



INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS – IFMG
CAMPUS OURO BRANCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT

Gracielle Paixão Santos Dias

**DIDÁTICA E RELAÇÕES INTERPESSOAIS: o diálogo por uma comunicação
não violenta entre professor e aluno no âmbito da EPT**

Ouro Branco

2024

GRACIELLE PAIXÃO SANTOS DIAS

**DIDÁTICA E RELAÇÕES INTERPESSOAIS: o diálogo por uma comunicação
não violenta entre professor e aluno no âmbito da EPT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Ouro Branco, do Instituto Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Marie Luce Tavares.

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Ouro Branco

2024

D541d Dias, Gracielle Paixão Santos

Didática e relações interpessoais: o diálogo por uma comunicação não violenta entre professor e aluno no âmbito da EPT / Gracielle Paixão Santos Dias. – 2024.

175 f.: il.col.

Orientadora: Marie Luce Tavares.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Branco, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, 2024.

1. Educação. 2. Ensino Médio Integrado. 3. Diálogo. 4. Comunicação Não Violenta. 5. Escola. I. Dias, Gracielle Paixão Santos. II. Tavares, Marie Luce. III. Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Branco. IV. Título.

CDU: 371.542



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
Campus Ouro Branco
Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão
Coordenação Curso Mestrado PROFEPT do Campus Ouro Branco
Avenida Afonso Sardinha, número 90 - Bairro Minas Talco - CEP 36494-018 - Ouro Branco - MG
- www.ifmg.edu.br

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA - IFMG**

Realizou-se, no dia 04 (quatro) de outubro de 2024, com início às 14h (quatorze horas), presencialmente no Salão de Convenções do IFMG *Campus* Ouro Branco, com transmissão pelo canal do Youtube do ProfEPT/IFMG, a **defesa de dissertação** da Mestranda **GRACIELLE PAIXÃO SANTOS DIAS** no **Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica** (ProfEPT - IFMG), como requisito para a obtenção do título de mestra. A dissertação apresentada para apreciação pela Banca Examinadora intitula-se "**DIDÁTICA E RELAÇÕES INTERPESSOAIS: o diálogo por uma comunicação não violenta entre professor e aluno no âmbito da EPT**". A **dissertação** foi considerada **APROVADA**.

Os **produtos educacionais**, o Manual de Implementação e Fluxo de Acolhimento "ESCATATÓRIA - para uma escola sem violência?" e a Autoavaliação em Comunicação Não Violenta "O QUE FOI QUE EU DISSE? E COMO É?" foram **VALIDADOS** pela Banca Examinadora e considerados **APROVADOS**.

A Banca Examinadora foi constituída pelos seguintes membros:

Prof.ª. Dr.ª. Marie Luce Tavares (IFMG - Orientadora)
Prof.ª. Dr.ª. Valdilene Aline Nogueira (Universidade São Judas)
Prof. Dr. José Fernandes Silva (IFMG)
Prof.ª. Dr.ª. Khellen Cristina Pires Correia (ProfEPT/IFTO - Suplente)

Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata que, após lida e assinada pelos membros da Banca Examinadora, será encaminhada à Coordenação do ProfEPT – IFMG para registro acadêmico na documentação da mestranda.

Ouro Branco, 04 de outubro de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Marie Luce Tavares, Professora**, em 07/10/2024, às 16:05, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Jose Fernandes da Silva, Professor**, em 07/10/2024, às 16:06, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Valdilene Aline Nogueira, Usuário Externo**, em 07/10/2024, às 16:07, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

AGRADECIMENTOS

A todas e a todos que vieram antes de mim e foram sementes de amor e de resistência, para que eu floresça e outros frutifiquem.

Nesta caminhada, muitos corações bateram junto ao meu e, por isso, deixo aqui minha mais sincera gratidão.

À minha mãe, Marli, ao meu pai, Benival, e ao meu irmão, Júnior, meu agradecimento especial. Vocês são o meu alicerce, o vento que impulsiona minhas asas.

Às minhas tias, Bia e Sandra, que, pelo exemplo, me ensinaram que a educação vale o esforço. Vocês são inspiração constante.

Ao meu marido, Jean, que, além de todo o amor, foi amparo, incentivo, compreensão e companheirismo. Sua crença em mim foi sustento.

À minha família e aos meus amigos, agradeço ainda por compreenderem as ausências que esta jornada me impôs e por nunca me abandonarem. Ao meu irmão, Biju, e a meus primos-irmãos, Carla, Mabi, Pedro e João, agradeço pela torcida, pelos incentivos, por cada lágrima enxugada e por seguirem ao meu lado, mesmo nos momentos de maior distanciamento. Esta conquista só é porque vocês são.

Aos meus professores, que acreditaram em mim, antes que eu mesma pudesse acreditar, ao me olharem com olhos de crença, agradeço profundamente.

Gabriel, anjo em forma de psicólogo, agradeço pela escuta amorosa. Seu apoio foi fundamental. Camila Nogueira, amiga, parceira de trabalho, agradeço por ser suporte e por me apoiar de tantas maneiras.

À minha orientadora, Marie, que me adotou já no meio do caminho e topou o desafio. Sua presença foi fundamental para que eu seguisse adiante.

Aos que abriram suas histórias e compartilharam suas experiências, dando vida à minha pesquisa, vocês sustentaram este trabalho de forma invisível, mas essencial.

Aos amigos que encontrei pelo caminho, que compartilharam risos e angústias, minha gratidão.

Aos que vieram antes de mim, e que foram sementeiras, suas raízes me sustentam e me impulsionam a seguir.

Aos meus colegas de trabalho, que tiveram paciência e compreensão, minha gratidão profunda.

Agradeço a todos que me estenderam a mão e me ampararam em meus desertos, ensinando que aprender e transformar são verbos que se conjugam em muitas mãos. Enfim, agradeço a vocês que acreditaram tanto em mim que me fizeram acreditar também.

“De anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes aprendi, sobretudo, que a Paz é fundamental, indispensável, mas que a Paz implica lutar por ela. A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças, o torna opaco e tende a miopizar as suas vítimas”.

(Freire, 1986).

RESUMO

A relação professor-aluno é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, servindo como um pilar central para o desenvolvimento educacional. Nesse contexto, a importância do diálogo e da comunicação respeitosa e sem ruídos se destacam como elementos chave para alcançar uma educação verdadeiramente transformadora. Este estudo, desse modo, explora a relação professor-aluno, sob a luz de dois conceitos complementares: o diálogo, conforme concebido por Paulo Freire, e a Comunicação Não Violenta (CNV), proposta por Marshall B. Rosenberg. Partindo dessas premissas, esta pesquisa tem como objetivo investigar quais são os aspectos da relação professor-aluno na percepção dos estudantes, os quais são impactados por essas barreiras comunicacionais, e como esses elementos interferem na interação e, conseqüentemente, na aprendizagem. O trabalho foi realizado em uma unidade do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), com alunos dos terceiros anos do Ensino Médio Integrado, maiores de 18 anos, por meio de uma análise da visão desses alunos sobre a comunicação e a relação interpessoal com os professores. Os resultados refletem a complexidade das relações interpessoais no ambiente escolar, sugerindo barreiras comunicacionais que relacionam a compreensão mútua entre professores e alunos, a existência de violência verbal e preconceito, as necessidades que não atendidas nesse processo, o silenciamento, a percepção de indiferença por parte dos professores, bem como as interferências das emoções na relação e nas conseqüências negativas que ocorrem na aprendizagem. A contribuição resultante deste estudo são dois Produtos Educacionais que têm o objetivo de auxiliar na mudança de comportamento do público pesquisado e, para além disso, no cenário educacional. O primeiro é o instrumento de autoavaliação *O que foi que eu disse? E como é?*, o qual auxilia professores a conhecer e refletir sobre seu padrão comunicacional. O segundo é a ferramenta *Escutatória* (escuta + oratória), um dispositivo de registro e acolhimento para identificar e visibilizar casos de *bullying* e violência, oferecendo espaço seguro para que os estudantes falem e sejam ouvidos.

Palavras-chave: Educação; Ensino Médio Integrado; Diálogo; Comunicação Não Violenta; Escola.

ABSTRACT

The teacher-student relationship is fundamental in the teaching-learning process, serving as a central pillar for educational development. In this context, the importance of dialogue and respectful, noise-free communication stands out as essential elements for achieving a truly transformative education. This study explores the teacher-student relationship through the lens of two complementary concepts: dialogue, as conceived by Paulo Freire, and Nonviolent Communication (NVC), proposed by Marshall B. Rosenberg. The objective of this research is to investigate which aspects of the teacher-student relationship, from the students' perspective, are impacted by communication barriers, and how these elements interfere with interaction and, consequently, learning. The study was conducted at a campus of the Federal Institute of Minas Gerais (IFMG), involving students from the third year of the Integrated High School program, all over 18 years old, focusing on their perceptions of communication and interpersonal relationships with their teachers. The results reflect the complexity of interpersonal relationships in the school environment, suggesting that communication barriers affect mutual understanding between teachers and students, including verbal violence, prejudice, unmet needs, silencing, perceived indifference from teachers, emotional interference in relationships, and negative impacts on learning. The contribution of this study includes two Educational Products aimed at facilitating behavioral change among the surveyed group and, consequently, improving the educational environment. The first is the self-assessment tool "What Did I Say? And How Was It?", which helps teachers reflect on their communication patterns. The second is the "Escutatória" (a combination of listening and speaking), a tool designed to identify and address cases of bullying and violence, providing a safe space for students to express themselves and be heard.

Keywords: Education; Integrated High School; Dialogue; Non-violent Communication; School.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNV	Comunicação Não Violenta
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Institutos Federais
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
PE	Produto Educacional
PROFEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Nuvem de palavras: Ainda sobre algum conflito com um(a) professor(a). Quando percebeu esse tipo de fala, como se sentiu?	86
Figura 2. Nuvem de Palavras: Quais sentimentos mais frequentes você tem em relação a maioria dos seus professores?	90
Figura 3. Nuvem de Palavras: Qual sentimento mais frequente você tem em relação ao professor que mais gosta?	91
Figura 4. Nuvem de Palavras: Qual sentimento mais frequente você tem em relação ao professor que menos gosta?	92
Figura 5. <i>Storyboard</i> do Produto 1	110
Figura 6. <i>Storyboard</i> do Produto 1	110
Figura 7. <i>Storyboard</i> do Produto 1	111
Figura 8. O que são a violência escolar e o <i>bullying</i> ?	122
Figura 9. <i>Storyboard</i> do Produto 2	138
Figura 10. <i>Storyboard</i> do Produto 2	139

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Como você classifica seu relacionamento nesta escola com seus colegas?	68
Gráfico 2. Minha escola é o lugar onde eu faço amigos facilmente	69
Gráfico 3. Minha escola é o lugar onde eu me sinto à vontade.....	69
Gráfico 4. Minha escola é o lugar onde eu me sinto incomodado	70
Gráfico 5. Minha escola é o lugar onde os outros alunos parecem gostar de mim ...	70
Gráfico 6. Minha escola é o lugar onde eu me sinto solitário	71
Gráfico 7. Minha escola é o lugar onde vou porque sou obrigado	71
Gráfico 8. Minha escola é o lugar onde eu me sinto entediado.....	72
Gráfico 9. É um lugar seguro longe de alguma pessoa da minha família	72
Gráfico 10. Como você classifica seu relacionamento nesta escola com os professores?.....	78
Gráfico 11. Considerando a maioria de seus professores, você percebe que eles estão abertos ao diálogo?	78
Gráfico 12. Procuram saber sobre os interesses dos alunos?	79
Gráfico 13. Você acredita que suas emoções interferem no seu processo de aprendizagem?.....	82
Gráfico 14. Você sente que é considerado pela maioria dos seus professores no seu aspecto emocional?	82
Gráfico 15. Você sente que é considerado pela maioria dos seus professores no seu aspecto - Já presenciou algum tipo de violência na escola ou na sala de aula?	83
Gráfico 16. Qual desses tipos de violência presenciou?	83
Gráfico 17. Porcentagem Somada de Todos os Tipos de Violência	84
Gráfico 18. Você já se sentiu ofendido(a) ou vítima de alguma fala preconceituosa por parte de um(a) professor(a)?	84
Gráfico 19. Aspectos da violência	85
Gráfico 20. Como agiu na ocasião?	85
Gráfico 21. A partir dessa situação, como ficou seu relacionamento interpessoal com o(a) professor(a) ou professores autor(es) da fala?	86
Gráfico 22. Em relação ao aprendizado do conteúdo	87
Gráfico 23. Interpretação dos valores de alfa de Cronbach	116

Gráfico 24. Resultado da Autoavaliação	117
--	-----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO	31
3 A VIOLÊNCIA NAS RELAÇÕES EDUCACIONAIS: PERSPECTIVAS DE PAULO FREIRE E MARSHALL ROSENBERG	44
3.1. Paulo Freire: a violência da opressão educacional	45
3.2. Marshall Rosenberg: a violência da comunicação desconectada	49
3.3 O diálogo: rompendo barreiras, construindo pontes	52
3.4 Diálogo e dialogicidade na pedagogia de Paulo Freire: fundamentos para uma Educação Não-Violenta	54
3.5 Comunicação Não Violenta na transformação das relações interpessoais entre professores e alunos	56
4 METODOLOGIA	61
4.1 Mudar a escola para quê?	65
4.2 Análise de Dados	68
4.2.1 Análise Categoria 1 - Percepção sobre as relações no espaço escolar e com o espaço escolar	68
4.2.2 Análise Categoria 2 - Reflexão a respeito da relação com os (a) Professores (as):	77
4.2.3 Análise Categoria 3 - Experiências e sentimentos relacionados a conflitos e preconceitos	81
4.2.4 Análise Categoria 4 – Sentimentos e Percepções Discentes	89
5 PRODUTO EDUCACIONAL	99
5.1 A Didática Relacional: um novo olhar sobre o fazer pedagógico	100
5.2 "O que foi que eu disse? E como é?"- Produto 1	107
5.2.1 "O que foi que eu disse? E como é?": um instrumento de autoavaliação	111
5.2.2 Aplicação do Instrumento de Autoavaliação	115
5.2.3 "O que foi que eu disse? E como é?": Interpretação dos Resultados	117
5.3 Questionário de avaliação do instrumento	118
5.4 "Escutatória" para uma escola sem violência: uma abordagem baseada na Comunicação Não Violenta - Produto 2 (link de acesso)	120
5.4.1 Aplicação e avaliação do Produto Educacional	139
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS - TRANSFORMAR É VERBO DE MUITAS MÃOS	145

REFERÊNCIAS.....	149
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS.....	154
APÊNDICE B - FORMULÁRIO DO PRODUTO ESCUTATÓRIA	162
APÊNDICE C - FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO ESCUTATÓRIA EQUIPE PEDAGÓGICA	164
APÊNDICE D - FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO ESCUTATÓRIA GESTÃO ESCOLAR.....	166
APÊNDICE E - FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO ESCUTATÓRIA PRÓ-REITORIA DE ENSINO.....	167
APÊNDICE F - FORMULÁRIO DO PRODUTO INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO	169
APÊNDICE G - FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO 2 INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO	173

1 INTRODUÇÃO

Re (conhecer) para transformar.

(Autoria própria)

Para os que lutam – e almejam – por uma transformação profunda na educação formal, os desafios a serem superados ainda são muitos. Ao longo dos anos, educadores têm dedicado suas vidas contribuindo ativamente com investigações extremamente relevantes, a fim de alcançarem tais transformações. “A transformação é um objetivo a longo prazo” (Hooker, 2019). Mais do que sonhadores da educação emancipatória, esses educadores são peças fundamentais de um quebra-cabeças complexo, cheio de contradições, e marcado por disputas e poder. Os que foram (porque jamais passarão) – e os que ainda estão no caminho – contribuíram e contribuem para repensar-transformar os mais caros e diversos temas da Pedagogia.

No campo das humanidades, nossas contribuições têm início, mas não são início, são continuidade. Cada peça é fundamental para encontrar o encaixe da parte que nos cabe nessa construção. Somos continuidade, mas não no sentido de permanecer, de continuar igual. Somos continuidade no sentido elástico da palavra, de insistência e persistência. Alguém com o olhar de que sempre há algo novo para se descobrir, um outro ângulo para analisar. Somos, ainda, peças que se encaixam em um grande quebra-cabeças vivencial – montado por várias consciências que se encontram nas subjetividades das relações na teia social. Educadores precisam ser reconhecidos como incansáveis colaboradores da engrenagem da formação humana. Precisam, portanto, ser reconhecidos em seu potencial de consciências da transformação.

Sendo assim, coloco à disposição minhas reflexões para que, quem sabe, um dia, também possam ser peças do quebra-cabeças da transformação educacional. Peço licença para colocar as palavras que virão estabelecendo assim um diálogo entre mim e você. A comunicação é fundamental para a construção e a manutenção das relações interpessoais. É por intermédio da comunicação que interagimos e criamos vínculos importantes para todos os aspectos da vida, especialmente no ambiente educacional. Nesse sentido, a comunicação não é apenas um meio de transmitir informações, e não está “na transmissão do conhecimento de um sujeito a

outro, mas em sua coparticipação no ato de compreender a significação do significado. É uma comunicação que se faz criticamente” (Freire, 1983, p. 47).

Neste estudo, a relação professor-aluno é conceituada como uma interação complexa e dinâmica que engloba os aspectos emocionais, cognitivos, sociais e educacionais envolvidos na interação contínua entre o educador e o estudante dentro de um contexto educacional. Assim, “defender o trabalho intencional para uma convivência equilibrada e justa é considerar a complexidade das relações humanas” (Vivaldi, 2020, p.37). A relação interpessoal, portanto, não é uma via de mão única, mas um processo interativo e colaborativo que desafia tanto os alunos quanto os professores a crescerem juntos. Nessa lógica, a relação não se limita à transferência de conhecimento, mas envolve a criação de um espaço de aprendizagem que é vivencial e transformador.

Apesar de parecerem simples e intuitivas, essas interações podem ser bastante desafiadoras devido à sua complexidade, haja vista o fato de que não conhecemos todos os seus elementos e barreiras. Como dito, o ato comunicativo é estruturado por diversos elementos: comunicadores; mensagem; canal; *feedback*; contextos físicos, psicológicos, sociais, relacionais e culturais, inclusive influenciado por eles (Barnlund, 1970). Logo, as emoções, a cultura, as crenças e a visão de mundo interferem nas interações.

Podemos dizer que a concepção de relação interpessoal entre professor e aluno, para Freire, está ancorada em uma abordagem humanista, a qual coloca a comunicação e o diálogo no centro do processo educativo, propondo uma educação que é crítica, reflexiva e sempre aberta às transformações. Rosenberg (2006), nessa mesma lógica, enfatiza a importância de expressar sentimentos e necessidades de forma clara. Não reconhecer, não compreender e não gerenciar as emoções próprias e alheias pode distorcer a comunicação e deteriorar relações. Isso acontece porque não somos educados para interagir com consciência plena do que o processo comunicacional significa. Aprendemos a nos comunicar a partir das interações familiares e das demais trocas que temos durante a vida.

Na escola, território das relações interpessoais entre professor e aluno, o modelo de ensino predominante prioriza a leitura e a escrita, de modo que as trocas mediadas pela fala não recebem a atenção necessária. Por isso, a comunicação precisa ser um ato consciente e, ao não oferecer a educação para o diálogo, pode-se aumentar as possibilidades do não entendimento, dos conflitos e,

consequentemente, das barreiras e dos bloqueios de aprendizagem. Essas barreiras são frequentemente formas de violência, que se manifestam de várias maneiras no ambiente escolar.

A instituição escolar, em sua constituição histórica, foi organizada em torno de uma lógica pedagógica autoritária, incluindo as regras e as relações (Canário, 2006). Por isso, ainda hoje as barreiras que dificultam a prática de uma educação dialógica estão enraizadas nas estruturas da escola e em seu modelo organizacional. Esse modelo, criticado por Freire (1987), é definido pelo pesquisador como *educação bancária*, cujo conhecimento é “depositado” pelo educador no educando, tornando-o sujeito passivo no processo educativo. O modelo educacional *bancário* é descrito como uma forma de violência simbólica que reforça uma relação unilateral de poder. Essa abordagem desumaniza os alunos, tratando-os como sujeitos passivos, negando sua autonomia e capacidade de pensar criticamente. A violência, portanto, reside na negação da co-criação do conhecimento e na manutenção de estruturas sociais opressivas.

Sob essa perspectiva, a violência pode se apresentar na forma de práticas autoritárias, através da desumanização, da marginalização cultural, do *bullying*, da imposição de currículos rígidos, do preconceito, da discriminação e do silenciamento das vozes dos alunos. Cada uma dessas formas de violência contribui para a criação de um ambiente escolar que é mais opressor do que libertador, afetando negativamente a qualidade das interações entre professores e alunos. Freire (1987) e Rosenberg (2006), embora provenientes de tradições teóricas distintas, convergem na importância de superar essas barreiras comunicacionais para transformar a dinâmica educacional em um processo de aprendizagem dialógico e empático, livre de violência.

Para Freire (1987), o diálogo é pedra fundante das relações entre professores e alunos e ferramenta essencial para a construção do conhecimento. O pesquisador defende uma relação professor-aluno baseada no respeito e no diálogo, em que o educando tem voz tanto quanto o professor, estabelecendo uma relação horizontal. Essa abordagem promoveria um ambiente de aprendizagem respeitoso, inclusivo e participativo. Já Rosenberg (2006), baseando-se nas ideias da Comunicação Não Violenta (CNV), enfatiza a necessidade de uma comunicação empática e clara para resolver conflitos e para promover o entendimento mútuo (2006). A CNV propõe um

modelo de comunicação baseado na expressão autêntica de necessidades e na escuta empática, com vistas a restaurar as conexões humanas.

Freire (1987) e Rosenberg (2006) concordam que a raiz da violência educacional reside na desconexão — seja entre educadores e educandos, seja entre as próprias pessoas e suas necessidades humanas universais. Eles nos convidam a reconhecer que a violência é sustentada por estruturas e por práticas que valorizam o poder e a competição sobre o diálogo. Ao nos aproximarmos das ideias desses autores, trilhamos um caminho rumo a uma prática educacional que seja marcada pelo diálogo, pela compreensão mútua e pelo respeito à diversidade e à dignidade de educandos e educadores. A partir da nomeação das violências, a investigação que fizemos aqui é tanto uma exposição das sombras que permeiam nossas instituições de ensino quanto uma busca pela luz que pode emergir a partir da transformação.

Nesse cenário, esta investigação trilha, como objetivo, investigar quais são os aspectos da relação professor-aluno na percepção dos alunos, os quais são impactados por essas barreiras comunicacionais, e como esses elementos interferem na interação e, conseqüentemente, na aprendizagem. Aqui, a integração entre diálogo, conforme pensado por Paulo Freire, e a Comunicação Não Violenta, de Marshall Rosenberg, são apresentadas como possibilidades para superar barreiras comunicacionais e para transformar escolas em lugares seguros e acolhedores. Esta pesquisa é crucial para chamar a atenção para as mudanças necessárias nas práticas educacionais, ditas tradicionais e autoritárias. Para além disso, este trabalho se justifica pela necessidade de investigações voltadas para a perspectiva dos alunos, já que os estudos atuais trazem, em sua maioria, somente a percepção dos professores.

Trata-se, portanto, de um estudo realizado em uma unidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). Os Institutos Federais são autarquias que atuam em diversas modalidades de ensino, desde o Ensino Médio Técnico até a Pós-Graduação. Criadas em 2008 pela Lei nº 11.892, com a proposta de oferecer educação pública integral, essas instituições integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, estando vinculadas ao Ministério da Educação.

Os Institutos Federais foram criados com o objetivo de oferecer uma formação humana integral, com foco na politecnia e na omnilateralidade. A escolha desta

instituição como campo de pesquisa se deve às bases conceituais que fundam a criação dos IFs, as quais estão voltadas a práticas educacionais progressistas e democráticas, alinhando-se aos objetivos desta pesquisa. O Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) é uma das principais instituições de ensino técnico e tecnológico do Estado, destacando-se pelo compromisso com a educação de qualidade. É uma autarquia formada pela incorporação da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista, dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) de Ouro Preto e de Bambuí e das Unidades de Ensino Descentralizadas (Uneds) de Formiga e de Congonhas. Os demais *campi* foram criados posteriormente.

Criado em 2008, o IFMG é parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a qual busca fomentar o desenvolvimento socioeconômico por meio da formação de profissionais. Possui uma Reitoria (unidade administrativa) em Belo Horizonte e 18 *campi* distribuídos pelo estado de Minas Gerais, os quais oferecem mais de 40 cursos técnicos integrados e subsequentes, 30 cursos superiores, além de pós-graduações e cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), abrangendo diversas áreas do conhecimento, como Ciências Exatas, Humanas e Tecnológicas. Segundo o *website* da instituição, o IFMG tem matriculados, aproximadamente, 10 mil alunos nas unidades distribuídas em Minas Gerais. A instituição também é reconhecida por suas iniciativas em pesquisa e em extensão, promovendo projetos que buscam soluções para desafios regionais e nacionais. Assim, o IFMG incentiva a colaboração entre alunos, professores e a comunidade, fortalecendo a troca de conhecimentos e o desenvolvimento de tecnologias aplicadas. Em Minas Gerais, além do IFMG, outros quatro Institutos Federais e um CEFET compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

O *campus* selecionado compõe uma das 18 unidades integrantes da estrutura do IFMG. Criado em 2011, este oferece cursos Técnicos Integrados (em que o Ensino Médio é feito juntamente à formação técnica), a saber: Administração, Informática e Metalurgia; e Técnico Subsequente (para estudantes que já concluíram o Ensino Médio e desejam realizar um curso técnico) em Metalurgia. A instituição oferece ainda cursos de Graduação, de Pós-Graduação (*lato e stricto sensu*) e cursos de curta duração em diferentes áreas de atuação. Atualmente, o *campus* atende cerca de 1.200 alunos e conta com a colaboração de aproximadamente 120

servidores, entre docentes e Técnicos Administrativos em Educação (TAEs). Está localizado no Alto Paraopeba, região influenciada pelo setor industrial, especialmente pela siderurgia e pela metalurgia. Empresas de grande porte, como a Gerdau e Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), têm operações significativas na área, o que gera demandas por mão de obra qualificada em áreas técnicas e de engenharia. Esse contexto industrial proporciona aos estudantes oportunidades de estágios, parcerias e inserção no arranjo produtivo local. O *campus* do IFMG desempenha um importante papel no desenvolvimento educacional e econômico da região, já que, através dos cursos que oferta, a instituição prepara profissionais qualificados para atender às demandas locais e regionais. A presença do IFMG contribui ainda para a capacitação da mão de obra e para o fortalecimento do setor produtivo local.

A região também se beneficia de projetos de pesquisa, de extensão e de inovação, todos desenvolvidos pelo *campus*, os quais, muitas vezes, são realizados em colaboração com o comércio e com a indústria local. Esses projetos visam encontrar soluções para desafios reais e, com isso, promover o desenvolvimento social e tecnológico. Desse modo, a integração entre o IFMG e as empresas locais é um fator chave para a inovação e para o crescimento econômico da região. O *campus* também se destaca por suas iniciativas de extensão e de inclusão social. Projetos comunitários e programas de assistência estudantil são fundamentais para promover a inclusão e o desenvolvimento social, garantindo que a educação de qualidade seja acessível a todos, independentemente de sua situação socioeconômica.

Em resumo, o cenário regional do respectivo *campus* é caracterizado por uma combinação de presença industrial e um compromisso contínuo com a educação e com o desenvolvimento socioeconômico. Verifica-se, então, como este local é um importante agente de transformação, preparando profissionais capacitados e promovendo a inovação e o crescimento sustentável na região.

Voltando o olhar para esta investigação e o seu objetivo, considerando que se trata de uma pesquisa qualitativa, cujos participantes são os estudantes, a seleção desses alunos foi realizada mediante critérios que incluíam estar matriculado no terceiro ano do Ensino Médio no IFMG e ser maior de 18 anos. A participação foi voluntária, com um total de 75 estudantes que se enquadraram nos critérios da pesquisa e 44 questionários respondidos. Após a aplicação dos instrumentos de

análise, os dados foram organizados e interpretados com base na técnica de Análise de Conteúdo temática, proposta por Bardin (2011).

Para coletar os dados, utilizou-se a ferramenta *Google Forms*, da empresa *Google*, a qual atua no gerenciamento de pesquisas, permitindo a criação de questionários com questões fechadas (objetivas) e abertas (dissertativas). O convite para responder a pesquisa e o *link* do *Google Forms* foram enviados aos participantes por *e-mail*, na forma de lista oculta.

Este estudo está estruturado em três seções. Esta introdução, justificativa, objetivos e os capítulos 1, 2, 3 e 4 compõem a primeira seção. O Estado da arte, a Metodologia, a Apresentação e Análise dos dados, e os Resultados e as Discussões contemplam a segunda seção. E, por fim, a Conclusão corresponde à terceira seção.

No Capítulo 1 (Escola, que instituição é essa?) abordamos as bases históricas e sociais da instituição escolar, questionando suas origens e os interesses que a criaram. O capítulo também explora a origem e as características da relação pedagógica e como elas refletem a maneira como a escola, desde a sua criação, moldou as interações entre professores e alunos, e como essa relação foi estruturada de forma hierárquica e autoritária, mediada por regras dentro de um sistema organizado e padronizado de ensino. Por fim, discute-se sobre a necessidade de repensar a escola como um espaço de diversidade e de transformação, com foco no papel dos Institutos Federais como modelos de resistência e democratização da educação. No item 1.2 - (Educação Profissional e Tecnológica e Formação Humana Integral), apresentamos a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como uma modalidade educacional voltada para a formação humana integral. Discutimos também as bases teóricas que sustentam essa proposta, destacando a importância de uma educação que vá além da capacitação técnica, incorporando princípios democráticos, como os defendidos por Paulo Freire. A estrutura e missão dos Institutos Federais são vislumbradas como um modelo de resistência ao tradicionalismo educacional, focando em uma abordagem que una teoria e prática, com vistas à transformação social.

No Capítulo 2 e no item 2.1 (Formação docente: um caminho para a consciência e a transformação), tratamos da evolução da didática como disciplina e suas influências na prática pedagógica contemporânea. Desde sua origem, com Comenius, no século XVII, a didática passou por diversas transformações, refletindo

diferentes tendências pedagógicas. Traçamos um paralelo entre as abordagens liberais e progressistas, as quais moldam as relações entre professores e alunos. Analisamos o impacto dessas tendências na prática docente e destacamos a necessidade de repensar a didática como uma ferramenta dinâmica e transformadora, capaz de promover uma educação que valorize o diálogo, a diversidade e a autonomia.

No Capítulo 3 e nos itens 3.1 e 3.2 (A violência nas relações educacionais: perspectivas de Paulo Freire e Marshall Rosenberg), abordamos como a violência se manifesta na educação, com o intuito de (re)conhecer para buscar meios de transformação. Apresentamos as ideias de Paulo Freire e Rosenberg, fazendo aproximações teóricas entre os autores e trazendo suas contribuições para o contexto educacional.

No Capítulo 4 (O diálogo: rompendo barreiras, construindo pontes), têm-se as contribuições de Paulo Freire e de Marshall Rosenberg para a construção de uma educação mais humana e libertadora por meio do diálogo e da Comunicação Não Violenta (CNV). Neste capítulo, destacam-se as sinergias entre as duas abordagens, sugerindo que a CNV pode ser uma ferramenta prática para colocar em ação o diálogo freireano, evidenciando que essas sinergias sejam sistematizadas em uma metodologia: a Didática Relacional.

No capítulo dedicado à Revisão de Literatura, reunimos um apanhado de pesquisas sobre as violências no ambiente escolar e dados de fontes secundárias (notícias, ONGs e processos judiciais) que mostram desdobramentos mais graves dessas práticas. Em seguida, passamos à descrição dos procedimentos metodológicos, à apresentação dos dados, com suporte visual de gráficos e nuvens de palavras. Na análise dos resultados, apresentamos 18 elementos que emergiram da pesquisa e que nos serviram de suporte para as análises.

Por último, apresentamos os Produtos Educacionais, situados na categoria Material Didático/Instrucional, compostos por dois dispositivos pedagógicos: *O que foi que eu disse? E como é?* – um instrumento de autoavaliação pensado para ajudar os professores a refletirem sobre seus padrões comunicacionais – e a ferramenta *Escutatória*, desenhada para identificar, registrar e combater o bullying e outras formas de violência. O material foi desenvolvido em formato eletrônico, com a possibilidade de uso impresso. A *Escutatória* tem ainda cartazes de divulgação. Os dois produtos têm identidades visuais conectadas com a temática, desenvolvidas

com o objetivo de torná-los atrativos e de fácil entendimento. Por último, passamos às considerações finais.

O tema desta pesquisa é o processo comunicacional da relação entre professor e aluno. Apontado por alguns autores como um dos elementos da didática, essa relação merece nossa atenção, justificada pelos danos causados pelos conflitos, pela falta de diálogo e pela desconexão entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Passamos boa parte da vida na escola, ou falando de situações que vivenciamos nela. No meu caso, continuo a fazer isso diariamente. Durante meu percurso formativo, fui aluna, e hoje sou funcionária de uma escola. Vivi muitos momentos em que situações comunicacionais interferiram negativamente ou positivamente no meu processo de aprendizagem. Agora, coloco-me como observadora diária das relações humanas no espaço escolar, e percebo, em muitas situações, que a falta de entendimento na comunicação cria barreiras. Por outro lado, percebo relações que se consolidam e que rendem projetos frutíferos entre professores e alunos. Muitas vezes, relações amistosas que se perpetuam extramuros da escola.

Pela natureza do meu trabalho, ouço professores que se queixam de que os alunos estão desinteressados, indisciplinados, ou que é difícil estabelecer conexões mais profundas. Por outro lado, alunos se queixam de que as aulas são cansativas e desmotivadoras, ou que o professor é grosseiro, inacessível. Os conflitos que partem do não entendimento podem gerar equívocos e animosidade, criando barreiras dialógicas e quebra de vínculo dessas relações. É um distanciamento dialógico, o qual transborda para os demais espaços escolares em forma de conflitos ou de silêncio.

Certa vez, encontrei uma estudante do terceiro ano chorando em um canto da escola. Quando a perguntei se poderia ajudar, ela disse que chorava por ter ficado “em recuperação” em química. Disse que tem muita dificuldade em química e, ainda, que no 9º ano do Ensino Fundamental (em outra instituição), foi assediada por um professor da mesma disciplina. Contou que ingressou no Ensino Médio já com certa rejeição à matéria, e que passou com dificuldade pela primeira e segunda séries, até ser reprovada no terceiro ano. Após falar do medo de uma nova reprovação, exclamou: “Há uma barreira entre mim e a química, e essa barreira é meu professor”.

A estudante relatou que a relação com o professor atual não é positiva. Há pouco diálogo, porque ela não se sente segura para argumentar com ele sobre as dificuldades que tem em relação à disciplina. Ela acredita que o professor é indiferente às suas necessidades, pois, em alguns momentos, recorreu a ele para relatar problemas pessoais que a impediram de cumprir tarefas. E, segundo sua percepção, foi ouvida com insensibilidade, com desconfiança e com indiferença. Daí, surgiu o sentimento de medo e insegurança em relação às comunicações com o professor – criando uma barreira entre ela e o aprendizado.

O relato da estudante é muito expressivo, e nos lembra sobre o impacto que a comunicação tem nas relações entre professor e aluno, e conseqüentemente sobre a aprendizagem. Ensinar e aprender são atos relacionais e dialógicos. Freire (1981) destaca, em suas obras, a importância dessa relação, e da construção de um diálogo verdadeiro, o qual seja capaz de superar conflitos e de construir caminhos para a aprendizagem. O poema *Palavras são janelas ou são paredes*, de Ruth Bebermeyer, também nos apoia a olhar o potencial de bloqueio que pode ter a relação entre professor e aluno.

PALAVRAS SÃO JANELAS (OU SÃO PAREDES)
 Sinto-me tão condenada por suas palavras,
 Tão julgada e dispensada.
 Antes de ir, preciso saber: Foi isso que você quis dizer?
 Antes que eu me levante em minha defesa,
 Antes que eu fale com mágoa ou medo,
 Antes que eu erga aquela muralha de palavras,
 Responda: eu realmente ouvi isso?
 Palavras são janelas ou são paredes.
 Elas nos condenam ou nos libertam.
 Quando eu falar e quando eu ouvir,
 Que a luz do amor brilhe através de mim.
 Há coisas que preciso dizer,
 Coisas que significam muito para mim.
 Se minhas palavras não forem claras,
 Você me ajudará a me libertar?
 Se pareci menosprezar você,
 Se você sentiu que não me importei,
 Tente escutar por entre as minhas palavras
 Os sentimentos que compartilhamos (Rosenberg, 2006, p. 20).

Palavras podem ser janelas ou paredes, muros ou pontes. Essa afirmação também nos faz refletir sobre o potencial transformador do diálogo diante dos desentendimentos e dos conflitos na relação professor-aluno. Com o intuito de lançar um olhar mais sensível sobre essa relação e sobre seus elementos comunicacionais, propomos uma investigação das conexões humanas no ambiente

escolar, a partir da abordagem da Comunicação Não Violenta. Segundo Rosenberg (2006), a Comunicação Não Violenta (CNV) se baseia em habilidades de linguagem e comunicação, capazes de resolver desentendimentos e conflitos, e de nutrir relacionamentos saudáveis e sustentáveis.

A comunicação entre professores e alunos é um dos pilares fundamentais para a construção de um ambiente escolar saudável e produtivo. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), essa relação assume uma importância ainda maior, visto que o processo educacional envolve tanto a formação técnica quanto a humanística. A literatura sobre a dinâmica das relações interpessoais nas escolas tem apontado para a necessidade de práticas que promovam o diálogo e a participação ativa de todos os envolvidos no ambiente escolar, a fim de superar os desafios trazidos pela violência simbólica e institucional.

Nesta revisão, discutimos abordagens e contribuições que fazem fronteira com o referencial teórico, na busca por nomear e confirmar outras violências que impactam a relação professor-aluno.

Embora seja um tema de extrema relevância, a violência escolar só se tornou objeto de estudos acadêmicos a partir da década de 1980, como aponta Sposito (2001). Desde então, pesquisas pioneiras, como as de Abramovay (1999), Minayo (1999), Peralva (2000) e Sposito (2001), exploraram o tema, oferecendo um panorama das investigações iniciais sobre a violência nas escolas. No entanto, estudos mais recentes sobre a violência escolar e as relações interpessoais entre professores e alunos ainda são limitados, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Por ser um fenômeno complexo e multifacetado, a violência, no ambiente escolar, vem impactando negativamente o desenvolvimento acadêmico, social e emocional de toda a comunidade (Abramovay, 2012, 2016; Abramovay; Rua, 2002; Magalhães; Santos, 2016; Sposito, 2001). Pesquisas de Melo, Barros e Almeida (2011), Souza (2012) e Giordani, Seffner e Dell'Aglio (2017) examinam as formas como a violência se manifesta no ambiente escolar, seja por meio de agressões físicas, violência verbal ou através de tensões nos espaços escolares. Apesar dessas contribuições, ainda há uma lacuna considerável em relação à investigação das dinâmicas de poder entre professores e alunos e seu papel na perpetuação de violência simbólica e institucional.

Abramovay (2019), uma das principais pesquisadoras sobre o tema, oferece uma perspectiva ampliada ao discutir acerca da violência escolar não apenas como um fenômeno físico, mas também simbólico e estrutural. Sua análise ressalta que a escola, além de ser afetada pela violência externa, também perpetua formas de opressão através de relações de poder entre professores e alunos. Esse ponto é central para a nossa pesquisa, pois reforça a necessidade de uma análise crítica das relações escolares que inclua toda a comunidade escolar e promova políticas públicas eficazes.

Em busca de estudos mais diretamente relacionados à nossa temática, realizamos buscas nos repositórios *Scielo* e no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando descritores como *Relação professor-aluno* e *Comunicação Não Violenta*. Os critérios de inclusão consideraram artigos científicos publicados entre 2000 e setembro de 2024, em Português, os quais abordassem a relação professor-aluno pela ótica da violência ou do diálogo. Os resultados, porém, foram limitados. No Portal de Periódicos da CAPES, encontramos quatro artigos com alguma afinidade com o tema, sendo o mais relevante o estudo intitulado *A Comunicação Não Violenta como instrumento para uma cultura de paz: uma proposta para as escolas da rede estadual de Sergipe*, de Santos (2018), que propõe a CNV como uma ferramenta eficaz para lidar com a violência escolar. Na plataforma *Scielo*, as buscas não retornaram resultados relevantes.

O tema da violência nas escolas também é amplamente discutido na mídia. Ao investigar fontes secundárias, observamos que a maioria das pesquisas e, até mesmo, as notícias sobre violência escolar tendem a focar na violência de alunos contra professores (Band Notícias, 2024), o que revela uma lacuna nos estudos que envolvem a experiência dos alunos como vítimas de violência por parte de docentes. As pesquisas encontradas se concentram nos conflitos entre professores e alunos a partir de fatores sociais e externos à escola. Contudo, são mais comuns as pesquisas que relatam a violência praticada por estudantes do que as sofridas por eles.

Ao pesquisar o termo *notícias de violência contra professores no Brasil* na plataforma de buscas *Google* (2023), observam-se aproximadamente 3.290.000 resultados de janeiro a dezembro de 2023. As notícias, geralmente, destacam o aumento da violência nas escolas, com base em estudos realizados por instituições governamentais, por ONGs e artigos acadêmicos. A mídia costuma dar mais

destaque a casos extremos, envolvendo agressão física ou mortes. Entre as causas mais citadas, estão: a ausência familiar, a vulnerabilidade social, a falta de estrutura escolar, os impactos da pandemia, a exposição excessiva às telas e a escalada do extremismo de direita, que propaga discursos de ódio (Revista Fórum, 2023).

