Caroline Pöttker

DO CONFLITO AO DIÁLOGO: A COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA COMO OPORTUNIDADE DE TRANSFORMAÇÃO NA ESCOLA

Tese de Doutorado

Cruz Alta – RS, 2026

Caroline Pöttker

DO CONFLITO AO DIÁLOGO: A COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA COMO OPORTUNIDADE DE TRANSFORMAÇÃO NA ESCOLA

Tese de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta, apresentada como requisito à obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos

Coorientadora: Profa. Dra. Jana Gonçalves Zappe

Cruz Alta - RS, março de 2026.

P975d Pöttker, Caroline
Do conflito ao diálogo: a comunicação não violenta como oportunidade de transformação na escola / Caroline Pöttker. – Cruz Alta, 2026.
205 f. : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade de Cruz Alta (Unicruz), Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, Cruz Alta, 2026.
Orientadora: Profa. Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos.
Coorientadora: Profa. Dra. Jana Gonçalves Zappe.

1. Comunicação Não Violenta. 2. Cultura de Paz. I. Santos, Denise Tatiane Girardon dos. II. Zappe, Jana Gonçalve. III. Título.
CDU 364.1:37

Catalogação Bibliotecária Eliane Catarina Reck da Rosa CRB-10/2404

Universidade de Cruz Alta – Unicruz
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão
Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – Doutorado
Linha de Pesquisa: Linguagem, Comunicação e Sociedade

DO CONFLITO AO DIÁLOGO: A COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA COMO OPORTUNIDADE DE TRANSFORMAÇÃO NA ESCOLA

Elaborado por

Caroline Pöttker

Como requisito à obtenção do título de Doutora em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social.

Comissão Examinadora:

_____
Profa. Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos (Orientadora)
Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ

_____
Profª. Drª. Jana Gonçalves Zappe (Coorientadora)
Universidade de Santa Maria - UFSM

_____
Prof.ª Drª Vanessa Steigleder Neubauer
Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ

_____
Profª. Drª. Taís Fim Alberti
Universidade de Santa Maria - UFSM

_____
Profª. Drª. Vaima Regina Alves Motta
Universidade de Santa Maria - UFSM

Cruz Alta – RS, março de 2026.

A Luiza, Álvaro e Manuela,
para que cresçam em um mundo onde os conflitos não
sejam motivo de medo, mas encontrem, no diálogo,
caminhos de aprendizado e transformação.

AGRADECIMENTOS

Esta tese começou antes do projeto e da escrita. Nasceu em meio a dúvidas, cansaços, tentativas de conciliar jornadas e decisões que exigiram coragem. Por isso, agradecer ao final deste percurso é também reconhecer que este trabalho nunca foi construído sozinho.

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por sustentar meu coração e renovar minha coragem nos momentos em que o caminho parecia incerto.

À CAPES, registro minha gratidão pelo financiamento desta formação, tanto no doutorado realizado na UNICRUZ quanto no estágio de doutorado-sanduíche em Portugal.

À Jana, minha profunda gratidão pela generosidade com que acolheu a mim e a esta pesquisa. Mesmo sem me conhecer, ofereceu escuta, leitura atenta e acompanhamento ao longo de todo o percurso. Seu apoio foi decisivo para que eu conseguisse sustentar o processo e realizar o que estava proposto. Agradeço também ao Bê, que em alguns momentos abriu mão da companhia da mãe para que ela pudesse me acompanhar. Quero ser, na vida dos outros, pelo menos um pouquinho do que você é na minha.

Registro também meu reconhecimento aos professores Tiago e Antonio e às professoras Cida e Denise, que, em diferentes momentos, assumiram a orientação desta pesquisa. Mais do que contribuições acadêmicas, reconheço o compromisso de cada um em sustentar o trabalho universitário mesmo em contextos institucionais desafiadores. Agradeço pela confiança e pela disposição em seguir formando e orientando.

Ao professor Ricardo Borges Rodrigues e ao ISCTE, agradeço o acolhimento durante o doutorado-sanduíche em Portugal — experiência que ampliou significativamente meu olhar sobre a pesquisa e sobre o mundo. À professora Suzana Fonseca, agradeço também por uma breve conversa após uma aula em Lisboa, que despertou insights importantes para este trabalho.

Agradeço ainda às professoras da banca pela leitura cuidadosa e pelas contribuições que enriqueceram este trabalho.

À Dra. [nome da juíza], agradeço pelas conversas e pelos caminhos apontados em momentos importantes da construção desta pesquisa.

Ao Núcleo de JR de Ijuí - RS, à Cristiane Barassuol e à professora Ester Eliana Hauser, da UNIJUÍ, agradeço pelas conversas e contribuições que ajudaram a amadurecer esta pesquisa em seus primeiros passos.

À Liege, coordenadora do Núcleo de JR de Cruz Alta, agradeço pela presença, pela escuta e pelo apoio ao longo de um percurso marcado por dúvidas e descobertas.

À comunidade escolar que acolheu esta pesquisa, deixo minha sincera gratidão. A abertura, a generosidade e a disposição de professores e funcionários para refletir sobre suas práticas e construir coletivamente novas possibilidades de diálogo tornaram este trabalho possível. O espírito de colaboração, o acolhimento cotidiano e a disposição para enfrentar desafios com criatividade revelaram a força de uma escola comprometida com a construção de caminhos mais humanos para a convivência. Levo comigo as aprendizagens construídas nesse encontro. Agradeço também à Coordenadoria Regional de Educação, que viabilizou institucionalmente essa experiência.

À equipe do CREAS de Panambi - RS, minha profunda gratidão. Quando decidi ingressar no doutorado, vocês não apenas incentivaram essa decisão, mas também sustentaram, na prática, o peso que ela implicava. Esse gesto teve um custo real e concreto, e eu jamais o esquecerei.

Em Portugal, tive também a alegria de conhecer a Carol (Colomé). Nosso encontro se transformou em amizade, troca intelectual e acolhimento mútuo. Levo comigo essa amizade que nasceu ao longo desse percurso.

À Gabi, agradeço pela companhia na estrada, pelas conversas e pela generosidade em compartilhar ideias e autores que tornaram este percurso mais instigante e leve. À minha turma de doutorado, agradeço pela convivência e pelas trocas que acompanharam essa caminhada.

À minha família — minha mãe, meus irmãos e cunhadas — agradeço pelo incentivo, pela confiança e pela presença constante ao longo deste percurso.

Ao meu esposo João, minha gratidão mais profunda. Obrigada por caminhar ao meu lado, por compreender as ausências, incentivar a ida para Portugal e transformar esta jornada numa verdadeira parceria de vida.

Esta tese foi escrita por minhas mãos, mas foi sustentada por muitas outras presenças. Se ela chegou até aqui, foi porque muitos caminharam comigo.

Que este trabalho possa, ainda que modestamente, contribuir para a construção de relações mais humanas e para o fortalecimento de uma Cultura de Paz.

A todos vocês, minha gratidão mais sincera.

“Quando alguém é realmente ouvido, sem julgamento,
algo começa a mudar.”
(Carl Rogers)

RESUMO

DO CONFLITO AO DIÁLOGO: A COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA COMO OPORTUNIDADE DE TRANSFORMAÇÃO NA ESCOLA

Autora: Caroline Pöttker
Orientadora: Profa. Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos
Coorientadora: Profa. Dra. Jana Gonçalves Zappe

Esta tese apresenta uma pesquisa-ação colaborativa desenvolvida com professores e funcionários de uma escola pública estadual situada na periferia de Cruz Alta - RS, tendo como foco a Comunicação Não Violenta (CNV) e suas contribuições para o enfrentamento da violência e a promoção da Cultura de Paz. O estudo parte do reconhecimento da violência como fenômeno complexo, estrutural e relacional, que atravessa diferentes contextos sociais e demanda abordagens dialógicas e transformadoras no campo educacional. Fundamentada na ecologia dos saberes e na transdisciplinaridade, a pesquisa buscou articular teoria e prática por meio de um processo formativo reflexivo ancorado nos pressupostos da CNV, concebida como prática relacional, ética e política que favorece a escuta empática, o reconhecimento de sentimentos e necessidades e a corresponsabilidade nas relações. O percurso metodológico envolveu oito encontros formativos reflexivos, realizados ao longo de 2023, cujos registros foram produzidos por meio de diários de campo e questionários on-line. A análise qualitativa, de caráter compreensivo e interpretativo, evidenciou movimentos de apropriação inicial da CNV pelos participantes, com avanços na incorporação conceitual e prática e deslocamentos nas formas de perceber e manejar microconflitos nas interações cotidianas da escola. Os resultados indicam ainda que os encontros formativos reflexivos, mediados por uma condução profissional inspirada nos princípios da CNV e voltada à organização da escuta coletiva e à sustentação do diálogo no grupo, constituíram-se como espaço relevante para a reflexão compartilhada e a elaboração relacional dos conflitos, favorecendo a construção progressiva de uma linguagem comum pautada na empatia, no diálogo e na cooperação. Ao mesmo tempo, o estudo revela desafios relacionados à sustentação institucional e à continuidade das ações. Como desdobramento da pesquisa, foi elaborada uma Proposta Formativa Introdutória em CNV, concebida como produto educacional derivado do estudo, destinada a subsidiar novas experiências formativas em diferentes contextos institucionais. De modo geral, os achados indicam o potencial da CNV como estratégia relacional e formativa para o fortalecimento de práticas educativas comprometidas com a promoção da Cultura de Paz.

