utilizando os componentes da comunicação não-violenta, permitem aos educandos lidarem com a aprendizagem de uma prática vivencial e deliberada que favoreça a resolução de conflitos?

A delimitação desta interrogação nos aponta para o objetivo geral deste estudo: propor e analisar, nos Círculos de Diálogos Restaurativos, ações que permitam aos estudantes a lidarem com os componentes da Comunicação Não-Violenta para a convivência empática e identitária.

Apresentam-se como objetivos específicos:

1. Investigar os processos dialógicos e o desenvolvimento da humanização no ensino, através da perspectiva dos Círculos de Diálogos Restaurativos no Ensino Fundamental I, com alunos do 5.º ano.
2. Mapear e analisar as manifestações dos alunos ao longo da experiência de ensino realizada;
3. Verificar as conquistas e os desafios no transcorrer das atividades desenvolvidas, identificando as ações didáticas construídas;

4. Construir um produto didático conectado ao trabalho desenvolvido e que possa atender ao público docente e discente.

A pesquisa apresenta sete capítulos, sendo que, no capítulo dois, após a introdução, serão expostos os componentes da Comunicação Não-Violenta e os processos de Círculos de Diálogos Restaurativos. Como afirma Muller (2006), a não-violência ainda é um elemento estranho à cultura que herdamos, já que os conceitos básicos nos quais nosso pensamento está estruturado e organizado deixam pouco espaço para a ideia de não-violência.

No capítulo três serão analisados, respectivamente, a interlocução dos documentos referenciais local, estadual e nacional: o PPP (Projeto Político-Pedagógico), o Currículo Paulista e a BNCC, fase em que a exploração dos materiais estudados abarcará a investigação sistemática do tema em periódicos, repositórios de teses e dissertações da Universidade Estadual Paulista, como também a leitura de consagrados estudiosos, possibilitando o aporte necessário sobre o tema discutido, tendo como proposta os Círculos de Diálogos e a didática comunicativa, para além da capacidade de ler e escrever.

O percurso metodológico será apresentado no capítulo quatro e apresentará a abordagem de pesquisa, a descrição da instituição escolar e dos participantes, as técnicas de coleta e registros de dados, os círculos de diálogos, o formulário aplicado, o panorama geral das ações realizadas e, por fim, a análise dos dados coletados.

O capítulo cinco demonstrará o Produto Educacional: *Escape Room* “Palavras são janelas ou muros”, resultado do envolvimento discente com o Jogo de cartas GROK.

O capítulo seis apresentará as discussões, análises e resultados encontrados na pesquisa.

As considerações finais integram o estudo, indicando possíveis mudanças no cenário sociointerativo do ambiente escolar, a partir dos componentes ensináveis da Comunicação Não-Violenta.

2 EDUCAÇÃO DIALÓGICA: DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE COMUNICATIVA DOS ESTUDANTES POR MEIO DOS COMPONENTES ENSINÁVEIS DA COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA

2.1 Diálogo Democrático na escola: observar, sentir, desejar e pedir

A Comunicação Não-Violenta (CNV) é uma metodologia de comunicação desenvolvida pelo psicólogo Marshall B. Rosenberg, na qual a prática dialógica deve refletir, de maneira honesta e empática, as necessidades e expectativas de ambas as partes. Logo, o foco da expressão comunicativa não se encontra meramente nas atitudes e nas falas do outro, e sim, nas necessidades, a começar por reconhecer e nomear sentimentos, sensações e pensamentos. É um chamado à conexão humana, somada à consciência e autorresponsabilidade, visto que os conflitos são inevitáveis nas relações humanas e podem ser possibilidades, espaço de criatividade e agentes de mudanças.

Rosenberg (2016, p. 17) é incomodado, inicialmente, por duas questões muito reflexivas e paradoxais:

O que nos desliga dessa natureza solidária, levando-nos a um comportamento violento e à exploração dos outros? Por outro lado, o que permite que alguns continuem ligados à sua compaixão mesmo em circunstâncias o mais adversas possível?

E seguindo afetado por essas indagações, percebeu o papel decisivo da linguagem e do uso das palavras. E assim surgiu a Comunicação Não-Violenta, fundamentada em habilidades de linguagem e comunicação que buscam fortalecer a capacidade de se permanecer “humano”. Para a sua efetivação, a CNV apresenta quatro componentes: observação, sentimento, necessidade e pedido. Conforme Rosenberg (2016, p. 46):

O primeiro componente acarreta necessariamente separar observação de avaliação. Precisamos observar claramente, sem acrescentar nenhuma avaliação, o que vemos, ouvimos ou tocamos que afeta nossa sensação de bem-estar.

O segundo componente necessário para nos expressarmos são os sentimentos. Desenvolver um vocabulário de sentimentos que nos permita nomear ou identificar de forma clara e específica nossas emoções nos conecta mais facilmente uns com os outros. Ao nos permitirmos ser vulneráveis por expressarmos nossos sentimentos, ajudamos a resolver conflitos.

No terceiro componente da CNV reconhecemos a raiz de nossos sentimentos. A CNV aumenta nossa consciência de que o que os outros dizem e fazem pode ser o estímulo, mas nunca a causa dos nossos

sentimentos. Com ela, vemos que nossos sentimentos resultam de como escolhemos receber o que os outros dizem e fazem, bem como de nossas necessidades e expectativas específicas naquele momento. Com esse terceiro componente, somos levados a aceitar a responsabilidade pelo que fazemos para gerar os nossos próprios sentimentos.

O quarto e último componente desse processo aborda a questão do que gostaríamos de pedir aos outros para enriquecer nossa vida. Quando nossas necessidades não estão sendo atendidas, depois de expressarmos o que estamos observando, sentindo e precisando, fazemos então um pedido específico: pedimos que sejam feitas ações que possam satisfazer nossas necessidades.

Pesquisar a Comunicação Não-Violenta como importante ferramenta de interação humana, voltada ao olhar restaurativo para as vivências escolares, revela a linguagem como uma maneira de se produzir a cultura que se deseja instaurar. A CNV não acontece, necessariamente, somente entre sujeitos que conhecem seus pilares. Se a intenção do interlocutor é comunicar-se, de maneira sincera, buscando identificar os comportamentos e as situações que o afetam, alcançará a conexão com o outro e este poderá compreender a intenção comunicativa.

Para se comunicar utilizando os componentes da Comunicação Não-Violenta, é importante, inicialmente, saber a distinção entre observação e avaliação. Rosenberg (2021, p. 51) traz um quadro que a exemplifica, o qual será ilustrado, posteriormente, neste trabalho.

Compreende-se, portanto, a Comunicação Não-Violenta como uma concepção dialógica ou interacional de língua, que leva em consideração o caráter social e intersubjetivo da linguagem, ou seja, a língua deixa de ser vista apenas como estrutura, para incorporar o uso social dessa estrutura, por sujeitos que são considerados históricos (Bronckart, 1999).

Assim, aponta-se para os significados e a importância dessa técnica tendo por base os preceitos trazidos nessa seção, ou seja, de uma gestão de conflitos no ambiente escolar.

2.2 Conflito e violência: desconstruindo uma equação de igualdade

Nas relações coletivamente constituídas entre seres históricos e sociais, o conflito é geralmente considerado negativo. Quando não explicitado, talvez o seja. Integrante da natureza humana, ele não pode ser confundido com a violência. Uma importante distinção trazida por Elias (2011) é a concepção que considera o conflito intrínseco à convivência, portanto, inevitável, e a violência construída e evitável.

A escola é um espaço de convivência de múltiplas referências comportamentais, portanto os conflitos são inevitáveis. Segundo Pasquino (1995, p. 225), diante dos conflitos é possível realizar três tipos de ação: supressão, superação e regulação:

A supressão implica o uso da repressão e da força, o que costuma intensificar e recrudesce os conflitos, gerando outros episódios de conflituosidade. Já a superação se dá pela eliminação das causas. Essa opção torna-se difícil às vezes, considerando que os conflitos são intrínsecos à convivência humana, isto é, fazem parte da vida. Assim, torna-se mais viável a alternativa da regulação, que busca tratar o conflito estabelecendo para ele limites, canais de comunicação, regras de entendimento, negociação e resolução.

Wieviorka (2006) desenvolveu um conceito da relação entre conflito e violência que ajuda a entender como isso pode ocorrer na escola e de que forma pode se evitar. Para o autor, manifestações de violência podem expressar a subjetividade de uma pessoa (ou de um grupo) que não é reconhecida:

É como se alguém dissesse: “Estou aqui. Reconheça-me. Leve-me em consideração. Respeite minha dor, minha raiva, minha queixa. Atenda minha necessidade.” Quando há reconhecimento, a manifestação violenta cessa e o conflito se institucionaliza e se abre como processo regulador. Assim, os processos que geram violências devem ser transformados em conflitos, isto é, em processos de negociação e regulação social (Wieviorka, 2006, p.112).

Rosenberg (2006) corrobora que na raiz de grande parte da violência, ou talvez de toda ela – verbal, psicológica, física – está um tipo de pensamento que atribui a causa de um conflito ao fato de os adversários estarem errados e à correspondente incapacidade de pensar na própria vulnerabilidade e na dos outros: o que sente, teme ou anseia.

Nesse sentido, deve-se pensar o ambiente escolar como aquele que cuida da convivência, estabelece relacionamentos construtivos e não opressivos, gera aprendizados e humanização, considerando a resolução de conflitos - de forma não-violenta - parte fundamental para o aperfeiçoamento das relações sociais.

Para Elias (2011), a violência costuma resultar de conflitos mal resolvidos. Como é aprendida, ela pode ser desconstruída e prevenida por uma cultura de diálogo. É algo que necessita, porém, de fundamentação e planejamento, diferindo muito da atitude punitiva.

Do ponto de vista da CNV, a crítica que se faz à maneira operacional da escola pressupõe o que está por trás do uso punições e recompensas, no qual se é recompensado quando se age conforme o esperado e, ao contrário, punido. Conforme Bourdieu (2015), trata-se de “uma agressão simbólica que se observam em todas as situações”. Assim, ao invés de gerar ações voltadas às necessidades denunciadas nos conflitos, reproduzem ou legitimam a estigmatização, a favor da manutenção do sistema. Nesse sentido, Rosenberg (2006, p. 219) esclarece que:

Quando duas partes em disputa tiveram cada uma a oportunidade de expressar plenamente o que estão observando, sentindo, precisando e pedindo, e quando cada uma entrou em empatia com a outra, geralmente se pode chegar a uma solução que atenda às necessidades de ambos os lados. No mínimo os dois lados podem concordar de boa vontade em discordar.

Rosenberg (2006, p. 63) relata que é muito importante diferenciar palavras que descrevem o que se pensa dos outros de palavras que descrevem sentimentos reais. E expõe com exemplos:

“Sinto-me insignificante para as pessoas com quem trabalho”. A palavra insignificante descreve como acho que os outros estão me avaliando, e não um sentimento real, que, nessa situação, poderia ser “Sinto-me triste” ou “Sinto-me desestimulado.”

“Sinto-me incompreendido.”

Aqui, a palavra incompreendido indica minha avaliação do nível de compreensão de outra pessoa, em vez de um sentimento real. Nessa situação, posso estar me sentindo ansioso, ou aborrecido, ou estar sentindo alguma outra emoção.

“Sinto-me ignorado”.

Mais uma vez, isso é mais uma interpretação das ações dos outros do que uma descrição clara de como estou me sentindo. Sem dúvida, terá havido momentos em que pensamos estar sendo ignorados e nosso sentimento terá sido de alívio, porque queríamos ser deixados sozinhos. Da mesma forma, terá havido outros momentos em que nos sentimos magoados por estar sendo ignorados, porque queríamos participar.

Desse modo, os conflitos, inerentemente humanos, manifestam-se como prevenção da violência, quando fundamentados na interação em que a ação do sujeito em relação ao objeto é expressa pelo outro por meio da linguagem regulada, consciente: a CNV.

2.3 O dever de ensinar a não-violência

Acerca do dever de ensinar a não-violência, Freire (2016) se indaga: como consegui-la? Por meio da utilização de um método ativo de educação, um método de

diálogo – crítico e convidativo à crítica – modificando o conteúdo dos programas educacionais e escreve que, para a transformação humana, é indispensável percorrer um caminho ao longo do qual há a tomada de consciência:

- da existência de dois mundos: o da natureza e o da cultura;
- do papel ativo do homem na e com a realidade;
- do papel de mediação representado pela natureza para as relações e as comunicações entre os homens;
- da cultura como resultado de seu trabalho, de seu esforço criador e recriador;
- da cultura como aquisição sistemática da experiência humana;
- da cultura como incorporação (por conseguinte, crítica e criadora), e não como uma justaposição de informações ou de prescrições “outorgadas”;
- da democratização da cultura como dimensão da democratização fundamental.
- do papel do homem como um papel de sujeito, e não de simples objeto (Freire, 2016, p. 93).

Freire (2011) defende uma Educação Problematizadora que se caracteriza pela reflexão e diálogo, além de possibilitar a relação educador-educando e educando-educador. Nesse sentido, ensinar aprender e pesquisar lidam com dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existe e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.

Esses diferentes panoramas comunicativos não impossibilitam o diálogo, pelo contrário, potencializa o surgimento do novo, inesperado. Isso porque o princípio da alteridade pressupõe um movimento de extraposição do olhar no qual o:

[...] excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera de meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se (Bakhtin, 2003, p. 22).

Segundo Popper (*apud* Muller, 2006), a liberdade individual só pode ser garantida na sociedade quando todos os seus membros abrem mão do uso da violência; o estado de direito requer a não-violência, que é um de seus elementos essenciais. Se um indivíduo usa de violência contra outro, é necessário que o governo intervenha para restaurar a segurança pública e a paz social:

No entanto, Popper entende que o estado de direito não deve basear-se na repressão estatal, mas no fato de as pessoas terem suficiente espírito

comunitário para abrirem mão da violência por sua própria vontade. Para tanto, é preciso promover uma cultura de não-violência entre os cidadãos, e o primeiro passo é ensinar às crianças sobre a não violência. Quanto mais negligenciarmos "o dever de ensinar a não violência", tanto maior será o domínio da cultura da violência sobre a sociedade, e tanto maior a necessidade de o governo recorrer a medidas restritivas e repressoras. A educação consiste não apenas em ensinar os fatos, mas também, e acima de tudo, em mostrar a importância de se eliminar a violência (Popper, 1993, *apud* Muller, 2006, p. 33).

A resposta à violência deve, em consequência, ser uma tentativa de restabelecer a comunicação e a pior reação seria a de responder violência com violência, o que equivaleria a uma confissão assustadora de impotência por parte da sociedade. “Devemos responder à violência pondo em prática estratégias não-violentas para criar espaços onde seja possível um encontro, espaços onde mediadores possam restaurar a comunicação entre sociedade e excluídos” (Muller, 2006, p. 91).

Rosenberg (2019, p. 50) faz um alerta para o terceiro componente da CNV, que é expressar o que está vivo em nós: necessidades; entendendo aqui que os conflitos surgem das necessidades não atendidas:

Muitas pessoas associam necessidades a algo negativo, como ser carente, dependente ou egoísta. Novamente, creio que isso vem do nosso histórico de ensinar as pessoas a se encaixarem bem nas estruturas de dominação, de forma a serem obedientes e submissas às autoridades. [...] O problema das pessoas que estão conectadas com suas necessidades é que elas não são boas escravas (Rosenberg, 2019 p. 51).

Quadro 1 – Alguns sentimentos básicos que todos temos

(continua)

Como nos sentimos quando nossas necessidades são atendidas		
Agradecidos	otimistas	Revigorados
Contentes	estimulados	Fascinados
Orgulhosos	realizados	Surpresos
Alegres	aliviados	Confiantes
Alertas	comovidos	Inspirados
Esperançosos	extasiados	Tranquilos

Quadro 1 – Alguns sentimentos básicos que todos temos

(conclusão)

Como nos sentimos quando nossas necessidades não são atendidas		
Chateados	impacientes	Tristes
Confusos	preocupados	Desamparados
Desorientados	desencorajados	Incomodados
Nervosos	irados	Desapontados
Frustrados	solitários	Relutantes
Perturbados	desesperançados	Intrigados
Constrangidos	irritados	

Fonte: Rosenberg (2006, p. 274).

Para Rosenberg (2019), é imprescindível o reconhecimento das necessidades por trás dos sentimentos:

O que os outros dizem e fazem pode ser o estímulo, mas nunca a causa dos sentimentos. Julgamentos, críticas, avaliações e interpretações dos outros são todas expressões dissociadas de nossas necessidades e valores. Quanto mais diretamente pudermos ligar os sentimentos às necessidades, mais fácil será para os outros reagir com compaixão (Rosenberg, 2019, p. 83).

As crianças têm o direito de aprender a não-violência e desenvolver um vocabulário de suas necessidades, mas para que isso aconteça, a escola deve se nortear pelos princípios, regras e métodos da não-violência, sendo essencial a adoção de práticas pedagógicas como a educação para o diálogo, a resolução não-violenta de conflitos, a aprendizagem do respeito à diversidade e a superação dos preconceitos.

2.4 Círculos de diálogos restaurativos

A ênfase da Comunicação Não-Violenta está na conexão humana. É uma linguagem que não foi criada para convencer o outro, porém para compreender a si e ao outro. Nessa direção, foram pensados os Círculos de Diálogos Restaurativos como estrutura compositiva favorável à conexão entre os participantes.

Evans e Vaandering (2018) relatam que comunidades indígenas, como o povo navajo, sempre viram o dano e o conflito como sintonia de desconexão, enxergando a justiça por uma lente de cura e reconexão, como restauração dos relacionamentos.

Historicamente, as origens dos círculos de construção de paz remontam às essas comunidades, espaços criados intencionalmente para praticar, vivenciar e incorporar suas crenças e os valores.

Pranis (2010), quando implementa os fundamentos dos círculos de construção de paz, parte do pressuposto de que existe um desejo humano universal de estar ligado aos outros de forma positiva como plataforma para desenvolver relacionamentos e, por meio da mediação do diálogo, podem surgir soluções mais poderosas para os conflitos:

O círculo é um processo de diálogo que trabalha intencionalmente na criação de um espaço seguro para discutir problemas muito difíceis ou dolorosos, a fim de melhorar os relacionamentos e resolver diferenças. A intenção do círculo é encontrar soluções que sirvam para cada membro participante. O processo está baseado na suposição de que cada participante do círculo tem igual valor e dignidade, dando então voz igual a todos os participantes. Cada participante tem dons a oferecer na busca para encontrar uma boa solução para o problema (Pranis, 2010, p. 61).

O formato circular não tem começo e nem fim, o que, simbolicamente, representa que todos os participantes são respeitados, e que partilhar, ali, significa não apenas ser escutado, mas também se colocar no mundo como sujeito, detentor de voz e vez, pois todos terão possibilidades de se expressar. Nesse sentido, para a valorização da igualdade, utiliza-se de um objeto da palavra ou “bastão da fala”. Brancher (2011, p. 9) explica que:

A principal característica desses encontros está em que a palavra é colocada à disposição dos presentes, de forma sequencial e rotativa. Coloca-se em circulação entre os presentes um objeto (“bastão falador”), que passa de mão em mão, e cuja posse autoriza o portador a fazer uso da palavra – único momento em que cada pessoa poderá se manifestar, exceção feita apenas ao coordenador do encontro. A cada rodada, os participantes são convidados a manifestarem-se a respeito de um tema diferente. É comum essas etapas aparecerem relacionadas aos quadrantes do círculo, por sua vez indicando etapas rituais de um processo simbólico de transformação.

Os Círculos de Diálogos Restaurativos não se repetem mesmo que compartilhem um “tema-problema”, dessa forma, o percurso de aprendizagem não será igual, pois cada um vincula-o à sua história pessoal e social.

Pranis (2010, p. 62) aponta alguns estágios do processo para a implementação dos Círculos de Diálogos Restaurativos, dentre eles, destaca-se o Estágio que contempla o encontro de todas as partes:

Identificar os valores partilhados e desenvolver os princípios orientadores;
 Iniciar a contação de histórias a fim de criar relacionamentos e conexões;
 Partilhar preocupações e esperanças;
 Expressar sentimentos;
 Examinar as causas subjacentes do conflito;
 Gerar ideias para sanar os danos e resolver conflitos;
 Determinar as áreas de consenso para agir;
 Desenvolver acordos e explicitar responsabilidades (Pranis, 2010, p. 62).

Por conseguinte, os Círculos de Diálogos Restaurativos podem propiciar o desenvolvimento da Comunicação Não-Violenta, criticidade e autonomia dos estudantes, pois, conforme afirma Rosenberg (2006), em qualquer conflito, a comunicação representa a arquitetura da vida social, de modo que, através da descrição do passado, torna-se possível a elaboração de um futuro diferente, com novas opções.

Eles são mediados por uma ou duas pessoas e iniciam com uma atividade que melhor representará cada encontro, seja uma música, uma dinâmica ou meditação. Depois, são desenvolvidas perguntas as quais nortearão o assunto previamente acordado, proporcionando uma discussão reflexiva sobre elas, como também possíveis resoluções consensuais do conflito. No final, é realizada a reflexão sobre os resultados do círculo e verifica-se o que cada um leva daquele encontro para a vida. Sobre a condução e a dinâmica dos círculos, Marques (2015, p.14) ensina que:

Durante a realização do círculo o facilitador é um participante e o objeto da palavra é que regulamenta o diálogo, ou seja, quem estiver com o objeto escolhido é quem poderá falar. A posse do objeto da fala possibilita que a pessoa expresse seus sentimentos e suas vontades, mas não a obriga a falar. Por outro lado, o bastão da fala impõe a escuta qualificada, já que somente a pessoa que o detém poderá falar, todas as outras estarão aptas a ouvir atenta e respeitosamente o que ela falar. A intervenção do facilitador, quando não estiver com objeto, é permitida apenas para manter a ordem no processo circular.

A prática dos círculos de diálogos encontra, no ambiente escolar, a possibilidade de se aprender uma comunicação favorável à resolução de conflitos, e apresenta a Comunicação Não-Violenta como facilitadora desse processo, notadamente, por seus aspectos dialógicos, possibilidades de conexões expressivas, contextuais e concepção do olhar sobre si e o outro.

Apresentada a dinâmica dos Círculos de Diálogos Restaurativos no âmbito escolar, passa-se a estudar as possibilidades de contemplá-los ao Projeto Político-Pedagógico.

3 CONCEPÇÕES DA FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO EM DIFERENTES DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO

3.1 Projeto Político-Pedagógico: teoria e prática

O Projeto Político Pedagógico (PPP) define a identidade da escola e indica caminhos para ensinar com qualidade. Pressupõe uma articulação entre ideias e culturas diversas, conflitos e contradições (Veiga, 2010), pois se busca “eliminar relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola” (Veiga, 2010, p. 1).

Segundo Gadotti (2000), não se constrói um projeto sem uma direção política, um caminho, um percurso. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola, por esta razão, sempre será um processo mutável, uma etapa em direção a fins que permanecem como perspectiva da unidade escolar.

As próprias palavras que compõem o nome do documento o definem: é Projeto porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo; é Político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela seguirá; é Pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem:

A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou a acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico (Veiga, 1998, p. 11).

Para Carbonell (2002), a concepção de projeto político-pedagógico como organização do trabalho escolar está fundamentada nos princípios da escola democrática. Logo, deve ser encarado na perspectiva do planejamento participativo, para que a sua elaboração, implementação e avaliação adotem uma metodologia de mobilização e tomada de decisões conjuntas, impulsionando uma ação comunicativa aberta para o amplo debate, e uma construção de uma democracia representativa.

Compreende-se que a formulação e a implementação desse documento escolar configuram numa ferramenta identitária e muito potente quando superada a mera formalidade a ser cumprida por exigência legal - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996.

Dessa forma, pretende-se, após a leitura e o estudo de projetos políticos-pedagógicos de dois municípios limítrofes (município A e B respectivamente), localizados no centro-oeste do estado de São Paulo, verificar possíveis ações possibilitadoras da implementação dos Círculos de Diálogos Restaurativos.

3.2 Novos tempos: estratégias para a implementação do PPP 2022

Em março de 2020, as escolas enfrentaram algo nunca visto no mundo: um vírus totalmente desconhecido pela humanidade, denominado Coronavírus. Com o advento dessa pandemia, foi necessário modificar toda a estrutura escolar. Inicialmente, as aulas presenciais foram suspensas por um curto período, porém, o vírus foi tão letal que foram necessários dois anos para que fosse retomada a convivência escolar. A estrutura escolar foi totalmente modificada, a adaptação foi realizada de forma rápida para que os alunos não fossem prejudicados pela ausência das aulas presenciais, e assim as salas de aulas migraram para as salas virtuais.

Durante esses dois anos, a escola enfrentou grandes dificuldades em relação à abordagem familiar para conseguir que os alunos participassem de forma satisfatória das aulas remotas. Muitos estudantes não conseguiram acompanhar as aulas devido às precárias condições socioeconômicas enfrentadas.

Em 2022, as unidades escolares pesquisadas ainda encontraram dificuldades para a mobilização da comunidade local. Sendo assim, como solução, a escola “A” disponibilizou pelo *Google Forms* questões pertinentes à construção do Projeto Político-Pedagógico, já a escola “B” tentou mobilizar a comunidade presencialmente. As duas unidades escolares não obtiveram uma participação relevante da comunidade externa.

Envolver a comunidade nesse trabalho e compartilhar a responsabilidade de definir rumos da escola é um grande desafio. Para Gadotti:

A gestão democrática da escola exige, em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é do estado e não da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a

comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola (Gadotti, 1994, p. 2).

Ao estudar o processo de composição dos PPP das escolas, foi observado, nos dois documentos, a construção a partir dos princípios da gestão democrática, ao conduzirem o processo de discussão considerando opiniões e sugestões da comunidade escolar, a exemplo das instâncias colegiadas, tais como a Associação de Pais e Mestres (APM), o Conselho de Classe e o Grêmio Estudantil.

A seguir, apresentam-se alguns exemplos textuais identificados nos PPP, objetivando ilustrar como as menções da gestão democrática são apresentados:

Queremos ser uma Escola Viva, que promova uma cultura de liberdade e participação coletiva, e que esteja atenta à diversidade de todos os membros da comunidade educativa. Queremos ser uma Escola que contribua para a autonomização intelectual dos jovens e adultos. Enfim, uma Escola inclusiva (Escola “A”, 2022, p. 133).

Os objetivos permeiam a determinação de métodos e procedimentos, onde os conhecimentos científicos seja tomado como elemento básico de referência para a organização do ensino, explicitando a importância de garantir informações necessárias, ambiente adequado e auxiliar a todos no desenvolvimento de suas aptidões cognitivas, mostrando que a apropriação do conhecimento acumulado torna-se base para a construção da cidadania e identidade pessoal, buscando métodos que vão de encontro às necessidades dos educando, contando sempre com a colaboração e participação dos pais (Escola “B”, 2022, p. 6).

Embora os PPP apresentem, em seus textos, determinados princípios da gestão democrática e alguns procedimentos pontuais com os pais ou responsáveis, como participação em festas e reuniões bimestrais, eles sinalizam dificuldades para envolver as famílias para a formulação do documento.

Neste sentido, para que haja um debate dinâmico, é necessário que a gestão escolar reconheça e diagnostique as adversidades a serem superadas e as enfrente com ações previamente discutidas com toda a comunidade escolar, objetivando pensar em estratégias atenuantes para os conflitos, conflitos esses inerentes à sociedade, e não somente ao ambiente escolar. Escreve Korczak (1979, p. 97): “A análise dos conflitos que surgem entre os alunos permite que compreendam o processo na prática; confere a eles a linguagem, o vocabulário e os conceitos para expressar seus medos e sofrimentos de outra forma que não a violência e os insultos”.

É compreensível a problematização de inúmeras outras situações reveladas, mas que estão diretamente relacionadas à hostilidade ou à hospitalidade à acolhida da comunidade escolar, que é a burocracia que dificulta as insistentes solicitações de reparo da infraestrutura, a qual apresenta espaços se deteriorando dia a dia, banheiros sem manutenção, insuficiente número de auxiliares para a limpeza.

O PPP é uma ferramenta que deve reconhecer e concretizar a participação de todos na definição de metas e na implementação de ações, a sua existência é um dos pilares mais fortes na construção de uma gestão democrática forte e identitária. Diante dessa definição, um diálogo alinhado, consistente e congruente com o currículo torna-se imprescindível para a efetivação da prática, e assim, alcançar a transformação social.

Aborda-se a seguir, um estudo sobre o Currículo Paulista, utilizado pelas unidades escolares dos municípios estudados.

3.3 Currículo Paulista: fundamentos pedagógicos

Focado na educação integral dos alunos, o Currículo Paulista foi elaborado pela Secretaria do Estado da Educação (SEE) em parceria com a UNDIME-SP (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e com o auxílio de municípios do Estado de São Paulo. Foi homologado em agosto de 2019, por meio da Deliberação CEE n.º 169/2019, a qual fixou normas relativas ao Currículo Paulista da Educação Infantil e Ensino Fundamental para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuíssem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo:

- Art. 1.º As instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo devem seguir o Currículo Paulista da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que integra, como Anexo, a Indicação 179/2019.
- Art. 2.º A Secretaria de Estado da Educação deverá:
 - I - promover ações, em regime de colaboração com a UNDIME/SP e a UNCME/SP, de apoio, acompanhamento e avaliação da implementação do Currículo Paulista, na etapa da Educação Infantil e do Ensino Fundamental;
 - II - instituir, em colaboração com a UNDIME/SP, uma Comissão para acompanhar a implementação do Currículo Paulista;
 - III - providenciar para que as Matrizes do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) sejam adequadas ao Currículo Paulista, no prazo de 1 ano, a partir de 2019;
 - IV - providenciar que as Matrizes de Avaliação Formativa sejam adequadas ao Currículo Paulista, no prazo de 1 ano, a partir de 2019.
- Art. 3.º As Propostas Pedagógicas das instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo devem:

- I - ser adequadas ao Currículo Paulista até dezembro de 2020, respeitada a autonomia que lhes é conferida por lei;
- II - contemplar as suas diferentes modalidades de ensino, observadas as especificidades locais e regionais, em conformidade ao Currículo Paulista (São Paulo, 2019, p. 1-2).

O Currículo Paulista (São Paulo, 2019) foi realizado em regime colaborativo, e após consulta pública, reuniões presenciais e a distância, redatores incorporaram as sugestões consideradas pertinentes à natureza de um documento curricular e afinadas com as definições pedagógicas da BNCC, considerando os textos das diferentes etapas de escolaridade e respectivos componentes curriculares. Assim, definiu as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos, ancorando às dez competências gerais da BNCC, a saber:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico – cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (São Paulo, 2019, p. 20).

A importância dos fundamentos pedagógicos do Currículo Paulista se configura como alta relevância para esta pesquisa, pois as duas unidades escolares estudadas não só o utilizam como documento normativo, como também, em 2023, por meio de celebração de convênio pactuado entre municípios e o estado de São Paulo, consomem o material didático disponibilizado: Currículo em Ação - pautado em competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica.

Competência é um conjunto de habilidades e conhecimentos relacionados, que podem ser desenvolvidos por meio de treinamentos ou experiências, e possibilitam a atuação efetiva em um trabalho ou situação. Por outro lado, as Habilidades são qualidades que o indivíduo tem para realizar alguma atividade (Klaumann, 2002, p. 208).

O conceito de competência e habilidade - para os professores das duas unidades escolares pesquisadas - ainda se mostra frágil segundo os números coletados na pesquisa: foram realizadas quatro perguntas de duas escolhas, às quais a resposta deveria ser competência ou habilidade.

À luz do Currículo Paulista, nesse processo guiado pelas competências da BNCC, visando à formação integral do sujeito, e, sobretudo, respeitando as especificidades de todas as comunidades escolares, necessário se faz a elaboração de um PPP que oriente a ação da escola e ofereça resposta a seus problemas e necessidades previamente diagnosticados, o que ainda se mostra frágil com os resultados obtidos nesta pesquisa.

A entrevista demonstrou também que uma das escolas ainda não havia recebido o material impresso e o recurso utilizado era a fotocópia do material, em preto e branco, com tamanho reduzido, ou a projeção em televisões, fato que dificultava o trabalho docente.

Outro dado importante é a falta de compreensão acerca dos códigos alfanuméricos das legendas que aparecem no material didático. No código EF05HI07, por exemplo, o primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Fundamental; o primeiro par de números indica o ano de blocos dos anos (de 1.º ao 5.º ano), neste caso, 05 é

5.º ano; o segundo par de letras é o componente curricular: HI – história; e, por último, o segundo par de números indica a habilidade na numeração sequencial do ano:

Figura 1 – Código Alfanumérico do Currículo Paulista



Fonte: Adaptado do Currículo Paulista (São Paulo, 2019, p. 30).

Neste sentido, seria importante olhar um pouco para dentro das escolas e tentar ver que histórias estão sendo produzidas nesses locais e como as fronteiras entre os diferentes grupos sociais que ali interagem estão representados.

É importante pensar no currículo como um objeto capaz de proporcionar algo aos alunos. Conceber o conhecimento, a cultura e o currículo como produtivos possibilita compreender melhor seu caráter político e histórico, ele não é um meio neutro de transmissão de informações.

A Competência 3 do Currículo Paulista (São Paulo, 2019, p.96) versa sobre a apropriação de diferentes linguagens, que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. À vista disso, a CNV é uma combinação de pensamento e linguagem com o propósito primordial de criar uma qualidade de conexão consigo e com os outros Rosenberg (2019), não por dever ou por obrigação, não por medo de punição ou desejo de recompensa, não por culpa ou vergonha, mas por escolha de ser constituinte do outro, e pela consciência que o outro te constitui.

É importante perceber que a resposta dada pelo homem a um desafio não muda somente a realidade que se opõe a ele e à qual ele mesmo se opõe; essa resposta também muda ele próprio, um pouco mais e de maneira diferente a cada desafio: no jogo constante de suas respostas, o homem se altera no próprio ato de responder. No próprio ato de responder aos desafios que seu contexto de vida lhe apresenta, o homem se cria, se realiza como sujeito, pois essa resposta exige dele reflexão, crítica, invenção, escolha, ação e decisão (Freire, 2016, p.72).

As habilidades descritas no quadro abaixo, propostas pelo Currículo Paulista, contemplam temas relacionados à diversidade humana, conectada com a história do lugar, na trama do mundo vivido pelo aluno e pela coletividade. Isso supõe colocar o aluno em contato com diferentes experiências do seu lugar e de outros. E nesse sentido, os círculos de diálogos, instrumentalizados pela Comunicação Não-Violenta, alinham-se à habilidade EF05HI06.

Quadro 2 – Currículo Paulista: unidades temáticas, habilidades e objetos de conhecimento

3º BIMESTRE		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETIVOS DE CONHECIMENTO
Registros da História: linguagens e culturas	(EF05HI06) comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas.	As tradições orais e a valorização da memória: O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes culturas e histórias.
Registros da História: linguagens e culturas	(EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.	As tradições orais e a valorização da memória; O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes culturas e histórias.
4º BIMESTRE		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETIVOS DE CONHECIMENTO
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	(UF05HI11A) Reconhecer e respeitar a diversidade humana.	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e histórias.
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	(EF05HI11B) Criar e desenvolver projetos de combate ao preconceito no âmbito escolar e/ou na comunidade, promovendo a empatia e a inclusão.	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e histórias.

Fonte: EFAPE.

Sendo indissociáveis o desenvolvimento cognitivo e o socioemocional, é desejável que a prática pedagógica contemple esses aspectos de maneira integrada.

Além disso, é importante reforçar que, sendo as competências cognitivas e socioemocionais indissociáveis, sua mobilização também ocorre simultaneamente, fato que deve ser intencionalmente explorado a fim de garantir o perfil do estudante previsto nas competências gerais. Nesse sentido, empatia, por exemplo, não deve ser trabalhada sem a perspectiva do pensamento crítico orientado pelo conhecimento, sob o risco de tornar-se submissão; a colaboração — que implica a construção de significado comum — deve ser aliada à capacidade de argumentação e assim sucessivamente, de acordo com os objetivos pretendidos (São Paulo, 2019, p. 22).

O texto do Currículo Paulista (São Paulo, 2019, p. 58) considera que nos “Anos Iniciais, as crianças vivenciam mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento, que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo”. E nessa tríade, incessante e inacabada, a criança se vê sujeito, e esse movimento a acompanhará durante toda a sua trajetória histórica.

Assim, os Círculos de Diálogos Restaurativos, utilizando a comunicação não-violenta como ferramenta possível de transposição e superação dos conflitos alinham-se para as vivências das relações com o mundo, possibilitando aos alunos, afetados nesse movimento, uma ação transformadora da sua própria realidade.

3.4 A comunicação não-violenta e as competências gerais da BNCC

Considerando que o planejamento pedagógico e a prática docente estão alicerçados tanto pelo Currículo Paulista, como também norteados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é fundamental pensar como se relacionam e dialogam com as competências e habilidades previstas nesses documentos orientadores com os componentes da Comunicação Não-Violenta.

A BNCC apresenta-se como:

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...] e reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa” (Brasil, 2017, p. 7).

As aprendizagens essenciais definidas na BNCC (2017) devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 8).

É necessário refletir sobre as competências gerais apresentadas pela BNCC, mobilizando diferentes saberes (conceituais, procedimentais, atitudinais e socioemocionais) e aplicá-los nos diferentes contextos educacionais, dada a amplitude abstrata dos princípios de intervenção propostos e a ausência quase total de sugestões que de fato possam nortear as decisões do professorado nas salas de aulas. Assim, não se compreende a proposta da BNCC para a convivência como neutra e desvinculada de valores que a sustenta (Cury; Reis; Zanardi, 2021), antes, valores como justiça social, democracia, inclusão, interação e convivência norteiam a concepção dos diálogos restaurativos que integram esta pesquisa.

Dessa maneira, encontra-se nas competências 7, 8, 9 e 10 da BNCC, princípios alternativos para aportar a Comunicação Não-Violenta como possibilidade dialógica à gestão educacional para a comunidade escolar:

Competência 7 na BNCC - Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Competência 8 na BNCC - Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Competência 9 na BNCC - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos.

Competência 10 na BNCC - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, p. 9).

Segundo Perez (2018, p. 73), a competência 7 reconhece a importância de sabermos apresentar nossas ideias e sustentar um debate que considere fatos e busque a coerência com nossas ações e posicionamentos. Implica ainda um

conhecimento das questões que nos afetam como humanidade e uma reflexão sobre elas: “Mantém-se na escola um ambiente no qual os temas da contemporaneidade se façam presentes e que seja propício ao debate e à troca de ideias”?

A competência 8, para Perez (2018), reflete sobre nossos atos e as consequências deles, ponderar sobre o que foi adequado e inadequado e imaginar o que poderia ter sido melhor são práticas necessárias em nosso dia a dia para que possamos nos desenvolver como pessoas que vivem em sociedade. “Conhecer e respeitar as próprias necessidades e as dos outros faz com que nos relacionemos de maneira saudável”? (p. 74).

A competência 9, conforme Perez (2018), aborda uma necessidade muito premente hoje de buscar modos pacíficos e respeitosos de conviver. Divergências e conflitos existem, mas é a maneira de lidarmos com eles que define a qualidade de nossa convivência. “Atua-se para promover um ambiente de valorização da diversidade humana e para criar espaços de diálogo entre os diferentes grupos e opiniões”? (p. 75).

Para a última competência, conforme Perez (2018), assumir a responsabilidade pelos próprios atos nem sempre é simples. É comum procurarmos culpados e reagirmos mal a questionamentos e críticas. Essa competência aborda nosso compromisso com nossas ações e a busca de uma coerência com princípios éticos. “Essa questão faz parte da pauta de trabalho da dupla gestora com a equipe docente”? “O clima escolar valoriza a transparência, a autonomia e o debate”? (p. 76).

Os Círculos de Diálogos Restaurativos vivenciados e mediados por meio da Comunicação Não-Violenta, com os seus quatro componentes: as ações que observamos e afetam nosso bem-estar, como nos sentimos em relação ao que observamos, as necessidades que geram nossos sentimentos e as ações concretas do pedir (observação, sentimento, necessidade e pedido) podem ser um “sim” para as indagações acima, advindas da análise das competências 7, 8, 9 e 10 da BNCC.

A CNV, para Rosenberg (2006, p.19), baseia-se em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem nossa capacidade de manter a humanidade, mesmo em condições adversas. Logo,

Ensina a observar com cuidado e sermos capazes de identificar os comportamentos e as situações que nos afetam. Aprendemos a identificar e expressar claramente o que de fato desejamos em qualquer situação. À medida que a CNV substitui nossos velhos padrões de defesa, recuo ou ataque diante de julgamentos e críticas, percebemos de uma perspectiva

nova a nós e aos outros, assim como nossas intenções e relacionamentos (Rosenberg, 2006, p. 20).

Quadro 3 – Relação das competências da BNCC com os componentes da CNV

BNCC	CNV
Competência 7- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	Quarto componente da CNV: Pedido. Quando falamos, quanto mais claros formos a respeito do que desejamos em retorno, mais provável será consegui-lo. Uma vez que a mensagem que enviamos nem sempre é a mesma que se recebe, precisamos aprender a descobrir se a mensagem foi ouvida com precisão. O Objetivo da CNV não é mudar as pessoas e seu comportamento para conseguir o que queremos, mas estabelecer relacionamentos fundados na sinceridade e na empatia, que acabarão atendendo às necessidades de todos (Rosenberg, 2006, p. 111)
Competência 8 - Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.	Segundo componente da CNV: Sentimento. Desenvolver um vocabulário de sentimentos que nos permita nomear ou identificar de forma clara e específica nossas emoções nos conecta mais facilmente uns com os outros. Ao permitirmos ser vulneráveis por expressarmos nossos sentimentos, ajudamos a resolver conflitos (Rosenberg, 2006, p. 66).
Competência 9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos.	Primeiro componente da CNV: observação. Implica separar observação de avaliação. Ao misturamos observações e avaliações, os outros tendem a receber isso como crítica e resistir ao que dizemos. A CNV é uma linguagem dinâmica que desestimula generalizações estáticas. As observações devem se ater a um tempo e um contexto determinado. Por exemplo, “Zequinha não marcou nenhum gol em 20 partidas”, em vez de “Zequinha é péssimo jogador de futebol” (Rosenberg, 2006, p. 52).
Competência 10 - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	Terceiro componente da CNV: Necessidade. O que os outros dizem e fazem pode ser estímulo, mas nunca a causa dos sentimentos. Julgamentos, críticas, avaliações e interpretações dos outros são todas expressões dissociadas de nossas necessidades e valores. Quanto mais diretamente pudermos ligar sentimentos às necessidades, mais fácil será para os outros reagir com empatia (Rosenberg, 2006, p. 83).

Fonte: Adaptado de Brasil (2017).

A análise das competências da BNCC acima elencadas, juntamente com os princípios basilares da CNV, demonstra que se relacionam e trazem a possibilidade da implementação dos Círculos de Diálogos Restaurativos no âmbito escolar para a superação de conflitos e para a construção da paz.

Nesse sentido, abre-se espaço para que esta pesquisa busque verificar, de maneira mais específica, a adequação dos propósitos dialógicos e recursos da Comunicação Não-Violenta em relação a duas turmas, de 5.º ano, em diferentes municípios, dados os vínculos da pesquisadora, docente efetiva, a qual atuará por alguns anos nessas duas unidades escolares e a preocupação de se criar um ambiente favorável à convivência, o qual priorize o diálogo, a escuta, a empatia e o respeito mútuo.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A questão norteadora deste estudo “Como os Círculos de Diálogos Restaurativos, utilizando os componentes da Comunicação Não-Violenta, permitem aos educandos lidarem com a aprendizagem de uma prática vivencial e deliberada que favoreça a resolução de conflitos?” tornou-se objetivo geral deste estudo, isto é, apresentar e sugerir ações aos estudantes para o desenvolvimento da Comunicação Não-Violenta no âmbito escolar, guiando-os por meio dos Círculos de Diálogos Restaurativos. Dessa forma, este capítulo apresentará o percurso metodológico realizado durante a pesquisa.

Assim sendo, encontra-se organizado da seguinte maneira: estrutura da pesquisa; descrição das instituições escolares e dos participantes; técnicas de coleta e registros de dados; quadro geral das ações realizadas e as vivências dos círculos de diálogos, perpassando pelos componentes ensináveis da Comunicação Não-Violenta.

4.1 Estrutura da pesquisa

Partindo do pressuposto de que os círculos de diálogos se valem de uma estrutura para criar possibilidade de liberdade para expressar a verdade pessoal, para estar presente como um ser humano inteiro, para revelar aspirações e reconhecer erros e medos, simbolizando liderança partilhada, igualdade, conexão e inclusão (Pranis, 2010), este estudo fundamenta-se na pesquisa-ação, considerando a aplicação teórica-metodológica, bem como o envolvimento interativo e democrático de todos os participantes. A pesquisa-ação define-se por uma situação particular, considerando os indivíduos, o local e os valores construídos com vistas a promover uma possível mudança (Barbier, 2007).

É na observação da prática que a pesquisa-ação permite novas aprendizagens para o desenvolvimento das outras ações, realizadas pelos participantes e pesquisador. “A pesquisa-ação é a busca de elos entre a teoria e a aplicação da prática, e surge exatamente da necessidade de superar as lacunas entre o ensino e a pesquisa, portanto entre teoria e prática” (Mosaner, 2008, p. 83).

Ressalta-se também o quão importantes se tornam os procedimentos do pesquisador no percurso operacional da pesquisa-ação.

Figura 2 – O papel do pesquisador na pesquisa-ação



Fonte: Adaptado de Ghedin e Franco (2008, p. 231).

Nesse contexto, a pesquisa-ação se tornou, de acordo com Franco (2012), no que vários estudos têm demonstrado:

[...] em uma alternativa metodológica, e mesmo uma prática pedagógica para construir conhecimentos sobre a prática docente de forma fidedigna, permitindo um esclarecimento das teorias implícitas na prática e favorecimento aos sujeitos da prática melhor apropriação crítica de algumas teorias educacionais, o que poderia produzir a transformação de suas concepções sobre o fazer pedagógico e, em decorrência, transformações em suas práticas (Franco, 2012, p. 180).

Corroborando com os estudos de Franco (2012), no contexto deste capítulo, para Thiollent (2008), a pesquisa-ação se define como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2008, p. 16).

Sendo assim, em termos de apresentação, essa pesquisa se caracteriza como quali-quantitativa, pois possui características de análises qualitativas, dada a preocupação em compreender o desempenho dos grupos estudados, pensando nos

“aspectos da realidade que não podem ser quantificados” e também quantitativa, “podendo quantificar os resultados obtidos” (Gerhardt; Silveira, 2009).

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (Minayo; Sanches, 1993, p. 247).

A vivência síncrona da atuação profissional docente e pesquisadora acadêmica percorreu para um mesmo horizonte. Ora houve o envolvimento com os embates da docência, criando possibilidades de superá-los, ora aconteceu o afastamento dos sentimentos e necessidades como professora, para então, compreender e escrever as representações experimentadas de todos os participantes. Dessa dicotomia surgiram diálogos valorosos, tanto com a intervenção quanto com a pesquisa e foram imprescindíveis para desenvolver uma análise ampla e interpretativa da comunicação, amparando-se nos componentes que compõem a CNV, com o fim maior de se evidenciar as contribuições da comunicação comprometidas com a promoção de um ambiente de convivência não-violento.

Posto isso, como resultado das combinações dos recursos da pesquisa quali-quantitativa, a pesquisa-ação contribuirá para apurar a visão objetivada da realidade experimentada.

4.2 Descrição das instituições escolares e dos participantes

As instituições envolvidas neste estudo foram duas escolas municipais situadas no interior paulista, com Ensino Fundamental nos Anos Iniciais. A escola “A” fica localizada num bairro periférico, onde estão matriculados 813 alunos; a escola “B” está localizada no centro da cidade, e consta de 225 alunos matriculados.

A escola “A” foi fundada há 26 anos e possui 813 alunos matriculados. Fica situada em um município com aproximadamente 115.000 (cento e quinze mil) habitantes. A nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Rede pública) é 6,1. Neste município, existem 3 (três) Universidades.

Quadro 4 – Etapas e modalidades de ensino

ENSINO FUNDAMENTAL									
SÉRIE/ CICLO	Matutino		SÉRIE/ CICLO	Vespertino		Noturno		Total	
	Turmas	Alunos		Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
1.º ano do Ciclo I	101	22	1.º ano do Ciclo I	105	22	—	—	—	—
1.º ano do Ciclo I	102	21	1.º ano do Ciclo I	106	22	—	—	—	—
1.º ano do Ciclo I	103	22	1.º ano do Ciclo I	107	22	—	—	—	—
1.º ano do Ciclo I	104	21	—	—	—	—	—	—	—
4.º ano do Ciclo I	401	24	—	—	—	—	—	—	—
4.º ano do Ciclo I	401	24	—	—	—	—	—	—	—
4.º ano do Ciclo I	402	22	2.º ano do Ciclo I	201	23	—	—	—	—
4.º ano do Ciclo I	403	25	2.º ano do Ciclo I	202	24	—	—	—	—
4.º ano do Ciclo I	404	24	2.º ano do Ciclo I	203	23	—	—	—	—
4.º ano do Ciclo I	405	19	2.º ano do Ciclo I	204	24	—	—	—	—
4.º ano do Ciclo I	406	19	2.º ano do Ciclo I	205	23	—	—	—	—
ENSINO FUNDAMENTAL									
SÉRIE/ CICLO	Matutino		SÉRIE/ CICLO	Vespertino		Noturno		Total	
	Turmas	Alunos		Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
4.º ano do Ciclo I	407	19	3.º ano do Ciclo I	301	23	—	—	—	—
4.º ano do Ciclo I	408	20	3.º ano do Ciclo I	302	21	—	—	—	—
5.º ano do Ciclo I	501	22	3.º ano do Ciclo I	303	24	—	—	—	—
5.º ano do Ciclo I	502	23	3.º ano do Ciclo I	304	23	—	—	—	—
5.º ano do Ciclo I	503	22	3.º ano do Ciclo I	305	22	—	—	—	—
5.º ano do Ciclo I	504	22	3.º ano do Ciclo I	306	23	—	—	—	—
5.º ano do Ciclo I	505	22	3.º ano do Ciclo I	307	23	—	—	—	—
5.º ano do Ciclo I	506	22	3.º ano do Ciclo I	308	17	—	—	—	—
5.º ano do Ciclo I	507	18	—	—	—	—	—	—	—
5.º ano do Ciclo I	508	23	—	—	—	—	—	—	—
5.º ano do Ciclo I	509	22	—	—	—	—	—	—	—
TOTAL		454			359	—	—	—	—

Fonte: Tabela disponível no PPP da escola “A”.