Os ataques a escolas também recebem ampla cobertura midiática, devido ao choque social que causam. De acordo com uma pesquisa realizada pelo Instituto Sou da Paz (2023), nos últimos 21 anos, ocorreram 24 ataques a escolas no Brasil, com 137 vítimas, sendo 45 fatais e 92 não fatais. Em 92% dos casos, os agressores eram alunos ou ex-alunos das instituições. A pesquisa aponta, como motivações para esses ataques, o *bullying*, os ciúmes, as punições e o uso de subculturas extremistas na internet.

A ausência de registros consistentes sobre a violência praticada por professores contra estudantes suscitou a seguinte questão: os alunos são vítimas de violências perpetradas por professores? Ampliando nossas buscas, observamos evidências na instância jurídica. Através do *website* JusBrasil (2024), que se constitui como uma ferramenta de processos jurídicos não associada à Justiça Federal, mas que apresenta dados relevantes, ao buscar pela expressão *ofensas de professores contra alunos*, encontramos cerca de 10 mil sentenças relacionadas a ofensas ou a violências cometidas por professores contra estudantes.

Entre as acusações mais recorrentes, estão casos de violência verbal, física, assédio moral, assédio sexual e discriminação, tanto em escolas públicas quanto em instituições particulares (JusBrasil, 2024). Nos casos de violência verbal envolvendo professores e alunos, os insultos e humilhações mais frequentes incluem:

- humilhação pública: professores ridicularizando alunos na frente de colegas de classe;
- comentários depreciativos: insultos relacionados ao desempenho acadêmico, chamando alunos de "burros" ou "incompetentes";
- ofensas pessoais: comentários sobre a aparência física ou características pessoais dos alunos; e
- desrespeito à identidade: uso de termos pejorativos ligados à raça, a gênero, à religião ou à orientação sexual.

Nem todos os casos foram decididos em favor dos alunos. Em várias das situações, os tribunais não configuraram a ofensa como passível de indenização, argumentando que os comentários dos professores faziam parte do exercício regular

da atividade educativa ou que não houve prova suficiente para caracterizar o dano moral. Exemplos de sentenças que não configuram ofensa incluem casos em que a observação do professor foi considerada dentro dos limites de uma correção pedagógica; ou quando o comportamento do aluno foi visto como inadequado e merecedor de repreensão.

Diante dos fatos descritos, acreditamos que a judicialização de casos de ofensa e de humilhação, por parte de professores contra alunos, pode ser uma estratégia adotada por esses estudantes para obter justiça e reparação fora do âmbito escolar. Nesse sentido, é importante pensarmos em qual papel as instituições escolares estão desempenhando ou deixando de desempenhar diante das múltiplas violências que acontecem em seus espaços. Para além disso, é crucial indagarmos sobre como estudos como este podem contribuir para dar visibilidade a essas temáticas.

A escassez de pesquisas sobre a relação professor-aluno, sob a ótica da CNV e do diálogo, deixa um vazio importante na literatura, já que a maioria dos estudos investe em abordagens teóricas ou em iniciativas isoladas para a educação básica, sem explorar a complexidade das relações interpessoais na EPT.

Com base nessas reflexões, esta investigação busca contribuir para preencher essas lacunas, ao propor um redesenho teórico-metodológico das relações pedagógicas baseado no diálogo, além de um modelo diagnóstico de autoavaliação do padrão comunicacional docente e uma ferramenta de identificação de violências, os quais possam introduzir princípios básicos da CNV e o diálogo nas práticas educacionais da EPT.

Tendo em vista as lacunas identificadas e a necessidade de estratégias para a superação das violências nas escolas, reunimos algumas iniciativas de boas práticas que têm emergido em diferentes contextos educacionais no Brasil e no mundo. Essas iniciativas utilizam a Comunicação Não Violenta (CNV) como ferramenta central, demonstrando que é possível construir ambientes educacionais não violentos com a integração do diálogo e da mediação de conflitos. A seguir, são apresentados exemplos.

O Programa de Promoção da Cultura de Paz no Ambiente Escolar (ProPAZ), realizado na cidade de Fortaleza - CE, pela Secretaria Municipal Educação (SME), desenvolve, desde 2013, atividades voltadas para criar e cultivar práticas educacionais que contribuam com um ambiente positivo nas escolas públicas.

Atualmente, o Programa é composto por pelos seguintes projetos: “Família Vive EMPAZ” – com foco na sensibilização dos familiares; “Escola Vive EMPAZ” – direcionado na mobilização da comunidade escolar; Projeto “EMPAZ” – que possibilita, de fato, a implantação da mediação escolar; “EducEMPAZ” – projeto para a formação continuada dos profissionais da Rede Municipal voltada à educação para a paz; e o “Embaixadores da Paz” – composto por voluntários para articular e mobilizar as ações do projeto “EMPAZ” (Fortaleza, 2024).

Embora o programa tenha várias frentes de atuação e esteja há mais de dez anos em operação, a periodicidade das ações não está claramente definida nos canais de comunicação da secretaria de educação. Notícias veiculadas na página mencionam uma semana anual de mobilização para docentes, palestras para estudantes e treinamentos para coordenadores. A Comunicação Não Violenta é citada como ferramenta parte do treinamento dos voluntários do projeto “EMPAZ”, utilizada juntamente com as técnicas mediação de conflitos e justiça restaurativa. Ações semelhantes são desenvolvidas pelo Governo do Pará (Pará paz, 2024) e na cidade de Juiz de Fora, MG (Prefeitura de Juiz de Fora, 2024).

No entanto, algumas instituições, dentro e fora do país, já enxergam o potencial da CNV como ferramenta com potencial de superação da violência, incluindo-a permanentemente em suas propostas pedagógicas. Um exemplo de uso da CNV no Projeto pedagógico é a escola Almar (Almar, 2024), localizada na Ecovila Piracanga, Península de Maraú-BA. Em 2016, a escola foi reconhecida pelo Ministério da Educação – MEC, como “instituição de referência para a inovação e a criatividade na educação básica do Brasil”. A Comunicação Não Violenta está listada entre seus dispositivos pedagógicos, com o intuito de mediar de conflitos. Porém, é possível perceber na descrição dos fundamentos da instituição que os conceitos da CNV estão difundidos em todas as esferas de atuação.

Autoconhecimento (eu comigo): Nesta Escola toda a comunidade escolar: adultos e crianças são convidados constantemente a exercitar o seu olhar para si, para suas emoções, desafios e potencialidades; Comunidade (eu com o outro): Percebemos que a relação com o outro é central nos processos de ensino aprendizagem, e a escola como um espaço social e de convivência; Ecologia (eu no mundo): Na Escola Almar, a ecologia vai além de uma disciplina, é uma perspectiva que nos conecta à natureza e à compreensão de como nossas ações afetam o planeta, conectando-nos à natureza que está presente em cada um de nós (Almar, 2024, s/p).

Outro exemplo de implementação mais aprofundada da CNV é o da escola dinamarquesa Agedrup Skole. A descrição no site institucional (Agedrup Skole,

2024) diz que o foco do projeto pedagógico é na formação humana integral, usando os conceitos de respeito e diálogo em todas as suas etapas e para mediar conflitos e combater o *bullying*.

Na escola Agedrup sabemos que as crianças se saem bem se puderem; há espaço para você aprender, ser você mesmo e falar o que pensa com propriedade. Nas grandes e pequenas comunidades da escola: cuidamos de nós mesmos e uns dos outros; de nossas coisas comuns e assumimos a responsabilidade por nossa comunidade; respeitamos os limites um do outro você deve ser capaz de ceder e se comprometer; não há problema em cometer erros. Mas o importante é como e o que aprendemos com os erros (Agedrup Skole, 2024, s/p).

A escola produziu uma série com cinco vídeos (Rosenlound, 2024), mostrando como a CNV é vivenciada em turmas da educação infantil, em que a professora conta sobre sua experiência e, junto com os estudantes, mostra como essa prática transformou o ambiente social na sala de aula.

Mesmo com exemplos promissores, o uso da abordagem da CNV no contexto educacional, de modo geral, ainda é tímido, muitas vezes restrito a utilização das ferramentas isoladas, como palestras e minicursos. Por isso, vemos que há muito espaço a ser explorado por pesquisas e práticas que aproveitem todo o potencial da ferramenta.

O centro do processo de ensino-aprendizagem é a relação interpessoal entre professor e aluno. A partir dessa observação, esta pesquisa compreende os aspectos da relação professor-aluno na EPT impactados por barreiras comunicacionais e a consequente interferência na interação e na aprendizagem de estudantes do Ensino Médio Integrado. Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- 1 - Identificar os elementos implícitos e explícitos que compõem o diálogo entre professor e aluno;
- 2 - Identificar os fatores que dificultam a comunicação entre professores e alunos;
- 3 - Apontar estratégias de superação das barreiras comunicacionais para contribuição do entendimento entre professor e aluno e para a melhoria das relações interpessoais;
- 4 - Propor um redesenho nas formas de conexão dialógica entre professor e aluno a partir de um produto educacional.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Escola, que instituição é essa?

A escola é vida, uma parte da vida.

(Phillippe Perrenoud)

A maneira como as relações interpessoais acontecem na escola, as conexões e desconexões, são criações destes ou reproduções de outros tempos? Sobre quais bases essas relações foram fundadas? Foram feitas a fim de atender a quais interesses? A escola foi fundada sobre quais bases sociais? Quais heranças dialógicas estão entranhadas e entrelaçadas nas práticas pedagógicas?

Muitas perguntas precisam ser respondidas para compreendermos como nascem as relações humanas nesse contexto. Para isso, buscamos as origens desta instituição, razão de ser do professor e do estudante: a escola.

O conhecimento, desde o início dos tempos, está ligado ao poder e às elites. Usadas como ferramentas de dominação, a instrução e o conhecimento serviram de diferenciação entre os povos, entre aqueles que mandavam e entre os que obedeciam. A escola nasceu dessa sociedade. O tipo de conhecimento, permitido ao povo, maioria da população, sempre passou por esses filtros e recortes considerados necessários para atingir objetivos pré-estabelecidos em cada época e contextos socioculturais.

No século XII, na Europa, as primeiras escolas foram criadas por instituições católicas, que ensinavam a ler, a escrever e a contar, tendo como objetivo evangelizar, ou seja, transmitir os ideais religiosos. Em 1549, a primeira escola brasileira foi fundada em Salvador, por padres jesuítas. E a cidade de São Paulo recebeu sua primeira escola em 1554. Os moldes da escola fundada no Brasil eram muito parecidos com as escolas europeias, onde se aprendia a ler, a escrever e a contar, também com o objetivo de doutrinação católica (Saviani, 2008).

Contudo, foi ao final do século XVIII, segundo Canário (2006), que a escola assumiu o monopólio da educação, tornando-se uma instituição historicamente socializadora e reguladora de condutas. Os objetivos de sua constituição, no Brasil, passaram por duas etapas: a catequização da população, com a chegada dos jesuítas, e a qualificação de mão de obra, após a Revolução

Industrial. Educar não estava entre esses objetivos, desde o princípio. O poder público, responsável pela escola – da maneira em que conhecemos hoje, relegou essas instituições em suas necessidades e recorreu a elas quando necessitou atingir às massas, através de projetos de sociedade. A escola pública nasceu doente, sem condições de se desenvolver autonomamente. Cresceu frágil e com sérias dificuldades em suas estruturas.

A institucionalização da escola pública no final do século XIX estava ligada, historicamente, à manutenção da classe burguesa como classe hegemônica e à preservação do modo de produção do capital. Para tanto, engendrou-se historicamente uma escola que formasse o novo homem, preparado nos moldes de uma moral burguesa e de uma liberdade religiosa que o conduziram à ordem e harmonia social, assim como o constituíram como indivíduo alienado que não sabe pensar sobre a totalidade, voltado para a política do individualismo e do consumismo. Assim, não só a educação foi usada como instrumento de contenção da sociedade pela classe dominante, mas também a religião foi usada como um artifício contra-revolucionário. Pode-se, nesse sentido, inferir que a classe dominante procurou historicamente inculcar no processo formativo do indivíduo, por meio da escola pública, da educação técnica e geral e da liberdade religiosa, os valores da sociedade do capital que visam garantir a ordem social capitalista (Souza; Ferreira; Barros, 2009).

Segundo Canário (2005), a instituição escolar, como conhecemos, foi constituída historicamente em torno de uma organização, baseada em uma estrutura compartimentada e padronizada de tempos, espaços, agrupamentos de alunos e saberes. No modelo descrito por Canário (2005), a escola fundada no final do século XVIII incluía aulas de uma hora, salas de aula específicas, turmas de alunos agrupadas por idade e conhecimento, além de disciplinas separadas, uma descrição muito semelhante da escola de nosso tempo. Segundo o autor, embora essa forma de organização tenha se estabelecido historicamente, ela é apenas uma entre muitas possíveis, mas foi naturalizada como sendo a única maneira de se organizar a educação.

Esta forma de organização atende a uma concepção cumulativa do conhecimento, na qual o currículo escolar corresponde a um menu de informações transmitidas aos alunos em doses sequenciadas. Sustenta uma lógica de repetição de informação, que está na raiz de uma relação pedagógica de cunho autoritário e que permite reconhecer, na escola, princípios de organização similares aos da produção industrial de massa baseada no taylorismo. Tal modalidade de organização tem-se revelado uniforme e estável, o que contribui para que as escolas não sejam somente semelhantes, mas idênticas se forem exibidas as descrições que delas se faz, mesmo que em épocas muito diferentes (Canário, 2005, p. 16).

O modelo educacional, inaugurado pela instituição escolar, foi mais que uma nova maneira de conceber o processo de ensino e aprendizagem, porque também inaugurou uma relação social inédita: a relação pedagógica “entre um professor e um grupo homogêneo de alunos”, (Canário, 2006), caracterizada por Vincent (1994) como

[...] não uma relação de pessoa a pessoa, mas uma submissão do mestre e dos alunos a regras impessoais. Num espaço fechado e inteiramente ordenado à realização por cada um dos seus deveres, num tempo tão cuidadosamente regulado que não pode dar lugar a nenhum movimento imprevisto, cada um submete a sua actividade aos princípios ou regras que a regem (p. 17-18).

Canário (2006) observa, ainda, que a constituição de organização escolar que agrupa estudantes em classes como *iguais*, classificados por idade e em níveis de ensino, inaugura também a escola de massas. A possibilidade da escolarização em grande escala, por intermédio do ensino simultâneo que poderia ser a democratização do ensino em termos de acesso, carrega consigo uma grande contradição, pois “está na origem da indiferença da escola em relação às diferenças dos alunos”, cujo tratamento uniformizado é a regra.

A criação da escola rompe com outras formas de aprender, ao mesmo tempo que institui o modelo educacional de escolarização, que tem uma organização de tempo, espaço e regras destinados à aprendizagem (Canário, 2006). Buscando parâmetros de comparação entre a escola institucionalizada e outros modelos de ensino praticados anteriormente, retornamos ao passado, antes da escolarização. Nessa época, podemos pensar em dois modelos que se contrapõem ao da escola: o das elites, que educavam seus filhos com preceptores em casa e promovia uma experiência individual; e os das comunidades originárias no Brasil, de cunho comunitário.

Neste estudo, a educação promovida pelos povos originários nos interessa mais, por ser de cunho comunitário. Quando os portugueses chegaram ao Brasil, o território já era habitado pelas populações originárias, que tinham sua própria forma de organização social, incluindo a educação, a qual também se fazia presente nessas sociedades (Saviani, 2008). Os estudos de Florestan Fernandes sobre a sociedade Tupinambá mostram que havia igualdade na participação social por parte dos membros da comunidade e que os conhecimentos eram passados de maneira horizontal, por meio da oralidade (Saviani, 2008).

Os conhecimentos e técnicas sociais eram acessíveis a todos, não se notando qualquer forma de monopólio. A cultura transmitia-se por processos diretos, oralmente, por meio de contatos primários no interior da vida cotidiana – e isso não apenas nas relações entre os adultos e as crianças e jovens. Em qualquer idade e tipo de relação social, era possível aprender, convertendo a todos, de algum modo, à posição de mestres. As comunidades originárias, como ilustra o exemplo dos Tupinambá, não tinham uma educação organizada com o intuito de atingir fins educativos. E, nesse contexto, existia uma educação espontânea, contextualizada com as vivências e com as necessidades do grupo, constituída sobre três elementos: a força da tradição, força da ação e pela força do exemplo.

Segundo Saviani (2008), cada integrante da comunidade assimilava tudo o que era possível assimilar, o que configurava uma educação integral. No entanto, ainda não existia o que conhecemos como ideias pedagógicas ou como pedagogia.

Recorrer a essas informações nos ajuda compreender como nascem as relações interpessoais relacionadas ao contexto educacional e às práticas dos povos originários, à época do Brasil colonial. Esse resgate torna possível perceber diferenças entre o modo de ensinar para a vida – praticado pelas comunidades originárias – e o modo de ensinar para a dominação e para a aculturação – o dos colonizadores.

É importante lembrar que a relação pedagógica, tal qual a conhecemos atualmente, só foi constituída a partir da criação da escola organizada. Por isso, ao pensar na relação entre professor e aluno, levamos em consideração essa abordagem. Recorreremos às práticas do passado para compreender que outras relações de aprender e ensinar que vieram antes desta são possíveis. A partir da revisão dos escritos de Saviani (2008), encontramos pistas de que as relações interpessoais na escola brasileira nascem em bases autoritárias, com relações verticalizadas, forjadas nos processos de aculturação, de exploração e do sofrimento dos colonizados.

Retomando as contribuições de Canário (2005, 2006), o qual nos oferece um ponto de vista sociológico da escola, fica evidente que a organização escolar, portanto, foi forjada sobre bases naturalmente violentas, que permeiam o sistema educacional através dos modos de gestão do tempo e do espaço, do currículo, da relação entre professores e alunos, da relação escola-comunidade e das práticas pedagógicas. Nesse contexto, os escritos de Saviani (2008) e a descrição de

organização escolar, observada por Canário (2005) e Vincent (1994), vai de encontro ao que Freire (1985) define como concepção bancária da educação – modelo considerado por Freire como naturalmente violento e antidemocrático.

Mas, se a escola é constituída de práticas violentas, e uma parcela significativa de pessoas reconhece essas mazelas e lutam por mudanças, por qual motivo essa organização escolar permanece quase inalterada por tanto tempo? Para Canário (2006), o que dificulta a mudança desse modelo é a naturalização da organização escolar que perpetua um modelo organizacional que não se adapta às novas demandas sociais. Assim, “a persistência deste modelo, apesar das reformas educativas, demonstra que as escolas têm a capacidade de modificar as reformas em vez de serem modificadas por elas”.

O natural é algo corriqueiro, isto é, que faz parte, por isso muitas vezes fica invisível ou aceitável. Nesse sentido, julgamos que é preciso primeiro nomear as formas de violência que existem nas relações construídas no território escolar e, a partir desta tomada de consciência, pensar em alternativas para superá-las e desnaturalizá-las. A escola, dessa forma, precisa ser uma instituição capaz de se expandir para caber (acolher) a diversidade, as complexidades e as necessidades humanas. Como organismo vivo, interconectado e em constante movimento, é necessário corrigir o descompasso que existe entre o modo de educar atual – e uma educação que possa contribuir para transformar as mazelas da sociedade do nosso tempo.

Para que isso seja possível, a educação deve ser exercício constante e ação-reflexão-ação, de modo que esteja conectada e que possa servir às pessoas e a à vida. A diversidade já não se encaixa em uma estrutura ainda permeada por narrativas e discursos preconceituosos, limitantes da humanidade, reprodutores da competição e do poder opressor. Romper com a escola do passado implica, em essência, acreditar no potencial libertador da escola, instituição essa que precisa ser reimaginada e transformada para servir como espaço de exercício e vivência da democracia e da diversidade.

Segundo Pacheco (2011), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, comumente chamados de IFs, fundados em bases democráticas, são mais que uma alternativa, são uma forma de resistência à ideologia capitalista mercadológica dominante, já que se configura como instituição comprometida em formar cidadãos para o mundo do trabalho, em vez de consumidores treinados para

servir ao mercado. Sob essa perspectiva, os IFs são escolas ligadas à preparação para o mundo do trabalho. Nessa direção, acreditamos que essas instituições, que foram criadas com o objetivo de oferecer uma formação humana integral, com foco na politecnicidade e na omnilateralidade, possam ser um modelo de resistência e de transformação para a escola pública brasileira.

2.2 Educação Profissional e Tecnológica e Formação Humana Integral

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional que visa à formação integral cidadã, com a proposta de unir teoria e prática, na preparação para o mundo do trabalho. A EPT tem suas bases no tripé: trabalho como princípio educativo; formação humana integral; e politecnicidade. Esses são elementos norteadores e fundamentais para compreender a proposta e os objetivos dos Institutos Federais.

A Rede Federal é composta pelos Institutos Federais ou IFs – instituições estruturadas a partir dos modelos e experiências dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), das escolas técnicas e agrotécnicas federais e das escolas técnicas vinculadas às universidades federais. Criados pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, os IFs foram concebidos em bases teórico-metodológicas progressistas, com a missão de ofertar educação pública de qualidade para uma formação humana integral e omnilateral. De acordo com os artigos 6º e 7º da sua lei de criação, essas instituições têm, por finalidades e características, ofertar educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades – formando e qualificando cidadãos, com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia. A partir de uma estrutura *multicampi* (reitoria, *campus*, *campus* avançado, polos de inovação e polos de educação a distância), os IFs ofertam cursos de ensino médio técnico, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação *stricto sensu* - com um olhar voltado para a inovação e a formação de professores para a educação básica profissional.

Apesar de, ainda, ter em suas estruturas traços da educação tradicional e outras contradições residuais das características de sua fundação, o projeto educacional dos IFs pode ser considerado um marco divisor para a educação politécnica (Pacheco, 2011). Nesse sentido, esta pesquisa se alinha com as tendências pedagógicas progressistas, e consequentemente com o projeto de

educação da rede federal. O modelo educacional dos IFs se destaca pela abordagem integrada, com o intuito de superar a barreira entre formação geral e técnica, apoiando-se no conceito de politecnia, que valoriza o entendimento dos processos produtivos e sociais em seus contextos históricos e culturais, fundamentados no trabalho como elemento definidor da experiência humana e na formação para a cidadania ativa e crítica (Saviani, 1989).

A partir dos conceitos explicitados, optamos por trabalhar com bases e contribuições teóricas que se alinham à educação progressista, como prática de potencial emancipador e democrático. Este estudo se apoia em bases conceituais que norteiam a EPT, situado especificamente no eixo da formação humana integral. A ênfase nessa formação busca destacar a importância de ofertar uma educação pública que vá além da capacitação técnica, e que ofereça possibilidades para o desenvolvimento humano em todas as dimensões. Neste contexto, buscamos aproximações conceituais a partir das contribuições de Freire (1967, 1970, 1996).

Situar a formação humana integral, neste estudo, a partir das contribuições de Paulo Freire (1987) é ir ao encontro de uma pedagogia que tem suas raízes na emancipação, no diálogo e na conscientização¹. Freire (1987) desafiou os métodos de ensino tradicionais e reimaginou a relação entre educação, sociedade e sujeito, propondo uma forma de ensinar e aprender que é intrinsecamente ligada ao ato de ser plenamente humano. A ideia de formação humana integral tem suas bases no conceito da escola unitária, de Gramsci (2000), o qual defende uma educação crítica que possibilite a formação cultural e moral dos cidadãos.

Nessa lógica, evidenciamos aproximar os conceitos de emancipação, de Freire, e o de formação humana integral, descrita no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

A ideia de formação integral deverá assegurar condições para o desenvolvimento humano na sua integralidade, supera portanto, a visão do ser humano cindido historicamente pela divisão social do trabalho. Trata-se também de superar o reducionismo presente na preparação para o trabalho no seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico social. A formação humana integral deve garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto o direito as condições necessárias para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país e integrado dignamente à sociedade (Documento Orientador, s.d., p. 09).

Embora Freire (1987) não tenha definido diretamente a formação humana integral em suas obras, sua filosofia educacional está viva na essência desse conceito ao fazer emergir uma educação que almeja a emancipação do educando. Sendo assim, a emancipação pode ser compreendida como um processo com potencial de libertação dos sujeitos da opressão, já que, no centro da pedagogia Freiriana, está a convicção de que a educação não é um processo de transferência de conteúdo do educador para o educando – conceituado por ele como *educação bancária*.

Nesse cenário, uma educação libertadora e problematizadora é, para Freire (1987), o caminho para a emancipação, pois, a partir da tomada de consciência, os oprimidos seriam capazes de fazer uma leitura crítica do mundo e das injustiças sociais e, com isso, agir para transformar a sua realidade. Entretanto, esse processo não é passivo: requer dos educandos uma reflexão crítica sobre sua própria existência e sobre as estruturas de poder que moldam suas vidas e a sociedade.

A escola, enquanto espaço de formação, deve superar a transmissão de conteúdos, proporcionando um ambiente de aprendizagem que valorize o diálogo, o respeito e a diversidade. Nessa perspectiva, a educação libertadora se alinha à ideia de formação humana integral, na medida em que ambas reforçam a necessidade de conceber práticas educativas que ultrapassem os limites do ensino tradicional. Tendo foco no desenvolvimento pleno e integral do ser humano, ela valoriza a capacidade dos sujeitos de agir autonomamente, enfatiza a importância do diálogo, do desenvolvimento de valores éticos e da consciência das realidades sociais, econômicas e políticas que os cercam. Em resumo, a formação humana integral integrada, que está na base da EPT, é um caminho para contribuir para a emancipação dos sujeitos.

Para Freire (1987), o diálogo é pedra fundante das relações e, conseqüentemente, da educação como prática para a liberdade – a ponte para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça. Neste ponto, esta discussão se aproxima do tema da pesquisa: o processo comunicacional entre professor-aluno. Freire (1987) defende uma relação professor-aluno em que o educando tem voz tanto quanto o professor, estabelecendo uma relação horizontal. Essa abordagem promoveria um ambiente de aprendizagem respeitoso, inclusivo e participativo.

Refletir sobre esses conceitos, a partir das contribuições de Freire (1996), implica acreditar no potencial libertador da escola, instituição essa que precisa ser incessantemente reimaginada e transformada para servir também como um espaço de exercício e vivência da democracia e da diversidade. Até aqui fica evidente o protagonismo do diálogo na pedagogia de Freire (1987), pedagogia essa que demanda uma abordagem didática que seja coerente com seus objetivos emancipatórios. O pesquisador não apresenta um conceito de didática ou uma metodologia sistematizada nos moldes tradicionais, mas partilha um conjunto de ideias e princípios orientadores que podem ser adaptados pelos educadores aos seus contextos específicos, servindo de base para novas abordagens metodológicas.

2.3 Formação docente: um caminho para a consciência e a transformação

De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável às mudanças.

(Freire, 1996)

As contribuições de Libâneo (1985) e Freire (1996) nos fazem pensar na importância da formação docente e na revisão constante dessa prática, com vistas a transformar os discursos dominantes naturalizados dentro da escola. Professores levam para a sua prática não só o que vão ensinar, o conteúdo e a metodologia. Eles levam quem eles são.

Pensando em termos de qualificação – por mais sólida que seja a formação do professor na sua área específica de atuação – faz parte dele todos os discursos que o atravessam. Por mais que existam valores progressistas e democráticos, sua prática inclui também seu contexto de formação, que muitas vezes é baseado na educação tradicional. Muitos reproduzem em sua prática o que aprenderam enquanto alunos. Esses valores ficam mais evidentes nas relações interpessoais, principalmente no trato diário com os estudantes.

Os castigos físicos, como maneira de disciplinar, foram excluídos da prática escolar há pouco tempo. Por outro lado, muitos professores que estão em atividade passaram por esses castigos – entendendo que faziam parte da *boa educação* que receberam na escola. De uma maneira, ou de outra, isso ainda faz parte deles e pode se manifestar em suas práticas. Não em forma de castigo físico,

mas em forma de discursos disciplinadores, recorrendo à representação de que construíram do que é ser um professor que tem autoridade e é respeitado (temido) pelos alunos.

A partir dessas reflexões, percebemos o papel que a tomada de consciência que a diferenciação das tendências pedagógicas e dos elementos da didática tem para a prática docente. Ao compreender as diferentes abordagens pedagógicas, os professores podem adotar práticas mais empáticas, participativas e democráticas em sala de aula. Reconhecer a violência presente nas relações construídas no ambiente escolar é a primeira estratégia para a promoção de um ambiente educacional saudável e propício ao aprendizado.

Ao reconhecer e compreender os diferentes tipos de violência que podem ocorrer nas relações dentro da escola, os professores estarão melhor preparados para lidar com essas situações de maneira assertiva. Isso inclui não apenas a violência física ou verbal, mas também formas mais sutis de violência, como a exclusão social, o *bullying*, o preconceito e a discriminação.

2.4 Didática em movimento: desafios transformar entre discurso e ação

A didática, como disciplina que fundamenta e organiza a ação docente ou disciplina que *ensina a ensinar*, teve suas origens nos ideais de Comenius, no século XVII. Concebida com a intenção de ser um método de ensino que pudesse facilitar o aprendizado de todos os tipos de conhecimentos, para todos, esta passou por diversas transformações, e atualmente aparece em configurações diversificadas, abrangendo teorias, métodos e estratégias. Segundo Libâneo (1994), elementos-chave da didática são: objetivos, conteúdos, métodos de ensino, avaliação, organização do ensino e a relação professor-aluno. Nesse contexto, a evolução da didática nos mostra que, atualmente, ela se apoia em diversas linhas ideológicas, traduzidas, neste estudo, pelas tendências pedagógicas.

Tendências pedagógicas são as diferentes linhas de pensamento e práticas que orientam as metodologias de ensino e aprendizagem dentro do ambiente educacional (Libâneo, 1985). Elas refletem as teorias educacionais, filosofias e abordagens metodológicas que influenciam como o ensino é organizado, como os conteúdos são transmitidos e como a aprendizagem dos estudantes é

facilitada e avaliada. São moldadas por contextos históricos, sociais, políticos e culturais, e evoluem ao longo do tempo em resposta às mudanças nessas áreas.

Classificadas por Libâneo (1985) em tendências liberais e progressistas, elas oscilam, resultando em dinâmicas distintas na relação professor-aluno. As tendências liberais são classificadas, desse modo, em tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista.

A pedagogia liberal, assim,

sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual (Libâneo, 1985, p. 6).

Já as tendências progressistas, segundo Libâneo (1985, p. 20), são divididas em libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. A pedagogia progressista define tendências que partem de uma análise crítica da realidade social.

O termo "progressista", emprestado de Snyders, é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidentemente a pedagogia progressista, não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais (Libâneo, 1985, p. 20).

Segundo Libâneo (1985), é possível ver com mais clareza traços do discurso de dominação, a partir da descrição da relação entre professor e aluno, estabelecidas dentro de cada tendência pedagógica. Aqui, para representar essa relação dentro da tendência liberal, optamos pelo modelo de educação tradicional, que, segundo Libâneo (1985), continua muito presente nas escolas. Nesse modelo,

predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e "impede" qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio (Libâneo, 1985, p. 10).

O autor ainda complementa que, dentro dessa tendência, a prática didática não considera o contexto social do aluno. Nesse modelo, há a "predominância da palavra do professor, das regras impostas e do cultivo exclusivamente intelectual", (Libâneo, 1985, p. 7). Para representar a tendência

pedagógica progressista, traremos à baila o modelo da pedagogia libertadora, de Paulo Freire (1996, 2005), por ser a que mais se aproxima da proposta de reconhecimento da escola como território não neutro, potencialmente violento e, principalmente, por afirmar a essência naturalmente dialógica da educação e seu potencial transformador.

No diálogo, como método básico, a relação é horizontal; onde educador e educandos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento. O critério de bom relacionamento é a total identificação com o povo, sem o que a relação pedagógica perde consistência. Elimina-se, por pressuposto, toda relação de autoridade, sob pena de esta inviabilizar o trabalho de conscientização, de "aproximação de consciências". Trata-se de uma "não-diretividade", mas não no sentido do professor que se ausenta (como em Rogers), mas que permanece vigilante para assegurar ao grupo um espaço humano para "dizer sua palavra", para se exprimir sem se neutralizar (Libâneo, 1985, p. 10).

A análise de Libâneo (1985), que vê essa tendência como algo que eliminaria a relação de autoridade do professor no processo educativo, deixa a impressão de que ele confunde o movimento de aproximação com o aluno com a noção de permissividade. Analisando outras obras de Freire (1996), fica claro que o diálogo e a autonomia, proposto pelo autor, nada tem a ver com permissividade, e sim com respeito ao saber que o estudante leva de casa e ao seu contexto social. Um respeito que enxerga o educando de maneira holística e plural.

Segundo Freire (1993, 1996, 2003), a educação progressista é antítese da violência e converge para a humanização mediada por saber e diálogo. Nessa perspectiva, a educação tradicional é violenta, antidialógica e antidemocrática. A partir das reflexões feitas até aqui, e tecendo uma comparação com o que vivenciamos nas escolas enquanto alunos ou professores, é possível perceber que, mesmo dentro das propostas progressistas, os discursos liberais ainda estão muito presentes. Na teia social, essas práticas não são puras: elas se misturam.

Para Libâneo (1985), isso acontece porque o modelo de escola liberal tem feito parte da nossa sociedade por mais de 50 anos, por isso os discursos e narrativas desse modelo que são reproduzidos ainda são marcantes. Evidentemente, tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se deem conta dessa influência.

Essas reflexões em torno das tendências pedagógicas revelam que a abordagem didática, adotada pelas instituições e professores, influencia diretamente a maneira como os conteúdos são apresentados e assimilados, bem como a maneira pela qual as relações interpessoais se desenvolvem no ambiente educacional. Portanto, a escolha consciente de uma abordagem didática que seja compatível com os valores de emancipação é um passo importante na realização de uma prática pedagógica que honre a complexidade da formação humana.

Nesse contexto, identificamos a necessidade de repensar a didática, não como um conjunto estático de técnicas e métodos, mas como instrumento que ofereça possibilidades educativas que promovam a emancipação. Este desafio nos convida a olhar para além das práticas tradicionais e a considerar novas abordagens didáticas que estejam em harmonia com os princípios do diálogo e do reconhecimento da diversidade de vozes e experiências próprias do processo de ensino-aprendizagem.

Ao vislumbrar a construção de novas concepções didáticas, é urgente que reconheçamos a sala de aula como uma instituição conectada e pautada na sociedade, cujas dinâmicas de poder, de cultura e de identidade sejam constantemente negociadas. Assim, a didática, alinhada aos princípios de emancipação, tem potencial para se tornar uma ferramenta educativa que valoriza o questionamento, a curiosidade e a capacidade de agir no mundo de maneira consciente e transformadora.

Por esses fatores, é essencial que os educadores estejam preparados para se movimentar nesta paisagem didática que está em constante evolução, capacitando-se para criar ambientes de aprendizagem que não apenas informem, mas que, também, inspirem os educandos a participar ativamente na co-construção de conhecimento e na transformação de sua realidade. Isso implica uma abertura para experimentar, falhar e aprender com essas experiências, em um processo contínuo de reflexão e ação, conforme enfatizado por Freire (1996). Ao reimaginar a didática desta forma, abrimos caminho para uma educação que transcende as fronteiras do conhecimento tradicional e se engaje com a complexidade do ser humano em sua totalidade. Uma educação que não apenas prepara os educandos para o mundo, mas os capacita a atuar sobre ele e a mudá-lo.

3 A VIOLÊNCIA NAS RELAÇÕES EDUCACIONAIS: PERSPECTIVAS DE PAULO FREIRE E MARSHALL ROSENBERG

(...) a paz não pode ser construída com alicerces no medo.

(Rosenberg, 2006)

A educação, em sua essência, carrega o potencial para ser uma prática transformadora e humana. No entanto, a escola, enquanto instituição socializadora, instrumentada para reproduzir a pedagogia das classes dominantes, tem entranhada, em suas origens e métodos, a violência. Este capítulo explora os conceitos gerais de violência nas relações educacionais, conforme pensados por Freire (1987) e Rosenberg (2006).

Os escritos de Freire (1987) são, em si, uma denúncia da violência na educação tradicional, antidemocrática e intrinsecamente ligada à opressão. Em *Pedagogia do Oprimido*, o pesquisador descreve o modelo educacional *bancário* como uma forma de violência simbólica, em que o conhecimento é depositado do educador ao educando, reforçando uma relação unilateral de poder. Essa abordagem não apenas desumaniza os alunos, tratando-os como recipientes passivos, mas também nega sua autonomia e capacidade de pensar criticamente. A violência, portanto, reside na negação da co-criação do conhecimento e na manutenção de estruturas sociais opressivas.

Daí, então, que nela [na Educação Bancária]:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é que diz a palavra; os educandos os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nessa escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos meros objetos.

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que

deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida (Freire, 1987, p. 38).

Rosenberg (2006), por outro lado, traz à baila uma perspectiva complementar acerca da Comunicação Não Violenta (CNV). O pesquisador vê a violência emergir na comunicação cotidiana, seja em forma de julgamentos e críticas, seja por meio de expressões desprovidas de empatia. Sua obra revela como as palavras podem ser armas que ferem e separam, mas também pontes que conectam e curam. A CNV propõe um modelo de comunicação baseado na expressão autêntica de necessidades e na escuta empática, visando restaurar a conexão humana.

Freire (1987) e Rosenberg (2006) defendem que a raiz da violência educacional reside na desconexão — seja entre educadores e educandos, seja entre as próprias pessoas e suas necessidades humanas universais. Eles nos convidam a reconhecer que a violência é sustentada por estruturas e por práticas que valorizam o poder e a competição sobre o diálogo.

A análise das obras de Rosenberg (2006) e de Paulo Freire (1987) mostra semelhanças conceituais entre os dois pensadores, já que acreditam na necessidade de humanização das relações. Freire (1987) discute a desumanização como um aspecto central da opressão, enquanto Rosenberg (2006) vê a comunicação violenta como desumanizante. Ambos se dedicaram a encontrar caminhos para superar a violência e restaurar a humanidade das relações sociais.

Ao fazer uma aproximação das ideias destes autores, pretendemos trilhar um caminho para uma prática educacional que seja marcada pelo diálogo, pela compreensão mútua e pelo respeito à diversidade e à dignidade de educandos e educadores. A partir da nomeação das violências, a investigação que iniciamos, aqui, é tanto uma exploração das sombras que habitam nossas instituições de ensino, quanto uma busca pela luz que pode emergir quando nos comprometemos com a transformação das relações de poder, em relações de respeito e colaboração.

3.1. Paulo Freire: a violência da opressão educacional

Freire (1987) atribui à violência um significado enraizado nas relações de opressão. Ele a vê como um produto da opressão, que desumaniza tanto os sujeitos

considerados oprimidos quanto os opressores, e destaca a necessidade de superar essa violência para alcançar a libertação e restaurar a humanidade de todos. A violência é, portanto, um elemento central em sua crítica às estruturas sociais e educacionais que perpetuam a opressão.

Freire (1987) defende tipos de violência em muitos de seus escritos, mas as nomeações e reflexões que nos interessam neste estudo estão na obra *Pedagogia do Oprimido*. A partir destas conceituações, achamos pertinente contextualizá-las dentro das práticas escolares.

1. Violência da opressão e exploração: Freire argumenta sobre a violência que nasce da opressão e exploração, cujos oprimidos são privados de suas vozes e identidades. No contexto escolar atual, isso pode ser refletido em práticas autoritárias, em que os educandos são desencorajados a expressar suas opiniões ou questionar o *status quo*, limitando o desenvolvimento do pensamento crítico.

2. Desumanização: Freire discute como a violência dos opressores resulta em desumanização. Nas escolas, isso pode ocorrer quando os alunos são tratados como receptores de informação, sem considerar suas experiências, contextos sociais, culturais e emocionais, resultando em uma educação que não atende às suas necessidades individuais.

3. Violência cultural: Freire aborda a violência cultural como a imposição de uma cultura sobre outra. Nas escolas, isso pode ser visto na marginalização de culturas, línguas e histórias das minorias, perpetuando estereótipos e preconceitos.

4. Violência horizontal: a violência horizontal, descrita por Freire, em que os oprimidos agem violentamente entre si, pode ser comparada ao *bullying* entre alunos. Esse fenômeno frequentemente reflete as tensões e as hierarquias existentes na sociedade.

5. Violência contra a autonomia e identidade: Freire discute sobre a proibição de ser mais, ou seja, a restrição da autonomia e da identidade dos educandos. No contexto escolar, isso pode ser observado quando o sistema educacional impede os alunos de explorar suas capacidades plenas, submetidos a um currículo rígido que não leva em conta seus contextos de vida, interesses e talentos.

6. Violência na manutenção do *status quo*: Freire critica a educação que serve para manter o *status quo*, evitando questionamentos críticos e mudanças sociais. Em escolas que não reconhecem a diversidade e desencorajam a crítica, os

alunos podem se sentir incapazes de desafiar injustiças ou pensar de forma independente.

7. Violência do silenciamento: a violência do silenciamento, em que as vozes dos sujeitos são ignoradas ou suprimidas, pode ser vista em escolas onde as preocupações e as opiniões dos alunos são frequentemente desconsideradas, limitando sua capacidade de participação ativa na comunidade escolar. O silenciamento é contrário à educação para a paz, pois nega aos educandos a oportunidade de se expressar, questionar e contribuir ativamente para a construção do conhecimento. Quebrar o silêncio, segundo Freire, não apenas permite que os indivíduos se afirmem, mas também é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica e participativa na sociedade. É um ato de resistência contra a imposição de narrativas hegemônicas e uma afirmação do direito de cada indivíduo de ser ouvido e respeitado.

8. Setorização e polarização: a setorização refere-se ao processo de dividir a sociedade em grupos ou setores isolados, enquanto polarização descreve a formação de grupos opostos com visões ou interesses antagônicos. Freire critica essa divisão, argumentando que ela impede a emancipação e a unidade necessárias para a superação da opressão, pois fortalece estereótipos, preconceitos e exclusões, levando a conflitos. Isso pode ser visto na criação de grupos polarizados dentro das escolas, onde estereótipos e preconceitos podem levar a conflitos e exclusão. Ele defende a necessidade de diálogo e colaboração para superar essas divisões, promovendo a educação como meio de conscientização e transformação social.