Palavras-chave: Comunicação Não Violenta, Cultura de Paz, Justiça Restaurativa, Psicologia, Escola.

ABSTRACT

FROM CONFLICT TO DIALOGUE: NON-VIOLENT COMMUNICATION AS AN OPPORTUNITY FOR TRANSFORMATION IN SCHOOL

Author: Caroline Pöttker
Advisor: Profa. Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos
Co-adisor: Profa. Dra. Jana Gonçalves Zappe

This thesis presents a collaborative action-research project developed with teachers and staff of a state public school located on the periphery of Cruz Alta - RS, focusing on non-violent Communication (NVC) and its contributions to confronting violence and promoting a Culture of Peace. This study begins with the recognition of violence as a complex, structural, and relational phenomenon that crosses different social contexts and demands dialogical and transformative approaches in the educational field. Grounded in the ecology of knowledge and transdisciplinarity, the research sought to articulate theory and practice through a reflective formative process anchored in the assumptions NVC, conceived as a relational, ethical, and political practice that fosters empathetic listening, recognition of feelings and needs, and co-responsibility in relationships. The methodological approach involved eight reflective training sessions, held throughout 2023, the records of which were produced through field diaries and online questionnaires. The qualitative analysis, of a comprehensive and interpretive nature, revealed initial appropriation movements of NVC by the participants, with advances in conceptual and practical incorporation and shifts in the ways of perceiving and managing microconflicts in everyday school interactions.The results also indicate that reflective training sessions, mediated by professional guidance inspired by the principles of NVC and focused on organizing collective listening and sustaining dialogue within the group, constituted a relevant space for shared reflection and the relational elaboration of conflicts, favoring the progressive construction of a common language based on empathy, dialogue, and cooperation. At the same time, the study reveals challenges related to institutional sustainability and the continuity of actions.As a result of the research, an Introductory Training Proposal in NVC was developed, conceived as an educational product derived from the study, intended to support new training experiences in different institutional contexts. Overall, the findings indicate the potential of NVC as a relational and formative strategy for strengthening educational practices committed to promoting a Culture of Peace.

Keywords: Non-violent Communication, Culture of Peace; Restorative Justice, Psychology, School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Número de pesquisas CNV por ano 40
Figura 2 – Pesquisas realizadas por região do Brasil 40
Figura 3 – Distribuição das pesquisas por Grande Área de Conhecimento 41
Figura 4 – Registro visual do encontro 1 75
Figura 5 – Registro visual do encontro 2 78
Figura 6 – Registro visual do encontro 3 81
Figura 7 – Registro visual do encontro 4 83
Figura 8 – Registro visual do encontro 5 86
Figura 9 – Registro visual do encontro 7 91
Figura 10 – Registro visual do encontro 8 93
Figura 11 – Articulação dos movimentos espirais da pesquisa-ação e da hermenêutica-dialógica no percurso da pesquisa 95
Figura 12 – Compreensão do conflito como possibilidade formativa. 124
Figura 13 – Comunicação Não Violenta como abordagem ética e relacional 125
Figura 14 – Componentes centrais da Comunicação Não Violenta 127
Figura 15 – Exemplos de recursos visuais para identificação de sentimentos e necessidades. 128
Figura 16 – Componentes e abreviaturas (Apêndice K) 184
Figura 17 – Mapa de Instrumentos (Apêndice K) 185
Figura 18 – Cartão-lembrança entregue à comunidade escolar (Apêndice R) 195
Figura 19 – Síntese das etapas e funções pedagógicas do encontro formativo (Apêndice S). 196
Figura 20 – Abertura do encontro e enquadre da proposta formativa (Apêndice S). 197
Figura 21 – Problematização do conflito e ampliação do olhar relacional (Apêndice S). 197
Figura 22 – Apresentação da CNV como abordagem ética e relacional (Apêndice S). 198
Figura 23 – Componente observação na CNV: distinção entre fato e julgamento (Apêndice S). 199
Figura 24 – Componente necessidades na CNV: reconhecimento das necessidades humanas (Apêndice S). 200

Figura 25 – Componente sentimentos na CNV: identificação e ampliação do repertório emocional (Apêndice S). 201
Figura 26 – Componente pedidos na CNV: formulação de pedidos claros e possíveis (Apêndice S). 202
Figura 27 – Recursos visuais para identificação de sentimentos e necessidades (Apêndice S). 203
Figura 28 – Slide de apoio à vivência reflexiva introdutória (Apêndice S). 203
Figura 29 – Encerramento do encontro e síntese da proposta formativa (Apêndice S). 204

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNV	Comunicação Não Violenta
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
JR	Justiça Restaurativa
MEC	Ministério da Educação
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PNJR	Política Nacional de Justiça Restaurativa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ABREVIATURAS E CÓDIGOS DE INSTRUMENTOS

DC	Diário de campo
G	Grupo participante
PA	Participante anônimo sem identificação recorrente no corpus
PAF	Participante anônimo identificado por código recorrente no corpus
Q	Questionário
Q0-1	Questionário on-line de manifestação de interesse aplicado antes do início dos encontros formativos
Q1-1	Questionário on-line de diagnóstico inicial aplicado após o Encontro 1
Q6-1	Questionário on-line de interesse e viabilidade de continuidade das ações aplicado após o Encontro 6
Q7-1	Questionário on-line de avaliação das ações aplicado após o Encontro 7

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS **4**
RESUMO **7**
ABSTRACT **8**
LISTA DE ILUSTRAÇÕES **9**
LISTA DE SIGLAS **11**
LISTA DE ABREVIATURAS E CÓDIGOS DE INSTRUMENTOS **12**
SUMÁRIO **13**
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS **17**
2 REFERENCIAL TEÓRICO **22**
2.1 Escola e violência: limites e possibilidades **22**
2.2 Cultura de Paz e Justiça Restaurativa: perspectivas de transformação dos conflitos **27**
2.3 Comunicação Não Violenta: escuta, vínculo e transformação das relações **32**
3 REVISÃO DA LITERATURA SOBRE A COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA **38**
3.1 Estado do Conhecimento da Comunicação Não Violenta **38**
4 CAMINHO EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA-AÇÃO **49**
4.1 Fundamentos epistemológicos **49**
4.1.1 Ecologia dos saberes 49
4.1.2 Transdisciplinaridade 50
4.2 Abordagem metodológica **51**
4.2.1 Natureza e abordagem da pesquisa 51
4.2.2 Cuidados Éticos 52
4.2.3 A pesquisa-ação como método 53
4.3 Contexto da pesquisa **55**
4.3.1 Escolha do campo e articulação institucional 55
4.3.2 Caracterização da escola participante 57
4.3.3 Participantes 60
4.3.4 Equipe de pesquisa e papéis 61
4.4 Instrumentos de produção de dados e registros da pesquisa **62**
4.5 Desenvolvimento da pesquisa-ação **65**