Nessa escola, a infraestrutura consta de: alimentação escolar para todos os alunos, água filtrada, água da rede pública, energia da rede pública, esgoto da rede pública, acesso à internet banda larga, 20 (vinte) salas de aulas, banheiros de uso coletivo feminino e masculino, 1 (uma) sala de diretoria, 1 (uma) sala de professores, 1 (um) laboratório de informática, 1 (um) laboratório de língua inglesa, 1 (uma) sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), 1 (uma) quadra de esportes coberta, 1 (uma) cozinha, 1 (uma) sala de leitura, 1 (um) banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, (1) uma sala de secretaria, 1 (um) banheiro com chuveiro, 1 (um) refeitório, 1 (uma) despensa, 1 (um) almoxarifado, 1 (um) auditório, 1 (um) pátio coberto e área verde.

Atualmente, consta de 103 (cento e três) funcionários, sendo: 01 diretor, 01 vice-diretor, 02 coordenadores, 02 psicopedagogos, 03 secretários escolares, 02 operadores de máquinas, 01 auxiliar de biblioteca, 04 inspetores, 04 auxiliares de serviços gerais, 06 cozinheiros e 77 professores (Polivalente, Área e Educação Especial).

Situada em um município com um pouco mais de 12.000 (doze mil) habitantes, a escola “B”, fundada há 59 anos, possui 225 (duzentos e vinte e cinco) alunos matriculados e apresenta um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Rede pública) de 6,5. Sua infraestrutura consta de: alimentação escolar para todos os alunos, água filtrada, água da rede pública, energia da rede pública, esgoto da rede pública, acesso à internet banda larga, 6 (seis) salas de aulas, banheiros de uso coletivo feminino e masculino, 1 (uma) sala de diretoria, 1 (uma) sala de professores, 1 (um) laboratório de informática, 1 (uma) sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), 1 (uma) quadra de esportes coberta, 1 (uma) cozinha, 1 (uma) sala de leitura, (1) uma sala de secretaria, 1 (um) refeitório, 1 (um) almoxarifado.

Quadro 5 – Etapas e modalidades de ensino

(continua)

ENSINO FUNDAMENTAL									
SÉRIE/ CICLO	Matutino		Série/ Ciclo	Vespertino		Noturno		Total	
	Turmas	Alunos		Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
4.º ano	A	20	2.º ano	A	19	--	--	--	--
4.º ano	B	18	2.º ano	B	18	--	--	--	--
4.º ano	C	18	2.º ano	C	17	--	--	--	--
5.º ano	A	20	3.º ano	A	20	--	--	--	--
5.º ano	B	19	3.º ano	B	19	--	--	--	--

Quadro 5 – Etapas e modalidades de ensino

(conclusão)

ENSINO FUNDAMENTAL									
SÉRIE/ CICLO	Matutino		Série/ Ciclo	Vespertino		Noturno		Total	
	Turmas	Alunos		Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
5.º ano	C	19	3.º ano	C	18	--	--	--	--
TOTAL	--	114	--	--	111	--	--	--	--

Fonte: Dados disponíveis no PPP da escola “B”.

A escola “B” possui 32 (trinta e dois) funcionários, sendo: 01 diretor, 01 professor auxiliar administrativo, 01 coordenador, 01 psicopedagogo, 01 secretário escolar, 01 inspetor, 02 auxiliares de serviços gerais, 01 merendeira e 23 professores (Polivalente, Área e Educação Especial).

As duas escolas dispõem de seus documentos, pesquisas respondidas pelos próprios pais ou responsáveis, os quais caracterizam as comunidades como renda econômica baixa, poucas opções de lazer, culturas e problemas sociais. A maioria dos alunos mora com os pais e um pequeno percentual é criado pelos avós, ou pai e mãe solo.

Os participantes selecionados para essa pesquisa foram 41 alunos matriculados no 5.º ano do Ensino Fundamental e seus respectivos professores polivalentes. São alunos de escolas e municípios distintos, conforme já descritos na subseção 1, do Capítulo 2 desta pesquisa.

Considerando os aspectos anteriormente apontados, o critério utilizado para a escolha das turmas participantes da pesquisa levou em conta os inúmeros conflitos vivenciados no final do ciclo do nível I para o nível II, além dos horários de trabalhos pedagógicos coletivos (HTPC) compartilhados com as docentes participantes, o que ampliou a possibilidade de troca de experiência e olhares nas práticas dos círculos de diálogos.

No geral, os grupos são participativos, embora não conseguissem se relacionar de forma amigável, a exemplo disso, qualquer assunto mais polêmico abordado em sala de aula, que gerasse mais de uma possibilidade de visão, e posicionamento de visão de mundo era suficiente para causar grande contenda, porque a capacidade de escuta era bem limitada. Com relação ao gênero do grupo da escola A, este tinha onze meninas e dez meninos. Foi possível observar, logo no início do ano letivo que, dos 21 alunos, 8 eram bem introspectos e embora quisessem participar, não respondiam

de maneira amistosa às atividades introdutórias sugeridas para este estudo, os demais mostraram-se extrovertidos, além de manifestarem muita curiosidade na proposta apresentada. Com relação ao gênero do grupo da escola B, este tinha nove meninas e onze meninos. Foi observado um grande entusiasmo e interesse às propostas introdutórias sugeridas.

As docentes participantes são efetivas nas redes municipais de ensino. A educadora da escola A tem uma carreira de aproximadamente 20 anos no magistério, sendo que, a maior parte de sua profissão ministrou aulas aos quintos anos do Ensino Fundamental I. Ela optou em seguir com a mesma turma do ano anterior, ou seja, ministra aulas para esses alunos pelo segundo ano consecutivo, (do quarto para o quinto ano). A educadora B atua no magistério há 12 anos, sendo que é a primeira vez que sua turma é um quinto ano.

Inicialmente, foi-se buscando entender a rotina dos grupos, as relações entre os alunos e professoras, e construindo vínculos afetivos. Dentro da presente proposta de pesquisa, um aspecto considerável foi a comunicação estabelecida entre alunos/alunos e alunos/professoras. Assim, esse respeito e consideração dos espaços para garantir os diálogos estiveram presentes desde o início das atividades. Os Quadros 8 e 9 contextualizam o panorama deste estudo:

Quadro 6 – Característica geral institucional e dos participantes da pesquisa.

CARACTERÍSTICAS GERAIS	
ESCOLA “A”:	Municipal com Fundamental I
LOCALIZAÇÃO:	Interior paulista – periferia
HORA AULA:	Duas horas aulas semanais
CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DO GRUPO:	Os inúmeros conflitos vivenciados no final do ciclo do nível I para o nível II.
PERÍODO DE COLETA:	2.º semestre de 2022
PARTICIPANTES	
ANO ESCOLAR:	5.º Ano
QUANTIDADE DE ALUNOS:	21
GÊNEROS CITADOS:	11 meninas e 10 meninos
IDADE:	Entre 10 e 12 anos
ANÁLISE INICIAL DO GRUPO:	Grupo participativo e curioso; oito alunos introspectos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 7 – Característica geral institucional e dos participantes da pesquisa

CARACTERÍSTICAS GERAIS	
ESCOLA B:	Municipal com Fundamental I
LOCALIZAÇÃO:	Interior paulista – Centro
HORA AULA:	Duas horas aulas semanais
CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DO GRUPO:	Os inúmeros conflitos vivenciados no final do ciclo do nível I para o nível II.
PERÍODO DE COLETA:	2.º semestre de 2022
PARTICIPANTES	
ANO ESCOLAR:	5.º Ano
QUANTIDADE DE ALUNOS:	20
GÊNEROS CITADOS:	9 meninas e 11 meninos
IDADE:	Entre 10 e 12 anos
ANÁLISE INICIAL DO GRUPO:	Grupo participativo.

Fonte: Elaborado pela autora.

4.3 Técnicas de coleta e registros de dados

Para dar início ao presente estudo, foram realizadas reuniões e assim explicados à gestão escolar das duas instituições escolares os objetivos da pesquisa para a garantia das devidas autorizações na execução das atividades. Houve uma reunião com as diretoras e coordenadoras das unidades escolares, na qual foram expostas as intenções e aclaradas todas as dúvidas a respeito de cada fase da pesquisa.

Logo após, foram estabelecidos contatos para dialogar com as docentes participantes e suas respectivas turmas. Nesta ocasião, houve a apresentação e explicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices A e B), tendo como propósito explanar as atividades que seriam realizadas nas aulas, apresentar o cronograma, esclarecer demais dúvidas, como também obter a autorização para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao todo foram realizados 28 encontros entre docentes e alunos (escolas A e B) e 13 encontros com as educadoras nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) sendo que, os dois primeiros foram destinados à organização dos grupos de trabalho para planejar e organizar ações para a promoção dos círculos de diálogos. Dos 41 encontros:

- Dois encontros foram utilizados para o planejamento inicial (apresentação da proposta às educadoras, discussão sobre os temas dos círculos de diálogos, cronograma de trabalho e organização dos grupos);
- Dois encontros foram dedicados à roda de conversas;

- Vinte encontros compuseram a formação dos círculos de diálogos;
- Treze encontros realizados nos Horários de Trabalhos Pedagógicos Coletivos (HTPC) com docentes visando refletir e partilhar experiências sobre a implementação da comunicação não-violenta no âmbito escolar;
- Quatro encontros foram por videoconferência, via *meet*.

O período de coleta se deu entre os meses de março e julho de 2023, nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo com as docentes participantes e às quartas-feiras com os discentes. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram as seguintes: 1) rodas de conversa para a apresentação dos participantes da pesquisa às turmas; 2) sondagem diagnóstica das vivências; 3) questionários; 4) círculos de diálogos (contemplando os quatro componentes da Comunicação Não-Violenta) denominados “Vozes e observações”, “Como você chega hoje? Jogo GROK- Reconhecendo sentimentos e necessidades”, “Conscientização – conectar sentimentos às necessidades”, “Observe, sinta e descubra a necessidade – faça o pedido, por último, os círculos “Quatro opções para receber uma mensagem negativa” e “Observo, sinto, necessito, peço”.

Quadro 8 – Relação da quantidade de encontros dos círculos de diálogos

Quantidade encontros	13	4	2	2	4	2	2	2	4	4	1	1
Círculos de diálogos	HTPC	Roda de Conversa	Sondagem diagnóstica	Questionário	Vozes e observação	Saber ouvir e apreciar	Reconhecendo sentimentos e necessidades	GROK conectar-se	On-line	Faça o pedido	Quatro opções para receber uma mensagem negativa	Observo, sinto, necessito, peço

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao longo do período da pesquisa, todos os encontros foram registrados em um caderno de notas, no qual eram relatadas as observações da pesquisadora, bem como as das docentes participantes.

Conforme organização acima apresentada, os círculos de diálogos serão descritos e analisados após o cronograma de encontros.

4.4 Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC

Para os municípios A e B, considera-se jornada de trabalho docente dois terços de sua carga horária cumpridos na sala de aula e outro terço desse tempo remunerado destinado a atividades pedagógicas extraclasse, dessa forma, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) foi utilizado, nas duas primeiras semanas do mês de março, ao planejamento inicial, com a apresentação da proposta às educadoras, discussão sobre os temas dos círculos de diálogos, e organização dos grupos participantes da pesquisa.

A apresentação da proposta e início das discussões com as educadoras foram realizadas na sala de informática, onde já havia organizado o *datashow* e a apresentação inicial sobre a pesquisa.

Foi ministrada uma breve explicação sobre o que seriam os Círculos de Diálogos Restaurativos, mediados pela Comunicação Não-Violenta. Em um primeiro momento, por não terem tido contato com essa forma de trabalho, tiveram dificuldade em compreender como poderiam ser aplicados nas aulas. Sendo assim, foi exibido o vídeo “O uso da Comunicação Não-Violenta na escola”, disponível em “Laboratório Digital Educacional”, canal do *YouTube*, como possibilidade de ilustrar melhor a proposta de trabalho, o qual evidenciava que o objetivo central era propiciar aos participantes a potencialidade de se perceber como corresponsáveis de possíveis resoluções de conflitos:

A CNV nos ajuda a nos ligarmos uns aos outros e a nós mesmos, possibilitando que nossa compaixão natural floresça. Ela nos guia no processo de reformular a maneira pela qual nos expressamos e escutamos uns aos outros, mediante a concentração em quatro áreas: o que observamos, o que sentimos, do que precisamos, e o que pedimos para enriquecer nossa vida. A CNV promove maior profundidade no escutar, fomenta o respeito e a empatia e provoca o desejo mútuo de nos entregarmos de coração. Algumas pessoas usam a CNV para responder compassivamente a si mesmas; outras, para estabelecer maior profundidade em suas relações pessoais; e outras, ainda, para gerar relacionamentos eficazes no trabalho ou na política (Rosenberg, 2006, p. 28).

Deste modo, discutimos sobre um cronograma semestral no qual cada grupo, junto às professoras, participaria semanalmente dos círculos de diálogos. Após a discussão sobre o cronograma, anotamos as ações a serem executadas, fizemos os ajustes no calendário, e organizamos um cronograma inicial das atividades, as quais se consolidaram conforme descritas no Quadro 9.

Os encontros com as docentes, visaram refletir e partilhar experiências sobre a implementação da Comunicação Não-Violenta no âmbito escolar.

Quadro 9 – Cronograma de encontros dos círculos de diálogos

05/04/23	▪ Roda de Conversa: - Apresentação dos participantes, das atividades a serem realizadas e combinados. - Pensando a violência e não-violência
12/04/23	
19/04/23	▪ Sondagem Diagnóstica das vivências
24/04 e 25/04/23	▪ HTPC: Análise e discussão acerca das fichas de vivências - Questionário inicial.
26/04/23	
02/05/23	▪ HTPC: Análise e discussão acerca dos questionários respondidos. Início da leitura: Por trás dos rótulos – coletânea de convites à empatia à luz da Comunicação Não-Violenta - Vídeo: Falar sem julgar. https://www.youtube.com/watch?v=4H9aCCNXJN8&t=37s - Círculo de diálogo: Vozes e observações
03/05/23	
08/05 e 09/05/23	▪ HTPC: Leitura: Por trás dos rótulos – coletânea de convites à empatia à luz da Comunicação Não-Violenta - Círculo de diálogo: Por trás dos rótulos
10/05/23	
15/05 e 16/05/23	▪ HTPC: Vídeo compartilhado: A importância de saber ouvir https://www.youtube.com/watch?v=v6N2TM4LVsk - Círculo de diálogo: Saber ouvir e apreciar
17/05/23	
22/05 e 23/05/23	▪ HTPC: Instruções do Jogo GROK – sentimentos e necessidades - Círculo de diálogo: Reconhecer sentimentos e necessidades
24/05/23	
29/05/23 e 30/05/23	▪ HTPC: Jogo GROK – sentimentos e necessidades. Escolha de uma estratégia do jogo a ser realizada com as turmas. - Círculo de diálogo: GROK – conectar-se
31/05/23	
07/06/23	Encontro on-line, via Google meet
14/06/23	Encontro on-line, via Google meet
19 e 20/06/23	▪ HTPC: Estudo sobre as características dos pedidos na CNV - Círculo de diálogo: Faça o pedido
21/06/23	
28/06/23	- Círculo de diálogo: Quatro opções para receber uma mensagem negativa
05/07/23	- Círculo de diálogo: observo, sinto, necessito, peço

Fonte: Elaborado pela autora.

5 PRODUTO EDUCACIONAL: ESCAPE ROOM “PALAVRAS SÃO JANELAS OU MUROS”

Durante a pesquisa, surgiram muitas reflexões que incentivaram a construção desse jogo interativo, que tem como expectativa possibilitar tanto para professores quanto aos estudantes a compreensão dos pressupostos da Comunicação Não-Violenta. Não se trata, portanto, de uma receita a ser seguida à risca, mas de um recurso que inspire professores e alunos a buscarem novas formas de sentir, pensar e agir no ensino e na aprendizagem. A criação dele veio inspirada na motivação apresentada pelos discentes quando introduzido, aos círculos de diálogos, o jogo de cartas GROK.

Trata-se de um jogo pedagógico inovador em formato digital, o Escape Room Educativo (ERE) segue os princípios da gamificação, baseados nas mecânicas, estética e pensamento lúdico para envolver as pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas com dinâmicas e mecanismos próprios dos jogos (Deterding; Sicart, 2011).

Como estratégia pedagógica, objetivando a compreensão dos quatro componentes da Comunicação Não-Violenta (CNV), os alunos podem desenvolver múltiplas habilidades: sociointerativa, organização de informações, identificar e experienciar as emoções, perpassando pela observação, percepção dos sentimentos, nomeando-os, constatando qual é a necessidade advinda do sentimento verificado e, por último, fazer o pedido, expressando clareza e objetividade.

Assim, o ERE (Escape Room Educativo) e a educação formal se conectam, oportunizando a expansão de processos cognitivos, que conduzem o estudante ao protagonismo, utilizando a resolução dos enigmas, por meio da gamificação. Essa metodologia é um potente instrumento de ensino-aprendizagem, pois se apropriando da reflexão, constrói-se um ambiente alternativo de conhecimento e catarse.

O Escape Room Educativo é uma tendência crescente.

Enquanto estratégia de ensino e aprendizagem possibilita a criação de atividades bastante desafiadoras devido à sua capacidade de promover o trabalho em equipa, a liderança, o pensamento criativo e a comunicação de maneira atrativa para os alunos. As atividades podem ser bastante diversificadas e abranger diferentes conteúdos curriculares. Para o professor é mais uma ferramenta à sua disposição para aumentar a motivação e estimular o trabalho colaborativo e, simultaneamente, usar a gamificação como metodologia facilitadora da aprendizagem. Aos alunos permite aprender, de forma ativa, jogando, interpretando e resolvendo problemas. Ajuda também a melhorar capacidades de raciocínio intelectual, criativo e

lógico-dedutivo, envolvendo os alunos nas suas aprendizagens (Moura, 2018, p. 117).

Para aplicação do ERE, recomenda-se que o assunto sobre a Comunicação Não-Violenta seja previamente estudado com os alunos. Objetivando a imersão, o jogo criado contará com enigmas, áudios, quebra-cabeça, narrativas, desafios, ambientação, jogo da memória e música.

O *link* de acesso ao Produto: Escape Room “Palavras são janelas ou muros” está disponível em: <https://www.gamificacaocriativa.com/sae/jogue?id=48285138> e como público-alvo foi destinado para estudantes a partir do 5.º Ano da Educação Básica.

A Tabela a seguir apresenta alguns sites que foram utilizados para o desenvolvimento do Produto Educacional. Eles disponibilizam ferramentas, com diversos recursos digitais para a construção de ERE.

Quadro 10 – Logos e *links* de sites de ferramentas para criar recursos digitais

Logo	Link	Permite criar...
	https://gamificacaocriativa.com/sae/	Cria escapes com etapas, duração, senhas, textos.
	https://www.thinglink.com/	Plataforma que disponibiliza imagens, vídeos e visitas virtuais com informações adicionais e <i>links</i> para acesso.
	https://learningapps.org/	plataforma <i>on-line</i> que permite a criação e a partilha de atividades educativas interativas, como <i>quiz</i> , jogos e exercícios.

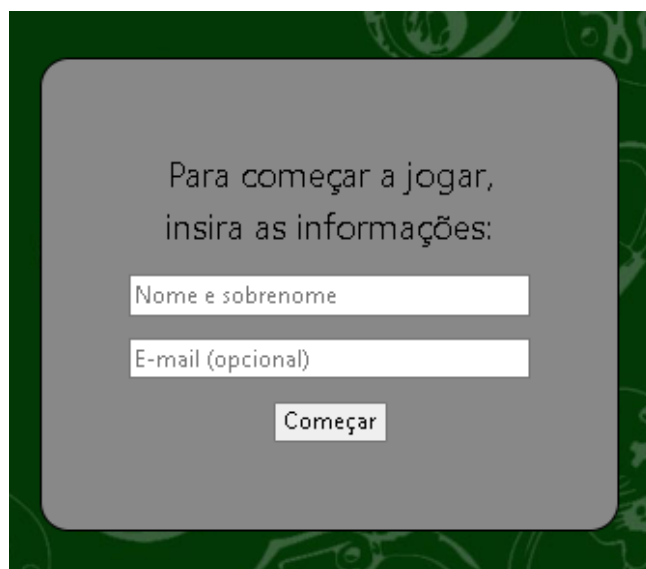
Fonte: Elaborado pela autora.

O conteúdo temático do ERE desenvolvido é a chegada de uma pessoa em uma nova escola e suas observações e sentimentos despertados acerca do novo ambiente, bem como os conflitos que ela terá de resolver para a convivência. É composto por 6 (seis) fases, percorrendo ambientes variados, sendo que, para avançar da primeira à sexta fase será necessário desvendar a senha de cada uma delas e para finalizá-las, foi disponibilizado um tempo de 30 (trinta) minutos. A cada clique, abre-se um cenário a ser explorado, enumerado como sequência lógica-

narrativa. É um jogo de imersão e interatividade, alinhado totalmente à missão da CNV: comunicação eficaz, empática e autocompositiva na resolução de conflitos.

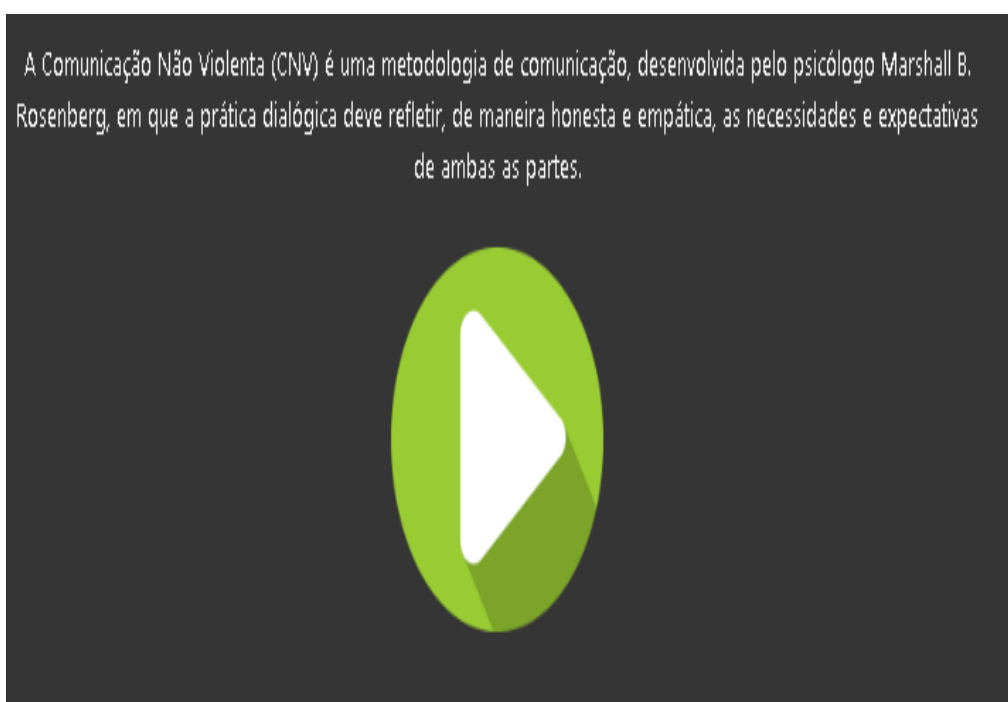
Seguem, passo a passo, as imagens do arquivo da autora, as quais compõem o Escape Room “Palavras são janelas ou muros”.

Figura 3 – Login

A login screen with a dark green background featuring faint, stylized patterns. In the center is a light gray rounded rectangle containing the text "Para começar a jogar, insira as informações:". Below this text are two white input fields: the first is labeled "Nome e sobrenome" and the second is labeled "E-mail (opcional)". At the bottom of the gray rectangle is a white button with the text "Começar".

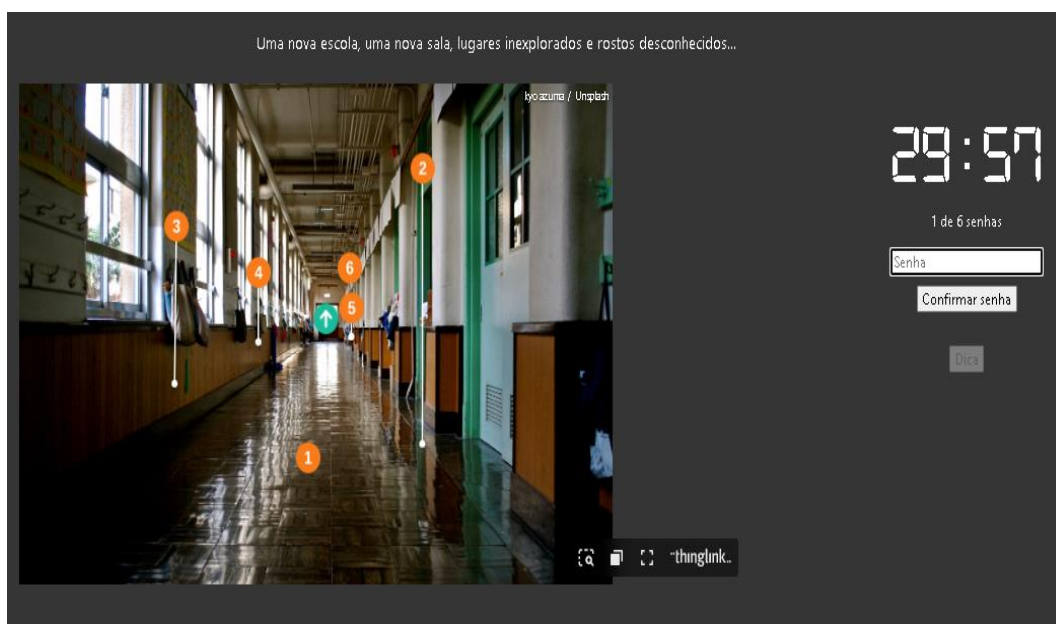
Fonte: Imagem retirada do jogo.

Figura 4 – Breve descrição da CNV



Fonte: Imagem retirada do jogo.

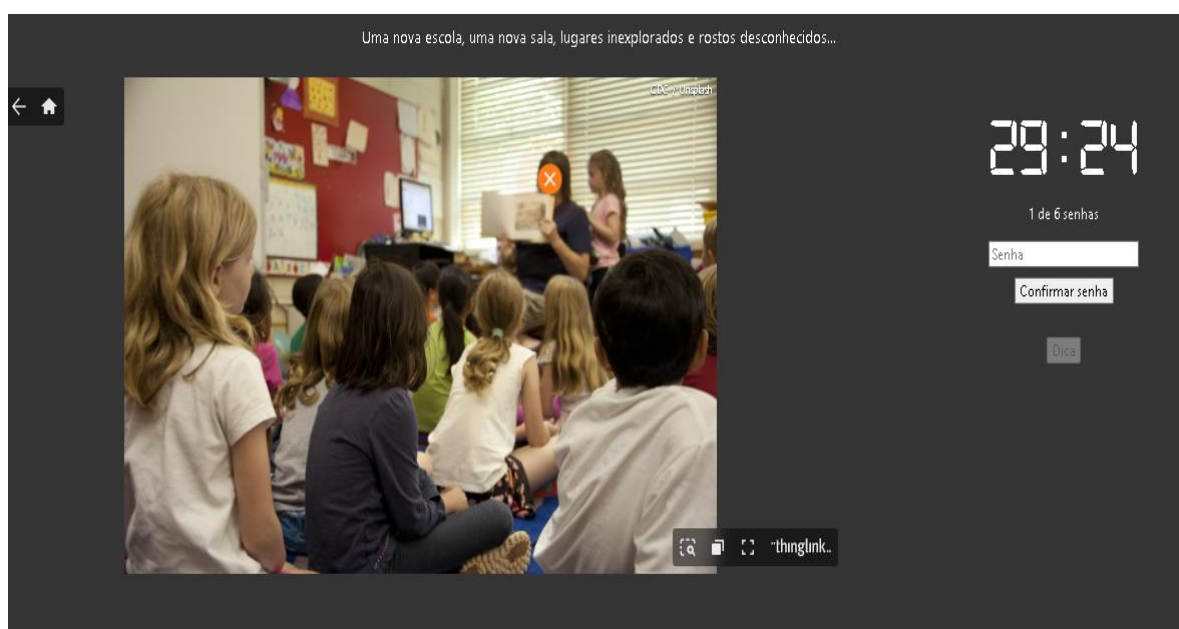
Figura 5 – Ambiente escolar a ser descoberto



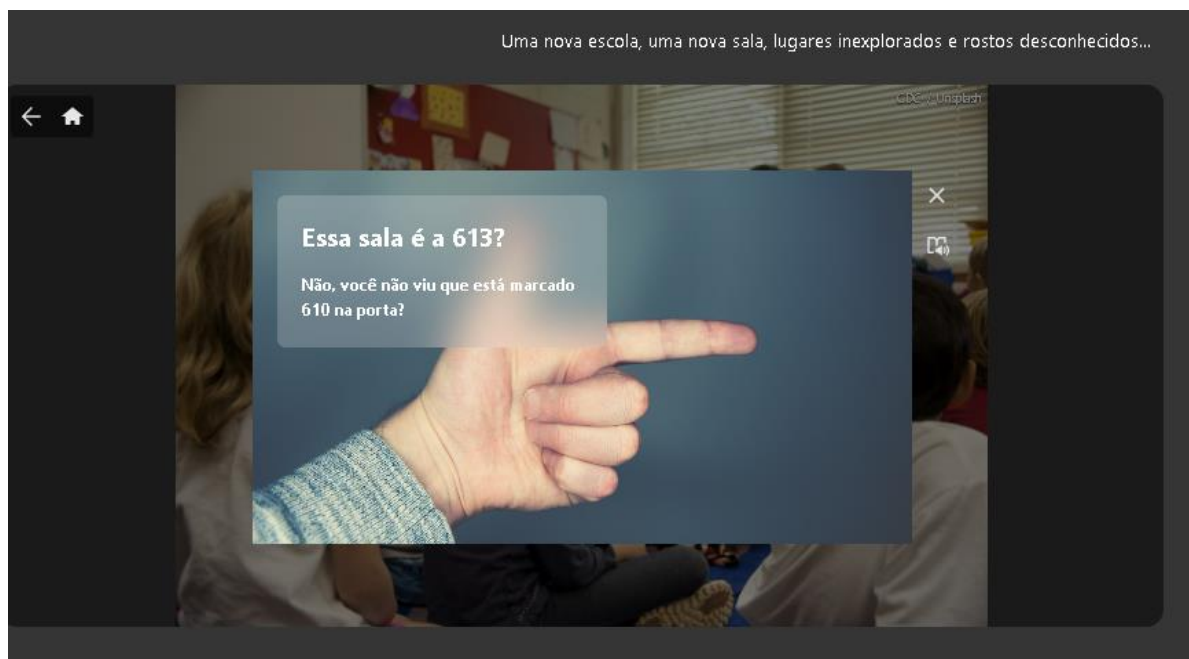
Fonte: Imagem retirada do jogo.

Fase 1: A chegada à nova escola. O jogo inicia-se com contagem regressiva de trinta minutos. O primeiro componente da CNV é a observação, portanto, foi criado um ambiente a ser explorado, contendo seis indicativos, com desdobramentos para novos espaços, até a descoberta da senha: observar.

Figura 6 – Clique 1: sala errada – interação com áudio

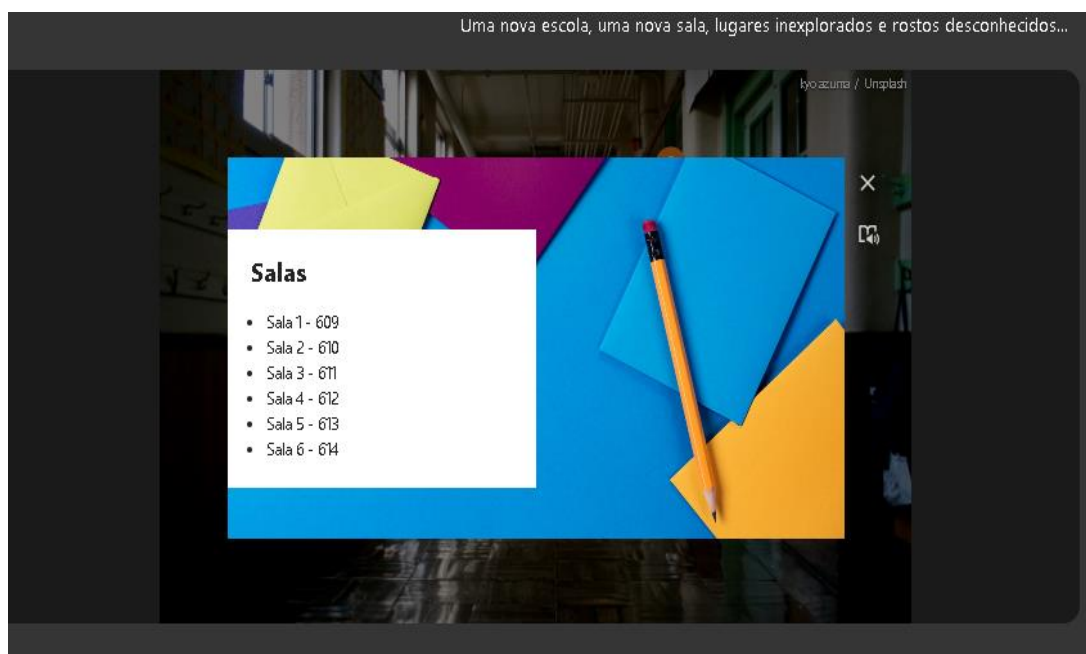


Fonte: Imagem retirada do jogo.

Figura 7 – Áudio indicativo

Fonte: Imagem retirada do jogo.

Ao se deparar com a entrada na sala errada, volta-se ao corredor para clicar no indicativo 3, o qual abrirá um painel de localização. O jogador segue em busca da descoberta da senha dessa fase.

Figura 8 – Quadro referencial de localização

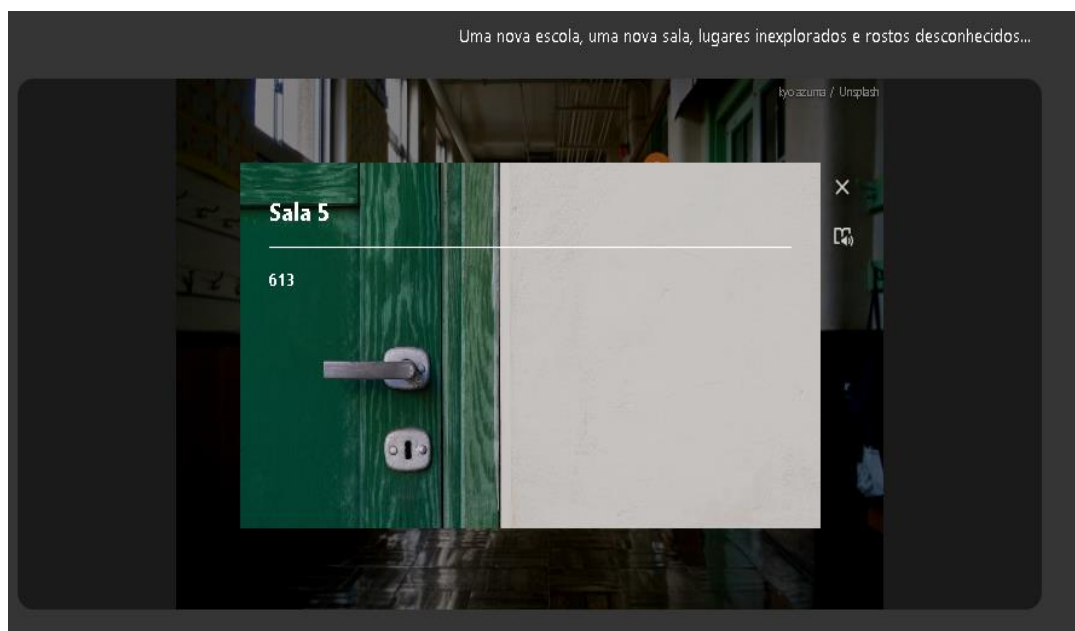
Fonte: Imagem retirada do jogo.

Figura 9 – Pista importante para a descoberta da primeira senha



Fonte: Imagem retirada do jogo.

Figura 10 – Descoberta da sala correta

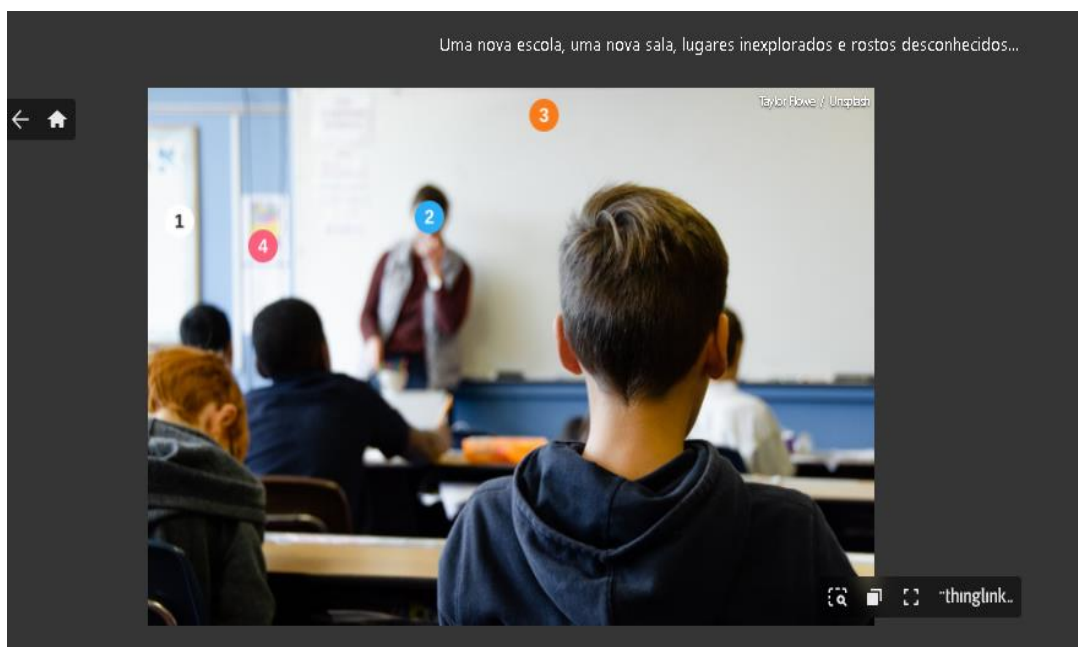


Fonte: Imagem retirada do jogo.

Neste momento, ao entrar na sala correta, seguindo a lógica numérica, iniciam-se o diálogo e os pensamentos acerca da observação do ambiente.

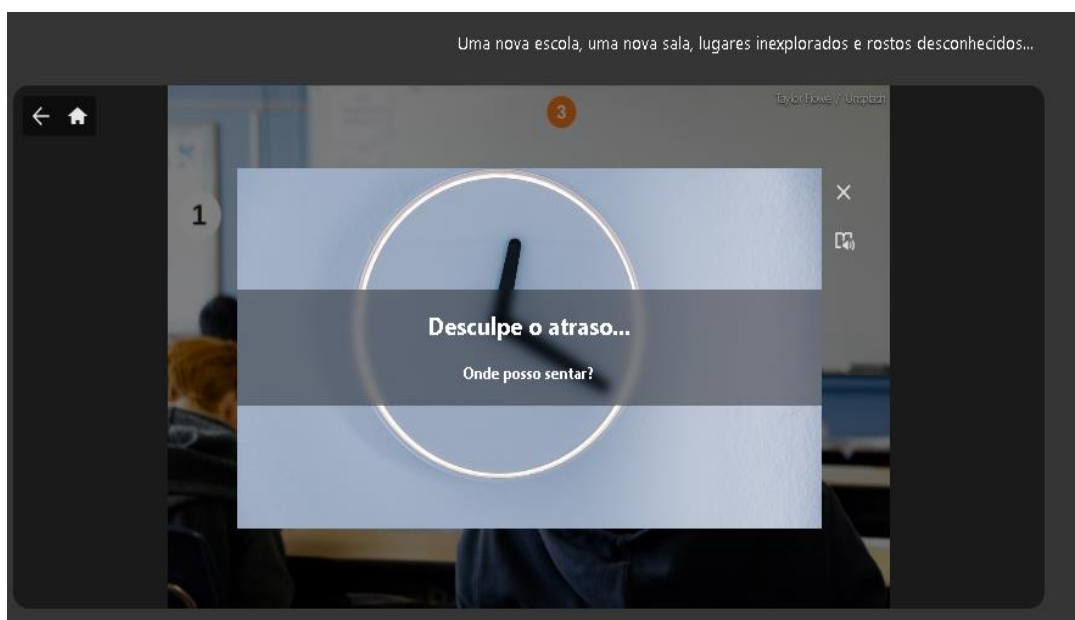
É imprescindível a atenção se voltar para todos os detalhes: visual, auditivo, e narrativo. Eles são indicadores da senha para a próxima fase.

Figura 11 – Entrada na sala correta



Fonte: Imagem retirada do jogo.

Figura 12 – Início da interação dos interlocutores

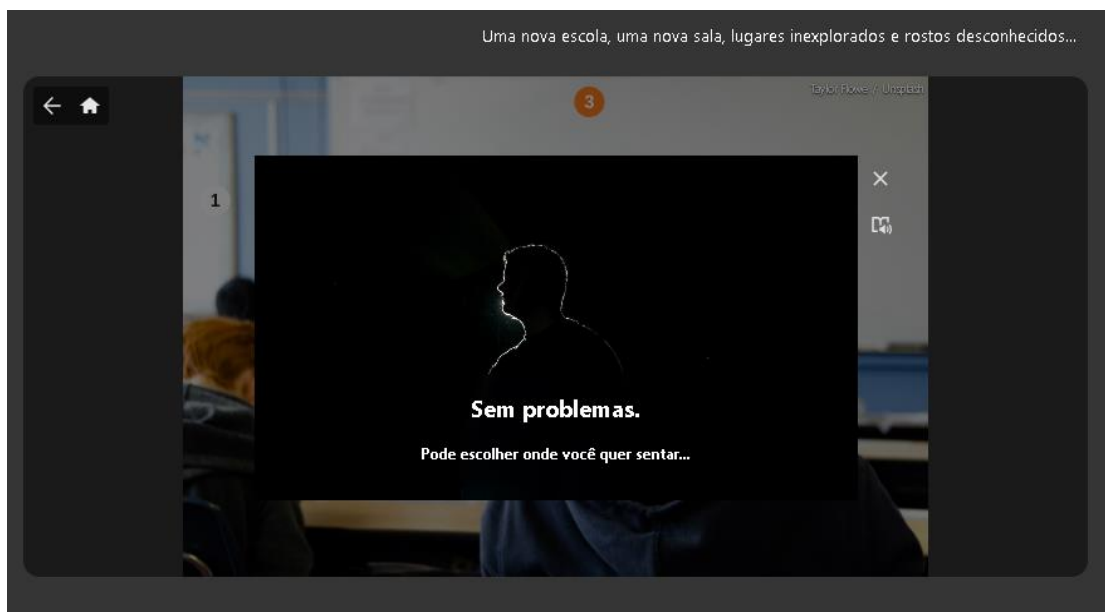


Fonte: Imagem retirada do jogo.

Objetivando suscitar uma maior interação, nesse momento do ERE, introduziu-se um áudio. Nesse sentido, ressalta-se a importância de:

1. Pensar na narrativa que deve remeter para o(s) tema(s) curricular(es).
2. Escolher o(s) espaço(s) adequado(s) ao número de participantes.
3. Criar um tema para despertar a curiosidade e introduzir a narrativa.
4. Desenhar as provas e os desafios que devem ser atrativos, surpreendentes e desafiadores. Estes devem ter em atenção os objetivos pedagógicos e o público-alvo.
5. Estabelecer as regras de participação (inserção de dicas, vídeos, imagens e áudios), o tempo (cronômetro digital ou analógico). Explorar ferramentas digitais e analógicas que se adaptem ao(s) tema(s), à narrativa e aos desafios.
7. Preparar o guião que pode ser digital ou em papel.
8. Concretizar a experiência imersiva de aprendizagem (Moura, 2018, p. 110).

Figura 13 – Áudio da fala do(a) professor(a)



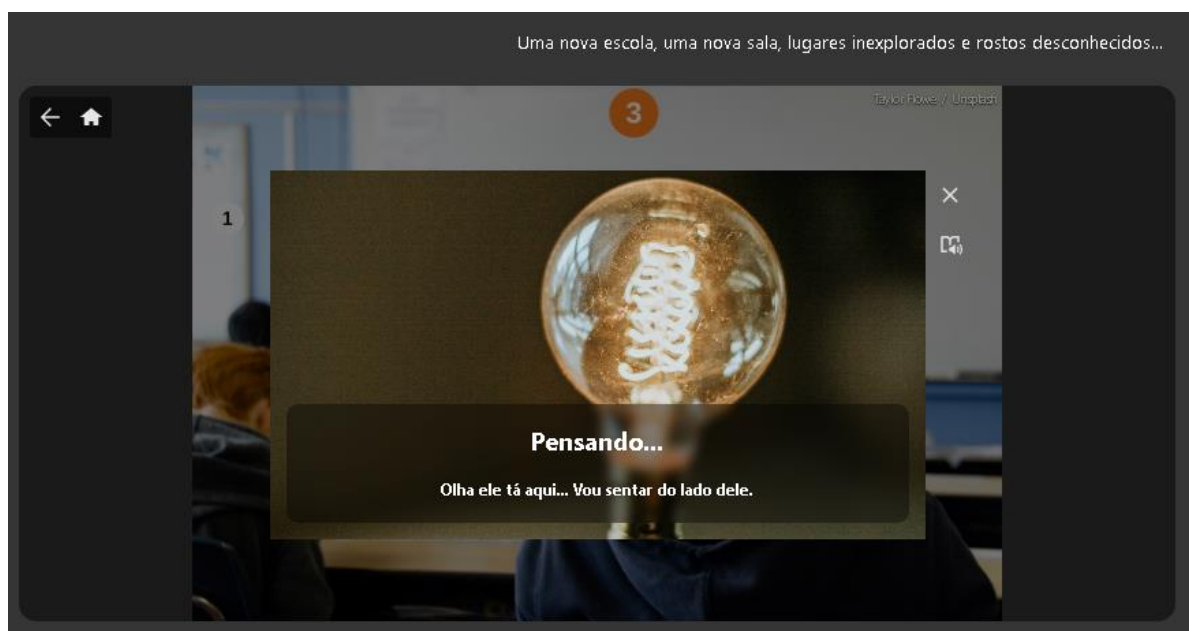
Fonte: Imagem retirada do jogo.

Figura 14 – Dica/senha em destaque



Fonte: Imagem retirada do jogo.

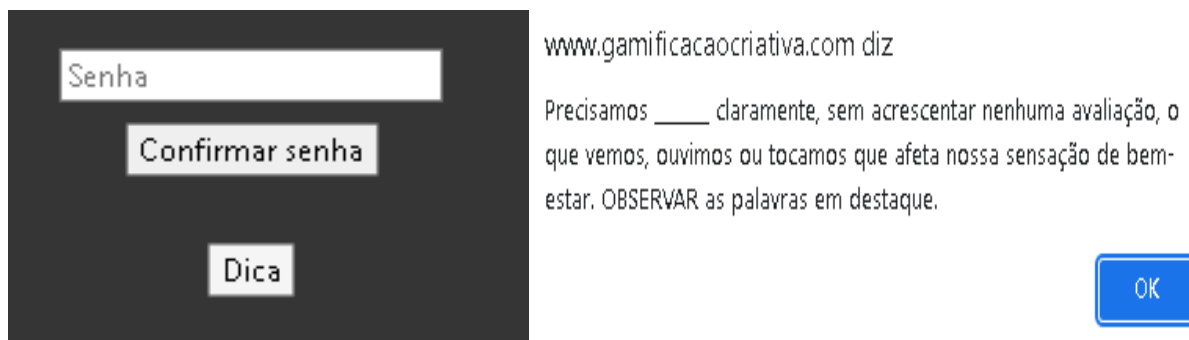
Figura 15 – Escolha



Fonte: Imagem retirada do jogo.

Última reflexão antes de digitar a senha. Caso ainda não tenha ficado evidente, basta clicar em dica:

Figura 16 – Texto apresentado ao clicar em ‘Dica’

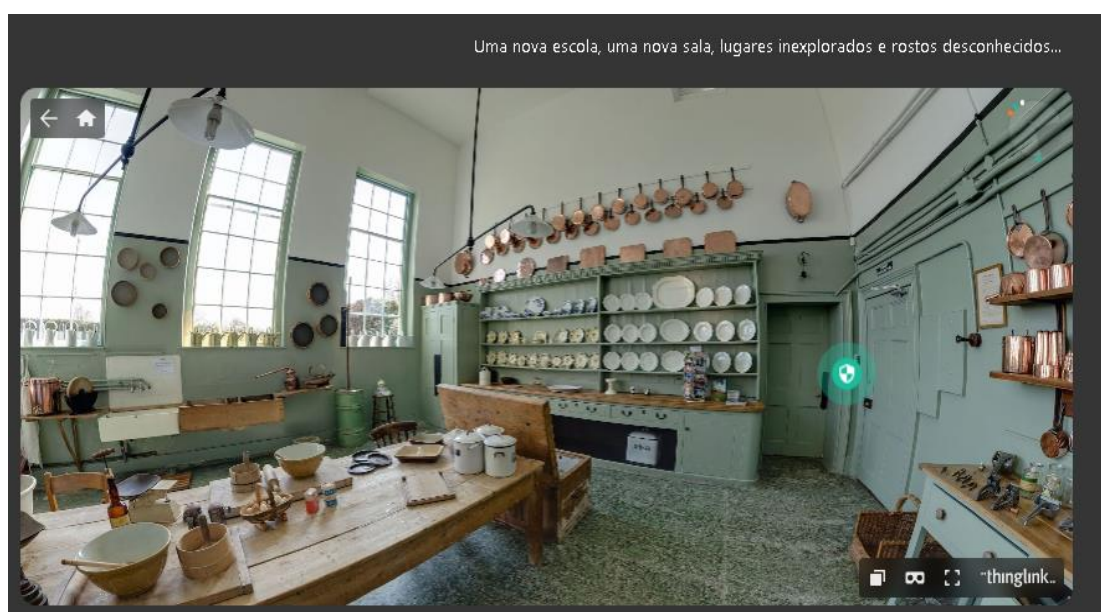


Fonte: Imagem retirada do jogo.