Freire (1986) traz à baila, ainda, a discussão sobre as violências simbólicas que permeiam o espaço escolar. Para ele, essas violências podem ser observadas em qualquer tipo de preconceito (gênero, classe ou raça); na falta de inclusão da diversidade; no não reconhecimento das identidades culturais; ou na vulnerabilidade social dos alunos. Expressadas principalmente por meio da linguagem dita (ou não dita), esses elementos seriam parte de uma pedagogia baseada no controle social, uma educação violenta. Nesse contexto, a não relação ou o não diálogo também são fatores muito relevantes.

Existe uma "violência simbólica" na escola e na sociedade, que impõe o silêncio aos alunos. Simbólica, por ser a própria ordem das coisas, e não um castigo físico de fato: um meio ambiente pleno de regras, currículos, testes, punições, requisitos, correções, recuperações e inglês-padrão, que designam

as autoridades como responsáveis. Esse meio ambiente é simbolicamente violento, porque se baseia na manipulação – declarando-se democrático, enquanto que, de fato, constrói e reproduz as desigualdades da sociedade. O status quo é apresentado como normativo, neutro e até benevolente (Freire, 1986, p. 78).

Freire (1987) estabelece uma íntima relação entre o diálogo e a violência, especialmente no contexto da luta pela libertação dos oprimidos. Diálogo e violência estão interligados, na medida em que as relações humanas acontecem por intermédio da comunicação. Enquanto a violência é vista como um elemento da opressão que desumaniza tanto o oprimido quanto o opressor, o diálogo surge como ferramenta para a reconstrução da humanidade de ambos.

Quando a relação professor-aluno é autoritária, a ausência de diálogo na sala de aula perpetua uma hierarquia que desencoraja a participação ativa dos alunos, podendo resultar em falta de engajamento e de motivação.

Ao ser a única a proferir o discurso, a escola retira do educando a sua palavra. Ao fazer isso, o discurso escolar torna-se a palavra oficial e acaba por inculcar no educando uma visão de mundo, de sociedade e de homem. É o relato de uma história única repetida inúmeras vezes. Para aqueles que não acatam os discursos escolares, uma única opção: a exclusão como não apto, como incapaz, sem 'forma-ação'. Para "ser alguém na vida", nossos educandos silenciam, acatam, aceitam. Essa é a postura da anulação. "Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (Freire, 1986, p. 78).

Freire (1987) atribui à violência um significado amplo, incluindo a opressão econômica e social – e vê a educação como uma ferramenta essencial na luta contra essas formas de violência. Ele defende uma abordagem educacional que estimule os educandos a reconhecerem e combaterem as injustiças.

Como discutimos, nada é neutro no espaço escolar, assim como os sujeitos que atuam nesse espaço também não são. A instituição escolar é um espaço emaranhado por intencionalidades.

As reflexões de Freire (1987) sobre a violência no ambiente educacional são um chamado para a transformação das práticas pedagógicas. Seu legado é um convite à reflexão crítica sobre como as abordagens educacionais podem perpetuar ou descontinuar as violências. A adoção de uma pedagogia dialógica é um caminho para a construção de ambientes educacionais mais justos, humanizados e pacíficos.

3.2. Marshall Rosenberg: a violência da comunicação desconectada

Rosenberg (2006) discute sobre a violência seguindo a ótica da Comunicação Não Violenta (CNV), enfatizando que a forma como nos comunicamos pode construir barreiras ou pontes entre as pessoas. O pesquisador identifica a *linguagem de julgamento* como uma expressão de violência comunicativa, que separa os as pessoas. Tal linguagem, permeada por críticas, estereótipos e exigências, reflete uma desconexão das necessidades humanas fundamentais, resultando em mal-entendidos, ressentimentos e conflitos.

De acordo com a abordagem da CNV, os julgamentos são maneiras de rotular as pessoas a partir de interpretações subjetivas ou opiniões sobre os acontecimentos. Daí, surgem os ruídos comunicacionais como consequência de interpretações muitas vezes equivocadas. Essas interpretações são feitas a partir de um conjunto interno de crenças, sentimentos e emoções de um momento específico, um recorde da realidade.

Segundo Rosenberg (2006), esse tipo de comunicação cria desentendimentos com frequência, porque quem ouve tem tendência a dar uma resposta reativa para se defender, ao se sentir atacado, criticado ou julgado. Dessa maneira, a violência teria sua origem na crença de que as outras pessoas nos causam sofrimento e, portanto, merecem ser punidas.

Rosenberg (2019) postula que "sabemos que a base da violência é estar sofrendo e não saber como dizer isso com clareza" (p.81). Ao afirmar que a base da violência reside no sofrimento e na incapacidade de expressá-lo de maneira clara, o pesquisador enfatiza a importância da comunicação efetiva e da conexão com as próprias emoções. Ao relacionar esse entendimento ao contexto escolar, podemos perceber como a rejeição social, a agressividade, a indisciplina e o silenciamento podem ser manifestações da incapacidade de lidar com as próprias emoções. A instituição escolar, por vezes, torna-se um cenário no qual os alunos podem se sentir inseguros e incapazes de expressar suas frustrações, medos e anseios, afetando negativamente o aprendizado e a saúde mental, por exemplo.

A linguagem utilizada no ambiente educacional pode ser tanto um agente de inclusão quanto de exclusão. Expressões, estereótipos e modos de comunicação que desfavorecem certos grupos sociais criam uma atmosfera propícia à violências.

Analisar o discurso pedagógico e suas implicações nas relações de poder é essencial para mitigar práticas que silenciam vozes e perpetuam a exclusão.

Podemos não considerar *violenta* a maneira com que nos expressamos, porém, segundo Rosenberg (2006), muitas vezes nossas palavras causam dores emocionais. Acreditamos que não somos violentos porque nossa visão da violência é a de brigar, gritar, causar dores ou feridas físicas, matar ou guerrear, o que podemos definir como a violência materializada, porque pode ser vista, tocada. No entanto, a violência que se manifesta a partir de uma linguagem, induz à mágoa e pode romper relações e evoluir para outras formas de violência.

Rosenberg (2021) acredita que muitos dos métodos de ensino ainda vigentes são violentos, porque são concebidos “para preparar pessoas para obedecerem a ordens sem questionamento”.

O ensino é visto como um processo ao qual o aluno é submetido, ao invés de ser um processo realizado em parceria com o educando. Esses métodos e estruturas são apropriados para manter o modelo social de dominação, no qual famílias, locais de trabalho e Estado são organizados em rígidas hierarquias, que são garantidas pelo medo e pela força (Rosenberg, 2021, p. 4).

Refletindo acerca da rotina escolar, podemos perceber traços ou atitudes dos tipos de violência já descritos, dentro das categorias simbólica e discursiva. Um exemplo é a associação do erro ao fracasso escolar, o que deixa implícita a mensagem do fracasso pessoal atribuída aos alunos. Rosenberg (2021) defende que o sistema avaliativo por notas é um fator que alimenta a competição e a comparação entre os estudantes, o que seria mais uma forma de violência.

Os alunos que aprendem em ambientes livres de julgamentos aprendem porque querem, e não para ganhar recompensas ou evitar julgamentos moralistas e punições. O sistema de notas comunica a mensagem de que a competição deve ser mais valorizada do que a interdependência. Nas escolas que usam notas de modo competitivo, percebo que os alunos aprendem que é apropriado e desejável passar por cima dos outros para conseguir uma nota alta. Numa classe assim, a ênfase seria na competição para obter nota alta, mas não na cooperação de todos para que os objetivos sejam alcançados (Rosenberg, 2021, p. 109).

Assim como nomeamos os tipos de violência, segundo Freire (1987), descreveremos as formas de violência observadas por Rosenberg (2006) no ambiente escolar. As formas de violência descritas pelo autor, no contexto da CNV, podem ser encontradas em vários aspectos do ambiente escolar:

1. Julgamentos moralizadores: este conceito refere-se à prática de criticar ou de avaliar o educando de maneira que suas ações ou comportamentos sejam vistos como falhas de caráter inerentes. No ambiente escolar, podem surgir quando professores ou alunos rotulam uns aos outros com base no comportamento, no desempenho acadêmico ou nas características pessoais. Exemplos incluem rotular um aluno de "preguiçoso" por não entregar uma tarefa a tempo ou chamar um estudante de "problemático" devido a comportamentos disruptivos. Esses rótulos podem afetar negativamente a autoestima do aluno e sua motivação para aprender;

2. Comparações: envolvem avaliar pessoas em relação umas às outras, o que pode resultar em sentimentos de inferioridade, ciúmes ou inadequação. A comparação entre alunos é comum em escolas, seja em termos de notas, seja em habilidades esportivas, seja, até mesmo, na popularidade ou no comportamento. Essas comparações podem criar uma sensação de competição, levando a sentimentos de inferioridade, exclusão, ciúmes ou ressentimento entre os estudantes;

3. Negação de responsabilidade: caracteriza-se pelo uso de linguagem que oculta a autoria e a responsabilidade pessoal por ações e emoções, frequentemente sugerindo que essas são o resultado de situações ou condições externas. Exemplos disso podem incluir professores atribuindo o mau comportamento dos alunos exclusivamente a fatores externos, como influência de amigos ou contexto familiar – sem considerar o papel que o ambiente escolar pode desempenhar em moldar esses comportamentos. Da mesma forma, políticas escolares rígidas podem ser justificadas com frases como *É a regra*, negando a responsabilidade pela forma como tais políticas afetam os alunos;

4. Exigências disfarçadas de pedidos: ocorrem quando solicitações feitas a outros são implicitamente ou explicitamente acompanhadas de possíveis consequências negativas, fazendo com que sejam percebidas como exigências. Em um ambiente escolar, exigências disfarçadas de pedidos podem aparecer quando educadores ou a gestão escolar impõe regras ou expectativas sem oferecer espaço para diálogo ou consideração das necessidades dos alunos. Isso pode criar um ambiente no qual os estudantes se sentem coagidos a cumprir regras, sem sentir que suas vozes ou necessidades são ouvidas. Um exemplo pode ser quando a escola muda a regra de vestimenta e implanta uso obrigatório de uniforme sem dialogar com os estudantes;

5. Punição e recompensa baseadas no merecimento: a ideia de que certos comportamentos ou desempenhos merecem recompensa, enquanto outros merecem punição, está profundamente enraizada em muitos sistemas educacionais. Esse aspecto pode levar a práticas que focam mais em controlar comportamentos através de consequências externas do que em entender e atender às necessidades subjacentes que motivam esses comportamentos.

A presença dessas formas de violência no ambiente escolar pode contribuir para uma atmosfera de medo, ansiedade e desconexão, dificultando o desenvolvimento de relações empáticas e de apoio entre estudantes, professores e funcionários.

A educação, quando fundamentada em princípios de inclusão e respeito, pode ser um catalisador para a construção de uma sociedade mais equitativa e justa. No entanto, é vital reconhecer as maneiras pelas quais as práticas educacionais podem perpetuar formas de exclusão e violência. Ao enfrentar esses desafios de frente e adotar abordagens pedagógicas conscientes, é possível criar ambientes educacionais que promovam a diversidade, a igualdade e a erradicação das violências.

Apesar de emergirem de contextos distintos, as perspectivas de Freire (1987) e de Rosenberg (2006), acerca das violências, convergem em seu foco na humanização das relações a partir de práticas dialógicas.

3.3 O diálogo: rompendo barreiras, construindo pontes

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são
asas.

(Rubem Alves)

Para Freire (1987), o diálogo não é apenas um meio de comunicação, mas uma necessidade existencial que confere humanidade aos sujeitos. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) posiciona o diálogo como a essência da educação problematizadora, contrapondo-se ao modelo tradicional de educação *bancária*. Assim, segundo o pesquisador, o diálogo é um encontro entre pessoas, mediado pelo mundo, para nomear a realidade, defendendo um modelo educacional baseado na co-investigação, na reflexão crítica e na ação transformadora,

fundamentado na crença de que a educação deve ser um ato de liberdade e não de dominação.

Rosenberg (2006) introduziu o conceito de Comunicação Não Violenta (CNV) como uma abordagem de comunicação e resolução de conflitos que enfatiza a empatia, a escuta ativa e a expressão clara das necessidades e sentimentos. A CNV parte do princípio de que todas as ações humanas são motivadas pela tentativa de atender a necessidades universais e que conflitos surgem quando as estratégias para atender a essas necessidades entram em conflito. Rosenberg (2006) propõe um modelo de comunicação que encoraja a expressão honesta e a escuta empática, visando criar uma qualidade de conexão na qual todos os envolvidos têm suas necessidades igualmente valorizadas e atendidas.

A importância do diálogo é tema central nas teorias de ambos. A seguir, aprofundar-nos-emos nas concepções teóricas de cada um dos autores, começando pelo diálogo, segundo Freire (1987).

No contexto educacional, a qualidade da comunicação entre professores e alunos é determinante para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, e o diálogo é a ponte que leva ao aprendizado. Além disso, é importante refletir sobre o impacto que a comunicação tem nas relações entre professor e aluno e conseqüentemente na aprendizagem.

Na escola, o modelo tradicional de ensino prioriza a leitura, a escrita e o ouvir, sendo este último uma imposição ao estudante. O *falar* fica restrito aos momentos em que é autorizado ou requerido, sendo, portanto, duas maneiras de solicitar e ensinar a mesma coisa: o silêncio.

Para haver entendimento entre os participantes de uma conversa, é preciso que alguns elementos sejam observados. Entendimento, aqui, não se refere a concordar ou a discordar, mas sim à clareza e à objetividade com que uma ideia é transmitida de um sujeito A para um sujeito B, permitindo que a mensagem seja compreendida e respondida de forma clara e objetiva.

Precisamos conhecer como funciona esse processo, tomar consciência do impacto que tem nas nossas vidas e buscar maneiras de transformá-lo.

Neste estudo, a comunicação é entendida como um processo dinâmico e contínuo em que todos os participantes atuam simultaneamente como emissores e receptores de mensagens. Barnlund (1970) vê a comunicação humana como uma

atividade transacional¹ e multidimensional², em que múltiplos canais e contextos interagem para formar a experiência comunicativa.

3.4 Diálogo e dialogicidade na pedagogia de Paulo Freire: fundamentos para uma Educação Não-Violenta

A concepção de *educação*, de Freire (1987), está fundada na ideia de que o diálogo é essencial para o processo educativo e que a educação é um ato de amor – um exercício de mutualidade que só pode ser efetivado por intermédio da comunicação e da compreensão entre educadores e educandos. Para o pesquisador, o diálogo e a dialogicidade são conceitos fundamentais, servindo como pilares para uma educação baseada na emancipação e no respeito mútuo.

Dialogicidade, segundo Freire (1987), é a essência do processo educativo que se baseia no diálogo. É a condição que possibilita a existência do diálogo como forma de interação e comunicação entre sujeitos, grupos ou entre o educador e os educandos.

A dialogicidade, dessa forma, propõe uma relação horizontal entre professores e alunos, baseada no respeito, na criação conjunta do conhecimento, na reflexão crítica e na ação transformadora. Ela se manifesta quando o educador e o educando se engajam em um processo de aprendizagem colaborativa, em que ambos são sujeitos ativos na construção do conhecimento, questionando a realidade, refletindo sobre ela e, por fim, agindo para transformá-la.

Para Freire (1987), o diálogo é mais do que uma simples troca de ideias ou uma conversa. É um processo de aprendizagem e conhecimento que se baseia na interação respeitosa e na construção coletiva de significados; é uma postura ética, uma forma de conexão e uma prática que valoriza a voz e a experiência de cada indivíduo. O diálogo freireano se baseia na ideia de que todos os participantes do processo educativo são tanto ensinantes quanto aprendentes, co-construtores do conhecimento. É um processo que na prática educativa se caracteriza por uma troca

¹ **Transacional** - A comunicação é um processo simultâneo e recíproco, onde todos os participantes são emissores e receptores ao mesmo tempo. Não é uma sequência linear de mensagens, mas sim um intercâmbio constante e contínuo de informações.

² **Multidimensional** - A comunicação abrange diversas dimensões, incluindo as verbais, não-verbais, emocionais, cognitivas e contextuais. Essas dimensões se sobrepõem e interagem para criar a experiência completa da comunicação.

respeitosa entre educador e educando, permitindo que todos se reconheçam como sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

No contexto da sala de aula, o diálogo acontece quando o professor não se posiciona como detentor único do conhecimento, mas sim como alguém que “aprende enquanto ensina, e ensina enquanto aprende”. Na prática, o diálogo envolve a escuta, a abertura para o novo, o respeito às opiniões alheias e a capacidade de questionar e ser questionado. Freire (1987) enfatiza que o diálogo não pode ocorrer em um ambiente de imposição ou autoritarismo, mas sim em um espaço de liberdade e respeito mútuo, em que tanto o professor quanto o aluno se sentem seguros para expressar suas ideias, dúvidas e opiniões.

Na visão de Freire (1987), o diálogo é composto por elementos essenciais: amor, humildade, esperança, fé na humanidade, pensamento crítico, escutar e respeito pela autonomia. O amor é o elemento fundamental.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo (Freire 1987, p. 51).

Percebemos que, na concepção de Freire (1987, 1996) estes seguintes elementos refletem uma postura filosófica e ética em relação à educação e à convivência humana.

Amor: o amor é um elemento essencial do diálogo. Não se trata de um amor romântico, mas de um compromisso profundo com a humanidade e a libertação dos outros. O amor no diálogo promove a empatia e o respeito mútuo.

Humildade: o educador deve reconhecer que não é o detentor exclusivo do conhecimento, mas um participante no processo de aprendizagem mútua. A humildade permite que o educador aprenda com os alunos, valorizando suas experiências e saberes.

Esperança: a esperança, para Freire, é a crença na possibilidade de mudança e transformação. No contexto do diálogo, a esperança motiva tanto educadores quanto alunos a perseguirem um mundo mais justo e equitativo.

Fé no ser humano: Freire enfatiza a fé na capacidade das pessoas de raciocinar e agir. Esta fé é fundamental para acreditar no potencial dos alunos e na possibilidade de transformação social.

Pensamento crítico: o diálogo envolve a promoção do pensamento crítico, incentivando os participantes a questionarem e refletirem sobre a realidade, desafiando percepções e estruturas estabelecidas.

Escutar: uma escuta genuína e atenta é fundamental para o diálogo. Isso implica estar aberto às ideias dos outros, entendendo e respeitando diferentes pontos de vista.

Respeito pela autonomia e dignidade do outro: o diálogo exige o respeito pela autonomia e pela dignidade de cada participante. Cada pessoa deve ser vista como um sujeito capaz de aprender, pensar e contribuir para o processo educativo.

Na prática, o diálogo envolve a escuta ativa, a abertura para o novo, o respeito às opiniões e a capacidade de questionar e ser questionado; por isso é a base de uma prática educativa essencialmente democrática.

Essa ideia é fundamental no contexto da educação dialógica, em que o objetivo não é que um indivíduo ou grupo detenha poder sobre outro, mas sim que todos os envolvidos conquistem juntos uma compreensão mais profunda do mundo.

Ao colocar o diálogo no centro da experiência educativa, Freire (1987) nos convida a repensar a educação como um processo de humanização, libertação e construção coletiva do conhecimento.

3.5 Comunicação Não Violenta na transformação das relações interpessoais entre professores e alunos

A mais básica de todas as necessidades humanas é a necessidade de compreender e ser compreendido e a melhor maneira de compreender as pessoas é ouvi-las.

(Dr. Ralph Nichols)

A Comunicação Não Violenta (CNV) é uma abordagem criada nos anos 60, pelo psicólogo americano Marshall Rosenberg. Inspirado por contextos violentos que observou durante sua juventude, Rosenberg (2006) dedicou a vida às pesquisas sobre a resolução pacífica de conflitos.

Apesar de ter visto de perto situações de violência, para Rosenberg (2006, p. 19) o ser humano é naturalmente compassivo e pode se tornar violento. A partir desse raciocínio, inspirado nos preceitos da não violência pregados por

Gandhi, e da abordagem centrada na pessoa, de Carl Rogers, denominou a comunicação compassiva, linguagem do coração ou linguagem da compaixão, de CNV.

A CNV é um processo de comunicação que se concentra em três aspectos: autoexpressão compassiva, escuta empática e a expressão honesta de sentimentos e necessidades (Rosenberg, 2006). Essa abordagem visa promover a compreensão mútua e o respeito nas interações, evitando julgamentos, críticas e respostas defensivas.

A abordagem, conforme delineada por Rosenberg (2006), transcende a simples comunicação verbal e se estende a um modo de vida baseado na compaixão e na conexão genuína com os outros. Esse modelo, portanto, busca promover uma expressão autêntica de nossas necessidades e sentimentos, ao mesmo tempo em que reconhece e honra as necessidades dos outros.

Rosenberg (2006) parte de duas questões fundamentais: o que leva algumas pessoas a adotarem comportamentos violentos e abusivos, enquanto outras permanecem compassivas; e que tipo de educação é necessário para manter a compaixão, mesmo diante da violência ou exploração dos outros. Contrariando a visão tradicional de que a violência é inerente à natureza humana, o pesquisador destaca a importância da linguagem, do pensamento e das estratégias de comunicação no desenvolvimento de comportamentos violentos ou compassivos.

Se as pessoas aprendem a linguagem da violência, estas podem também aprender uma linguagem de não-violência. Uma linguagem que não carregue em suas bases a violência pode contribuir para mudar a escola, partindo do que se ensina, substituindo a competição, o autoritarismo e o individualismo pela cooperação, em busca de uma educação dita libertadora, por Freire.

A CNV é organizada em quatro componentes: 1. observação; 2. sentimento; 3. necessidades; e 4. pedido. Simplificadamente, Rosenberg (2006) propõe, nesse modelo, etapas que auxiliem na organização do pensamento e evitem que os participantes do diálogo caiam em armadilhas do modo de pensar convencional. Para o pesquisador, a partir da visibilização do nosso modelo de pensamento e das respostas comportamentais ligadas a eles, é possível percorrer um caminho interno que possa ser instrumento para o autoconhecimento ou para entender outra pessoa, a partir da atenção plena e da empatia. Os quatro

componentes são ferramentas para a interpretação e conhecimento do nosso mundo interno e externo.

Segundo Rosenberg (2006), podemos encontrar, na forma como nos comunicamos, soluções para resolver desentendimentos e conflitos.

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. Somos levados a nos expressar com honestidade e clareza, ao mesmo tempo que damos aos outros uma atenção respeitosa e empática. Em toda troca, acabamos escutando nossas necessidades mais profundas e as dos outros. A CNV nos ensina a observarmos cuidadosamente (e sermos capazes de identificar) os comportamentos e as condições que estão nos afetando. Aprendemos a identificar e a articular claramente o que de fato desejamos em determinada situação. A forma é simples, mas profundamente transformadora (Rosenberg, 2006, p.24).

Um dos componentes-chave da CNV é a separação entre observação e avaliação. Ao descrever objetivamente o que observamos, evitamos rotular ou julgar as pessoas, o que pode levar à resistência e à falta de entendimento.

Na dinâmica escolar, a CNV pode ser uma ferramenta usada para melhorar a comunicação entre professores e alunos. Ao adotar práticas de CNV, os professores podem criar um espaço seguro para a expressão e o diálogo, reconhecendo e validando as experiências e sentimentos dos alunos. Da mesma forma, os alunos aprendem a articular suas necessidades e sentimentos de forma construtiva.

Os princípios da CNV podem ser suportes para transformar conflitos em oportunidades de aprendizado. Em vez de recorrer a punições ou autoridade impositiva, professores e alunos podem usar o conflito como uma chance para entender melhor uns aos outros e chegar a soluções. Rosenberg (2006) enfatiza que "o que torna a CNV diferente da comunicação convencional é o seu foco na clareza, na compaixão e nas soluções que atendam a todos".

Outra contribuição da CNV é a promoção da empatia no ambiente escolar. Ao incentivar a escuta empática e a expressão honesta, professores e alunos desenvolvem uma compreensão mais sensível das necessidades e sentimentos uns dos outros, o que pode reduzir significativamente os mal-entendidos e reações hostis.

A autonomia e a responsabilidade também são valores essenciais na educação. Ao envolver os alunos na resolução de conflitos e na tomada de

decisões, eles têm a possibilidade de se tornarem mais responsáveis por suas ações e aprendem a considerar as consequências de seus comportamentos para si mesmos e para os outros. A CNV, aplicada a contextos escolares, pode servir como uma ponte facilitadora para colocar em prática o diálogo conforme descrito por Freire (1987).

Freire (1987) e Rosenberg (2006) oferecem perspectivas complementares que são fundamentais para repensar a relação professor-aluno. Freire (1987), em suas obras, ressalta a importância do diálogo como meio de libertação e aprendizado, criticando métodos educacionais que posicionam os estudantes como receptores passivos de conhecimento. Para Freire (1987), a educação deve ser um processo de colaboração e descoberta conjunta, onde o diálogo é a essência da educação problematizadora.

Rosenberg (2006), por sua vez, apresenta a CNV como uma abordagem para estabelecer relações baseadas na empatia, escuta ativa e expressão clara de necessidades e sentimentos. Esta teoria enfatiza a importância da conexão humana e o reconhecimento mútuo das necessidades individuais, promovendo a resolução pacífica de conflitos.

Após esse percurso reflexivo, caminhamos para uma convergência que nos direciona a enxergar o potencial da CNV como uma ponte para colocar em prática as ideias de Freire e contribuir para derrubar as barreiras que impedem relações saudáveis nas escolas.

Os elementos que compõem o diálogo entre professor e aluno, identificados ao longo desta pesquisa, emergem da sinergia entre as abordagens de Freire e Rosenberg, cujas teorias fornecem uma base sólida para entender e transformar as relações educacionais.

Ao observar essas sinergias, vislumbramos ser possível um modelo de ensino dialógico, o qual deve respeitar as diferenças individuais e reconhecer a diversidade de sujeitos presentes na instituição escolar. Mas, como fazer com que isso seja possível?

Para que haja uma mudança real nas estruturas autoritárias da escola, é necessário, primeiro, reimaginar as relações educacionais a partir do diálogo, tornando-as mais humanas – considerando seus sujeitos em sua totalidade. Além do diálogo, é fundamental a mudança de paradigma dos valores da competição, pelos da cooperação. É imprescindível ainda que as múltiplas formas de violência

naturalizadas sejam extirpadas do cenário educacional, considerando que ensinar e aprender precisa servir aos valores da liberdade e jamais ao aprisionamento de mentes e corações. Neste contexto, propomos como contribuição a metodologia que batizamos Didática Relacional, apresentada com seus fundamentos no capítulo do Produto Educacional.

4 METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado a partir de uma pesquisa qualitativa, feita em uma unidade do Instituto Federal de Educação de Minas Gerais (IFMG), exclusivamente com alunos dos terceiros anos do ensino médio, maiores de 18 anos, matriculados na modalidade Técnico Integrado. A população amostrada são alunos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, composta por 48 Institutos Federais, 2 CEFETs e o Colégio Pedro II, que estão presentes em todos os estados da federação brasileira. A unidade amostral é de um *campus* do IFMG.

Nesse contexto, a pesquisa visa não apenas compreender os desafios presentes na comunicação entre professores e alunos, mas também propor estratégias efetivas baseadas no diálogo e na Comunicação Não Violenta (CNV) para superar esses obstáculos, contribuindo para um ambiente educacional mais inclusivo e empático. Este trabalho busca, portanto, oferecer subsídios para educadores, gestores e formuladores de políticas educacionais sobre como o diálogo, fundamentado na compreensão e no respeito mútuo, pode ser um vetor de transformação nas relações interpessoais dentro do ambiente escolar.

Este estudo adotou a abordagem da Análise de Conteúdo de Bardin (2016) para investigar a dinâmica das relações interpessoais entre professores e alunos, centrando-se no processo comunicacional a partir da perspectiva do diálogo e da Comunicação Não Violenta (CNV). A pesquisa enfatiza a visão dos estudantes sobre a comunicação e a relação interpessoal com os professores.

Para a participação na pesquisa, estabelecemos os seguintes critérios: todos os alunos, com idade entre 18 e 22 anos, devem ter frequentado o terceiro ano do ensino médio técnico integrado no *campus* selecionado. Como a quantidade de estudantes que atendem esses requisitos era desconhecida, optou-se por não fazer recorte por gênero.

Os participantes foram contactados pelos *e-mails* cadastrados no banco de dados da secretaria, setor responsável pelo controle e registro dos dados dos estudantes no *campus*. O acesso aos dados se deu após a autorização do

coordenador do setor e após a aprovação da proposta de pesquisa pelo comitê de ética do IFMG.

Para reduzir a possibilidade de erro amostral, os estudos revisados recomendam convidar todo o universo disponível do público-alvo, o que também pode evitar que a taxa de respostas seja insatisfatória. Dessa maneira, a definição do quantitativo de entrevistados não está baseada no critério numérico; portanto, o que define o total de sujeitos da pesquisa é a saturação do conteúdo empírico, pautada nos objetivos elencados no momento de proposição da pesquisa (Minayo, 2007).

A seleção dos participantes foi realizada mediante critérios que incluíam estar matriculado no terceiro ano do ensino médio no IFMG, e ser maior de 18 anos. A escolha se justifica pelo fato de esses sujeitos estarem cursando a série final do ensino médio e por considerarmos que, nesta etapa, os discentes já possuem condições de opinar sobre suas vivências com um perfil variado de docentes. Considerou-se ainda a maturidade dos discentes a partir dessa faixa etária, pensando nas condições analíticas, emocionais e interpretativas acerca de suas experiências no ambiente escolar. Esse público tem vivência no ensino híbrido emergencial praticado durante a Pandemia da Covid-19, tendo cursado o primeiro ano do ensino médio durante a pandemia e dois anos presencialmente.

Para que o estudante consiga a sua titulação, este precisa ter cursado os três anos no *campus*, já que o regimento local não prevê possibilidade de receber alunos via transferência. Esse fator oferece a possibilidade de compreender como acontecem as relações entre professor e aluno nesta unidade.

A participação na pesquisa foi voluntária, com um total de 75 estudantes que se enquadraram nos critérios da pesquisa e 44 questionários respondidos. Evidentemente, a participação desses sujeitos não trouxe complicações legais e os procedimentos foram norteados pelos critérios da ética em pesquisa com seres humanos, conforme Resolução n. 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, para evitar possíveis riscos como: invasão de privacidade, discriminação a partir do conteúdo respondido e divulgação de dados confidenciais.

Ressalta-se que a fase de coleta de dados só teve início após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa. O Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) foi registrado sob o número CAAE 68287123.7.0000.0293

e o projeto de pesquisa, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 04 de agosto de 2023, por meio do Parecer n. 6.219.144.

Para coletar os dados, utilizou-se o *Google Forms*, da empresa *Google*, uma ferramenta de gerenciamento de pesquisas, que permitiu a criação de questionários com questões fechadas (objetivas) e abertas (dissertativas). Segundo Cervo e Bervian (2002, p. 48), o questionário “[...] refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”. As questões das categorias 2, 3 e 4 foram elaboradas pela autora com o objetivo de explorar aspectos objetivos e subjetivos, baseados nos conceitos discutidos na fundamentação teórica sobre diálogo e Comunicação Não Violenta. Já as questões das categorias 1 das letras A a H, e as questões A, B, C e F, da categoria 2, foram adaptadas do questionário de Pereira (2010).

As questões objetivas visavam compreender o perfil dos estudantes e suas percepções sobre diversos aspectos relacionados às suas experiências na escola, enquanto as discursivas permitiram manifestação espontânea de sentimentos e percepções dos participantes.

O convite para responder à pesquisa e o *link* do formulário, através do *Google Forms*, foram enviados por *e-mail*, na forma de lista oculta. Não foram utilizadas listas que permitissem a identificação dos convidados, nem a visualização dos seus dados de contato (*e-mail*, telefone, etc) por terceiros. Foi feita uma sensibilização nas turmas do público-alvo, no sentido de explicar a temática do trabalho e esclarecer a importância da participação dos estudantes na pesquisa.

Todos os participantes foram informados sobre os objetivos desta investigação e consentiram voluntariamente em participar. A confidencialidade e o anonimato foram garantidos, assegurando que os dados seriam utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, respeitando as diretrizes éticas pertinentes.

Esse movimento proporcionou uma compreensão das percepções dos alunos sobre a comunicação com os professores, dando pistas dos elementos com potencial para melhorar as relações interpessoais no ambiente educacional.

Os questionários foram elaborados com base em estudos sobre o diálogo, a CNV e a didática. As questões foram acompanhadas por escalas tipo *Likert* de cinco pontos, variando de *concordo totalmente* a *discordo totalmente*. Esses

instrumentos foram selecionados para auxiliar na identificação das dimensões da comunicação e das relações interpessoais que poderiam ser problemáticas.

Os dados coletados foram submetidos à metodologia de Análise de Conteúdo quanti-quali, conforme proposto por Bardin (2011), visando uma interpretação sistemática e objetiva do conteúdo das mensagens. Essa análise permitiu a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens, além de identificar padrões, temas e categorias emergentes das respostas dos participantes.

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A técnica de pesquisa Análise de Conteúdo, defendida por Bardin (2011), estrutura-se em três etapas: pré-análise; exploração do material, categorização e codificação; e tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Nesta pesquisa, as análises foram feitas traçando o perfil do grupo selecionado e os aspectos de autoconhecimento, das vivências e das percepções em torno da relação com os docentes. A abordagem qualitativa foi fundamentada na reflexão dos sujeitos no que diz respeito às suas relações interpessoais e às vivências no ambiente escolar, organizadas e analisadas por temas emergentes.

Com base nas respostas do questionário e nas discussões anteriores, pode-se elaborar uma descrição dos resultados focada nas percepções dos alunos sobre a comunicação com os professores, destacando os elementos da relação professor-aluno a partir da abordagem do diálogo conforme descrito por Freire (1987) e da CNV, de Rosenberg (2003).

O questionário completo teve 56 questões e, destas, 25 foram selecionadas para este estudo. O critério utilizado foi a relevância das perguntas para o tema. Abaixo, listamos as perguntas e respostas das questões utilizando-se uma escala genericamente denominada de Escala *Likert*, que apresenta campos de variação. As análises das questões foram feitas seguindo os critérios da Análise Temática de Bardin (2016), agrupadas em duas categorias de análise que apresentaremos a seguir.

4.1 Mudar a escola para quê?

Iniciamos esta subseção relembrando o objetivo desta pesquisa: explorar os impactos das barreiras comunicacionais na relação entre professores e alunos, conforme percebido pelos próprios alunos. Através dessa análise, buscamos identificar elementos específicos da dinâmica relacional entre professor-aluno que são influenciados por barreiras ou por limitações na comunicação e, com isso, compreender como essas influências se manifestam no processo educativo. Selecionamos 18 elementos (organizados em 9 elementos voltados aos estudos Freire (1987) e 9 relacionados às pesquisas de Rosemberg (2006)) que acreditamos serem barreiras comunicacionais e relacionais a partir das pesquisas-chave deste estudo. Esses elementos nos deram suporte para as análises. Em seguida, exploraremos as barreiras comunicacionais destacadas por cada estudioso.

Uma educação antidialógica, conforme descrita por Paulo Freire, é caracterizada por práticas pedagógicas e por estruturas que impedem o diálogo autêntico entre professores e alunos, restringindo a co-construção do conhecimento e a transformação crítica.

1 – *Educação Bancária*: analogia criada por Freire em referência aos bancos, como se a educação fosse um ato unilateral de se depositar conteúdo. A educação bancária coloca de um lado o educador, como o único detentor do conhecimento e, de outro, o educando, tratado como um ser passivo que nada sabe.

Barreira: impede a participação ativa dos alunos, desvaloriza suas experiências e conhecimentos prévios, e cria uma relação hierárquica autoritária.

2 – *Autoritarismo*: no contexto escolar atual, práticas pedagógicas rígidas e autoritárias, que suprimem a curiosidade e a voz dos alunos, podem ser vistas como uma forma de violência, pois negam aos alunos a oportunidade de se desenvolverem como pensadores independentes e críticos.

Barreira: suprime a autonomia dos alunos, inibe a expressão livre de ideias e sentimentos e perpetua a submissão e a passividade.

3 – *Desumanização*: os alunos são vistos como objetos a serem moldados, em vez de sujeitos ativos com experiências e opiniões válidas.

Barreira: desconsidera a individualidade e a dignidade dos alunos, desmotivando-os e alienando-os do processo educacional.

4 – *Currículo rígido e relevância limitada*: imposição de um currículo inflexível que não se adapta às necessidades e realidades dos alunos.

Barreira: torna a aprendizagem irrelevante para os alunos, desestimula o engajamento e não permite a incorporação de experiências vividas.

5 – *Falta de escuta e de diálogo*: ausência de práticas de escuta ativa e diálogo entre professores e alunos.

Barreira: impede a compreensão mútua, a empatia e a construção colaborativa do conhecimento. Abre brechas para conflitos e mal-entendidos.

6 – *Marginalização cultural*: ignorar ou desvalorizar as culturas, histórias e perspectivas dos alunos.

Barreira: promove a exclusão, as várias formas de preconceito e o não reconhecimento da diversidade como uma riqueza educativa.

7 – *Uso de linguagem excludente*: uso de jargões técnicos, regionalismos ou vocabulário descontextualizado, não acessíveis a todos os alunos.

Barreira: cria uma barreira de comunicação e compreensão, fazendo com que os alunos se sintam isolados e desvalorizados.

8 – *Disciplina impositiva*: imposição de regras rígidas e disciplina sem justificativa ou participação dos alunos.

Barreira: cria um ambiente de medo e repressão, dificultando a livre expressão e o desenvolvimento da autonomia.

9 – *Silenciamento*: o silenciamento é contrário à educação para a paz, pois nega aos educandos a oportunidade de se expressar, de questionar e de contribuir ativamente para a construção do conhecimento.

Barreira: cria um ambiente de insegurança e medo, cujas preocupações e opiniões dos estudantes são frequentemente desconsideradas. Dessa maneira, é comum que os estudantes não se sintam seguros ou estimulados a fazer questionamentos e ter uma participação ativa no cotidiano escolar.

Rosenberg, em sua abordagem da Comunicação Não Violenta (CNV), identifica vários elementos que caracterizam uma comunicação violenta. Esses elementos são formas de interação que criam desconexão, conflito e alienação entre as pessoas, dificultando a compreensão mútua e a resolução pacífica de conflitos. Acreditamos que os elementos apresentados a seguir são os mais relevantes.

1 – *Julgamentos morais*: fazer julgamentos sobre os outros, rotulando seus comportamentos ou características como bons ou maus, certos ou errados.

Barreira: julgamentos morais criam defensividade e resistência, impedindo a comunicação aberta e a empatia; rótulos desumanizam as pessoas e limitam a capacidade de vê-las como seres complexos e mutáveis.

2 – *Críticas e avaliações negativas*: expressar observações e reprovação sobre os comportamentos, aparência física ou ações de outra pessoa.

Barreira: críticas e avaliações negativas podem levar ao ressentimento e à ruptura das relações, criando barreiras na comunicação.

3 – *Falta de disponibilidade para escutar*: a falta de disponibilidade para escutar refere-se à ausência de atenção plena e empática quando outra pessoa está falando. Isso inclui não apenas a escuta física (ouvir as palavras), mas também a escuta emocional (compreender os sentimentos e necessidades subjacentes).

Barreira: impede a conexão emocional, essencial para a empatia; pode criar um ambiente de desconfiança e o aumento de conflitos.

4 – *Exigências*: fazer demandas ou imposições sobre o comportamento dos outros, sem considerar suas necessidades ou perspectivas.

Barreira: exigências podem gerar resistência e conflito, pois não respeitam a autonomia e as necessidades das outras pessoas.

5 – *Comparações*: Comparar pessoas entre si, destacando como uma pessoa é melhor ou pior do que outra.

Barreira: comparações podem gerar sentimentos de inadequação, inveja e competitividade, minando a cooperação e a harmonia nas relações.

6 – *Negação de responsabilidade*: recusar-se a assumir a responsabilidade por seus próprios sentimentos e ações, atribuindo culpa a fatores externos ou a outras pessoas.

Barreira: negar a responsabilidade impede a autorreflexão e a capacidade de resolver conflitos de maneira construtiva.

7 – *Necessidades não atendidas*: referem-se às necessidades humanas básicas que não estão sendo satisfeitas em uma determinada situação ou relação. Essas necessidades podem incluir aspectos essenciais, como segurança, compreensão, aceitação, amor, cuidado, apoio, respeito, autonomia, e crescimento pessoal, entre outros.

Barreira: Esse movimento cria um ambiente de desconexão emocional, de frustração e de conflitos.

8 – *Reações defensivas e agressivas*: responder a críticas com defensividade, justificção ou agressividade.

Barreira: reações defensivas e agressivas exacerbam os conflitos e impedem a comunicação aberta e honesta.

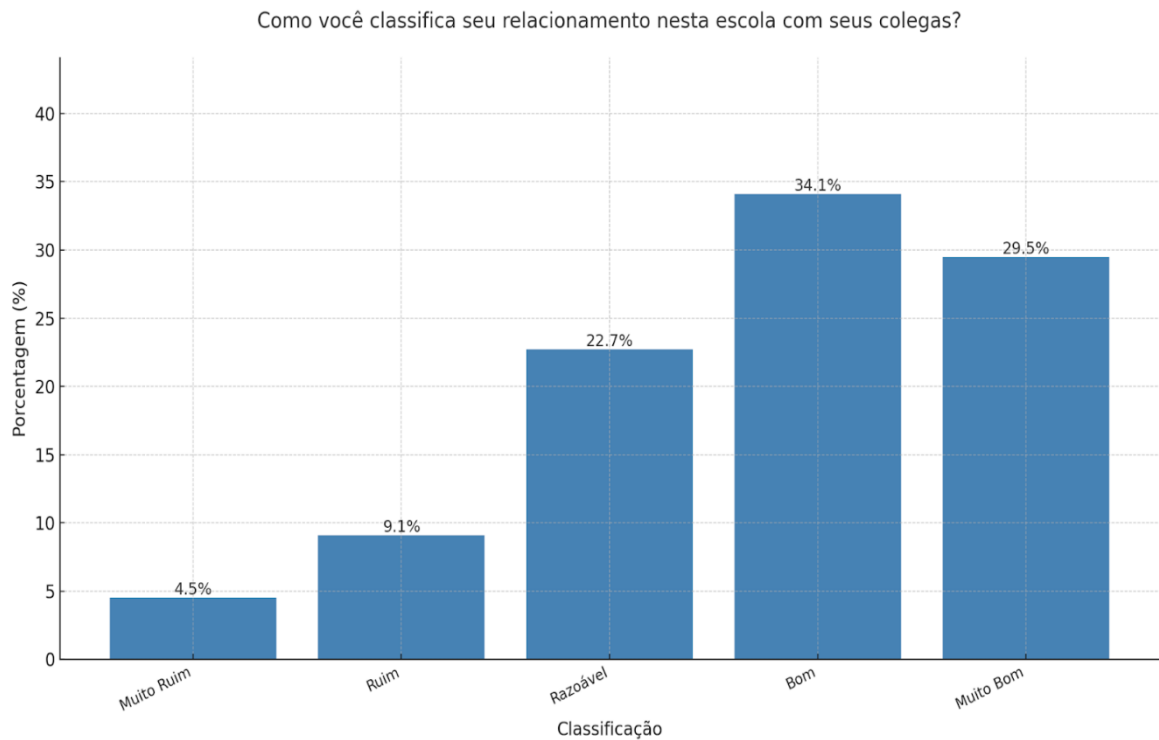
9 – *Uso de linguagem punitiva*: utilizar ameaças, punições ou represálias para controlar o comportamento dos outros.