4.5.1 Etapas preparatórias e construção do processo formativo reflexivo 65
4.5.2 Encontros formativos: percurso e vivências 71
4.5.3 Movimento espiral e reflexões metodológicas do percurso formativo 93
4.5.4 Pós-encontros da pesquisa 98
4.6 Procedimentos de análise e interpretação dos dados 99
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO 101
5.1 Aprendizados do processo formativo: apropriação, transformação e repercussão 101
5.1.1 Apropriação da CNV: internalização conceitual e vivencial 102
5.1.2 Transformações nas relações: deslocamentos no manejo de conflitos 103
5.1.3 Repercussões da proposta: circulação e potencial de expansão 105
5.2 Entre a potência e os limites: mediação profissional e condições institucionais na promoção da Cultura de Paz 106
5.2.1 Condições estruturais do trabalho docente e demanda por apoio institucional 107
5.2.2 Mediação profissional e ecologia dos saberes: especificidade sem hierarquia 110
5.2.3 CNV: potência relacional e limites estruturais 114
6 PRODUTO DA PESQUISA: PROPOSTA FORMATIVA INTRODUTÓRIA EM COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA 117
6.1 Origem e fundamentação do produto 117
6.2 Finalidade e objetivos 120
6.2.1 Objetivo geral 120
6.2.2 Objetivos específicos 120
6.3 Público-alvo e contextos de aplicação 120
6.4 Princípios éticos e metodológicos 121
6.5 Estrutura geral da proposta formativa 122
6.5.1 Abertura: criando presença e disponibilidade relacional 123
6.5.2 Problematização inicial: conflito e comunicação 124
6.5.3 Exposição dos fundamentos da CNV 124
6.5.4 Apresentação dos componentes centrais da CNV 125
6.5.5 Vivência breve ou exercício reflexivo introdutório 127
6.5.6 Fechamento do encontro 129
6.6 Cuidados éticos, limites e advertências sobre o uso do produto 130

6.7 Possibilidades de adaptação, ampliação e continuidade 131
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 133
REFERÊNCIAS 138
APÊNDICES 151
APÊNDICE A – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE 152
APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL 153
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE MANIFESTAÇÃO DE INTERESSE 156
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO ON-LINE DE MANIFESTAÇÃO DE INTERESSE (Q0-1) 157
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 161
APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA DIAGNÓSTICA 164
APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO ON-LINE CONHECENDO OS PARTICIPANTES E O CONTEXTO (DIAGNÓSTICO) (Q1-1) 165
APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO ON-LINE DE INTERESSE E VIABILIDADE DE CONTINUIDADE DAS AÇÕES (Q6-1) 169
APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA DE AVALIAÇÃO 175
APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO ON-LINE DE AVALIAÇÃO DAS AÇÕES (Q7-1) 176
APÊNDICE K – SISTEMA DE CODIFICAÇÃO E MAPA DE INSTRUMENTOS 184
APÊNDICE L – CARTA À COMUNIDADE ESCOLAR [ESCOLA PARTICIPANTE] 187
APÊNDICE M – CARTA AOS ALUNOS 188
APÊNDICE N – CARTA À DIREÇÃO DA ESCOLA 190
APÊNDICE O – CARTA AOS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA 192
APÊNDICE P – CARTA À JUÍZA 193
APÊNDICE Q – CARTA AO NÚCLEO DE JUSTIÇA RESTAURATIVA DO MUNICÍPIO 194
APÊNDICE R – CARTÃO-LEMBRANÇA ENTREGUE À COMUNIDADE ESCOLAR 195
APÊNDICE S – PROPOSTA FORMATIVA INTRODUTÓRIA EM CNV 196
S.1 Abertura 196
S.2 Problematização inicial 197

S.3 Apresentação dos fundamentos da CNV 197
S.4 Vivência reflexiva 202
S.5 Fechamento do encontro 203

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Minha atuação junto ao Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) em Panambi - RS despertou meu interesse pela problemática da violência, inicialmente com foco na violência intrafamiliar, e levantou questionamentos sobre as formas de condução desse trabalho. Esse percurso culminou na realização de minha pesquisa de mestrado, intitulada "A percepção de profissionais psicólogos que atuam no CREAS sobre o atendimento psicossocial de famílias em situação de violência intrafamiliar", desenvolvida entre 2019 e 2020. Os resultados apontaram distanciamento entre a teoria delineada nos documentos orientadores do trabalho e a prática cotidiana, indicando a necessidade de incentivo para maior divulgação dessas práticas (Pöttker; Arpini, 2023).

Durante minha prática profissional, deparei-me com diferentes formas de violência em contextos variados, o que evidenciou seu caráter complexo e dinâmico, constituído nas relações sociais (Minayo, 1994). Trata-se também de um relevante problema social, que gera custos para os sistemas de saúde, segurança e justiça, além de prejuízos econômicos relacionados às faltas ao trabalho (Minayo, 2013; Organização Mundial da Saúde - OMS, 2002). Estima-se que cerca de 5,9% do Produto Interno Bruto (PIB) nacional seja gasto anualmente devido à violência no país (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA; Fórum Brasileiro de Segurança Pública - FBSP, 2019). Ademais, figura entre as principais causas de mortalidade no mundo entre pessoas de 15 a 44 anos (OMS, 2002).

A violência é tema histórico, mas permanece atual e de grande relevância na sociedade, como ratificado pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), que a considera problema de saúde pública de caráter endêmico, devido ao grande número de vítimas em muitos países e à magnitude das sequelas orgânicas e emocionais que produz (OPAS, 1993). Nesse horizonte, diversas iniciativas buscam transformar a cultura de violência em uma Cultura de Paz, definida como "[...] conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados: no respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação", dentre outros, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (1999, p. 2).

A violência apresenta impactos abrangentes, afetando especialmente os laços interpessoais e a coesão social. No plano internacional, esse desafio é reconhecido por organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), que, por meio da Agenda 2030, afirma a promoção de sociedades pacíficas, inclusivas e comprometidas com o

acesso à justiça e a proteção da vida como objetivos centrais do desenvolvimento humano (Nações Unidas Brasil, 2022). Esse marco normativo reforça a compreensão de que o enfrentamento da violência e a promoção de uma Cultura de Paz constituem responsabilidades éticas e políticas compartilhadas, demandando ações articuladas nos diferentes contextos sociais, entre eles a escola. Efetivar essas garantias é condição fundamental para a transição de uma cultura marcada pela violência para uma Cultura de Paz. Nesse horizonte, a Justiça Restaurativa (JR) tem se constituído, no cenário brasileiro, como uma das abordagens institucionais voltadas à transformação social, ao propor práticas orientadas à promoção do diálogo e da responsabilização relacional entre pessoas e comunidades (Brasil. Conselho Nacional de Justiça - CNJ, 2019).

Em 2016, o CNJ estabeleceu a Política Nacional de Justiça Restaurativa (PNJR), reconhecendo a complexidade dos fenômenos de conflito e violência e propondo estabelecer fluxos e procedimentos para lidar com suas dimensões, promover mudanças de paradigmas e criar espaços apropriados para isso (Brasil. CNJ, 2016). A Resolução N. 300, de 2019, estabeleceu prazos para os Tribunais de Justiça e Regionais Federais apresentarem planos de implementação e difusão da JR. Em março de 2023, a ministra do Supremo Tribunal Federal (STF) Rosa Weber, então presidente do CNJ, declarou 2023 como o ano da JR na educação, com o objetivo de impulsionar as diretrizes da Resolução n. 458/2022, que apoia a implementação de programas, projetos e ações de JR no ambiente escolar, reconhecendo a escola como ambiente privilegiado de convivência e um local onde se fortalecem e desenvolvem o “ser” e o “conviver” (Brasil. CNJ, 2022).

Esses avanços foram fundamentais para fortalecer as práticas restaurativas, destacando-se os Círculos de Construção da Paz, propostos por Kay Pranis (Boyes-watson; Pranis, 2011), como abordagem promissora na JR. Esses círculos ganharam maior relevância quando Tribunais de Justiça passaram a financiar a capacitação de profissionais da educação nessas práticas, impulsionando sua implementação e difusão. Meu contato prévio com os Círculos de Construção da Paz, durante o trabalho na Política de Assistência Social, proporcionou familiaridade, também, com a CNV, presente de forma transversal nessa prática, relação que será discutida na revisão da literatura. Esse reencontro com a temática orientou a decisão de desenvolver um estudo teórico-metodológico sobre a CNV no doutorado. Considerando o momento histórico de busca pela paz e o olhar dirigido ao contexto escolar fomentado pelo CNJ

no Brasil, compreendi a escola como ambiente privilegiado não apenas para a aplicação de práticas restaurativas, mas também para o estudo e a promoção da CNV.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996, estipula que compete à União, em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios, estabelecer competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Essas diretrizes, destinadas a orientar os currículos e seus conteúdos mínimos, visam a garantir formação básica comum a todos os estudantes (Brasil. Senado Federal, 2018). A materialização dessa responsabilidade ocorre por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), determinadas pelo Conselho Nacional de Educação. De natureza obrigatória, orientam o planejamento curricular das instituições de ensino e do sistema educacional básico do país e se fundamentam em princípios éticos, políticos e estéticos, que incluem a busca pela justiça, solidariedade, liberdade e autonomia, bem como o respeito à dignidade da pessoa humana e o compromisso com a promoção do bem de todos (Brasil. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação - MEC, 2013).