Na fase 1, se o(a) jogador(a) escolher seguir até o final do corredor da escola, e adentrar, vai se deparar com uma cozinha, com visão 360°, permitindo uma visão detalhada de cada item do local. No entanto, ao clicar nos números, perceberá que estará novamente no local errado.

Essa estratégia, no ERE, busca uma experiência dinâmica, rica em possibilidades interpretativas para resolução de situações diversas, realizadas sob um tempo cronometrado com a gestão das emoções.

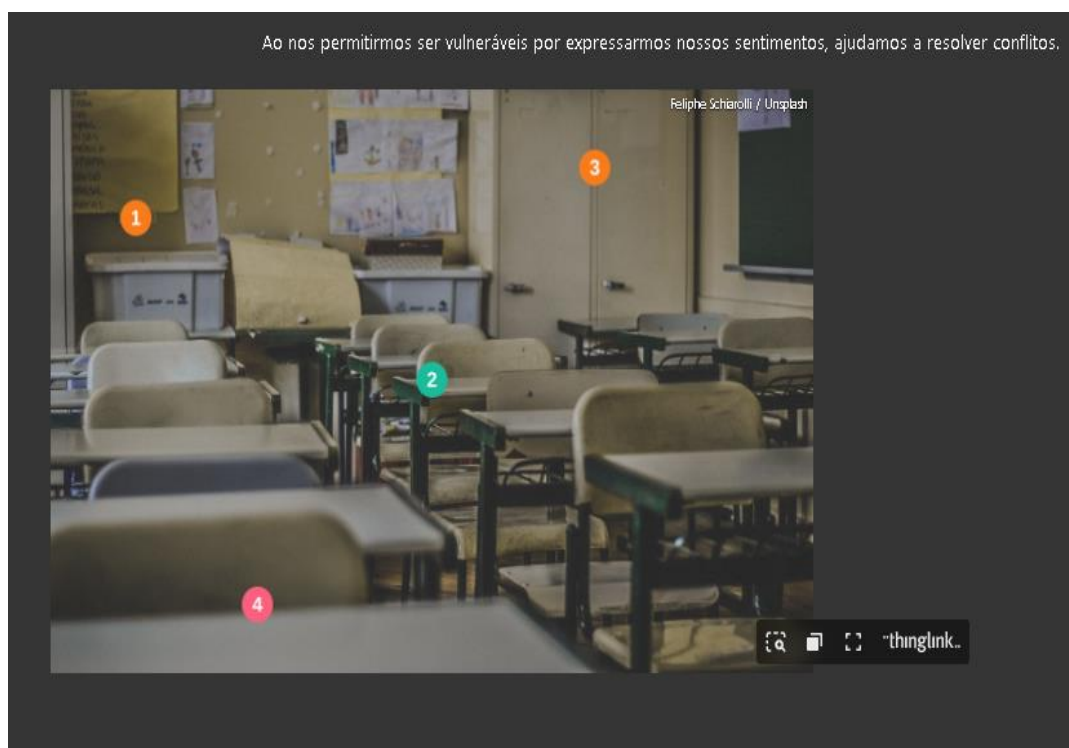
Figura 17 – Cozinha 360°



Fonte: Imagem retirada do jogo.

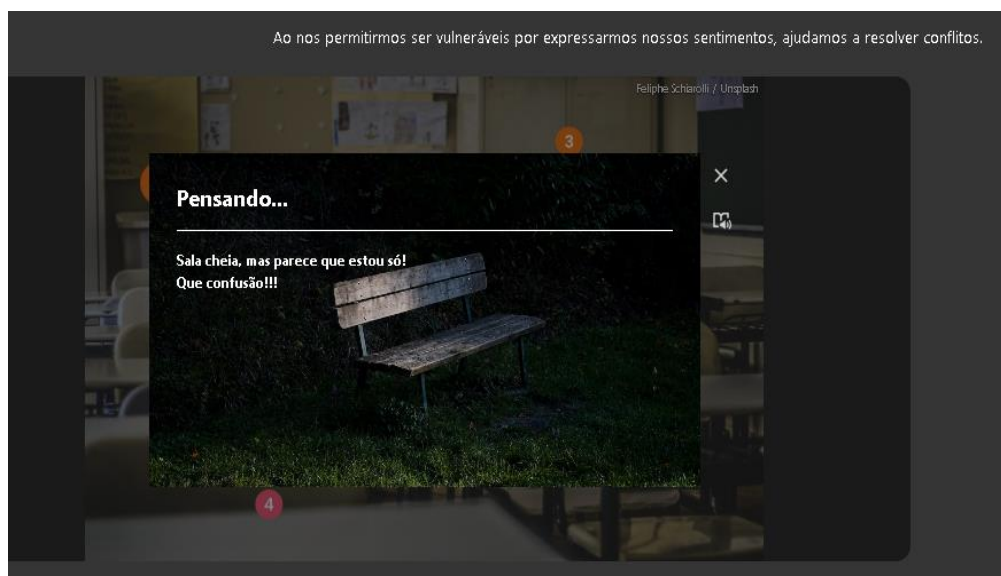
Passando para a segunda fase, a cada número clicado, tem-se, nas frases apresentadas, enigmas que conduzirão à senha. Nessa fase, há um desdobramento de ambientes.

Figura 18 – O primeiro enigma aberto – acima da sala de aula



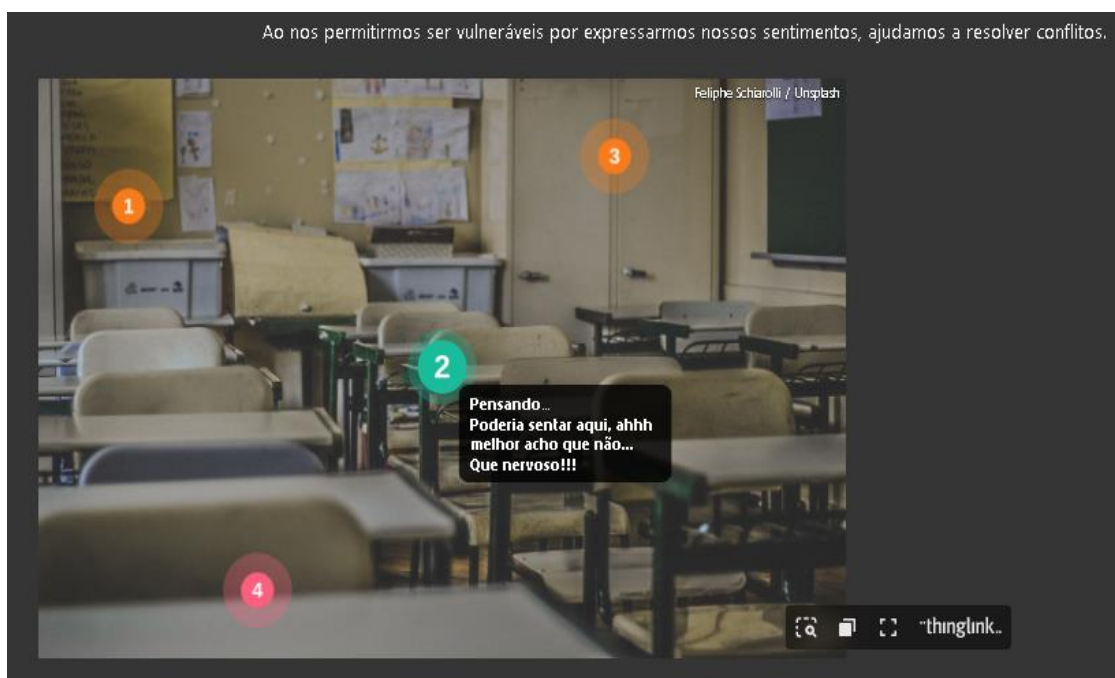
Fonte: Imagem retirada do jogo.

Figura 19 – Demonstração de sentimento



Fonte: Imagem retirada do jogo.

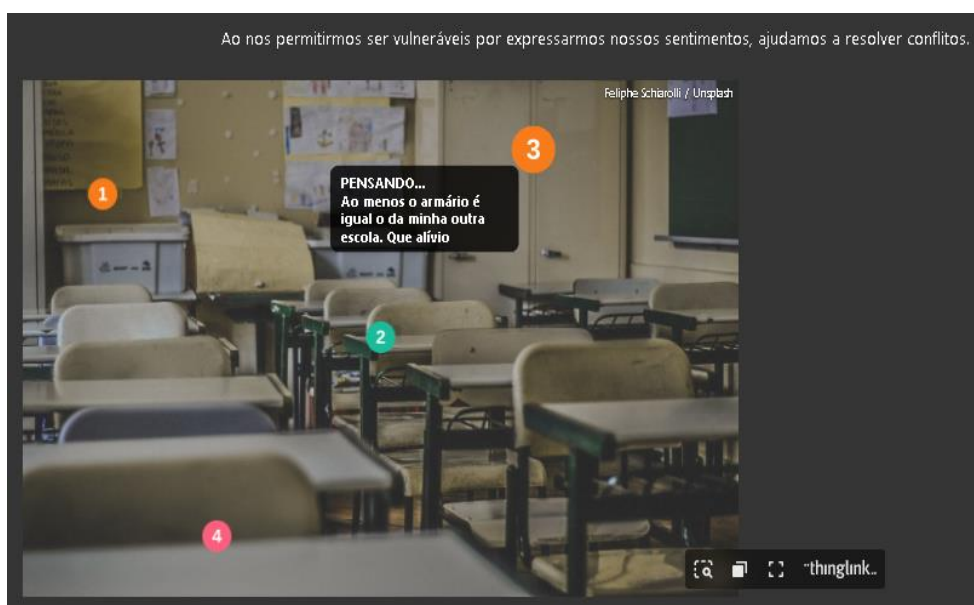
Figura 20 – Nova demonstração de sentimento



Fonte: Imagem retirada do jogo.

A percepção dos sentimentos demonstrados é um poderoso instrumento condutor para a descoberta da segunda senha. Vale ressaltar, que esse ERE objetiva a introdução dos componentes da Comunicação Não-violenta no âmbito escolar, sendo que, Rosenberg (2006) apresenta “sentimento” como o segundo componente da CNV.

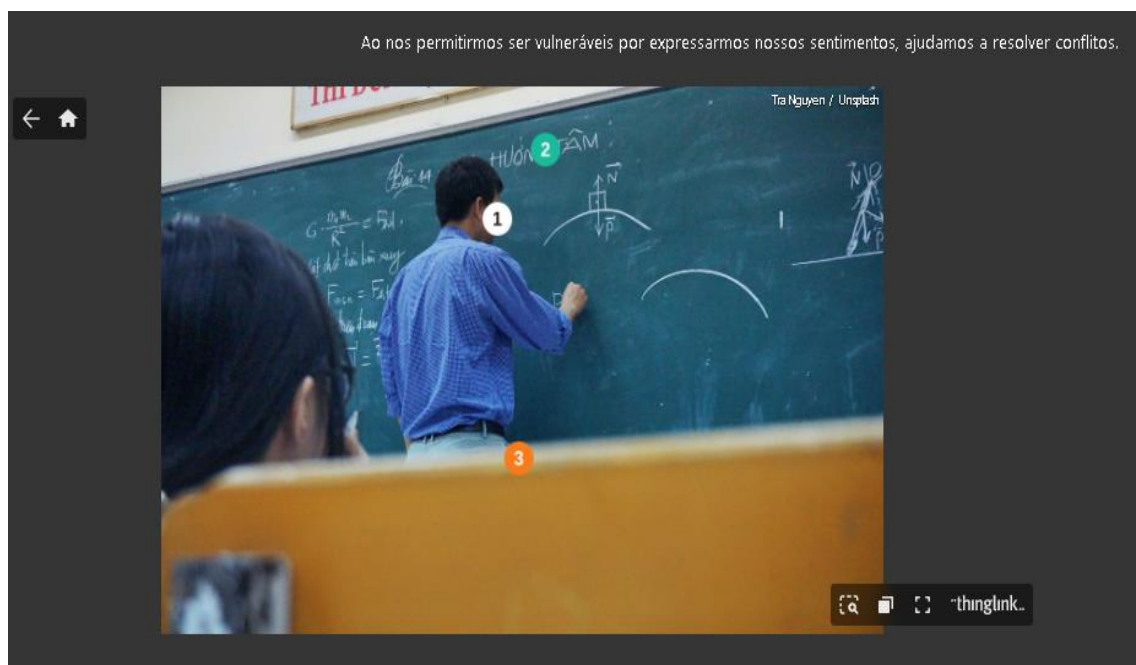
Figura 21 – Outra demonstração de sentimento



Fonte: Imagem retirada do jogo.

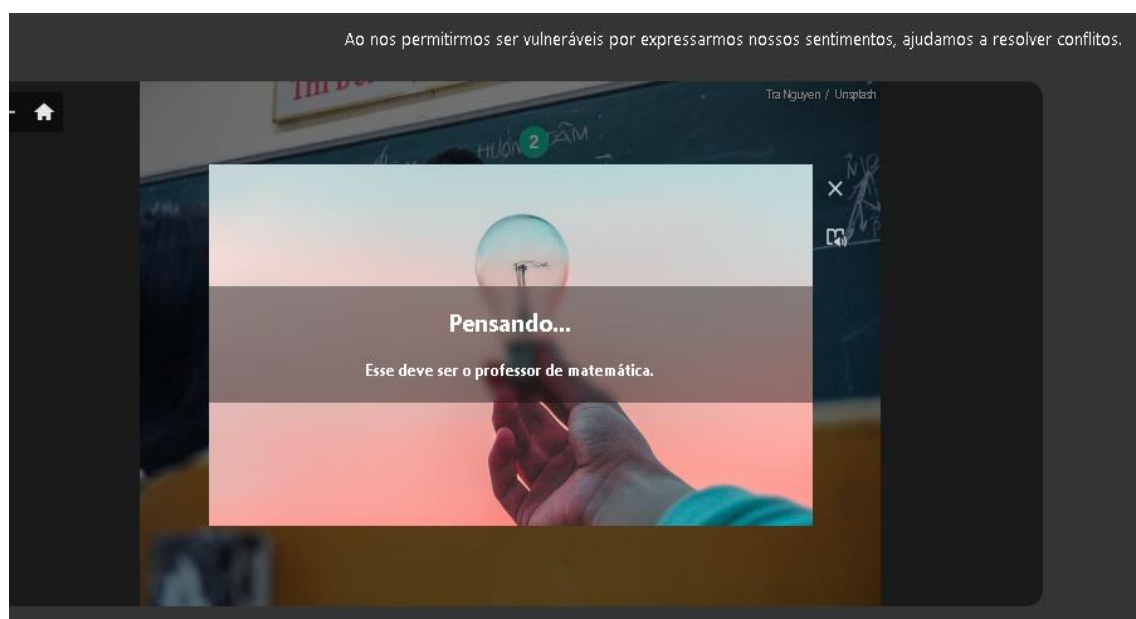
Ao clicar no número 4 (quatro), há um desdobramento de imagens que levam a novas reflexões próximas da realidade vivenciada em novos ambientes escolares.

Figura 22 – Desdobramento de cenário



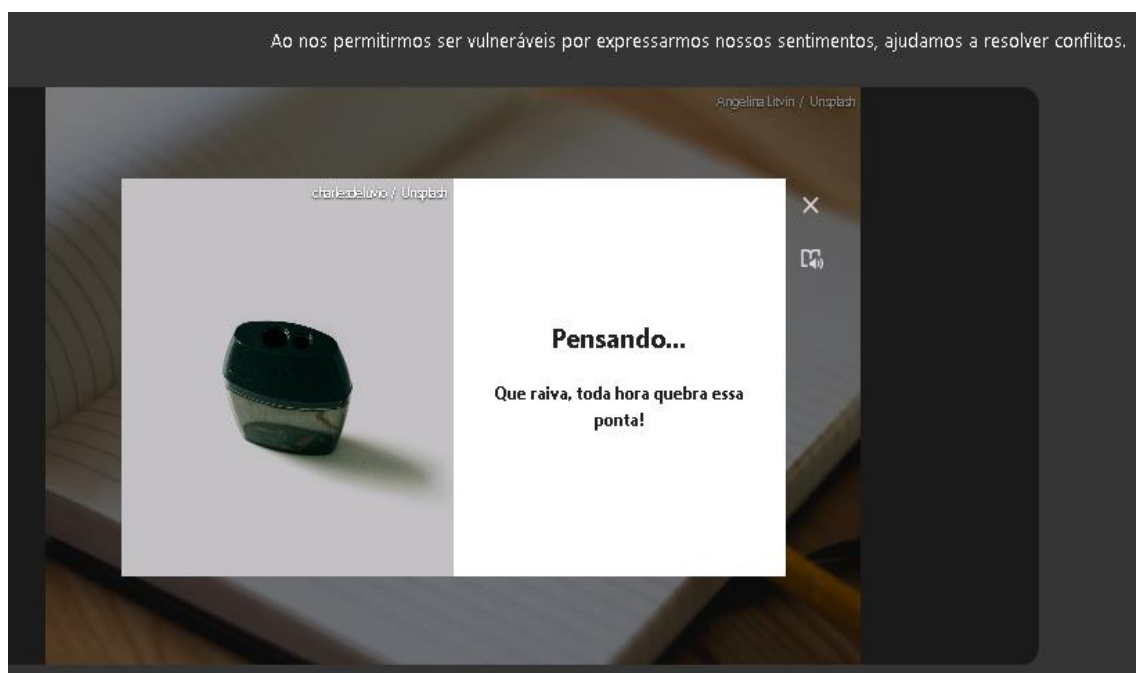
Fonte: Imagem retirada do jogo.

Figura 23 – Observação ou avaliação?



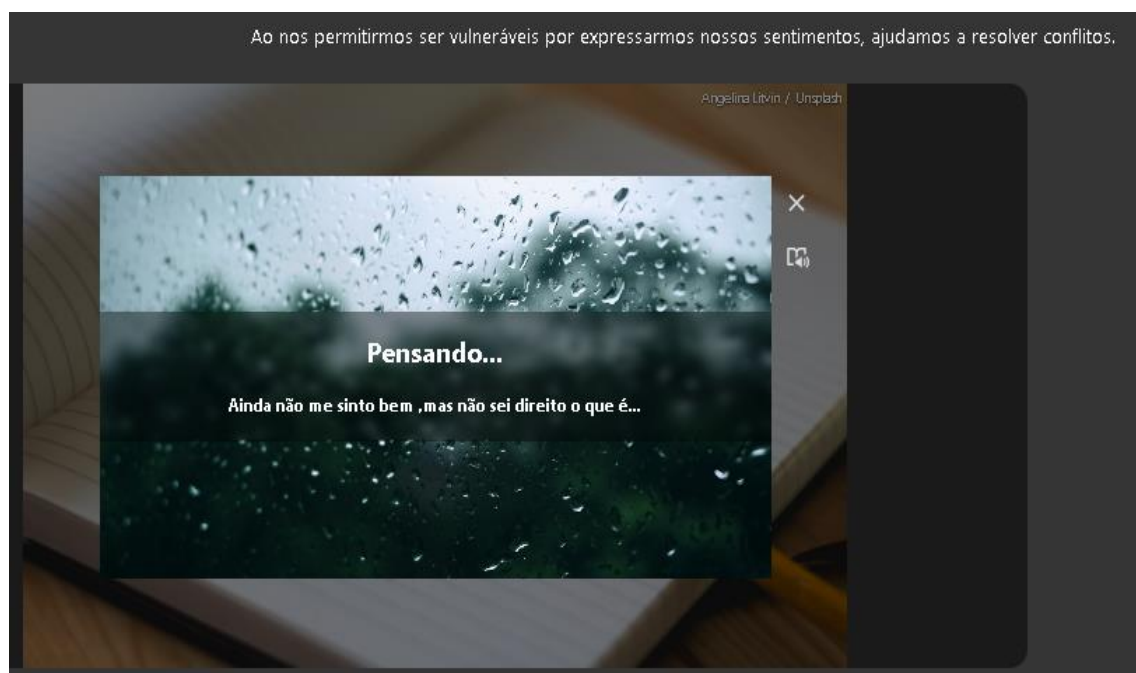
Fonte: Imagem retirada do jogo.

Figura 24 – Demonstração de sentimento



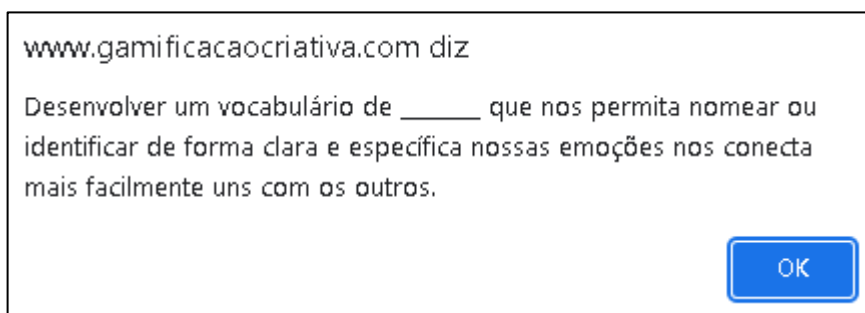
Fonte: Imagem retirada do jogo.

Figura 25 – Verificação de sentimento



Fonte: Imagem retirada do jogo.

Figura 26 – Dica final da fase 2

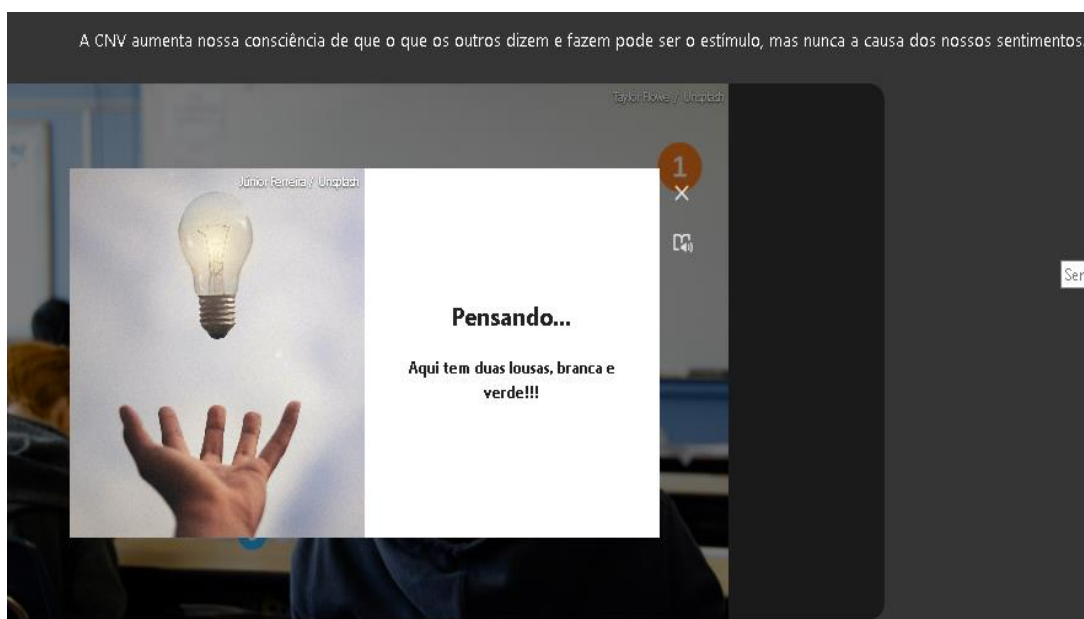


Fonte: Imagem retirada do jogo.

Avançando para a fase 3 (três), as observações do novo ambiente escolar continuam, nomeando os sentimentos experimentados, o(a) jogador(a) poderá perceber as necessidades que esses sentimentos revelam.

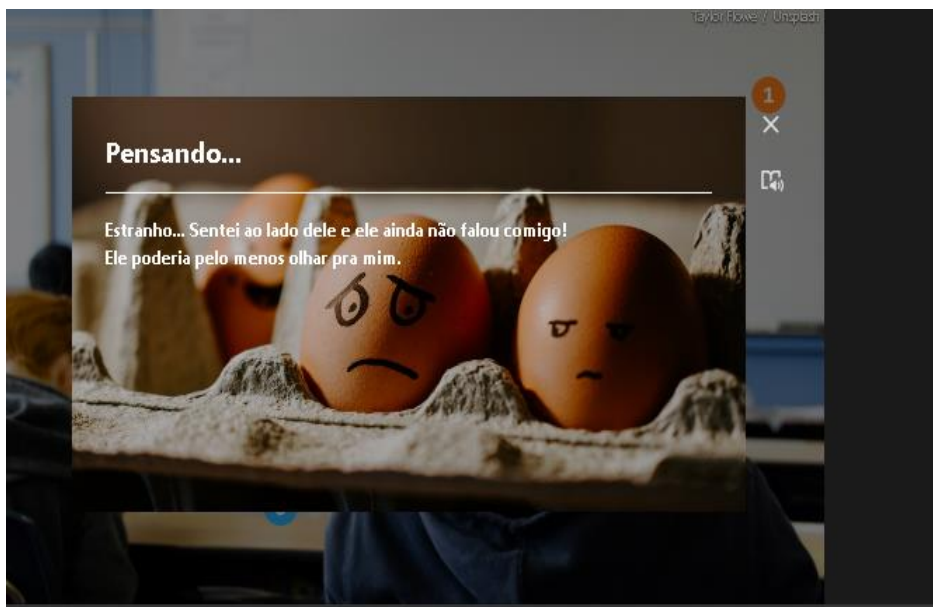
Por experiência própria, pude constatar diversas vezes que, a partir do momento em que as pessoas começam a conversar sobre o que necessitam em vez de falarem do que está errado com as outras, a possibilidade de encontrarem maneiras de atender às necessidades de todos aumenta consideravelmente (Rosenberg, 2021, p. 75).

Figura 27 – Observação



Fonte: Imagem retirada do jogo.

Figura 28 – Necessidade não atendida

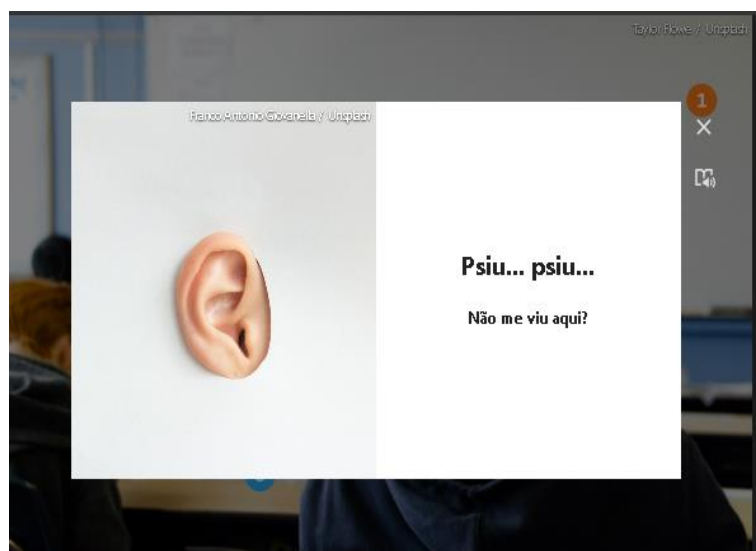


Fonte: Imagem retirada do jogo.

Para Rosenberg (2019), assim como é difícil para muitas pessoas observarem sem julgamento e adquirirem um vocabulário de sentimentos, também é muito difícil desenvolver um repertório de necessidades.

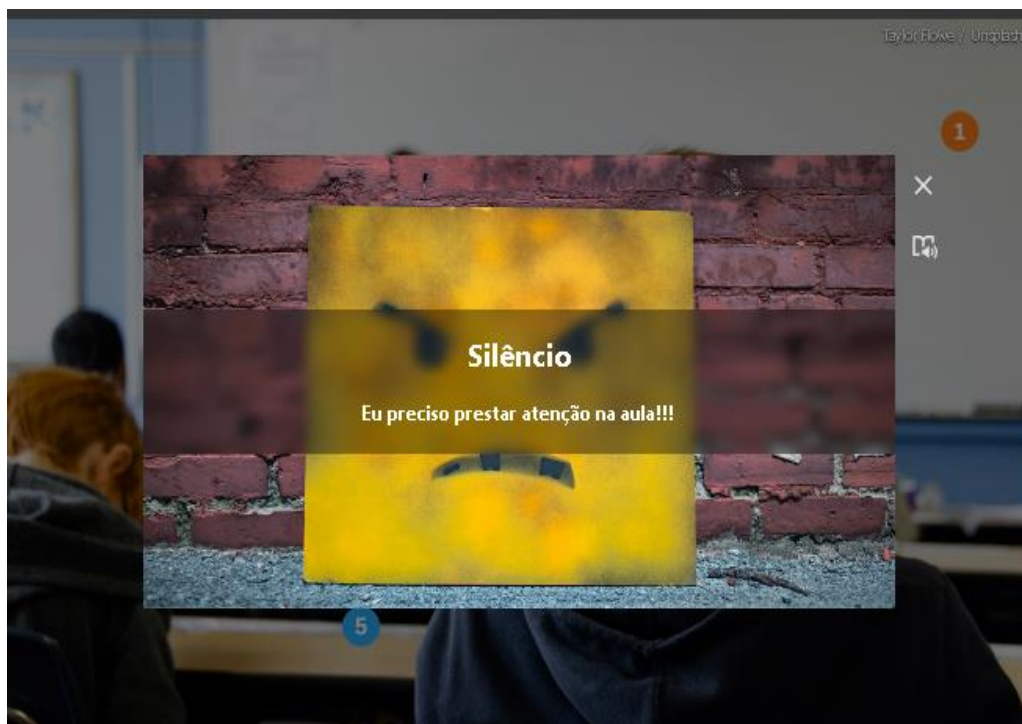
Para ele, sentimentos agradáveis indicam necessidades atendidas, e desagradáveis, necessidades não atendidas, sendo que toda manifestação de violência é uma expressão trágica de necessidades não atendidas.

Figura 29 – Tentativa de comunicação



Fonte: Imagem retirada do jogo.

Figura 3030 – Áudio: manifestação de necessidade



Fonte: Imagem retirada do jogo.

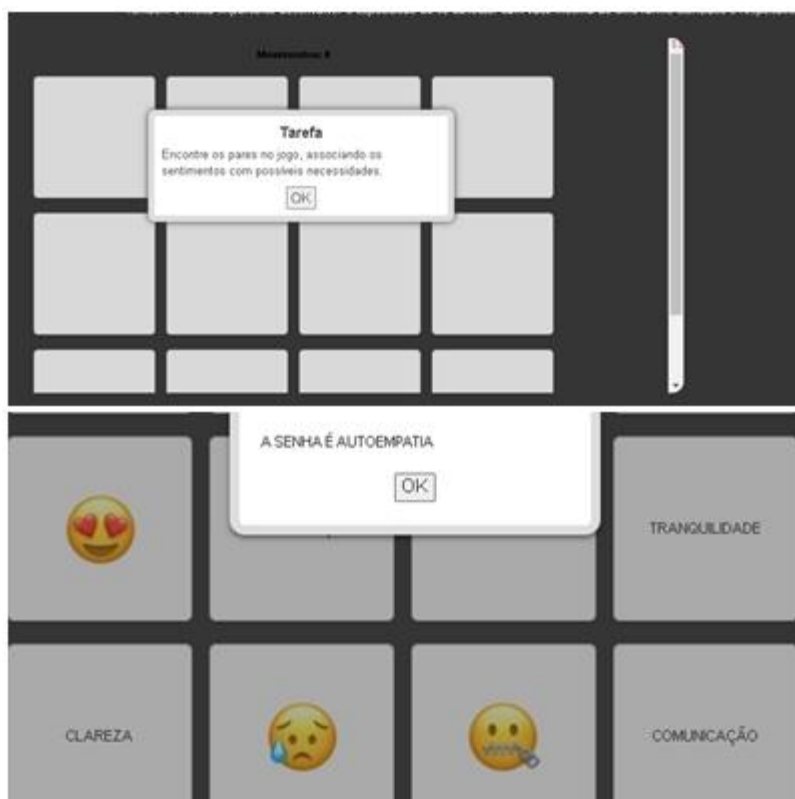
Figura 31 – Destaque na senha



Fonte: Imagem retirada do jogo.

Para a fase 4 (quatro), foi inserido, no ERE, um jogo de memória associando necessidades às expressões dos *emojis*. Ao final, tem-se a senha revelada.

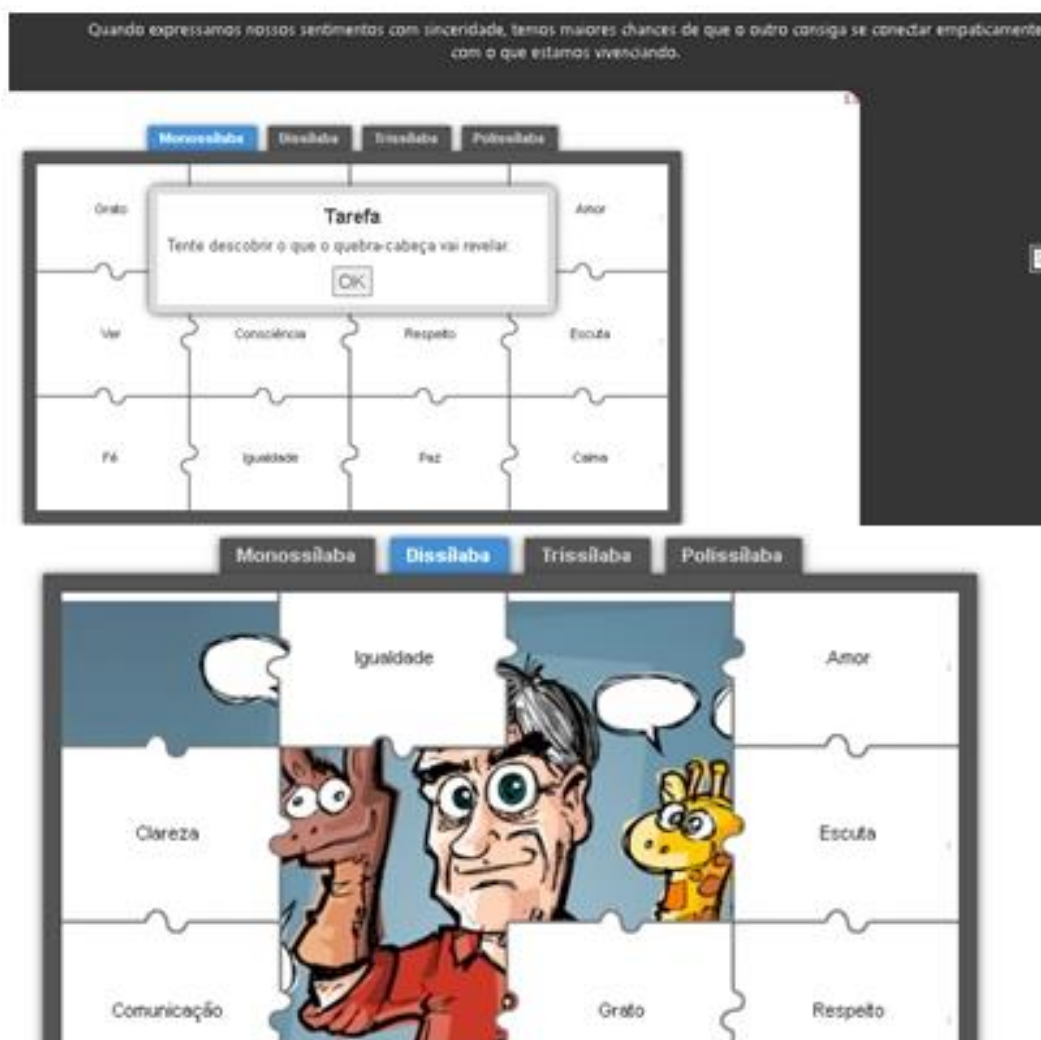
Figura 32 – Jogo da memória



Fonte: Imagem retirada do jogo.

Alcançada a fase 5 (cinco), chega-se a um quebra-cabeça para fazer a correlação de palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas, as quais também apresentam uma lista de sentimentos e necessidades.

Figura 33 – Quebra-cabeça da autoempatia

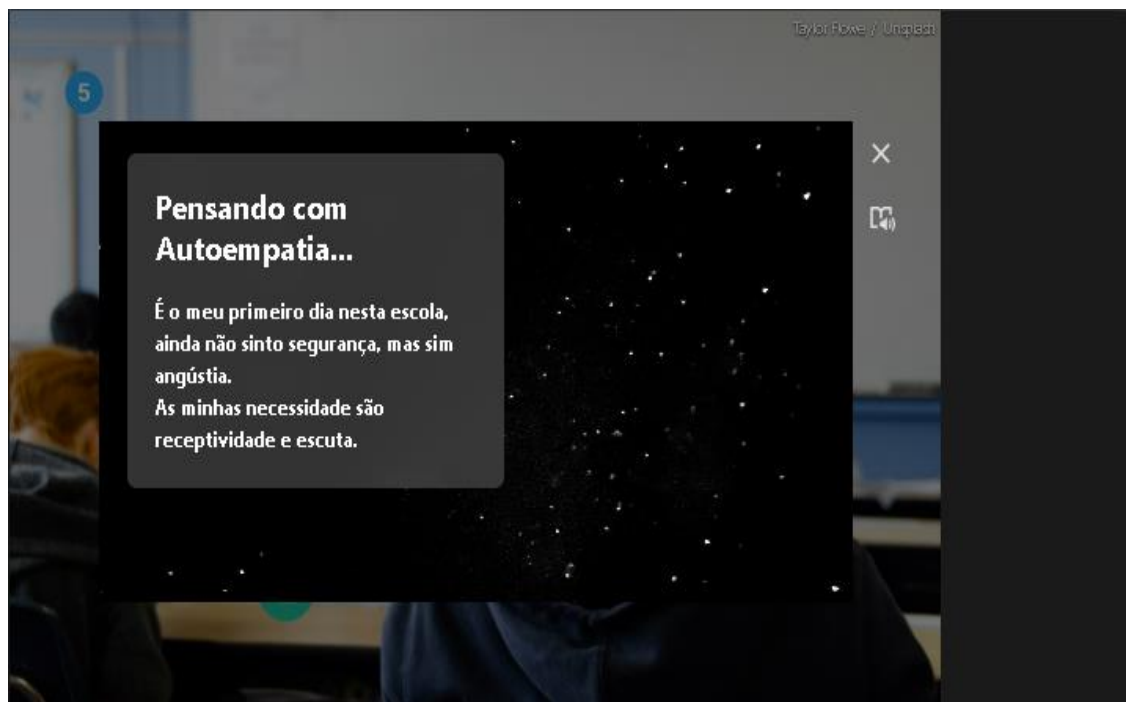


Fonte: Imagem retirada do jogo.

Na última fase do ERE, o quarto e último componente desse processo aborda a questão do que gostaríamos de pedir aos outros para enriquecer a vida, mas antes, perpassa pela autoempatia e empatia.

O que é realmente curativo para as pessoas não é esse jogo em que concordamos que somos horríveis, mas aquele em que olhamos para o nosso interior e identificamos qual necessidade nossa não foi atendida mediante aquele comportamento. E, quando nos conectamos com isso, sentimos uma espécie diferente de sofrimento. Um sofrimento natural, do tipo que propicia aprendizado e cura, e não raiva de si mesmo ou culpa (Rosenberg, 2019, p.85).

Figura 34 – Praticando a autoempatia



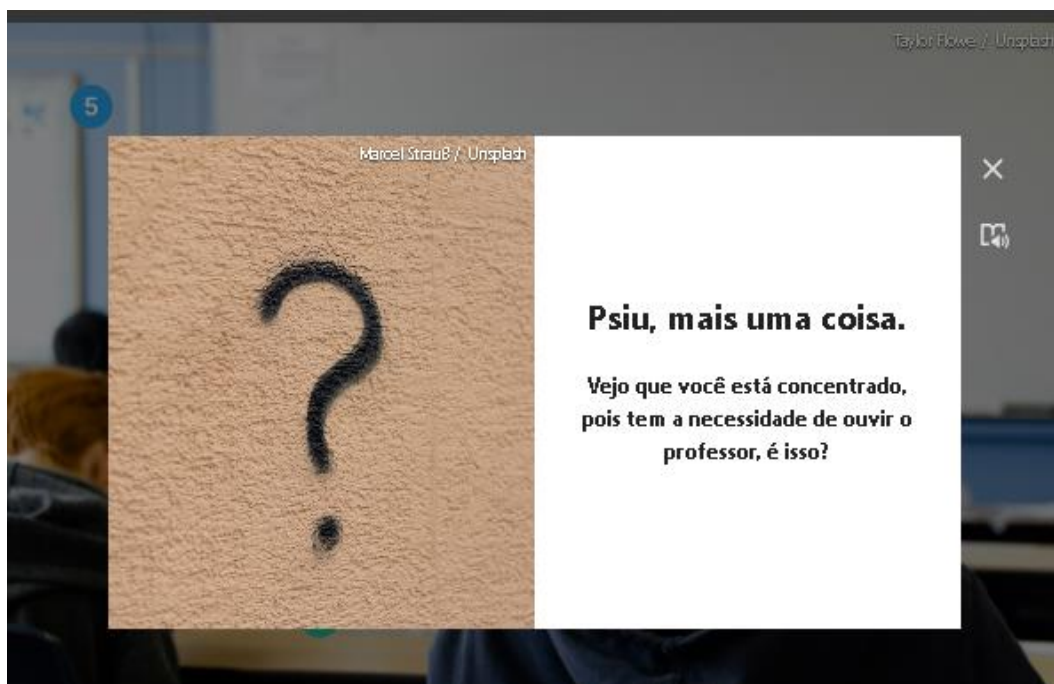
Fonte: Imagem retirada do jogo.

Figura 3535 – Refletindo empaticamente



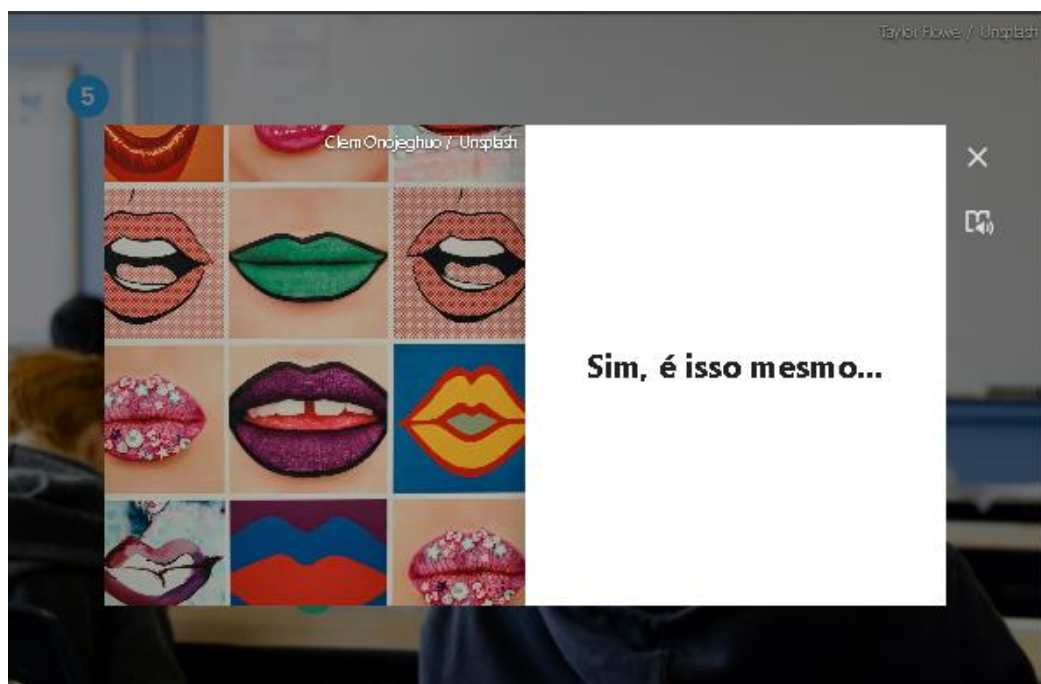
Fonte: Imagem retirada do jogo.

Figura 36 – Praticando a empatia



Fonte: Imagem retirada do jogo.

Figura 37 – Áudio afirmativo



Fonte: Imagem retirada do jogo.

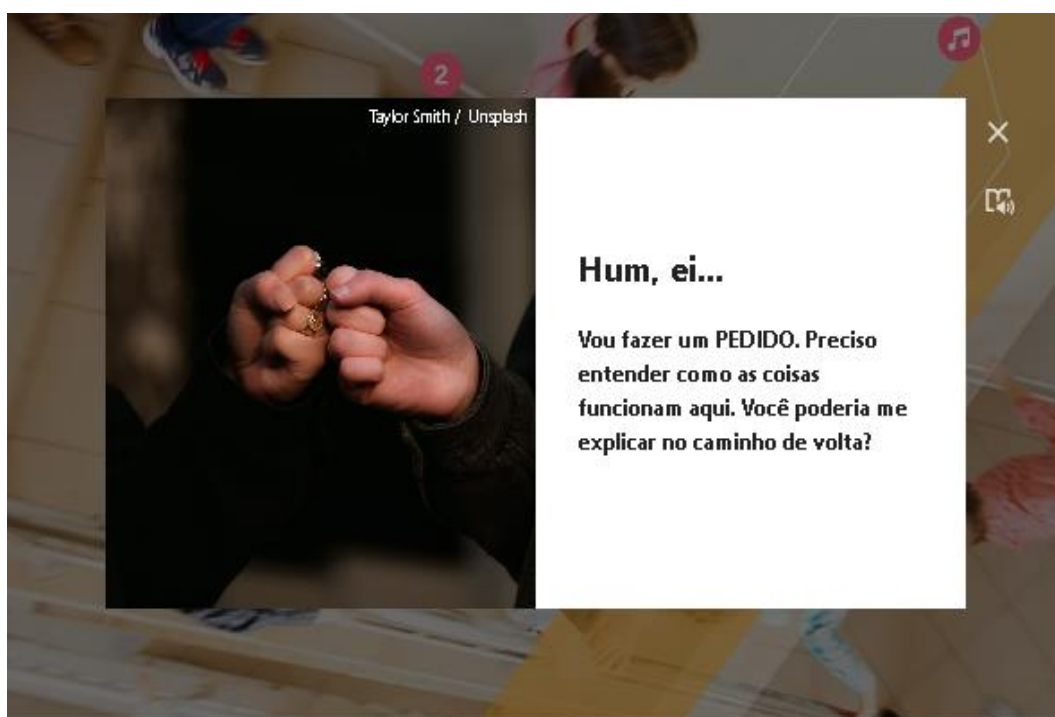
Ao clicar no número 5 da cena vivenciada, aparece a mensagem “Bate o sinal” e, logo, abre um novo ambiente de interação.

Figura 38 – Praticando a CNV



Fonte: Imagem retirada do jogo.

Figura 39 – Fazendo o pedido



Fonte: Imagem retirada do jogo.

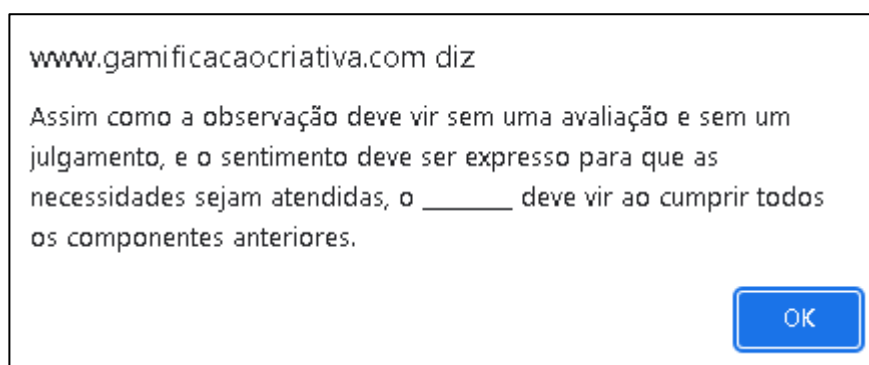
Figura 40 – Momento apreciação



Fonte: Imagem retirada do jogo.

Se restar dúvida sobre a senha, após apreciar a música, ainda existe a possibilidade de clicar em “Dica”.

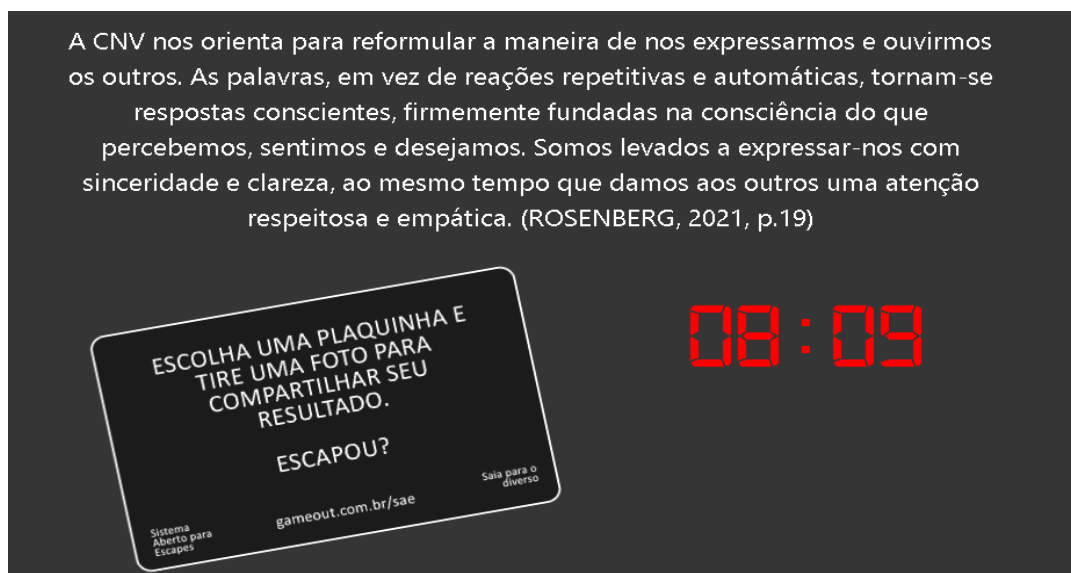
Figura 41 – exto ao clicar em “Dica”



Fonte: Imagem retirada do jogo.