Barreira: a linguagem punitiva gera medo e ressentimento, e não promove mudanças de comportamento sustentáveis ou cooperativas.

4.2 Análise de Dados

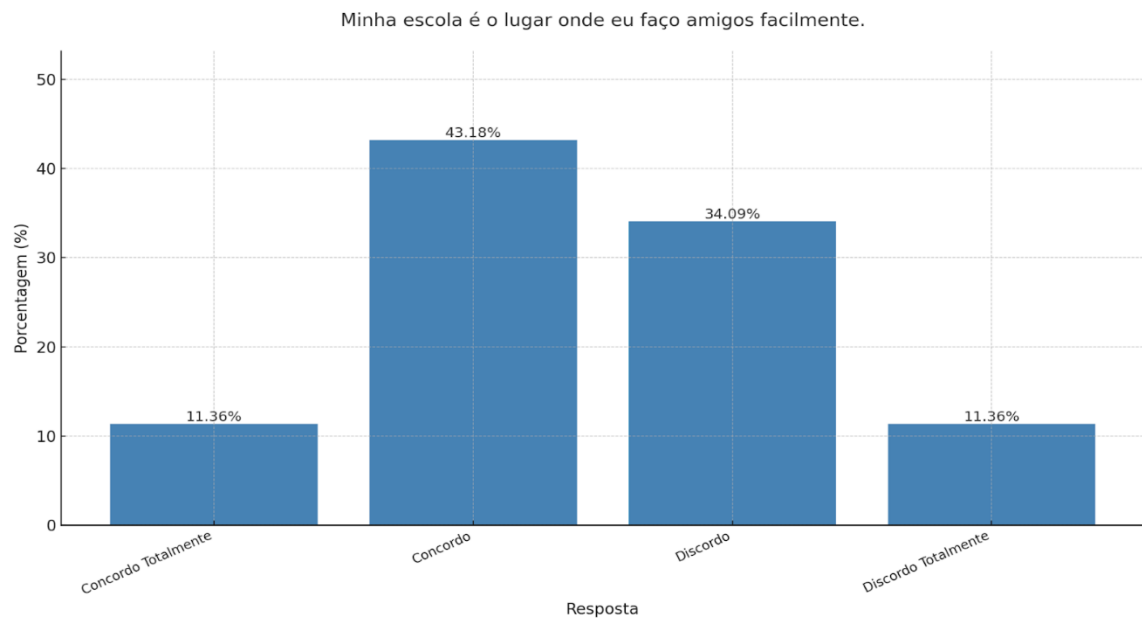
4.2.1 Análise Categoria 1 - Percepção sobre as relações no espaço escolar e com o espaço escolar

Gráfico 1. Como você classifica seu relacionamento nesta escola com seus colegas?



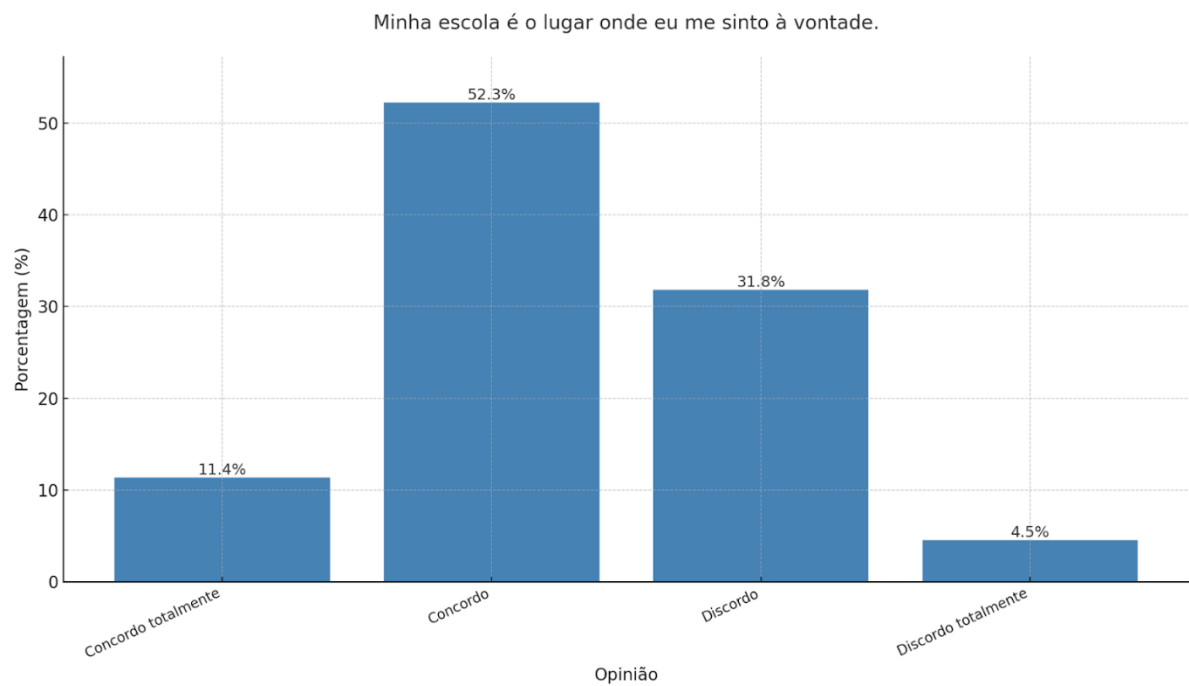
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 2. Minha escola é o lugar onde eu faço amigos facilmente



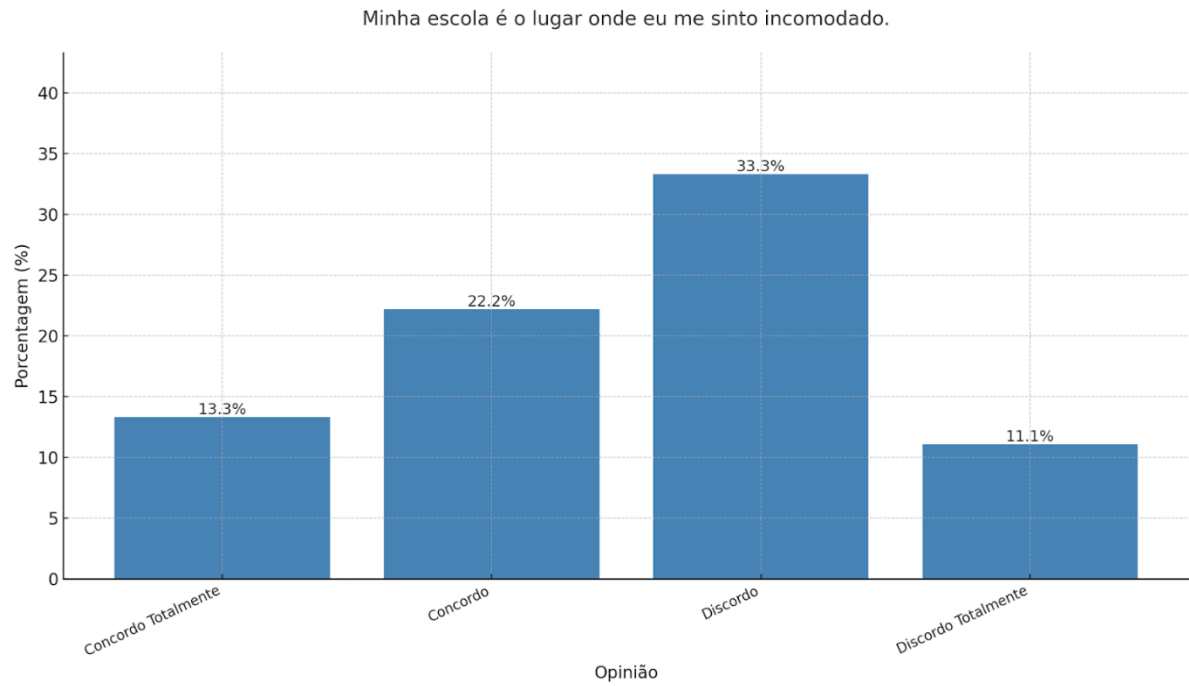
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 3. Minha escola é o lugar onde eu me sinto à vontade



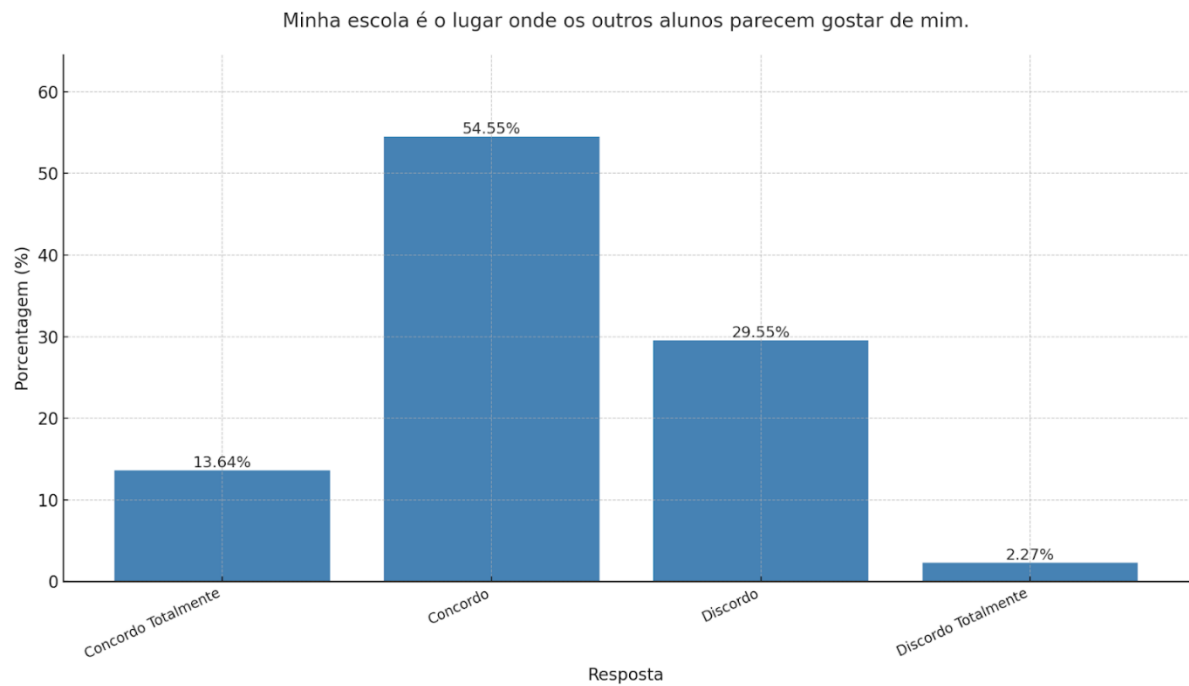
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 4. Minha escola é o lugar onde eu me sinto incomodado



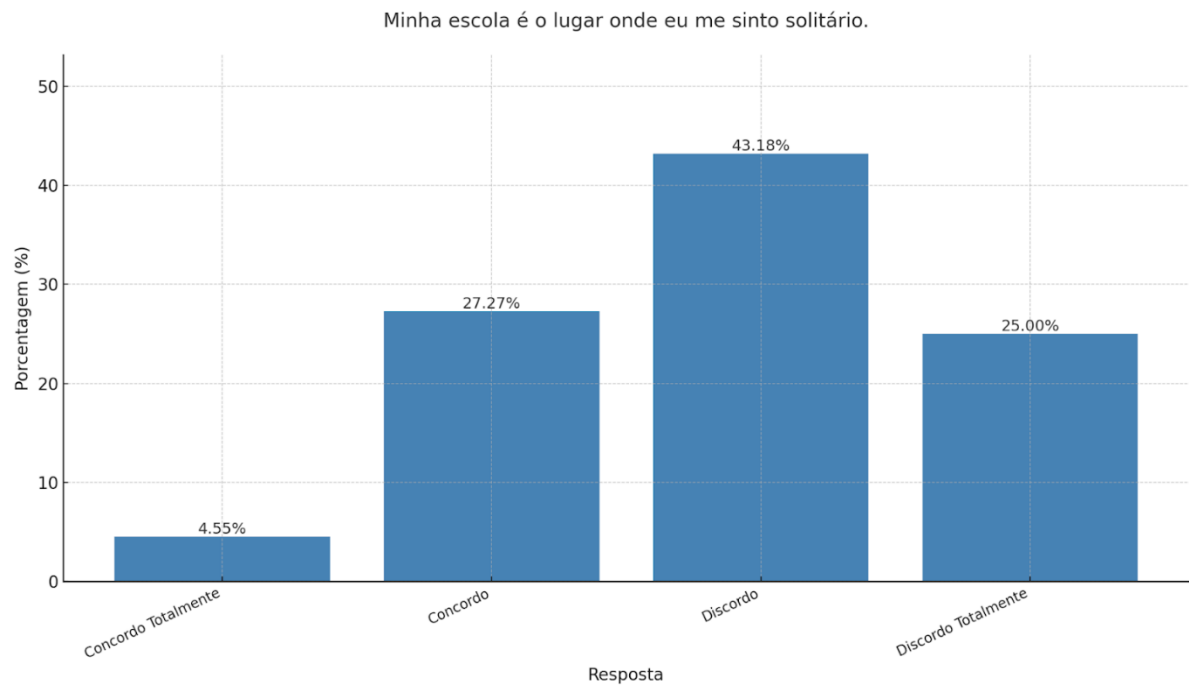
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 5. Minha escola é o lugar onde os outros alunos parecem gostar de mim



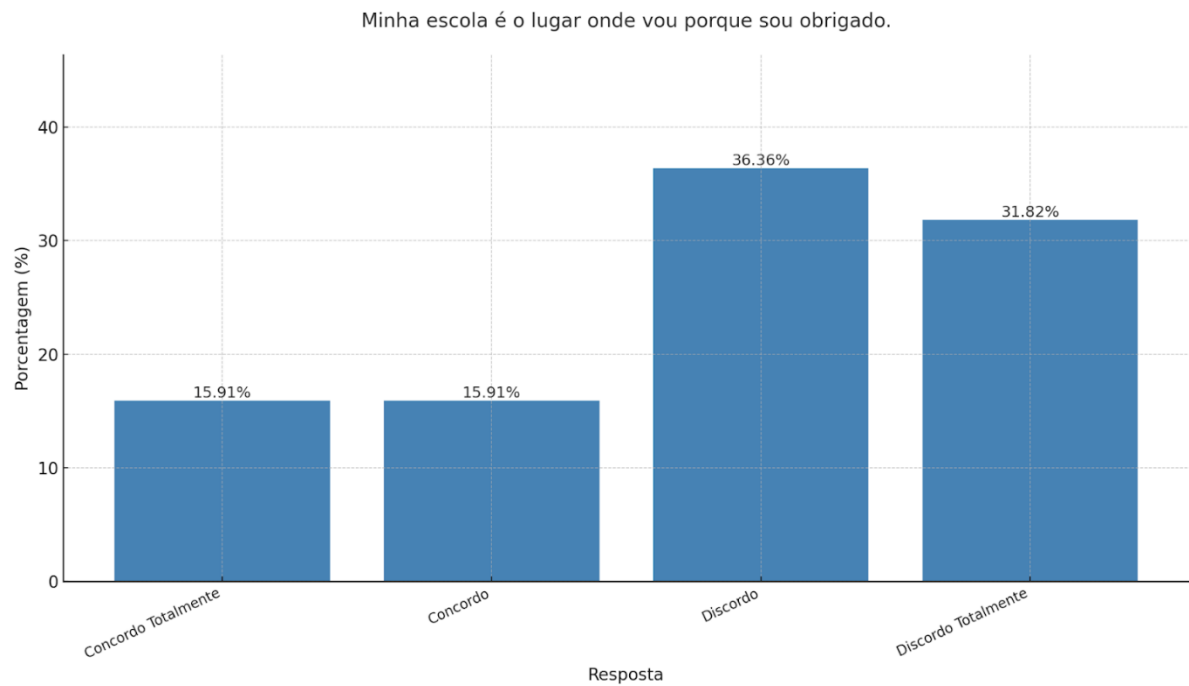
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 6. Minha escola é o lugar onde eu me sinto solitário



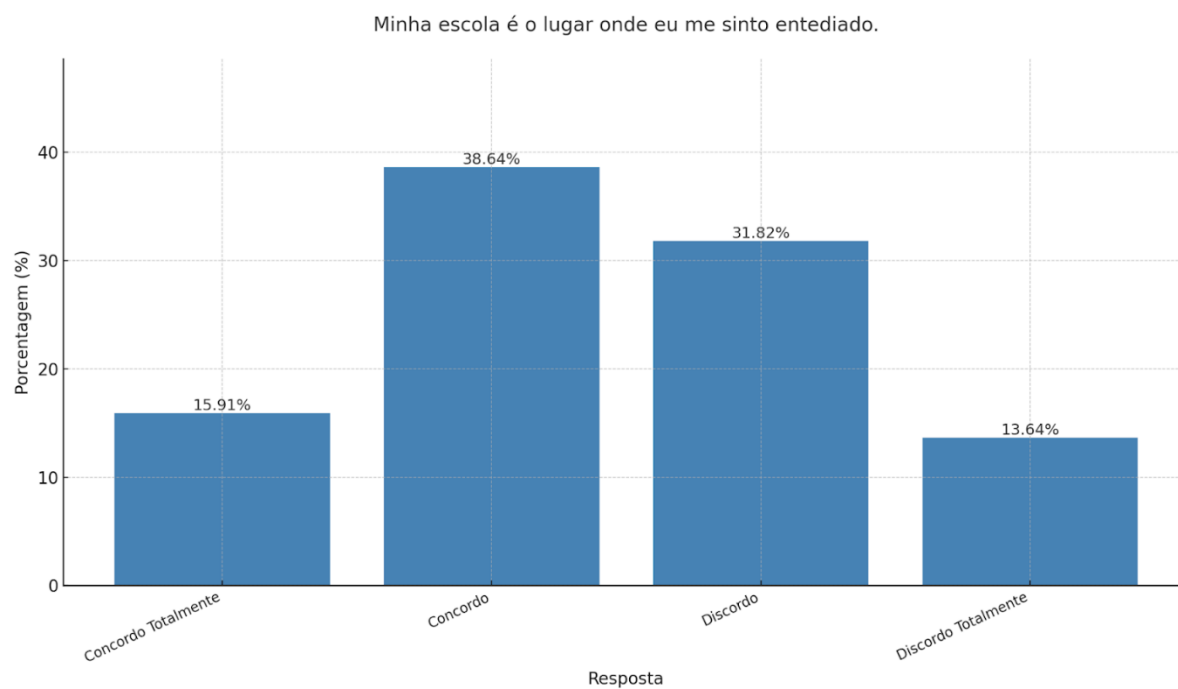
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 7. Minha escola é o lugar onde vou porque sou obrigado



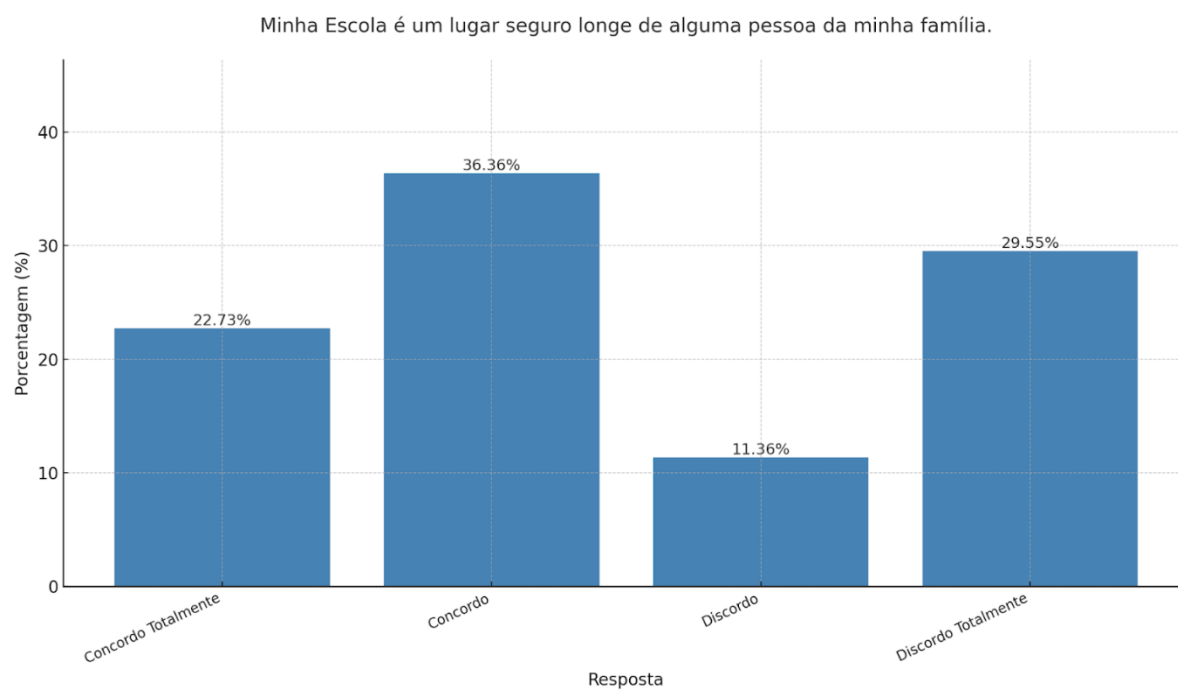
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 8. Minha escola é o lugar onde eu me sinto entediado



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 9. É um lugar seguro longe de alguma pessoa da minha família



Fonte: Dados da pesquisa.

A categoria 1 reúne questões (Minha escola é o lugar onde...) que discutem sobre como os estudantes se percebem em relação ao ambiente escolar, bem como as relações estabelecidas nele. Mapeamos as questões com respostas que podem indicar pontos de mal-estar e sofrimento. Consideramos como pontos de atenção relevantes as seguintes experiências negativas:

Quadro 1. Pontos de mal-estar e sofrimento - Categoria 1

Experiências negativas	Porcentagem
Sensação de tédio	54,55%
Sente dificuldades em fazer amigos	45,45%
Ambiente onde se sentem estranhos	36,36%
Relacionamento com seus colegas considerado razoável ou ruim	36,3%
Lugar onde não se sentem à vontade	36,3%
Sentem-se incomodados (as)	35,5%
Acreditam que outros alunos não gostam deles (as)	31,82%
Dizem ir por obrigação a escola	31,82%
Sensação de solidão na escola	31,82%

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados da pesquisa revelam que grande parte dos jovens se sentem entediados (as) e desmotivados (as), já que 54,55% relatam tédio na escola, 36,3% afirmam que não se sentem à vontade no ambiente escolar, e 31,82% relatam sensação de solidão. Segundo Pereira (2010), atualmente os jovens não são vistos pela sociedade como sujeitos de direito, que têm capacidade para expor suas ideias com seriedade. Para a pesquisadora, é comum que, nas escolas, os jovens também não sejam considerados como pessoas capazes de emitir opiniões e deliberar sobre temáticas que lhes dizem respeito – o que pode ser uma das causas do desestímulo à participação e ao protagonismo.

A ideia de que a sociedade valoriza certos aspectos da juventude, mas, ao mesmo tempo, não vê os jovens como interlocutores válidos, pode ser relacionada à dificuldade com que os estudantes têm de se sentirem ouvidos e reconhecidos na escola. Podemos pensar nos resultados acima sob dois aspectos. O primeiro deles diz respeito à experiência do jovem da atualidade, em uma instituição que perpetua um modelo do século XIX. Segundo Charlot (2000), a escola, que era vista, inicialmente, como caminho de oportunidades para conquistar uma vaga de trabalho, enfrenta uma crise de sentidos, tendo sua relevância questionada pelos jovens. Assim, a escola está esvaziada de sentido do real para os jovens, os quais já não veem nela uma garantia de mobilidade social.

Para Charlot (2000) e Sposito (1997), essa crise está relacionada ao foco excessivo no futuro (diploma e trabalho), que faz com que os estudantes não vejam valor nas experiências cotidianas escolares. Essas ideias podem estar vinculadas aos sentimentos de tédio e de solidão relatados por uma parcela dos estudantes nesta pesquisa.

Já o segundo aspecto está relacionado à construção e à manutenção das relações sociais constituídas nesse espaço e por causa dele – como é o caso da relação pedagógica entre professor e aluno. A escola é vista como um espaço onde prevalece o desinteresse, muitas vezes agravado pela falta de relações interpessoais positivas com colegas e professores (Charlot, 2000). As experiências negativas que aparecem nos achados da pesquisa podem indicar que os alunos enfrentam dificuldades de relacionamento, o que revela desafios em termos de integração social ou características particulares do ambiente escolar.

O sentido da escola, na visão dos alunos, está intimamente ligado à sua capacidade de despertar interesse e engajamento (Charlot, 2000). Mas, para isso, é

fundamental que a instituição escolar se aproxime mais das realidades sociais, culturais e econômicas dos alunos, construindo uma relação de sentido e significado com o aprendizado. Dessa forma, é crucial encontrar novas formas de construir sentido nesse ambiente, tornando-o mais relevante tanto para o presente quanto para o futuro desses jovens.

A análise, portanto, revela dados preocupantes em relação à percepção dos estudantes sobre o ambiente escolar, destacando pontos de mal-estar e sofrimento que indicam experiências negativas recorrentes. Os principais sentimentos relatados incluem tédio, solidão e desconforto, evidenciando barreiras emocionais significativas que, de fato, interferem na vivência escolar.

Os dados indicam que 54,55% dos estudantes sentem tédio na escola, enquanto 45,45% apontam para dificuldades em fazer amigos. Essas experiências indicam que os alunos enfrentam desafios para se conectar socialmente e emocionalmente com o ambiente escolar, o que, segundo Freire (1987), impede a construção de uma educação dialógica e inclusiva. Além disso, Rosenberg (2006) argumenta que o tédio pode ser consequência de necessidades não atendidas, como a falta de estímulo intelectual e emocional, evidenciando que a escola, muitas vezes, falha em oferecer desafios que correspondam às expectativas e à curiosidade dos estudantes.

Outro dado relevante é que 36,3% dos alunos afirmam não se sentirem à vontade na escola, e 31,82% relatam sensação de solidão. Esses números refletem a dificuldade de integração social e emocional dos alunos com o ambiente escolar, o que pode estar relacionado à ausência de um espaço de escuta ativa e de relações interpessoais horizontais. A falta de relacionamento positivo com colegas e com professores contribui para a sensação de isolamento, prejudicando a construção de laços sociais, gerando, assim, um ambiente onde os alunos se sentem desconectados.

A pesquisa também identificou que 31,82% dos alunos frequentam a escola por obrigação, o que reforça a ideia de que o ambiente escolar é percebido como um espaço de desconforto e de desmotivação. Para muitos, a escola parece perder seu sentido como local de crescimento e aprendizado, tornando-se apenas um lugar que deve ser frequentado por imposição. Esse sentimento de obrigatoriedade está alinhado ao que Charlot (2000) denomina por *crise de sentido da escola*, em que os jovens não enxergam a relevância imediata das experiências

cotidianas escolares e questionam o valor da escola como promotora de mobilidade social e intelectual.

Esses dados, analisados de maneira conjunta, contribuem para inferir que a escola, para uma parcela significativa dos estudantes, não tem conseguido cumprir com seu papel de promover interações sociais e emocionais saudáveis. Nesse cenário, o desinteresse pelo ambiente escolar é agravado pela falta de espaços de diálogo empático e pela ausência de oportunidades para os alunos expressarem suas emoções e necessidades. Essa análise contribui para a criação de um espaço onde as emoções negativas, como tédio, solidão e desconforto, prevalecem e impactam diretamente a capacidade dos alunos de se engajarem no processo de aprendizagem.

A sensação de estranheza, relatada por 36,36% dos alunos, pode ser interpretada como uma falha da escola em reconhecer e valorizar as diversas identidades culturais e pessoais de seus estudantes. Conforme Freire (1987) argumenta, quando a escola desconsidera as culturas e histórias dos alunos, ela cria um ambiente de marginalização cultural, cujos jovens não se sentem representados ou aceitos. Esse isolamento é frequentemente agravado por julgamentos morais (Rosenberg, 2006), que reforçam estereótipos e expectativas rígidas, afastando ainda mais os estudantes.

Observa-se, para além disso, que, segundo os dados já mencionados, muitos alunos não se sentem à vontade na escola (36,3%), o que pode ser um reflexo da desumanização nas práticas organizacionais da instituição escolar, que não consideram os estudantes em suas individualidades. Segundo Freire (1987), essa dinâmica gera um ambiente hostil e desconfortável e, para além disso, Rosenberg (2006) enfatiza que a falta de disponibilidade para escutar gera um clima de desconfiança, no qual os discentes não se sentem seguros para expressar suas emoções e necessidades.

Além disso, a crença de que outros alunos não gostam deles (31,82%) pode estar relacionada ao uso de linguagem excludente e à marginalização cultural dentro da instituição. A cultura de comparações, conforme abordada por Rosenberg (2006), também contribui para essa percepção de rejeição, pois aqueles que não se encaixam em padrões estabelecidos, muitas vezes, se sentem invisíveis ou desvalorizados.

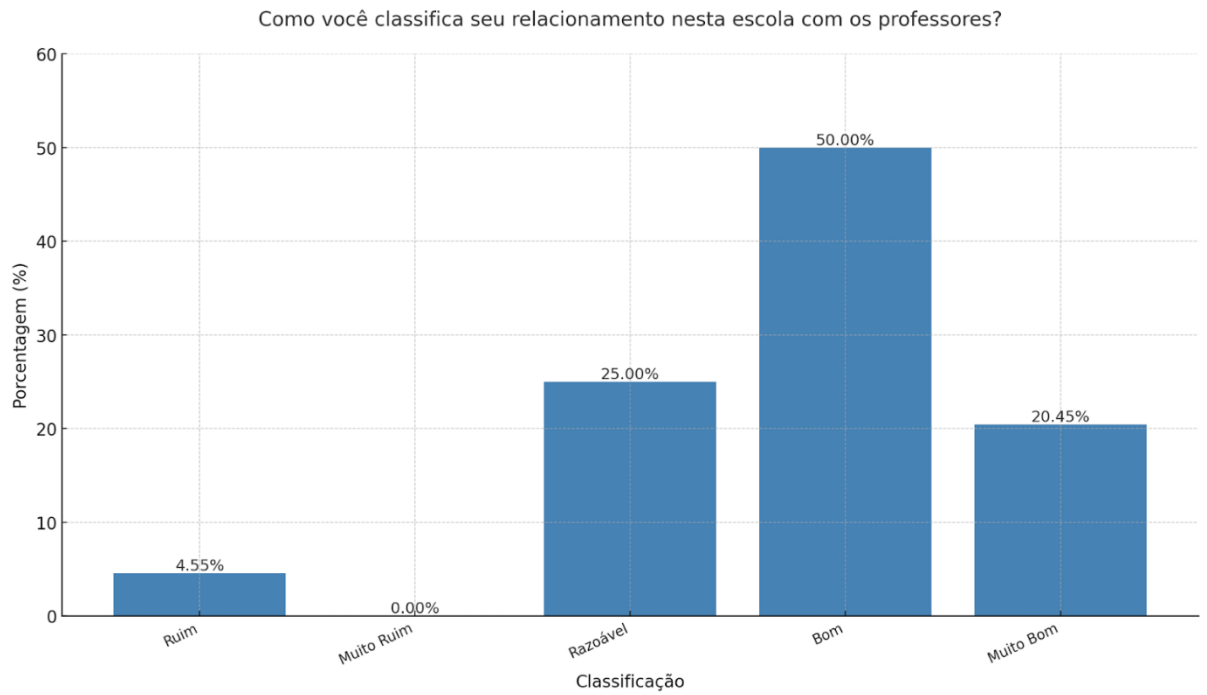
Por outro lado, é interessante observar que, apesar das experiências negativas relatadas, 59,09% dos alunos concordam que a escola é um lugar seguro, longe de problemas familiares. Esse dado sugere que, para muitos discentes, a escola pode ser percebida como um refúgio, mesmo quando não cumpre plenamente seu papel como ambiente acolhedor e desafiador. Esse paradoxo revela a complexidade das relações que os estudantes estabelecem com o espaço escolar, em que, mesmo que existam os sentimentos de tédio ou de desconforto, a instituição ainda oferece um certo nível de segurança emocional em comparação com outros contextos de suas vidas, como o ambiente familiar.

Esses dados evidenciam a necessidade de uma reconfiguração do ambiente escolar, o qual deve se aproximar mais das realidades sociais, culturais e emocionais dos estudantes, promovendo uma educação mais humana, dialógica e acolhedora.

4.2.2 Análise Categoria 2 - Reflexão a respeito da relação com os (a) Professores (as):

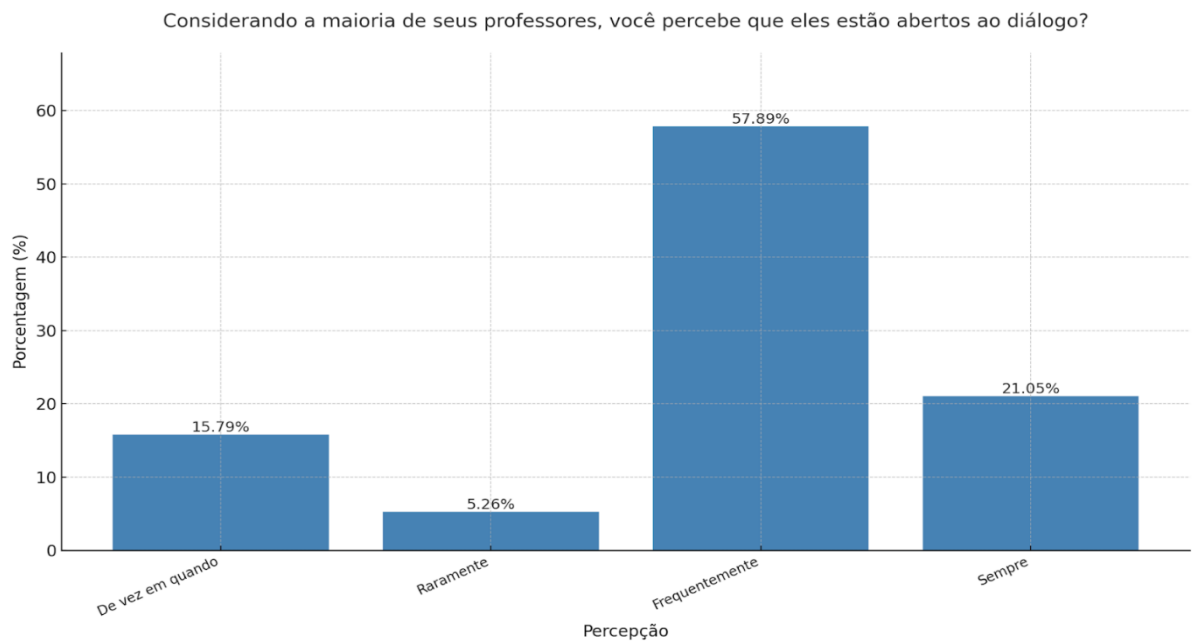
Nesta categoria, avalia-se a percepção dos alunos sobre o relacionamento geral com os (as) professores (as) e a abertura para o diálogo.

Gráfico 10. Como você classifica seu relacionamento nesta escola com os professores?



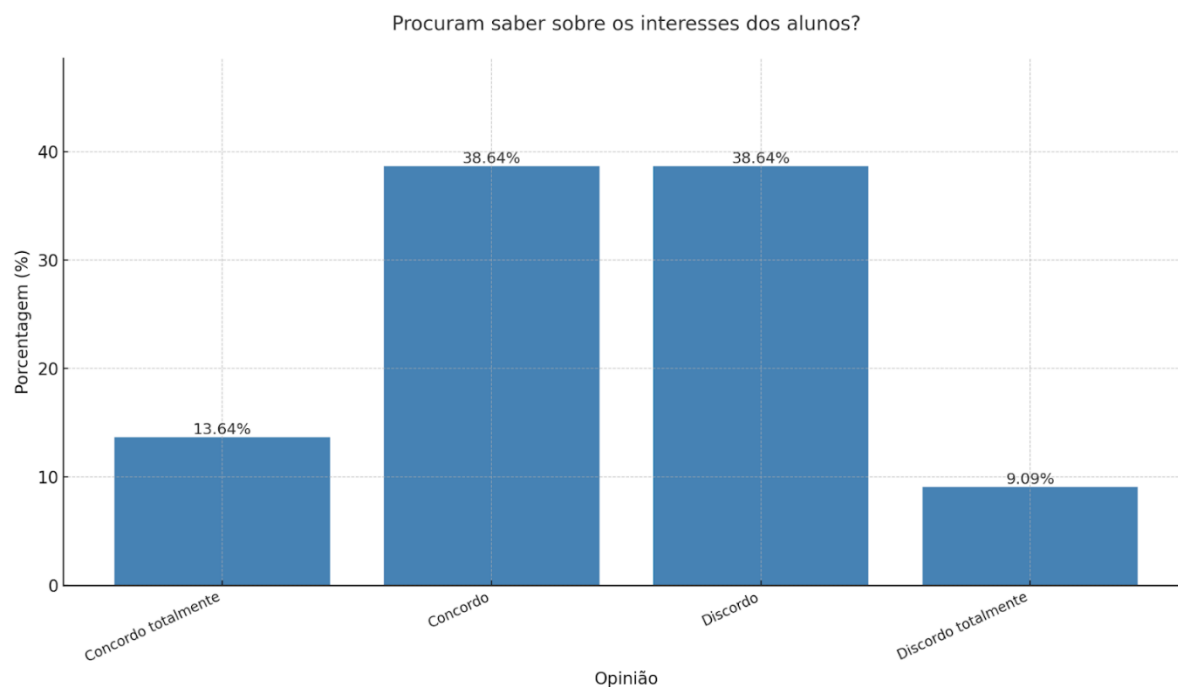
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 11. Considerando a maioria de seus professores, você percebe que eles estão abertos ao diálogo?



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 12. Procuram saber sobre os interesses dos alunos?



Fonte: Dados da pesquisa.

A Categoria 2 revela, de modo geral, que a percepção dos estudantes sobre seu relacionamento com os docentes é positiva. No entanto, ao se aprofundar na análise, é possível identificar a presença de barreiras comunicacionais que prejudicam essa relação. Embora muitos estudantes relatem um bom relacionamento com seus professores, cerca de 47,73% indicam que os docentes não demonstram interesse em conhecer seus interesses e perspectivas. Esse dado aponta para uma falta de conexão entre alunos e professores, o que sugere um distanciamento que pode estar relacionado a problemas na comunicação e no diálogo.

Freire (1986) e Rosenberg (2006) oferecem uma base teórica essencial para compreender essas barreiras. Ambos evidenciam a escuta ativa e empática como fundamentais para o estabelecimento de um diálogo autêntico e produtivo. Para Freire, a educação deve ser um processo dialógico, no qual os sujeitos (aluno e professor) compartilham de uma comunicação horizontal e respeitosa. A falta de abertura ao diálogo, relatada pelos estudantes, pode estar refletindo uma relação vertical, na qual os professores exercem autoridade sem permitir que os alunos expressem suas opiniões e contribuam de maneira significativa para a dinâmica da sala de aula.

Essa percepção de indiferença, por parte dos professores, é uma evidência clara de que as necessidades de conexão e respeito dos alunos não estão sendo atendidas. Segundo Rosenberg (2006), a Comunicação Não Violenta (CNV) considera que a falta de valorização das opiniões dos alunos pode gerar frustração e desmotivação, uma vez que suas contribuições não são vistas como significativas. Nesse contexto, os estudantes podem sentir que suas vozes não são ouvidas, o que prejudica não só a relação com os docentes, mas também a própria percepção de pertencimento dentro do espaço escolar.

A falta de abertura ao diálogo afeta diretamente a participação dos discentes nas decisões e nos processos da sala de aula. Para Freire (1986), a verdadeira educação dialógica ocorre quando o aluno é sujeito ativo na construção do conhecimento, e não apenas um receptor passivo de informações. No entanto, os dados mostram que os estudantes percebem uma ausência de espaços de expressão, apontando para a necessidade de maior abertura, a fim de que suas opiniões e interesses sejam considerados. Esse é um ponto de destaque, já que os alunos precisam sentir que suas experiências e conhecimentos são relevantes para o processo educativo.

Os discentes, além disso, também indicam a falta de compreensão por parte dos professores sobre seus interesses pessoais e acadêmicos, aspecto que demonstra uma desconexão entre as necessidades dos alunos e a abordagem pedagógica adotada pelos docentes. A indiferença percebida pelos alunos pode ser entendida como um reflexo da marginalização cultural (Freire, 1986), na qual os seus interesses e suas experiências são desvalorizados ou ignorados. Quando os professores não estão dispostos a dialogar com os alunos sobre suas realidades, ocorre uma alienação do processo educativo, resultando em distanciamento emocional e, por vezes, desmotivação para o aprendizado.