A promulgação da Lei n. 13.005/2014 instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), reforçando a importância de estabelecer e implementar diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, contemplando direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Em sequência, atendendo às alterações da LDB pela Lei n. 13.415/2017, foi elaborada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define aprendizagens essenciais ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil. MEC, 2018). A BNCC explicita conhecimentos e habilidades ao longo da trajetória escolar, incluindo valorização da diversidade, argumentação baseada em fatos, promoção dos direitos humanos, autoconhecimento, cuidado com a saúde física e emocional, empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação (Brasil. MEC, 2018).

Nesse contexto, a CNV pode ser compreendida como estratégia pertinente para o desenvolvimento dessas habilidades, por buscar promover comunicação ancorada em fatos e alfabetização emocional, reconhecendo a importância dos sentimentos (Rosenberg, 2021). Além disso, a CNV facilita o exercício da empatia, do diálogo e da resolução de conflitos de forma pacífica e cooperativa (Rosenberg, 2020). Apesar de sua aplicação prática — especialmente com a ascensão da JR nas escolas a partir de 2019 —, a CNV permanece ainda pouco explorada na produção acadêmica brasileira. Em 2022, realizei levantamento, apresentado no capítulo 3 desta tese, no qual identifiquei número reduzido de dissertações de

mestrado e ausência de teses de doutorado sobre o tema. A busca foi realizada no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Diante desse cenário, considerei relevante qualificar teoricamente e analisar as possibilidades de aplicação da CNV no contexto educacional.

Este estudo insere-se na linha de pesquisa *Linguagem, Comunicação e Sociedade*, do *Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social*, que discute aspectos relacionados à linguagem em seus múltiplos fatores — como língua, discurso, ideologia e narrativas do cotidiano —, bem como a construção de sentido e significado das ações e práticas sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais desenvolvidas pelas comunidades loco-regionais e sua relação com o desenvolvimento humano e social, numa perspectiva global (Unicruz, 2022). Nesse contexto, esta tese busca disseminar a CNV como prática comunicacional e social que, ao articular linguagem, afetos e ações, pode contribuir para a transformação das relações interpessoais e institucionais. A proposta alinha-se ao compromisso da linha de pesquisa com a análise crítica de práticas discursivas e intervenções sociais significativas, especialmente aquelas voltadas à promoção do diálogo, da escuta empática e da Cultura de Paz, no âmbito educacional e comunitário.

A pesquisa tem como objeto o processo reflexivo e relacional de vivência da CNV por profissionais de uma escola pública, compreendido como prática colaborativa voltada à promoção da Cultura de Paz e à transformação das relações no contexto escolar. A pergunta central que direciona este estudo é: "De que modo a CNV desenvolvida em um processo colaborativo de pesquisa-ação pode contribuir para o enfrentamento da violência e a promoção da Cultura de Paz em uma escola pública da periferia do município de Cruz Alta - RS?". Parte-se da hipótese de que o desenvolvimento de práticas de CNV, construídas colaborativamente com professores e funcionários por meio da pesquisa-ação, pode favorecer a promoção da Cultura de Paz e contribuir para a redução das manifestações de violência no contexto escolar.

A pesquisa teve como objetivo geral desenvolver um trabalho colaborativo com professores e funcionários em uma escola pública estadual da periferia de Cruz Alta - RS, a partir dos pressupostos da CNV e da pesquisa-ação, com o propósito de contribuir para o enfrentamento da violência e para a promoção da Cultura de Paz. A tese está organizada em seis capítulos, além das considerações finais.

No primeiro capítulo, são apresentadas as considerações iniciais, nas quais se situam o problema de pesquisa, o objetivo e a justificativa do estudo, delineando o percurso de construção da investigação. O segundo capítulo apresenta o referencial teórico, abordando os conceitos centrais relacionados à violência, escola, Cultura de Paz, JR e CNV, discutindo suas inter-relações e contribuições para a transformação das relações no contexto educacional. O terceiro é dedicado à revisão da literatura sobre a CNV, tema central desta tese, situando o estado da arte da produção acadêmica sobre a abordagem e suas aplicações em diferentes contextos.

O quarto capítulo apresenta o percurso epistemológico e metodológico da pesquisa, fundamentado na ecologia dos saberes e na transdisciplinaridade, descrevendo os procedimentos da pesquisa-ação colaborativa, o contexto investigado, os participantes, os instrumentos e os procedimentos de análise, bem como sistematiza o desenvolvimento da pesquisa-ação, com a descrição dos oito encontros realizados e dos principais movimentos reflexivos e relacionais vivenciados ao longo do processo formativo. O quinto capítulo apresenta os resultados e a discussão da pesquisa, com a análise dos aprendizados produzidos no processo formativo e as condições institucionais que atravessaram sua realização e continuidade, articulando os achados empíricos com o referencial teórico mobilizado.

O sexto capítulo apresenta a proposta formativa introdutória em CNV, concebida como produto educacional derivado do estudo, destinada a subsidiar novas experiências formativas em diferentes contextos institucionais. Por fim, são apresentadas as considerações finais, que retomam os objetivos da pesquisa, sintetizam os principais resultados e discutem as contribuições, limites e implicações do estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A construção deste referencial teórico tem como propósito sustentar as reflexões desenvolvidas ao longo da pesquisa, articulando os principais conceitos que possibilitam compreender os sentidos atribuídos às violências vivenciadas no cotidiano escolar e as alternativas construídas coletivamente para seu enfrentamento. Para tanto, parte-se da discussão da violência no contexto escolar, articulando, em seguida, Cultura de Paz, JR e CNV como referenciais teóricos e metodológicos capazes de sustentar práticas educativas orientadas à mediação dialógica dos conflitos e à promoção de uma convivência ética.

2.1 Escola e violência: limites e possibilidades

A violência, em sua expressão mais grave, resulta na morte de outro ser humano. Segundo o Atlas da Violência de 2025, é a principal causa de morte entre jovens no Brasil: em 2023, 47,8% das vítimas de homicídio tinham entre 15 e 29 anos, o que representa, em média, 60 jovens assassinados por dia (Cerqueira; Bueno, 2025). Entretanto, a violência não se restringe à morte, pois se configura como um fenômeno socialmente construído, que se manifesta em múltiplas expressões e carrega significados emocionais e culturais que dificultam uma definição única (Assis; Marriel, 2010).

Para efeito analítico, adota-se a definição da OMS, segundo a qual a violência consiste no "[...] uso intencional da força ou poder em uma forma de ameaça ou efetivamente contra si mesmo, outra pessoa ou grupo ou comunidade, que ocasiona ou tem grandes probabilidades de ocasionar lesão, morte, dano psíquico, alterações do desenvolvimento ou privações" (OMS, 2002, p. 5). Destaca-se o termo "intencional", que remete ao uso deliberado da força ou poder, uma vez que, mesmo quando práticas violentas são utilizadas sob justificativa de proteção ou cuidado, seus efeitos permanecem danosos.

No campo educacional, a violência manifesta-se em múltiplas expressões e intensidades, variando de microviolências – humilhações, exclusões e intimidações – a agressões físicas, ameaças e discriminações explícitas, comprometendo o desenvolvimento dos estudantes. Quando não reconhecidas ou adequadamente mediadas, essas manifestações podem escalar até episódios extremos, como o massacre de Suzano (SP), em 2019, quando dois ex-alunos assassinaram sete pessoas na escola, o tio de um deles, e em seguida, cometeram suicídio, totalizando dez mortes (Pedrini, 2019). Na ocasião, diversos parlamentares expressaram pesar

diante do ocorrido e destacaram a necessidade de refletir sobre as causas estruturais e culturais da violência nas escolas (Brasil. Senado Federal, 2019).

A tragédia evidenciou a gravidade que a violência pode assumir no ambiente escolar e desencadeou reações imediatistas, frequentemente orientadas por medidas repressivas e de vigilância, em detrimento de estratégias preventivas, educativas e institucionais de enfrentamento da violência (Lopes; Rossato, 2023). Diante disso, reforça-se a necessidade de pesquisas e políticas públicas voltadas à violência cotidiana e estrutural, e não apenas para eventos excepcionais. Nesse sentido, estudos fundamentados na perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano reiteram que o enfrentamento da violência escolar requer estratégias preventivas, articuladas e baseadas em evidências, capazes de considerar a complexa interação entre fatores individuais, relacionais, institucionais e socioculturais que atravessam o cotidiano escolar, evitando respostas meramente reativas ou centradas na vigilância e na punição (Vargas *et al.*, 2025).