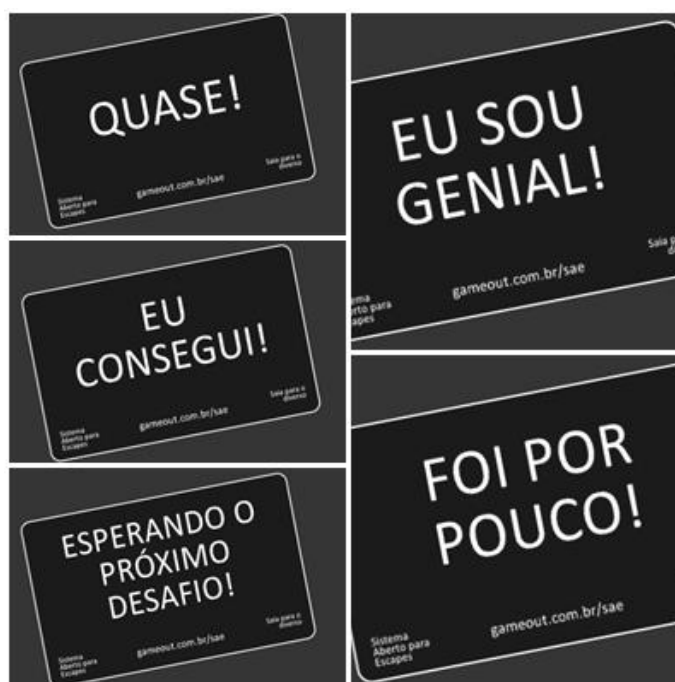
Ao finalizar o ERE, aparece um texto de Rosenberg (2021), elucidando o propósito da Comunicação Não-violenta. Informa o tempo utilizado no jogo e ainda traz a oportunidade de compartilhar o resultado, disponibilizando, inclusive, plaquinhas ilustrativas.

Figura 4242 – Mensagem final



Fonte: Imagem retirada do jogo.

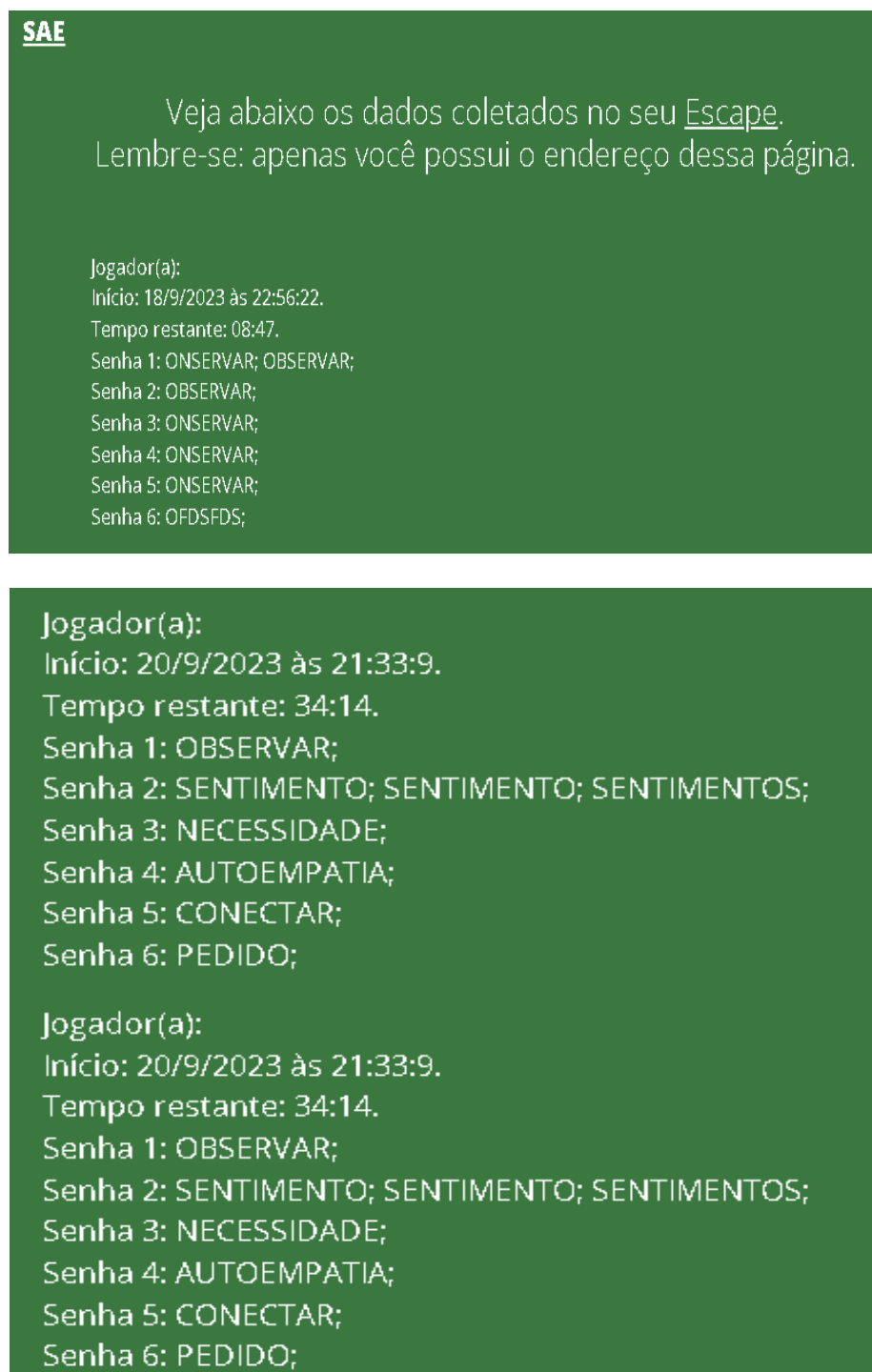
Figura 43 – Plaquinhas disponíveis para compartilhar o resultado



Fonte: Imagem retirada do jogo.

Para os docentes é uma ferramenta inovadora de múltiplas oportunidades de compartilhar saberes, a qual permite a coleta de dados das respostas digitadas pelos participantes, além de possibilitar a avaliação do próprio trabalho e viabilizar o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas.

Figura 44 – Coleta de dados



Fonte: Imagem retirada do jogo.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 Rodas de conversa

As rodas de conversa foram pensadas como ação introdutória aos círculos de diálogos, pela disposição organizacional do grupo, apresentação dos participantes, apresentação das atividades a serem realizadas nos encontros, combinados, sequência dialogal, e assim fazê-los vivenciar liderança partilhada, igualdade, conexão e inclusão. “Sequência dialogal: ocorre nos discursos interativos dialogados e são estruturados em turnos de fala dos agentes-produtores envolvidos na interação ou atribuídos a personagens postos em cena” (Bronckart, 1999, p. 230).

Nesse sentido, houve um cuidado especial para assegurar um espaço de escuta compartilhada e criar uma estrutura de liberdade para expressar-se, favorável ao diálogo, com atenção para que o tema fosse movimentado pelos participantes.

A fala consome o fenômeno humano. [...] falar é simultaneamente compreender ou fechar-se, conquistar ou afastar, envolver ou agredir, percorrendo todos os momentos desse ciclo de manifestação total da condição de gente. A palavra escrita pode revelar meu conhecimento, minha sensibilidade e capacidade de transmitir. Mas só a palavra falada expõe o homem que eu sou ou que você é, quando eu quero ou você quer ser. Falo: sou eu (Poyares, 1983, p. 142).

No primeiro encontro, as duas turmas demonstraram timidez ao se apresentarem aos colegas, de forma breve, disseram o nome e o que estavam sentindo naquele momento. Ficou acordado que, no início de cada encontro, seria realizado o “*check-in*”, ou seja, espontaneamente, o participante ou a participante poderia verbalizar sinteticamente como estava chegando, enquanto o grupo ouviria silenciosamente.

O *check-in* é uma maneira de introduzir nos círculos um caminho organizado para os alunos falarem como se sentem, com o propósito de assegurar um espaço tranquilo, reconhecido pelo grupo e mediado pelas educadoras para compartilhar os sentimentos, e seria utilizado um colar como bastão da fala.

As turmas A e B ficaram curiosas e entusiasmadas com a ideia de poderem dialogar sob a perspectiva da Comunicação Não-Violenta. Fizeram algumas perguntas sobre os círculos de diálogos. Foi explicada a importância da interação verbal no processo da materialização da palavra:

Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin, 1999, p. 113).

Por meio do diálogo interativo, a roda de conversa estabelece um canal para readequação das ações e procedimentos em que os participantes do círculo exploram determinada questão ou assunto a partir de vários pontos de vista, assim como sugere Pranis (2010, p. 29) tal processo “não procura consenso sobre o assunto. Ao contrário, permite que todas as vozes sejam ouvidas respeitosamente e oferece aos participantes perspectivas diferentes que estimula suas reflexões”.

O tema proposto para a segunda roda de conversa, após o *check-in*, foi a possibilidade de definição de violência, e da não-violência. Para Rosenberg (2006), a violência é uma expressão trágica de necessidades não satisfeitas.

Nos Quadros 10 e 11, seguem algumas reflexões apresentadas pelas turmas:

Quadro 11 – Reflexões parciais sobre o tema debatido: Turma A

<i>Check-in</i>	Violência	Não violência
Estou com sono.	É quando a gente apanha.	É dizer eu te amo.
Não dormi bem à noite, estou cansada.	É xingar as pessoas.	É ser amiga das pessoas.
Estou com fome, acordei atrasada e não tomei leite.	É colocar apelido feio na gente.	É proteger os mais fracos.
Estou bem, tive um sonho bom.	É gritar com a gente.	É saber conversar “de boas”.
Cheguei bravo, porque meu irmão pegou o meu boné.	É não pedir emprestado as coisas dos outros.	É pedir as coisas, sem tomar.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 12 – Reflexões parciais sobre o tema debatido: Turma B

(continua)

<i>Check-in</i>	Violência	Não violência
Chego animada para conversar.	É bater, espancar, gritar,	É abraçar.
Estou triste porque não posso ver o meu pai.	É roubar, matar, brigar.	É não brigar.

Quadro 12 – Reflexões parciais sobre o tema debatido: Turma B

(conclusão)		
Check-in	Violência	Não violência
Cheguei triste porque não teve Educação Física.	É gritar e bater nos outros.	É fazer amizade.
Estou feliz porque a mãe me deixou andar de <i>bike</i> com as meninas.	É não poder sair de casa por causa dos “manos”	É fazer o bem.
Estou ansioso para chegar em casa, a vó está em casa, e hoje, a vó vai fazer bolo para mim.	É bater, xingar, falar palavrão.	É ficar quietinho, com silêncio.

Fonte: Elaborado pela autora.

Foram trazidos muitos recortes de figuras que poderiam simbolizar violência e não violência. Após mediada a reflexão das inúmeras possibilidades de violência e não violência, os alunos escolheram as figuras disponibilizadas, e foi montado um quadro, oportunizando assim, múltiplas visões acerca dos temas debatidos.

Figura 45 – Violência e não-violência



Fonte: Arquivo da autora.

A descoberta de que a violência pode tomar formas ocultas e banalizadas, para além do xingamento e agressões físicas foi bastante impactante, a julgar que muitos não consideravam como violência, por exemplo, encontrarem ou mesmo utilizarem os banheiros escolares recorrentemente insalubres. Outra situação não identificada como violenta foi a ausência de atendimento médico nos Postos de Saúde.

No decorrer dos encontros realizados, os círculos de diálogos mediados pelas docentes buscaram suscitar questionamentos, compreensão e apoio ao grupo de alunos e alunas.

6.2 Sondagem diagnóstica das vivências

A atividade proposta objetivou acompanhar as ações vivenciadas durante uma semana, as quais eram diariamente descritas pelos discentes, no início de cada aula, para a turma A, e após o intervalo para a turma B. Buscou instrumentalizar a investigação acerca das situações vividas na escola ou em outro ambiente, e principalmente a identificar os sentimentos despertados.

Foi sugerido o direito ao anonimato ao descreverem suas vivências e sentimentos suscitados. Assim, para futuros recortes das escritas utilizadas na discussão da pesquisa, foi recomendada a escolha de um codinome.

O semanário respondido contemplava a possibilidade de relatar uma situação vivida em cada dia da última semana do mês de março, e os sentimentos experimentados. Para guiá-los acerca da identificação dos sentimentos, foi anexada à folha do semanário uma lista de sentimentos universais, criada por Rosenberg (2006).

Antes de serem distribuídos os semanários, a atividade foi explicada detalhadamente, exemplificando uma ação hipoteticamente vivenciada, expressando o provável sentimento despertado: *“Sinto-me agradecida por vocês terem participado de nosso encontro hoje.”* ou *“Sinto-me preocupada pela ausência de alguns alunos.”*

Desenvolver um vocabulário de sentimentos que nos permita nomear ou identificar de forma clara e específica nossas emoções nos conecta mais facilmente uns com os outros. Ao nos permitimos ser vulneráveis por expressarmos nossos sentimentos, ajudamos a resolver conflitos (Rosenberg, 2006, p. 66).

Um sentimento é um informante atento para anunciar que alguma situação viva em nós está satisfeita ou exigindo atenção, por isso, reconhecer a necessidade – terceiro componente da CNV - que ele traz é um processo árduo, mas muito eficaz para o desenvolvimento do autoconhecimento.

Saber identificar a própria necessidade diante da manifestação de um sentimento é muito significante para a compreensão das necessidades que as outras pessoas também possuem, e um exercício poderoso para a construção de uma cultura de paz.

As próximas imagens trazem um recorte do resultado da atividade proposta:

Figura 46 – Folha do semanário de análise dos sentimentos – ESCOLA ‘A’

LISTAGEM DE EMOÇÕES E SENTIMENTOS

Nome: EVELYN

SEMANÁRIO DESCRITIVO	
A SITUAÇÃO QUE VIVI (na escola ou em outros ambientes)	AS EMOÇÕES E OS SENTIMENTOS QUE EXPERIMENTEI
Domingo: <u>INCOMODADO POR QUE EU BATIA A CABEÇA</u> INCOMODADO PORQUE EU BATIA A CABEÇA.	Domingo: <u>FELIZ POR QUE EU FUI SAIR COM MINHA MÃE</u> FELIZ PORQUE EU FUI SAIR COM A MINHA MÃE.
Segunda-feira: <u>EU FIQUEI FELIZ POR QUE EU COMI PIPOCA NA SALA DE LIVROS</u> EU FIQUEI FELIZ PORQUE EU COMI PIPOCA NA SALA DE LIVROS.	Segunda-feira: <u>TRISTE POR QUE MEU PAI BRIGOU COM MIGO POR CAUSA DO CARREGADOR</u> TRISTE PORQUE MEU PAI BRIGOU COMIGO POR CAUSA DO CARREGADOR
Terça-feira: <u>TO FELIZ POR QUE HOJE TEM ARTES EU ADORO ARTES</u> ESTOU FELIZ PORQUE HOJE TEM ARTES EU ADORO ARTES.	Terça-feira: <u>FELIZ POR QUE EU BRINQUEI COM A MINHA IRMÃ MAIS NOVA</u> FELIZ PORQUE EU BRINQUEI COM A MINHA IRMÃ MAIS NOVA.

Fonte: Arquivo da autora.

Figura 47 – Folha do semanário de análise dos sentimentos – ESCOLA ‘A’

LISTAGEM DE EMOÇÕES E SENTIMENTOS

Nome: Miguel SEMANÁRIO DESCRITIVO

A SITUAÇÃO QUE VIVI (na escola ou em outros ambientes)	AS EMOÇÕES E OS SENTIMENTOS QUE EXPERIMENTEI
Domingo: fui na casa da minha tia, comi churrasquinho e fomos em vários lugares FUI NA CASA DA MINHA TIA, COMI CHURRASCO E FOMOS EM VÁRIOS LUGARES	Domingo: feliz, satisfeito FELIZ, SATISFEITO
Segunda-feira: tomei vacina TOMEI VACINA	Segunda-feira: desconfortável DESCONFORTÁVEL
Terça-feira: fiz a tarefa dos sólidos de platão FIZ A TAREFA DOS SÓLIDOS DE PLATÃO	Terça-feira: intrigado INTRIGADO

Fonte: Arquivo da autora.

Figura 48 – Folha do semanário de análise dos sentimentos – ESCOLA ‘B’

LISTAGEM DE EMOÇÕES E SENTIMENTOS

Nome: <u>DAVI</u>	
SEMANÁRIO DESCRITIVO	
A SITUAÇÃO QUE VIVI (na escola ou em outros ambientes)	AS EMOÇÕES E OS SENTIMENTOS QUE EXPERIMENTEI
Domingo: FUI BRINCAR E ME MACHUQUEI FUI BRINCAR E ME MACHUQUEI.	Domingo: FIQUEI TRISTE FIQUEI TRISTE.
Segunda-feira: FUI BRINCAR E MEU AMIGO FEZ BULIM COMIGO FUI BRINCAR E MEU AMIGO FEZ BULLYING COMIGO.	Segunda-feira: FIQUEI MAGOADO FIQUEI MAGOADO.
Terça-feira: ACHÉI UM CACHORRO NA SACOLA ACHEI UM CACHORRO NA SACOLA.	Terça-feira: FIQUEI TRISTE FIQUEI TRISTE.
Quarta-feira: Eu e meu pai fizemos Paçoca EU E MEU PAI FIZEMOS PAÇOCA	Quarta-feira: alegre ALEGRE
Quinta-feira: passei mal e estava ruim PASSEI MAL E ESTAVA RUIM	Quinta-feira: aflito AFLITO
Sexta-feira: fui na igreja FUI NA IGREJA	Sexta-feira: entretido ENTRETIDO

Fonte: Arquivo da autora.

Embora a necessidade de intervenção tenha sido necessária com alguns alunos, de um modo geral, com o auxílio da lista dos sentimentos universais, os grupos executaram a atividade com êxito, oportunizando compartilhar, sob a perspectiva da CNV, a diferenciação de palavras que descrevem o que pensamos que os outros estão fazendo à nossa volta de palavras que descrevem sentimentos reais.

1. “Sinto-me insignificante para os meus colegas.”

A palavra insignificante indica como eu acho que os outros estão me avaliando, e não um sentimento real, que, nessa situação, poderia ser “estou me sentindo triste” ou “sinto-me desestimulado”

2. “Sinto-me incompreendido.”

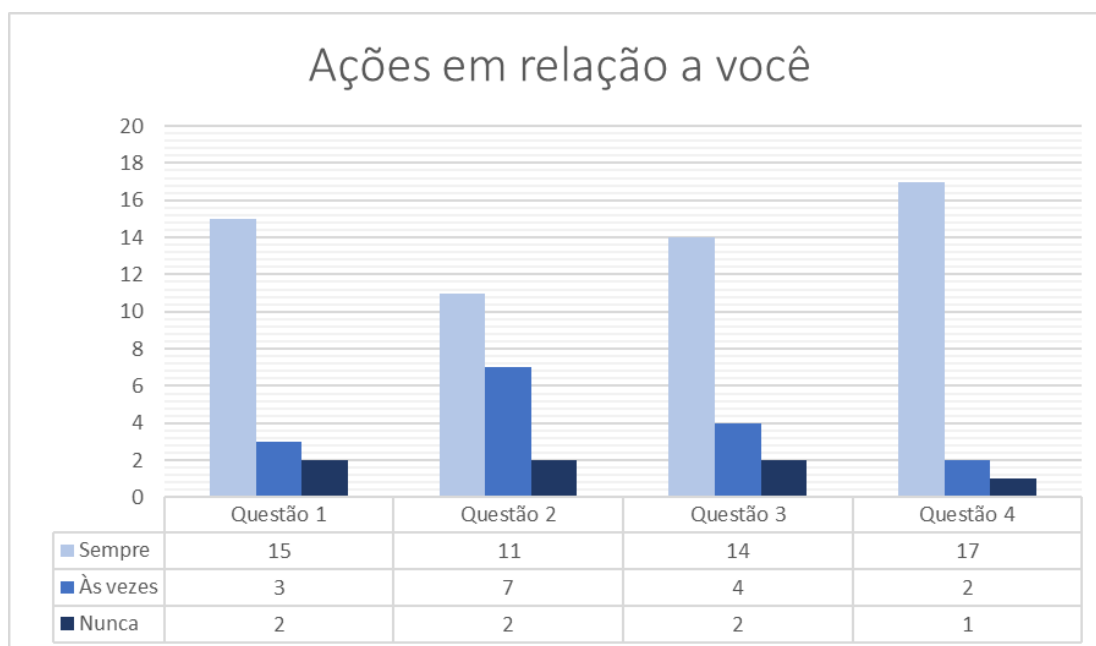
Aqui, a palavra incompreendido indica minha avaliação do grau de compreensão de outra pessoa, em vez de um sentimento real. Nessa situação, posso me sentir ansioso ou chateado ou com alguma outra emoção.

3. “Sinto-me ignorado.”

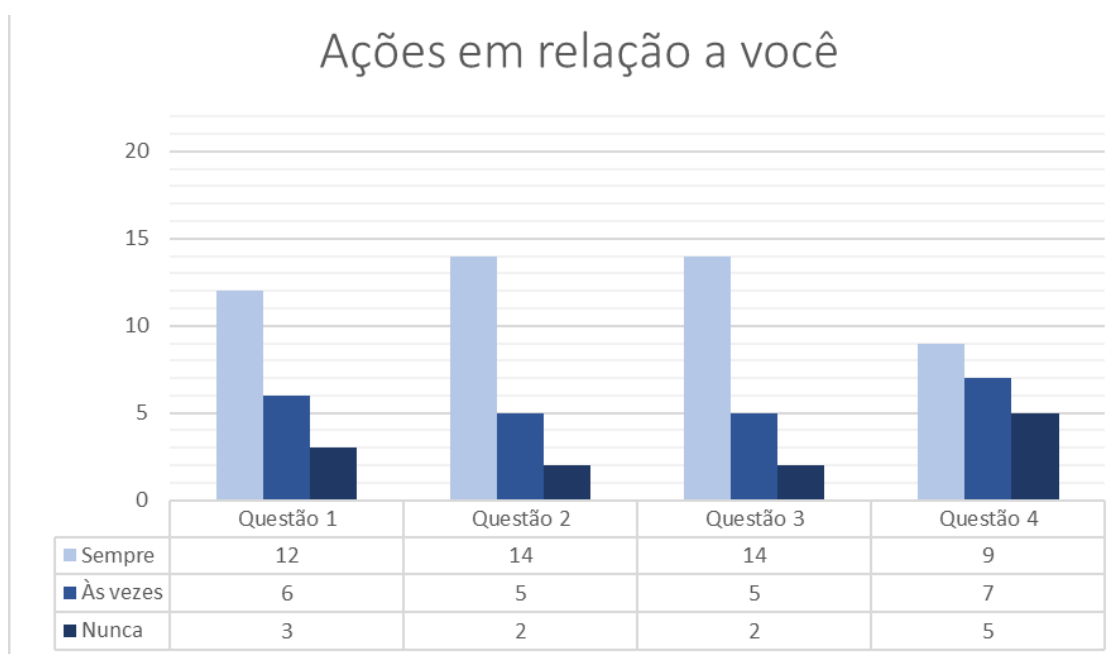
De novo, trata-se mais de uma interpretação de ações dos outros do que de uma afirmação clara de como me sinto. Sem dúvida, terá havido momentos em que pensamos estar sendo ignorados e nosso sentimento terá sido de alívio, porque queríamos ficar sós. Da mesma forma, houve outros momentos em que nos sentimos magoados por ser ignorados, porque queríamos envolver-nos (Rosenberg, 2006, p. 63).

Timidamente, respeitando o turno das falas, os discentes expuseram suas primeiras impressões sobre sentimentos e pseudosentimentos.

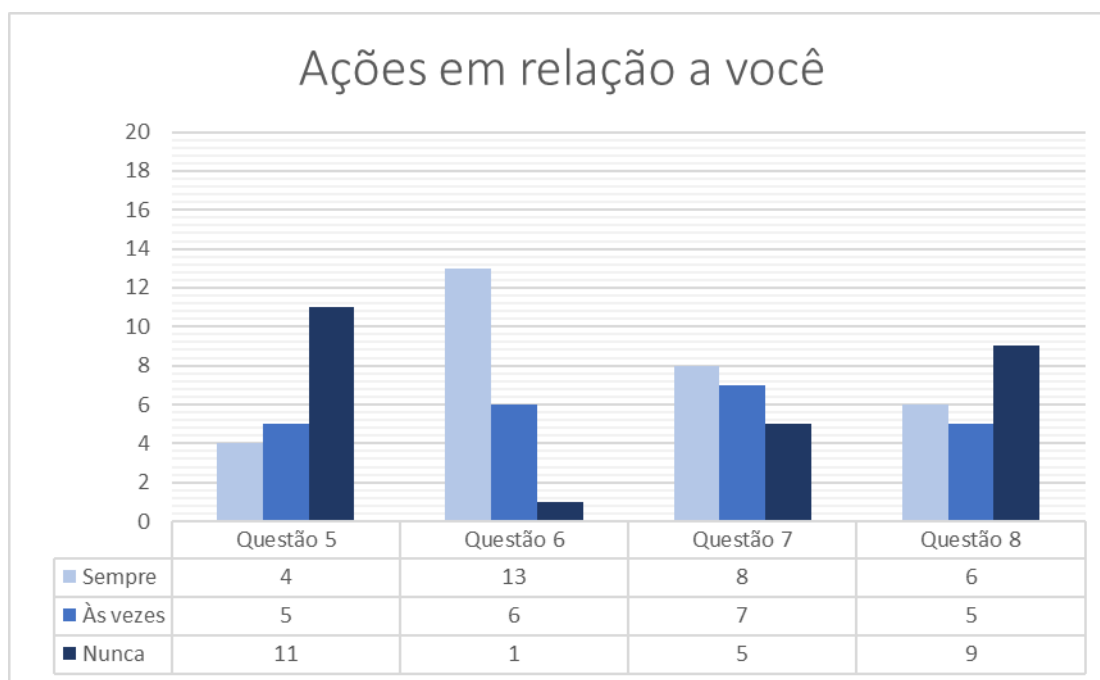
Logo após, ainda objetivando conhecê-los melhor, foi distribuído um questionário (Apêndice A) adaptado do caderno de exercícios da autora Anne Van Stappen (2010) que objetivou difundir amplamente a CNV disponibilizando atividades transmitidas, em grande parte, por Marshall B. Rosenberg. Eles são uma ferramenta a serviço do desenvolvimento da capacidade de expressar o que é importante para si e ao outro, como também expressar mensagens difíceis.

Gráfico 1 – Questões 1 a 4 do questionário “Em relação a você” – Escola ‘A’

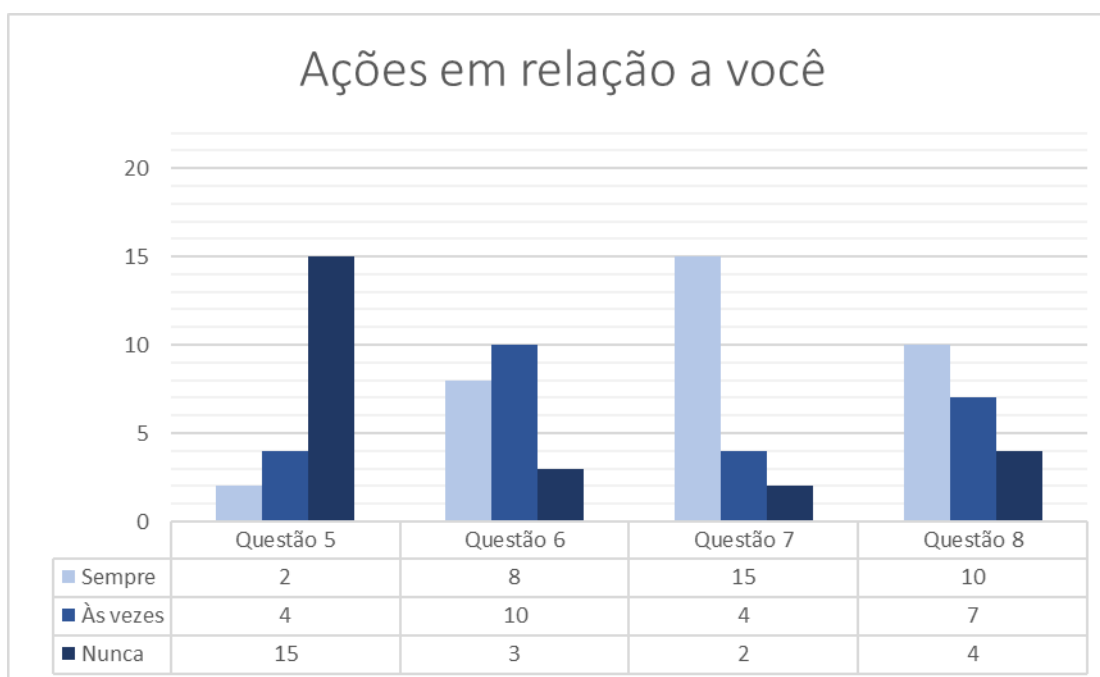
Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas do questionário adaptado de Stappen (2020, p. 10).

Gráfico 2 – Questões 1 a 4 do questionário “Em relação a você” – Escola ‘B’

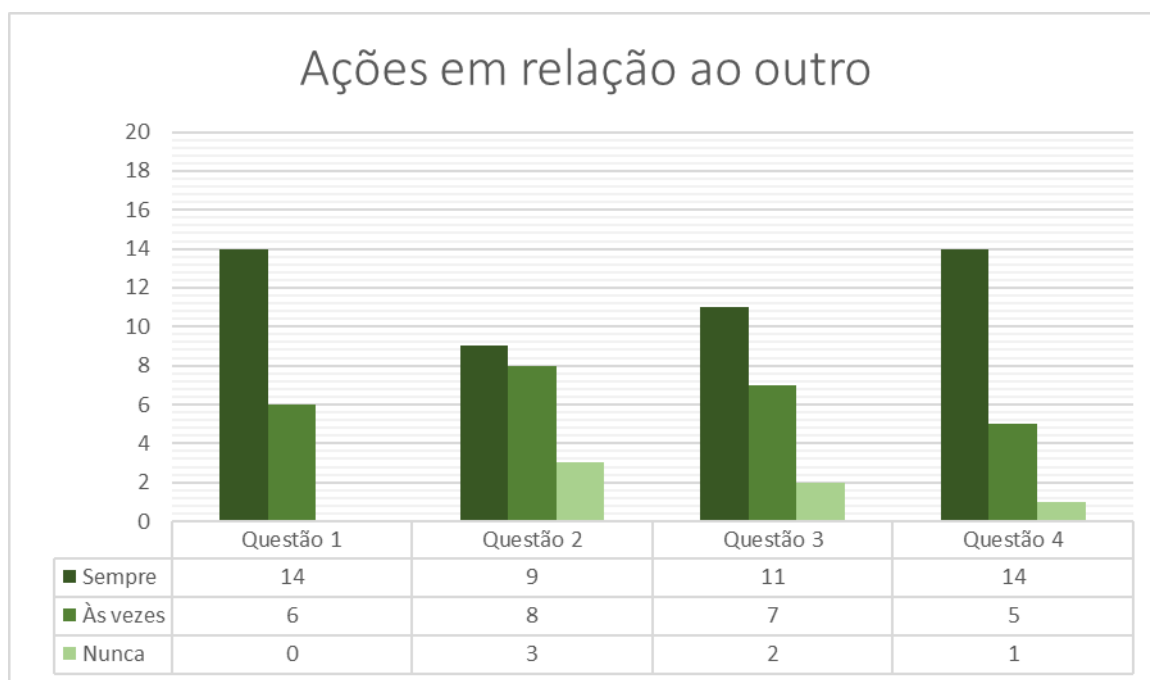
Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas do questionário adaptado de Stappen (2020, p. 10).

Gráfico 3 – Questões 5 a 8 do questionário “Em relação a você” - Escola ‘A’

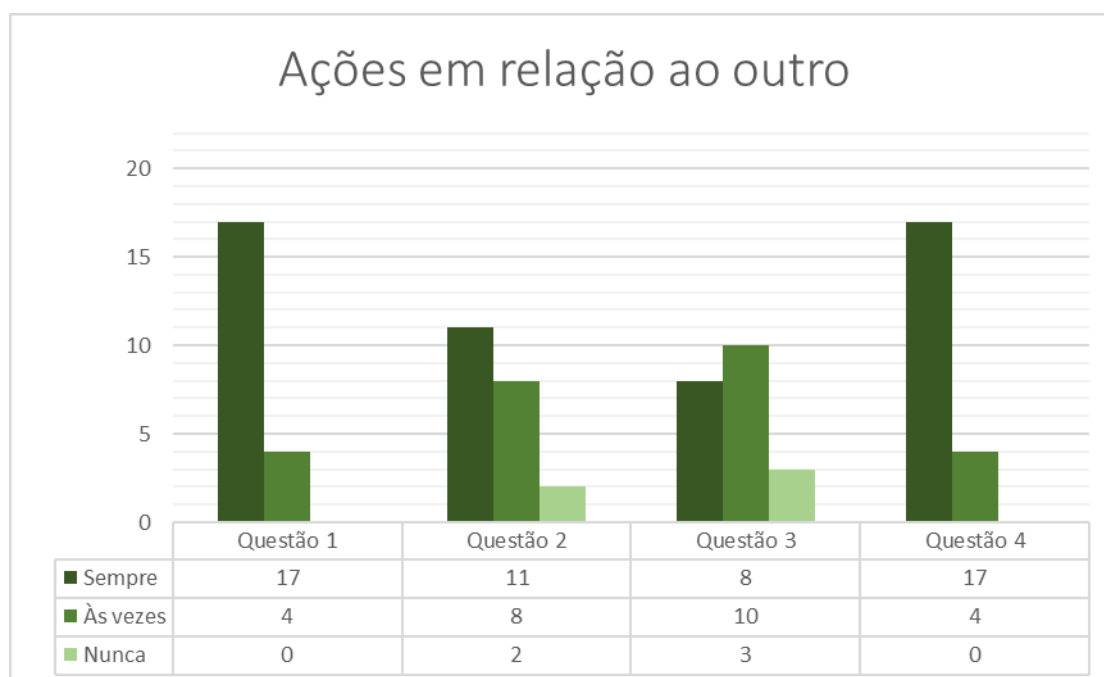
Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas do questionário adaptado de Stappen (2020, p. 10).

Gráfico 4 – Questões 5 a 8 do questionário “Em relação a você” - Escola ‘B’

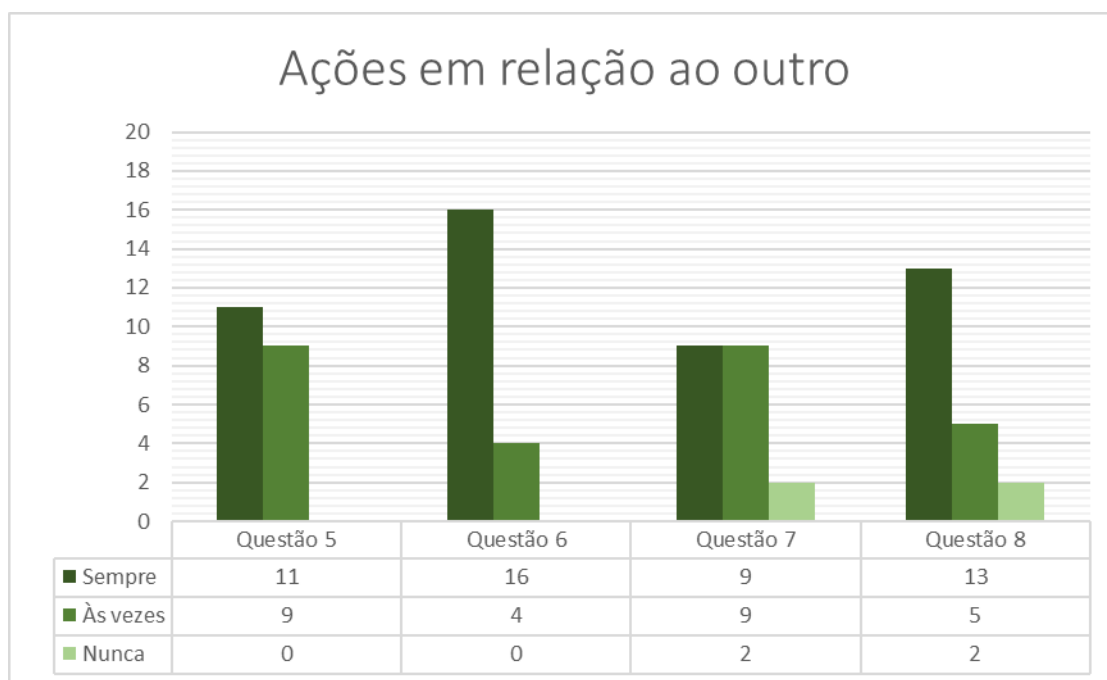
Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas do questionário adaptado de Stappen (2020, p. 10).

Gráfico 5 – Questões 1 a 4 do questionário “Em relação ao outro” – Escola ‘A’

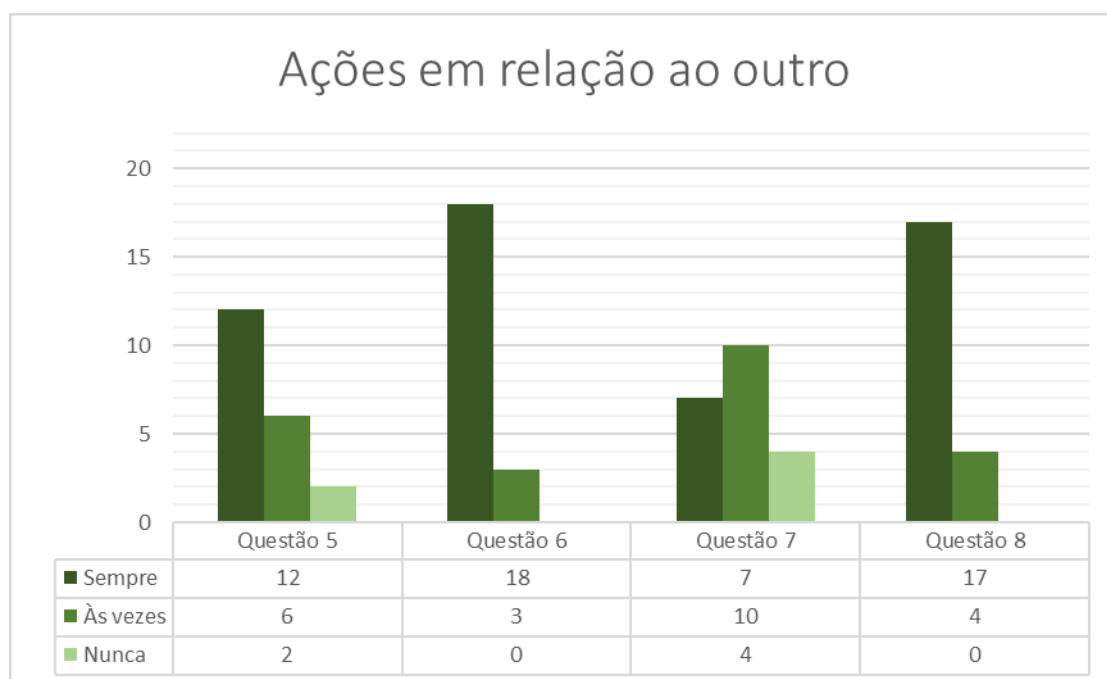
Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas do questionário adaptado de Stappen (2020, p. 11).

Gráfico 6 – Questões 1 a 4 do questionário “Em relação ao outro” – Escola ‘B’

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas do questionário adaptado de Stappen (2020, p. 11).

Gráfico 7 – Questões 5 a 8 do questionário “Em relação ao outro” – Escola ‘A’

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas do questionário adaptado de Stappen (2020, p. 11).

Gráfico 8 – Questões 5 a 8 do questionário “Em relação a você” - Escola ‘B’

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas do questionário adaptado de Stappen (2020, p. 11).

Para finalizar o encontro, os alunos e alunas expuseram suas impressões acerca da atividade. Uns disseram que nunca tinham pensado sobre essas questões,

porque achavam que era normal julgar e culpar os outros, alguns falaram que tinham sido difíceis as perguntas em relação a si próprios, outros verbalizaram que eram comportamentos que poderiam ser considerados violentos, mas que era difícil ser legal com quem não era legal com eles.

Foram realizadas reflexões sobre a banalização da violência, da importância de identificar os sentimentos próprios e dos outros, em saber praticar a escuta, em tentar observar as ações sem fazer julgamento.

A professora finalizou pontuando que esses assuntos seriam discutidos, posteriormente, nos círculos de diálogos sobre observações e julgamentos.

6.3 Círculo de diálogo: vozes e observações

O primeiro círculo de diálogo objetivou destacar a escuta como instrumento interativo de compreensão e colaboração, para isso, como forma de melhor exemplificar, após a organização espacial com os objetos trazidos, meditação guiada (Snel, 2016), relaxamento, e *check-in*, iniciou-se o vídeo “Falar sem julgar”, disponível no *Youtube*, disponibilizado no canal *CNV em rede*, o qual esclareceu didaticamente a expressão “observação X julgamento”, pontuando que um dos objetivos da comunicação não-violenta é evitar o uso de julgamentos que condenam o comportamento da outra pessoa. O Quadro abaixo ilustrará o conteúdo temático do vídeo:

Quadro 13 – Exemplos de como ser objetivo ao falar usando a observação da CNV

(continua)

Elementos morfológicos como julgamentos	Observação
ADJETIVO: Nossa, você é muito <u>preguiçoso</u> , né?	Eu percebi que você acordou depois das 10h30 todos os dias nessa semana
ADVÉRBIO: Cara, você fala <u>demais</u> !	Mano, a gente está há trinta minutos nessa ligação, e eu não consegui te falar como eu estou me sentindo ainda.
VERBO: Ô, assim você <u>atrapalha</u> a nossa aula!	Oi... tenho dificuldade de manter minha linha de raciocínio quando você está conversando ao mesmo tempo em que eu estou explicando aqui.
ARTIGO: Você se acha <u>o</u> tal.	Você disse que não precisa da ajuda de ninguém, é isso mesmo?

Quadro 13 – Exemplos de como ser objetivo ao falar usando a observação da CNV

(conclusão)	
Elementos morfológicos como julgamentos	Observação
PREPOSIÇÃO: Até vocês estão <u>contra</u> mim?	Vocês estão dizendo para mim que eu devia parar de beber e a mãe de vocês também disse isso recém.
PRONOME: Por que <u>você</u> não cuida da <u>sua</u> vida? Da <u>minha</u> , cuido <u>eu</u> .	Quando disse que para mim que eu deveria trocar de curso, eu fiquei desconfortável, porque eu queria ter a minha autonomia preservada.
NUMERAL: O número de sua camisa deveria ser <u>zero</u> , porque você é um <u>zero</u> à esquerda no futebol!	Olha, você passou as últimas três partidas sem marcar nenhum gol, e quando você bateu o pênalti, chutou para fora.
CONJUNÇÃO: Quanto <u>mais</u> eu te conheço, <u>menos</u> eu confio em você.	Eu estou surpreso aqui, porque vi uma foto antiga sua com um cigarro na mão, e você tinha dito para mim que nunca fumou.

Fonte: Vídeo “Falar sem julgar”¹.

Logo após, para checagem do nível de compreensão acerca do tema, foi realizado um exercício em que algumas frases foram distribuídas, e em duplas, averiguaram se elas constituíam uma observação desprovida de avaliação, e caso contrário, como poderia ser o enunciado. As professoras modelaram a primeira frase: “Você fica o tempo todo na frente do computador”.

PROFESSORA 1: O termo “o tempo todo” parece uma avaliação, e não observação.

PROFESSORA 2: Acredito que ficaria isento de julgamento, se enunciada assim: “Hoje você ficou durante cinco horas na frente do computador”.

As turmas ficaram agitadas, e também receosas em cometerem erros, mas foram tranquilizadas acerca da aprendizagem da comunicação não-violenta, que era um convite a uma constante reflexão sobre si e o outro, a partir da conscientização e respeito. E a atividade foi realizada:

Segunda frase: Durante a explicação da matéria você fala demais!

DUPLA 1: É julgamento. A observação seria “Quando você está agitada, fala demais!”

PROFESSORA: Vejam bem, na reformulação do enunciado, vocês permaneceram com o termo “fala demais”. O que seria falar demais durante uma aula?

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4H9aCCNXJN8&t=37s>.

DUPLA 1: Falar o tempo todo, a aula tem 50 minutos, e falar os 40 minutos, por exemplo.

PROFESSORA: Exatamente! Como poderia ser reformulada a observação?

DUPLA 1: Durante os 50 minutos da aula, você falou 40 minutos.

Terceira frase: Hoje cedo você foi para a escola e deixou seu prato sobre a mesa.

DUPLA 2: É só observação, não tem julgamento.

Quarta frase: Você xinga todo mundo!

DUPLA 3: É julgamento. Poderia ser “Você está falando que a gente é burra?”

Quinta frase: Ontem você bateu na sua irmãzinha.

DUPLA 4: É julgamento, e se ele não bateu?

PROFESSORA: E se vocês realmente tivessem presenciado essa ação?

DUPLA 4: É verdade, é só uma observação.

No final do encontro, os discentes puderam falar sobre a observação na perspectiva da CNV, disseram que era algo muito difícil de fazer, a professora validou a observação dos grupos, e salientou que abordagem da CNV era baseada em dois pilares muito importantes: honestidade e empatia. Todos concordaram em dar continuidade ao círculo de diálogo sobre observação. Sendo assim, foi solicitado que trouxessem um objeto afetivo para o próximo encontro.

6.4 Círculo de diálogo: por trás dos rótulos

O círculo foi iniciado com um combinado diferente, considerando que estavam de posse de objetos afetivos trazidos de suas casas, conforme acordado no encontro anterior, e, portanto, dispersos, uma maneira de concentrá-los para a chegada foi ligar uma música e combinar com as crianças que teriam até o final da música para se organizarem, colocando os objetos no centro do círculo.

Organizada a chegada, foi pedido que fechassem os olhos, e ao som da música *The Mountain*, do pianista Ludovico Einaudi, fossem identificando as sensações despertadas e também como o corpo reagia à melodia para, assim, aqueles que desejassem, partilhar a experiência com o grupo.

A proposta está alinhada às competências gerais 8 e 9 da BNCC:

8. Autoconhecimento e autocuidado: Conhecer a si mesmo, compreender-se na diversidade de indivíduo e se admirar é fundamental para que o estudante possa valorizar a sua saúde física e emocional, identificar as suas fragilidades

emocionais e a dos outros, com autocrítica e habilidade para saber agir sobre elas.

9. Empatia e cooperação: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação são competências importantes para se fazer respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com receptividade e edificação da diversidade, sem preconceito de qualquer natureza.

No final da música, toda a agitação inicialmente observada transformou-se em silêncio e calma, falar parecia desnecessário, eles se entreolhavam e respiravam profundamente. A professora perguntou se alguém gostaria de compartilhar as sensações advindas da música ouvida. Timidamente, o primeiro aluno se manifestou: “Me senti leve, e fiquei emocionado”. Na sequência, outra partilha: “Primeiro o meu coração acelerou, e depois se acalmou”. E mais uma: “Me imaginei caminhando na natureza, meu corpo ficou arrepiado, me senti livre.” E outra: “Também senti o meu coração com paz”. Foram partilhas que mantiveram os grupos conectados.

Logo após, foi revelado a finalidade dos objetos trazidos, ainda compreendendo o componente “Observação” na CNV, o aluno ou a aluna pegaria o seu objeto afetivo, diria o porquê da relevância em sua vida, e escolheria alguém do círculo para repetir o que tinha acabado de ouvir.

Dar prioridade aos fatos pode ser uma atividade desafiadora quando se está acostumado a se expressar em forma de avaliação, comparação ou julgamento. Porém, como afirma Oliveira; Vasconcelos (2022) é uma habilidade que é possível praticar e desenvolver.

Foi uma atividade desafiadora, seja pela escuta ainda imatura, ou por tentar acrescentar elementos não verbalizados pela pessoa da fala. Por fim, após vários exemplos demonstrados, compreenderam o que, de fato, era uma observação isenta de avaliação.

Um ponto a ser destacado nesse círculo é que o interlocutor que parafraseava a história ouvida, deveria perguntar ao emissor se haveria algo a acrescentar ou modificar. Uns se sentiram à vontade para novamente contar a sua história, uma vez que havia inconsistência no relato, outros apenas concordaram, mesmo não correspondendo com o verbalizado. A maioria do grupo fez precisamente a paráfrase, revelando que quando estamos conectados, verdadeiramente, com o interlocutor, é possível desenvolver uma escuta empática.

Quadro 14 – Vozes e observações

O que eu falei	O que você ouviu
Aluna 1: Eu guardo esse ursinho, porque foi um presente de minha avó, e ela morreu de COVID.	Aluno 1: Ela ficou triste porque a avó dela morreu de COVID, por isso ela guarda o ursinho.
Aluna 2: Eu tinha dois aninhos quando viajei para Gramado com os meus pais, e a gente foi no zoológico de arara, e a minha mãe comprou essa arara de pelúcia para mim. Um dia eu até tinha separado ela para doação, mas vi que era muito importante para mim.	Aluna 2: Quando ela tinha dois anos, ela viajou com os pais dela para um zoológico, e a mãe dela comprou essa arara para ela, e ela acha muito importante.
Aluno 3: Eu queria muito ganhar de aniversário essa planta que dança quando ouve algum som, daí o meu pai buscou ela em São Paulo, porque aqui não tinha para comprar.	Aluna 3: Ele ganhou uma planta de aniversário porque o pai dele viajou para São Paulo.
Aluna 4: O meu avô me deu essa boneca de presente de Natal quando eu era pequena, e agora ele morreu, então eu guardo de recordação.	Aluno 4: O avô dela deu a boneca de presente de Natal para ela e morreu.
Aluno 5: Eu ganhei essa corrente da minha avó quando ela foi para Aparecida do Norte, é uma corrente que eu sempre uso porque é de proteção.	Aluno 5: Ele ganhou a correntinha da avó dele, e como é lá da Aparecida do Norte, ele usa para proteger.
Aluno 6: Esse game era do meu tio, que deu para o meu primo, que deu para mim, é muito sentimental para mim, acho que nem existe mais para comprar.	Aluna 6: Ele guarda esse game porque vai de geração em geração, e nem existe mais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 49 – Vozes e observações



Fonte: Arquivo da autora.