As hipóteses para essas percepções de desinteresse e falta de diálogo estão diretamente relacionadas aos seguintes elementos:

- Falta de disponibilidade para escutar (CNV): a ausência de escuta ativa por parte dos professores evidencia que os alunos não têm suas necessidades emocionais e intelectuais devidamente atendidas, resultando em uma sensação de desconexão.

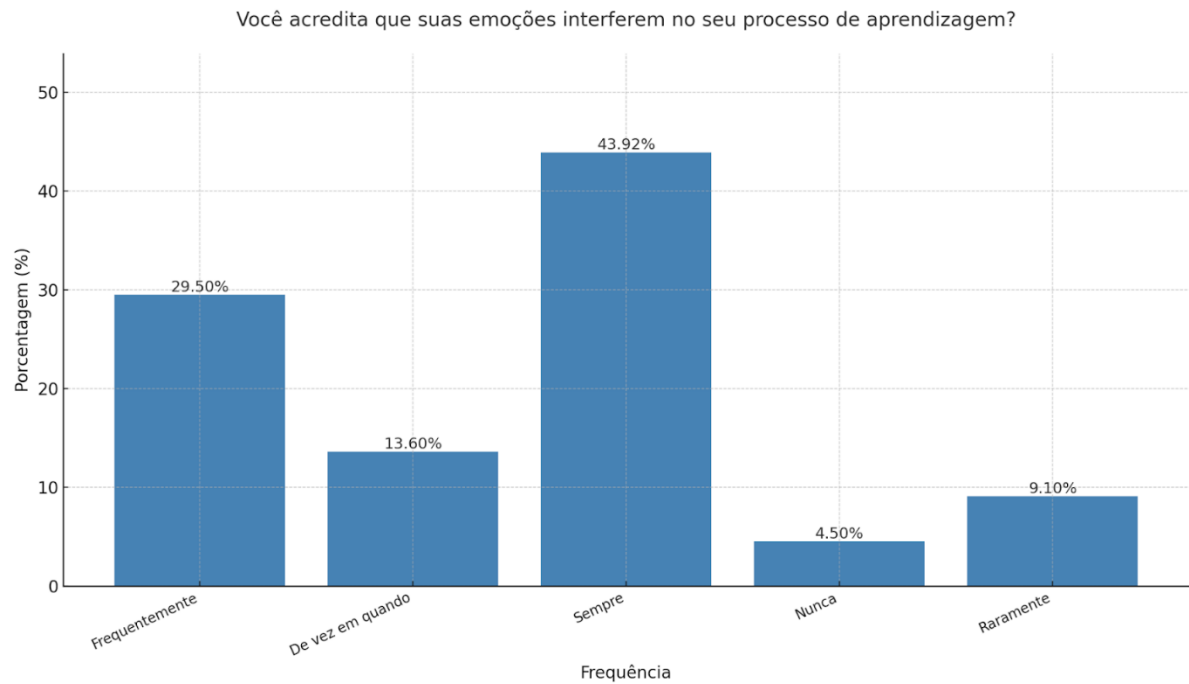
- Necessidades não atendidas (CNV): a falta de reconhecimento e valorização das opiniões dos alunos reflete uma falha em atender suas necessidades de respeito e conexão.
- Falta de escuta e diálogo (Freire): a ausência de espaços para a expressão dos estudantes impede o desenvolvimento de uma relação pedagógica dialógica, como propõe Freire.
- Marginalização cultural (Freire): quando as experiências dos estudantes são desconsideradas, ocorre uma marginalização de suas vivências, o que agrava o sentimento de indiferença e falta de importância.

Dessa forma, a Categoria 2 indica que, embora os discentes percebam o relacionamento com os professores de maneira geral como positivo, há lacunas importantes no que diz respeito à qualidade da comunicação e ao diálogo. Para atender plenamente às necessidades desses estudantes, é essencial que os docentes adotem uma postura de escuta ativa e abertura ao diálogo, permitindo que os estudantes se expressem e participem mais ativamente do processo educacional. Isso não só reforça o sentido de pertencimento, mas contribui para a valorização da individualidade e das experiências dos estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva e humana.

4.2.3 Análise Categoria 3 - Experiências e sentimentos relacionados a conflitos e preconceitos

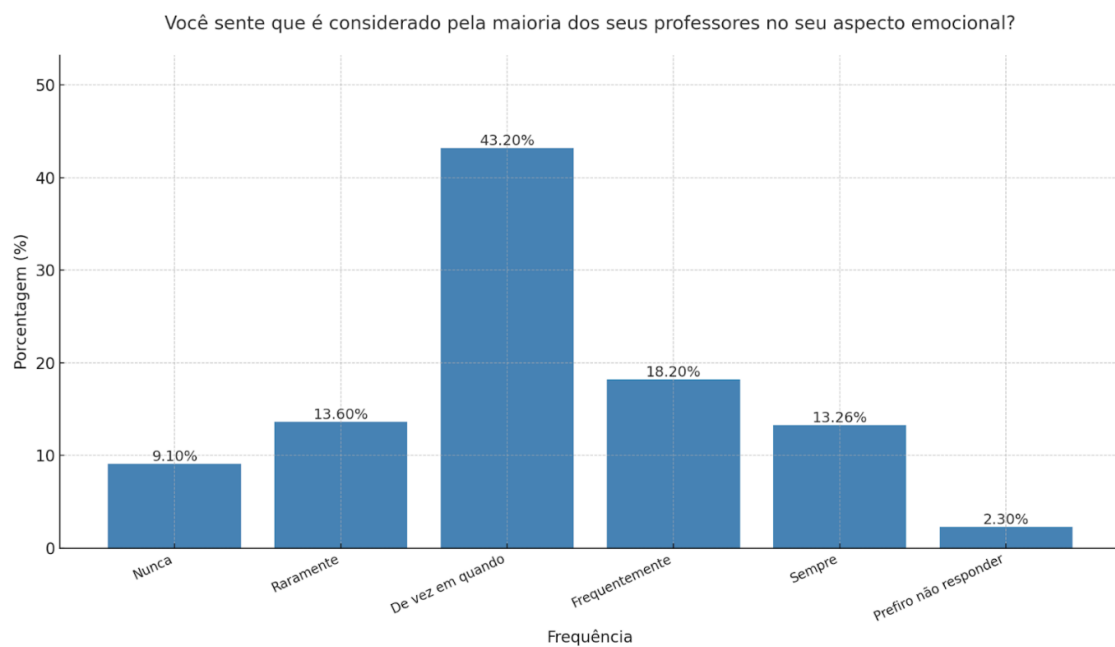
Nesta categoria, são exploradas as experiências dos alunos com falas preconceituosas e conflitos com professores, incluindo as reações emocionais e o impacto dessas experiências em seu relacionamento com os professores e em seu processo de aprendizagem.

Gráfico 13. Você acredita que suas emoções interferem no seu processo de aprendizagem?



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 14. Você sente que é considerado pela maioria dos seus professores no seu aspecto emocional?



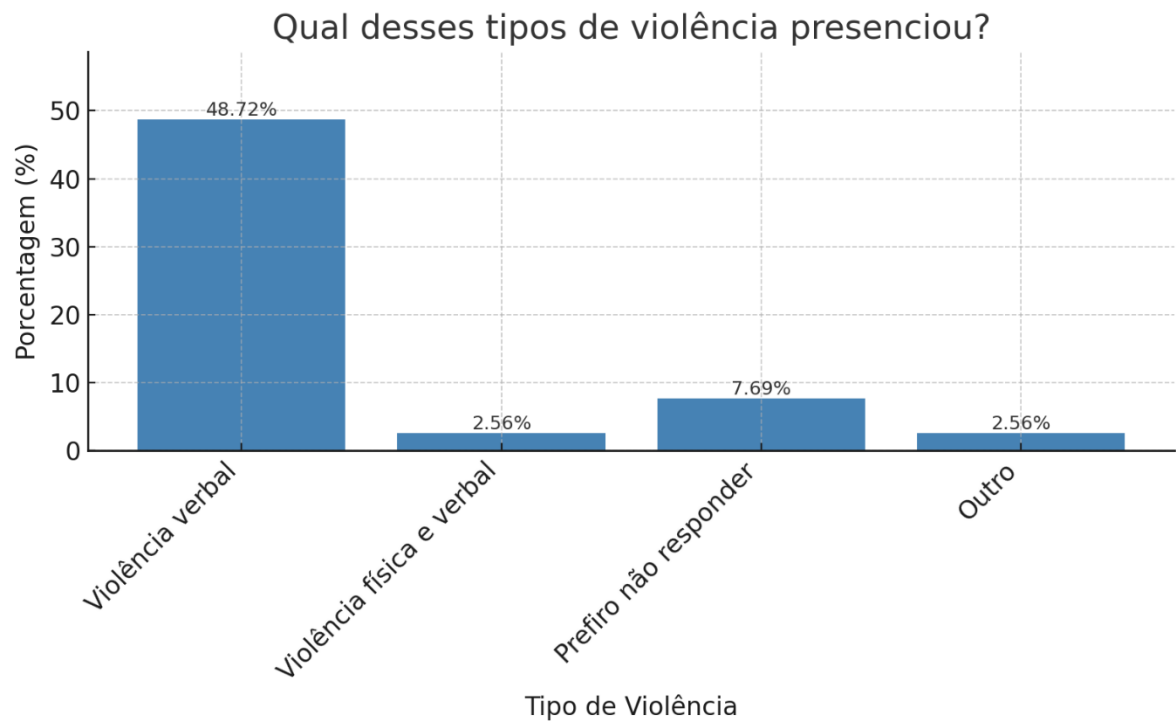
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 15. Você sente que é considerado pela maioria dos seus professores no seu aspecto - Já presenciou algum tipo de violência na escola ou na sala de aula?



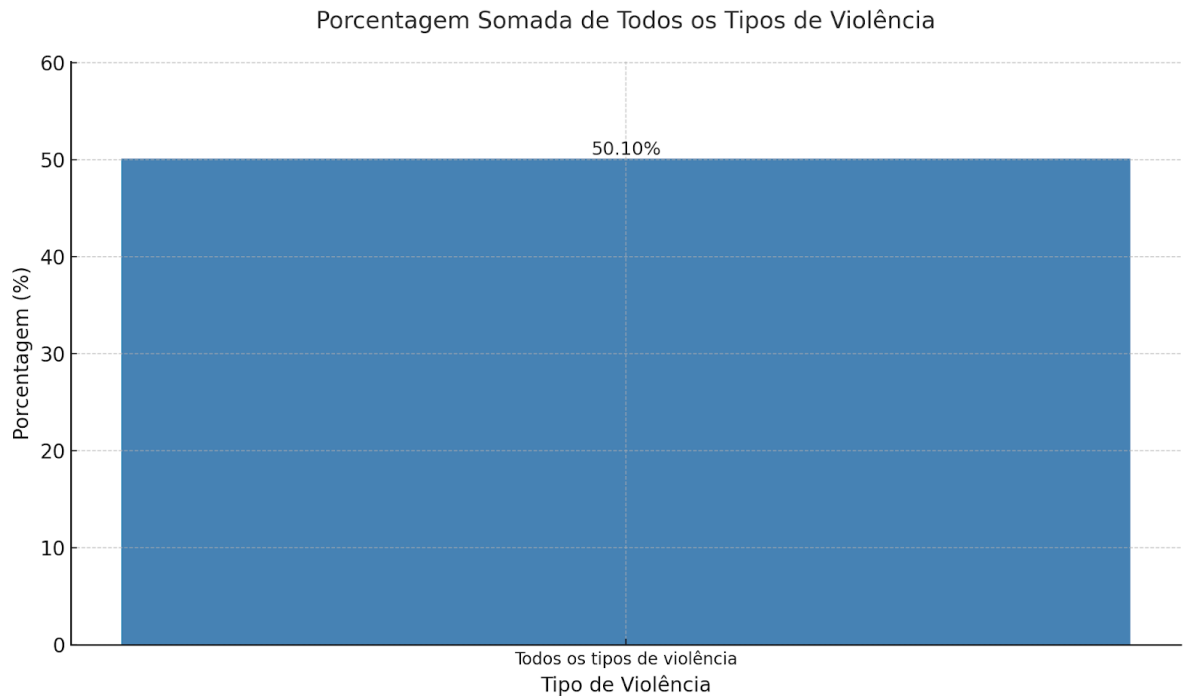
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 16. Qual desses tipos de violência presenciou?



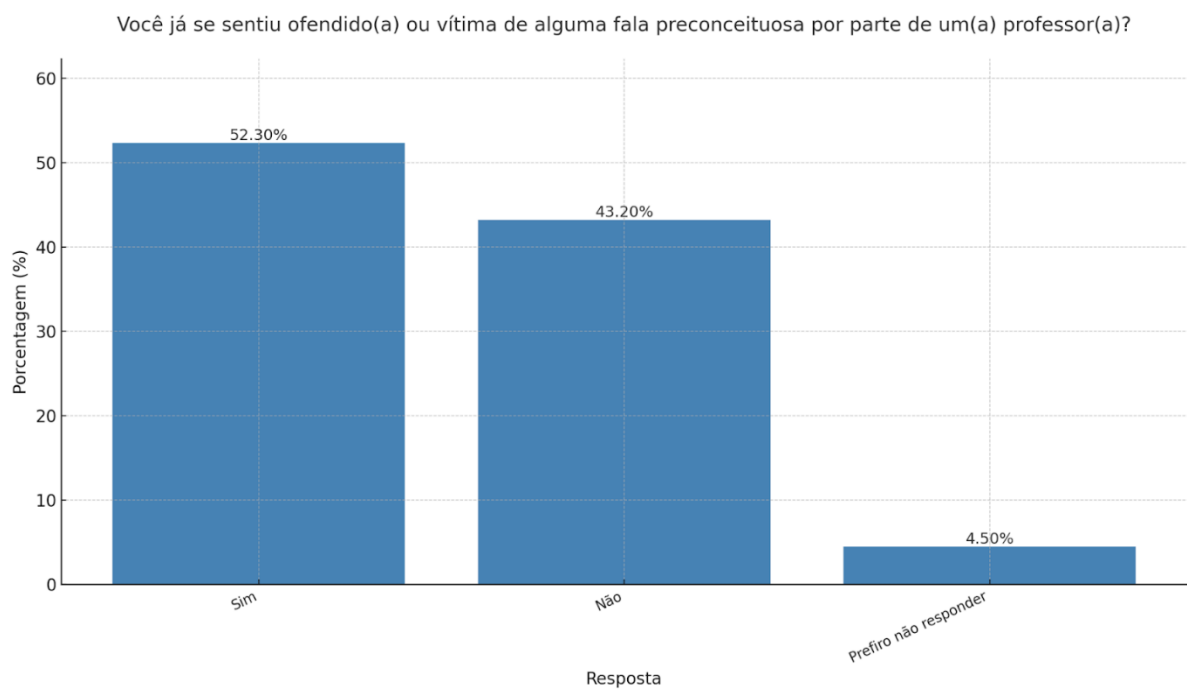
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 17. Porcentagem Somada de Todos os Tipos de Violência



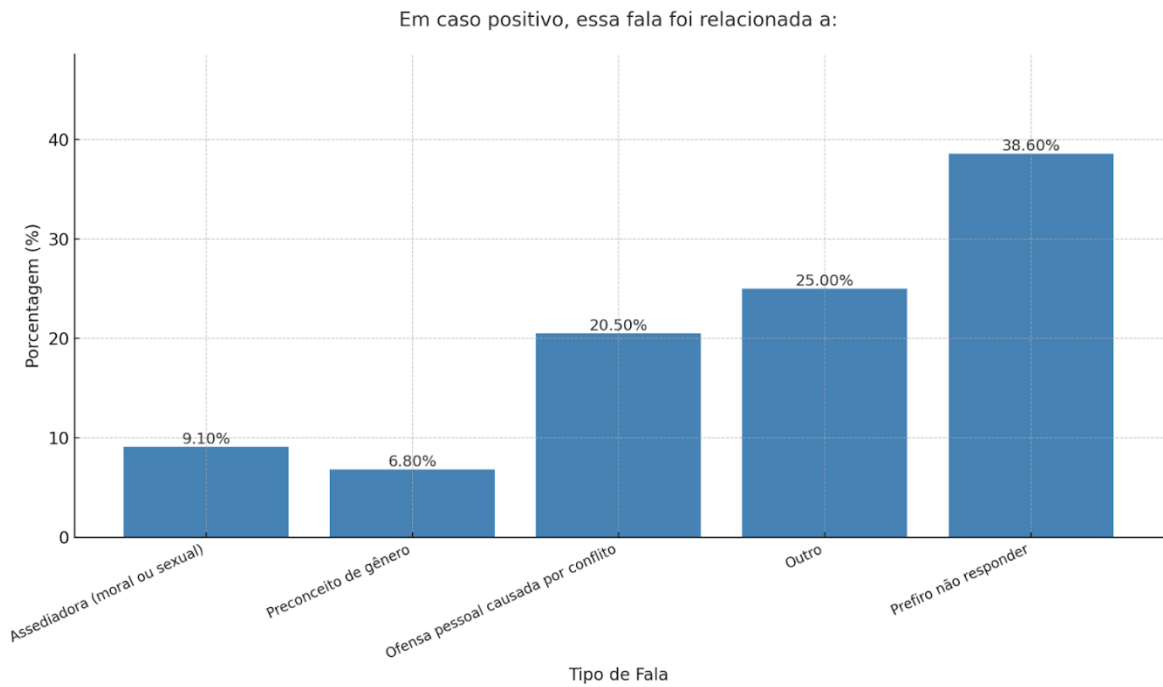
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 18. Você já se sentiu ofendido(a) ou vítima de alguma fala preconceituosa por parte de um(a) professor(a)?



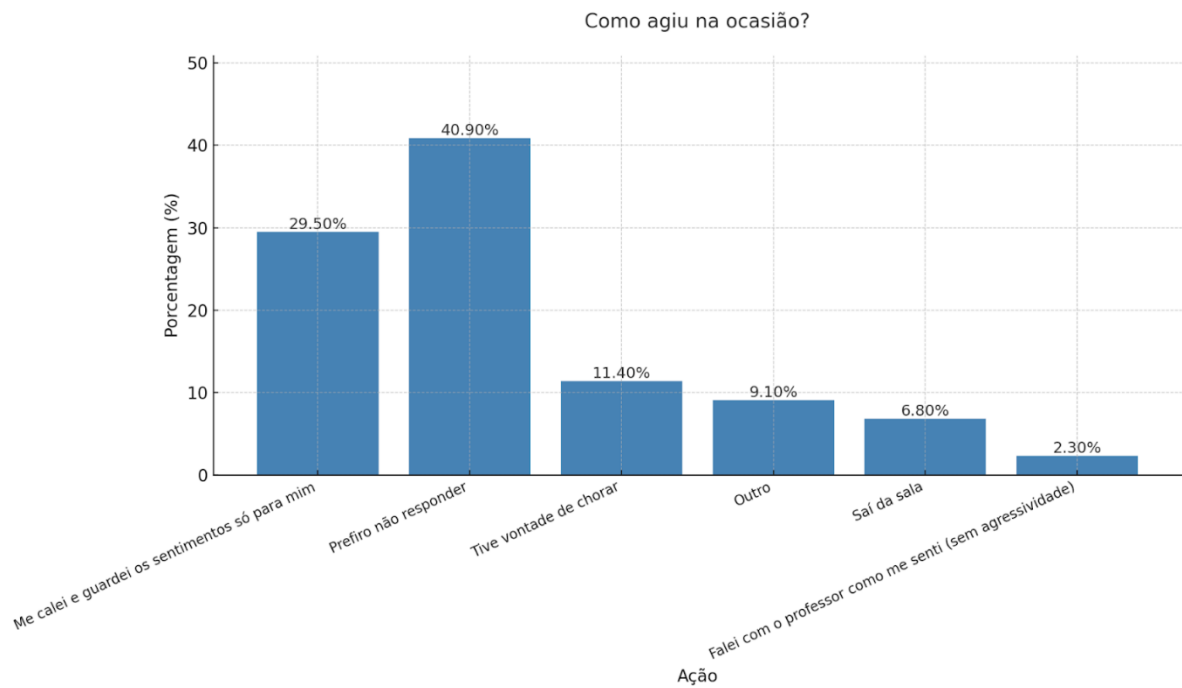
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 19. Aspectos da violência



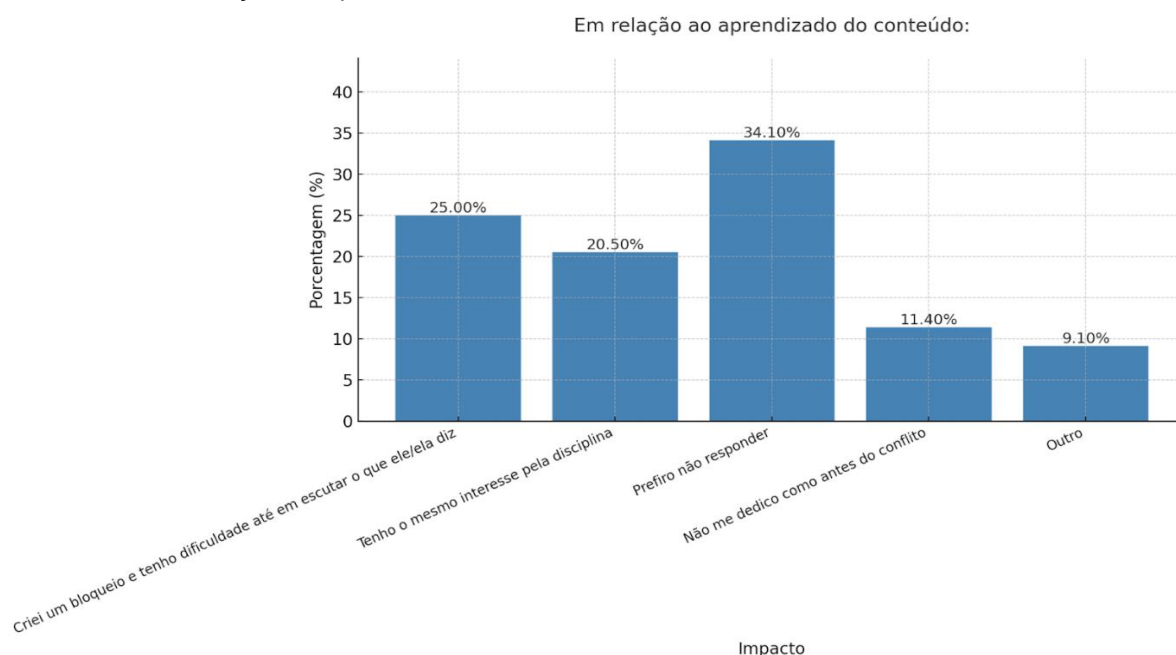
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 20. Como agiu na ocasião?



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 22. Em relação ao aprendizado do conteúdo



Fonte: Dados da pesquisa

Na categoria 3, a percepção dos estudantes revela que 54,60% deles presenciou ou foi vítima de violência na escola ou sala de aula. Destes, 48,72% afirmam que a violência verbal foi o tipo mais presenciado ou sofrido. Se considerarmos o item *violência física e verbal e outros tipos de violência*, esse percentual passa de 50%.

Em 20,93% dos casos, os alunos afirmaram que as falas foram relacionadas a uma ofensa pessoal causada por conflito. Já 25% atribuiu a fala a outro motivo não especificado e 38,60% preferiu não responder, o que pode indicar desconforto ou a gravidade da situação. Falas de cunho assediador ou preconceituoso também foram percebidas.

Diante dessa experiência, 29,50% declaram ter se calado e guardado os sentimentos consigo, e 40,90% preferiram não responder; 11% disseram ter sentido vontade de chorar. A maioria dos alunos optou por internalizar seus sentimentos ou prefere não revelar como reagiram – o que pode indicar a necessidade de um ambiente mais seguro e acolhedor para a expressão de emoções e resolução de conflitos.

Os dados mostram que, a partir dos episódios de violência verbal, de preconceito ou de conflito, as relações interpessoais e didáticas foram afetadas, pois boa parte (38,60%) dos alunos se sente desconfortável em se comunicar com o

professor após a ocorrência, indicando um impacto negativo na relação interpessoal. Uma parte significativa (25%) dos alunos diz que desenvolveu um bloqueio em relação ao conteúdo ensinado pelo professor com quem tiveram conflitos. Outro grupo de alunos declara ter diminuído sua dedicação à disciplina após o conflito, indicando uma queda no engajamento. E 34,1% dos alunos prefere não comentar sobre o impacto no aprendizado, sugerindo que essa é uma área sensível, que não se sentem seguros para falar sobre o assunto, pois envolve relações de poder.

73,42% dos estudantes indicam que suas emoções interferem frequentemente ou sempre no seu processo de aprendizagem. E 22,7% dos alunos sentem que não são considerados ou são raramente considerados em termos emocionais pelos seus professores. Além disso, cerca de 43,20% dos discentes experimentam essa consideração de forma inconsistente ("de vez em quando"). Os respondentes revelam uma ampla gama de sentimentos em relação às situações vivenciadas. Logo, boa parte dos sentimentos são negativos.

De acordo com Rosenberg (2006), as emoções são parte integrante e influente do processo de comunicação, agindo como elementos implícitos que interferem no diálogo, e no contexto educacional, elas impactam a relação entre professor e aluno. Essas respostas sublinham a complexidade das relações interpessoais no contexto escolar e reforçam a importância de considerar as emoções e sentimentos dos alunos como essencial no processo educacional. Os dados acima relatados também destacam a necessidade de práticas pedagógicas que promovam um ambiente positivo, inclusivo e emocionalmente saudável e seguro.

As questões relacionadas à violência, ao preconceito e às emoções apresentaram um índice relevante de respostas *prefiro não responder*, o que nos chamou a atenção, devido à possibilidade de esse elemento indicar silenciamento ou incapacidade dos estudantes em lidar com as próprias emoções.

O silenciamento, conforme discutido por Paulo Freire (1987), é uma forma de violência simbólica e é contrário à educação dialógica, pois nega aos educandos a oportunidade de se expressar, questionar e contribuir ativamente para a construção do conhecimento. Quebrar o silêncio, segundo Freire (1987), não apenas permite que os indivíduos se afirmem, mas também é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica e participativa na sociedade. É um ato

de resistência contra a imposição de narrativas hegemônicas e uma afirmação do direito de cada indivíduo de ser ouvido e respeitado.

Nossas hipóteses para essas percepções mostram que existem barreiras comunicacionais e relacionais que estão afetando a relação professor-aluno. Interações violentas causam impactos emocionais e didáticos, afastando a possibilidade de entendimento. De acordo com a percepção dos alunos e das contribuições de Freire e Rosenberg, identificamos os principais elementos como causa de desconexão e conflito: 1 (Freire). Educação bancária; 2 (Freire). Autoritarismo; 1 (CNV). Julgamentos morais; 2 (CNV). Críticas e avaliações negativas; 3 (CNV). Falta de disponibilidade para escutar; 5 (Freire). Falta de escuta e diálogo; e 6 (Freire). Marginalização cultural; 7 (CNV). Necessidades não atendidas; e 9 (CNV). Uso de linguagem punitiva.

Portanto, os dados evidenciam que conflitos com professores podem ter um impacto negativo no aprendizado dos alunos, gerando distanciamento relacional, didático e impactos emocionais, além da quebra de vínculo. Emoções não reconhecidas, violência verbal e silenciamento apareceram em destaque entre os desafios a serem urgentemente superados.

4.2.4 Análise Categoria 4 – Sentimentos e Percepções Discentes

Na Categoria 4, as questões dissertativas permitiram que os alunos expressassem livremente seus sentimentos e percepções sobre o relacionamento com seus professores, oferecendo uma oportunidade de relatar aspectos que não foram abordados nas questões anteriores. As nuvens de palavras associadas a esta categoria oferecem um panorama visual dos sentimentos dos estudantes sobre a forma como os alunos percebem suas interações com os docentes, tanto positivos quanto negativos.

A análise das nuvens de palavras revela um contraste significativo entre os sentimentos relatados em relação aos professores mais queridos e aqueles menos apreciados.

Figura 3. Nuvem de Palavras: Qual sentimento mais frequente você tem em relação ao professor que mais gosta?



Fonte: Dados da pesquisa.

A segunda nuvem de palavras mostra os sentimentos em relação aos professores de quem os alunos menos gostam. Léxicos como "raiva" (5 menções) e "indiferença" (4 menções) indicam a presença de barreiras comunicacionais, especialmente a barreira 5 (falta de escuta e diálogo). Os alunos expressam uma clara desconexão emocional e pedagógica com esses professores, sugerindo que não se sentem nem ouvidos nem valorizados, o que cria uma sensação de distanciamento.

A raiva é uma resposta emocional a situações cujos alunos as percebem como injustas ou desrespeitosas, enquanto a indiferença reflete um mecanismo de defesa contra experiências frustrantes, como descreve Rosenberg (2006). A barreira 7 (necessidades não atendidas) está presente aqui, uma vez que os alunos não sentem que suas necessidades de respeito e compreensão estão sendo atendidas. Além disso, termos como "tédio", "pouco aprendido", "medo" e "ansiedade" comprovam a ideia de que o ambiente de aprendizagem é percebido como intimidador, afetando tanto o desempenho acadêmico quanto as relações interpessoais.

Esses termos indicam a marginalização cultural (barreira 6, de Freire), na qual os interesses e experiências dos estudantes são desconsiderados no processo

pedagógicas que fomentem o diálogo horizontal e a participação ativa dos estudantes.

No que diz respeito ao retorno dos(as) estudantes quanto às questões dissertativas, o formulário recebeu 13 (treze) respostas. Substituímos os nomes citados e o local da pesquisa em razão das questões éticas.

Em relação à questão “Gostaria de relatar mais algum fato sobre o relacionamento professor-aluno que não está neste formulário? ”, destacamos os seguintes retornos:

“Muitos professores não aceitam questões religiosas e seja de forma direta ou indireta, acabam desrespeitando alunos que escolheram participar de grupos religiosos” (P1).

“Nunca fui violentada verbalmente ou fisicamente, porém já presenciei uma violência verbal de um professor com outra aluna” (V2).

“(…) professores não ligam para os alunos” (N3).

“O sutil preconceito religioso presente em falas insinuadas e atitudes de docentes principalmente dentro de sala de aula” (P4).

“Alguns professores do ifmg estão aqui só pelo dinheiro, não fazem questão de dar uma aula boa, exemplo do (professor X) no ano de 2022, que não dava nem provas direito, falava um tanto de coisa da vida dele e não agregava em nada no meu currículo pedagógico, assim como o (professor Y)” (N5).

“Muitos professores são, ou pelo menos aparentam, ser apaixonados pela matéria que lecionam e isso, muitas vezes, transparece nas aulas. Quando isso acontece, eu, como aluno, me sinto mais disposto a ouvir e compreender a matéria” (E6).

“Professores às vezes agem de forma passiva agressiva por motivos pessoais e descontam nos alunos” (N7).

“Acho que o tanto que alguns professores se tornam mais que só isso para nós. Alguns se tornam verdadeiros amigos, conselheiros. Aqueles que mantêm sua relação dentro da escola apenas, ainda sim são muito importantes para a nossa jornada, seja aqui ou na vida no geral” (E8).

“Prefiro não dizer” (S9).

“Acredito ser importante também que o aluno entenda o lado do professor, ele tem uma vida pessoal também e talvez possa não tá tudo bem com ele. Nem todos entendem e acaba gerando uma comunicação agressiva” (E10).

“Sinto que alguns professores não se atentam ao todo, ou seja, não procuram entender a situação por trás do comportamento de seus alunos, majoritariamente causada por questões emocionais” (N11).

“Já presenciei um professor agredir verbalmente um aluno pela sua dificuldade de aprendizagem” (V12).

“Professores escolhendo alunos com critérios que retiram da cabeça deles para quaisquer atividades” (N13).

As respostas dissertativas da categoria 4 mostram uma diversidade de percepções dos alunos sobre o relacionamento com seus professores, evidenciando tanto experiências positivas quanto questões de preconceito e necessidades que não atendidas. Dividimos a análise em três subtemas principais que emergem das falas dos alunos: preconceito (P), necessidades não atendidas (N) e empatia (E). A partir dessas percepções, é possível identificar tanto as barreiras comunicacionais presentes quanto os momentos em que elas foram superadas.

Em relação ao subtema 1, preconceito (P), ressaltamos a seguinte fala:

“Muitos professores não aceitam questões religiosas e seja de forma direta ou indireta, acabam desrespeitando alunos que escolheram participar de grupos religiosos” (P1).

Aqui, o aluno relata uma experiência de preconceito religioso, que aparece tanto nas falas quanto nas atitudes dos professores. Essa percepção revela a barreira de marginalização cultural (Barreira 6, segundo Freire), em que as identidades dos alunos são desconsideradas ou até mesmo ridicularizadas. Freire nos lembra que a educação dialógica exige um respeito profundo às diferenças culturais e religiosas, e a falta desse respeito pode transformar a escola em um espaço de exclusão. O preconceito, ainda que indireto, reforça a hierarquia de poder entre professores e alunos, silenciando aqueles que não compartilham dos mesmos valores.

Ou participante destacou:

“o sutil preconceito religioso presente em falas insinuadas e atitudes de docentes, principalmente dentro de sala de aula” (P4).

Essa fala reforça a barreira de marginalização cultural já mencionada. Embora o preconceito seja descrito como “sutil”, seus efeitos são significativos, deixando os alunos em uma posição de desconforto e de insegurança. Para Freire, qualquer tipo de preconceito – ainda que velado – cria uma dinâmica opressora, pois limita o direito dos alunos de expressarem livremente suas identidades. Nesse caso, o preconceito religioso dificulta a criação de um ambiente de aprendizado que seja verdadeiramente inclusivo.

No que se refere ao subtema 2, Necessidades Não Atendidas (N), destacamos a fala:

“Professores não ligam para os alunos” (N3).

A expressão acima aponta para uma barreira de necessidades não atendidas (Barreira 7, segundo Rosenberg). Os discentes percebem a ausência de interesse genuíno por parte dos professores, o que compromete a relação e o aprendizado. A escuta ativa e a empatia são elementos essenciais para que os alunos sintam que suas necessidades emocionais e intelectuais estão sendo reconhecidas e respeitadas. Quando essas necessidades não são atendidas, o sentimento de desconexão se intensifica, prejudicando o engajamento dos estudantes.

Outro estudante aponta que

“alguns professores do IFMG estão aqui só pelo dinheiro, não fazem questão de dar uma aula boa, exemplo do (professor X) no ano de 2022, que não dava nem provas direito, falava um tanto de coisa da vida dele e não agregava em nada no meu currículo pedagógico, assim como o (professor Y) (N5)”.

Essa resposta também reflete a barreira 7 (CNV - necessidades não atendidas), mas aqui o foco está na percepção de que os docentes não cumprem adequadamente seu papel pedagógico. Freire nos ensina que o educador deve ser um mediador do conhecimento, alguém que estimule o aprendizado de forma significativa. A falta desse comprometimento pedagógico gera frustração e desconexão, comprometendo o processo educativo.

Ainda em relação a esse aspecto, destacamos a seguinte fala:

“Professores às vezes agem de forma passiva agressiva por motivos pessoais e descontam nos alunos” (N7).

A percepção de atitudes *passivas agressivas* reflete na barreira 9 (CNV - Uso de linguagem punitiva). Quando os docentes projetam suas frustrações pessoais sobre os alunos, isso compromete a criação de um ambiente acolhedor. Para Rosenberg, a empatia e o reconhecimento das necessidades são elementos fundamentais para evitar esse tipo de comportamento, que acaba gerando um ciclo de agressividade passiva e deteriora a qualidade da comunicação entre professores e alunos.

Outros discentes ressaltam:

“Sinto que alguns professores não se atentam ao todo, ou seja, não procuram entender a situação por trás do comportamento de seus alunos, majoritariamente causada por questões emocionais” (N11).

“Professores escolhendo alunos com critérios que retiram da cabeça deles para quaisquer atividades” (N13).

Os primeiros dizeres reforçam a presença da barreira 3 (CNV - falta de disponibilidade para escutar). O comportamento dos alunos está muitas vezes ligado a questões emocionais que passam despercebidas pelos professores, o que impede a construção de um relacionamento baseado no diálogo e na compreensão mútua. Freire argumenta que o educador deve enxergar o aluno em sua totalidade, reconhecendo que o contexto emocional afeta diretamente o processo de aprendizado. Quando isso não acontece, as necessidades dos alunos permanecem não atendidas, e o potencial para o desenvolvimento integral é comprometido.

Os alunos percebem uma falta de clareza e justiça nas escolhas feitas pelos professores. Isso sugere uma barreira 7 (CNV - necessidades não atendidas), já que os alunos esperam que os critérios usados para os selecionar em atividades sejam transparentes e justos. A ausência dessa transparência pode gerar sentimentos de desvalorização e criar um ambiente onde a confiança e o respeito são minados.

Sobre a Empatia (E), subtema 3, destacamos:

“muitos professores são, ou pelo menos aparentam, ser apaixonados pela matéria que lecionam e isso, muitas das vezes, transparece nas aulas. Quando isso acontece, eu, como aluno, me sinto mais disposto a ouvir e compreender a matéria” (E6).

Essa fala demonstra a superação da barreira 5 (falta de escuta e diálogo). Docentes que demonstram paixão pelo que fazem conseguem inspirar seus aprendizes, criando uma atmosfera de aprendizado mais motivadora e engajadora. Quando o professor se envolve verdadeiramente com o conteúdo e com os alunos, há uma maior conexão emocional, algo que Freire valoriza como parte essencial do processo educativo.

Ainda sobre empatia, os discentes destacam:

“acho que o tanto que alguns professores se tornam mais que só isso para nós. Alguns se tornam verdadeiros amigos, conselheiros. Aqueles que mantêm sua relação dentro da escola ainda assim são muito importantes para a nossa jornada, seja aqui ou na vida no geral” (E8).

“Acredito ser importante também que o aluno entenda o lado do professor, ele tem uma vida pessoal também e talvez possa não estar tudo bem com ele. Nem todos entendem e acaba gerando uma comunicação agressiva” (E10).

Essas falas expressam a superação da barreira 3 (CNV – falta de disponibilidade para escutar), refletindo uma relação de confiança e acolhimento. Quando os professores se tornam conselheiros e amigos, estes conseguem estabelecer um vínculo de respeito e apoio que vai além da sala de aula. Para Freire e Rosenberg, esse tipo de relação é fundamental para a construção de um ambiente educativo saudável, cujos alunos se sentem valorizados e seguros.

Ademais, os respondentes sugerem empatia por parte dos alunos, reconhecendo que os professores também enfrentam desafios pessoais. Aqui, vemos a superação da barreira 7 (CNV – necessidades não atendidas), uma vez que os alunos compreendem as necessidades emocionais dos professores. Essa reciprocidade na empatia é crucial para criar uma comunicação mais harmoniosa e reduzir os conflitos, conforme defendido por Rosenberg.

Em relação ao subtema violência verbal e silenciamento (V), estudantes apontam que já presenciaram situações de violência.

“Nunca fui violentada verbalmente ou fisicamente, porém já presenciei uma violência verbal de um professor com outra aluna” (V2).

“Já presenciei um professor agredir verbalmente um aluno pela sua dificuldade de aprendizagem” (V12).

Essas falas revelam a barreira 9 (CNV – uso de linguagem punitiva). Mesmo que o aluno não tenha sido diretamente afetado, presenciar a violência verbal cria um ambiente de medo e insegurança, que afeta a confiança dos alunos nos professores. Freire criticava duramente esse tipo de prática, que reforça uma educação autoritária e antidemocrática.

Episódios como esses confirmam a barreira 9 (CNV – uso de linguagem punitiva). A violência verbal, direcionada a um aluno com dificuldades de aprendizagem, não só lhe afeta diretamente, mas cria uma atmosfera de opressão para toda a turma. Freire alerta para o impacto negativo de práticas punitivas no processo educativo, que afastam os alunos da possibilidade de um aprendizado dialógico e transformador.

As respostas dissertativas da categoria 4 revelam as barreiras que ainda persistem no ambiente escolar, especialmente em relação à falta de escuta ativa,

preconceitos culturais e o uso de práticas punitivas. No entanto, também encontramos momentos em que essas barreiras foram superadas, como nas relações de empatia e acolhimento. Esses relatos reforçam a importância de práticas pedagógicas que valorizem o diálogo e a comunicação não violenta, permitindo que o espaço escolar se torne mais inclusivo e humanizador.

Diante desses dados, decidimos por construir um produto educacional que contribuísse para a busca de soluções e estratégias que encaminhamo e tratamento institucional. Assim, no próximo capítulo, apresentaremos os produtos educacionais idealizados em diálogo com a perspectiva da comunicação não violenta.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

A criação de um Produto Educacional (PE) consiste em uma das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, sendo uma maneira de tornar pública a pesquisa. Desenvolvido com base em um problema detectado em pesquisa científica, o PE deve ser um objeto de aprendizagem e estar alinhado à linha de pesquisa do discente. Caracteriza-se como recursos e estratégias educacionais desenvolvidas para favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Na EPT, os PEs são concebidos para unir teoria e prática, e são uma das potências do mestrado profissional.

De acordo com o documento da área (Ministério da Educação, 2019a), o PE é

o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo. A apresentação de descrição e de especificações técnicas contribui para que o produto ou processo possa ser compartilhável ou registrado (Ministério da Educação, 2019a, p.16).

Um PE pode contribuir para a resolução de problemas em diversas modalidades e níveis de ensino. Em sua descrição, deve apresentar especificações técnicas, ser compartilhável, registrado em plataforma, replicável, ter sido aplicado e submetido à avaliação pelo público-alvo a que se destina (Rizzatti *et al.*, 2020, p. 4).

No Relatório de Produção Técnica da CAPES, são considerados 10 tipos de PEs (Ministério da Educação, 2019b, p.16): Material didático/instrucional, Curso de formação profissional, Tecnologia social, *Software*/Aplicativo, Evento (*sic*) Organizados, Relatório Técnico, Acervo, Produto de comunicação, Manual/Protocolo, Carta, mapa ou similar.