Perante o exposto, torna-se relevante situar a promulgação da Lei n. 13.935/2019, que dispõe sobre a inserção de profissionais de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Embora sancionada no mesmo ano do massacre de Suzano, a referida lei é resultado de um processo de tramitação que se estendeu por quase duas décadas, evidenciando a histórica dificuldade de reconhecimento, no âmbito das políticas educacionais, da dimensão psicossocial como componente estruturante da escola (Brasil, 2019, Lei n. 13.935). A proximidade temporal entre a tragédia de Suzano e a promulgação da lei não autoriza uma relação causal direta, mas permite compreendê-la como parte de um cenário mais amplo de intensificação do debate público sobre violência escolar, cuidado e prevenção.

A demora para a aprovação da lei supracitada contrasta com a rapidez das respostas reativas e centradas em estratégias de controle institucional que tendem a emergir após episódios de violência extrema, reforçando a necessidade de políticas contínuas, preventivas e institucionalizadas. A atuação de profissionais da Psicologia no contexto escolar, conforme preconiza a legislação, não se restringe ao atendimento individual ou à gestão de crises, mas se orienta para o fortalecimento das relações, a mediação de conflitos, a promoção de melhoria no clima escolar e a construção de práticas coletivas de cuidado, contribuindo para o enfrentamento da violência em suas dimensões cotidianas, estruturais e simbólicas (Conselho Federal de Psicologia - CFP, 2018).

Ganham relevância, nesse cenário, as críticas a políticas públicas que apostam no policiamento escolar ou em programas de mediação orientados por uma lógica disciplinadora. O exemplo do *Programa Escola Segura*, no Paraná, demonstrou ineficácia da presença de policiais militares da reserva para reduzir vitimização, pichação e consumo de drogas ilícitas. Embora tenha sido bem aceito por parte da comunidade escolar, o programa baseou-se em um diagnóstico equivocado sobre a natureza da violência escolar, concentrando-se em casos extremos e negligenciando os conflitos cotidianos e os fatores relacionais e institucionais envolvidos (Lopes; Rossato, 2023). Da mesma forma, práticas de mediação que reforçam vigilância, punição e exclusão não promovem a transformação das relações (Tondin *et al.*, 2024). Aponta-se, assim, para a urgência de compreender a violência escolar como fenômeno institucional, atravessado por relações de poder e mecanismos disciplinares, além de qualificar as práticas educativas, promovendo escuta e corresponsabilidade, e não a punição disfarçada de mediação.

A escola, nesse contexto, não é apenas vítima, mas pode também ser agente de violência. Pesquisa realizada no município de Chapecó/SC identificou três dimensões: a) na escola – agressões entre alunos; b) à escola – vandalismo e depredação; c) da escola – agressões verbais e ameaças entre professores e estudantes (Tondin *et al.*, 2024). A última dimensão evidencia como práticas autoritárias, seletivas ou negligentes podem reproduzir exclusões e desigualdades. Rezende (2021) destaca que a justiça escolar não se restringe ao acesso, mas exige permanência, pertencimento e escuta. Ignorar desigualdades sociais, culturais e econômicas significa reforçar exclusões e deslegitimações simbólicas de estudantes e famílias.

Um elemento central para o enfrentamento da violência é o clima escolar, entendido como a qualidade das relações interpessoais e da ambiência socioemocional. Ambientes de respeito, segurança e pertencimento favorecem a cooperação e previnem conflitos, enquanto climas negativos alimentam exclusão, medo e comportamentos agressivos (Danzmann *et al.*, 2024). A qualidade das interações entre professores, alunos e comunidade escolar influencia diretamente a motivação, o bem-estar e o desempenho socioemocional (Dessen; Polonia, 2007).

Sob a perspectiva de Rosenberg (2021), a violência pode ser compreendida como "[...] expressão trágica de necessidades não atendidas [...]". E, muitas vezes, modos de comunicação alienantes, como julgamentos moralizadores e visões dicotômicas de certo/errado ou bom/mau, alimentam a polarização e inviabilizam o diálogo. Esse processo intensifica-se em sociedades globalizadas e tecnologizadas, nas quais a comunicação rápida e imediata, embora funcional no

cotidiano, tende a obscurecer seus efeitos colaterais, como o discurso de ódio, o bullying digital e os crimes virtuais (Consorte, 2020). Tais fenômenos fragilizam vínculos empáticos e ampliam formas contemporâneas de violência, evidenciando a centralidade das práticas comunicacionais na produção e na transformação dos conflitos.

A partir dessa ótica a CNV pode ser situada como uma proposta voltada à reconfiguração das práticas comunicacionais, ao reconhecer a violência como expressão de necessidades não atendidas e propor formas alternativas de escuta e mediação (Rosenberg, 2021).

Contudo, diante da complexidade institucional da escola e da natureza estrutural das violências que a atravessam, impõe-se a reflexão sobre as condições necessárias para sua implementação consistente. A transformação das relações escolares envolve manejo de dinâmicas grupais, leitura contextualizada das relações de poder e sustentação ética das práticas, indicando que ferramentas comunicacionais como a CNV precisam ser articuladas a estratégias institucionais mais amplas de cuidado, prevenção e promoção da convivência democrática. Nessa conjuntura, a atuação de profissionais com formação voltada à compreensão dos processos relacionais e institucionais, como a Psicologia, pode contribuir para sustentar tais práticas no cotidiano escolar (CFP, 2018). Tal perspectiva reafirma o caráter biopsicossocial e relacional da violência, exigindo enfrentamento integrado e colaborativo entre diferentes setores da sociedade (Assis; Constantino; Avanci, 2010; Minayo, 1994; OMS, 2002).

Essa concepção fundamenta propostas como a JR, reconhecida pelo CNJ como política pública (Brasil. CNJ, 2016, 2019, 2022). Para Brancher ([2011]), a violência decorre de conflitos que evoluem de forma descontrolada; logo, a mediação dialógica constitui caminho possível para a prevenção da violência. Zehr (2008) complementa ao propor “trocar as lentes”, deslocar o foco da norma e da punição para as relações rompidas e necessidades não atendidas. Assim, a corresponsabilidade, e não a sanção, deve orientar a reconstrução dos vínculos comunitários.

Nesse cenário, a escola assume papel estratégico. Mais do que um espaço de transmissão de conteúdos, constitui-se como *locus* de socialização, convivência e formação cidadã (Dessen; Polonia, 2007). Ao acolher as experiências dos estudantes, inclusive aquelas marcadas por situações de violência, a escola pode configurar-se como espaço de superação de exclusões e de fortalecimento de vínculos democráticos. Um exemplo ilustrativo é o *Projeto Sacola Literária*, que envolve estudantes e seus pais na criação do hábito da leitura e na promoção do diálogo intergeracional. No referido projeto, a criança leva dois livros para casa — um para si

e outro para os pais —, para que leiam, debatam e registrem juntos suas percepções em um caderno, posteriormente apresentado à turma. Além disso, os próprios alunos confeccionam a sacola que dá nome à iniciativa, personalizando-a e fortalecendo o sentimento de pertencimento ao grupo. Tais práticas favorecem a cooperação, o reconhecimento das singularidades e o desenvolvimento de vínculos afetivos e sociais, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e participativo (Tondin *et al.*, 2024).

A compreensão da violência e dos conflitos no contexto escolar demanda, portanto, um referencial capaz de situar os sujeitos em interação com os múltiplos contextos que os constituem. Nessa lógica, a perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano, formulada por Bronfenbrenner, propõe compreender o desenvolvimento como resultado de processos de interação contínua entre pessoa e ambiente ao longo do tempo (Bronfenbrenner, 2011). Mais do que focalizar características individuais isoladamente, essa perspectiva enfatiza que o desenvolvimento humano ocorre em sistemas de relações interdependentes, nos quais experiências cotidianas, vínculos sociais e condições socioculturais mais amplas se articulam na produção das trajetórias individuais e coletivas (Martins; Szymanski, 2004; Barreto, 2016).

No interior dessa abordagem, distingue-se a perspectiva bioecológica — que corresponde ao referencial teórico mais amplo para compreender o desenvolvimento em contextos — do sistema bioecológico, que constitui o modelo analítico utilizado para examinar como esses processos se organizam em diferentes níveis de contexto. Esse sistema é frequentemente representado por camadas ecológicas inter-relacionadas, que incluem o microssistema (contextos imediatos de interação, como família, escola e grupo de pares), o mesossistema (inter-relações entre esses contextos), o exossistema (ambientes que influenciam indiretamente a experiência dos sujeitos) e o macrossistema (valores culturais, políticas públicas e estruturas sociais mais amplas) (Bronfenbrenner, 2011; Martins; Szymanski, 2004).