A observação é um importante elemento no processo da comunicação, pois revela o que está realmente sendo comunicado em detrimento ao que se julga ser. É nesse contexto que o diálogo se torna possível.

6.5 Círculo de diálogo: saber ouvir e apreciar

Uma das habilidades sociais é a capacidade de interação, saber dialogar e lidar com as diferenças favorecem um convívio social positivo e impactante nas vidas das pessoas e é exatamente o potencial de se aprender que contribui com a aplicabilidade dos círculos de diálogos como ferramenta favorável à convivência saudável e o bem-estar comum.

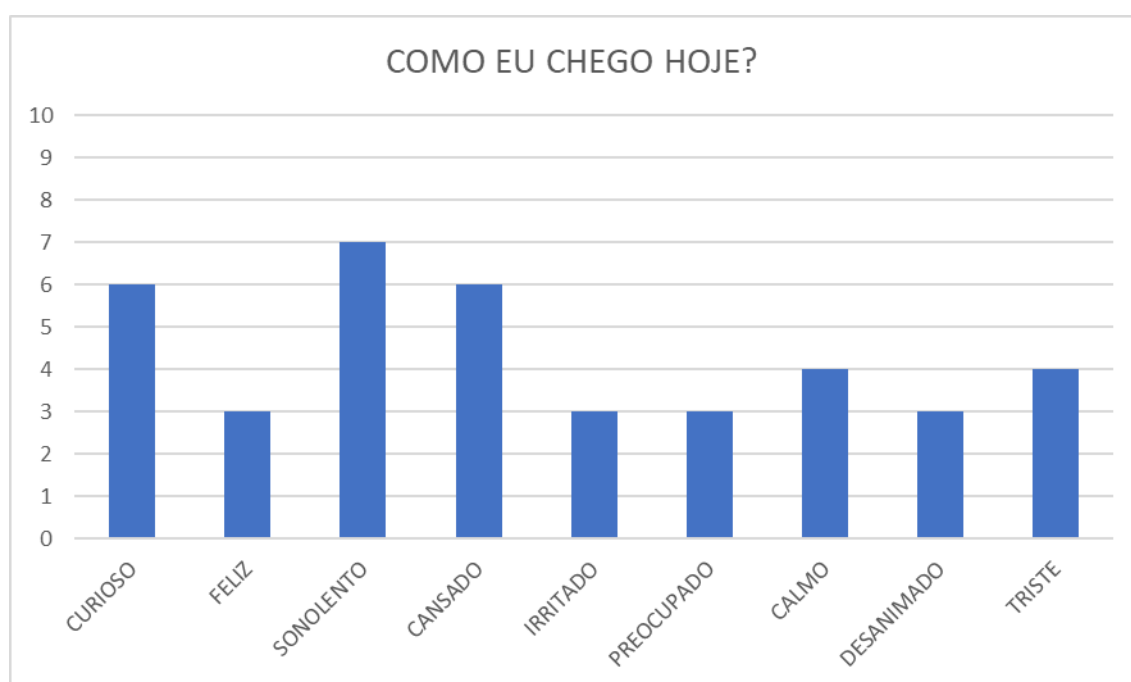
A linguagem, matriz da convivência, viabiliza a comunicação entre as pessoas possibilitando o planejamento, a articulação e a coordenação de ações conjuntas, além de partilhar sentimentos e conhecimentos específicos a cada circunstância. Ouvir e escutar requerem atenção e um interesse genuíno no que uma pessoa diz. Não precisamos necessariamente concordar, mas primeiro compreender o que ela deseja expressar. Estabelecer um diálogo, construir um espaço edificante de troca, demanda tempo para que as partes possam sintonizar-se uma com a outra (Diskin; Roizman, 2002, p. 32).

Enfatizou-se nesse círculo de diálogo que seriam fundamentais a atenção e a disposição para ouvir e acolher o que seria compartilhado no grupo. A escuta verdadeira é um caminho importante para a conexão, já que estar com o outro é capaz de ampliar a percepção da realidade.

Revelado que os sentimentos estão relacionados às necessidades atendidas ou não atendidas, para o *check-in*, foi solicitado que cada participante dissesse como estava chegando, nomeando um sentimento com o auxílio da lista.

Os sentimentos verbalizados entre três ou mais participantes dos grupos da escola 'A' e 'B' foram: curioso, feliz, sonolento, cansado, irritado, preocupado, calmo, desanimado e triste.

Gráfico 9 – Gráfico dos sentimentos



Fonte: Elaborado pela autora.

Após a checagem dos sentimentos, ainda no formato de círculo, em duplas, a atividade proposta foi de que, por 2 minutos, o Parceiro 'A' escutasse, com presença e empatia, o porquê do sentimento citado pelo Parceiro 'B' no *check-in* e vice-versa.

A conexão empática é uma compreensão vinda do coração, através dela enxergamos a beleza interior da outra pessoa, e aquilo que nela está vivo. O objetivo não é compreender intelectualmente, mas conectar-se de maneira empática. Não significa que devemos sentir o que a outra pessoa está sentindo. Isso seria comiseração: ficar tristes porque a outra pessoa está

chateada. Não significa ter os mesmos sentimentos, significa que estamos com a outra pessoa. Essa qualidade de compreensão requer um dos presentes mais preciosos que um ser humano pode oferecer a outro: nossa presença naquele momento (Rosenberg, 2019, p. 91).

Vale ressaltar que, neste momento, o exercício consistia apenas na compreensão respeitosa do que o outro estava sentindo, sem manifestação de conselhos ou opiniões.

Figura 50 – Saber ouvir



Fonte: Retirado de: <https://blog.insiderstore.com.br/comunicacao-nao-violenta-aprenda-a-criar-conexoes/>.

Não foi um exercício fácil para mediar, pois era quase inevitável que a escuta viesse seguida de uma pergunta que mais atendia a curiosidade de quem ouvia do que a necessidade de quem falava.

Assim, foi combinado com as turmas que o próximo círculo abordaria não somente os sentimentos, mas o reconhecimento das necessidades que eles demonstravam. Para isso, foram distribuídas as listas de necessidades, elaborada por Rosenberg (2006).

6.6 Círculo de diálogo: reconhecer sentimentos e necessidades

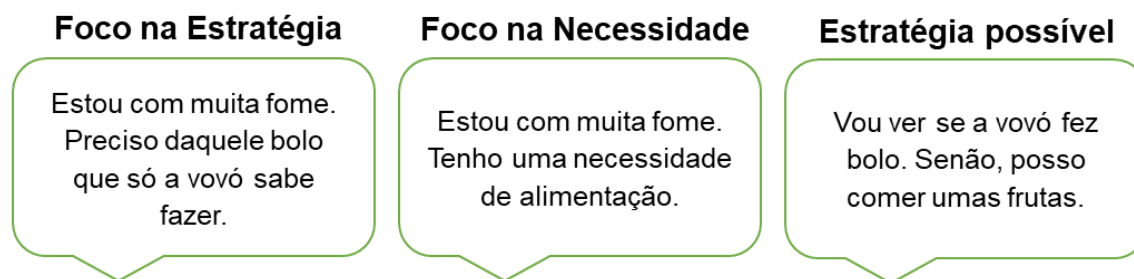
O terceiro componente da CNV é a necessidade, quando se é capaz de identificar qual é a necessidade por trás do sentimento constatado numa determinada situação, fica possível escolher estratégias para tentar satisfazê-la com autonomia. É libertador o poder consciente atribuído às necessidades em detrimento a um sistema de punições e recompensas. Substituir o termo “*Eu tenho que*” por “*Eu escolho*” denota poder e liberdade.

Assim como é difícil para muitas pessoas observar sem julgamento e adquirir um vocabulário de sentimentos, também é muito difícil desenvolver um repertório de necessidades. Muitas pessoas associam necessidades a algo negativo, como ser carente, dependente ou egoísta. Creio que isso vem do nosso histórico de ensinar as pessoas a se encaixarem bem nas estruturas de dominação, de forma a serem obedientes e submissas às autoridades (Rosenberg, 2019, p. 50).

Com o círculo já organizado, foi realizada uma dinâmica inicial: cada um expressou ao grupo – por meio de gestos e expressões faciais – um sentimento que fosse comum em sua vida, por exemplo, medo, amor, raiva, timidez, felicidade etc. O grupo ficou atento às expressões utilizadas. A professora pediu que um voluntário ficasse no centro do grupo e representasse uma expressão, seguindo o exemplo que ela havia modelado. Foram realizadas, então, reflexões sobre quais necessidades que cada sentimento ou gesto expressado, no centro do círculo, representava.

A partir das respostas obtidas, as professoras iam perguntando se existiam estratégias ou outras opções diferentes para atender às necessidades ali nomeadas. As respostas foram quase unânimes: sim.

Quando estamos conscientes das nossas necessidades, percebemos que existem estratégias diferentes para cuidar delas e, portanto, fica mais fácil escolher uma estratégia que também esteja em harmonia com as necessidades de todos os envolvidos na situação (Oliveira; Vasconcelos, 2021, p. 70).

Figura 51 – Foco e estratégia

Fonte: Adaptado de Oliveira e Vasconcelos (2022, p. 69).

Na sequência, foram distribuídas folhas com um seguinte exercício, sugerido por Rosenberg (2019): Por favor escreva o seguinte em relação ao que a pessoa fez e como você se sentiu a respeito disso. Identifique quais necessidades estavam gerando seus sentimentos e escreva desta forma “Eu me senti assim porque precisava de _____”. Informe a necessidade que não foi atendida devido ao comportamento em questão.

Alguns exemplos foram explanados para uma maior compreensão da realização do exercício, afinal, a aquisição de uma nova maneira de se comunicar demanda tempo, disposição e o desenvolvimento de algumas habilidades, para além de resumir a CNV na sequência lógica de quatro componentes. Trata-se de uma abordagem metodológica visando o autoconhecimento e a empatia.

As figuras a seguir trazem algumas respostas sobre a atividade proposta:

Figura 52 – Identificando sentimento e necessidade

Por favor , escreva brevemente uma situação vivenciada, e como você se sentiu a respeito.

Eu fiquei chateada, e muito triste porque
eu contei um segredo para minha amiga
e ela espalhou para toda a turma!

Identifique quais necessidades estavam gerando seus sentimentos e escreva desta forma:

"Eu me senti assim porque precisava de confiança".

Informe a necessidade que não foi atendida devido ao comportamento em questão.

Figura 53 – Identificando sentimento e necessidade

Por favor , escreva brevemente uma situação vivenciada, e como você se sentiu a respeito.

Eu fui para a diretoria e me senti desrespeitada
pelo que eu fiz. Gritei com a professora.

Identifique quais necessidades estavam gerando seus sentimentos e escreva desta forma:

"Eu me senti assim porque precisava de respeito".

Informe a necessidade que não foi atendida devido ao comportamento em questão.

Fonte: Arquivo da autora.

Figura 54 – Identificando sentimento e necessidade

Por favor , escreva brevemente uma situação vivenciada, e como você se sentiu a respeito.

UM DIA EU EMPRESTEI UMA CANETA PARA UMA
AMIGA. E NO DIA SEGUINTE EU FUI PEGAR MINHA
CANETA E NÃO ESTAVA LA, EU FIQUEI BEM TRISTE
POR QUE ERA MINHA CANETA PREFERIDA

Identifique quais necessidades estavam gerando seus sentimentos e escreva desta forma:

"Eu me senti assim porque precisava de CONFIANÇA".

Informe a necessidade que não foi atendida devido ao comportamento em questão.

Fonte: Arquivo da autora.

Figura 55 – Identificando sentimento e necessidade

Por favor , escreva brevemente uma situação vivenciada, e como você se sentiu a respeito.

EU JÁ VIVENCIEI UMA BRIGA
QUE ERA UMA MENINA QUE TAVA
BRINGANDO COM UM MENINO E
EU FIQUEI CHOCADO.

Identifique quais necessidades estavam gerando seus sentimentos e escreva desta forma:

“Eu me senti assim porque precisava de RESPEITO”.

Informe a necessidade que não foi atendida devido ao comportamento em questão.

Fonte: Arquivo da autora.

6.7 Círculo de diálogo: GROK - Reconhecer sentimentos e necessidades

Uma breve história do GROK

Objetivando conectar pessoas de forma significativa e divertida, originalmente, o Jogo GROK foi criado em inglês por Jean Morrison e Christine King, educadoras facilitadoras certificadas de Comunicação Não-Violenta nos Estados Unidos. Os criadores do GROK em português foram Sérgio Luciano e Laura Claessens, por meio da editora Colibri. O jogo contém 150 cartas, sendo 75 cartas que representam os sentimentos e 75, as necessidades; o manual de instruções fornece inúmeras possibilidades de interação, sob o viés da CNV.

Figura 56 – Cartas do Jogo GROK



Fonte: Arquivo da autora.

Iniciou-se o círculo com o *check-in*. Na sequência, foram dadas as instruções para jogar o GROK e ficou combinado que seriam realizadas duas rodadas, uma para nomear sentimentos e a outra, as necessidades.

Quadro 15 – Instrução do Jogo GROK: nomeando sentimentos

OBJETIVO	Conectar sentimentos com situações cotidianas e exercitar a nomeação de sentimentos.
1.	O jogador sorteia uma carta de SENTIMENTO e só ele pode olhá-la.
2.	O jogador conta aos participantes situações nas quais ele poderia se sentir assim (sem citar o sentimento).
3.	Os participantes palpitam o sentimento. O jogador pode dizer: “está frio” ou “está quente”
4.	Terminada esta rodada, escolhe-se outro jogador e uma nova rodada começa.

Fonte: Retirado do manual do Jogo GROK (2018, p. 16).

Abaixo, segue amostra da dinâmica dos grupos – Primeira rodada:

JOGADOR 1: (Carta – Triste) “Ontem eu recebi a nota da prova mensal de Matemática, e tirei 5.”

PALPITE DOS PARTICIPANTES: “Nervosa, aflita, com medo, desesperada, (Está frio!), irritada, insegura, indignada, envergonhada, aliviada, assustada, chocada, decepcionada, (Está quente!), triste.”

JOGADOR 2: (Carta – Animado) “Sábado eu vou com o meu irmão e meu primo assistir “Guardiões da Galáxia no cinema.”

PALPITE DOS PARTICIPANTES: Nervoso, aflito, grato, com medo, ansioso, (Está frio!), feliz, otimista, (Está quente!), animado.

JOGADOR 3: (Carta – Com saudades) “Faz um tempão que não vejo o meu pai.”

PALPITE DOS PARTICIPANTES: “Irritado, triste, nervoso, (Está frio!), com raiva, angustiado, ansioso (Está quente!), com saudades.

JOGADOR 4: (Carta – Curioso) “O meu aniversário é na próxima semana, a minha mãe não vai fazer festa, mas ela me disse que eu vou ganhar um presentão.”

PALPITE DOS PARTICIPANTES: “Impaciente, surpresa, nervosa, (Está frio!), animada, entusiasmada (Está quente!), desconfiada, curiosa.

Quadro 16 – Instrução do Jogo GROK: nomeie essa necessidade

OBJETIVO	Familiarizar-se com a linguagem de necessidades e descobrir sua importância para nosso bem-estar
1.	O jogador sorteia uma carta de NECESSIDADE e só ele pode olhá-la.
2.	O jogador conta aos participantes situações reais na qual está necessidade poderia estar presente (sem citar a necessidade). Ao contar, esclareça se essa necessidade foi atendida ou não na situação descrita.
3.	Os participantes palpitam a necessidade. O jogador pode dizer: “está frio” ou “está quente”
4.	Terminada esta rodada, escolhe-se outro jogador e uma nova rodada começa.

Fonte: Retirado do manual do Jogo GROK (2018, p. 18).

Segue amostra da dinâmica dos grupos – Segunda rodada:

JOGADOR 1: (Carta – Clareza) “É necessidade não atendida: o trabalho da professora de Artes é para entregar na próxima semana, mas quando ela explicou eu não entendi direito, e depois a gente não teve mais aula com ela”.

PALPITE DOS PARTICIPANTES: “Apoio, criatividade, aprendizagem, (Está frio!), conexão, consideração, cuidado, compreensão, (Está quente!), comunicação, clareza.

JOGADOR 2: (Carta – Proteção) “É necessidade atendida: Falaram que iam me pegar na saída, porque eu estava me achando com o tênis da Jordan, eu senti medo, porque sempre vou embora sozinho, então eu falei com os parças e eles foram embora comigo, não vi ninguém me esperando na saída”.

PALPITE DOS PARTICIPANTES: “Amizade, tranquilidade, consideração (Está frio!), conexão, respeito, apoio “Está quente!”, proteção.

JOGADOR 3: (Carta – Escolha) “É necessidade não atendida: fiz selagem no cabelo e ele ficou bem lisinho, então eu queria vir para a escola com o cabelo solto, mas a minha mãe não deixou, fez essa trança”.

PALPITE DOS PARTICIPANTES: “Empoderamento, conforto, beleza, apoio (Está frio!), consideração, autonomia (Está quente!)”, compreensão, escolha.

JOGADOR 4: (Carta – Reconhecimento) “É necessidade não atendida: Aquele dia que eu rasguei o trabalho que o “X” estava dizendo que era dele também, eu tinha feito sozinho a tarde toda, eu fiquei com raiva, porque ele ficou com a nota mais alta do que a minha”.

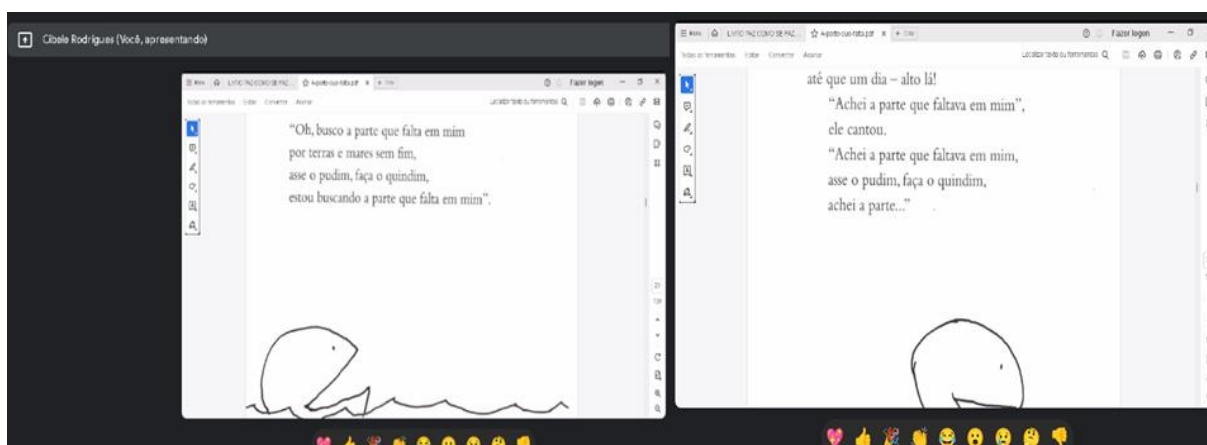
PALPITE DOS PARTICIPANTES: “Aprendizagem, comunicação, aceitação, cuidado (Está frio!), cooperação, respeito, (Está quente!)”, valorização, reconhecimento.

Os alunos foram muito participativos, colaborativos e empenhados. O jogo possibilitou a percepção dos sentimentos e necessidades em si próprios, e também tiveram interesse em descobrir os sentimentos e necessidades dos outros.

6.8 Círculo de diálogo *on-line*: a parte que me falta

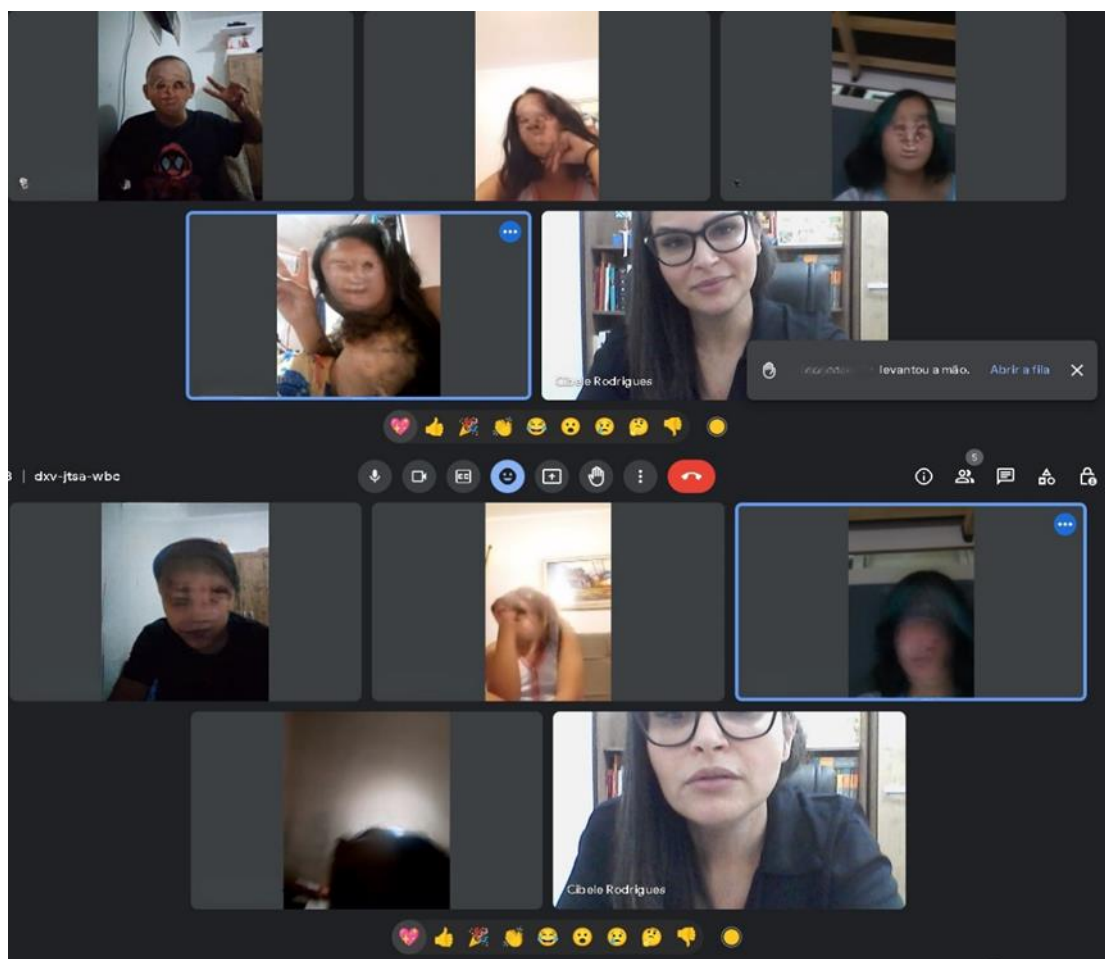
Infelizmente, alguns alunos não participaram desse encontro, seja pela falta de celular, *notebook*, *tablet* ou falta de acesso à internet. A chegada dos alunos e alunas foi recepcionada pelo Concerto para Flauta no 2, de Wolfgang Amadeus Mozart. Já havia um combinado de se conectarem com as câmeras abertas, para obter uma maior interação. A pergunta inicial foi sobre a sensação que a música havia despertado, e as respostas foram: alegria, sono, relaxamento, surpresa, inquietude, força e impaciência. Na sequência, foi compartilhada a leitura do livro “A parte que falta”, de Shel Silverstein.

Figura 57 – A parte que me falta



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 58 – Primeiro encontro *on-line*



Fonte: Arquivo da autora.

Perguntado aos participantes sobre o conteúdo temático do livro, timidamente, foram expondo e organizando as ideias:

ALUNO 'A' – Professora, ele estava tão preocupado com a parte que faltava nele que ele nem via as partes que completavam ele.

PROFESSORA – E quais partes o completavam?

ALUNO 'A' – A minhoca, a flor, a borboleta, ele até cantava, parecia estar feliz enquanto buscava a parte.

PROFESSORA – E você consegue identificar qual ou quais necessidades ele buscava, segundo a CNV? Pode consultar a lista das necessidades, de Rosenberg.

ALUNO 'A' – Acho que amor, carinho, companhia...

ALUNA 'B' – Mas e quando ele achou aquela parte que falou para ele que não era parte de ninguém, era completa?

ALUNA 'C' – Ele parecia frágil, inseguro, ela era diferente dele, era pequena, mas era plena, forte, e decidida, acho...

PROFESSORA – E quais as necessidades você consegue ver nessa outra parte?

ALUNA 'D' – Eu acho que ela foi indiferente com ele, tipo, ignorou os sentimentos dele.

ALUNA 'C' – Ela não ignorou os sentimentos dele, acho que ela tem o direito à escolha, liberdade e foi sincera com ele, tanto que ele não insistiu e continuou buscando a parte que faltava nele.

ALUNA 'B' – É verdade, ele ficou triste, mas mesmo assim, respeitou ela e foi simpático com ela.

PROFESSORA – E quando, finalmente, ele achou a parte que concordou em ficar com ele?

ALUNO 'A' – (Risos) eles não foram felizes para sempre...

ALUNA 'C' – Ele nem conversava mais com os amigos dele!

ALUNO 'A' – Pior, ele colocou ela no chão e não falou nada, só seguiu a vida...

ALUNA 'D' – Professora, a senhora lê de novo quando que ele deixa a outra parte?

PROFESSORA – Sim, leio: “E com cuidado, pôs a parte no chão, e rolou devagar para longe”

ALUNO 'A' – Não falei? Ele não está nem aí para os sentimentos dela...

ALUNA 'D' – Por isso eu pedi para a professora ler de novo, foi uma despedida, e ele fez com cuidado, se ela tivesse ficado triste, acho que ela não teria deixado ele ir, acho que ela também estava cansada de ficar rolando com ele (risos).

ALUNA 'C' – Acho que foi respeitoso. E ele continuou procurando outra parte (risos).

O encontro foi finalizado com reflexões sobre solidão, incompletude humana, rejeição, necessidade de se adequar a padrões, falta de autoconhecimento e a busca de algo para fora de nós, e sobretudo, a importância de se reconhecer as necessidades por trás dos sentimentos, e quais escolhas devem ser feitas para atendê-las, em harmonia com os envolvidos na situação.

6.9 Círculo de diálogo *on-line*: solução pacífica de conflitos

Aberta previamente a sala *on-line*, foram preparadas imagens que se contrapunham com nuances coloridas e pretas e brancas. À medida que os discentes se conectavam, observavam as imagens exibidas. O *check-in* realizado foi sobre as

observações acerca dessas imagens: “Quando estavam sem cor, nem pareciam tão bonitas”, “Eu gosto de imagens preto e branco”, “Deu até vontade de estar naqueles lugares”.

As imagens foram novamente exibidas e, dessa vez, foi solicitado que escrevessem, no *chat*, o sentimento que cada uma poderia representar, e escreveram: calma, afeto, alerta, tristeza, furioso, alegre, com paz, confortável, cauteloso, inspirado, coragem, irritado e admirado.

A segunda parte do encontro, objetivando promover uma discussão para possíveis soluções pacíficas de conflitos, alinhadas a uma cena do filme “Divertida Mente” (2015), foi exibido o trecho do filme à qual a família estava reunida para uma refeição e com uma intenção de diálogo, a mãe inicia uma pergunta à filha e a resposta dela acaba desencadeando um conflito com o pai, e conseqüentemente, uma punição.

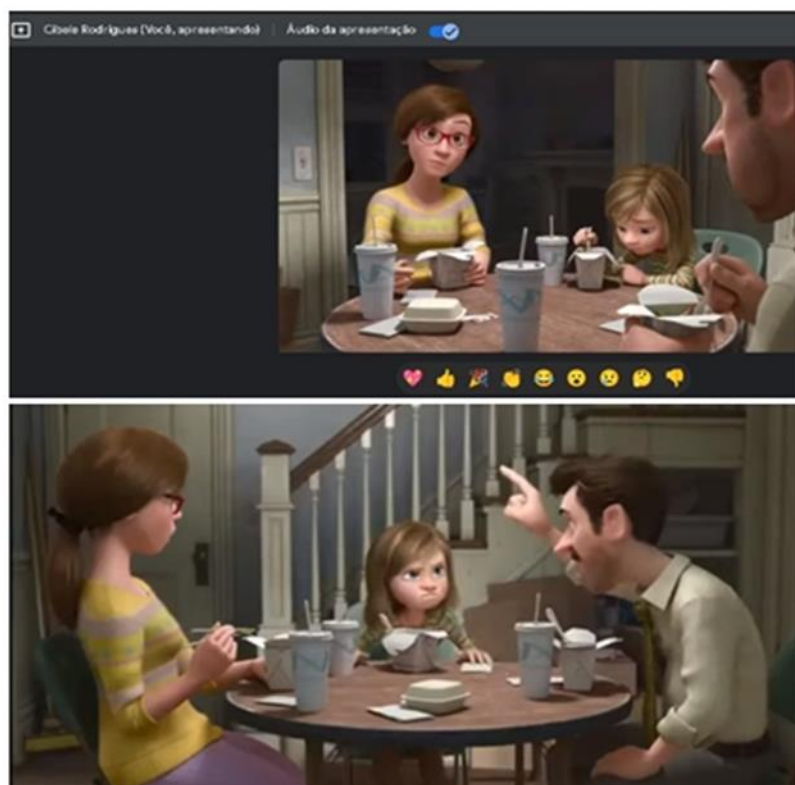
Foi solicitado que assistissem, atentamente à cena, e se quisessem, poderiam anotar as observações que considerassem mais relevantes.

Figura 59 – Atividade 1 - Imagens e sentimentos



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 60 – Atividade 2 – Cenas do filme “DivertidaMente”



Fonte: Arquivo da autora.

Foi, então, perguntado: “Por que houve a ruptura da conexão?”

ALUNO ‘A’ – Porque os pais mandam e a gente obedece.

PROFESSORA – Ficou claro para todos que a mãe tentou um diálogo, porque percebeu que a filha poderia não estar bem? Como eles poderiam ter agido para evitar o confronto?

ALUNA ‘B’ – Ela não poderia ter respondido o pai dela daquele jeito.

ALUNO ‘C’ – Nem sempre os pais estão com a razão, eles também têm sentimentos bons e ruins que nem a gente.

PROFESSORA – Pois bem, então, como o pai dela poderia ter agido?

ALUNO ‘A’ – Ele estava na hora do jogo dele, professora (risos), nem estava prestando atenção na conversa.

PROFESSORA – Ah, então, poderíamos pensar que faltou, inicialmente, uma conexão?

ALUNA ‘D’ – A mãe foi legal, queria saber como tinha sido o dia dela na escola, às vezes a minha mãe também me pergunta isso.

PROFESSORA – Certo, se é uma pergunta comum, o que causou o conflito?

ALUNA 'B' – É que a mãe dela queria que o pai dela também participasse da conversa?

PROFESSORA – Então, qual era a necessidade da mãe em relação ao pai?

ALUNO 'C' – Talvez parceria, cooperação...

ALUNA 'B' – Se o pai dela não tivesse feito a mesma pergunta que a mãe tinha acabado de fazer para a filha, talvez ela não ficasse tão irritada.

PROFESSORA – E qual seria a necessidade da filha?

ALUNO 'A' – Ela não queria falar naquela hora.

ALUNO 'C' – Ela precisava de respeito, porque às vezes a gente não quer falar naquela hora.

ALUNA 'D' – A mãe poderia perguntar depois da comida, ou em outra hora.

PROFESSORA – Vamos nomear os sentimentos e as necessidades envolvidas?

Os participantes foram nomeando os sentimentos e as necessidades das personagens, em relação à filha:

Quadro 17 – Sentimentos e necessidades envolvidos no conflito

ANÁLISE DA CENA	MÃE	PAI	FILHA
SENTIMENTOS	PREOCUPADA AFETUOSA	DISTRAÍDO INDIFERENTE	ABATIDA DESANIMADA
NECESSIDADES	PROXIMIDADE CONEXÃO CLAREZA SUPORTE	RELAXAMENTO COOPERAÇÃO RESPEITO	ACOLHIMENTO RESPEITO

Fonte: Arquivo da autora.

Figura 61 – Segundo encontro on-line



Fonte: Arquivo da autora.

6.10 Círculo de diálogo: faça o pedido

Estudados os três primeiros componentes da CNV (observação, sentimento, necessidade), passa-se agora para o quarto componente: o pedido.

Quando nossas necessidades não estão sendo atendidas, depois de revelarmos o que estamos observando, sentindo e precisando, fazemos então um pedido específico: que sejam tomadas atitudes que satisfaçam as nossas necessidades, tentando evitar frases vagas, abstratas ou ambíguas. [...] O objetivo da CNV não é mudar as pessoas e seu comportamento para conseguir o que queremos, mas estabelecer relacionamentos fundados na sinceridade e na empatia, que acabam atendendo às necessidades de todos (Rosenberg, 2006, p. 111).

Organizado o círculo e realizado o *check-in*, foi explicado aos participantes o quarto componente da CNV. Ressaltou-se que o pedido, na perspectiva da comunicação não-violenta, é uma oportunidade de colaborar uns com os outros, ele deve ser claro e não confundido com exigência. Além de ser afirmativo, e não negativo, direto, e nunca indireto, específico e jamais, genérico. E mais, uma pessoa é livre para aceitar ou recusar o pedido, considerando as necessidades dela também.

Quadro 18 – Fazendo pedidos

EXIGÊNCIA	PEDIDO
Vê se não come todo o chocolate, deixa um pedaço para mim!	Você se importa em deixar um pedaço de chocolate para eu comer mais tarde?
NEGATIVO	AFIRMATIVO
Eu gostaria que você não ficasse escrevendo e me ignorando enquanto eu falo com você.	Você poderia parar de escrever e olhar para mim enquanto nos falamos?
INDIRETO	DIRETO
Mesmo com febre não posso faltar às aulas.	Mãe, eu poderia faltar à aula até a minha febre passar?
GENÉRICO	ESPECÍFICO
Eu gostaria que você tivesse mais autonomia.	Eu gostaria que você fizesse as atividades escolares, em vez de pedir para copiar as que eu fiz.

Fonte: Adaptado de Rosenberg (2006).

Como atividade, foram distribuídas sete frases adaptadas de Stappen (2020), que expressavam pedidos claros ou não. Os alunos e alunas, agrupados em trios, deveriam analisar as frases e reformularem-nas, dando-lhes um contexto quando fosse necessário:

1. Desejaria que você me ouvisse.
2. Gostaria que você citasse uma coisa que eu fiz e que você aprecia.

3. Gostaria que você se sentisse mais confiante para fazer sua apresentação.
4. Você pode preparar o jantar desta noite?
5. Deixe-me viver minha vida!
6. De agora em diante é você que atenderá ao telefone!
7. Você concordaria em continuar a conversa depois do jantar?

Foi uma atividade bastante desafiadora, tanto para os alunos da escola 'A', quanto para os alunos da escola 'B', sendo necessárias várias intervenções.

Obtidas as respostas, professoras e alunos compartilharam a análise delas, se eram pedidos ou exigências, indireitos ou diretos, negativos ou afirmativos e genéricos ou específicos.

Ainda sobre o quarto componente da CNV – pedido -, Rosenberg (2019) complementa que deve haver clareza entre os conceitos de “poder sobre” e “poder com”:

Com o poder **sobre** os outros obtemos resultados a partir da submissão das pessoas. Podemos castigar ou premiar. É um poder fraco porque pagamos um preço por ele, como a violência, por exemplo. O poder **com** permite que as pessoas ajam de bom grado por perceberem que contribuirão para o bem-estar de todos. Uma das formas mais poderosas de criar poder **com** as pessoas é demonstrar que o grau de interesse que temos por suas necessidades é o mesmo que temos pelas nossas (Rosenberg, 2019, p.68).

O círculo foi encerrado com a sugestão de uma atividade (Stappen, 2020) que deveria ser realizada ao longo da semana:

Quadro 19 – Sugestão de atividade

Não saia só de camiseta quando estiver chovendo. Quando você sai na chuva sem a jaqueta, fico preocupada com sua saúde, porque preciso mantê-lo saudável. Você concorda em conversar sobre isso para que eu entenda o que o leva a esquecê-lo?

Sua observação _____

Seus sentimentos _____

Suas necessidades _____

Seu pedido _____

6.11 Círculo de diálogo: quatro opções para receber uma mensagem negativa

Após fazer um exercício de respirar, inspirar e relaxar, o círculo foi organizado, e realizada a rodada do “Como eu chego hoje”. Os participantes já estavam bem mais seguros e conectados ao grupo para descreverem, de forma tranquila, o que estavam sentindo na chegada.

Na sequência, foi retomada a atividade do círculo anterior, boa parte dos participantes tinham-na realizado, o que facilitou o diálogo e a checagem do nível de compreensão.

Quadro 20 – Retomada da atividade

Não saía só de camiseta quando estiver chovendo. Quando você sai na chuva sem a jaqueta, fico preocupada com sua saúde, porque preciso mantê-lo saudável. Você concorda em conversar sobre isso para que eu entenda o que o leva esquecê-lo?

Sua observação: *quando chovia, saía de casa somente de camiseta.*

Seus sentimentos: *preocupação.*

Suas necessidades: *manutenção da saúde.*

Seu pedido: *direto, específico e afirmativo.*

Fonte: Elaborado pela autora.

O diálogo continuou, resgatando a importância do reconhecimento das necessidades por trás dos sentimentos, lembrando que a CNV afirma que o que os outros dizem e fazem pode ser estímulo, mas nunca a causa dos sentimentos expressos.

Quando alguém se comunica de forma negativa, temos quatro opções para receber essa mensagem: (1) culpar a nós mesmos, (2) culpar os outros, (3) perceber os próprios sentimentos e necessidades, (4) perceber os sentimentos e as necessidades ocultos na mensagem negativa da outra pessoa. Quando os outros ouvem críticas, tendem a empregar energia na autodefesa ou no contra-ataque. Quanto mais diretamente pudermos ligar os sentimentos às necessidades, mais fácil será para os outros reagir com compaixão (Rosenberg, 2006, p.83).

As duas professoras encenaram uma vivência para ilustrar melhor o que havia sido explicado para os discentes.

PROFESSORA '1' – Você é muito folgada! Não me ajudou na organização do nosso espaço de diálogo!

PROFESSORA '2' (culpando a si mesma) – Eu sou mesmo muito folgada! Nem perguntei se ela precisava de ajuda para organizar o nosso espaço. Ela ficou irritada com razão...

PROFESSORA '1' – Você é muito folgada! Não me ajudou na organização do nosso espaço de diálogo!

PROFESSORA '2' (culpando a outra) – Ela não pede a minha ajuda, e ainda fica irritada esperando que eu adivinhe? Pelo amor! Não tenho poder de adivinhação!

PROFESSORA '1' – Você é muito folgada! Não me ajudou na organização do nosso espaço de diálogo!

PROFESSORA '2' (percebendo os próprios sentimentos e necessidades) – Poxa! Eu preparei o conteúdo de nosso diálogo hoje, e senti a necessidade de tomar um cafezinho antes de começar. Mas também tenho necessidade de ajudá-la na organização. Fico triste por não ter conseguido fazer as duas coisas.

PROFESSORA '1' – Você é muito folgada! Não me ajudou na organização do nosso espaço de diálogo!

PROFESSORA '2' (percebendo os sentimentos e as necessidades ocultos na mensagem negativa) – Ela ficou irritada porque gostaria de receber ajuda na organização do nosso espaço de diálogo. Talvez estivesse muito cansada ou queria tomar um cafezinho também.

Após a encenação, os alunos disseram que, normalmente, em situações difíceis culpa-se o outro, então, gostariam de realizar a atividade. As turmas foram divididas em quartetos para poderem reagir à comunicação negativa, sob as quatro possibilidades apresentadas.

O círculo foi finalizado com celebração, pois os grupos demonstraram disposição e curiosidade pela aquisição da nova maneira de comunicação. O ambiente esteve conectado com a alegre valorização de nós mesmos e dos outros. Foi uma atividade bem dinâmica, que possibilitou ampliar a conexão entre os participantes.

Vale ressaltar que foi combinado com os grupos, que para o próximo encontro, pensassem e trouxessem uma situação difícil vivenciada com alguém e que, de alguma maneira, havia culminado em uma ruptura na comunicação, em uma desconexão entre as partes.

6.12 Círculo de diálogo: observo, sinto, necessito, peço

Este círculo de diálogo buscou promover aos participantes uma possível solução de conflito, por meio de uma situação vivenciada por eles, perpassando pelos quatro componentes da CNV, não com uma fórmula a ser seguida, de maneira engessada, mas como uma diálogo sincero para consolidar a compreensão sobre a importância mútua da escuta empática e qual ou quais necessidades ela demonstrava e, por fim, a formulação do pedido para verificar se realmente tinham percebido o que o interlocutor havia realmente comunicado.

Na chegada, sentados em círculos, de olhos fechados, iniciou-se uma meditação guiada (Snel, 2016). Logo em seguida, alguns participantes compartilharam como estavam chegando para o encontro: “Hoje eu chego bem, ainda com sono, mas disposta a participar”, “Chego calmo, mas antes da meditação, eu estava agitado”, “Estou ansiosa para falar a minha história”, “Estou com fome, acordei atrasado”. Em todos os círculos, foi enfatizada a relevância da expressão sincera para a obtenção de uma convivência sem ruídos na comunicação e sobretudo aprender como nunca dar aos outros o poder de nos fazer submeter ou rebelar (Rosenberg, 2006):

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 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. Em toda conversa, acabamos captando nossas necessidades mais profundas e as dos outros (Rosenberg, 2006, p.19).

Duplas foram organizadas para a partilha, as quais deveriam atender à seguinte consigna: Descreva, brevemente, uma situação conflituosa para a outra pessoa, e complete “Quando (descrever a observação), sinto-me (nomear o sentimento despertado), porque (verificar a necessidade), você estaria disposto(a) a (fazer um pedido direto). Pergunte à pessoa se o seu pedido ficou claro, solicitando a ela uma paráfrase. Confirme a ela se a escuta foi atendida. As duplas deveriam fazer o revezamento - quem fala e quem ouve e vice-versa.

Fazendo a verificação da atividade, observou-se, por meio dos relatos, a dificuldade para formular o pedido sem que ele parecesse uma exigência, ou uma ordem.

Considerando que o objetivo geral do presente estudo consistiu em analisar os desdobramentos de um processo de ensino indissociável das relações coletivas com o meio, a história e a cultura, apoiando-se nos Círculos de Diálogos Restaurativos, as manifestações dos participantes ao longo das atividades desenvolvidas possibilitaram a análise de como é possível utilizar a Comunicação Não-violenta na promoção da convivência.

Conforme registrado no diário de campo, uma das docentes que participava das reuniões, no HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) verbalizou diversas vezes que “isso é necessário”, referindo-se ao fato de como percebeu a importância dos círculos de diálogos para construção de autonomia, respeito e conexão na comunidade escolar. A possibilidade de uma maior proximidade com diálogos honestos, entre docentes e discentes, sinaliza uma possível mudança na direção do funcionamento institucional. Ao vislumbrar a capacidade potencial de mudança de cenário nas vozes, a prática docente tende a atender mais as necessidades de todos, visto que aborda um planejamento integrado.

Quanto à estrutura do processo de análise e interpretação desta pesquisa, esta se deu após transcrição de dados coletados, das rodas de conversa, sondagem diagnóstica das vivências, questionários e os círculos de diálogos, ancorados na Comunicação Não-Violenta e alinhados aos seus quatro componentes integrantes: observação, sentimento, necessidade e pedido, com aplicabilidade em dois quintos anos de escolas de municípios distintos.

Na sequência, objetivando demonstrar a abordagem, e proposituras ao enfrentamento da violência escolar, segue o Quadro:

Quadro 21 – Abordagem e proposituras ao enfrentamento da violência

(continua)

Escolas com PPP analisados	Violência escolar	Proposições de enfrentamento
Escola “A”	Apresenta referência da violência contra crianças e adolescentes: agressões físicas, verbais, <i>bullying</i> , racismo, homofobia, drogadição.	Envolver a comunidade com palestras temáticas.

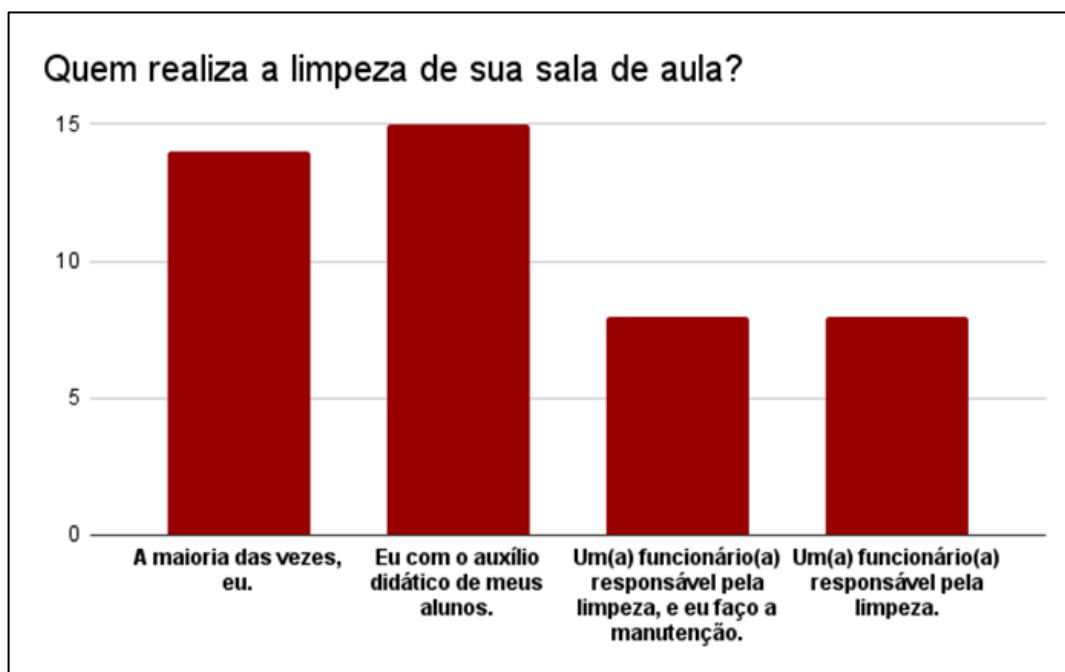
Quadro 21 – Abordagem e proposituras ao enfrentamento da violência

(conclusão)		
Escolas com PPP analisados	Violência escolar	Proposições de enfrentamento
Escola “B”	A violência se apresenta de forma genérica como um fenômeno da contemporaneidade.	Para o enfrentamento, haverá a conscientização dos docentes sobre a importância do trabalho em equipe para obtenção de um funcionamento integral da escola, estimulando uma relação de igualdade, respeito e consideração mútuos, mas não faz menção às estratégias.

Fonte: Análise documental (2023).

Os dados descritos revelam, a partir dos PPP, que não existem proposituras efetivas e preventivas contra a violência no âmbito escolar para além de palestras temáticas. Percebe-se estratégias globais e limitadas, que não demonstram ações precisas à resolução de conflitos e limitam à compreensão da violência a agressões físicas, verbais, *bullying*, racismo, homofobia e drogadição contra crianças e adolescentes.

No entanto, o gráfico a seguir, realizado por meio de entrevista no aplicativo *Google Forms*, também evidencia a violência no trabalho docente, o qual ultrapassa a demanda do estudo contínuo, planejamento, elaboração de aulas e trabalho intelectual em sala de aula com os alunos, atribuições essas, correspondentes ao cargo de educador.

Gráfico 10 – Manutenção do ambiente de trabalho

Fonte: Elaboradora pela autora.

Freire (2022) reflexiona sobre a importância de se acreditar e respeitar quem se acha nas bases:

Reparar, com rapidez, as escolas é um ato político que precisa ser vivido com consciência e eficácia. Mudar a cara da escola implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, diretores, delegados de ensino, professores, supervisores, comunidade científica, zeladores, merendeiras etc. Não se muda a cara da escola por um ato de vontade do Secretário (Freire, 2022, p. 210).

Enquanto a análise dos resultados dos levantamentos diagnósticos do Projeto Político-Pedagógico não for realizada e constantemente revisitada, e por que não, alterada - por se tratar de um movimento vivo, contínuo e de sujeitos historicamente construídos - a possibilidade de compreensão da própria realidade escolar, de identidade, e a possibilidade de transformação social tornam-se afastadas.

Dessa forma, após a leitura e o estudo de Projetos Políticos-Pedagógicos das unidades escolares dos dois municípios limítrofes (município A e B respectivamente), localizados no centro-oeste do estado de São Paulo, foi verificada a importância de se pensar os Círculos de Diálogos Restaurativos, instrumentalizados pela Comunicação Não-Violenta, como proposição ao enfrentamento da violência escolar.

A CNV nos ajuda a reformular a maneira pela qual nos expressamos e ouvimos os outros. Nossas palavras, em vez de serem reações repetitivas e automáticas, tornam-se respostas conscientes, firmemente baseadas na consciência do que estamos percebendo, sentindo e desejando (Rosenberg, 2006, p. 21).

Outro aspecto relevante observado foi a recente implementação do Currículo Paulista nas unidades escolares dos municípios estudados. A compreensão de conceitos basilares que o compõe, como exemplo competência e habilidade, ilustrou como resultado final um percentual de 65% de acertos e 35% de erros.