A partir da análise dos dados coletados, por meio das respostas obtidas através da aplicação dos instrumentos metodológicos (Apêndices A, B e C), o passo seguinte foi a elaboração do PE, seguida pela sua aplicação, como podemos ver nos tópicos a seguir.

Nesta investigação, foram desenvolvidos dois PEs que fazem parte da categoria Material Didático/Instrucional. Os recursos visam colaborar com a melhoria das interações entre professores e alunos, promovendo um ambiente mais empático

e construtivo. Esses dispositivos foram criados com base em princípios dos referenciais teóricos desta pesquisa, desenhados para apoiar os docentes na autorreflexão e aprimoramento de suas práticas comunicacionais, além de proporcionar um canal de escuta e acolhimento para os estudantes.

Os PEs apresentados a seguir são recursos que colocam em prática alguns princípios da metodologia Didática Relacional, que também emergiu desta pesquisa.

Produto 1 - *O que foi que eu disse? E como é?:* este é um instrumento de autoavaliação desenvolvido para ajudar os professores a refletirem sobre seus padrões de comunicação. O nome, com seu tom questionador e introspectivo, reflete a importância de não apenas dizer, mas entender como nossas palavras são recebidas e interpretadas. A autoavaliação permite que os educadores identifiquem pontos fortes e áreas de melhoria em suas interações diárias, promovendo uma comunicação com menos ruídos.

Produto 2 - *Escutatória*³: a escuta é a base de qualquer diálogo. O nome combina os léxicos *escuta* e *oratória* para sublinhar a importância de ouvir ativamente antes de falar. A *Escutatória* é uma ferramenta projetada para identificar e combater o *bullying*, encorajando uma cultura de escuta e compreensão dentro das escolas. Ao priorizar a escuta, buscamos criar um ambiente onde as vozes de todos os alunos possam ser ouvidas e respeitadas.

5.1 A Didática Relacional: um novo olhar sobre o fazer pedagógico

A dinâmica contemporânea da educação demanda uma abordagem pedagógica que transcende o tradicional foco no conteúdo disciplinar e que combata, nesse processo, as violências ainda entranhadas nas práticas escolares, abraçando as complexas dimensões das relações humanas no processo educativo.

A promoção da diversidade no currículo, a sensibilização para a linguagem utilizada, a incorporação de perspectivas inclusivas e a criação de ambientes (espaços físicos) de aprendizagem que valorizem todas as vozes são

³ A palavra *Escutatória* é inspirada em um texto de Rubem Alves, que reflete sobre a importância da escuta no processo de comunicação. Em sua obra, o autor nos lembra que, enquanto muitas vezes somos ensinados a falar, a verdadeira sabedoria está em saber ouvir. A *Escutatória*, segundo ele, é a arte de ouvir com atenção e empatia, criando um espaço onde as palavras do outro podem florescer sem pressa ou julgamento. Referência: ALVES, Rubem. *O Amor que Acende a Lua*. São Paulo: Editora Planeta, 2004.

passos fundamentais para fazer as mudanças que o meio educacional necessita.

Nesse contexto, a Didática Relacional nasce como uma metodologia que propõe transformar as interações educacionais a partir do diálogo, estando fundamentada nas bases teóricas de Freire e Rosenberg – propondo um caminho para aprimorar a relação entre professores e alunos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Em sua gênese, está o diálogo, a empatia, a expressão autêntica a *práxis* e a co-construção do conhecimento.

1. Diálogo como prática fundante: o diálogo é o alicerce da Didática Relacional, e surge para promover um espaço aberto, em que professor e aluno se reconhecem mutuamente como sujeitos do processo educativo. O diálogo é o elemento que estimula a reflexão crítica e a troca de saberes fundamentais para a formação humana integral.

2. Empatia e escuta ativa: utilizando os princípios da CNV, a empatia e a escuta ativa devem ser cultivadas em todas as interações educativas. Isso implica reconhecer e validar as emoções e necessidades dos estudantes, criando um ambiente de confiança e segurança emocional onde o aprendizado pode acontecer livremente.

3. Expressão autêntica e não violenta: encorajar a expressão autêntica e não violenta tanto dos educadores quanto dos educandos facilita a resolução de conflitos e o entendimento entre as partes. O modelo relacional da CNV deve ser cultivado entre a comunidade escolar, incentivando a expressão de opiniões, necessidades e sentimentos de maneira construtiva.

4. Reflexão e ação (*Práxis*): alinhado ao conceito freireano de *práxis*, a Didática Relacional deve integrar reflexão e ação, incentivando os alunos a aplicarem o conhecimento adquirido para intervir em sua realidade. E os professores a sempre buscarem conhecimentos contextualizados com sua prática e com a diversidade que a escola contemporânea necessita. Isso estimula não apenas o aprendizado aplicado, mas também a formação de cidadãos ativos e conscientes.

5. Co-construção do conhecimento: a didática deve promover a co-construção do conhecimento, valorizando e respeitando as experiências e saberes dos estudantes. Isso reforça o senso de pertencimento, um dos elementos da formação humana integral.

Partindo dessas visões, a educação moderna enfrenta o desafio de

formar indivíduos que tenham mais do que habilidades técnicas. Consciência social, capacidade crítica e habilidades interpessoais desenvolvidas são atributos indispensáveis aos sujeitos. Nesse sentido, a Didática Relacional pode indicar um caminho que responda a uma lacuna no ensino, evidenciando o diálogo e a Comunicação Não Violenta como pilares para o desenvolvimento integral do estudante. Essa abordagem está inspirada nos ensinamentos de Freire, que valoriza a educação como um processo dialógico e emancipatório, e nas técnicas de CNV, de Rosenberg (2006), que promove a escuta ativa, a empatia e a expressão autêntica.

A importância da Didática Relacional reside em oferecer perspectivas para a criação de ambientes educacionais mais humanos, inclusivos e produtivos, no sentido de servir aos ideais e às necessidades dos sujeitos. Ao priorizar o estabelecimento de relações saudáveis e construtivas entre professores e alunos, essa abordagem propõe a criação de um espaço de aprendizagem onde o respeito, a confiança e a colaboração sejam desejados e defendidos pela comunidade. Além disso, tem o foco na preparação dos alunos para os desafios do mundo contemporâneo, oferecendo não apenas conhecimento técnico, mas também auxiliando no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, necessárias para viver em uma sociedade cada vez mais complexa e interconectada.

A Didática Relacional propõe uma série de práticas pedagógicas que enfatizam a importância do diálogo, da escuta ativa e da empatia no processo educativo. Esse movimento inclui a reestruturação do ambiente de sala de aula para facilitar a interação face a face, o uso de dinâmicas de grupo que encorajam a expressão e a reflexão coletiva e a implementação de modelos de avaliação que valorizem o progresso individual e coletivo. Em sua essência, essa metodologia visa apoiar a criação e o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem, em que todos os membros se sintam valorizados, respeitados e pertencentes ao processo educativo.

A Didática Relacional propõe um modelo educacional que valoriza a interação humana como um eixo central do processo de ensino-aprendizagem, que promova o respeito, a empatia e a escuta ativa como fundamentos para a construção do conhecimento, que não tolera violências de nenhuma natureza, que encoraja a reflexão crítica e a ação transformadora, alinhada ao conceito de práxis freiriana e que, ao longo dessas etapas, utiliza ferramentas da CNV para facilitar a

resolução de conflitos e o fortalecimento da comunidade escolar.

Para tornar esses princípios mais evidentes, vislumbramos algumas estratégias que podem auxiliar a incorporar essa didática na rotina de ensino.

1. Formação continuada dos educadores: promover *workshops* e cursos de formação continuada para professores, de modo que possam exercitar as práticas dialógicas, a empatia, a escuta ativa e a participação ativa dos estudantes.

2. Planejamento pedagógico colaborativo: encorajar o planejamento pedagógico colaborativo entre professores de diferentes disciplinas. Isso pode ajudar a criar projetos interdisciplinares que reflitam os princípios de diálogo, de empatia e de ação reflexiva, além de promover a conexão entre os conteúdos das diferentes áreas do saber. Essa estratégia atende ainda à necessidade de a EPT colocar um currículo integrado em prática.

3. Ambientes de aprendizagem dialógicos: transformar as salas de aula em ambientes de aprendizagem dialógicos, cuja interação se baseie na partilha de saberes entre todos os participantes, é um importante empreendimento. Isso pode incluir círculos de diálogo, debates, projetos em grupo e outras atividades que fomentem a participação ativa dos alunos.

4. Avaliação participativa: desenvolver métodos de avaliação que envolvam os estudantes no processo de reflexão sobre sua aprendizagem. Essa prática pode incluir autoavaliação, avaliação por pares, portfólios reflexivos e outros instrumentos que permitam aos alunos expressar sua compreensão e experiência de aprendizado de forma autêntica e não violenta.

5. Promoção da empatia e resolução de conflitos: incorporar práticas de CNV no cotidiano escolar para promover a empatia, o respeito mútuo e a resolução pacífica de conflitos. Essa ação inclui a mediação de conflitos entre alunos, com base nos princípios da CNV, bem como o uso do diálogo como ferramenta para entender e superar divergências, além de adotar abordagens mais educativas, em detrimento das punitivas.

6. Projetos de ação comunitária: incentivar projetos de ação comunitária que conectem os conteúdos aprendidos em sala de aula com questões reais da comunidade. Esses projetos podem proporcionar oportunidades para os alunos aplicarem seu conhecimento de forma prática, refletindo sobre seu papel como agentes de transformação social.

7. Espaços de reflexão e expressão: criar espaços regulares para que

alunos e professores possam compartilhar experiências, sentimentos e reflexões sobre o processo educativo. Essa ação deve ser feita por meio de diários de classe, murais de expressão, reuniões de avaliação da dinâmica de sala de aula, entre outros.

Adotar uma metodologia relacional na rotina de ensino de todas as disciplinas é um processo gradual que requer comprometimento, abertura para mudanças e colaboração entre todos os membros da comunidade escolar.

A Didática Relacional não se resume a um conjunto de regras a serem seguidas, mas sim a uma postura, a uma atitude diante do outro, que coloca o diálogo como elemento central na construção de um espaço educacional mais justo, inclusivo e colaborativo.

Ao tecer estas reflexões, buscamos identificar os elementos implícitos e explícitos que estruturam um diálogo entre professores e alunos – atendendo a um dos objetivos deste estudo. Também fizemos tentativas de esboçar como eles podem acontecer na prática pedagógica.

1. Clareza – Na Didática Relacional, o compromisso com a clareza é mais do que uma técnica; é uma escolha consciente de abrir caminhos para que o outro compreenda o que está sendo dito. A comunicação precisa ser acessível, e o professor tem a responsabilidade de ajustar sua fala, de tornar a mensagem clara, mas sem simplificar demais ou subestimar o aluno.

Na prática, isso significa que o professor precisa parar e ouvir ativamente o que os alunos estão compreendendo, ajustando o percurso quando necessário. A clareza também se constrói no planejamento das aulas, nas perguntas abertas e no espaço para o diálogo constante. Cada dúvida que surge é uma oportunidade para o professor revisar sua clareza e melhorar a interação.

2. Empatia – A empatia é um ponto central da Didática Relacional. Quando o professor se coloca verdadeiramente no lugar do aluno, ele consegue enxergar para além das palavras. Ele vê as dificuldades, os medos, os desejos de aprender e de ser reconhecido. A empatia não é paternalista; ela é um olhar atento e sincero para o outro, um esforço contínuo de compreender as necessidades do aluno.

Em sua *práxis*, o professor pode demonstrar empatia ao reconhecer que, muitas vezes, o comportamento do aluno – seja de frustração, seja de resistência – é uma expressão de uma necessidade não atendida. Ao abordar o aluno com

perguntas que convidam à reflexão, o professor abre um espaço seguro em que a comunicação não é uma via de mão única, mas uma troca que envolve escuta e compreensão.

3. Escuta ativa – Na Didática Relacional, escutar não é apenas ouvir. Escutar é estar presente, percebendo não apenas o que o aluno diz, mas também o que ele deixa de dizer. A escuta ativa é um convite à atenção plena, cujo professor não se apressa a dar respostas, mas valoriza o processo de fala do aluno, dando-lhe tempo para expressar suas ideias e sentimentos.

Em sua prática, o professor pode reservar momentos da aula para que os alunos possam compartilhar seus pensamentos, sem interrupção ou correção imediata. A escuta ativa se manifesta também fora da sala de aula, nas conversas individuais, em que o professor demonstra interesse genuíno pelas experiências e dificuldades dos alunos, fortalecendo a confiança e o respeito.

4. Respeito mútuo - Respeitar é reconhecer que todos têm valor, que todas as vozes importam. Na Didática Relacional, o respeito mútuo cria um ambiente no qual professores e alunos podem falar com segurança, sabendo que serão ouvidos com atenção e sem julgamentos. É a base sobre a qual se constrói todo o diálogo.

De modo prático, o respeito se manifesta quando o professor valoriza a contribuição dos alunos nas discussões, permite que suas ideias sejam ouvidas e debatidas com seriedade, sem impor uma hierarquia rígida de conhecimento. Quando há conflito, o respeito mútuo guia a resolução, em que as vozes são consideradas com o mesmo peso, independentemente de quem as proferiu.

5. Autenticidade – A autenticidade, na Didática Relacional, é mais do que apenas falar a verdade – é ser transparente, é ser quem se é, tanto para o professor quanto para o aluno. Quando ambos se sentem seguros para serem autênticos, o diálogo se torna profundo, real, significativo.

Na prática, o professor não finge saber tudo. Ele se coloca como alguém que também está em processo de aprendizado. Ao compartilhar suas próprias dúvidas e limitações, ele cria um ambiente onde os alunos se sentem à vontade para fazer o mesmo. A autenticidade abre portas para conversas honestas, cujo aprendizado pode acontecer de maneira mais fluida e verdadeira.

6. Reciprocidade – A reciprocidade é o reconhecimento de que o aprendizado é uma via de mão dupla. O professor não apenas ensina, mas também

aprende com os alunos. Na Didática Relacional, o professor abandona o papel de detentor do conhecimento e se coloca ao lado do aluno, construindo juntos o saber.

Na prática, isso se reflete em aulas em que diálogo é constante, uma vez que o professor escuta as percepções dos alunos e incorpora suas sugestões nas atividades. A reciprocidade também acontece quando o discente vê que suas contribuições são valorizadas e, ao mesmo tempo, aprende a ouvir e respeitar a perspectiva do outro.

7. Confiança – A confiança é a base invisível que sustenta todo diálogo. Sem ela, as palavras perdem força, as trocas se tornam superficiais e a relação professor-aluno se fragiliza. A confiança é construída ao longo do tempo, com pequenas ações, em que o professor demonstra que está ali para apoiar, não para julgar.

Na prática, a confiança é fortalecida quando o professor age com coerência e oferece *feedbacks* construtivos, sem humilhar ou punir o aluno por seus erros. É preciso que a postura e as palavras do professor não sejam sentença de fracasso ou sucesso. No caso do erro, é preciso separar o ato equivocando da pessoa que comete o ato. O aluno comete erros, mas ele não é um erro. Essa perspectiva faz toda a diferença para as relações.

8. Abertura ao aprendizado – A abertura ao aprendizado, na Didática Relacional, vai além do conteúdo curricular. Trata-se de estar disposto a aprender não só com os livros, mas com as experiências, com as histórias e com a vida dos outros. O professor, aqui, não é aquele que possui todas as respostas, mas aquele que está disposto a aprender junto com os alunos.

Na prática, isso se reflete em momentos de aula onde o professor permite que os alunos escolham os temas de estudo, compartilham vivências para enriquecer o conteúdo, e encorajam a curiosidade como um motor do aprendizado. O professor se abre para ouvir e aprender com as experiências dos alunos.

A Didática Relacional é, antes de tudo, uma prática de relações humanas. Ela utiliza o diálogo como caminho, não apenas para compartilhar conhecimento, mas para construir pontes, para formar vínculos, para promover o crescimento. Os elementos do diálogo – clareza, empatia, escuta ativa, respeito mútuo, autenticidade, reciprocidade, confiança e abertura ao aprendizado – se colocados em prática, têm potencial transformador. A escola passa a ser não apenas um lugar de aprendizado, mas um lugar de encontro, de troca e de desenvolvimento. Aqui,

professor e aluno caminham juntos, cada um aprendendo com o outro, cada um reconhecendo no outro a possibilidade de ser mais.

Acreditamos que esta metodologia reuniu os princípios da EPT, além de oferecer possibilidades para ser colocada em prática. Porém, implementar a Didática Relacional requer um compromisso institucional com a mudança, além da formação continuada de educadores nesses princípios e práticas. Requer, inclusive, estratégias que envolvam toda a comunidade educativa. Essa mudança vai além da adoção de novas técnicas de ensino, exigindo uma transformação na cultura pedagógica da escola. É necessário um querer pensar juntos, discordar juntos e até errar juntos, para acertar. Educar e aprender são exercícios naturais do balançar da vida. Transformar é verbo de muitas mãos, mas, para ser colocado em prática, é preciso que nossa humanidade seja bem-vinda na escola.

A implementação da Didática Relacional na EPT pode ser um passo em direção a uma educação que almeja a formação humana integral. Ao integrar os conceitos de Freire e Rosenberg, a metodologia oferece um caminho prático para transformar as relações interpessoais em um dos pilares do processo educativo.

Como dito anteriormente, implementar, na prática, uma metodologia em contexto tão diverso e complexo não é tarefa simples, e depende de mudança sistêmica feita por muitas mãos e mentes.

Acreditamos, ainda, que, a partir de novas pesquisas e de esforços conjuntos, será possível promover as mudanças que tanto necessitamos e almejamos para uma educação pública de qualidade, sobretudo para EPT.

5.2 "O que foi que eu disse? E como é?"- Produto 1

Este Produto Educacional (PE) consiste em um instrumento de autoavaliação desenvolvido para ajudar os professores a refletirem sobre seus padrões de comunicação. O nome, com seu tom questionador e introspectivo, reflete a importância de não apenas dizer, mas entender como nossas palavras são recebidas e interpretadas. A autoavaliação permite que os educadores identifiquem pontos fortes e áreas de melhoria em suas interações diárias, promovendo uma comunicação com menos ruídos. Instrumento de autoavaliação dos padrões de comunicação baseados na Comunicação Não Violenta.

Durante o desenvolvimento da pesquisa “DIDÁTICA E RELAÇÕES INTERPESSOAIS: o diálogo por uma comunicação não violenta entre professor e aluno no âmbito da EPT”, que teve como objetivo compreender os aspectos da relação professor-aluno na EPT, cujos discentes são impactados por barreiras comunicacionais e, considerando as respostas desses estudantes ao questionário principal, sentimos a necessidade de incluir no PE uma autoavaliação diagnóstica dedicada aos docentes, público-alvo deste PE.

O instrumento tem como objetivo oferecer aos docentes a possibilidade de autorreflexão sobre suas práticas, e a partir daí a verificação da necessidade de melhoria do padrão comunicacional. Acreditamos que, ao compreender como se comunica, o docente poderá se questionar e ter um novo olhar sobre a importância da comunicação na sua rotina profissional, verificando ou não a necessidade de mudança. Nesse contexto, o papel desta pesquisa e do PE é oferecer possibilidades para um olhar mais atento e sensível para as relações interpessoais entre professores e alunos.

Pensamos, inicialmente, em criar um produto que oferecesse uma capacitação ou uma formação relacionada ao tema da pesquisa, porém, ao nos ancorarmos nas reflexões que fundamentaram a pesquisa, cremos que correríamos o risco, primeiramente, de propor algo que não fizesse sentido para os docentes, por não verem a necessidade de uma formação nessa área; ou por não compreenderem a temática como algo relevante diante de tantas outras demandas.

Como as escolas, em especial, as instituições de EPT não possuem, atualmente, um instrumento que lhes permita realizar uma autoavaliação do padrão de comunicação dos professores e demais educadores, o objetivo deste PE é ser um instrumento para que esses profissionais possam autoavaliar seu padrão de comunicação com base na comunicação não violenta, tornando-se uma ferramenta de ação-reflexão, para identificar pontos fortes e áreas de melhoria em suas interações diárias com alunos e colegas.

Optamos pelo modelo de autoavaliação por acreditar que é um instrumento que oferece aos (as) docentes mais possibilidades para se sentirem à vontade ao responder, sem a ideia de estarem sendo julgados (as) ou pressionados (as) a dar “respostas certas”.

Avaliar a comunicação docente envolve mais do que simplesmente medir; trata-se de entender o impacto dessas interações no ambiente de aprendizagem.

Como apontado por Elliot (2011), a avaliação traz à luz aspectos, dados e indicadores que ajudam a demonstrar o valor das práticas em questão, baseando-se em critérios pré-definidos que orientam os resultados da avaliação. Esse processo não é apenas uma ferramenta para medir, mas um meio para realizar ajustes necessários e tomar decisões informadas que beneficiem os envolvidos, sejam eles alunos, professores ou a instituição como um todo.

Segundo Scriven (2018), a avaliação é definida como um processo sistemático de determinação do mérito, valor ou significância de um objeto ou programa. É importante para entender a eficácia, eficiência, e relevância de variadas iniciativas e práticas dentro de uma organização ou instituição. A avaliação, desse modo, é utilizada como uma ferramenta para medir e interpretar se os objetivos estão sendo alcançados e para ajudar na tomada de decisões.

Por outro lado, a autoavaliação é um componente da avaliação que possibilita que os integrantes de um grupo ou categoria profissional possam avaliar seu próprio desempenho. A autoavaliação incentiva a reflexão individual sobre as próprias capacidades e serve como uma ferramenta de aprendizado e desenvolvimento, permitindo que indivíduos ou equipes identifiquem áreas de força e de necessidade de melhorias (Chaia, 2023).

A autoavaliação assume uma importância particular no contexto da comunicação docente. Este processo permite que os educadores reflitam sobre suas próprias interações comunicativas em sala de aula, avaliando-as de forma crítica para identificar tanto as forças quanto as áreas que necessitam de aprimoramento. Ao se engajarem na autoavaliação, os professores têm a oportunidade de fazer ajustes conscientes em seus estilos e estratégias de comunicação, o que pode resultar em um ambiente de aprendizagem mais harmônico e inclusivo.

A autoavaliação pode ajudar os professores e professoras a entenderem melhor como suas práticas de comunicação afetam o engajamento e o aprendizado dos alunos. Ao identificar comportamentos comunicativos específicos que podem ser melhorados, como a clareza das instruções ou a capacidade de escuta, os educadores podem implementar mudanças que facilitem um diálogo mais aberto e construtivo com os alunos. Essa prática não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também promove um ambiente escolar baseado no respeito mútuo e compreensão, essenciais para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos.

Figura 5. Storyboard do Produto 1



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 6. Storyboard do Produto 1



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 7. Storyboard do Produto 1



Fonte: Elaborado pela autora.

5.2.1 "O que foi que eu disse? E como é?": um instrumento de autoavaliação

O segundo Produto Educacional (PE) consiste em um questionário que foi desenvolvido a partir dos conceitos da Comunicação Não Violenta (CNV), abordagem criada por Rosenberg (2006). A CNV é uma proposta para reconfigurar as interações humanas, encorajando uma comunicação mais empática e respeitosa. Embora suas raízes sejam ancoradas em princípios psicológicos e sociológicos, a CNV transcende os tradicionais paradigmas comunicativos, oferecendo um conjunto de ferramentas para a expressão e recepção de mensagens de maneira que fortaleça as relações interpessoais e promova uma compreensão mútua. No contexto educacional, tem potencial de cultivar um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e produtivo.

Rosenberg (2006) delineou a CNV não apenas como uma metodologia, mas como uma forma de viver. Esta abordagem está baseada em elementos da psicologia humanista, de Carl Rogers, e ancorada na crença de que todos os seres humanos compartilham capacidades inatas para a compaixão, e que a violência — seja verbal ou física — é frequentemente um resultado de comunicações desarticuladas e necessidades não atendidas. A CNV, assim, propõe maneiras de

comunicação empática e escuta atenta, capazes de criar entendimento e de superar conflitos de maneira a satisfazer as necessidades das pessoas, sem prejudicar a si e aos outros.

Estruturada em torno de quatro componentes chave, a CNV apresenta estratégias para que existam conversas conscientes e conectadas, já que, segundo o pesquisador, nossas interações, mediadas pelas palavras, são influenciadas por subtextos e filtros emocionais. Observar, perceber e expressar os próprios sentimentos e necessidades e fazer pedidos objetivos são a base da abordagem.

1. Observação: descrever o que está sendo observado de forma objetiva, sem inserir julgamentos ou avaliações subjetivas, proporciona, assim, uma base sólida para o entendimento mútuo.

2. Sentimentos: expressar claramente os sentimentos que surgem a partir das observações ajuda a evitar acusações e promove uma maior empatia.

3. Necessidades: identificar e verbalizar as necessidades pessoais que estão por trás dos sentimentos guia para soluções construtivas que respeitam os interesses de todos os envolvidos.

4. Pedidos: articular pedidos claros, em vez de demandas que sejam ou que demonstrem autoritarismo, encoraja a colaboração e o respeito entre os participantes da conversa, diferenciando a CNV das formas tradicionais de comando e controle na comunicação.

No ambiente educacional, o uso das ferramentas e conceitos da CNV pode transformar significativamente a dinâmica relacional em sala de aula. Professores que possuem habilidades em CNV podem ser mais aptos a criar um ambiente de aprendizado seguro, em que os alunos se sentem entendidos e valorizados, não apenas por suas capacidades acadêmicas, mas também por suas necessidades emocionais e psicológicas.

A implementação da CNV, no contexto educacional, é mais do que uma estratégia didática; é um compromisso ético que reafirma o valor da conexão humana no processo de aprendizagem.

A CNV, ao enfatizar a expressão e recepção de mensagens de maneira empática e construtiva, ofereceu o suporte teórico necessário para o desenvolvimento das questões.

O questionário, nesta pesquisa, foi desenvolvido com uma série de afirmativas que refletem diferentes aspectos da comunicação diária de um professor.

Cada item foi desenhado para capturar a frequência e a intensidade com que os professores empregam práticas de comunicação eficazes e respeitadas. Os itens abrangem uma variedade de situações comuns em ambientes educacionais, incluindo o manejo de conflitos, a resposta a perguntas desafiadoras dos alunos e a interação com colegas de trabalho.

A partir do estudo da literatura da CNV, construímos uma matriz de referência composta por 4 dimensões relativas aos princípios da CNV e elaboramos itens avaliativos em escala *Likert*, referentes a cada uma dessas dimensões, direcionados ao público-alvo (docentes da EPT). Para cada item, existem cinco possibilidades de resposta, apresentadas numa escala do tipo *Likert* (1 a 5 pontos). As sequências de alternativas partiram de posições crescentes, na ordem de importância, como, por exemplo: - 1 - Nunca - 2 - Raramente - 3 - Às vezes - 4 - Frequentemente - 5 - Sempre. Essa escala permite aos respondentes expressar a frequência com que engajam em certos comportamentos de comunicação, ao mesmo tempo em que oferecem uma opção neutra (Às vezes) para aqueles que podem não ter uma posição definida em certas situações.

- 1 - Nunca – nunca ocorreu essa situação.
- 2 - Raramente – a situação ocorre muito raramente.
- 3 - Às vezes – a situação ocorre ocasionalmente.
- 4 - Frequentemente – a situação ocorre com frequência, mas não sempre.
- 5 - Sempre – sempre ocorre essa situação.

A escala *Likert* é um tipo de escala de resposta usada em questionários para medir atitudes ou opiniões (Costa, 2011). Essa escala permite que os respondentes especifiquem seu nível de acordo ou desacordo com uma afirmação apresentada em um formato gradativo, geralmente variando de "discordo totalmente" a "concordo totalmente".

A principal vantagem de usar a escala *Likert* em questionários é sua capacidade de medir a intensidade das atitudes ou opiniões de forma quantitativa, o que facilita a análise estatística e a interpretação dos dados. A escala proporciona uma maneira simples e eficaz de capturar a nuance das respostas dos participantes, permitindo uma avaliação mais rica e detalhada das visões dos respondentes sobre

o tema em questão.

Por meio deste instrumento, espera-se encorajar uma reflexão honesta sobre as práticas comunicativas e fomentar uma abordagem mais empática e eficaz na educação.

Nesta subseção, apresentamos o instrumento de autoavaliação desenvolvido para medir os padrões de comunicação dos professores da EPT, baseado nos princípios da CNV. Acreditamos que, ao compreender como se comunica, o docente poderá se questionar e ter um novo olhar sobre a importância da comunicação na sua rotina profissional, verificando ou não a necessidade de mudança. Nesse contexto, o papel desta pesquisa e do PE é oferecer possibilidades para um olhar mais atento e sensível para as relações interpessoais entre professores e alunos.

A escolha de desenvolver um instrumento de autoavaliação para professores da EPT se justifica pela necessidade de fornecer ferramentas práticas que ajudem os educadores a refletirem sobre suas práticas comunicativas e identificarem áreas de melhoria. Professores, muitas vezes, enfrentam desafios relacionados à gestão de sala de aula, conflitos interpessoais e a necessidade de manter um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor. A aplicação dos princípios da CNV pode contribuir para a resolução desses desafios, promovendo uma comunicação mais clara e compassiva.

O questionário de autoavaliação consiste em 20 itens, organizados em quatro seções, cada uma representando um componente da CNV:

1. Observação: itens que avaliam a capacidade de o professor observar sem julgar.
2. Sentimentos: itens que exploram a habilidade de o docente expressar sentimentos de forma clara e não acusatória.
3. Necessidades: itens que verificam como os professores identificam e expressam suas necessidades pessoais e profissionais.
4. Pedidos: itens que analisam a capacidade de o docente elaborar pedidos claros e respeitosos, incentivando a colaboração.

Os objetivos deste PE são: i. identificar o padrão de comunicação dos professores; ii. avaliar a frequência e a intensidade das práticas comunicativas não violentas e violentas no ambiente educacional; iii. proporcionar uma oportunidade de autorreflexão para os docentes, incentivando a conscientização sobre a importância da comunicação empática e respeitosa; iv. oferecer uma base para o

desenvolvimento de ações formativas que promovam a adoção de práticas comunicacionais mais eficazes e humanizadas; e v. contribuir para a criação de um ambiente educacional mais acolhedor e produtivo, favorecendo o desenvolvimento integral dos alunos.

O desenvolvimento do questionário de autoavaliação foi realizado, inicialmente, a partir de uma revisão da literatura sobre CNV, analisando as obras de Marshall B. Rosenberg e os resultados da pesquisa de campo da dissertação *DIDÁTICA E RELAÇÕES INTERPESSOAIS: o diálogo por uma comunicação não violenta entre professor e aluno no âmbito da EPT*.

5.2.2 Aplicação do Instrumento de Autoavaliação

O questionário foi aplicado a um grupo de 42 professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de uma unidade do IFMG, e o critério adotado foi ser professor efetivo em exercício e lecionar nos cursos técnicos integrados da instituição. A amostra foi selecionada de forma a representar a diversidade de experiências profissionais, já que existem docentes das áreas técnica e propedêutica, com trajetórias e experiências formativas diversificadas.

A coleta de dados foi realizada de forma anônima (sem coleta de *e-mails*) via *Google Forms*, garantindo a privacidade dos participantes. O Instrumento de Autoavaliação pode ser acessado [neste link](#). O questionário foi acompanhado por uma apresentação explicação do instrumento e seus objetivos. Os dados coletados foram analisados quantitativamente utilizando métodos estatísticos adequados para escalas *Likert*. Foram calculadas medidas de tendência central e dispersão para cada item, além de análises de consistência interna (alfa de Cronbach) para verificar a confiabilidade do instrumento.

O coeficiente alfa de Cronbach é uma medida estatística utilizada para avaliar a consistência interna de um questionário ou escala, ou seja, o quanto as questões de um instrumento de pesquisa estão correlacionadas entre si (Cronbach, 1951). Essa ferramenta é amplamente usada em pesquisas, a fim de verificar a confiabilidade de escalas que avaliam um único construto, como comportamentos, atitudes ou percepções.

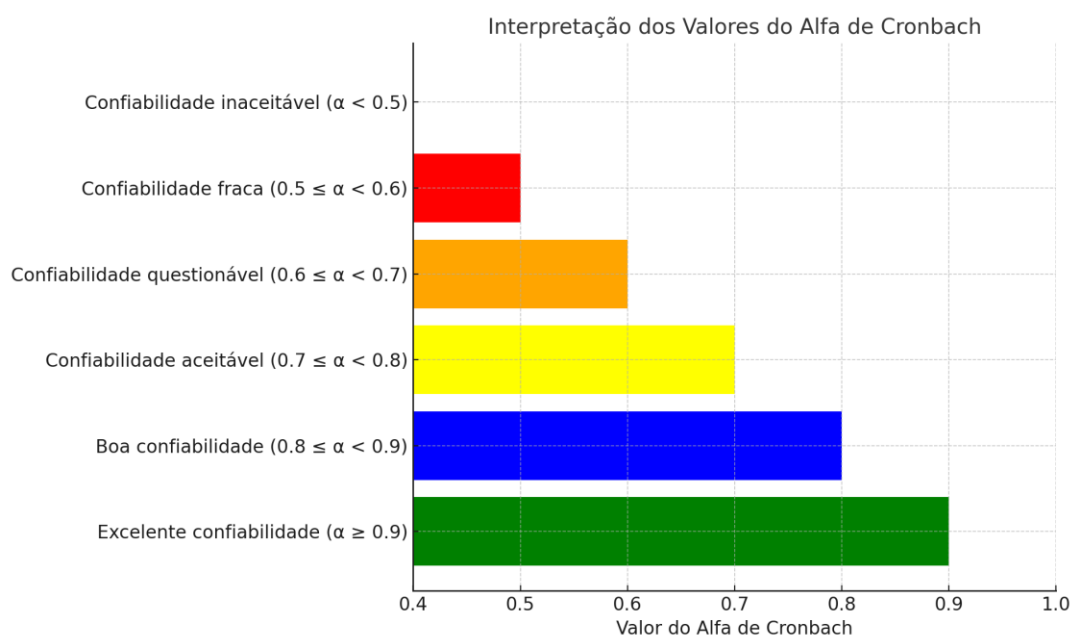
Conforme Cronbach (1951), o alfa avalia a correlação média entre os itens da escala, verificando se as perguntas medem de maneira consistente o

mesmo conceito. O valor do alfa varia de 0 a 1, sendo que valores mais próximos de 1 indicam maior consistência entre os itens. Se os itens forem consistentes entre si, o alfa de Cronbach será elevado.

A fórmula básica do alfa de Cronbach leva em consideração o número de itens na escala e as correlações entre eles. A interpretação dos valores do alfa é dada da seguinte forma:

- $\alpha \geq 0.9$: Excelente confiabilidade
- $0.8 \leq \alpha < 0.9$: Boa confiabilidade
- $0.7 \leq \alpha < 0.8$: Confiabilidade aceitável
- $0.6 \leq \alpha < 0.7$: Confiabilidade questionável
- $0.5 \leq \alpha < 0.6$: Confiabilidade fraca
- $\alpha < 0.5$: Confiabilidade inaceitável (Tavakol; Dennick, 2011).

Gráfico 23. Interpretação dos valores de alfa de Cronbach



Fonte: Dados da Pesquisa.

Segundo Kline (2015), valores de alfa muito altos (acima de 0,9) podem sugerir que há redundância entre os itens; ou seja, as perguntas podem estar medindo exatamente o mesmo aspecto de maneira repetida. Por outro lado, valores de alfa inferiores a 0,7 indicam que os itens podem não estar suficientemente correlacionados para medir o mesmo construto, o que pode comprometer a

confiabilidade do instrumento. Portanto, um alfa entre 0,7 e 0,9 é considerado ideal em muitos contextos de pesquisa, pois sugere boa consistência interna sem redundância excessiva (Field, 2018).

Mas o que os resultados nos dizem?

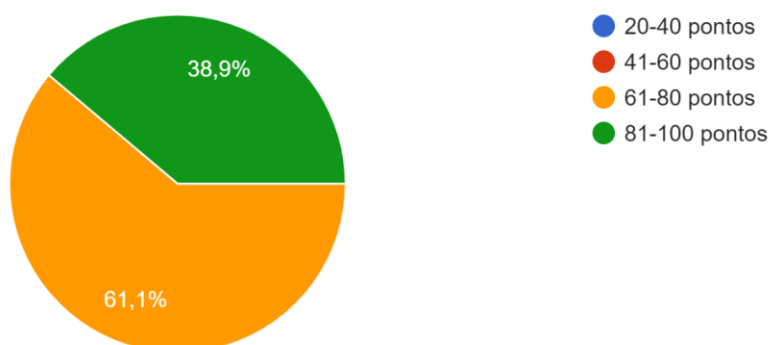
5.2.3 "O que foi que eu disse? E como é?": Interpretação dos Resultados

Na aplicação do produto *O que foi que eu disse? E como é*, recebemos 19 respostas no questionário de autoavaliação, com os seguintes resultados:

Gráfico 24. Resultado da Autoavaliação

Marque a opção que corresponde a sua pontuação

18 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa.

Em relação à Autoavaliação, 61,1% dos respondentes marcaram entre 61 e 80 pontos, o que significa, de acordo com os parâmetros do instrumento de autoavaliação, que esses ou essas docentes já adotam alguns princípios da CNV, com várias práticas já bem integradas. Contudo, ainda é necessário que continuem a desenvolver e aprimorar essas habilidades.

Já 38,9% dos respondentes marcaram entre 81 e 100 pontos, o que demonstra que esses (as) docentes têm uma excelente noção dos princípios da CNV, mesmo que não conheçam especificamente o conceito. Esse nível indica um alto grau de habilidades em CNV e sinaliza que esses (as) profissionais possam considerar contribuir auxiliando outros colegas e estudantes, em futuros projetos de

desenvolvimento de uma comunicação atenta e livre de violência.

Na análise do questionário de autoavaliação, o alfa de Cronbach foi de 0.80, o que indica boa confiabilidade do instrumento. Isso significa que os itens do questionário têm boa consistência interna, medindo de maneira coesa o que se propõem a medir, sem indicar redundância excessiva.

A média para a maioria das questões está entre 3 e 4, indicando que os participantes geralmente estão entre "Às vezes" e "Frequentemente" em relação às suas atitudes e comportamentos descritos. O desvio padrão está em torno de 0.7 a 1.1, mostrando uma variabilidade razoável nas respostas.

Os questionários educacionais ou comportamentais geralmente esperam alfas entre 0,7 e 0,9 para garantir que as perguntas reflitam bem o comportamento ou atitude avaliados (Tavakol; Dennick, 2011). Como o instrumento obteve um alfa de 0,80, considerando que ele está bem posicionado para ser confiável, especialmente para uma pesquisa relacionada ao comportamento em sala de aula, que envolve variabilidade nas percepções dos respondentes (Field, 2018).

Desse modo, acreditamos que, para este tipo de pesquisa, o alfa obtido, de 0,80, é satisfatório e indica que o questionário é confiável para medir o construto que foi projetado para avaliar.

5.3 Questionário de avaliação do instrumento

Para captar a percepção do público-alvo em relação ao instrumento, além do coeficiente alfa de Cronbach, criamos e aplicamos nos mesmos moldes do primeiro questionário, uma avaliação. A avaliação do instrumento de Autoavaliação dos padrões de comunicação docente ([neste link](#)) é composta por oito questões, e teve como objetivo receber *feedback* dos participantes em relação à experiência de resposta do questionário de autoavaliação.

Organizado por meio da escala *Likert* de 5 pontos, sendo 1- Sim; 2- Provavelmente sim; 3 - Não tenho certeza; 4 - Provavelmente não; e 5 – Não, as perguntas contemplaram análises sobre a clareza, utilidade e aplicabilidade do questionário inicial.

A avaliação teve respostas de 16 docentes e mostrou que a média geral das análises foi próxima de 1,7 (em uma escala de 1 a 5, em que 1 representa a melhor avaliação). Isso indica que a maioria dos docentes considerou as instruções

e perguntas claras e fáceis de entender. O desvio padrão variou de 0,9 a 1,25, indicando uma moderada variação nas respostas dos professores, mas com uma tendência positiva.

A questão sobre se o questionário pode melhorar as práticas profissionais teve uma média de 1,7, o que sugere que os docentes acreditam que o instrumento tem um impacto positivo nas reflexões profissionais.

Os resultados reforçam a confiabilidade do instrumento já observada no cálculo do alfa de Cronbach (0.80). As percepções dos docentes mostram que o questionário é claro, compreensível e relevante, e as respostas estão alinhadas com a confiabilidade estatística do instrumento. Essa combinação de percepções subjetivas (avaliações dos docentes) e objetivas (alfa de Cronbach) indica que o questionário está bem estruturado para medir os padrões de comunicação de forma eficaz.

A avaliação deste PE objetivou verificar a eficácia do instrumento de autoavaliação em medir os padrões de comunicação dos professores da educação profissional e tecnológica, com base nos princípios da CNV. Para isso, a questão avaliativa central que orientou o desenvolvimento deste produto foi: em que medida o instrumento de autoavaliação baseado na Comunicação Não Violenta é eficaz para identificar padrões de comunicação de professores da Educação Profissional e Tecnológica?

A análise das respostas dos docentes indicou que o questionário é claro e acessível, e muitos acreditam que ele pode gerar reflexões significativas sobre as práticas de comunicação. Essa reflexão contribui para que os professores consigam identificar padrões comunicacionais e aprimorá-los de acordo com os princípios da CNV.

Para além disso, com base nos resultados quantitativos (boa confiabilidade e respostas positivas) e qualitativos (percepção de clareza e relevância do instrumento), podemos concluir que o instrumento de permite identificar padrões de comunicação relacionados à observação objetiva, expressão de sentimentos e a capacidade de empatia. As questões estão voltadas a aspectos relacionados ao julgamento de comportamentos dos alunos, à forma de expressar pedidos e à capacidade de identificar sentimentos e necessidades, permitindo uma avaliação clara desses elementos da CNV. Ele foi considerado claro e útil para a autoavaliação e com potencial para melhorar as práticas de comunicação no

contexto educacional.