Sob essa perspectiva, a violência escolar pode ser compreendida como fenômeno produzido na interação entre diferentes níveis de contexto, envolvendo simultaneamente experiências individuais, relações sociais e condições institucionais mais amplas. Essa abordagem possibilita analisar como tais dimensões se articulam na produção e no enfrentamento das violências no cotidiano escolar, reforçando a importância de estratégias preventivas e educativas que considerem a complexidade dos contextos de desenvolvimento (Barreto, 2016; Vargas et al., 2025).

No percurso metodológico desta pesquisa, essa compreensão foi mobilizada como recurso de reflexão com os participantes a partir de uma necessidade identificada durante a análise preliminar dos questionários, não prevista inicialmente no desenho da investigação, sendo apresentada por meio de um esquema visual explicativo em um dos encontros reflexivos (ver registros visuais do Encontro 2, seção 4.5.2.2). Assim, a compreensão da violência escolar a partir de uma abordagem contextual e relacional reforça a importância de estratégias de prevenção e enfrentamento ajustadas às singularidades dos contextos educativos (Vargas et al., 2025). Tal perspectiva sustenta abordagens que valorizam o fortalecimento dos vínculos, a corresponsabilidade e a mediação dialógica dos conflitos, contribuindo para a transformação das relações no contexto escolar.

À luz dessa compreensão relacional e contextual do desenvolvimento humano, o papel estratégico da escola também pode se revelar com a construção de uma Cultura de Paz no contexto escolar, o que exige o engajamento de professores e demais colaboradores como mediadores ativos. Processos formativos que ampliem competências dialógicas e restaurativas podem contribuir para a prevenção da violência e para a transformação dos conflitos em oportunidades educativas. Relações pautadas na escuta, no acolhimento e na responsabilidade compartilhada consolidam a escola como espaço de desenvolvimento humano e convivência democrática, capaz de transformar práticas autoritárias em experiências pedagógicas de diálogo e crescimento coletivo. Esse deslocamento do olhar, da resposta reativa para a construção de condições institucionais e relacionais de convivência, fundamenta a necessidade de discutir referenciais ético-políticos orientados à transformação dos conflitos, como a Cultura de Paz e a JR, desenvolvidos no subtópico seguinte.

2.2 Cultura de Paz e Justiça Restaurativa: perspectivas de transformação dos conflitos

A partir da abordagem da violência escolar em suas dimensões estruturais e relacionais, realizada no subcapítulo 2.1, busca-se, neste item, compreender os fundamentos ético-políticos de uma convivência orientada pela Cultura de Paz e pela JR. Dessa forma, a construção de uma Cultura de Paz e a consolidação de práticas restaurativas constituem propostas convergentes voltadas à transformação dos conflitos e à promoção da convivência ética, solidária e democrática. Ambas compartilham valores como o respeito à dignidade humana, a corresponsabilidade e a escuta ativa, oferecendo alternativas à lógica punitiva e à reprodução da violência nas relações sociais.

Diversos documentos e marcos internacionais utilizam a expressão “solução pacífica de conflitos”, o que evidencia o reconhecimento de que a escalada descontrolada dos conflitos pode desencadear processos de violência (Brancher [2011]). Conflitos são inerentes à vida em sociedade, pois resultam das diferenças que constituem os sujeitos e suas formas de expressão. Entretanto, quando a pluralidade de pensamentos e pontos de vista não é reconhecida e respeitada com base em valores éticos, abre-se espaço para a escalada do conflito até o confronto, este que ocorre quando duas posições ou interesses não podem ser atendidos simultaneamente e uma parte tenta impor sua vontade à outra, configurando uma dinâmica de disputa e exercício abusivo de poder (Diskin; Roizman, 2021). Nesse cenário, a Cultura de Paz e a JR não negam a existência do conflito, mas o reconhecem como oportunidade potencial de transformação, desde que mediado por princípios como o diálogo, o reconhecimento da diversidade e a corresponsabilidade.

Essa perspectiva exige ainda o reconhecimento das violências encobertas que, mesmo não se manifestando fisicamente, operam como sustentação simbólica ou legitimação de outras violências. Galtung (1990) denomina esse fenômeno de “violência cultural”, referindo-se à presença de elementos simbólicos — como discursos, normas, práticas pedagógicas ou estruturas institucionais — que naturalizam ou tornam invisíveis a violência direta e estrutural. No contexto escolar, por exemplo, a imposição de uma lógica disciplinar, justificada sob os discursos de neutralidade ou ordem, pode reforçar processos de exclusão e hierarquização. Reconhecer essas formas encobertas de violência é condição essencial para que a Cultura de Paz e a JR atuem não apenas sobre conflitos manifestos, mas também sobre os modos como as relações institucionais são organizadas e sustentadas.

A compreensão da Cultura de Paz implica breve resgate histórico de sua institucionalização no cenário internacional, destacando-se marcos que impulsionaram sua incorporação em políticas públicas e ações sociais. Em 1995, a UNESCO aprovou a Declaração de Princípios sobre a Tolerância, que define a tolerância como “[...] o respeito, a aceitação e apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos [...]. A tolerância é a harmonia na diferença [...]. É uma virtude que torna a paz possível e contribui para substituir uma cultura de guerra por uma Cultura de Paz” (UNESCO, 1995, p. 2).

Em 1997, a ONU aprovou a Resolução n. 52/15 proclamando o ano 2000 como o *Ano Internacional da Cultura de Paz*. No ano seguinte, a Resolução 53/25 instituiu o período de

2001 a 2010 como a *Década Internacional para uma Cultura de Paz e Não-Violência para as Crianças do Mundo*. Ainda em 1998, durante as celebrações dos 50 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, um grupo de ganhadores do Prêmio Nobel da Paz redigiu o *Manifesto 2000 para uma Cultura de Paz e Não-Violência*, com o objetivo de estimular o compromisso individual com valores, atitudes e formas de conduta que favoreçam a Cultura de Paz (Brasil. Ministério da Saúde, 2008; UNESCO, 1999).

A Cultura de Paz, nesse contexto, constitui-se como um compromisso ético-político orientado à transformação das relações sociais e à superação das estruturas que produzem desigualdade, exclusão e violência. Para além de uma proposta normativa ou idealizada, representa uma construção situada que se atualiza na micropolítica do cotidiano. Esse horizonte ético-político expressa uma orientação que articula valores humanitários e compromisso com a transformação social, situando a Cultura de Paz como prática cotidiana fundada na justiça, no diálogo e na corresponsabilidade.

Em 1999, a Assembleia Geral da ONU aprovou a *Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz*, definindo-a como um conjunto de valores, atitudes e estilos de vida baseados no respeito à vida, na não-violência, no diálogo e na cooperação (UNESCO, 1999). Esses documentos reforçam que a paz não se resume à ausência de guerras, mas envolve enfrentar causas estruturais da violência, como exclusão, intolerância e injustiça social. Trata-se de processo contínuo de transformação de valores, atitudes e comportamentos voltados à resolução não violenta dos conflitos e à promoção da dignidade humana, por meio da educação, do diálogo e da participação cidadã (Cabezudo, 2010).

Essa orientação foi reafirmada em 2015, com a adoção da Agenda 2030 pelos Estados-Membros da ONU. Entre os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que compõem essa agenda, destaca-se o ODS 16, que propõe "promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis" (Nações Unidas Brasil, 2022, n.p.). Esse objetivo ressoa com o Artigo 3º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), segundo o qual "todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal" (ONU, 1948, p. 2).

A promoção de uma Cultura de Paz requer, portanto, um processo coletivo e intersetorial, envolvendo setores como educação, saúde e justiça, voltado ao fortalecimento de vínculos comunitários e à prevenção das violências (Brasil. Ministério da Saúde, 2009). No contexto

brasileiro, entretanto, persistem desafios como desigualdade estrutural, violência institucional e fragilidade das políticas públicas. É nesse cenário que propostas como a JR ganham relevância estratégica, ao contribuir diretamente para a efetivação do ODS 16 (IPEA; FBSP, 2019). A experiência desenvolvida no Rio Grande do Sul constitui um dos exemplos mais consistentes de institucionalização dessa abordagem no âmbito do sistema de justiça juvenil.