Gráfico 11 – Demonstrativo da pesquisa sobre Competência e Habilidade

(continua)

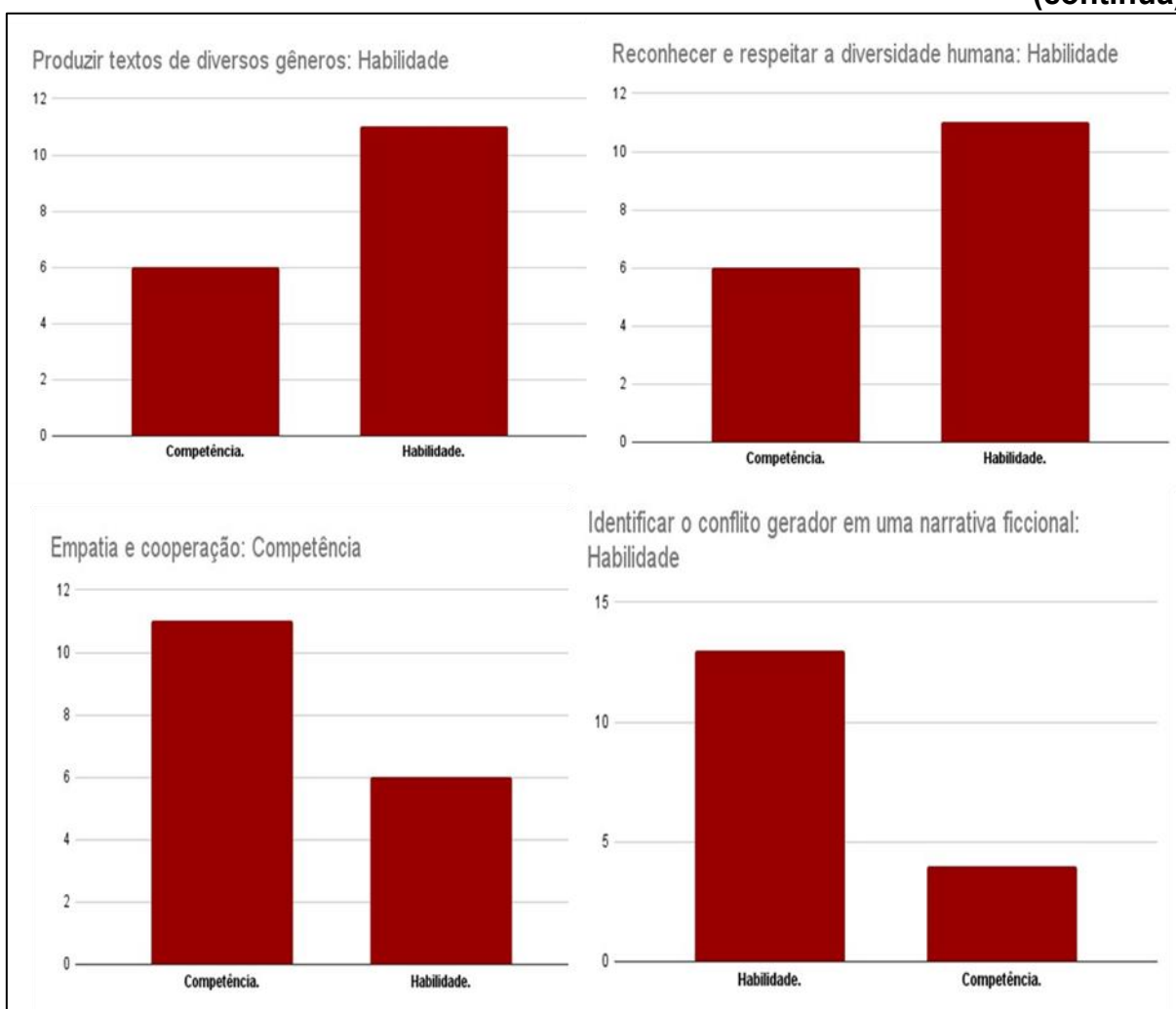
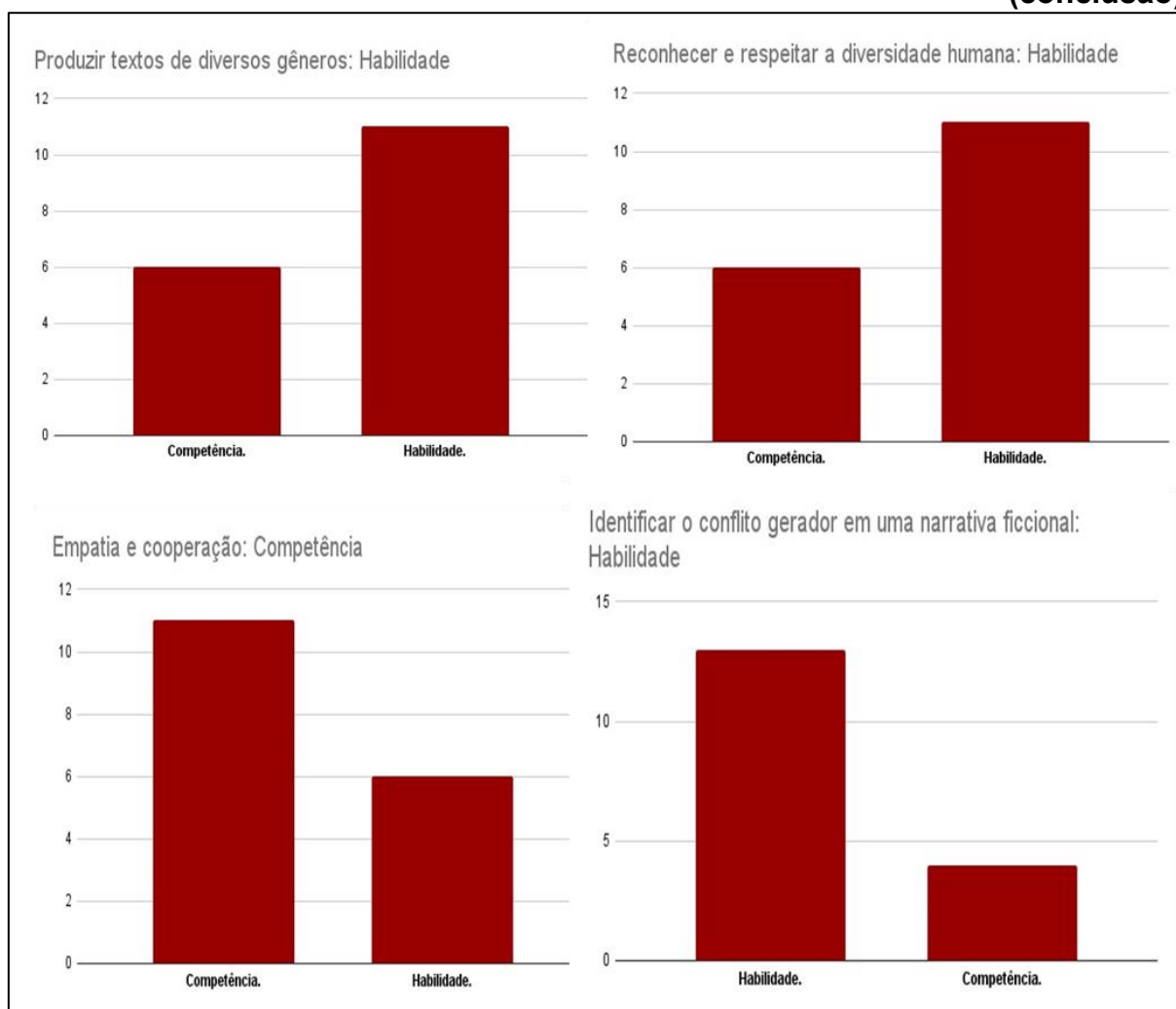


Gráfico 11 – Demonstrativo da pesquisa sobre Competência e Habilidade**(conclusão)**

Fonte: Elaboradora pela autora.

Destaca-se, no gráfico 12, o resultado sobre a formação dos professores para a utilização do material “Currículo em Ação”, vinculado ao Currículo Paulista, realizada em 2023:

Gráfico 12 – Formação docente para a utilização do material Currículo em Ação

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que, embora muito necessária, não só por ser um material inaugural nas redes municipais de ensino, mas porque a formação continuada a professores tem previsão legal, ancorada nas leis 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 11738/2008 (Lei do Piso Salarial do Magistério), 13005/2014 (Plano Nacional de Educação), do início do ano letivo de 2023 até o mês de maio deste mesmo ano, a formação de professores, voltada para o uso do material didático em uso, ficou limitada a uma única vez, o que refletiu nas respostas da pergunta: “Quer deixar um comentário sobre o material didático adotado?” as quais o consideravam confuso, difícil e desconexo.

Isto posto, permite-se fazer uma leitura crítica e contextualizada das escolas A e B e como se deu a implementação do Currículo Paulista nas duas redes municipais de ensino, uma vez que os relatos acima coletados propiciam análises que levam a buscar identificar quem tem voz para falar por quem e de quem, e onde essas vozes estão localizadas.

Ao serem analisados os quadros 10 e 11 dos primeiros encontros com as turmas das escolas ‘A’ e ‘B’, em forma de rodas de conversa, e debate conceitual sobre violência e a não-violência, verifica-se que a violência sob a ótica dos grupos configura-se apenas como agressões físicas ou verbais, e a não-violência se personifica no abraço, na amizade, em fazer o bem, e até no silêncio.

Os alunos precisam aprender a não-violência, e para tanto, o ambiente escolar deve educar e ser educado para a convivência. Não há soluções fáceis, mas pensando a violência como ação aprendida, conduz à perspectiva de que é possível revertê-la, com processos de ensino-aprendizagem que conduzam à resolução pacífica de conflitos, garantindo que as necessidades de todos sejam consideradas e respeitadas.

Eu aprendi que transformação social se faz com gente viva e alguns heróis que morreram não é porque quiseram, mas porque, enfim, morreram. Não estou propondo um negócio de medos não, estou propondo esta relação dialética entre tática e a estratégia; em outra palavra estou propondo a sensibilidade para a percepção do possível histórico. Isto é, qual é o possível histórico hoje? Porque não há dúvida nenhuma de que só tem um jeito pra gente fazer amanhã o que hoje a gente não pode fazer: é fazer hoje o que hoje se pode fazer (Freire, 2022, p. 47).

A possibilidade de os estudantes refletirem sobre as possíveis manifestações de violência permite que eles obtenham a percepção sobre o que é próprio da convivência e inevitável – o conflito, e a violência construída, portanto, evitável (Pasquino, 1995).

A análise dos relatos da sondagem diagnóstica das vivências (semanário) demonstrou que, mesmo com o suporte da lista de sentimentos universais (Rosenberg, 2006), alguns alunos (abaixo identificados por codinomes) necessitavam de uma intervenção para conseguirem nomear os próprios sentimentos, ou mesmo ampliarem as possibilidades, para além de feliz ou triste.

SOFIA – Escola ‘A’ (Domingo): Eu fui no jogo de futebol superlegal. – Fiquei desconectada.

JOÃO – Escola ‘B’ (Segunda-feira): Não foi legal. – Fiquei feliz.

MAURA – Escola ‘A’ (Terça-feira): Eu estava doente. – Me senti relaxada.
CG – Escola ‘B’ (Sábado): Soltei pipa. – Fiquei triste.

Rosenberg (2006) relata que nosso repertório de palavras para rotular os outros costuma ser maior do que o vocabulário para descrever claramente nossos sentimentos.

Numa oficina de CNV, um universitário falou do colega de quarto que ligava o aparelho de som tão alto que ele não conseguia dormir. Quando lhe pedi que expressasse o que sentia nessa situação, o estudante respondeu: “Sinto

que não é certo tocar música tão alto à noite”. Expliquei que, quando ele dizia a palavra sinto seguida de que, estava expressando uma opinião sem revelar seu sentimento. Pedi que tentasse novamente expressar seu sentimento, e ele respondeu: “Acho que, quando as pessoas fazem coisas como essa, existe um distúrbio de personalidade”. Expliquei que aquilo ainda era uma opinião, não um sentimento. Ele fez uma pausa pensativa e então anunciou com veemência: “Não tenho absolutamente nenhum sentimento a respeito disso!” (Rosenberg, 2006, p. 58).

É importante ter consciência e saber nomear pontualmente os sentimentos, pois eles estão conectados a uma necessidade e a violência é a expressão trágica de necessidades não atendidas, que se manifesta na impotência de considerar que as palavras não são suficientes para se sentir ouvido, então, age pela agressão.

Na sequência, as turmas responderam dois questionários que buscaram compreender como se manifestava a violência relacional naquelas dadas realidades, consigo e em relação ao outro. As respostas obtidas foram ilustradas nos Gráficos 1, 2, 3 e 4 (em relação a você), e nos gráficos 5, 6, 7 e 8 (em relação ao outro).

Os gráficos 1, 2, 3 e 4 demonstraram que os termos “desvalorizar-se”, “julgar-se”, “culpar-se”, “insultar-se” foi uma máxima tanto entre os alunos da escola ‘A’, quanto os da ‘B’.

A CNV nos ajuda a fazer as pazes com nós mesmos quando há um conflito entre o que fazemos e o que desejaríamos ter feito. Se somos violentos com nós mesmos, como contribuir para a pacificação do mundo? A paz começa dentro de nós. Não estou dizendo que temos de nos livrar de todo o violento aprendizado interior antes de olhar para o mundo exterior, ou que devemos procurar formas de contribuir para mudanças sociais, em uma escala mais ampla. Estou dizendo que precisamos fazer tudo isso simultaneamente (Rosenberg, 2019, p. 83).

As Figuras 52, 53 e 54 apontam uma acentuada dificuldade em partilhar tristezas e alegrias verdadeiras, ao falaram sobre essa questão, completaram:

ALUNO 1 da escola ‘A’ - Se a gente fala que está triste por causa de alguma coisa, “os cara tira” a gente.

ALUNO 1 da escola ‘B’ – Não gosto de falar que estou triste, pra que falar? Não dá pra ver?

ALUNO 2 da escola ‘A’ – Aqui ninguém fala que está triste porque no *insta* está todo mundo feliz.

ALUNO 2 da escola ‘B’ – Se a gente fala uma coisa boa que aconteceu, ninguém ouve.

As habilidades sociais referentes ao saber se comunicar em prol do convívio e do respeito sobre a escolha do outro não podem ser consideradas inatas, mas têm enorme potencial de serem aprendidas, logo tornar o ambiente escolar, mediado pela CNV, é fundamental para uma convivência pacífica.

Os gráficos 5, 6, 7 e 8 retratam as respostas em relação ao outro e destacam uma crescente nos verbos julgar, criticar, comparar, culpar, diagnosticar, interpretar. Ratificando, assim, as palavras de Rosenberg (2006) nosso repertório de palavras para rotular os outros costuma ser maior do que o vocabulário para descrever claramente nossos estados emocionais.

A análise do encontro on-line intitulado Círculo de diálogo: a parte que me falta, das turmas 'A' e 'B' apontou a recorrência na negação da autorresponsabilidade e capacidade de escolha. Neste sentido, os círculos de diálogos prosseguiram como tarefa fundamental leitura e releitura dos grupos, provocá-los e estimulá-los a uma nova forma de compreensão sobre si e os outros.

Uma premissa da CNV é que, julgarmos que alguém está errado ou agindo mal, o que realmente dizemos é que essa pessoa não se harmoniza com nossas necessidades. Se por acaso julgamos a nós mesmos, o que dizemos é: “Eu mesmo não estou harmonizado com minhas necessidades” (Rosenberg, 2006, p. 160).

Os círculos de diálogos abordando o componente “observação”, na perspectiva da CNV, foi um momento muito significativo para a construção de uma educação para a convivência porque permitiu aos educandos alcançarem a diferença entre observar e julgar:

ALUNO (Escola 'A'): No início foi muito difícil saber se eu estava observando ou julgando, porque só falo o que estou vendo. Depois que a gente conversou no grupo, consegui entender, e vou ficar observando se só estou observando (risos).

ALUNO (Escola 'B'): Achei importante falar sobre isso, porque a gente sempre está julgando, assim fica difícil entender o amigo.

O desafio maior para os discentes foi ouvir o outro e parafraseá-lo, pois, requer presença e estar, verdadeiramente com o outro. Para a CNV, desenvolver uma escuta empática, fluida, consciente e presente é o primeiro passo para a compreensão dos sentimentos e das necessidades que os acompanham. Por isso, foi tão importante, logo na chegada, checar os sentimentos dos participantes, conforme o gráfico 9.

No fechamento do círculo “observar sem avaliar” foi solicitado que a dupla que quisesse, poderia se manifestar acerca da experiência vivenciada:

DUPLA 1 (Escola ‘A’) - Foi uma atividade legal. Eu tentei ficar bem quietinha, só ouvindo, e me senti feliz por ter conseguido. ‘B’ - No começo, para mim, não foi fácil falar, senti que ela estava me julgando, mas depois percebi que ela só estava ouvindo, e eu estava pensando o que ela poderia estar pensando de mim. Quando eu ouvi ela, ela estava calma e ficou tudo bem.

DUPLA 1 (Escola ‘B’) – Eu consegui falar, e me senti melhor depois, mas ele não conseguiu falar, então, ficou um “climão”, e eu abracei ele, e ficou tudo bem.

DUPLA 2 (Escola ‘A’) – Eu ouvi o que ela me falou, mas queria saber mais, fiquei curiosa, e fiz perguntas, e o tempo passou. Ai não deu tempo para ela me ouvir.

DUPLA 2 (Escola ‘B’) – A gente nem precisou de 2 minutos para falar, eu falei que estava com sono porque maratonei a série do Naruto, e ele também.

DUPLA 3 (Escola ‘A’) – Eu e ele não se falava porque a gente teve uma “treta” no 3.º ano, e quando ele começou falar comigo, eu fiquei feliz e ouvi com atenção. Ele também me ouviu, e a gente deu risada depois.

DUPLA 3 (Escola ‘B’) – Quando ela me falou porque estava irritada, eu vi que eu já tinha me sentido assim também e pelo mesmo motivo. ‘B’ – Ele me ouviu com tanta atenção, e eu me senti bem.

De acordo com Rosenberg (2006), a empatia é a compreensão respeitosa do que os outros estão vivendo. A CNV compreende que o que o outro diz ou faz nunca é, de fato, a causa dos sentimentos despertados; a causa está na maneira que se interpreta as atitudes. Oliveira (2021) acrescenta que uma mesma atitude pode ser compreendida de diversas maneiras, podendo ser estímulo (não causa) de diferentes sentimentos.

O círculo de diálogo que objetivou o reconhecimento dos sentimentos e necessidades realizou a atividade ilustrada nas imagens 4, 5, 6 e 7 a qual os discentes escreveram brevemente um fato e identificaram qual o sentimento foi despertado mediante à ação, e qual a necessidade que atendia àquele sentimento. Com o auxílio das listas de sentimentos e necessidades universais (Rosenberg, 2006) e, mediados pelas docentes, os resultados obtidos no compartilhar da atividade, sinalizou a compreensão da atividade proposta.

Quando acrescentado aos círculos o Jogo GROK para consolidar quais sentimentos podem surgir em dadas situações e as necessidades advindas desses sentimentos, de forma dinâmica, os grupos foram bem participativos.

ALUNO 1 (Escola 'A'): Brincando a gente falou de coisas sérias, parece mais fácil assim.

ALUNA 2 (Escola 'A'): É porque agora a gente sente confiança no grupo.

ALUNA 1 (Escola 'B'): Descobrir os sentimentos com as cartas foi interessante. Senti que eu podia entender ela.

ALUNO 2 (Escola 'B'): Quando eu ouvia eles falando dos sentimentos, percebi que eram os mesmos que eu sentia.

De fato, o jogo dinamizou o processo de reconhecimento de sentimentos. Para expressar o que sentimos, é importante desenvolver um vocabulário extenso porque vivemos cotidianamente sentimentos muito diversos e não aprendemos a percebê-los, nem a nomeá-los (Stappen, 2020).

Os dois encontros realizados por videoconferência tiveram como temática possíveis resoluções de conflitos, por meio da escuta da leitura do livro “A parte que falta”, de Shel Silverstein, e observação de uma cena do filme “DivertidaMente”, do diretor Pete Docter.

Os participantes nomearam sentimentos e necessidades com o auxílio da lista de sentimentos e necessidades universais (Rosenberg, 2006) conforme descritos no Quadro 16 e chegaram a uma resolução do conflito, após discutirem amplamente a situação, respeitando o turno das falas, observando e sentindo o que revelava cada posicionamento. Logo, o diálogo é uma particularidade e necessidade do ensino aberto, uma oportunidade para o pensamento, a reflexão, a deliberação e a solução de problemas e conflitos (Hildebrandt; Laging, 1986).

No processo da construção dos círculos, e aos progressos vivenciados pelas ações obtidas com a presença constante da mediação do diálogo, aconteceram também situações de dúvidas, angústias e ansiedade por parte das professoras e pesquisadora, trazendo por um lado inseguranças sobre como procederem em algumas circunstâncias, e por outro revelando seu papel efetivo de mediadora em todo o processo dialógico.

PROFESSORA (Escola 'A') Por conta da agitação decorrente dos violentos ataques às escolas, e a necessidade de se compreender o triste cenário, não tivemos tempo para que a atividade “observação” preparada fosse intermediada conforme o planejado, assim, decidimos manifestar o luto e dor apresentados, e finalizar o círculo para uma continuidade posterior.

PROFESSORA (Escola 'B') Eu realmente fiquei observando a necessidade

que os alunos tinham de falar sobre o que estava vivo neles, quando falaram do ataque à escola, depois considerei o quão importante era essa discussão, foi um verdadeiro desafio para mim. Entretanto, percebi que foi mais uma preocupação minha, enquanto isso os próprios alunos e a pesquisadora, após o check-in, abordaram o assunto, e enriqueceram o círculo.

Compreendeu-se naquela situação que a responsabilidade manifestada entre alunos-professoras e alunos-alunos facilitou a comunicação no círculo, o desenvolvimento e o direcionamento das falas, na medida em que, assume Freire (1987, p. 14):

“[...] os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade. Aos que constroem juntos o mundo humano, compete assumirem a responsabilidade de dar-lhe direção”.

O desenvolvimento da capacidade dialógica, oportuniza às crianças a capacidade do agir, da resolução de problemas através do diálogo, na construção identitária, de momentos de entrega e presença, expondo os sentimentos, e também ouvindo o outro, com respeito.

Falar e ouvir, esta é a base do diálogo, da educação dialógica, e da ausência de violência no processo educativo. Mas não apenas falar e ouvir. O diálogo exige troca, entre quem fala e quem ouve, entre quem aprende e quem ensina, todos tem algo grandioso a oferecer. Não só falar, como se a verdade fosse propriedade. Muito menos só ouvir, como se não houvesse nada a ser entregue ao outro (Gaidargi, 2019, p. 250).

A prevenção da violência deve considerar ambos os lados: o das agressões em si e o da solução, que implica a educação para a convivência e a paz. Para Jares (2008), conviver significa viver uns com os outros com base em certas relações sociais e códigos valorativos, forçosamente subjetivos, no marco de um determinado contexto social.

É no convívio que se estabelece a identidade de cada pessoa na sociedade. Abrigada nos múltiplos papéis que se desempenham socialmente, a identidade conjuga as características singulares de um indivíduo à circunstância em que ele se encontra, à situação em que ele está, historicamente. A identidade aparece, assim, como algo construído nos limites da existência social dos sujeitos (Rios, 2010, p. 120).

O desafio do círculo de diálogo, contemplando o quarto componente da CNV: o pedido, era analisar as frases, e se necessário, reformulá-las. Foi necessário repetir a consigna mais de duas vezes. Seguem as respostas obtidas:

1. Desejaria que você me ouvisse.
Escola 'A' – Poderia me dizer o que eu acabei de falar?
Escola 'B' – Poderia me ouvir, por favor?
2. Gostaria que você citasse uma coisa que eu fiz e que você aprecia.
Escola 'A' – Poderia me dizer o que gosta em mim?
Escola 'B' – Mantiveram a mesma frase.
3. Gostaria que você se sentisse mais confiante para fazer sua apresentação.
Escola 'A' – Mantiveram a mesma frase.
Escola 'B' – Você estaria disposta a se apresentar para mim antes?
4. Você pode preparar o jantar desta noite?
Escola 'A' – Você poderia preparar o jantar desta noite, por favor?
Escola 'B' – Mantiveram a mesma frase.
5. Deixe-me viver minha vida!
Escola 'A' – Eu gostaria de tomar as minhas decisões sozinho.
Escola 'B' – Eu gostaria de decidir sozinha a roupa que vou comprar.
6. De agora em diante é você que atenderá ao telefone!
Escola 'A' – Poderia atender o telefone a partir de hoje, por favor?
Escola 'B' – Gostaria que você atendesse o telefone.
7. Você concordaria em continuar a conversa depois do jantar?
Escola 'A' – Mantiveram a mesma frase.
Escola 'B' – Mantiveram a mesma frase.

O pedido, na CNV, quando não compreendido pode causar distanciamento entre os interlocutores e considerados exigências quando o ouvinte acredita ser culpado ou punido caso não o atenda, por isso, a importância da clareza e da escolha de atendê-lo de maneira espontânea. “O objetivo da CNV não é mudar as pessoas e seu comportamento para conseguir o que queremos, mas estabelecer relacionamentos fundados na sinceridade e na empatia, que acabarão atendendo às necessidades de todos” (Rosenberg, 2006, p. 111).

Entende-se que a reintrodução dos aspectos valorativos presentes na comunicação diária, no ambiente escolar, inclui a preocupação com o que se observa, com o sentimento manifestado em si e no outro, com a necessidade expressa, e quando necessário, verbalizar o pedido, com clareza, são elementos essenciais para uma mudança de direcionamento nas relações humanas.

O círculo de diálogo, que teve como tema as quatro opções para receber uma mensagem negativa, obteve resultado bem profícuo. Após dividir as turmas em quartetos para dar início à vivência, a professora lançou a seguinte frase para a ficcionalização: Você não fez a lição de casa?

ALUNO 'A' (culpando a si mesmo): Eu sou muito preguiçoso mesmo! A professora está nervosa com razão...

ALUNA 'B' (culpando a outra): Como eu ia fazer? Quando eu fui copiar a tarefa, a senhora apagou a lousa!

ALUNA 'C' (percebendo os próprios sentimentos e necessidades): Eu ajudei a cuidar de meus irmãozinhos a tarde toda, e a noite senti necessidade de dormir mais cedo. Eu queria ter feito a lição de casa, mas não consegui cuidar de meus irmãozinhos e fazer a lição de casa ao mesmo tempo.

ALUNO 'D' (percebendo os sentimentos e as necessidades ocultos na mensagem negativa): A professora ficou nervosa porque eu não fiz a lição de casa. Deve ser muito importante para ela saber se a gente está aprendendo, logo, logo, vem as provas.

Grupo 2:

ALUNA 'A' (culpando a si mesma): Como eu sou distraída! A professora está estressada com razão.

ALUNA 'B' (culpando a outra): Professora, a senhora se esqueceu que eu faltei na aula ontem? Por que a senhora não pediu para alguém me avisar?

ALUNA 'C' (percebendo os próprios sentimentos e necessidades): Ontem era o único dia que a cabeleireira podia fazer a minha progressiva, esperei tanto tempo! Eu até queria fazer a lição de casa, mas passei a tarde inteira no salão, e quando cheguei em casa, também tive que ajudar a minha mãe na cozinha, porque ela sempre chega cansada do serviço dela.

ALUNA 'D' (percebendo os sentimentos e as necessidades ocultos na mensagem negativa): A professora ficou estressada porque eu não fiz a lição de casa, e hoje a coordenadora vai passar olhando os cadernos. Deve ser muito importante para ela a gente receber parabéns da coordenadora.

Essa experiência, perpassando pelas possibilidades de transpor uma situação difícil, oportunizou a vivência da empatia e da autoempatia. E foi possível evidenciar que ao culparem o outro, sem considerarem as necessidades envolvidas, reproduziam um tipo de violência, Rosenberg (2006) considera que toda raiva resulta de um pensamento alienado, entretanto, exige muita prática substituir, por exemplo, a frase “estou com raiva porque você [...]” por “estou com raiva porque preciso de [...]”.

Não há como não repetir que ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que, partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz. Partir do "saber de experiência feito" para superá-la não é ficar nele (Freire, 1992, p. 37).

Ao compor o círculo de diálogo pensando simultaneamente, nos quatro componentes da CNV: observação, sentimento, necessidade e pedido, reflexionando uma possível solução de conflito, por meio de uma situação vivenciada pelos participantes.

ESCOLA 'A'

Pessoa 1: Ontem, quando você visualizou as mensagens que te enviei no whatsapp, mas não me respondeu (observação), me senti triste (sentimento) porque tenho a necessidade de ser ouvida (necessidade). Estaria disposta a me dizer se eu fiz algo que você não gostou?

Paráfrase: Você me disse que quando eu não respondi suas mensagens do whatsapp se senti triste porque quer ser ouvida, e se eu estou disposta a falar se você fez algo que eu não gostei?

Pessoa 2: Quando você me pede para não conversar mais com aquelas meninas (observação), me sinto confusa (sentimento) porque tenho a necessidade de conexão (necessidade). Você estaria disposto a ser meu amigo, mesmo que eu continue falando com elas?

Paráfrase: Você está me dizendo que quando eu peço que você não fale mais com aquelas meninas, você fica confusa porque quer ter conexão com elas, e se eu estaria disposto a não desfazer a nossa amizade?

ESCOLA 'B'

Pessoa 1: Quando eu chego da escola, entro no nosso quarto e percebo que você bagunçou as quatro gavetas da nossa cômoda (observação) fico irritada (sentimento) porque tenho a necessidade de organização e cooperação (necessidade). Gostaria de saber se você está disposta a escolher duas gavetas para guardar as suas roupas, e eu ficar com duas gavetas também.

Paráfrase: Você disse que fica irritada quando vê as gavetas bagunçadas, porque precisa de organização, e que gostaria de dividir a cômoda.

Pessoa 2 – Quando você fala palavrão e empurra os outros (observação) fico incomodado (sentimento), porque necessito de respeito e paz (necessidade). Você estaria disposto a me dizer o que está sentindo?

Paráfrase: Você está falando que quando me vê falando palavrão e agredindo os outros, fica incomodado porque é da paz, e se eu quero falar o que eu sinto?

Os participantes compreenderam que um pedido tem uma maior chance de ser acolhido quando o outro, de fato, tem a escolha do “sim” ou do “não” e ter a clareza sobre o que realmente se quer. O componente “observação” ficou consolidado, e a paráfrase apresentou-se como um desafio ainda a ser superado.

A CNV não se configura como uma prática simples, estática, padronizada ou que pode ser rapidamente assimilada. No entanto, os relatos trazidos pelas professoras sinalizam que é um caminho possível a ser trilhado, objetivando uma educação dialógica e debatida, que considere os sujeitos históricos capazes de serem atores de uma transformação social.

PROFESSORA 1 (Escola 'A') - No início, tive muita dificuldade para estar aberta a um diálogo circular, para fortalecer as opiniões dos alunos, eu tinha a sensação que perderia o controle da situação na sala de aula. É um 5.º Ano, e eles passam por transformações significativas de comportamento nessa fase. Mas quando percebi o envolvimento deles, as falas trazidas, as visões compartilhadas, pude perceber que era necessário esse tipo de comunicação. Também estou aprendendo com a CNV, e acredito que quanto mais cedo os alunos tiverem acesso a esse modelo de educação, menos violência teremos na escola. A minha sala, hoje, aprendeu a ouvir, e acolher as adversidades, já nomeiam sentimentos, e isso é importante para mim. A convivência ficou mais respeitosa.

PROFESSORA 2 (Escola 'B') – Eu já tinha lido o livro do Marshall, e a mediação das histórias que ele relata no livro parecia não ser possível para os alunos de 5.º Ano. Mas quando nós nos reunimos nos HTPCs e começamos a falar sobre as possibilidades, fiquei bem motivada. São alunos que eu acompanho desde o 4.º Ano, e sei que a mudança neles é inevitável. Então, para mim, poder participar dessa transformação junto com eles foi uma experiência muito rica, e possível. Acho muito interessante a mudança que aconteceu no vocabulário deles. No começo, tinha um aluno, que quando eu me expressava usando a força protetiva, ele dizia “Pro, e a Comunicação Não-Violenta, hein?”

Em síntese, foi possível constatar que Círculos de Diálogos Restaurativos, contemplando a Comunicação Não-Violenta pode favorecer o desenvolvimento do autoconhecimento, autorregulação e empatia, em especial, possibilitando vivências para a diversidade, amadurecendo as possibilidades de compreensão, percepção e de ação. Ela propõe um novo paradigma, mostrando que existem formas pacíficas de atuar sobre os conflitos inerentes à sala de aula, em detrimento à punição ou recompensa, tornar possível os sonhos impossíveis de hoje.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início dessa pesquisa, os estímulos eram pensar como a composição dos círculos de diálogos, mediados pela Comunicação Não-Violenta, poderiam afetar o ambiente escolar e positivamente influenciar a interação dialógica e quais mudanças, mediante a proposta metodológica, poderiam suscitar o desenvolvimento da convivência, e resolução de conflitos.

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, é sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz (Freire, 1992, p. 99).

Nesse sentido, durante o semestre letivo, algumas situações mostraram o potencial transformador que, a longo prazo, podem ser consolidados por meio dos círculos de diálogos. Os primeiros passaram para a concretude de vivenciar uma prática pedagógica inovadora foram dados, evidenciados pela postura pedagógica das professoras frente ao surgimento de uma nova possibilidade de se posicionar em sala de aula e da disposição dos educandos a aprenderem significados dos modos de sentir, de pensar e agir, compreendendo a escola como espaço de vivências múltiplas, e de inúmeras diversidades inerentes a conflitos, mas passíveis de resolução para além da violência.

Tognetta e Lepre (2022, p.117) constataam que muitos educadores desejam atuar de forma construtivista diante dos conflitos e oferecer, em sala de aula, um convívio em que prevaleçam ações cooperativas, procurando formar cidadãos mais justos, respeitosos, generosos e solidários. No entanto, nota-se a ausência de uma formação continuada que lhes conduza a tais objetivos. E não se trata de apresentar-lhes modelos pedagógicos engessados de como devem agir, mas sim, de práticas inovadoras que desenvolvam um olhar humanizado à formação integral dos(as) alunos e alunas.

Assim, pautados na escuta empática, e nos quatro componentes da Comunicação Não-Violenta: observação, sentimentos, necessidades e pedidos, imersos em experiências que possibilitaram o fortalecimento da relação professor-aluno e aluno-aluno, os círculos restaurativos foram apresentados como condutores ao reaprendizado da convivência e ensinaram, na prática, a lidar com as diferenças.

Com essa base teórica, buscou-se uma abordagem metodológica que permitisse reconhecer o contexto da escola, por meio de técnicas de coleta de dados que envolveram sondagem diagnóstica das vivências, rodas de conversa, questionários e círculos de diálogos. Tudo isso em consonância com as ações didáticas construídas e desenvolvidas em um cenário real de ensino com o envolvimento das professoras e dos estudantes.

A prática pedagógica construída como ferramenta de interação humana, voltada ao olhar restaurativo para as vivências escolares, revelou a linguagem como uma maneira de se produzir a cultura que se deseja, evidenciando campos de interesse dos estudantes para a conexão consigo e com o outro.

Desta forma, alcançaram expressão a empatia, a autoempatia, o diálogo com expressões sinceras, e a responsabilidade partilhada em prol da construção de um ambiente de convivência construtivo e não opressivo, gerando aprendizados humanizadores.

Destaca-se também a aprendizagem da expressão sincera, reconhecendo e sabendo nomear os sentimentos e necessidades advindos da própria convivência.

No entanto, se reconhece as limitações desta pesquisa, já que para desenvolver integralmente a Comunicação Não-Violenta, é necessária a continuidade do trabalho por um período de tempo maior. Mas, considerando a metodologia e o recorte propostos neste estudo, é possível observar, nos aprendizes, novos modos de se articularem uns com os outros.

Salienta-se que quanto antes se iniciar a Comunicação Não-Violenta no ambiente escolar, e quanto mais contínuo for esse trabalho, certamente, melhores serão os resultados a longo prazo e o alcance da transformação social. Para isso, torna-se imprescindível a formação inicial e continuada dos professores voltada a práticas metodológicas inovadoras voltadas à convivência.

Apesar de a CNV contribuir na prática docente, muitos professores, nos encontros nos HTPCs, afirmaram não ter conhecimento sobre. No entanto, consideram importante a sua introdução no ambiente escolar, visto que tal linguagem não é comum nas práticas sociais, dados os comportamentos violentos internalizados, os quais necessitam ser desconstruídos.

Entre as responsabilidades que, para mim, o escrever me propõe, para não dizer impõe, há uma que sempre assumo. A de, já vivendo enquanto escrevo a coerência entre o escrevendo-se e o dito, o feito, o fazendo-se, intensificar

a necessidade desta coerência ao longo da existência. A coerência não é, porém, imobilizante. Posso, no processo de agir-pensar, falar-escrever, mudar de posição. Minha coerência assim, tão necessária quanto antes, se faz com novos parâmetros. O impossível para mim é a falta de coerência, mesmo reconhecendo a impossibilidade de uma coerência absoluta. No fundo, esta qualidade ou esta virtude, a coerência, demanda de nós a inserção num permanente processo de busca, exige de nós paciência e humildade, virtudes também, no trato com os outros. E às vezes nos achamos, por “n” razões, carentes dessas virtudes, fundamentais ao exercício da outra, a coerência (Freire, 1992, p. 34).

Ao término deste trabalho, sinto-me grata por tê-lo iniciado, pois suas contribuições, para além de trazerem um olhar mais refinado para as relações, instrumentalizaram-me para o trabalho contínuo com os meus alunos.

Certamente, o caminho percorrido até aqui por meio do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, com o apoio do meu orientador professor Macioniro Celeste Filho, o qual, na voz de Rosenberg (2006) tornou a minha vida mais maravilhosa, das disciplinas cursadas, dos estágios realizados, da atuação junto ao grupo de estudos, da participação em eventos, dos artigos publicados exerceram um forte impacto sobre o meu “eu” inicial e o “eu” final nesse processo formativo. E é exatamente nesse movimento interativo, que me constituo e me construo com a consciência da pessoa inacabada que sou. Nesse processo, a palavra do locutor se orienta dialogicamente em função do interlocutor:

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor (Bakhtin, 1999, p. 113).

Sou uma professora mais capacitada para as demandas educacionais, sinto-me mais fortalecida e esperançosa, tomada por consciências que serão ferramentas essenciais para importantes decisões no caminhar da construção de uma educação transformadora.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2007.
- BLOCH, M. **Apologia da História ou ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2001.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015
- BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil LTDA, 1997.
- BRANCHER, L.; KOZEN, A.; AGUINSKY, B. **Justiça Restaurativa**. Brasília: CEAG, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Proposta Preliminar**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2016-pdf/40791-bncc-proposta-preliminar-segunda-versao-pdf/file>. Acesso em: 9 de jan. de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar, 2022**. INEP, Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisasestatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 12 de dez. de 2022.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- BROWNE, D. **O melhor de Hagar, o Horrível**. Porto Alegre: L&PM, 2005. v. 3.
- CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2021.
- DETERDING, S., SICART, M. **Gamificação: Uso de elementos de design de jogos**. CHI EA. ACM Press, 2011.
- DISKIN, L.; ROIZMAN L.G. **Paz, Como se faz?: semeando cultura de paz nas escolas**. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, UNESCO, Associação Palas Athena, 2002.
- DUARTE JR., J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2001.

EFAPE. Escola de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza. **Currículo Paulista das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental**. v. 1. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 20 de mai. de 2023.

ELIAS, M. A. **Violência escolar**: caminhos para compreender e enfrentar o problema. São Paulo: Ática Educadores, 2011.

EVANS, K.; VAANDERING, D. **Justiça Restaurativa na Educação**. 1. ed. São Paulo: Palas Athena, 2018.

FARIAS, R. **Projeto Família no museu**: um relato mudo de sonhos falantes. Florianópolis: UDESC, 2014.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GADOTTI, M. **O projeto político-pedagógico na escola**: na perspectiva de uma educação para a cidadania. Brasília, 1994.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GAIDARGI, A. M. M. Educação infantil dialógica e não-violenta. **Dialogia**, n. 33, p. 246-262, set./dez. 2019.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

HICKMANN, R. **Estudos Sociais**: outros saberes e outros sabores. Porto Alegre: Mediação, 2002.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino para o diálogo**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13668>. Acesso em: 26 abr. 2023.

JARES, X. **Pedagogia da convivência**. 2. ed. São: Palas Athena, 2008.

KLAUMANN, I. **A formação dos professores e suas competências para uma educação básica de qualidade**: uma proposta de curso à distância. 2002. 208 f. Dissertação (Mestrado em Mídia e Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

KORCZAK, J. **O direito da criança de respeitar**. São Paulo: Summus Editorial, 1979.

MARQUES, J.F. **Círculos da paz: práticas restaurativas como instrumento de acesso à justiça nas escolas do Tocantins**. 2015. 67f. Dissertação (Mestrado profissional e interdisciplinar em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos) – Programa de Pós-Graduação em Prestação Jurisdicional em Direitos Humanos, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2006.

MILANI, F. M.; JESUS, R. C. D. P. **Cultura de paz**: estratégias, mapas e bússolas. Salvador. Edições Inpaz, 2003.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set.1993.

MORRISON, J.; KING, C. **Jogo GROK**. Tradução: Sérgio Luciano e Laura Claessens. São José dos Campos: Colibri, 2018.

MOSANER, E. **Arte-educação**: leitura de obras e elaboração de propostas poéticas a partir do acervo da pinacoteca do estado de São Paulo. 2008. 233 f. Dissertação. (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Faculdade de Educação, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, 2008.

MOURA, A. Escape Room Educativo: Os alunos como produtores criativos. *In*: ENCONTRO DE BOAS PRÁTICAS EDUCATIVAS, 3., 2018, Bragança Norte. **Anais** [...]. Bragança: CFAE, 2018. p. 117-123.

MULLER, Jean-Marie. **Não violência na educação**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2006.

MURRAY, T. R. **Comparing Theories of. Child Development**. 3. ed. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1993.

OLIVEIRA, B. G. de. **Falar sem julgar**: 50 exemplos de como ser objetivo ao falar usando a observação da CNV. CNV em Rede. 2021. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=4H9aCCNXJN8&t=37s>. Acesso em: 26 abr. 2023.

OLIVEIRA, B. G. de; VASCONCELOS, N. **Por trás dos rótulos**: coletânea de convites à empatia à luz da Comunicação Não Violenta. Rio Grande do Sul: CNV em Rede, 2021.

OLIVEIRA, B. G. de; VASCONCELOS, N. **Guia prático de CNV**: comunicação não violenta para crianças e adultos. Canoas, RS: CNV em Rede, 2022.

ONU. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. 1999. Disponível em: www.comitepaz.org.br/dec_prog_1.htm. Acesso em: 12 fev. 2023.

PASQUINO, G. "Conflito". In: BOBBIO, N. *et al.* **Dicionário de Política**. 8 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995. p.225-228.

PEREZ, T. **BNCC**: A Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

POYARES, W. R. **Falo, logo sou**: o fenômeno humano da comunicação. Rio de Janeiro: Agir; Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1983.

PRANIS, K. **Processos Circulares**. São Paulo: Palas Atenas, 2010.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não violenta**: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

ROSENBERG, M. B. **A linguagem da paz em um mundo de conflitos**: sua próxima fala mudará seu mundo. São Paulo: Palas Athena, 2019.

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

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE/SP nº 169/2019, de 19 de junho de 2019. [Fixa normas relativas ao Currículo Paulista da Educação Infantil e Ensino]. **Diário Oficial** do Estado do Rio de Janeiro: parte 3: seção 2: Poder Judiciário, Rio de Janeiro, ano 31, n. 19, p. 71, 30 jun. 2005.

SILVERSTEIN, S. **A parte que falta**. Tradução de Alípio Correa de Franca Neto. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

SNEL, E. **Quietinho feito um sapo**: exercícios de meditação para crianças (e seus pais). Tradução de Fabienne W. Mercês. Rio de Janeiro: Bicicleta Amarela, 2016.

STAPPEN, A. V. **Caderno de exercícios de comunicação não violenta**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

TOGNETTA, L. R. P.; OLIVEIRA, A. M.; LEPRE, Rita Melissa. **Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência**: como é que se faz? –

1. ed. – Americana -SP: Adonis, 2022. THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Temas Básicos de Pesquisa-ação).

UNESCO. **Cultura de paz no Brasil**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/culture-peace>. Acesso em: 5 mar. 2023.

VEIGA, I. P. A. Escola, currículo e ensino. *In*: VEIGA, I. P. A.; CARDOSO, M. H. **Escola fundamental**: Currículo e ensino. Campinas, Papirus, 1998. p. 11-35.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da Secretaria de Educação. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte, 2010.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WIEVIORKA, M. **Em que mundo viveremos?** São Paulo: Perspectiva, 2006.

WILLIAMS, R. **Recursos da esperança**. São Paulo: editora Unesp, 2015.

APÊNDICES**APÊNDICE A – Questionário em relação a você**

CODINOME: _____

DATA: ____ / ____ / 2023

EM RELAÇÃO A VOCÊ**1. Desvalorizar-se** (*Sou um zero à esquerda!*)☐ sempre ☐ às vezes ☐ nunca**2. Julgar-se** (*Não tenho paciência!*)☐ sempre ☐ às vezes ☐ nunca**3. Culpar-se** (*A culpa é minha, deveria ter...*)☐ sempre ☐ às vezes ☐ nunca**4. Partilhar suas alegrias**☐ sempre ☐ às vezes ☐ nunca**5. Partilhar suas tristezas**☐ sempre ☐ às vezes ☐ nunca**6. Estar sempre se cobrando** (*Devo, é preciso...*)☐ sempre ☐ às vezes ☐ nunca**7. Insultar-se** (*Eu me odeio por ser tão idiota!*)☐ sempre ☐ às vezes ☐ nunca**8. Engolir suas palavras** (*Para que falar de mim, ninguém se interessa!*)☐ sempre ☐ às vezes ☐ nunca

APÊNDICE B – Questionário em relação ao outro**EM RELAÇÃO AO OUTRO****1. Julgar, criticar**

☐ sempre ☐ às vezes ☐ nunca

2. Comparar, culpar *(Sua irmã é mais inteligente do que você!)*

☐ sempre ☐ às vezes ☐ nunca

3. Diagnosticar *(Você vai fracassar)*

☐ sempre ☐ às vezes ☐ nunca

4. Interpretar *(Se não me cumprimentou é porque me detesta!)*

☐ sempre ☐ às vezes ☐ nunca

5. Negar sua responsabilidade *(O problema é minha mãe, meu professor, a falta de sorte...)*

☐ sempre ☐ às vezes ☐ nunca

6. Estabelecer hierarquias *(Os alunos da escola 'A' estudam mais do que os da escola 'B')*

☐ sempre ☐ às vezes ☐ nunca

7. Dar conselhos não solicitados *(Pratique esporte! Mude de turma!)*

☐ sempre ☐ às vezes ☐ nunca

8. Negar a sua capacidade de escolha *(Tive de fazê-lo. Eram as ordens.)*

☐ sempre ☐ às vezes ☐ nunca

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando pesquisa, em nível de mestrado, na Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru, no âmbito do projeto intitulado “Círculos de diálogos restaurativos na educação pós-pandêmica: a possibilidade de um novo olhar para o desenvolvimento humano”, coordenado pelo orientador Dr. Macioniro Celeste Filho. O projeto é decorrente de um programa de pesquisa denominado “História da Educação e Ensino de História no interior paulista no século XX”, o qual tem como objetivo central localizar, identificar, recuperar, selecionar, sistematizar, analisar e interpretar aspectos educacionais no Estado de São Paulo. Assim, gostaríamos que participasse desta pesquisa. Caso aceite, gostaríamos que soubesse que:

- a) A sua participação será quanto à cessão de depoimentos orais, mediante entrevista semi-estruturada a ser previamente agendada, e a divulgação dos dados e informações acontecerá mediante a cessão de direitos, mediante a assinatura de termo específico.
- b) Na descrição de etapas da coleta de dados, destacando a divulgação dos resultados para fins científicos, como revistas, congressos e uso de imagem, os procedimentos serão realizados com a garantia de que a sua identidade será preservada, divulgada **SOMENTE COM A SUA AUTORIZAÇÃO POR ESCRITO**.

Eu, Silvana Martins Nahirhak, portadora do RG 20.634.315-2-SSP/SP aceito participar da pesquisa supra citada. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento, sem qualquer ônus. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Assinatura:



Data: 27/03/2023

Pesquisadores responsáveis:

Orientanda: Cibele Cristina Gonçalves Rodrigues

Orientador: Macioniro Celeste Filho

Bauru, 29 de março de 2023.

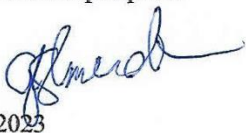
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando pesquisa, em nível de mestrado, na Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru, no âmbito do projeto intitulado “Círculos de diálogos restaurativos na educação pós-pandêmica: a possibilidade de um novo olhar para o desenvolvimento humano”, coordenado pelo orientador Dr. Macioniro Celeste Filho. O projeto é decorrente de um programa de pesquisa denominado “História da Educação e Ensino de História no interior paulista no século XX”, o qual tem como objetivo central localizar, identificar, recuperar, selecionar, sistematizar, analisar e interpretar aspectos educacionais no Estado de São Paulo. Assim, gostaríamos que participasse desta pesquisa. Caso aceite, gostaríamos que soubesse que:

- a) A sua participação será quanto à cessão de depoimentos orais, mediante entrevista semi-estruturada a ser previamente agendada, e a divulgação dos dados e informações acontecerá mediante a cessão de direitos, mediante a assinatura de termo específico.
- b) Na descrição de etapas da coleta de dados, destacando a divulgação dos resultados para fins científicos, como revistas, congressos e uso de imagem, os procedimentos serão realizados com a garantia de que a sua identidade será preservada, divulgada SOMENTE COM A SUA AUTORIZAÇÃO POR ESCRITO.

Eu, Gisceli Alessandra Souza Almeida Azevedo, portadora do RG 27297942-9-SSP/SP aceito participar da pesquisa supra citada. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento, sem qualquer ônus. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Assinatura:



Data: 27/03/2023

Pesquisadores responsáveis:

Orientanda: Cibeles Cristina Gonçalves Rodrigues

Orientador: Macioniro Celeste Filho

Bauru, 27 de março de 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA ÁREA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

CIBELE CRISTINA GONÇALVES RODRIGUES

**PRODUTO EDUCACIONAL: ESCAPE ROOM “PALAVRAS SÃO
JANELAS OU MUROS”**

Setembro/2023
BAURU/SP

Resumo

Este objeto educacional é produto de uma dissertação de mestrado do “Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica” da Unesp/Bauru, intitulada: “CÍRCULOS DE DIÁLOGOS RESTAURATIVOS NA EDUCAÇÃO PÓS-PANDÊMICA: A POSSIBILIDADE DE UM NOVO OLHAR PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO” elaborado sob a orientação do Professor Dr.^o Macioniro Celeste Filho. Trata-se de um jogo pedagógico inovador em formato digital, o Escape Room Educativo (ERE) segue os princípios da gamificação, baseados nas mecânicas, estética e pensamento lúdico para envolver as pessoas, motivar à ação, promover a aprendizagem e resolver problemas com dinâmicas e mecanismos próprios dos jogos (Deterding; Sicart 2011).

Como estratégia pedagógica, objetivando a compreensão dos quatro componentes da Comunicação Não Violenta (CNV), os alunos podem desenvolver múltiplas habilidades: sociointerativa, organização de informações, identificar e experienciar as emoções, perpassando pela observação, percepção dos sentimentos, nomeando-os, constatando qual é a necessidade advinda do sentimento verificado, e por último, fazer o pedido, expressando clareza e objetividade.