Portanto, o instrumento se mostrou adequado para o seu propósito, oferecendo aos professores uma ferramenta que pode ser usada para reflexão e melhoria contínua das práticas comunicacionais, alinhadas à CNV. Para estudos futuros, sugerimos a investigação das seguintes subquestões avaliativas, com o intuito de aprofundar a análise e ampliar a visão sobre a eficácia do instrumento a longo prazo, além da proposição de ajustes e possíveis pontos de melhoria.

1. Em que medida os professores se sentem confortáveis e dispostos a utilizar o instrumento de autoavaliação?

2. De que forma os resultados da autoavaliação influenciam a percepção dos professores sobre suas próprias práticas comunicativas?

3. Quais são as principais barreiras e facilitadores para a implementação da Comunicação Não Violenta nas práticas pedagógicas diárias?

5. Como os resultados da autoavaliação podem ser utilizados para planejar e implementar ações formativas voltadas à melhoria da comunicação no ambiente escolar?

5.4 "Escutatória" para uma escola sem violência: uma abordagem baseada na Comunicação Não Violenta - Produto 2 (link de acesso)

Nos últimos anos, o *bullying* e outras formas de violência nas escolas têm sido reconhecidos como problemas sérios e complexos, com consequências graves para toda a comunidade escolar. De acordo com o relatório da Unesco⁴ (2019), cerca de 246 milhões de crianças e adolescentes em todo o mundo são vítimas de algum tipo de violência no ambiente escolar todos os anos, sendo a violência física, psicológica, sexual e o *bullying* as formas mais prevalentes. Essas práticas não afetam apenas os estudantes, mas também professores e funcionários, resultando em consequências negativas no processo educacional e nas relações interpessoais.

O relatório define diferenças conceituais entre formas de violência e *bullying*.

Considera-se violência física qualquer forma de agressão física com a intenção de machucar, e ela inclui o castigo físico e o *bullying* corporal praticados por adultos e outras crianças. No castigo físico, a força física é

⁴ Unesco: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

usada com a intenção de causar algum grau de dor ou desconforto, e é frequentemente usada para punir o fraco desempenho acadêmico ou corrigir mau comportamento. A violência física inclui a agressão verbal e o abuso emocional, que se manifestam nos atos de isolar, rejeitar, ignorar, insultar, difamar, contar mentiras, xingar, ridicularizar, humilhar e ameaçar e também na forma do castigo psicológico. Este último, envolve tipos de castigo que não são físicos, mas que humilham, difamam, elegem um bode expiatório, ameaçam, assustam ou ridicularizam a criança ou o adolescente (Unesco, 2019, s/p).

Já o *bullying* configura-se como um padrão de comportamento contínuo, em vez de eventos isolados, e tende a se agravar quando não é devidamente enfrentado. Pode ser descrito como uma ação intencional e repetitiva de agressão dirigida a uma vítima, em um contexto marcado por um desequilíbrio de poder, seja ele real ou percebido, cuja vítima se sente vulnerável e incapaz de se defender. As manifestações de *bullying* podem ser físicas, como agressões e danos materiais; verbais, como provocações, insultos e ameaças; ou relacionais, como difamação e exclusão social.

Segundo um estudo com base em dados fornecidos por três pesquisas nacionais nos EUA, as formas mais comuns de *bullying* são: os insultos, xingamentos e apelidos; golpes, agressão direta e roubo; e ameaças, difamação, exclusão social e isolamento (Unesco, 2019, s/p).

O *bullying* é uma questão que tem atraído atenção nas últimas décadas, devido às suas graves implicações para o desenvolvimento emocional e social dos estudantes (Flores, 2022). A complexidade do *bullying* reside não apenas nas ações físicas e verbais, mas também nas nuances psicológicas e nos efeitos de longo prazo que podem comprometer o bem-estar e o desempenho acadêmico dos jovens envolvidos. Diante disso, abordar o *bullying* de maneira efetiva, na sala de aula, é uma necessidade imperativa para a criação de um ambiente escolar seguro e inclusivo.

Figura 8. O que são a violência escolar e o *bullying*?



Fonte: (Unesco, 2019).

As escolas, frequentemente, são apontadas como ambientes em que o *bullying* é mais prevalente. Entretanto, os mecanismos para combater esse e outros problemas são geralmente baseados em punição. Apesar de necessários em algumas situações, esses instrumentos podem se mostrar igualmente violentos e, muitas vezes, tratam apenas as consequências, sem abordar as causas do problema. Outras ações, que geralmente são feitas, são práticas para garantir nossas necessidades de proteção, a exemplo de reforço de policiamento no entorno escolar, contratação de seguranças armados, entre outros dispositivos. Diante desse cenário, a abordagem punitiva isolada tem se mostrado insuficiente para reduzir a incidência do *bullying*.

No Brasil, a legislação vigente, como a recente Lei nº 14.811/2024, que tipifica o *bullying* como crime, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reforçam a necessidade de que as instituições educacionais atuem de forma proativa na prevenção e no combate a esses problemas. Ao mesmo tempo, dados da pesquisa *Didática e Relações Interpessoais: o Diálogo por uma Comunicação Não Violenta entre Professor e Aluno no âmbito da EPT*, realizadas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mostram que muitos estudantes enfrentam dificuldades sociais significativas. Essas dificuldades ficam evidentes nos seguintes relatos: de 45,45% dos respondentes tem de fazer amigos; e 36,3% afirmam não se sentir à vontade na escola; 31,82% acreditam que outros alunos não

gostam deles (as); 31,82% se sentem solitários e dizem frequentar a escola por obrigação; 54,55% se sentem entediados na escola; 22,7% dos (as) estudantes classificam o relacionamento com os colegas como razoável; e 13,6% acreditam que o relacionamento é ruim ou muito ruim. Acerca do relacionamento com os professores, 29,55% dos entrevistados disseram ter relacionamentos ruins ou razoáveis. Essas informações podem ser indicativos de que uma parcela dos estudantes está exposta a práticas violentas ou com potencial violento, evidenciando uma necessidade urgente de criar ambientes escolares mais acolhedores, cuja comunicação respeitosa e empática seja priorizada.

Diante das observações até aqui tecidas, entendemos que é preciso agir diante todas as violências, sejam quais forem suas formas de manifestação dentro do ambiente escolar: conflitos entre os estudantes, agressão de servidor(a) a um(a) aluno (a) ou violência, por parte de um familiar, em que é percebida ou relatada na escola. A fim de que a instituição escola possa desempenhar seu papel de garantidora de direitos das crianças e adolescentes, é essencial adotar uma postura proativa no enfrentamento destas violências. Assegurar que a escola seja um ambiente seguro deve ser a prioridade de toda a comunidade escolar.

Pesquisas (Giuliano, 2020; Paz, 2023) indicam que a violência nas escolas continua a crescer, o que aponta para a necessidade de métodos que priorizem a prevenção e a educação para a comunicação consciente. É fundamental que as instituições escolares, em sua missão de educar, dediquem-se a promover a conscientização sobre a importância de interações respeitadas e empáticas, utilizando ferramentas como a CNV para mediar conflitos e fomentar um ambiente escolar saudável.

Nesse contexto, a criação de um instrumento baseado na CNV se apresenta como uma alternativa prática para identificar e tratar casos de *bullying* no ambiente escolar. Este estudo propõe uma ferramenta simples e replicável, que visa não apenas combater o *bullying*, mas também educar a comunidade escolar sobre a importância da comunicação consciente e da resolução pacífica de conflitos. Embora não pretendamos oferecer uma solução definitiva, acreditamos que este instrumento possa contribuir para a construção de uma cultura escolar mais acolhedora e humana, onde o respeito e a empatia sejam pilares fundamentais.

Atualmente, as abordagens predominantes para lidar com o *bullying* nas escolas tendem a ter foco principalmente em práticas punitivas, tendo como ponto

central as suspensões, as expulsões e outras formas de sanções disciplinares. Embora essas medidas sejam necessárias em determinados casos para conter comportamentos agressivos imediatos, elas frequentemente falham em abordar as raízes do problema. A violência gerada por essas punições pode perpetuar um ciclo de agressão e retaliação, sem promover uma verdadeira mudança no comportamento e nas atitudes dos envolvidos.

As leis brasileiras (Estatuto da Criança e do Adolescente, Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente Vítima ou Testemunha de Violência, estabelecido pela Lei 13.431, de 2017, regulamentada pelo Decreto 9.603, de 2018) estabelecem que é obrigação de todos agir ao tomar conhecimento ou suspeitar de violência contra uma criança ou adolescente. Portanto, é essencial que toda a equipe da comunidade escolar esteja bem informada sobre o que dizem as leis e normativas a respeito da prevenção e, principalmente, da resposta a casos de violência. Inclusive, canais de diálogo e cooperação bem definidos entre a escola e o sistema de garantia de direitos podem ser mecanismos eficazes para combater o *bullying*, fortalecendo, desse modo, uma cultura de paz e de respeito.

A legislação brasileira atual possui um conjunto de normas que tratam da proteção de crianças e adolescentes contra violências e *bullying*. A mais recente é a Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024, “que institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares” e tipifica o *bullying* como crime. Somam-se ela, respectivamente, a Lei 13.185/2015, (que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática); a Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017, (“que normatiza e organiza o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência, e cria mecanismos para prevenir e coibir a violência”); e a Lei nº 14.344, de 24 de maio de 2022, (que cria mecanismos para a prevenção e o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a criança e ao adolescente).

Esse conjunto de normas tem o objetivo de proteger as crianças e os adolescentes dos diversos tipos de violência e combater essas práticas nos diversos espaços sociais. Nesse sentido, todas essas leis destacam a importância, o dever e a obrigação das instituições educacionais em relação à identificação, à prevenção, ao combate ou ao encaminhamento de casos de *bullying* e/ou outros tipos de violência.

No caso específico da Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024, o *bullying* e o *cyberbullying* são definidos como intimidação sistemática, conforme o texto do Artigo 146.

Art. 146-A. Intimidar sistematicamente, individualmente ou em grupo, mediante violência física ou psicológica, uma ou mais pessoas, de modo intencional e repetitivo, sem motivação evidente, por meio de atos de intimidação, de humilhação ou de discriminação ou de ações verbais, morais, sexuais, sociais, psicológicas, físicas, materiais ou virtuais.

Além de prever punições para os agressores, a lei enfatiza a importância de educar a comunidade escolar para identificar e prevenir essas práticas, promovendo um ambiente mais seguro e acolhedor para todos os estudantes.

A lei *antibullying* considera, como violência contra crianças e adolescentes, as seguintes formas de violência (previstas nas Leis nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, 13.431, de 4 de abril de 2017, e nº 14.344, de 24 de maio de 2022): violência física, psicológica, sexual, patrimonial e institucional.

Nas escolas, os tipos de violências considerados mais comuns são físicos e psicológicos, que incluem violência verbal e intimidação sistemática (*bullying*) (JusBrasil, 2024). Charlot (2002) acrescenta ainda as violências simbólica ou institucional, onde está localizada a violência das relações de poder entre professores e alunos.

Buscando contribuir com a superação dessas violências, a ferramenta *Escutatória* foi desenvolvida com o propósito de proporcionar um canal seguro e acessível para que estudantes possam relatar incidentes de *bullying* e outras formas de violência no ambiente escolar. A concepção da ferramenta baseou-se nos princípios da Comunicação Não Violenta (Rosenberg, 2006) e da pedagogia dialógica (Freire, 1987), com o intuito de contribuir para o diálogo e a cultura não violência nas instituições educacionais.

Com base nesses dois pilares teóricos, a *Escutatória* foi concebida como um instrumento para criar espaço de escuta ativa, cujos estudantes possam relatar violências, em vez de silenciá-las. O objetivo da *Escutatória* é não apenas identificar casos de violência, mas também promover uma transformação positiva das relações, permitindo que a escola se torne um espaço seguro e acolhedor.

Nessa lógica, o presente trabalho propõe a *Escutatória*, uma *práxis* educacional voltada para a prevenção e o combate à violência no ambiente escolar – ao mesmo tempo que fortalece as práticas de escuta ativa e diálogo entre os

diferentes membros da comunidade escolar.

Essa proposta de intervenção nasce a partir da pesquisa *Didática e Relações Interpessoais: o Diálogo por uma Comunicação Não Violenta entre Professor e Aluno no âmbito da EPT*, que investigou o processo comunicacional entre professores e alunos. A partir da fundamentação teórica e da interpretação dos dados dos questionários, foi possível avaliar que, na percepção dos estudantes, existem violências no ambiente escolar, dentro e fora da sala de aula. O silenciamento foi bem delimitado nas percepções ditas – e principalmente nas não ditas – pelos estudantes. Em um índice expressivo de respostas como “prefiro não responder” e “outros”, referentes a perguntas que envolviam questões sensíveis, relacionadas a violências e preconceitos, ficou evidente a necessidade de se criar um canal de comunicação no qual estudantes possam se expressar sem medo e, desse modo, sentirem-se apoiados.

A metodologia de desenvolvimento envolveu a criação de um formulário *on-line*, implementado via *Google Forms*, acessível através de *QR-Code* ou *link*, além de uma versão impressa (para quem não tem celular, computador ou acesso à internet). As informações enviadas pelos estudantes são enviadas automaticamente a uma planilha compartilhada entre profissionais designados para acompanhamento dos casos. Os *QR-Codes* ficarão disponíveis em cartazes de divulgação impressos e digitais ([acesse aqui](#)) e em diversos espaços das instituições para que os estudantes tenham acesso facilitado.

A *Escutatória* foi desenhada para criar um espaço seguro e confidencial onde estudantes possam relatar incidentes de violência, *bullying* e preconceito. A ferramenta foi desenvolvida para ser simples e acessível, tanto na versão digital, quanto impressa, com a inclusão de *QR-Codes* que direcionam os alunos a um formulário ([acesse aqui](#)) para fazer os relatos. Os dados coletados vão para uma planilha ([acesse aqui](#)), cujo acesso é autorizado somente aos profissionais que forem designados para fazer o atendimento dos casos.

São objetivos desta ferramenta:

- proporcionar um canal seguro, para facilitar o relato de situações de violência, permitindo que os estudantes se expressem;
- criar um espaço de escuta cujos relatos possam ser ouvidos sem julgamento, com a devida atenção, com empatia e com escuta ativa;
- contribuir para a criação de uma cultura institucional baseada no

diálogo, em que os conflitos sejam abordados de forma colaborativa e restaurativa, envolvendo todos os membros da comunidade escolar;

- facilitar a documentação detalhada dos incidentes; e
- promover um ambiente escolar seguro e acolhedor.

O estudante que desejar relatar uma situação de violência pode acessar a ferramenta por meio de um formulário ([acesse aqui](#)), em que deve descrever o ocorrido, classificar a urgência do caso e, se desejar, fazer um *upload* de evidências (como fotos ou vídeos). Os estudantes ou qualquer membro da comunidade acadêmica podem acessar o formulário via *QR-Code*, distribuídos nas áreas comuns da escola. O *link* para acesso também pode ser divulgado em outros canais de comunicação. Uma versão impressa do documento também pode ser disponibilizada para quem não tem acesso *on-line*. Essa versão precisa ter local de recolhimento que também garanta a confidencialidade e o cumprimento de todas as etapas do fluxo.

A partir desses relatos, a instituição pode mapear os principais conflitos e identificar padrões de comportamento que exigem intervenções. Esse processo é fundamental para que a gestão escolar possa atuar de maneira preventiva e restaurativa, garantindo que os conflitos sejam tratados de forma humana e pedagógica.

O fluxo de acolhimento da *Escutatória* foi concebido para garantir que tanto a vítima quanto o agressor recebam o suporte necessário para que o conflito seja resolvido de maneira pacífica e restaurativa. Esse fluxo segue os princípios da Comunicação Não Violenta, que enfatiza a escuta empática e a valorização das necessidades de todos os envolvidos.

Etapas do fluxo de acolhimento:

1. Recebimento do relato: assim que um relato é registrado via formulário, este poderá ser visualizado na planilha pela equipe pedagógica e/ou pelos gestores escolares. O relato é analisado para determinar a urgência e a gravidade do caso (cada instituição pode adaptar essa etapa de acordo com a disponibilidade de profissionais e o desenho organizacional).

2. Acolhimento da vítima: a vítima é acolhida em um espaço seguro, onde pode expressar suas emoções e relatar a situação em detalhes. O foco é oferecer apoio emocional e identificar as necessidades imediatas da vítima.

3. Acolhimento do agressor: o agressor também é acolhido, com o

objetivo de entender o contexto do conflito e promover uma reflexão sobre seus atos. O foco não é punir, mas promover a autoconsciência e a transformação de comportamentos. Medidas disciplinares podem e devem ser tomadas; o que muda é o processo de acolhimento e a maneira como isso será feito para ajudar o agressor a se expressar sem violência e entender que ele deve se responsabilizar pelos seus atos, ainda que tenha compreendido que causou danos a alguém.

4. Mediação do conflito: sempre que possível, é proposta uma mediação entre as partes envolvidas, baseada nos princípios da CNV. O objetivo é restaurar a relação e criar um ambiente onde a comunicação se dê de maneira respeitosa.

5. Acompanhamento pós-acolhimento: após a mediação, a equipe responsável acompanha o desenvolvimento das relações, oferecendo suporte contínuo para que o ambiente escolar se mantenha harmonioso e acolhedor.

Quadro 2. Fluxo de acolhimento para estudantes vítimas de violência ou *bullying*

1. Identificação da situação

- Quem pode identificar?

O (a) próprio (a) estudante, professores, colegas e equipe administrativa.

- Sinais de alerta: mudanças de comportamento, isolamento e/ou queda no desempenho acadêmico.

2. Registro

- Canais disponíveis: formulário *on-line* (usar o formulário *Escutatória*, *e-mail* institucional criado para abrigar a planilha com casos da ferramenta).

- Objetivo: permitir que vítimas ou testemunhas relatem casos de qualquer forma de violência.

3. Acolhimento inicial

- Profissional responsável: orientador educacional, psicólogo escolar ou outras pessoas designadas.

- Abordagem: empatia e escuta ativa, assegurando confidencialidade sempre.

Esse passo é extremamente importante para proteger as partes envolvidas, evitando revitimização e perda de confiança por parte dos estudantes.

4. Avaliação da gravidade

- Avaliação profissional: psicólogo e/ou assistente social, por exemplo.

- Critérios: gravidade dos impactos emocionais, risco de repetição ou necessidade de atendimento médico ou outro tipo de atendimento especializado.

5. Envolvimento da família

- Comunicação: reunião com os pais e/ou com responsáveis.

- Objetivo: compartilhar informações, de modo que haja colaboração para uma abordagem conjunta.

6. Desenvolvimento de plano de ação

- Equipe multidisciplinar: professores, psicólogos e coordenadores.

- Estratégias: intervenções personalizadas, suporte emocional e medidas disciplinares, se necessário.

7. Acompanhamento contínuo

- Profissional designado: psicólogo escolar, orientador e outros (os).

- Frequência: regularidade a ser estipulada com base na necessidade de cada caso.

- Objetivo: monitorar o progresso, ajustar estratégias conforme necessário, além de reunir informações para a compreensão do panorama da violência na instituição. Essas informações podem oferecer embasamento para o desenvolvimento de novas estratégias para a superação destes desafios.

8. Intervenção pedagógica

- Professores: conscientização da turma, quando necessário, treinamento sobre prevenção e promoção de um ambiente inclusivo.

- Equipe pedagógica: intervenções individualizadas ou coletivas quando necessário.

9. Atividades de sensibilização

- Para estudantes: dinâmicas, debates, círculos de diálogo, jogos e outros recursos que possam contribuir para a conscientização sobre o tema.

- Para professores: *workshops* sobre comunicação não violenta, construção de relacionamentos e intermediação de conflitos.

10. Mecanismos de apoio contínuo

- Canais de comunicação: telefone ou *e-mail*, indicação de profissionais referência.

- Objetivo: oferecer suporte imediato em situações de emergência.

11. Avaliação periódica

- *Feedback* dos envolvidos: vítima, professores e pais.

- Melhoria contínua: ajuste do plano conforme necessário.

Abordagem centrada na empatia, diálogo e colaboração para lidar com o estudante agressor

1. Identificação da situação

- Reconhecimento do comportamento agressivo de forma objetiva e sem julgamentos.

2. Isolamento do comportamento

- Separar a ação do agressor da sua identidade, enfatizando que o foco é no comportamento e não na pessoa. O agressor não é o erro, ele cometeu um erro.

A escola, em seu papel educativo, pode auxiliar o estudante que cometeu uma agressão a entender os danos causados pelo seu comportamento e apoiá-lo na mudança de atitude.

3. Convite para o diálogo

- Convidar o agressor para uma conversa honesta, em particular, criando um ambiente seguro para expressão.

4. Escuta ativa

- Ouvir as perspectivas e razões do agressor sem interrupções, demonstrando compreensão.

5. Expressão de sentimentos

- Encorajar o agressor a compartilhar seus sentimentos que podem ter contribuído para o comportamento agressivo.

6. Reflexão conjunta

- Juntos, refletir sobre as possíveis causas e impactos do comportamento agressivo, promovendo a autorreflexão.

7. Responsabilização consciente

- Guiar o agressor na compreensão das consequências de suas ações, promovendo uma responsabilidade consciente.

8. Exploração de alternativas

- Colaborar na busca por alternativas mais saudáveis para expressar emoções e lidar com conflitos.

9. Desenvolvimento de acordos

- Co-criar acordos que definam expectativas claras sobre o comportamento futuro e como lidar com situações desafiadoras.

10. Apoio adicional

- Oferecer suporte emocional ou encaminhamento para recursos externos, se necessário, para lidar com questões mais específicas. Em caso de necessidade de auxílio médico especializado ou detecção de violência doméstica, contatar a rede de apoio do município. A instituição pode criar parcerias para utilizar com mais facilidade a rede municipal de assistência.

11. Monitoramento contínuo

- Manter um acompanhamento regular para garantir a adesão aos acordos e proporcionar oportunidades para ajustes.

12. Educação sobre empatia e respeito

- Introduzir programas educativos que promovam empatia, respeito e habilidades de comunicação não violenta.

Fonte: Elaborada pela autora.

Essa abordagem busca transformar a maneira de expressão do agressor, incentivando a reflexão e auxiliando na a mudança de comportamento. É importante lembrar que esse fluxo não se aplica a casos que extrapolam as instâncias legais, a exemplo da prática de crimes, atos infracionais ou ameaças que coloquem em risco a segurança do coletivo. Casos de violência extrema devem ser acompanhados por autoridades competentes. Nossa ferramenta, portanto, tem objetivo preventivo e educativo e não propõe que a escola faça o papel de autoridades ou instâncias competentes. A seguir, compartilhamos órgãos competentes para que o encaminhamento correto seja feito.

Um dos desafios diários, em ambientes tão diversos, é tratar casos de indisciplina. Os desafios começam no projeto pedagógico de cada instituição, no que diz respeito à visão que cada instituição tem sobre a definição de indisciplina. Ainda que a instituição entenda e trate a quebra de acordos e regras de maneira não

acusatória, existem desafios relacionados a colocar em prática o que está nos documentos e nas diretrizes.

No contexto desta pesquisa, entendemos, como atos de indisciplina, a quebra de acordos e regras pré-estabelecidas pela instituição e amplamente divulgadas para toda a comunidade, levando em consideração que a construção conjunta das regras e acordos diários é uma das maneiras de evitar essas quebras de acordo, pois o estudante que participa da construção e tomada de decisões tende a se engajar mais e se sentir mais pertencente ao grupo. São objetivos deste PE:

- promover um ambiente de diálogo aberto, livre de julgamentos;
- priorizar a compreensão sobre a punição, buscando a resolução de problemas;
- incentivar a responsabilidade pessoal e o desenvolvimento emocional;
- valorizar a diversidade de perspectivas e experiências para construir acordos significativos.

1. Identificação do Incidente

- Professores, funcionários ou alunos identificam casos de quebra de regras ou danos ao patrimônio.

2. Registro Inicial

- Preenchimento de um formulário (mecanismo parecido com a *Escutatória*) simples *on-line* para relatar detalhes do incidente, incluindo data, hora, envolvidos e descrição do ocorrido.

3. Análise preliminar

- Uma equipe designada revisa os relatórios iniciais para avaliar a gravidade do incidente e identificar padrões comportamentais.

4. Agendamento da conversa

- Marcação de uma conversa individual com o(s) aluno(s) envolvido(s) para entender suas perspectivas, ouvir suas razões e compartilhar impactos do comportamento.

Seria muito importante que a instituição disponibilizasse uma sala que tenha privacidade e que não seja destinada a um profissional específico. Culturalmente, nas escolas, os estudantes associam as salas de direção, de coordenação e de orientação a espaços de repreensão ou de mal desempenho acadêmico, gerando sentimentos de medo e vergonha ao serem chamados a esses locais. Outro temor é serem rotulados ou sofrerem *bullying* ao serem vistos por colegas, transitando por esses espaços. Caso seja possível, sugerimos que a instituição tenha uma sala acolhedora, organizada e limpa, que comunique através do espaço a proposta pedagógica conciliadora. Escola não deve ser lugar de medo.

5. Diálogo aberto

- Realização de uma conversa empática, baseada na escuta ativa, para compreender as causas subjacentes e buscar soluções em conjunto.

6. Desenvolvimento de acordo

- Cooperação entre a escola, alunos (as) e, se apropriado, os pais para estabelecer um acordo claro e alcançável que promova uma mudança de comportamento.

7. Acompanhamento contínuo

- Sessões regulares de acompanhamento para garantir a implementação do acordo, fornecer apoio contínuo e ajustar estratégias conforme necessário.

8. Consequências graduais

- Se o comportamento persistir, deve-se realizar a aplicação de consequências gradativas, priorizando abordagens educacionais a punições severas.

9. Envolvimento dos pais

- Comunicação aberta e colaboração com os pais, compartilhando informações sobre o progresso do aluno e solicitando apoio em casa.

10. Programas educativos

- Criar um calendário de atividades que inclua treinamentos, palestras, oficinas e práticas que eduquem para questões comportamentais e relacionais.

- Pensar em incluir, no Regimento Disciplinar, a participação obrigatória em programas educacionais que abordem questões comportamentais, éticas e sociais, como consequência de atos de indisciplina e quebra de acordos e regras.

11. Registro documentado

- Manutenção de registros detalhados sobre o processo, decisões tomadas e progresso do aluno.
- Pensar a reformulação de documentos em que constam as regras, direitos e deveres, a fim de que estejam em consonância com os ideais de uma educação positiva e não violenta.

A prática diária das escolas, especialmente públicas, enfrenta desafios estruturais que podem dificultar a implementação de ferramentas como a *Escutatória*. Mesmo em uma rede estruturada, como a do IFMG, encontram-se desafios diferentes em relação aos recursos humanos especializados e aos recursos materiais. Esses desafios exigirão de cada instituição uma reflexão cuidadosa para compreender suas necessidades e como a ferramenta poderá ser adaptada para superar esses desafios.

A *Escutatória* deve ser acessível (de uso fácil), adaptável e replicável em diferentes contextos. Pensando nesses aspectos, reiteramos que o formulário pode ser acessado no formato *on-line* ou impresso. A instituição que decidir adotá-lo pode customizá-lo no sentido de selecionar os responsáveis por acessar os recursos e incluir outros campos de detalhamento, por exemplo. Outras instituições podem optar pelo formato de manter o anonimato total do denunciante, opção que foi considerada inicialmente. Porém, ao retomar nossa base teórica, pensamos na dimensão pedagógica da ferramenta, a qual contribui para estabelecer laços de confiança e honestidade ao prestar informações e responsabilidade, evitando que o recurso seja utilizado para produzir relatos falsos, baseados em retaliações, “brincadeiras” de mau gosto ou que se torne puramente um instrumento de denúncia como uma ouvidoria tradicional.

Na prática, muitas escolas públicas têm dificuldades em alocar equipes suficientes para gerenciar e acompanhar os relatos, além de lidar com o fluxo de acolhimento tanto das vítimas quanto dos agressores. Isso implica a necessidade de um investimento não apenas em recursos materiais, mas, principalmente, o

desenvolvimento de uma comunidade escolar conectada e coesa. A formação contínua e o engajamento dos professores, gestores e alunos também são fundamentais para superar esses desafios.

Além disso, a eficácia da *Escutatória* dependerá do apoio institucional e do envolvimento ativo da equipe pedagógica ou dos profissionais que estarão na triagem e acolhimento dos envolvidos. Para criar um ambiente de confiança, cujos estudantes sintam-se seguros(as) para relatar incidentes sem medo de represálias, é necessário sigilo, acompanhamento constante e *feedback* aos alunos, com vistas a garantir que os relatos sejam tratados com seriedade e que soluções eficazes sejam encontradas.

A construção dessa comunidade escolar coesa exige, portanto, uma abordagem que vai além dos recursos materiais, focando na formação humanística dos atores envolvidos e na criação de espaços de diálogo abertos e seguros.

Superar os desafios da implementação da *Escutatória* em realidades escolares tão diversas, especialmente em escolas públicas com recursos limitados, requer estratégias adaptativas, as quais devem levar em conta as particularidades de cada contexto. Compartilhamos algumas ideias que podem ajudar a transpor esses obstáculos.

- Capacitação dos profissionais: promover formações regulares para professores, gestores e funcionários sobre a importância da Comunicação Não Violenta (CNV) e do acolhimento em situações de violência. Isso pode ser feito por meio de *workshops*, treinamentos online ou presenciais, com foco na criação de um ambiente escolar seguro.
- Multiplicadores internos: identificar e capacitar alguns membros da comunidade escolar que possam atuar como multiplicadores do conhecimento, levando adiante a formação sobre a *Escutatória* e a CNV. Eles podem apoiar seus colegas e ajudar a criar uma cultura de acolhimento.
- Engajamento: incentivar a participação ativa de alunos e suas famílias na implementação da ferramenta, envolvendo-os em campanhas de conscientização sobre o *bullying* e sobre a violência. O engajamento dos estudantes é fundamental para que eles se sintam parte do processo.
- Adaptabilidade da ferramenta: simplicidade e acessibilidade: a *Escutatória* conta com versões impressas e digitais para facilitar o seu acesso, mas adaptar ainda mais a ferramenta às realidades locais, como criar formas alternativas

de relato para áreas sem acesso à internet, pode ser uma alternativa. Por exemplo, caixas físicas de denúncias em áreas seguras da escola poderiam ser uma opção em locais onde o acesso ao meio digital seja restrito.

- Customização por escola: permitir que cada escola adapte a ferramenta de acordo com suas necessidades específicas, personalizando os processos de acolhimento e as formas de intervenção, sem perder os princípios fundamentais da CNV.

- Uso de redes de apoio externas: parcerias com ONGs e instituições governamentais: escolas podem buscar apoio de organizações não governamentais, psicólogos comunitários, ou redes de saúde pública para complementar os recursos humanos internos, como o fornecimento de suporte psicológico para estudantes envolvidos em casos de *bullying*.

- Colaboração com o Sistema de Garantia de Direitos: estreitar os laços com conselhos tutelares e outros órgãos de proteção à criança e ao adolescente pode garantir que casos graves de violência sejam tratados com a urgência e com o suporte necessários.

- Sensibilização e conscientização constante: campanhas educativas contínuas: realizar campanhas periódicas com os estudantes para reforçar os conceitos da CNV e a importância de um ambiente escolar acolhedor. Isso pode incluir palestras, apresentações teatrais ou atividades de grupo que enfatizem o respeito mútuo e o diálogo como solução para conflitos.

- Incentivo à participação dos alunos: criar grupos de alunos que possam atuar como "embaixadores" da paz na escola, ajudando a divulgar a *Escutatória* e promovendo o respeito e a empatia dentro das salas de aula.

Para além dessas propostas, o investimento em políticas de apoio institucional é fundamental para o desenvolvimento do processo, tais como:

- Comprometimento da gestão escolar: é fundamental que a gestão das escolas esteja comprometida com a implementação da ferramenta e com a criação de um ambiente inclusivo e seguro. A gestão deve garantir que a *Escutatória* seja tratada como prioridade e que os relatos recebam respostas adequadas.

- Incorporar a ferramenta no currículo: incluir discussões sobre comunicação não violenta e bullying como parte do currículo escolar pode ajudar a sensibilizar os alunos sobre a importância da ferramenta e do combate à violência. O

ensino sobre a *Escutatória* pode ser integrado em disciplinas como ética, sociologia e/ou direito.

Assim como o investimento no monitoramento e avaliação contínua, têm-se as seguintes ações:

- Ajustes baseados em *feedback*: solicitar *feedbacks* regularmente dos alunos, professores e gestores para ajustar a implementação da *Escutatória* conforme necessário, identificando falhas e oportunidades de melhoria.
- Análise de dados e relatórios: utilizar os dados coletados pelos relatos para identificar padrões de violência e desenvolver intervenções mais específicas e eficientes para cada escola.

Como dito anteriormente, a concepção da *Escutatória* está fundamentada no diálogo como meio de transformação social e na escuta ativa, refletindo um compromisso com a transformação das relações interpessoais. As abordagens de Freire e Rosenberg, com as quais nós nos apoiamos, rejeitam a simples resposta punitiva aos conflitos e propõem uma transformação mais profunda, baseada no entendimento das necessidades dos sujeitos e na criação de condições para que todos possam crescer e desenvolver-se em ambientes mais humanos e democráticos. Esse é um compromisso que precisa ser construído diariamente, que exige responsabilidade compartilhada e reeducação cultural das instituições e de toda a comunidade.

Evidentemente, para que todo esse movimento aconteça, é imperativo, principalmente na EPT, que nós, enquanto educadores, tenhamos clareza sobre qual propósito educativo servimos e sobre como podemos contribuir para colocá-lo em prática. As diversas violências são incompatíveis com a educação democrática e com a formação humana integral. A gênese dessa formação reside na diferença entre contribuir para a formação e o desenvolvimento de cidadãos livres ou obedientes, de gente que seja capaz de se reinventar e contribuir para uma sociedade resiliente e sustentável; ou de gente que produz e reproduz sem questionar, de trabalhadores capazes de atuar no mundo do trabalho; ou de empregados subjugados e reféns das regras do mercado de trabalho.

O ponto de virada de um modelo para outro está no diálogo como metodologia que deve atravessar as diversas práticas e discursos da instituição escolar. Nós, as pessoas, somos as detentoras desse ponto. Por isso, enxergar os desafios da educação pública é inadiável e urgente. Quem de fato se diz educador

alinhado aos princípios democráticos – independentemente de qual posição ocupa na teia educacional – tem o dever de trabalhar para que cada obstáculo que ainda nos separa desse objetivo seja transformado. Transformar é verbo não de uma só, mas de muitas mãos. E ele tem pressa, porque do lado de lá (das barreiras que nos separam) tem muito potencial, mas também tem violência, injustiça, negligência e fome. Do outro lado, também tem gente.

Figura 9. *Storyboard* do Produto 2



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 10. *Storyboard* do Produto 2

Fonte: Elaborado pela autora.

5.4.1 Aplicação e avaliação do Produto Educacional

Foram enviados *e-mails* para as equipes envolvidas, apresentando a ferramenta *Escutatória* e explicando-lhes seus principais objetivos. No corpo da mensagem, detalhamos como a ferramenta visa promover um ambiente escolar mais seguro, permitindo o relato confidencial de incidentes de violência e *bullying*.

Incluímos, ainda, os seguintes: o [link](#) do Formulário *Escutatória*, destinado a captar relatos de estudantes para que os respondentes pudessem visualizar e avaliar; e a planilha de acompanhamento, a qual anexamos o [link](#) da planilha que será utilizada pelos profissionais de acolhimento (orientadores, psicólogos, assistente social), cujos dados dos relatos serão registrados para análise e ação. O *link* do formulário de avaliação foi incluído para que as equipes pudessem avaliar sua funcionalidade, facilidade de uso e adequação às necessidades da escola. Os formulários foram enviados e avaliados por diferentes equipes:

- um [formulário](#) foi direcionado à gestão (Diretor Geral de um campus e Diretor de Ensino), voltado para captar a percepção desses gestores;
- outro [formulário](#) foi avaliado por uma equipe pedagógica

multidisciplinar, composta por pedagogos, assistente social e intérprete de Libras; e

- um terceiro [formulário](#) foi avaliado pelo Pró-Reitor de Ensino do IFMG e sua equipe.

A metodologia de avaliação da *Escutatória* foi organizada em cinco eixos: clareza e acessibilidade; alinhamento estratégico; viabilidade de implementação; impacto institucional; e sustentabilidade. Cada eixo foi pensando para garantir que a ferramenta cumpra seus objetivos pedagógicos e possa ser implementada de forma eficiente e duradoura.

A avaliação da ferramenta foi realizada por três grupos distintos: a Pró-Reitoria de Ensino (representada pelo Pró-Reitor de Ensino), a equipe de gestão e a equipe pedagógica multidisciplinar. A Pró-Reitoria concentrou sua análise nos aspectos de viabilidade de implementação, bem como no alinhamento com as diretrizes institucionais do IFMG e na possibilidade de uso da *Escutatória* em nível institucional. A gestão, por sua vez, avaliou a utilidade da ferramenta em relação à sua proposta original, à viabilidade, à sustentabilidade a longo prazo e à preparação da equipe pedagógica e administrativa dos *campi* para o acompanhamento contínuo dos relatos e das intervenções. A equipe pedagógica multidisciplinar, composta por psicólogos, assistentes sociais e pedagogos, ofereceu uma perspectiva educacional e psicossocial sobre o impacto da ferramenta no ambiente escolar.

Os questionários aplicados a esses três grupos consistiram em perguntas de múltipla escolha, com base na escala tipo *Likert* (1 a 5), e questões discursivas, permitindo uma análise quantitativa e qualitativa dos resultados. Os dados quantitativos obtidos a partir da escala *Likert* permitiram uma visão geral das percepções dos diferentes grupos quanto à clareza, viabilidade e impacto da ferramenta *Escutatória*. A seguir, apresentamos os resultados.

Retorno da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) sobre o PE:

- clareza dos objetivos da ferramenta: média de 5.0, indicando que a *Escutatória* foi percebida como totalmente clara em seus objetivos e funcionamento;
- facilidade de uso pelos alunos: média de 4.0, sugerindo que a maioria dos respondentes considera a ferramenta acessível, embora haja espaço para melhorar a experiência dos usuários com menor familiaridade tecnológica;
- alinhamento estratégico: média de 5.0, refletindo um total alinhamento com os objetivos e missões institucionais;
- fortalecimento da cultura institucional: média de 4.0, mostrando que a ferramenta

pode contribuir positivamente para uma cultura de acolhimento e respeito no ambiente escolar; e

- viabilidade de implementação e sustentabilidade: a viabilidade foi avaliada em 4.5, enquanto que a sustentabilidade a longo prazo obteve a mesma média, indicando que a ferramenta é vista como viável e sustentável, com pequenos ajustes necessários.

No que tange à equipe de gestão do *campus*, a *Escutatória* recebeu estas avaliações:

- alinhamento com os objetivos estratégicos: média de 5.0, demonstrando que a ferramenta está completamente alinhada com as diretrizes estratégicas da instituição;
- fortalecimento da cultura institucional: média de 5.0, com destaque para o papel da *Escutatória* em promover um ambiente de respeito e diálogo;
- viabilidade de implementação: média de 4.5, sugerindo que a ferramenta é implementável, mas pode exigir suporte adicional em alguns aspectos;
- sustentabilidade: média de 4.5, refletindo confiança na sustentabilidade a longo prazo, desde que a equipe receba treinamentos e suporte contínuo; e
- preparação para o acompanhamento contínuo: média de 3.5, indicando uma preocupação sobre a capacidade da equipe em garantir o acompanhamento efetivo dos relatos e intervenções.

Os comentários qualitativos fornecidos pelos grupos avaliadores ajudaram a identificar os pontos fortes da ferramenta e a sugerir melhorias. A ferramenta foi amplamente elogiada por sua clareza e objetividade, permitindo que alunos e equipes administrativas utilizem-na de maneira eficiente. Um dos avaliadores destacou que “a ferramenta é clara e objetiva, facilitando a comunicação entre alunos e equipe escolar”.

A possibilidade de ampliar o diálogo e o acolhimento foi vista como um dos maiores impactos da *Escutatória*, com a expectativa de que ela contribua para a criação de um ambiente escolar mais seguro e respeitoso. Um avaliador mencionou que “a ferramenta oferece uma forma segura e eficaz de relatar e resolver casos de violência, promovendo a confiança entre alunos e equipe”.

Apesar da clareza dos objetivos, alguns respondentes sugeriram a simplificação de etapas para garantir que todos os alunos, independentemente de

seu nível de familiaridade tecnológica, possam utilizar a ferramenta sem dificuldades. "Seria interessante simplificar algumas etapas do formulário para facilitar seu uso por alunos com menos acesso à tecnologia". Houve sugestões de criar campos adicionais no formulário para registrar detalhes mais específicos sobre os incidentes relatados e ações corretivas a serem tomadas. "Recomendo incluir um campo para registro detalhado das intervenções e acompanhamento."

A ferramenta *Escutatória* também foi avaliada por membros de equipes pedagógicas multidisciplinares de dois *campi* do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Entre os seis respondentes, estão três pedagogas(os), uma técnica em assuntos educacionais com formação em pedagogia; uma assistente social e uma intérprete de Tradutora e intérprete de Libras. O foco da avaliação foi compreender sua clareza, acessibilidade e crença na eficácia da superação à violência no ambiente escolar. A *Escutatória* foi avaliada com unanimidade máxima (média de 5.0) no quesito clareza dos seus objetivos. Todos os avaliadores(as) reconheceram que a ferramenta comunica seus propósitos de forma clara e direta. Um dos avaliadores destacou que "a clareza e a objetividade da ferramenta são seus pontos mais fortes".

Essa observação reforça a importância de a ferramenta transmitir seus objetivos de forma acessível a seus usuários, validando seu potencial como um canal de comunicação simples e funcional. Embora a clareza tenha sido amplamente elogiada, a acessibilidade e facilidade de uso da "Escutatória" obtiveram uma média um pouco inferior (4.33), sugerindo áreas de melhoria. Um avaliador comentou:

"A ferramenta é intuitiva, mas acredito que os alunos com menos familiaridade tecnológica possam encontrar dificuldades iniciais."