A consolidação de uma cultura institucional restaurativa ganhou força com a implementação do Programa Justiça para o Século XXI, iniciado em 2005 no Rio Grande do Sul, que articulou o sistema de justiça, escolas e comunidades na promoção de práticas restaurativas e na formação de educadores. No estudo apresentado por Deboni, Oliveira e Todeschini (2012), os resultados referem-se à sistematização dos atendimentos realizados pela Central de Práticas Restaurativas do Juizado Regional da Infância e da Juventude de Porto Alegre - RS, com base em registros institucionais inseridos no sistema informatizado GPR (Guia de Procedimentos Restaurativos). Entre 2010 e 2012, foram encaminhados 1.201 casos, dos quais 929 resultaram em procedimentos restaurativos, sendo que aproximadamente 80% dos participantes declararam-se “muito satisfeitos” com os resultados.

Além dos dados quantitativos, o estudo descreve repercussões qualitativas como fortalecimento de vínculos, responsabilização ativa dos adolescentes e maior participação das vítimas, indicando deslocamento da lógica estritamente punitiva para uma abordagem centrada no diálogo e na corresponsabilidade. A experiência sinaliza a viabilidade de arranjos intersetoriais orientados à resolução dialógica dos conflitos, em consonância com os princípios do ODS 16, ao promover acesso ampliado à justiça e fortalecimento institucional por meio de práticas não punitivas.

A JR, nesse contexto, configura-se como abordagem complementar à Cultura de Paz, centrada na reparação de danos, no fortalecimento dos vínculos, na reconstrução das relações e na responsabilização do ofensor em diálogo com a comunidade. Trata-se de mudança paradigmática em relação ao modelo de justiça tradicional, ao compreender o conflito como violação de pessoas e relacionamentos, e não apenas de normas legais. A metáfora das “lentes” ilustra essa transformação: enquanto a lente retributiva se concentra na transgressão da norma e na punição, a lente restaurativa desloca o foco para os danos causados, as necessidades das vítimas e as responsabilidades compartilhadas (Zehr, 2008). Essa abordagem desloca o foco da punição para o vínculo, a escuta e o cuidado, configurando-se como horizonte ético-político sustentado pela corresponsabilidade e pela valorização da dignidade humana (Pelizzoli, 2016).

Um marco institucional ocorreu com a Resolução n. 225 do CNJ, de 31 de maio de 2016, que estabeleceu a PNJR no Brasil. O documento a define como

> um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias, que visa à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violência, e por meio do qual os conflitos que geram dano, concreto ou abstrato, são solucionados de modo estruturado (Brasil. CNJ, 2016, art. 1º).

Essa política foi reforçada em 2019 pela Resolução n. 300, que estabeleceu diretrizes para sua implantação, difusão, expansão e qualificação nos tribunais do país, consolidando a JR como política pública nacional (Brasil. CNJ, 2019). Em consonância com recomendações internacionais, o CNJ destacou seu caráter intersetorial, articulando-a com políticas de educação, saúde, assistência social e segurança.

Mobilizadas pelos marcos normativos, diversas iniciativas vêm sendo implementadas no Brasil, especialmente em contextos escolares, por meio de parcerias entre o Poder Judiciário, Secretarias de Educação e projetos comunitários. A exemplo de projetos como *Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania* em São Paulo, e *Justiça para o Século 21: Instituindo Práticas Restaurativas*, no Rio Grande do Sul, observa-se a centralidade da capacitação de educadores e da difusão de práticas restaurativas em comunidades (Araújo, 2013). Essas iniciativas evidenciam o potencial da JR como política transformadora, especialmente para o enfrentamento das violências estruturais e a promoção do ODS 16 (IPEA; FBSP, 2019).

As práticas restaurativas incluem círculos de construção da paz, mediação de conflitos e atividades baseadas na escuta empática e no diálogo. Elas não operam apenas como instrumentos de resolução de conflitos, mas como espaços de construção de sentido e pertencimento. Fundamentadas em valores como o respeito, a autenticidade e a escuta ativa, buscam criar contextos de segurança relacional, nos quais todas as vozes possam ser ouvidas e reconhecidas. Sua eficácia está além da técnica, na qualidade das relações que se constroem ao longo do processo, contribuindo para o fortalecimento do tecido comunitário e para o desenvolvimento de competências socioemocionais (Boyes-Watson; Pranis, 2011).

Consideradas em sua complexidade — e não como meras metodologias — a Cultura de Paz e a JR compartilham o propósito de transformar os modos de lidar com os conflitos, promovendo uma convivência mais democrática, respeitosa e empática. Ambas constituem referências fundamentais para este estudo e para a construção de alternativas viáveis à violência nas relações interpessoais e institucionais. A partir desses fundamentos, a CNV é tomada como

abordagem teórico-metodológica para o manejo de conflitos no plano relacional, cujos fundamentos e sua dimensão ético-política, com aplicações ao contexto escolar, serão abordados a seguir.

2.3 Comunicação Não Violenta: escuta, vínculo e transformação das relações

A CNV foi desenvolvida pelo psicólogo estadunidense Marshall Bertram Rosenberg (1934–2015), nascido em Canton, Ohio. Aos oito anos, mudou-se com a família para Detroit, onde vivenciou uma revolta racial de grande intensidade. O conflito foi tão severo que os moradores permaneceram dias sem poder sair de suas casas, e tropas de guerra que atuavam no Vietnã foram realocadas para conter a violência e patrulhar o bairro. Quando as aulas recomeçaram, percebeu que "um nome pode ser tão perigoso quanto qualquer cor de pele" (Rosenberg, 2021, p. 17), ao sofrer ameaças por ter sobrenome de origem judaica.

Rosenberg não entendia tais características como causas da violência, mas como possíveis estímulos em uma sociedade marcada por preconceitos e desigualdades estruturais. Para ele, a violência tem origem na forma como os sujeitos elaboram frustrações e necessidades não atendidas, e não no outro - alvo da ação violenta. Assim, quando se espera determinada atitude que não se concretiza, a situação pode funcionar como estímulo para reações violentas; entretanto, a origem dessas reações reside na maneira como as experiências vividas são interpretadas e processadas pelo próprio sujeito (Rosenberg, 2021).

Apesar de ter crescido em um ambiente marcado por tensões sociais, Rosenberg também testemunhou gestos cotidianos de cuidado e solidariedade, como o carinho atento de seu tio para com a avó, que possuía uma deficiência física e necessitava de cuidados constantes. Essas vivências reforçaram sua compreensão de que a natureza humana é compassiva, marcada pelo desejo de contribuir para o bem-estar do outro. A partir disso, passou a se questionar: "o que nos desliga dessa natureza solidária, levando-nos a um comportamento violento e à exploração dos outros? Por outro lado, o que permite que alguns continuem ligados à sua compaixão mesmo em circunstâncias o mais adversas possível?" (Rosenberg, 2021, p. 17).

Essas indagações conduziram à formulação dos princípios da CNV, progressivamente desenvolvidos a partir da década de 1970, quando Rosenberg foi convidado a colaborar em diagnósticos sobre as raízes da violência em Detroit (Rosenberg, 2021). Sua proposta emergiu, portanto, de uma investigação prática e teórica sobre a comunicação como dimensão central da produção e superação da violência.

A CNV pode ser definida como teoria, método e prática relacional, articulando necessidades humanas e emoções como elementos centrais. Para Rosenberg (2021), quando uma necessidade não é atendida, tende a gerar emoções desagradáveis que, por sua vez, podem impulsionar comportamentos violentos. Em contrapartida, quando uma necessidade é reconhecida e atendida, costuma desencadear emoções agradáveis, favorecendo atitudes mais colaborativas e empáticas. Essa compreensão aproxima a CNV de uma ética da presença e do cuidado, sustentada pela empatia e pela compaixão (Pelizzoli, 2012).

Na perspectiva de Rosenberg, a empatia constitui um elemento central da CNV e refere-se à capacidade de estar presente na escuta do outro — e de si mesmo — com atenção plena aos sentimentos e necessidades envolvidos, sem recorrer ao julgamento, à interpretação, à tentativa de corrigir ou à oferta de soluções imediatas. Diferentemente de formas habituais de escuta orientadas à avaliação ou ao aconselhamento, a empatia, proposta pela CNV, implica suspender explicações e narrativas causais para acolher a experiência vivida no momento, favorecendo a conexão humana e o reconhecimento da alteridade (Rosenberg, 2021).

A compaixão emerge dessa escuta empática como uma postura relacional orientadora da ação. Para Rosenberg (2021), ser compassivo não significa sentir pena, tolerar injustiças ou abdicar de limites, mas reconhecer as necessidades humanas presentes em uma situação e escolher responder a elas de forma consciente. Nessa perspectiva, a compaixão sustenta uma ética da corresponsabilização, na qual o cuidado com o outro não prescinde do cuidado consigo mesmo. Ao articular empatia e compaixão, a CNV propõe uma mudança nas relações, favorecendo a compreensão das necessidades envolvidas e a construção de respostas mais conscientes diante dos conflitos.