Assim, o ERE (Escape Room Educativo) e a educação formal se conectam, oportunizando a expansão de processos cognitivos, que conduzem o estudante ao protagonismo, utilizando a resolução dos enigmas, por meio da gamificação. Essa metodologia é um potente instrumento de ensino-aprendizagem, pois se apropriando da reflexão, constrói-se um ambiente alternativo de conhecimento e catarse.

O Escape Room Educativo é uma tendência crescente.

Enquanto estratégia de ensino e aprendizagem possibilita a criação de atividades bastante desafiadoras devido à sua capacidade de promover o trabalho em equipa, a liderança, o pensamento criativo e a comunicação de maneira atrativa para os alunos. As atividades podem ser bastante diversificadas e abranger diferentes conteúdos curriculares. Para o professor é mais uma ferramenta à sua disposição para aumentar a motivação e estimular o trabalho colaborativo e, simultaneamente, usar a gamificação como metodologia facilitadora da aprendizagem. Aos alunos

permite aprender, de forma ativa, jogando, interpretando e resolvendo problemas. Ajuda também a melhorar capacidades de raciocínio intelectual, criativo e lógico-dedutivo, envolvendo os alunos nas suas aprendizagens. (MOURA, 2018, p.117)

Para aplicação do ERE recomenda-se que o assunto sobre a Comunicação Não Violenta seja previamente estudado com os alunos. Objetivando a imersão, o jogo criado contará com enigmas, áudios, quebra-cabeça, narrativas, desafios, ambientação, jogo da memória e música.

O link de acesso ao Produto: Escape Room “Palavras são janelas ou muros” está disponível em: <https://www.gamificacaocriativa.com/sae/jogue?id=48285138>, e como público-alvo foi destinado para estudantes a partir do 5º Ano da Educação Básica.

A tabela a seguir apresenta alguns sites que foram utilizados para o desenvolvimento do Produto Educacional. Eles disponibilizam ferramentas, com diversos recursos digitais para a construção de ERE.

Tabela 1. Logos e links de sites de ferramentas para criar recursos digitais

Logo	Link	Permite criar...
	https://gamificacaocriativa.com/sae/	Cria escapes com etapas, duração, senhas, textos.
	https://www.thinglink.com/	Plataforma que disponibiliza imagens, vídeos e visitas virtuais com informações adicionais e links para acesso.
	https://learningapps.org/	plataforma online que permite a criação e a partilha de atividades educativas interativas, como quiz, jogos e exercícios.

O conteúdo temático do ERE desenvolvido é a chegada de uma pessoa em uma nova escola, e suas observações e sentimentos despertados acerca do novo ambiente, bem como os conflitos que ela terá de resolver para a convivência. É composto por 6 (seis) fases, percorrendo ambientes variados, sendo que, para avançar da primeira à sexta fase será necessário desvendar a senha de cada uma delas, e para finalizá-las, foi disponibilizado um tempo de 30 (trinta) minutos. A

cada clique, abre-se um cenário a ser explorado, enumerado como sequência lógica-narrativa. É um jogo de imersão e interatividade, alinhado totalmente à missão da CNV: comunicação eficaz, empática e autocompositiva na resolução de conflitos.

Seguem, passo-a-passo, as imagens do arquivo da autora, as quais compõem o Escape Room “Palavras são janelas ou muros”.

Imagem 1: Introdução - login e senha

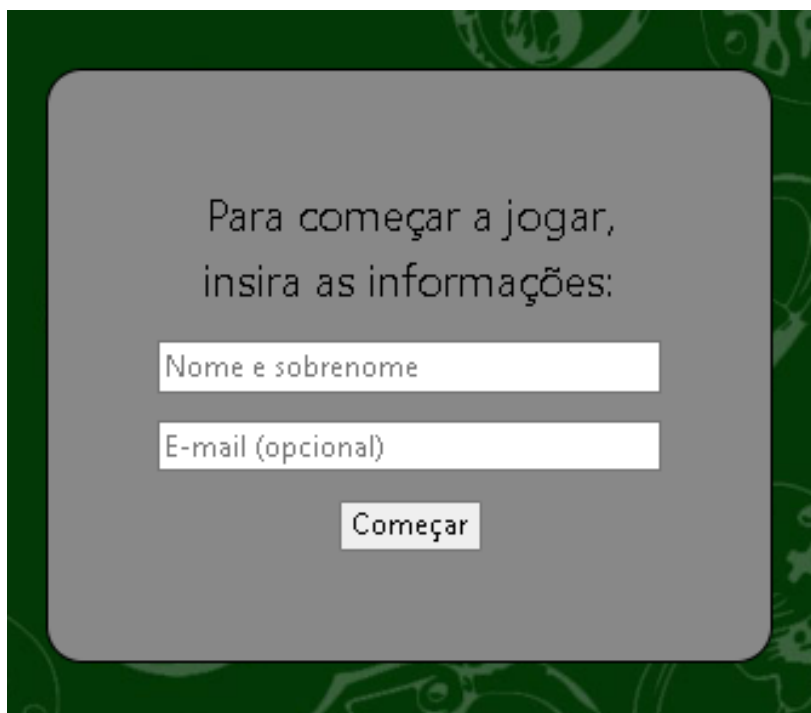
A login screen with a dark green background featuring faint, stylized icons of people and speech bubbles. In the center is a light gray rounded rectangle containing the text "Para começar a jogar, insira as informações:". Below this text are two white input fields: the first is labeled "Nome e sobrenome" and the second is labeled "E-mail (opcional)". At the bottom of the gray rectangle is a white button with the text "Começar" in black.

Imagem 2: Breve descrição da CNV

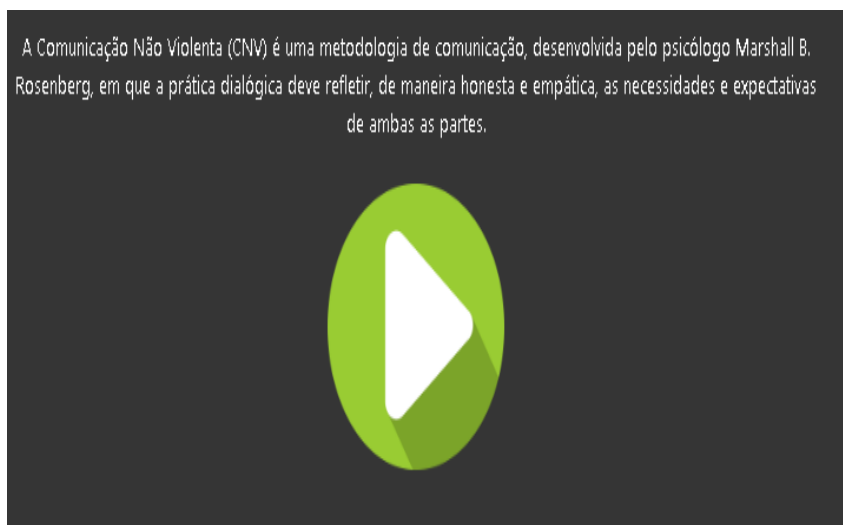
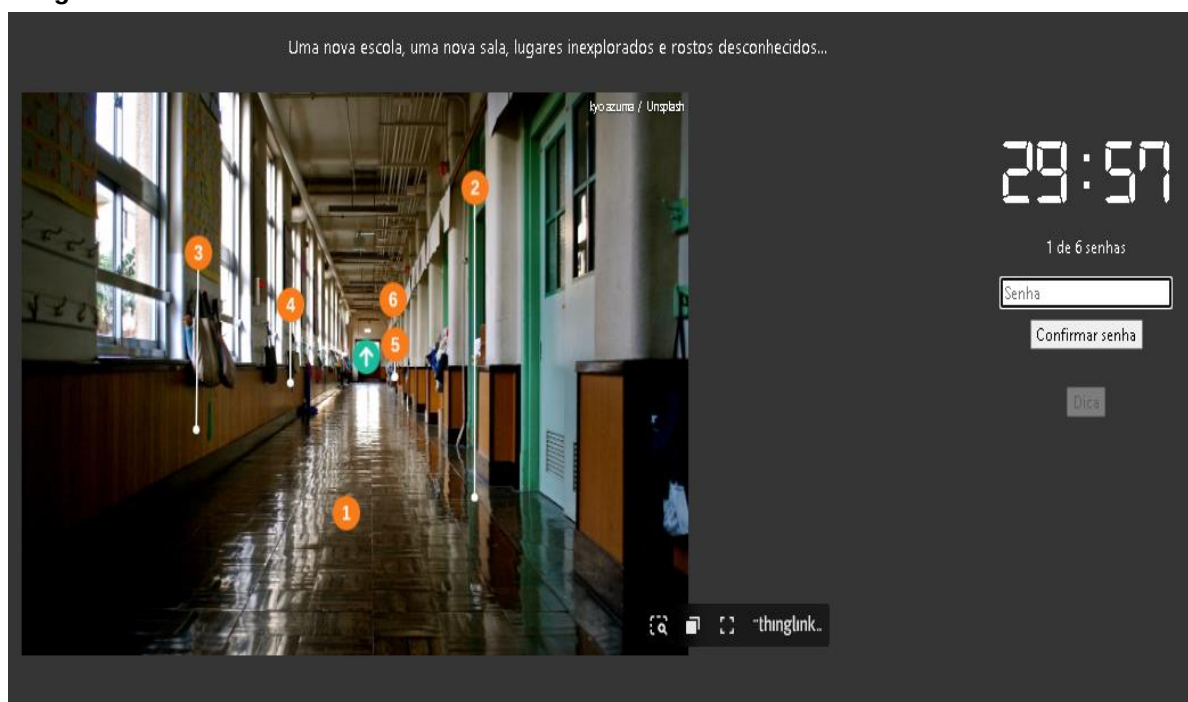


Imagem 3: Ambiente escolar a ser descoberto



Fase 1: A chegada à nova escola. O jogo inicia-se com contagem regressiva de trinta minutos. O primeiro componente da CNV é a observação, portanto, foi criado um ambiente a ser explorado, contendo seis indicativos, com desdobramentos para novos espaços, até a descoberta da senha: observar.

Imagem 4: Clique 1: sala errada – interação com áudio.

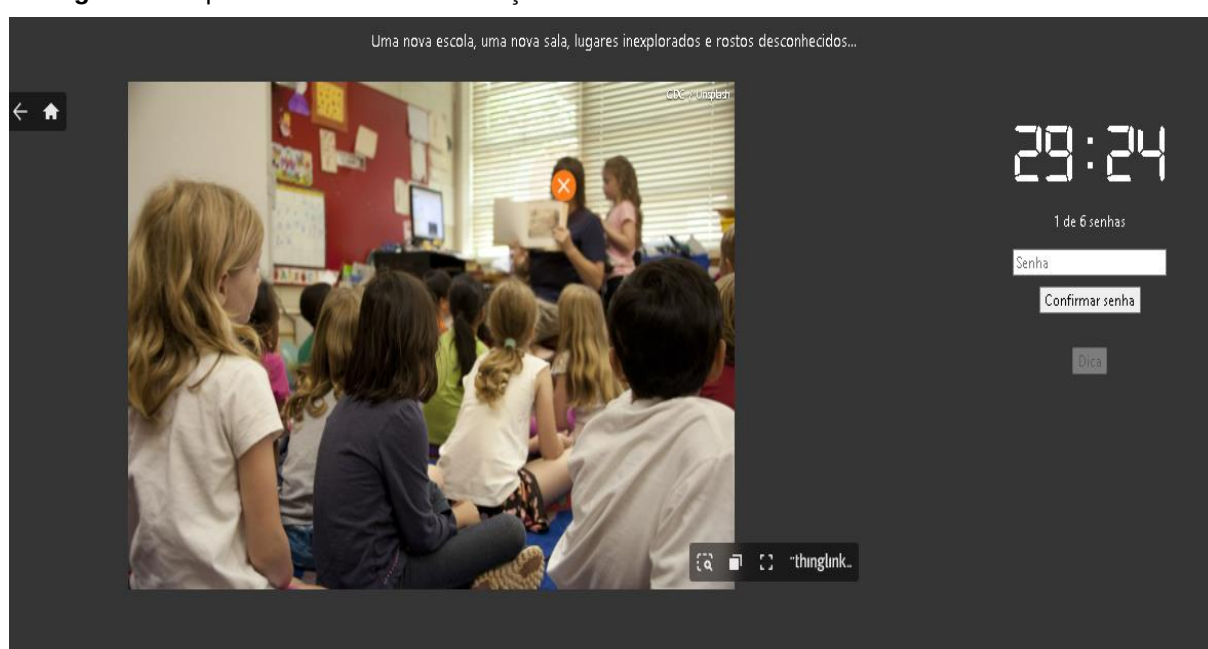
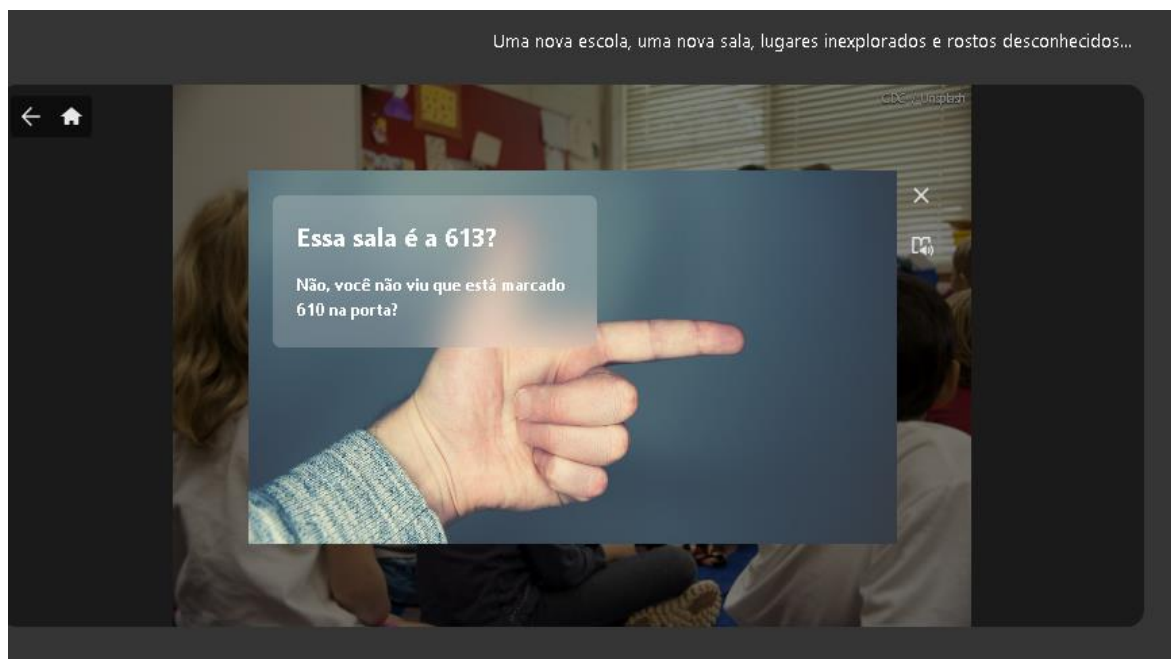


Imagem 5: Áudio indicativo



Ao se deparar com a entrada na sala errada, volta-se ao corredor para clicar no indicativo 3, o qual abrirá um painel de localização. O jogador segue em busca da descoberta da senha dessa fase.

Imagem 6: Quadro referencial de localização

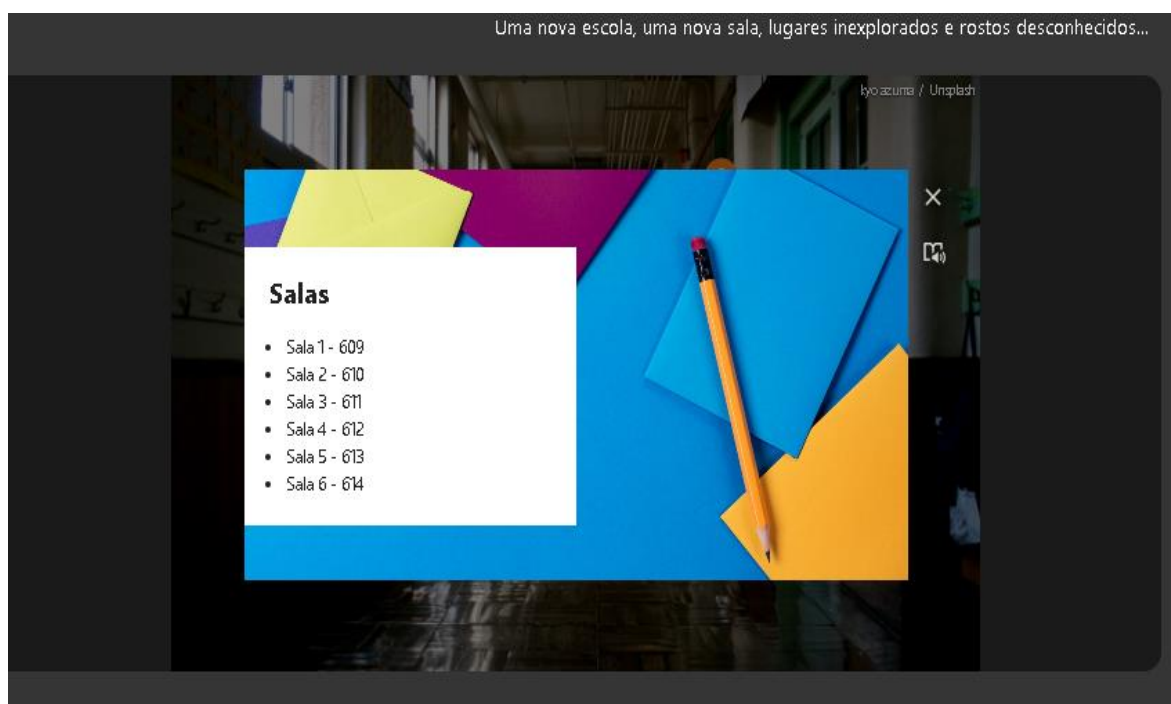


Imagem 7: Pista importante para a descoberta da primeira senha

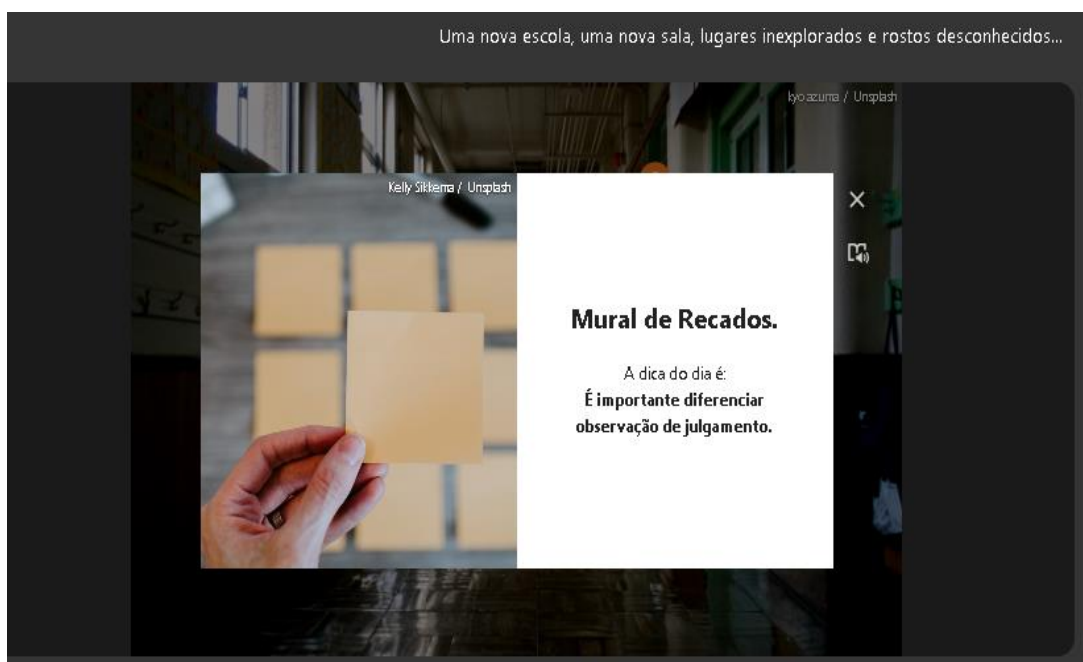
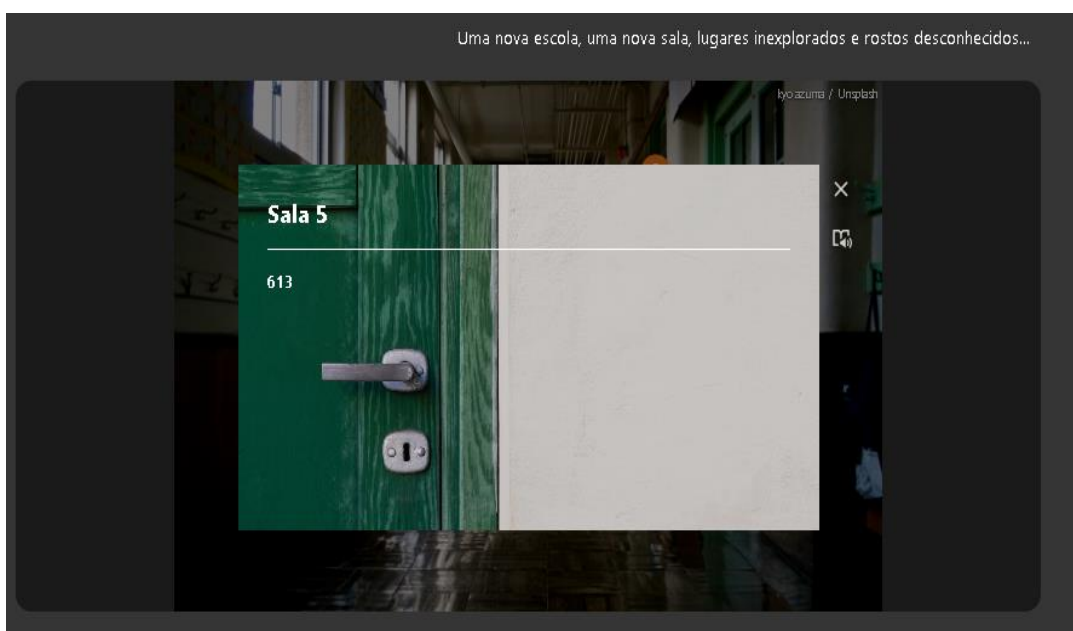


Imagem 8: Descoberta da sala correta



Neste momento, ao entrar na sala correta, seguindo a lógica numérica, iniciam-se o diálogo e os pensamentos acerca da observação do ambiente.

É imprescindível a atenção se voltar para todos os detalhes: visual, auditivo, e narrativo. Eles são indicadores da senha para a próxima fase.

Imagem 9: Entrada na sala correta.

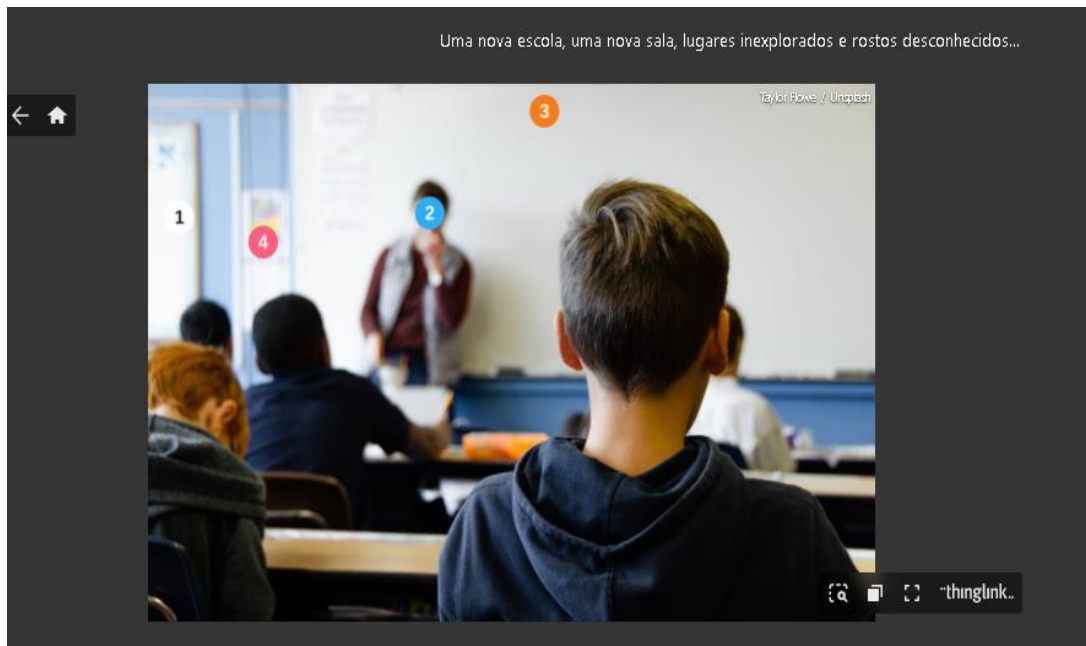
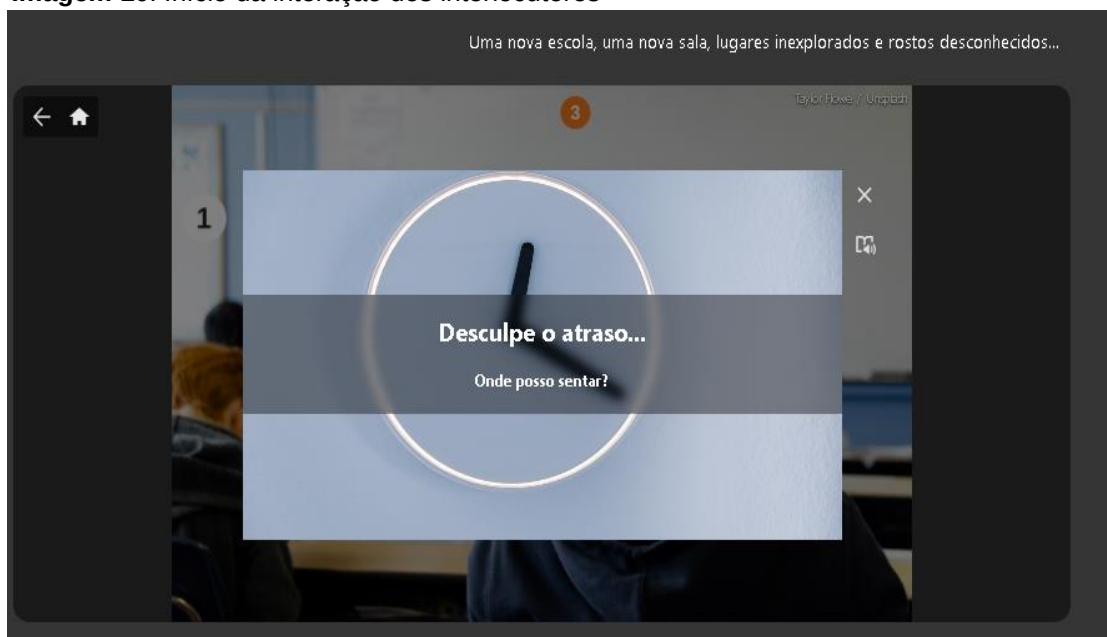


Imagem 10: Início da interação dos interlocutores



Objetivando suscitar uma maior interação, nesse momento do ERE, introduziu-se um áudio. Nesse sentido, ressalta-se a importância de:

1. Pensar na narrativa que deve remeter para o(s) tema(s) curricular(es).
2. Escolher o(s) espaço(s) adequado(s) ao número de participantes.
3. Criar um tema para despertar a curiosidade e introduzir a narrativa.

4. Desenhar as provas e os desafios que devem ser atrativos, surpreendentes e desafiadores. Estes devem ter em atenção os objetivos pedagógicos e o público-alvo.
5. Estabelecer as regras de participação (inserção de dicas, vídeos, imagens e áudios), o tempo (cronômetro digital ou analógico). Explorar ferramentas digitais e analógicas que se adaptem ao(s) tema(s), à narrativa e aos desafios.
7. Preparar o guião que pode ser digital ou em papel.
8. Concretizar a experiência imersiva de aprendizagem. (MOURA, 2018, p.110)

Imagem 11: Áudio da fala do professor

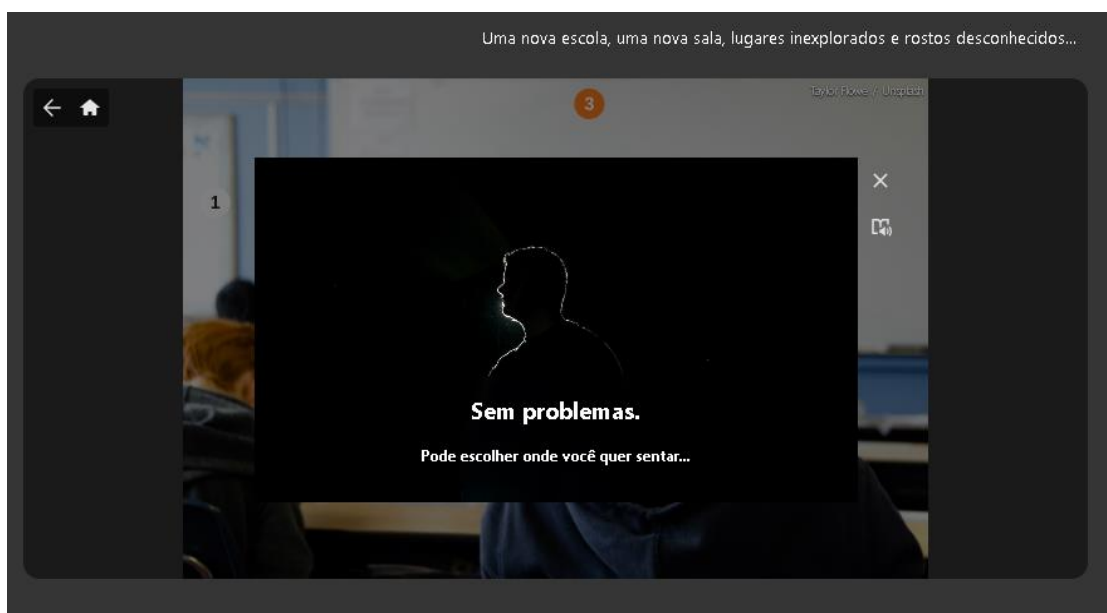


Imagem 12: Dica/senha em destaque

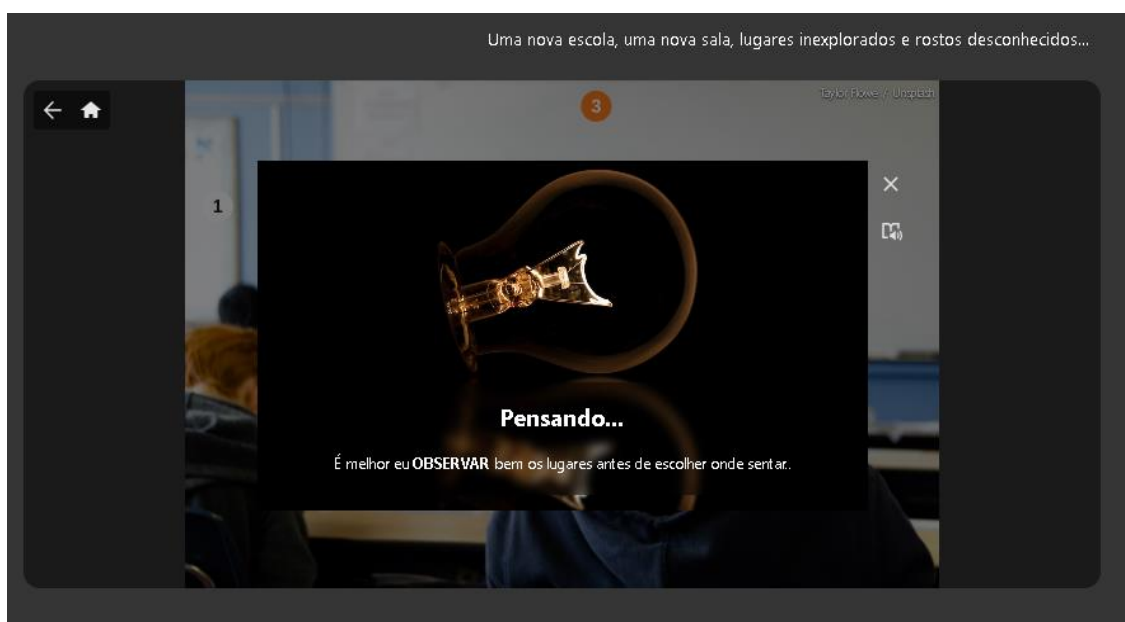
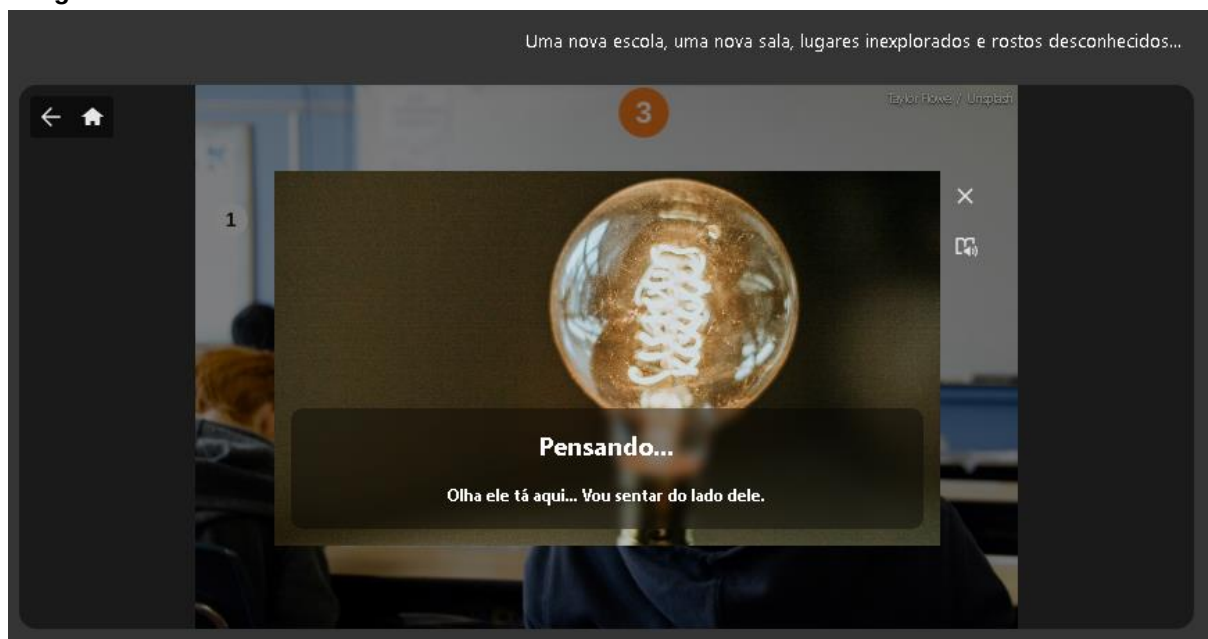
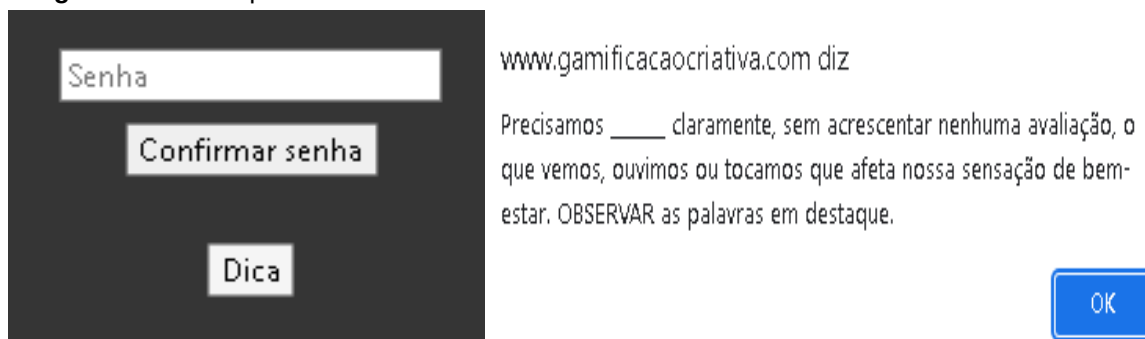


Imagem 14: Escolha



Última reflexão antes de digitar a senha. Caso ainda não tenha ficado evidente, basta clicar em dica:

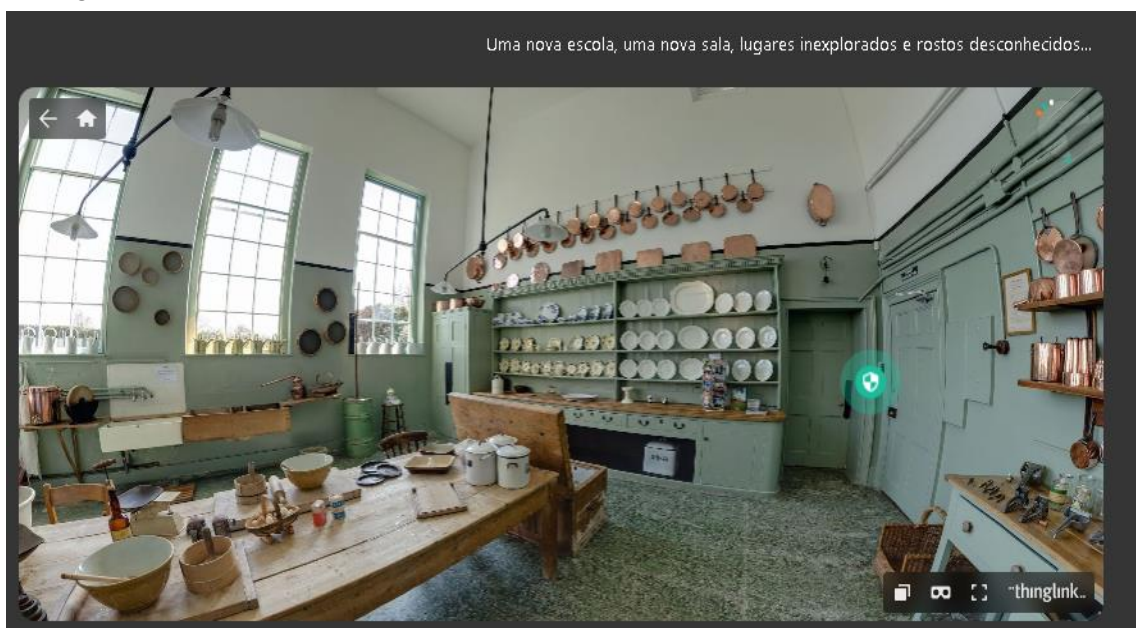
Imagem 15: Texto apresentado ao clicar em 'Dica'



Na fase 1, se o jogador ou jogadora escolher seguir até o final do corredor da escola, e adentrar, vai se deparar com uma cozinha, com visão 360°, permitindo uma visão detalhada de cada item do local. No entanto, ao clicar nos números, perceberá que estará novamente no local errado.

Essa estratégia, no ERE, busca uma experiência dinâmica, rica em possibilidades interpretativas para resolução de situações diversas, realizadas sob um tempo cronometrado, e gestão das emoções.

Imagem 16: Cozinha 360°



Passando para a segunda fase, a cada número clicado, tem-se, nas frases apresentadas, enigmas que conduzirão à senha. Nessa fase, há um desdobramento de ambientes.

Figura 17: O primeiro enigma aberto - acima da sala de aula

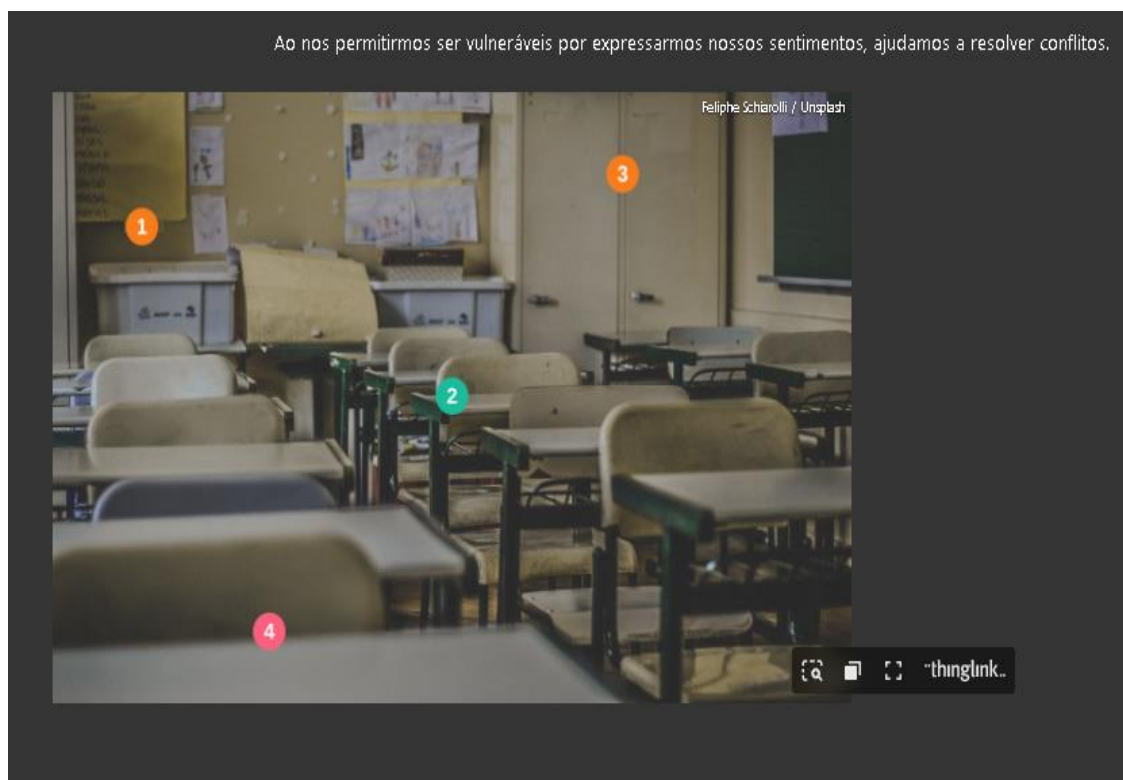


Figura 18: Demonstração de sentimento

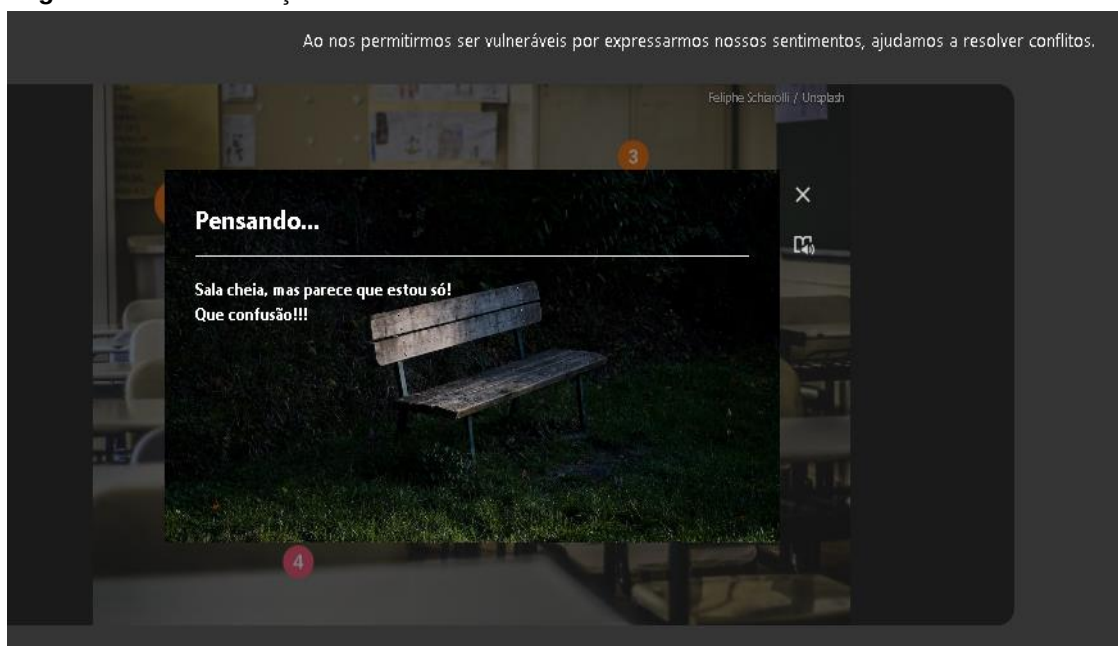
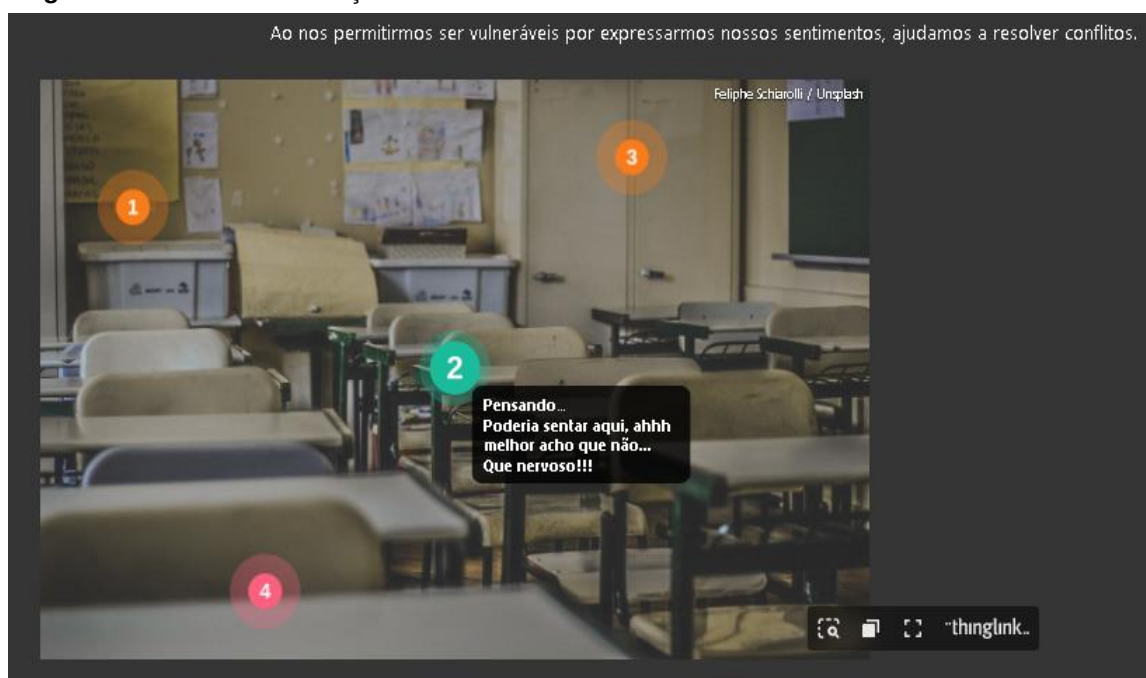
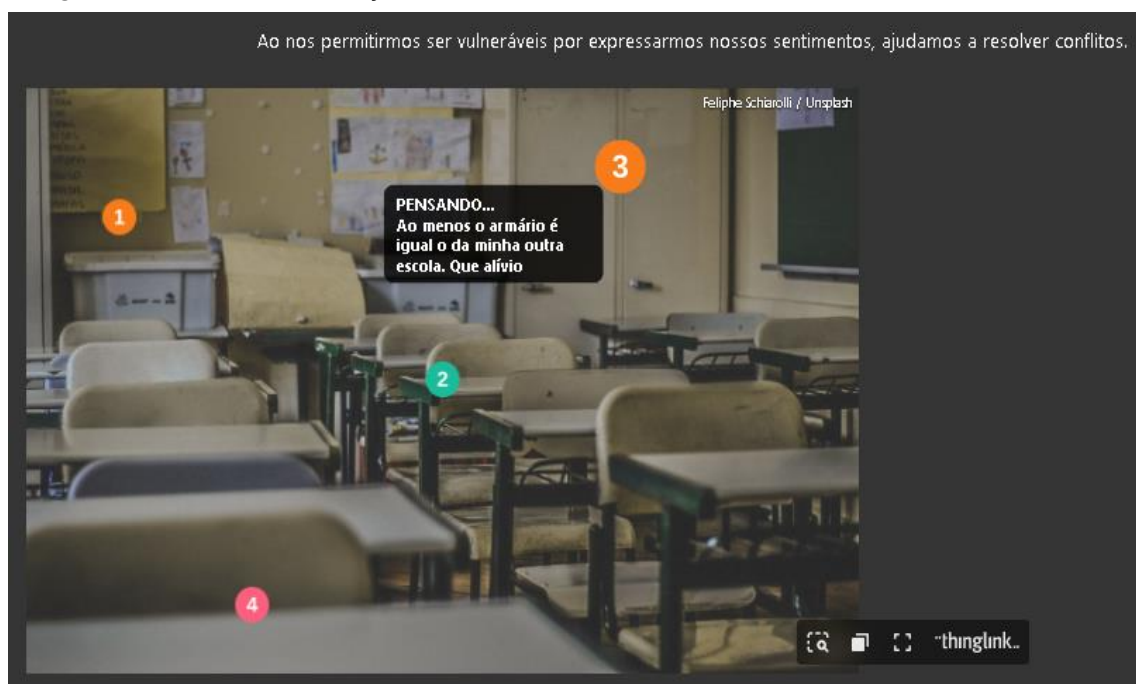


Figura 19: Nova demonstração de sentimento



A percepção dos sentimentos demonstrados é um poderoso instrumento condutor para a descoberta da segunda senha. Vale ressaltar, que esse ERE objetiva a introdução dos componentes da Comunicação Não Violenta no âmbito escolar, sendo que, Rosenberg (2006) apresenta “sentimento” como o segundo componente da CNV.

Figura 20: Outra demonstração de sentimento



Ao clicar no número 4 (quatro), há um desdobramento de imagens, que levam a novas reflexões próximas da realidade vivenciada em novos ambientes escolares.