Esse *feedback* evidencia a necessidade de adaptações para garantir que a ferramenta seja acessível a todos os públicos, independentemente do nível de habilidade digital. As melhorias sugeridas visam garantir que nenhum aluno enfrente barreiras tecnológicas ao utilizar a *Escutatória*.

O sistema de notificações automáticas recebeu avaliações positivas (média de 4.33). Contudo, alguns avaliadores sugeriram aprimoramentos no detalhamento das notificações, especialmente quanto à urgência dos relatos. Um comentário relevante foi:

"a notificação automática é eficaz, mas poderia ser aprimorada com mais detalhes sobre a urgência dos casos relatados".

Essa sugestão aponta para a possibilidade de personalizar as notificações, facilitando a priorização dos casos mais urgentes e garantindo uma resposta mais ágil por parte das equipes responsáveis.

A ferramenta *Escutatória* demonstrou um potencial importante na identificação e resolução de casos de *bullying*, com uma média de 4.33. O PE foi avaliado como um mecanismo de escuta ativa eficaz, capaz de promover um ambiente de confiança nas escolas. Um dos avaliadores observou que

"a escuta atenta permite que as pessoas se coloquem em um lugar de maior confiança e acolhimento".

Essa percepção destaca o papel da *Escutatória* em criar um espaço seguro e acolhedor para os alunos, incentivando o relato de incidentes e o fortalecimento do vínculo de confiança entre estudantes e equipe escolar. Além das avaliações positivas, a equipe pedagógica multidisciplinar ofereceu sugestões para o aprimoramento da ferramenta. Uma das participantes recomendou que,

"para melhor atender às necessidades da escola, é importante que haja uma capacitação para os professores, de forma que eles possam utilizar a ferramenta de maneira mais eficaz e, assim, orientar melhor os alunos".

Essa recomendação reforça a necessidade de formação contínua para a equipe pedagógica, a fim de maximizar o impacto da *Escutatória*. Capacitar os professores é essencial para garantir que a ferramenta seja integrada de maneira eficaz no cotidiano escolar e que seu uso seja otimizado.

De modo geral, a ferramenta foi avaliada positivamente pelas três instâncias participantes, sendo vista como uma proposta viável e alinhada às diretrizes institucionais. No entanto, a implementação bem-sucedida dependerá da preparação contínua das equipes e de ajustes voltados à acessibilidade e ao acompanhamento dos relatos. A análise dos dados evidencia o potencial deste PE em auxiliar na visibilização das violências e promover uma cultura de não violência e acolhimento, desde que acompanhada por suporte institucional e capacitação adequada.

Apesar do desenvolvimento avançado da ferramenta *Escutatória* e das avaliações realizadas até o momento pelas equipes de gestão, pedagógica e pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), a ferramenta ainda não foi submetida à avaliação

dos estudantes e dos demais membros da comunidade escolar. Essa decisão está fundamentada em três principais considerações:

Etapa de avaliação técnica e institucional preliminar: pensamos inicialmente ser necessário garantir que a *Escutatória* esteja alinhada às diretrizes institucionais e que sua viabilidade de implementação fosse confirmada pelas instâncias administrativas e pedagógicas. A análise feita pela gestão e pela PROEN foi fundamental para compreender se a ferramenta está em consonância com as necessidades e com as capacidades institucionais, assegurando que, ao ser submetida aos estudantes, ela já esteja tecnicamente validada em aspectos essenciais como clareza, acessibilidade e sustentabilidade a longo prazo.

Preparo da equipe para acompanhamento contínuo: antes de envolver os estudantes, docentes e demais membros da comunidade escolar, acreditamos ser necessário avaliar se as equipes pedagógicas e administrativas dos *campi* estão preparadas para garantir o acompanhamento contínuo dos relatos e intervenções decorrentes do uso da ferramenta. Ainda que a viabilidade tenha sido apontada, a preparação da equipe é um fator determinante para garantir que a ferramenta seja implementada de forma segura e eficiente, sem comprometer a capacidade de resposta institucional aos incidentes relatados, além de assegurar que não ocorram outras violências no processo de apuração.

Ajustes técnicos e de usabilidade a partir das avaliações preliminares: foram identificadas áreas de melhoria, especialmente em relação à usabilidade e acessibilidade da ferramenta para os diferentes perfis de usuários. Antes de envolver os estudantes, faz-se necessário implementar esses ajustes para garantir que a ferramenta seja plenamente acessível a todos os públicos da comunidade escolar. A simplificação de etapas no formulário e a inclusão de campos adicionais, por exemplo, foram sugestões recebidas que ainda serão revistas.

Acreditamos que, após a implementação desses ajustes e a garantia de que a equipe está devidamente preparada para o acompanhamento dos relatos, a ferramenta *Escutatória* possa ser submetida à avaliação dos estudantes, docentes e demais membros da comunidade escolar. A próxima etapa de avaliação poderá envolver um público mais amplo, possibilitando uma análise mais aprofundada de sua aplicabilidade e impacto direto no ambiente escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS - TRANSFORMAR É VERBO DE MUITAS MÃOS

Esta investigação teve como objetivo geral compreender os aspectos da relação professor-aluno na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que são impactados por barreiras comunicacionais e como esses elementos interferem na interação e no aprendizado dos estudantes. Ao longo da investigação, esse objetivo foi alcançado por intermédio da análise das percepções dos alunos, identificando os principais fatores que dificultam a comunicação e propondo soluções práticas para a superação dessas barreiras.

A lente teórica de Paulo Freire e de Marshall Rosenberg ofereceram perspectivas complementares, fundamentais para repensar a relação professor-aluno. As sinergias entre essas ideias evidenciaram a necessidade de reimaginar as relações educacionais a partir do diálogo, tornando-as mais humanas. Entendemos que a integração entre o diálogo e a CNV emerge como uma proposta que tem capacidade de promover diálogos respeitosos e transformar as dinâmicas educacionais.

A partir da exposição de estruturas da convivência na escola, entre professor e aluno, nomeamos alguns tipos de violência ainda presentes na narrativa dominante dessas instituições – violências que ainda resultam em várias formas de sofrimento, marginalização, opressão, exclusão e silenciamento.

Creemos que, ao identificar os elementos do diálogo – como clareza, empatia, escuta ativa, autenticidade, entre outros – definidos e aprofundados no capítulo da Didática Relacional, constituímos uma base para o redesenho das conexões entre professores e alunos no contexto da EPT, atendendo a todos os nossos objetivos.

Os resultados também apontaram diversos fatores que interferem na qualidade da comunicação entre professores e alunos. Entre as principais barreiras identificadas, estão: violência verbal, preconceitos, falta de empatia e a ausência de espaços para o diálogo. Inclusive, muitos alunos relataram a percepção de indiferença por parte dos professores, o que contribui para o distanciamento emocional. A pesquisa, portanto, confirmou que esses fatores criam barreiras comunicacionais e impactam negativamente as interações e a aprendizagem no ambiente escolar.

Inicialmente, esta empreitada vislumbrava o desenvolvimento de um guia

educacional como produto central para promover o diálogo e a Comunicação Não Violenta (CNV) entre professores e alunos, atendendo ao objetivo de propor formas de redesenho das conexões relacionais. Contudo, após o tratamento dos dados, percebemos a necessidade de introduzir os princípios da CNV e do diálogo de maneiras diversificadas. A partir dessa constatação, emergiu-se, no esboço da Didática Relacional, uma metodologia que se mostrou um achado da pesquisa e que superou os objetivos originalmente estabelecidos.

Como se trata de uma metodologia, a Didática Relacional não foi aplicada diretamente como produto educacional. No entanto, dois produtos concretos que se alinham a seus fundamentos foram avaliados:

1. Instrumento de Autoavaliação *O que foi que eu disse? E como é?:* Relacionado ao fundamento da reflexão crítica da Didática Relacional, este produto visa contribuir para que os professores tenham um instrumento autorreflexão de seus padrões comunicacionais, incentivando-os a melhorar suas práticas no dia a dia.
2. Ferramenta *Escutatória*: vinculada ao princípio da escuta ativa e empática, a *Escutatória* oferece um espaço para que os estudantes possam expressar seus relatos de *bullying* e violência, reforçando a criação de um ambiente seguro e acolhedor nas escolas.

Ambos os produtos foram avaliados quanto à sua eficácia e mostraram-se promissores na melhoria da comunicação e no fortalecimento das relações interpessoais no contexto escolar.

Vale destacar que, embora os fundamentos da Didática Relacional tenham sido estabelecidos, há um grande espaço para o aprimoramento dessa metodologia e sua aplicação em contextos reais. Este estudo pode ser visto como um ensaio inicial, uma contribuição importante, mas que ainda requer desenvolvimento e testes em cenários práticos.

O Guia *Vamos Conversar?* foi pensado inicialmente para ser o principal produto educacional, composto por sequências didáticas e ferramentas práticas para colocar a Didática Relacional em ação. Contudo, devido à falta de tempo hábil para seu desenvolvimento completo, o guia ainda está em fase de elaboração e será apresentado em estudos futuros. Apesar disso, a metodologia Didática Relacional já foi apresentada como uma contribuição significativa da pesquisa, oferecendo uma

nova perspectiva sobre o redesenho das relações entre professores e alunos no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

O processo de desenvolvimento dos produtos educacionais demonstra a flexibilidade e a relevância dos achados da pesquisa, permitindo que novos caminhos fossem traçados para a implementação dos princípios da CNV e do diálogo.

Esse trabalho, portanto, abre novas possibilidades para a prática dialógica e o uso da CNV nas escolas, estabelecendo a base para um contínuo aprimoramento da metodologia e dos produtos educacionais.

Por fim, lembramos que é imprescindível escolher a que propósito servimos enquanto educadores. Essa clareza dirige todas as ações pedagógicas. Acreditamos que mesmo dentro de um sistema opressor é possível trabalhar por uma educação libertadora.

A diferença está em educar para a liberdade ou para a obediência, para a competição ou para a colaboração. O diálogo é esse ponto de mudança, porque é através do diálogo que rompemos barreiras de incompreensão e isolamento. É por meio do diálogo que começamos a ver o outro não como um objeto a ser moldado, mas como um sujeito, um parceiro na co-criação de um mundo mais justo e equitativo.

“A transformação é difícil de ser alcançada e improvável de se sustentar enquanto indivíduos, organizações e comunidades continuarem a operar (funcionar) dentro dos mesmos modelos narrativos” (Hooker, 2019, p. 17). Mas, a escola pública carrega em si um espírito de resistência e rebeldia que está na consciência que a compõem. Ela carrega, por isso, as ferramentas de que precisa para a sua própria transformação. Espaços de diálogos seguros e de confiança precisam ser criados e nutridos, a fim de que alunos e professores se sintam à vontade para se expressarem com honestidade, sem medo de críticas, julgamentos ou qualquer tipo de violência.

Mesmo diante dos desafios, não vemos o tema com o pessimismo, vindo do cansaço da prática cotidiana, nem com o otimismo romântico de quem descreve algo que não conhece de perto. Vemo-lo como caminho de transformação árduo, porém possível, que convida a escola e seus sujeitos a reverem suas práticas, e a terem, a partir daí, a possibilidade de intervir no que não serve mais. Inspiramo-nos, mais uma vez, em Paulo Freire, que traz no verbo *esperançar* o papel de resistência

e de resiliência da educação. *Educar* é verbo, exercício de se fazer, de se desfazer e de refazer quantas vezes for preciso. A escola é contraditória, barulhenta, conflituosa e diversa, porque é feita principalmente de gente. E gente é tudo isso.

As pesquisas em educação, as perguntas que nos movem em direção a elas e as respostas que elaboramos a partir delas precisam considerar as peculiaridades humanas, isto é, ser algo além de um diagnóstico da coisa. Os estudos precisam servir para a educação. Ser, portanto, um hipertexto vivo e retroalimentativo. Algo que retorna para si em um ciclo que tem vida própria, e se ressignifica para servi-la, de modo que sirva a nós mesmos, tecendo um intercâmbio constante entre prática e reflexão, perspectiva de quem reconhece a humanidade e a diversidade de outras gentes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (coord.) et al. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: Flacso - Brasil: OEI: MEC, 2012.

ABRAMOVAY, Miriam (coord.) et al. **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens**. Rio de Janeiro: Flacso - Brasil: OEI: MEC, 2016.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Escola e violência**. Brasília, DF: Unesco, 2002.

AGEDRUP SKOLE. **Agedrup Skoles Vision**. Agedrup Skole, 2024. Disponível em: <https://agedrupskole.aula.dk/vores-skole/agedrup-skoles-vision>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BARNLUND, D. C. **Um Modelo Transacional de Comunicação**. In: SERENO, Kenneth K.; MORTENSEN, C. David (Eds.). *Fundamentos da Teoria da Comunicação*. Nova York: Harper and Row, 1970. p. 83-92. Disponível em: <https://open.lib.umn.edu/communication/chapter/1-2-the-communication-process/>. Acesso em: 08 set. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 11.892/08 de 29 de dezembro de 2008**. Diário Oficial da União, 30 dez. 2008.

CHARLOT. Bernard. **Da relação com o saber. Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 56.

CHARLOT, B. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. *Sociologias*, n 8, ano 4, p.8-16, 2002.

CRONBACH, L. J. **Coefficient alpha and the internal structure of test**. *Psychometrika*, v. 16, n. 3, p. 297-334, 1951.

DOCUMENTO ORIENTADOR. **Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio**. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto_fort_ensino_medio.pdf. Acesso em: 08 abr. 2024.

FIELD, A. **Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics**. 5. ed. Los Angeles: SAGE, 2018.

FLORES, T. R. **Bullying em adolescentes brasileiros: um desafio para a saúde pública**. SciELO em Perspectiva | Press Releases. Disponível em: <https://pressreleases.scielo.org/blog/2022/08/23/bullying-em-adolescentes-brasileiros-um-desafio-para-a-saude-publica/>. Acesso em: 03 set. 2024.

FORTALEZA. **Embaixadores da Paz da Rede Municipal finalizam 2º módulo de formação**. Intranet da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, 2024. Disponível em: https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8555. Acesso em: 25 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Discurso na UNESCO**. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/66d40395-f2b6-4f3e-862e-d5e3827d3c5c/full>. Acesso em: 20 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira; prefácio de Jacques Chonchol. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOOKER, Davir Anderson. **Transforma Comunidades: uma abordagem prática e positiva ao diálogo**. Tradução de Luís Fernando Bravo. Paulo: Palas Athena, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Os objetivos e conteúdos de ensino; Os métodos de ensino**. São Paulo: Cortez, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. In: _____. Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. Cap. 1.

KLIN, P. **A Handbook of Test Construction: Introduction to Psychometric Design**. London: Routledge, 2015.

MAGALHÃES, Karin Cristina de Souza Moraes; SANTOS, Sheila Daniela Medeiros. **Expressões da violência na escola: relações paradoxais presentes nas publicações científicas brasileiras**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, v. 16, n. 01, p. 161-179, 2016.

MINAYO, M. C. S. **Fala galera**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**. Diretoria de Avaliação (DAV). Documento de Área. Área 46. Ensino. 2019a. Disponível em: <https://bit.ly/3vWXOgA>. Acesso em: 09 jul. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**. Produção Técnica. Brasília, 2019b. Disponível em: <https://tinyurl.com/yjmj47yr>. Acesso em: 09 jul. 2023.

NICHOLS, R. G. **The Struggle to Be Human**. *International Journal of Listening*, v. 20, n. 1, p. 4-12, jan. 2006.

PACHECO, Eliezer. **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PAZ, I. S. DA. **Ataques em escolas: casos com uso de armas de fogo foram três vezes mais letais que os com armas brancas**. Sou da Paz. Disponível em: <https://soudapaz.org/noticias/ataques-em-escolas-casos-com-uso-de-armas-de-fogo-foram-tres-vezes-mais-letais-que-os-com-armas-brancas/>. Acesso em: 03 set. 2024.

PERALVA, A. **Violência e democracia: o paradoxo brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

PEREIRA, Juliana e Silva; LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro. **A experiência escolar para jovens de camadas populares: um estudo em escola da Baixada Fluminense**. Rio de Janeiro, 2010. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/educar/article/downloadSuppFile/16634/5902>. Acesso em: 03 set. 2024.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

QUIN, D. **Associações longitudinais e contextuais entre as relações professor-aluno e o envolvimento do aluno: uma revisão sistemática**. *Revisão de Pesquisa Educacional*, v. 87, n. 2, p. 345-387, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>. Acesso em: 08 jul. 2023.

RIZZATTI, I. M. et al. **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores**. *ACTIO: DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS*, v. 5, p. 1-17, 2020.

ROSENBERG, Marshall. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. 1. ed. São Paulo: Ágora, 2006.

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

ROSENLUND, Kirsten. **Canal Kirsten Rosenlund**. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/kirstenrosenlund>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SOUZA, M. L. **Os Conceitos Fundamentais Da Pesquisa Sócio-espacial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

SPOSITO, Marília Pontes. **Estudos sobre juventude em educação**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 05, maio/ago. 1997, set/dez. 1997, n. 06.

SPOSITO, Marília Pontes. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. *Educ. Pesq.*, v. 27, n. 1, p. 87-103, 2001.

TAVAKOL, M.; DENNICK, R. **Making sense of Cronbach's alpha**. *International Journal of Medical Education*, v. 2, p. 53-55, 2011.

TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima; TEIXEIRA, Rosiley Aparecida. **Violências na Escola, sob o Olhar de Miriam Abramovay**. *Dialogia*, n. 32, p. 4-9, 2019. DOI:

10.5585/dialogia.N32.14446. Disponível em:

<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/14446>. Acesso em: 08 jul. 2023.

UNESCO. **Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial.**

Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368092>. Acesso em: 03 jun. 2024.

APÊNDICES
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

1.	<input type="checkbox"/> ()) 18 anos completos <input type="checkbox"/> ()) 19 anos completos ou <input type="checkbox"/> ()) Até 22 anos <input type="checkbox"/> () Prefiro não responder	Idade					
2.	<input type="checkbox"/> ()) <input type="checkbox"/> ()) <input type="checkbox"/> ()) <input type="checkbox"/> () Prefiro não responder	Gênero Masculino Feminino Outro					
3.	Cor	ou	Raça				
	<input type="checkbox"/> ()) <input type="checkbox"/> ()) <input type="checkbox"/> ()) <input type="checkbox"/> ()) <input type="checkbox"/> ()) <input type="checkbox"/> () Prefiro não responder		Branca Preta Amarela Parda Indígena				
4.	Onde	you	course	a	education	basic?	
	<input type="checkbox"/> ()) Toda na escola pública <input type="checkbox"/> ()) Maior parte na escola pública <input type="checkbox"/> ()) Maior parte na escola particular com bolsa de estudos <input type="checkbox"/> ()) Maior parte na escola particular sem bolsa de estudos <input type="checkbox"/> () Prefiro não responder						
5.	Qual	course	technical	you	do	or	do?
	<input type="checkbox"/> ()) Técnico em Administração <input type="checkbox"/> ()) Técnico em Informática <input type="checkbox"/> ()) Técnico em Metalurgia <input type="checkbox"/> () Prefiro não responder						
6.	You	already	repeated	a	series?		
	<input type="checkbox"/> ()) Nunca repeti (Siga para a questão nº 8) <input type="checkbox"/> ()) Sim, 1 vez, nesta escola <input type="checkbox"/> ()) Sim, 1 vez, em outra escola <input type="checkbox"/> ()) Sim, 2 vezes ou mais <input type="checkbox"/> () Prefiro não responder						
7.	you repeated in which series was? (Mark some options if possible)						

8. Acredita que foi reprovado por algum motivo específico?
(Marque apenas uma opção em cada linha)

Motivo	Não	Sim
Fiquei doente	()	()
Tive problemas familiares	()	()
Meus professores foram injustos	()	()
A escola foi exigente demais	()	()
Meus professores não explicaram bem	()	()
Não estudei o suficiente	()	()
Tive dificuldade de organizar meus estudos	()	()
Não consegui entender a matéria	()	()
Outro. Qual?	()	()
Não fui reprovado	()	()
Prefiro não responder	()	()

9. Como você classifica seu relacionamento nesta escola com:
(Marque apenas uma opção em cada linha)

Relacionamento com:	Muito ruim	Ruim	Razoável	Bom	Muito bom
Seus colegas	()	()	()	()	()
Seus professores	()	()	()	()	()
A direção	()	()	()	()	()

Acoordenação pedagógica	()	()	()	()	()
-------------------------	-----	-----	-----	-----	-----

Os funcionários	()	()	()	()	()
-----------------	-----	-----	-----	-----	-----

Prefiro não responder	()	()	()	()	()
-----------------------	-----	-----	-----	-----	-----

10. Minha escola é o lugar onde:
(Marque apenas uma opção em cada linha)

Situação	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
----------	---------------------	----------	----------	---------------------

Eu me sinto como um estranho	()	()	()	()
------------------------------	-----	-----	-----	-----

Eu faço amigos facilmente	()	()	()	()
---------------------------	-----	-----	-----	-----

Eu me sinto à vontade	()	()	()	()
-----------------------	-----	-----	-----	-----

Eu me sinto incomodado	()	()	()	()
------------------------	-----	-----	-----	-----

Os outros alunos parecem gostar de mim	()	()	()	()
--	-----	-----	-----	-----

Eu me sinto solitário	()	()	()	()
-----------------------	-----	-----	-----	-----

Vou porque sou obrigado	()	()	()	()
-------------------------	-----	-----	-----	-----

Eu me sinto entediado	()	()	()	()
-----------------------	-----	-----	-----	-----

Aprendo a me organizar nos estudos	()	()	()	()
------------------------------------	-----	-----	-----	-----

Aprendendo a pensar criticamente	()	()	()	()
----------------------------------	-----	-----	-----	-----

É um lugar seguro longe de alguma pessoa da minha família	()	()	()	()
---	-----	-----	-----	-----

Prefiro não responder	()	()	()	()
-----------------------	-----	-----	-----	-----

11. Na sala de aula:
(Marque apenas uma opção em cada linha)

Situação	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
----------	---------------------	----------	----------	---------------------

Acompanho a matéria exposta pelo professor	()	()	()	()
--	-----	-----	-----	-----

Copio no meu caderno a matéria apresentada	()	()	()	()
--	-----	-----	-----	-----

Fico à vontade para fazer perguntas	()	()	()	()
-------------------------------------	-----	-----	-----	-----

Fico perdido durante a explicação do professor	()	()	()	()
--	-----	-----	-----	-----

Converso com os colegas durante as aulas	()	()	()	()
--	-----	-----	-----	-----

Discuto a avaliação realizada pelo professor	()	()	()	()
--	-----	-----	-----	-----

Realizo as atividades que o professor propõe	()	()	()	()
--	-----	-----	-----	-----

Prefiro não responder	()	()	()	()
-----------------------	-----	-----	-----	-----

12. Percepção geral sobre os professores:
(Marque apenas uma opção em cada linha)

Situação	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
----------	---------------------	----------	----------	---------------------

Incentivar os alunos a melhorar e superar dificuldades	()	()	()	()
--	-----	-----	-----	-----

() Prefiro não responder Nunca

14. Você sente que é considerado pela maioria dos seus professores no seu aspecto emocional?

() Sempre
 () Frequentemente
 () De vez em quando
 () Raramente
 () Nunca
 () Prefiro não responder

15. Em conversas com meus professores, estou disponível para ouvi-los sem interrupção.

() Sempre
 () Frequentemente
 () De vez em quando
 () Raramente
 () Nunca
 () Prefiro não responder

16. Estou pronto(a) para aceitar outras maneiras de ser que não sejam parecidas com a minha?

() Sempre
 () Frequentemente
 () De vez em quando
 () Raramente
 () Nunca
 () Prefiro não responder

17. Quais sentimentos mais frequentes você tem em relação à maioria dos seus professores?

() Prefiro não responder

18. Qual sentimento mais frequente você tem em relação ao professor que mais gosta?

() Prefiro não responder

19. Qual sentimento mais frequente você tem em relação ao professor que menos gosta?

() Prefiro não responder

20. Você acredita que suas emoções interferem no seu processo de aprendizagem?

() Sempre
 () Frequentemente
 () De vez em quando
 () Raramente
 () Nunca
 () Prefiro não responder

21. Você se sente motivado para frequentar uma sala de aula?

() Sempre
 () Frequentemente
 () De vez em quando
 () Raramente
 () Nunca
 () Prefiro não responder

22. Com que frequência você acredita que reproduz falas de outras pessoas ou descrições de situações influenciadas(a) pelas emoções que tiveram no momento?

() Sempre
 () Frequentemente
 () De vez em quando
 () Raramente
 () Nunca
 () Prefiro não responder

23. Já presenciou algum tipo de violência na escola ou na sala de aula?

(Marque mais de uma opção se necessário)
 () Sim
 () Não
 () Violência verbal
 () Violência física
 () Violência física e verbal
 () Outro
 () Prefiro não responder

24. Você já se sentiu ofendido(a) ou vítima de alguma fala preconceituosa por parte de um(a) professor(a), durante uma aula?

() Sim
 () Não
 () Prefiro não responder

25. Em caso positivo, essa fala foi relacionada a:

() Ofensa pessoal causada por conflito
 () Preconceito de gênero

()) Preconceito de raça
 ()) Assédio
 ()) Outro
 () Prefiro não responder

26. Como agiu na ocasião?

() Falei com o professor como me senti (sem agressividade)
 () Fui agressivo(a) ao responder
 () Saí da sala
 () Tive vontade de chorar
 () Me calei e guardei os sentimentos só para mim
 () Outro
 () Prefiro não responde

27. A partir dessa situação, como ficou seu relacionamento interpessoal com o(a) professor(a) ou professores autores da fala?

() Indiferente
 () Da mesma forma de antes. Fiquei com raiva só na hora.
 () Não me sinto à vontade para falar com ele/ela
 () Outro
 () Prefiro não responder

28. Ainda sobre algum conflito com um(a) professor(a), em relação ao aprendizado do conteúdo:

() Tenho o mesmo interesse pela disciplina
 () Criei um bloqueio e tenho dificuldade até em escutar o que ele/ela diz
 () Não me dedico como antes do conflito
 () Busquei resolver o problema e sigo interessado(a) nas aulas
 () Outro
 () Prefiro não responder

29. Quando você vê esse tipo de fala, como se sentiu?

() Prefiro não responder

30. Gostaria de relatar mais algum fato sobre o relacionamento professor-aluno que não está neste formulário?

() Prefiro não responder

APÊNDICE B - FORMULÁRIO DO PRODUTO ESCUTATÓRIA



FORMULÁRIO ESCUTATÓRIA

Bem-vindo a ferramenta Escutatória, um formulário para que estudantes do IFMG possam expressar situações de bullying ou qualquer outro tipo de violência ocorrida no ambiente escolar. Esse é um canal de comunicação e acolhimento com objetivo de te proporcionar uma maneira rápida para relatar e registrar agressões, humilhações ou qualquer intimidação que possa ter causado sofrimento. Fique tranquilo (a), pois suas informações são **confidenciais** e serão recebidas e tratadas por uma equipe multidisciplinar de profissionais que manterá o sigilo necessário.

Esta ferramenta pode ser usada por estudantes vítimas, testemunhas ou membros da comunidade acadêmica.

1 - Nome (a sua identidade será mantida em sigilo, mas precisamos dos seus dados para conseguir apurar os fatos).

2- Você é: Vítima Testemunha

3- Telefone ou e-mail (deixe um contato para que possamos encontrá-lo (a) com mais rapidez). Caso você seja uma testemunha ou denunciante, nos diga onde encontrar as pessoas envolvidas.

4 - Necessidades específicas (se houver)

Você considera que precisa de apoio emocional ou médico com **urgência**?

Sim. Atendimento médico Sim. Apoio psicológico Não

5- Localização do Incidente

Sala de aula Corredores Banheiro

Área externa (pátio, quadra) Sala de aula



6 - Descrição do Incidente (se possível, descreva com detalhes a situação, incluindo data, horário, local e pessoas envolvidas. Toda informação é importante).

7 - Tipo de incidente (você pode marcar mais de uma opção se necessário).

- Bullying** (quando alguém, intimida, machuca ou maltrata outra pessoa de forma repetida, seja com palavras, agressões físicas ou ações, fazendo a pessoa se sentir mal, triste ou com medo).
- Violência Verbal**
- Violência Física**
- Preconceito (ex: racismo, homofobia, violência de gênero)**
- Outros** _____

8 - Ações tomadas (se houver):

Se você já buscou ajuda ou se defendeu, descreva as ações tomadas.

10 - Este espaço é opcional para caso você deseje compartilhar mais informações.



APÊNDICE C - FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO ESCUTATÓRIA EQUIPE PEDAGÓGICA

Esse formulário visa avaliar a adequação da ferramenta "Escutatória" do ponto de vista da equipe pedagógica multidisciplinar, considerando fatores como viabilidade, impacto institucional e alinhamento com a missão educativa da escola.

Dados Gerais

Nome do Avaliador(a):

Cargo/Função:

Seção 1: Avaliação Geral da Ferramenta

A ferramenta "Escutatória" é clara em seus objetivos e funcionamento?

() 1 - Nunca () 2 - Raramente () 3 - Às vezes () 4 - Muitas Vezes () 5 - Sempre

O uso da ferramenta é acessível e fácil de compreender para os alunos?

() 1 - Nunca () 2 - Raramente () 3 - Às vezes () 4 - Muitas Vezes () 5 - Sempre

Seção 2: Avaliação da Funcionalidade

A ferramenta oferece recursos suficientes para que os alunos possam descrever a situação de violência vivida? (ex: upload de evidências, classificação da urgência).

() 1 - Nunca () 2 - Raramente () 3 - Às vezes () 4 - Muitas Vezes () 5 - Sempre

O sistema de notificações automáticas à equipe responsável facilita a resposta rápida aos () 1 - Nunca () 2 - Raramente () 3 - Às vezes () 4 - Muitas Vezes () 5 - Sempre

Seção 3: Avaliação do Acolhimento

O fluxo de acolhimento da vítima está alinhado com as diretrizes educacionais da instituição?

() 1 - Nunca () 2 - Raramente () 3 - Às vezes () 4 - Muitas Vezes () 5 - Sempre

O fluxo de acolhimento do agressor promove a responsabilização e a reeducação de maneira adequada?

() 1 - Nunca () 2 - Raramente () 3 - Às vezes () 4 - Muitas Vezes () 5 - Sempre

O fluxo de suporte emocional oferecido pela ferramenta para vítimas e agressores está de acordo com as possibilidades de atuação institucional, no que diz respeito aos recursos humanos?

() 1 - Nunca () 2 - Raramente () 3 - Às vezes () 4 - Muitas Vezes () 5 - Sempre

Seção 4: Feedback geral

9. Em sua opinião, quais são os principais pontos fortes da ferramenta "Escutatória"?

10. Quais melhorias ou adaptações você recomendaria para melhor atender às necessidades da escola?

APÊNDICE D - FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO ESCUTATÓRIA GESTÃO ESCOLAR

Esse formulário visa avaliar a adequação da ferramenta "Escutatória" do ponto de vista da gestão, considerando fatores como viabilidade, impacto institucional e alinhamento com a missão educativa da escola.

Dados Gerais

1. Nome do (a) avaliador (a):

2. Cargo/Função:

Seção 1: Avaliação Geral

1. A ferramenta "Escutatória" está alinhada com os objetivos estratégicos e a missão institucional?

() 1 - Nunca () 2 - Raramente () 3 - Às vezes () 4 - Muitas Vezes () 5 - Sempre

2. A implementação da ferramenta pode ajudar a fortalecer a cultura institucional de respeito e acolhimento no ambiente escolar?

() 1 - Nunca () 2 - Raramente () 3 - Às vezes () 4 - Muitas Vezes () 5 - Sempre

Seção 2: Viabilidade de Implementação

3. A implementação da ferramenta "Escutatória" parece viável com os recursos e infraestrutura atualmente disponíveis na escola?

() 1 - Nunca () 2 - Raramente () 3 - Às vezes () 4 - Muitas Vezes () 5 - Sempre

4. A integração da ferramenta no dia a dia escolar será fácil de gerenciar pela equipe administrativa?

() 1 - Nunca () 2 - Raramente () 3 - Às vezes () 4 - Muitas Vezes () 5 - Sempre

5. Quais recursos adicionais (tecnológicos, humanos, financeiros) seriam necessários para uma implementação eficaz da ferramenta?

- Comentários:

Seção 3: Impacto institucional

5. A ferramenta "Escutatória" pode melhorar a capacidade da escola de identificar e resolver casos de bullying e outras formas de violência?

() 1 - Nunca () 2 - Raramente () 3 - Às vezes () 4 - Muitas Vezes () 5 - Sempre

6. A utilização da ferramenta contribuirá para o fortalecimento da imagem da escola como um ambiente seguro e acolhedor?

() 1 - Nunca () 2 - Raramente () 3 - Às vezes () 4 - Muitas Vezes () 5 - Sempre

7. A ferramenta pode contribuir para a melhoria do clima escolar, reduzindo incidentes de violência e promovendo uma cultura de paz?

() 1 - Nunca () 2 - Raramente () 3 - Às vezes () 4 - Muitas Vezes () 5 - Sempre

Seção 4: Sustentabilidade e gestão a longo prazo

8. A ferramenta "Escutatória" é sustentável a longo prazo em termos de manutenção e suporte contínuo?

() 1 - Nunca () 2 - Raramente () 3 - Às vezes () 4 - Muitas Vezes () 5 - Sempre

9. A gestão escolar está preparada para garantir o acompanhamento contínuo dos relatos, intervenções e ações corretivas?

() 1 - Nunca () 2 - Raramente () 3 - Às vezes () 4 - Muitas Vezes () 5 - Sempre

Seção 5: Feedback geral

10. Em sua opinião, quais são os principais pontos fortes da ferramenta "Escutatória"?

11. Quais melhorias ou adaptações você recomendaria para melhor atender às necessidades da escola?

Esse formulário visa avaliar a adequação da ferramenta "Escutatória" do ponto de vista da Pró-reitoria de Ensino, considerando fatores como viabilidade, impacto institucional e alinhamento com a missão educativa da escola.

Dados Gerais

Nome do Avaliador(a):

Cargo/Função:

Para cada afirmativa, escolha a opção que melhor descreve a frequência com que você pratica a ação descrita. Utilize a escala de cinco pontos a seguir: Sim - Provavelmente sim - Não tenho certeza - Provavelmente não - Não

Seção 1: compreensão das questões

1. As instruções do questionário foram claras e fáceis de seguir?

1- Sim - 2- Provavelmente sim - 3 - Não tenho certeza 4 - Provavelmente não 5 - Não

2. As questões foram formuladas de maneira que você entendeu imediatamente o que estava sendo perguntado?

1- Sim - 2- Provavelmente sim - 3 - Não tenho certeza 4 - Provavelmente não 5 - Não

3. Houve alguma questão que você encontrou ambígua ou confusa? Por favor, especifique qual e sugira como poderia ser melhorada.

Seção 2: Tempo de resposta

4. O tempo necessário para responder ao questionário foi adequado?

1- Sim - 2- Provavelmente sim - 3 - Não tenho certeza 4 - Provavelmente não 5 - Não

Seção 3: Sistema de pontuação

5. O sistema de pontuação foi fácil de entender?

1- Sim - 2- Provavelmente sim 3 - Não tenho certeza 4 - Provavelmente não 5 - Não

6 - Você sentiu que a pontuação refletiu adequadamente suas respostas?

1- Sim - 2- Provavelmente sim 3 - Não tenho certeza 4 - Provavelmente não 5 - Não

Seção 4: Contribuição para a prática profissional

7. Este questionário ajudou você a refletir sobre suas práticas de comunicação na sala de aula?

1- Sim - 2- Provavelmente sim 3 - Não tenho certeza 4 - Provavelmente não 5 - Não

8. Você acredita que as reflexões provocadas por este questionário podem contribuir para melhorar suas práticas profissionais?

1- Sim - 2- Provavelmente sim 3 - Não tenho certeza 4 - Provavelmente não 5 - Não

Agradecemos pela sua disposição em responder à autoavaliação e ao questionário. Acreditamos que é no ato de nos comunicarmos com consciência e empatia que construiremos, juntos, uma educação mais humana e transformadora.

INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO DOS PADRÕES DE COMUNICAÇÃO BASEADOS NA COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA

Para cada afirmativa, escolha a opção que melhor descreve a frequência com que você pratica a ação descrita. Utilize a escala de cinco pontos a seguir:

- 1 - Nunca - 2 - Raramente - 3 - Às vezes - 4 - Frequentemente - 5 - Sempre

1. OBSERVAÇÃO

SOMA DE PONTOS_____

- Eu observo as ações dos alunos sem emitir julgamentos precipitados. _____

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

- Eu descrevo situações de sala de aula de forma objetiva, sem avaliações pessoais. _____

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

- Quando peço silêncio na sala, eu descrevo especificamente o comportamento observado em vez de rotular os estudantes como indisciplinados. _____

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

- Ao observar interações entre estudantes, eu consigo relatar os fatos sem adicionar minhas próprias interpretações ou emoções. _____

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

- Eu noto e reconheço as mudanças no comportamento dos alunos após intervenções ou feedbacks. _____

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

2. SENTIMENTOS

- Eu expresso meus sentimentos aos alunos de maneira respeitosa. _____

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

- Eu reconheço e valido os sentimentos dos alunos durante as interações. _____

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

- Eu expresso como me sinto quando a classe é particularmente barulhenta ou quieta. _____

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

- Ao enfrentar um desafio em sala, comunico meus sentimentos de frustração ou satisfação de forma não acusatória. _____

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

- Quando dois alunos estão em conflito, expresso minha preocupação com a situação de uma maneira que mostre empatia por ambos os lados. _____

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

3. NECESSIDADES

- Eu identifico e comunico claramente minhas necessidades profissionais. _____

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

- Eu procuro entender as necessidades subjacentes ao comportamento dos alunos. _____

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

Eu explico claramente por que preciso de silêncio na sala para atender às necessidades de aprendizagem de todos. _____

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

- Quando sinto que a classe está desengajada, eu comunico minhas necessidades de engajamento de forma clara e direta. _____

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

- Ao mediar um conflito entre estudantes, eu comunico a necessidade de respeito mútuo e compreensão dentro da sala. _____

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

4. PEDIDOS

- Eu faço pedidos claros e respeitosos aos alunos e colegas. _____

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

Eu incentivo a participação colaborativa dos alunos nas atividades de classe. _____

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

- Quando peço silêncio, faço isso de maneira que incentive a cooperação em vez de impor autoridade. _____

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

- Eu faço pedidos específicos aos estudantes para ajudar na resolução de conflitos, como pedir-lhes que expressem seus sentimentos e necessidades. _____

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

- Em situações onde a empatia é necessária, eu peço aos alunos que se coloquem no lugar dos outros antes de responder ou agir. _____

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

CÁLCULO DA PONTUAÇÃO

- Some os pontos de cada resposta: ao final do questionário, some os valores de todas as respostas para obter a pontuação total.
- Número total de perguntas: como o questionário contém 20 perguntas, a pontuação total variará entre 20 (mínimo) e 100 (máximo).

INTERPRETAÇÃO DA PONTUAÇÃO

20-40 pontos: Indica uma baixa adoção dos princípios da CNV. É recomendável buscar formação adicional em CNV e refletir sobre como integrar esses princípios de forma mais efetiva na prática pedagógica.

41-60 pontos: Mostra uma adoção moderada dos princípios da CNV. Há espaço para crescimento e desenvolvimento de habilidades em áreas específicas.

61-80 pontos: Sinaliza uma boa adoção dos princípios da CNV, com várias práticas já bem integradas. Continue a desenvolver e aprimorar essas habilidades.

81-100 pontos: Reflete uma excelente adoção dos princípios da CNV. Este nível indica um alto grau de competência na comunicação não violenta. Mantenha essas práticas e considere ajudar colegas a desenvolverem suas habilidades de CNV.

APÊNDICE G - FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO 2 INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO

AVALIAÇÃO DAS QUESTÕES

Para cada afirmativa, escolha a opção que melhor descreve a frequência com que você pratica a ação descrita. Utilize a escala de cinco pontos a seguir:

- Sim - Provavelmente sim - Não tenho certeza - Provavelmente não - Não

Este questionário de avaliação é projetado para coletar feedback sobre a clareza, utilidade e aplicabilidade do questionário inicial baseado nos princípios da Comunicação Não Violenta (CNV).

Responda às seguintes perguntas com base na sua experiência ao responder ao questionário inicial sobre práticas de comunicação na sala de aula. Suas respostas são muito importantes para aprimorar a ferramenta de avaliação. **Marque uma opção para cada questão.**

Seção 1: compreensão das questões

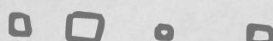
1. As instruções do questionário foram claras e fáceis de seguir?

- Sim Provavelmente sim Não tenho certeza Provavelmente não Não

2. As questões foram formuladas de maneira que você entendeu imediatamente o que estava sendo perguntado?

- Sim Provavelmente sim Não tenho certeza Provavelmente não Não

3. Houve alguma questão que você encontrou ambígua ou confusa? Por favor, especifique qual e sugira como poderia ser melhorada.



Seção 2: Tempo de resposta

4. O tempo necessário para responder ao questionário foi adequado?

- Sim Provavelmente sim Não tenho certeza Provavelmente não Não

Seção 3: Sistema de pontuação

5. O sistema de pontuação foi fácil de entender?

- Sim Provavelmente sim Não tenho certeza Provavelmente não Não

6 - Você sentiu que a pontuação refletiu adequadamente suas respostas?

- Sim Provavelmente sim Não tenho certeza Provavelmente não Não

Seção 4: Contribuição para a prática profissional

7. Este questionário ajudou você a refletir sobre suas práticas de comunicação na sala de aula?

- Sim Provavelmente sim Não tenho certeza Provavelmente não Não

8. Você acredita que as reflexões provocadas por este questionário podem contribuir para melhorar suas práticas profissionais?

- Sim Provavelmente sim Não tenho certeza Provavelmente não Não



**Agradecemos por sua disposição em
responder à autoavaliação e ao questionário.
Acreditamos que é no ato de nos
comunicarmos com consciência e empatia que
construiremos, juntos, uma educação mais
humana e transformadora.**