Imagem 21: Desdobramento de cenário

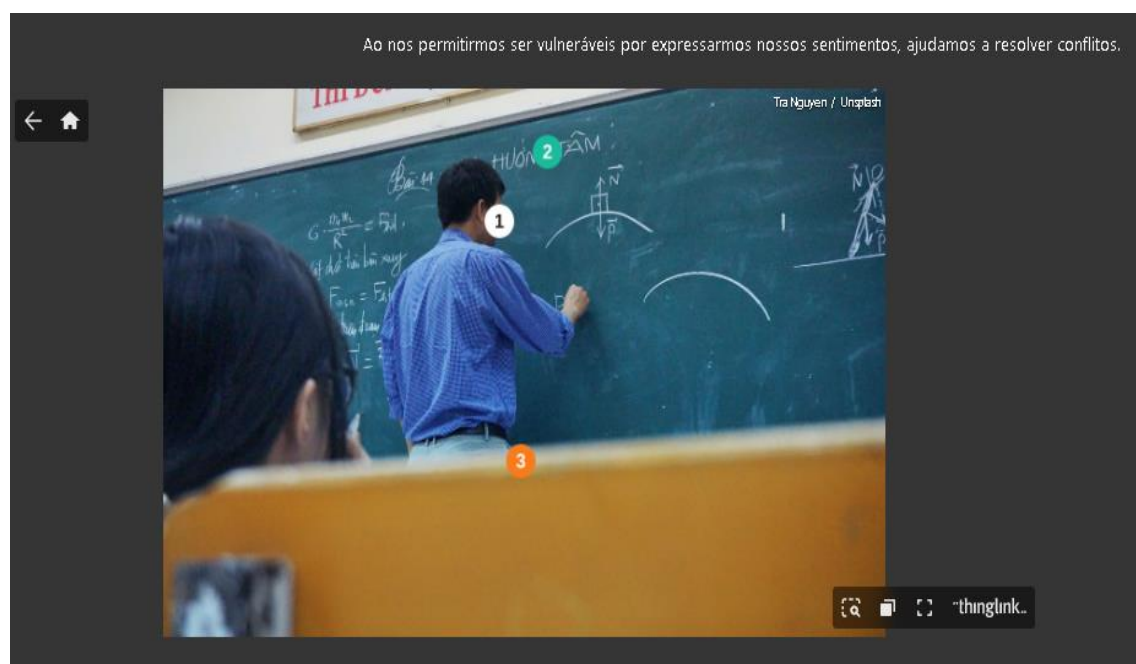


Imagem 22: Observação ou avaliação?

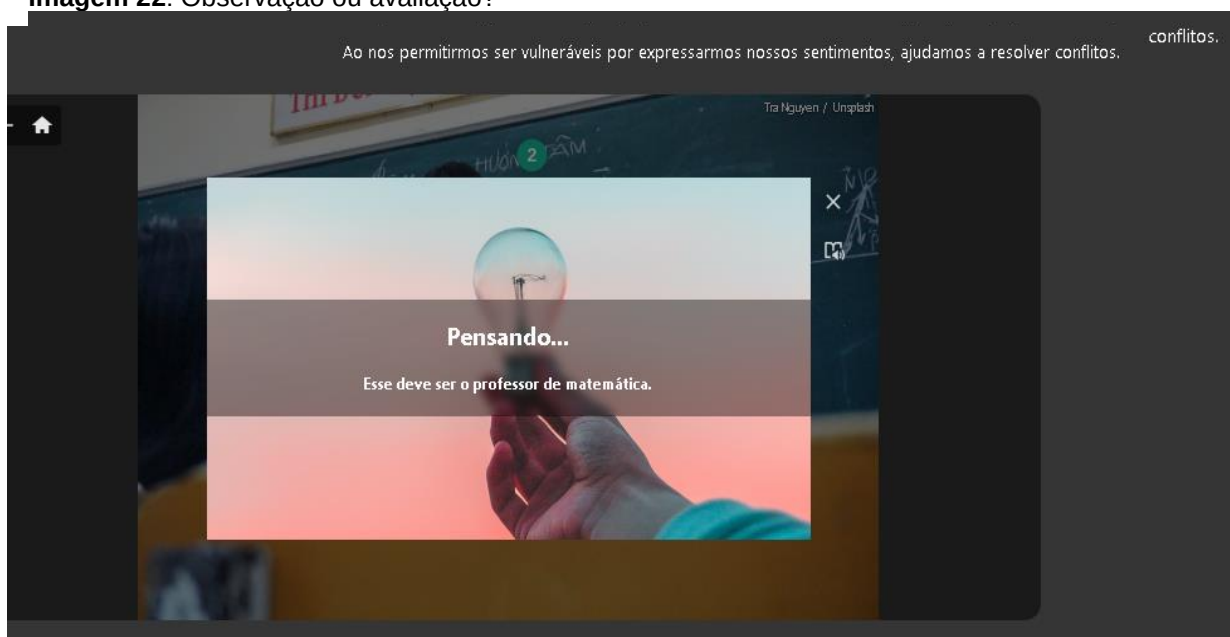
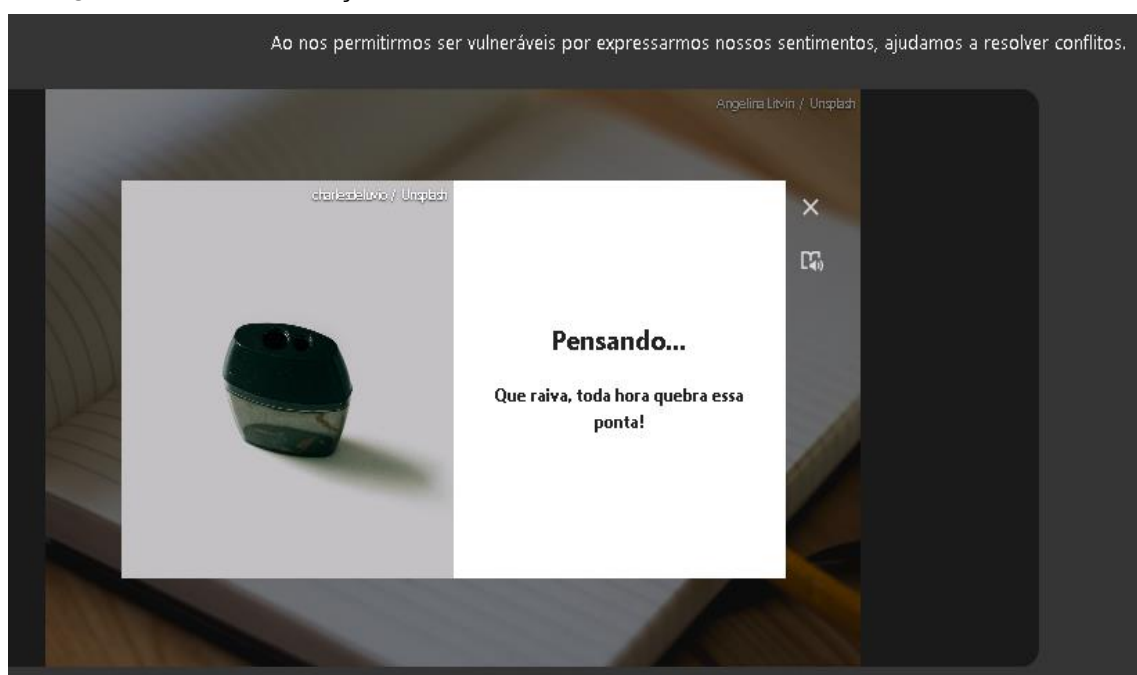


Imagem 23: Demonstração de sentimento



Assim que descoberta, a senha pode ser digitada a qualquer momento, mesmo sem ter transitado por todas as etapas numéricas. Se houver o equívoco, pode-se retornar às cenas, afim de conferir todas as possibilidades, até percebê-

la. Se mesmo assim não for possível revelá-la, há um último recurso para cada fase: clicar em dica.

Figura 24: Verificação de sentimento

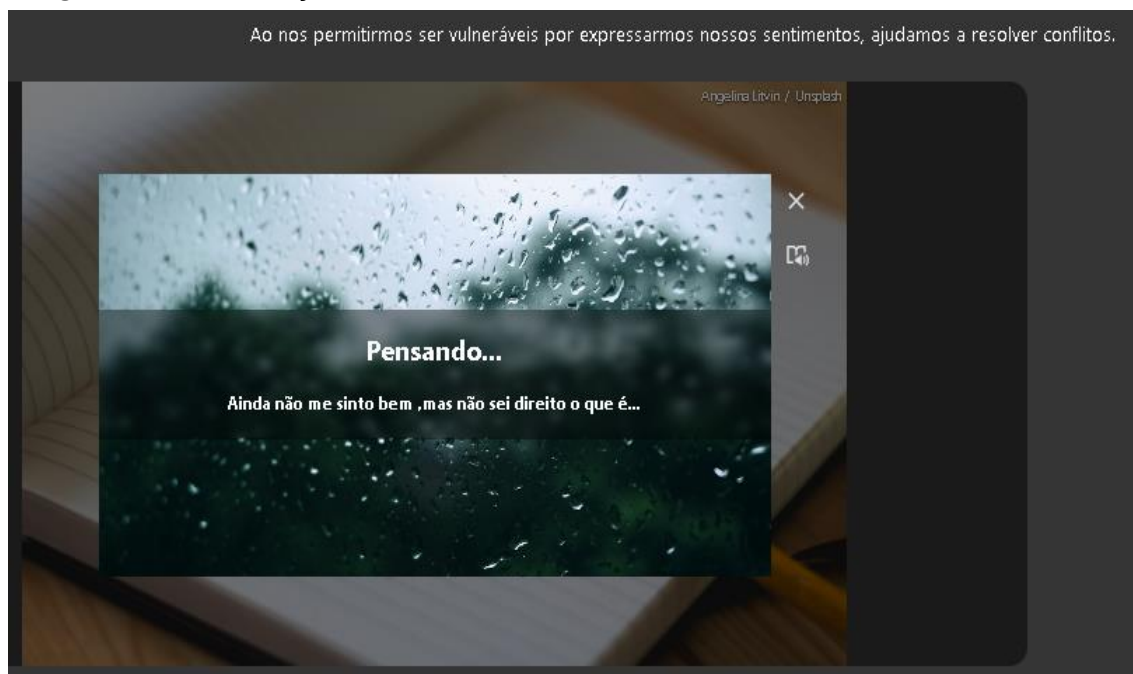
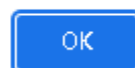


Figura 25: Dica final da fase 2

www.gamificacaocriativa.com diz

Desenvolver um vocabulário de _____ que nos permita nomear ou identificar de forma clara e específica nossas emoções nos conecta mais facilmente uns com os outros.



Avançando para a fase 3 (três) as observações do novo ambiente escolar continuam, nomeando os sentimentos experimentados, o jogador ou jogadora poderá perceber as necessidades que esses sentimentos revelam.

Por experiência própria, pude constatar diversas vezes que, a partir do momento em que as pessoas começam a conversar sobre o que necessitam em vez de falarem do que está errado com as outras, a possibilidade de encontrarem maneiras de atender às necessidades de todos aumenta consideravelmente.(ROSENBERG, 2021, p.75)

Figura 26: Observação

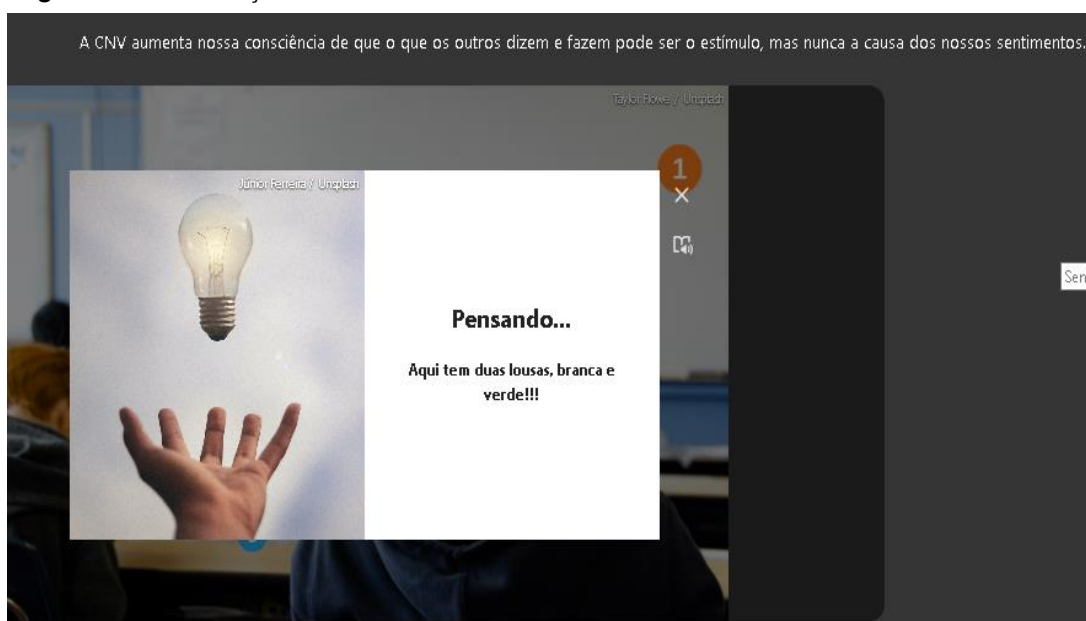


Figura 27: Necessidade não atendida



Para Rosenberg (2019) assim como é difícil para muitas pessoas observar sem julgamento e adquirir um vocabulário de sentimentos, também é muito difícil desenvolver um repertório de necessidades.

Para ele, sentimentos agradáveis indicam necessidades atendidas, e desagradáveis, necessidades não atendidas, sendo que toda manifestação de violência é uma expressão trágica de necessidades não atendidas.

Figura 28: Tentativa de comunicação

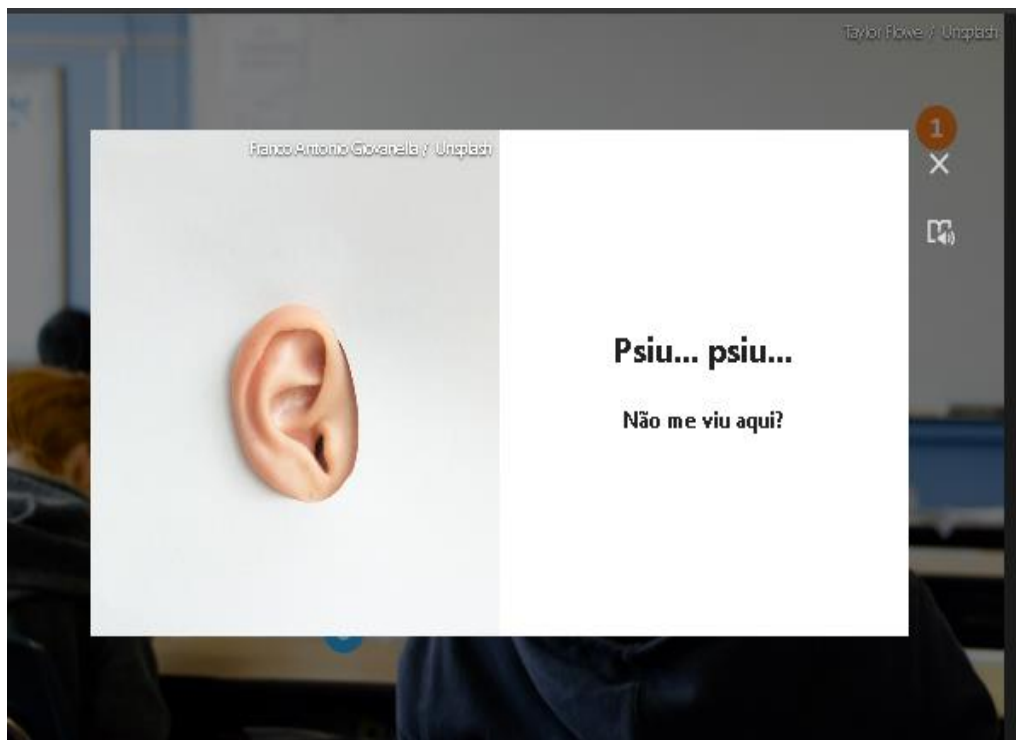


Figura 29: Áudio: manifestação de necessidade

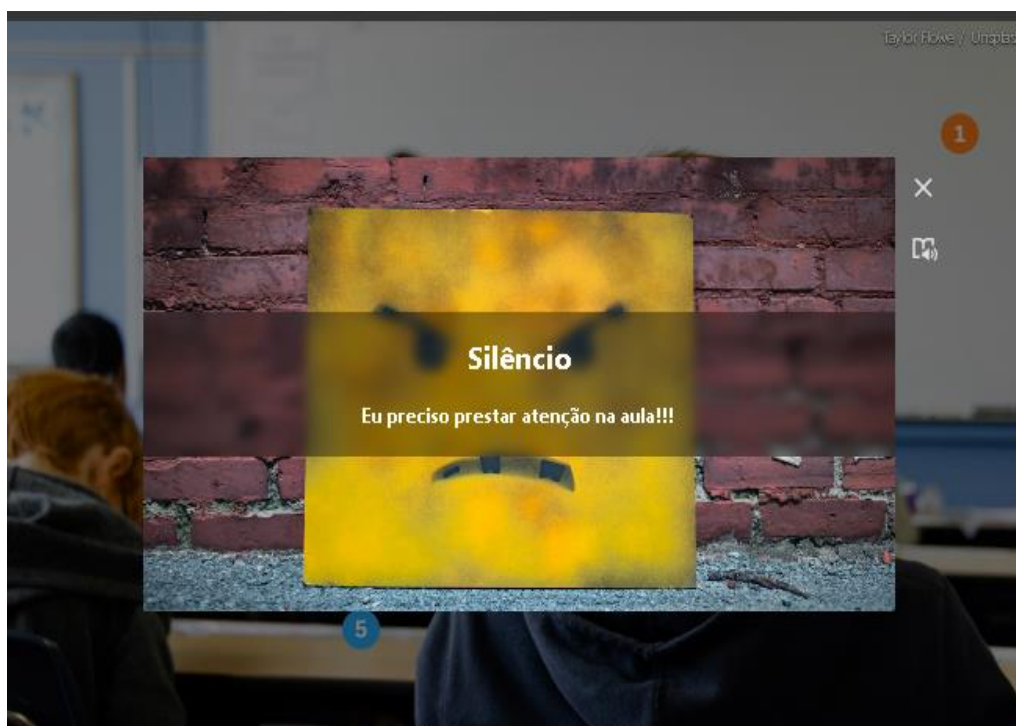
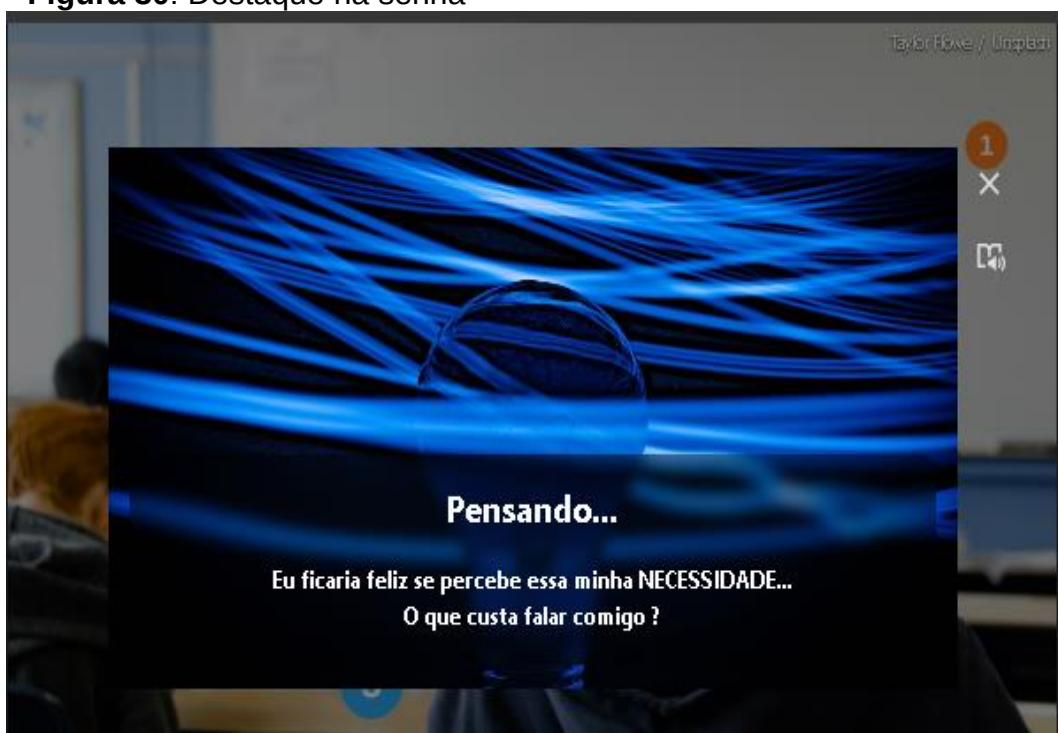
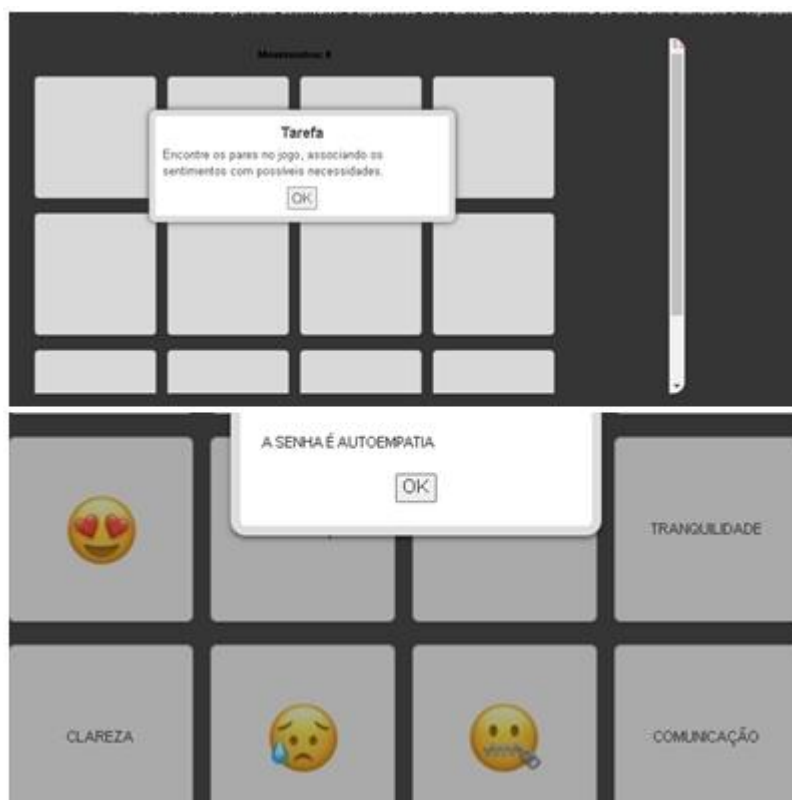


Figura 30: Destaque na senha



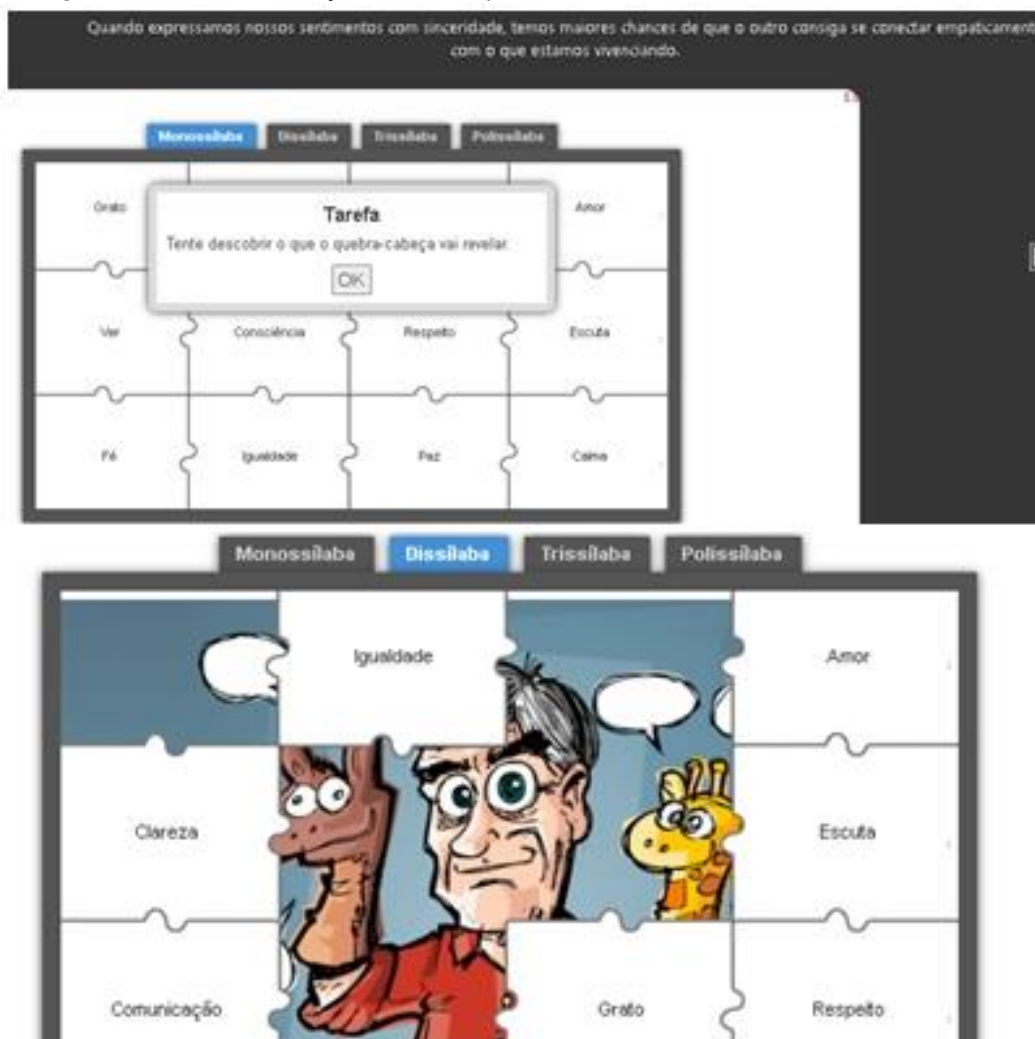
Para a fase 4 (quatro) foi inserido, no ERE, um jogo de memória, associando necessidades às expressões dos emojis. Ao final, tem-se a senha revelada.

Figura 31: Jogo da memória



Alcançada a fase 5 (cinco), chega-se a um quebra-cabeça para fazer a correlação de palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas, as quais também apresentam uma lista de sentimentos e necessidades.

Figura 32: Quebra-cabeça da autoempatia



Na última fase do ERE, o quarto e último componente desse processo aborda a questão do que gostaríamos de pedir aos outros para enriquecer a vida, mas antes, perpassa pela autoempatia e empatia.

O que é realmente curativo para as pessoas não é esse jogo em que concordamos que somos horríveis, mas aquele em que olhamos para o nosso interior e identificamos qual necessidade nossa não foi atendida mediante aquele comportamento. E, quando nos conectamos com isso, sentimos uma espécie diferente de sofrimento. Um sofrimento natural, do

tipo que propicia aprendizado e cura, e não raiva de si mesmo ou culpa.
(ROSENBERG, 2019, p.85)

Figura 33: Praticando a autoempatia

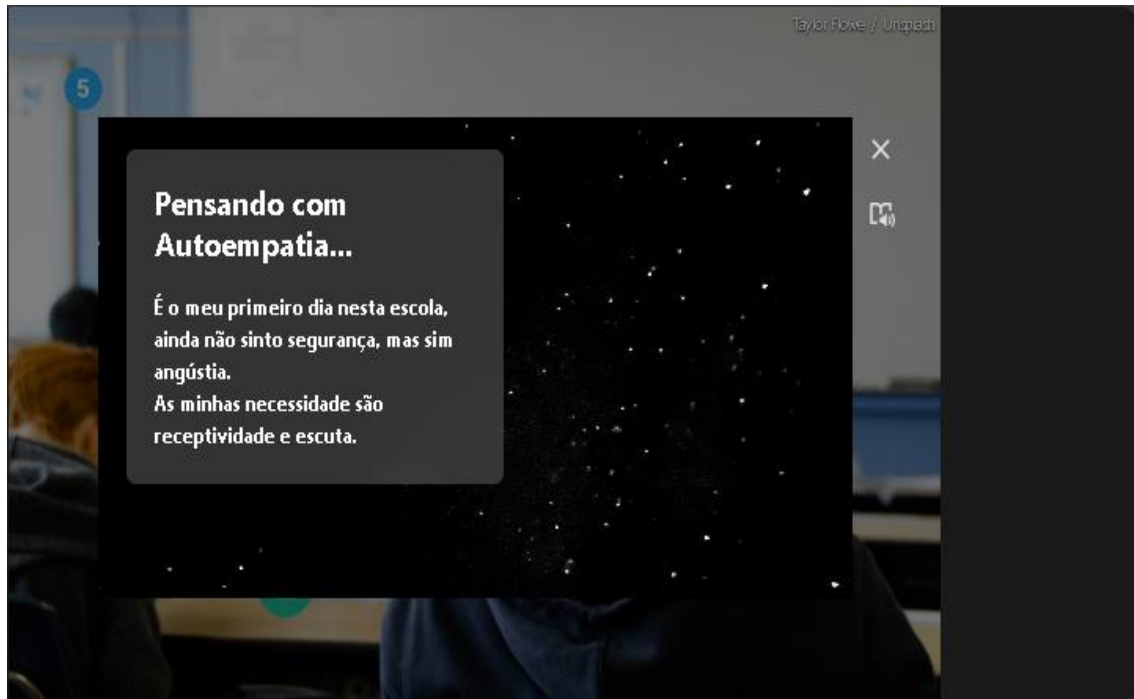


Figura 34: Refletindo empaticamente



Figura 35: Praticando a empatia

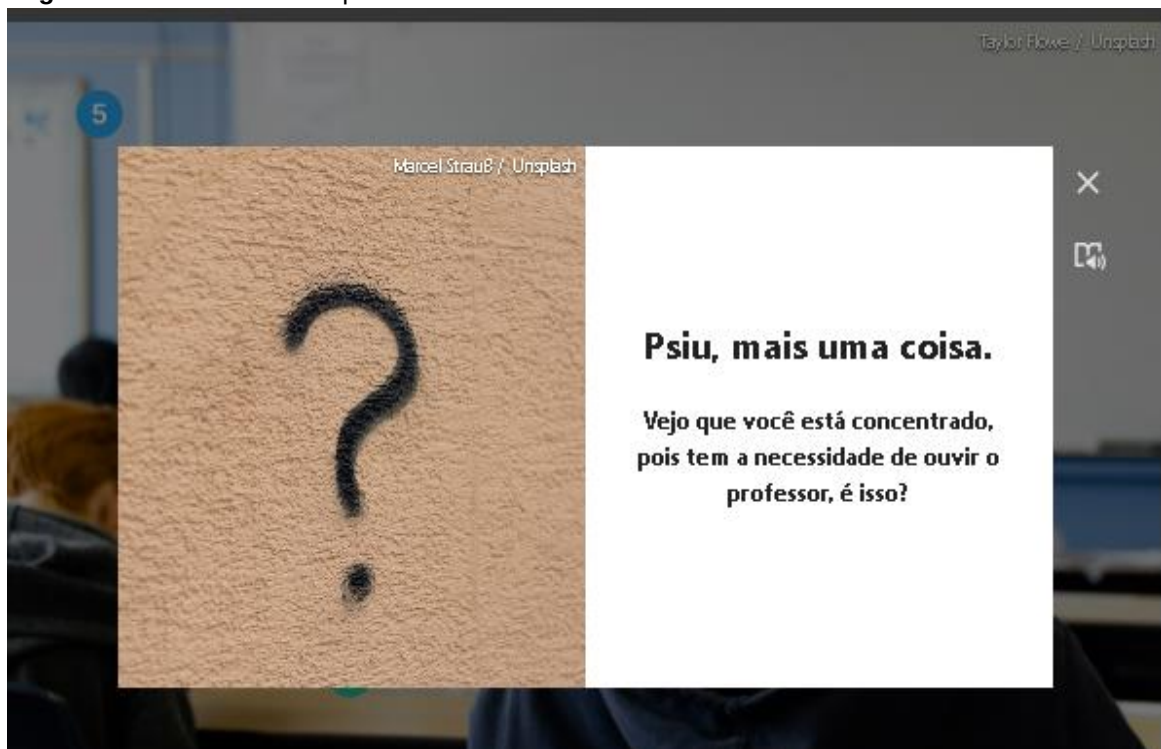
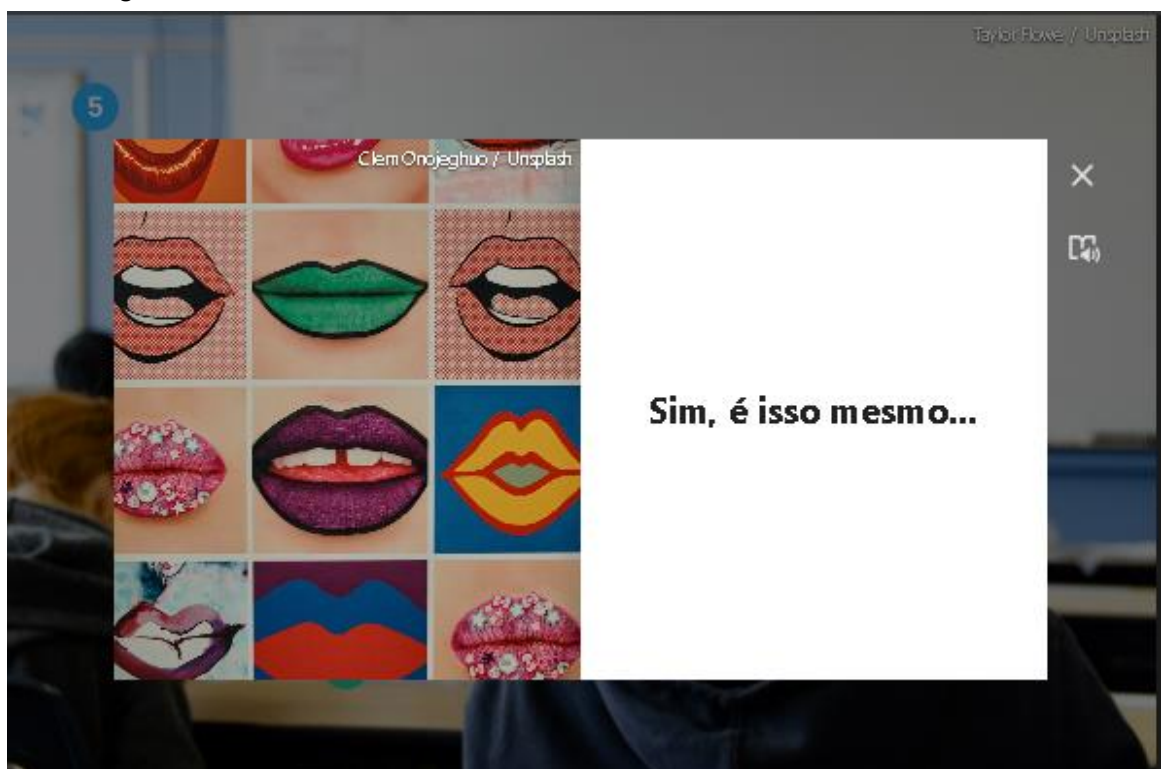


Figura 36: Áudio afirmativo



Ao clicar no número 5 da cena vivenciada, aparece a mensagem “Bate o sinal”, e logo, abre um novo ambiente de interação.

Figura 37: Praticando a CNV



Figura 38: Fazendo o pedido

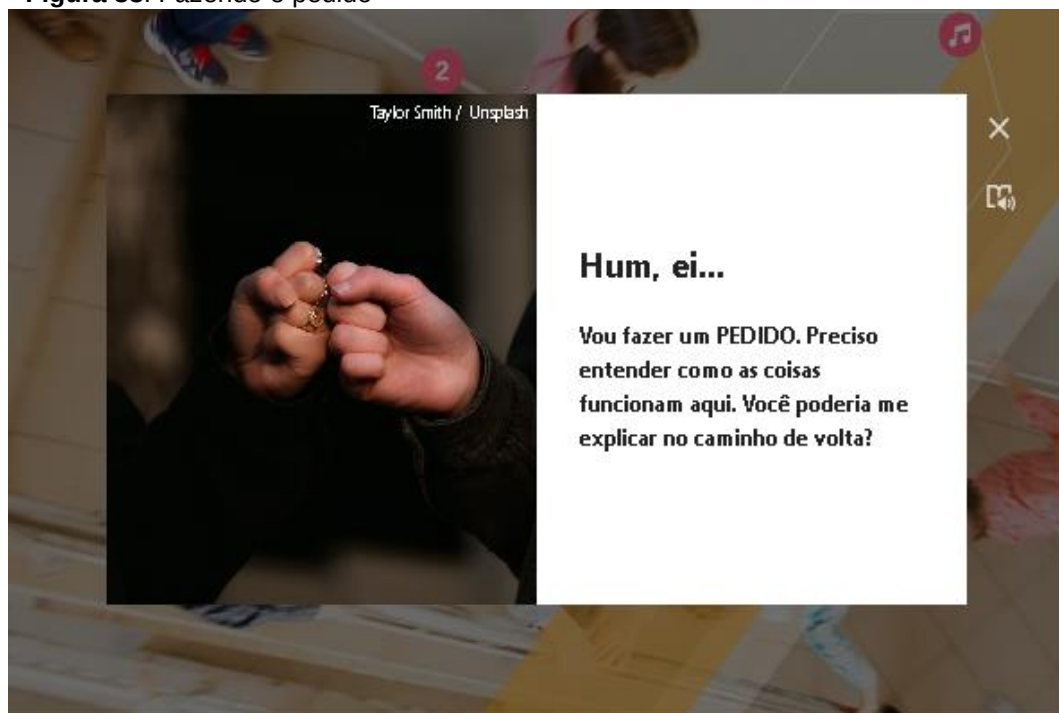
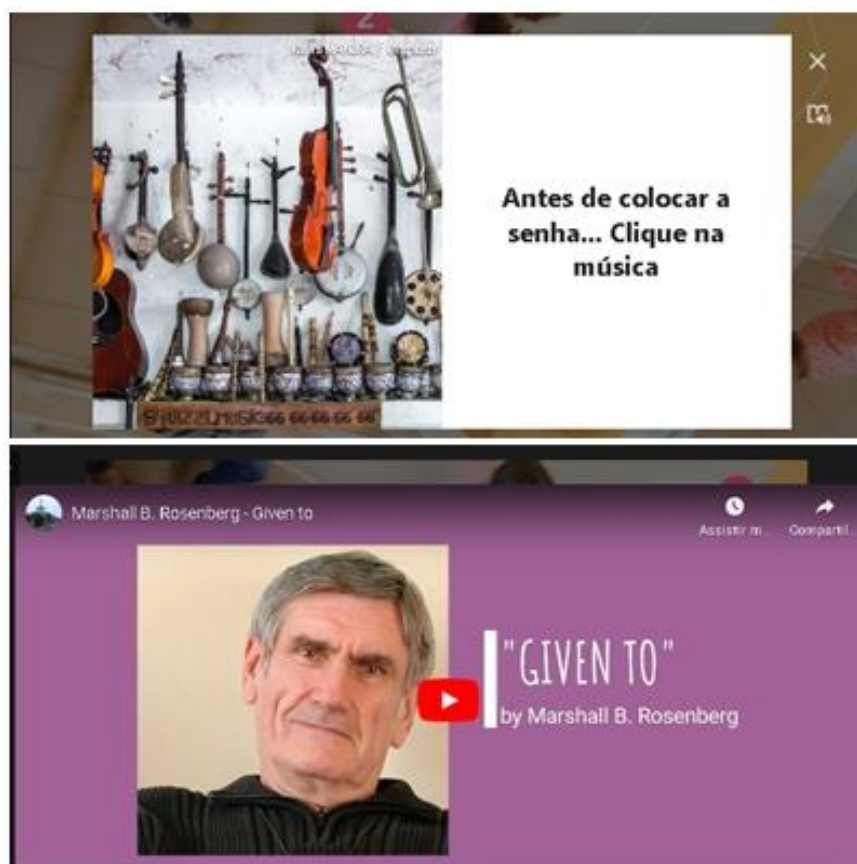


Figura 39: Momento apreciação



Se restar dúvida sobre a senha, após apreciar a música, ainda existe a possibilidade de clicar em “Dica”.

Figura 40: Texto ao clicar em “Dica”

www.gamificacaocriativa.com diz

Assim como a observação deve vir sem uma avaliação e sem um julgamento, e o sentimento deve ser expresso para que as necessidades sejam atendidas, o _____ deve vir ao cumprir todos os componentes anteriores.

OK

Ao finalizar o ERE, aparece um texto de Rosenberg (2021), elucidando o propósito da Comunicação Não Violenta. Informa o tempo utilizado no jogo, e

ainda traz a oportunidade de compartilhar o resultado, disponibilizando, inclusive, plaquinhas ilustrativas.

Figura 41: Mensagem final

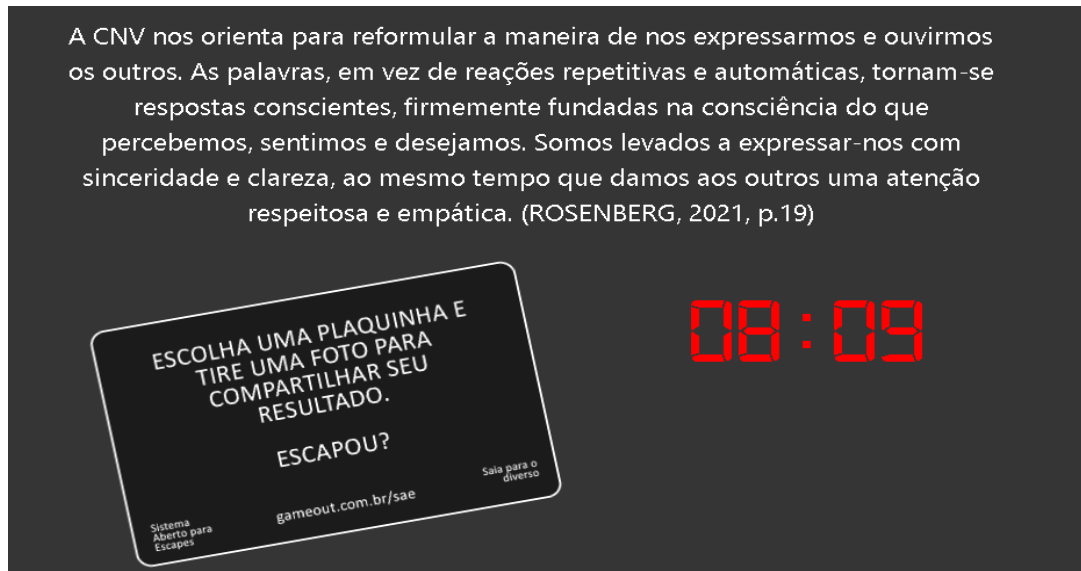
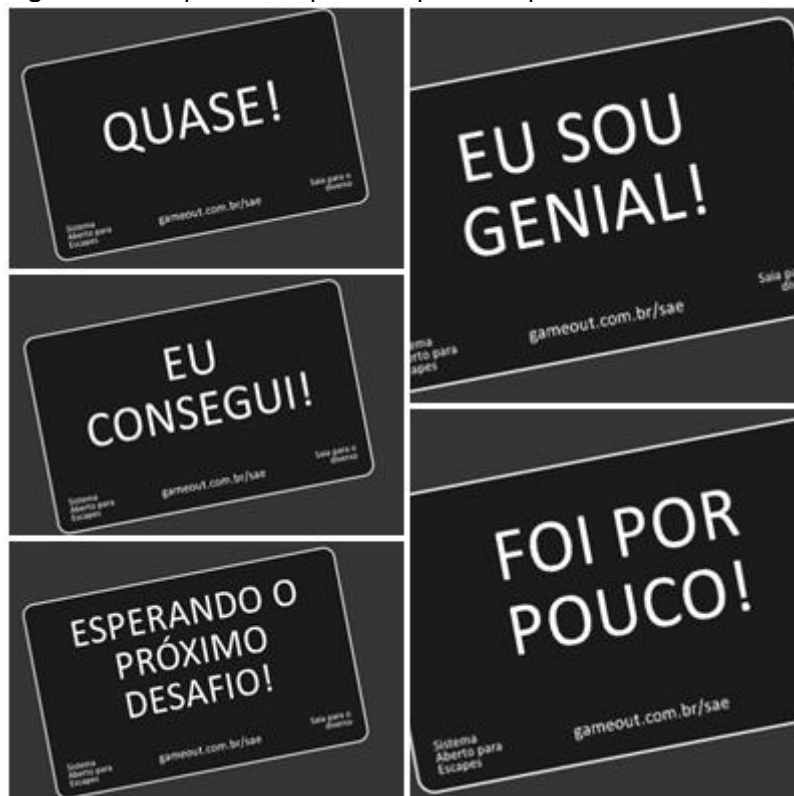
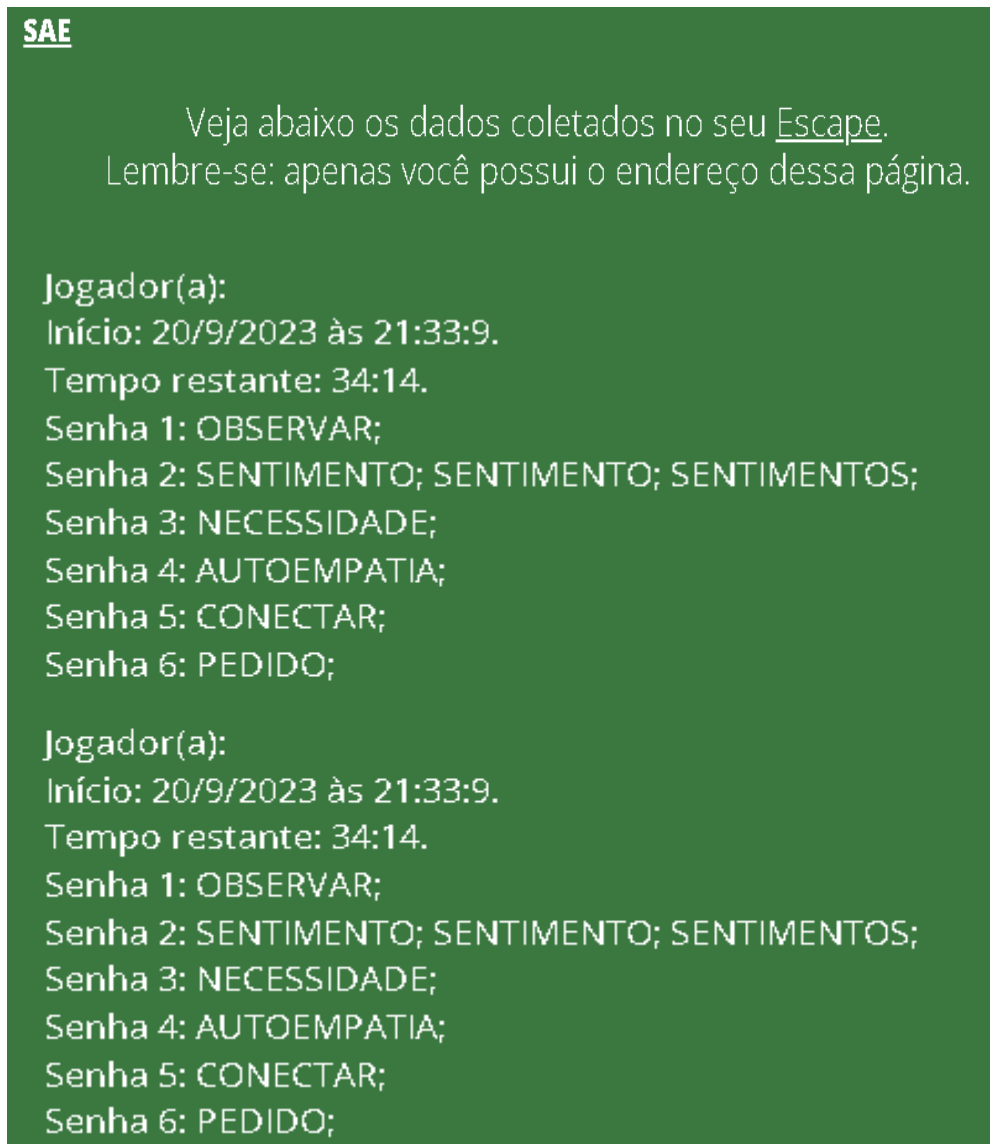


Figura 42: Plaquinhas disponíveis para compartilhar o resultado



Para os docentes é uma ferramenta inovadora de múltiplas oportunidades de compartilhar saberes, a qual permite a coleta de dados das respostas digitadas pelos participantes, possibilitando a avaliação do próprio trabalho, viabilizando o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas.

Figura 43: Coleta de dados

The image shows a screenshot of a web interface with a dark green background and white text. At the top left, the text 'SAE' is displayed in a bold, sans-serif font. Below it, a message reads: 'Veja abaixo os dados coletados no seu Escape. Lembre-se: apenas você possui o endereço dessa página.' The interface then lists data for two identical players. Each entry starts with 'Jogador(a):' followed by 'Início: 20/9/2023 às 21:33:9.' and 'Tempo restante: 34:14.' Below these are six password prompts, each labeled 'Senha' followed by a number and a semicolon, with the password text to the right. The passwords are: 'OBSERVAR;', 'SENTIMENTO; SENTIMENTO; SENTIMENTOS;', 'NECESSIDADE;', 'AUTOEMPATIA;', 'CONECTAR;', and 'PEDIDO;'.

REFERÊNCIAS

Deterding, S., Sicart, M. **Gamificação**: Uso de elementos de design de jogos. CHI EA. ACM Press, 2011.

Moura, A. Escape Room Educativo: **Os alunos como produtores criativos**. In Afonso, Maria Elisete Conde P., Ramos, António Luís, Livro de Atas - 2018, III Encontro de Boas Práticas Educativas. Bragança: CFAE Bragança Norte.

ROSENBERG, M.B. **A linguagem da paz em um mundo de conflitos**: sua próxima fala mudará seu mundo. São Paulo: Palas Athena, 2019.

ROSENBERG, M.B. **Comunicação não violenta**: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2021.