Para além de um conjunto de técnicas comunicacionais, a CNV sustenta-se como uma proposta ética e política de relação. Sua dimensão ética reside no reconhecimento da dignidade humana como princípio inegociável, na recusa da punição e da culpabilização como respostas centrais aos conflitos e na escolha pela corresponsabilização nas relações (Rosenberg, 2021; Pelizzoli, 2019). Essa orientação não se limita ao plano individual, mas incide sobre a forma como o poder circula nas relações, especialmente em contextos institucionais como a escola, onde práticas comunicacionais produzem hierarquias, pertencimentos e exclusões. Nesse sentido, a CNV assume um caráter político ao questionar lógicas punitivas naturalizadas e ao propor alternativas baseadas no diálogo, no cuidado e na responsabilidade compartilhada.

O reconhecimento dessa dimensão ética e política torna possível distinguir a CNV de seus usos despolitizados. A despolitização ocorre quando a proposta é reduzida a um instrumento de regulação emocional ou de controle comportamental, dissociada das condições históricas, sociais e institucionais que produzem os conflitos. Nesses casos, práticas comunicacionais passam a ser exigidas como norma, desconsiderando assimetrias de poder e produzindo silenciamentos e responsabilizações individuais indevidas. À luz da ecologia dos saberes (Santos, 2021), tal redução implica a neutralização de experiências situadas e de sofrimentos produzidos estruturalmente. Essa crítica dialoga com a perspectiva freireana ao evidenciar que práticas comunicacionais normativas, quando desconsideram as condições concretas de existência dos sujeitos, podem produzir silenciamentos e restringir possibilidades de expressão e participação (Freire, 1970). Nessa direção, compreende-se que a CNV aplicada de forma descontextualizada, e sem considerar relações de poder e desigualdades que atravessam os processos comunicacionais, pode ter seu potencial ético e transformador comprometido.

Rosenberg estruturou a CNV em quatro componentes centrais: observação, sentimentos, necessidades e pedidos. O primeiro, a observação, refere-se à capacidade de descrever com objetividade o que se vê, ouve ou percebe, sem acrescentar julgamentos, diagnósticos ou interpretações. Trata-se de relatar fatos específicos, verificáveis e situados no tempo e no espaço, evitando generalizações. Por exemplo, afirmações como “você chegou às 9h e 15 minutos” constituem uma observação, enquanto “você está sempre atrasado” envolve julgamento. Rosenberg destaca que, ao confundir esses dois elementos, o interlocutor tende a se sentir criticado e, consequentemente, a resistir à mensagem; por isso, propõe separar o que é observado de forma objetiva do que é avaliação pessoal, reconhecendo que generalizações frequentemente comprometem a qualidade da escuta (Rosenberg, 2021).

O segundo componente refere-se à identificação e expressão dos sentimentos suscitados diante de uma experiência. Para Rosenberg (2021), a dificuldade cultural em reconhecer e nomear os próprios sentimentos relaciona-se ao aprendizado social de focar no comportamento dos outros, e não no que se passa internamente. Em vez de desenvolver vocabulário emocional, tende-se a reproduzir fórmulas socialmente aceitas, o que limita a consciência sobre o impacto emocional das experiências vividas. Assim, é comum confundir sentimentos com avaliações. Ao dizer “sinto que você não se importa”, por exemplo, expressa-se uma interpretação; já afirmar “estou triste” ou “estou frustrado” comunica um estado emocional. A CNV, nesse

sentido, convida à autorreflexão e à vulnerabilidade, favorecendo a expressão honesta dos sentimentos como meio de conexão empática.

O terceiro componente diz respeito à identificação das necessidades humanas universais, que estão na base dos sentimentos (Rosenberg, 2021). Sentimentos humanos derivam da forma como cada pessoa se relaciona com essas necessidades – ou seja, sentimentos desagradáveis costumam surgir quando elas não são atendidas, enquanto sentimentos agradáveis tendem a emergir quando são reconhecidas e acolhidas. Compreender essa dinâmica permite ampliar a autorresponsabilidade pelas emoções, sem atribuir ao outro a sua "causa". Por exemplo, ao afirmar "estou irritado porque você não lavou a louça", transfere-se a causa; já ao dizer "estou irritado porque preciso de apoio com as tarefas da casa", explicita-se a necessidade subjacente. Ao tornar essas necessidades visíveis, a CNV favorece o diálogo e a construção de estratégias de convivência, preparando o terreno para solicitações mais claras e responsáveis.

O quarto componente refere-se à formulação de pedidos claros, específicos e viáveis, expressando o que se deseja em resposta à necessidade identificada. Para Rosenberg (2021), um pedido difere de uma exigência: preserva a liberdade do outro e favorece respostas genuínas, e não motivadas por medo, culpa ou obrigação. A clareza e a objetividade são fundamentais. Dizer "gostaria que você lavasse a louça hoje à noite" é um pedido concreto, enquanto "quero mais colaboração nessa casa" é vago e pode gerar confusão ou resistência. O autor também destaca a tendência de expressar apenas o que não se quer ("não grite comigo"), sem explicitar o que se deseja no lugar. A CNV propõe pedidos no tempo presente, com ações observáveis e sem cobranças implícitas, ampliando as possibilidades de entendimento mútuo e de construção de acordos baseados no respeito e na cooperação (Rosenberg, 2021).

Como recurso pedagógico, Rosenberg utilizava a metáfora da girafa - animal terrestre com o maior coração proporcional ao corpo e de ampla visão, graças ao seu longo pescoço – para simbolizar uma linguagem centrada na empatia e na escuta profunda das necessidades envolvidas. Em contraste, o chacal representava a comunicação violenta, julgadora e reativa (Rosenberg, 2019b, 2021). A metáfora foi posteriormente expandida em materiais produzidos pelo *Center for Nonviolent Communication (CNVC)*, associando, por exemplo, as orelhas grandes à escuta atenta e os cascos firmes à presença em situações difíceis (The Center for Nonviolent Communication, [*s. d.*]). Embora útil didaticamente, é necessário empregá-la com criticidade para evitar simplificações de uma abordagem complexa.

A CNV compreende o conflito não como disfunção, mas como um espaço fértil de aprendizagem e transformação das relações, perspectiva explorada em diferentes pesquisas no campo educacional. Mofarrej (2016) evidenciou que a CNV pode contribuir para a desnaturalização da violência no cotidiano escolar, ao favorecer escuta empática e reconhecimento da alteridade. Coltri (2021) demonstrou que formações docentes baseadas na CNV fortaleceram práticas pedagógicas voltadas ao acolhimento e à redução de conflitos interpessoais. Outros estudos convergentes, ainda que não utilizem diretamente a CNV, apontam efeitos semelhantes: Brusius (2011) destacou como a escuta empática favorece o protagonismo juvenil em experiências restaurativas; Gadea e Brusius (2015) mostraram o potencial do diálogo para o acolhimento de vulnerabilidades; e Holanda (2020) identificou que o diálogo empático possibilita o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Entretanto, sua difusão requer postura crítica diante de apropriações reducionistas, que a convertem em mera técnica de regulação emocional ou de conformação de comportamentos. Quando aplicada de forma descontextualizada e dissociada de sua dimensão ética e política, a CNV corre o risco de ser esvaziada de seus fundamentos, transformando-se em instrumento de silenciamento subjetivo ou de reforço de lógicas normativas. Desigualdades estruturais, como as relacionadas à raça, gênero e classe, não devem ser ignoradas, sob pena de neutralizar o caráter transformador da escuta empática. Nessa direção, Pelizzoli (2019) enfatiza que a escuta radical proposta pela CNV exige o enfrentamento das causas estruturais do sofrimento humano, e não apenas o acolhimento individual das emoções.

A prática da CNV demanda compromisso contínuo com atitudes coerentes com seus princípios, envolvendo autoconhecimento, autorresponsabilidade e disposição para rever padrões comunicacionais internalizados ao longo da vida. Mais do que técnica, constitui uma escolha relacional e ética (Rosenberg, 2021). Pelizzoli (2019) ressalta que a escuta radical requer acolher a vulnerabilidade e construir sentido coletivo diante dos conflitos, contribuindo para desestabilizar discursos punitivos e fortalecer vínculos baseados na empatia e no reconhecimento mútuo.

Rosenberg (2021) destaca ainda a autocompaixão como essencial para o cultivo da empatia e para a construção de vínculos saudáveis. Ao integrar teoria e prática, a CNV tem despertado interesse em diversas áreas e ampliado sua presença no campo educacional e nas ciências humanas. Em publicação anterior, Rosenberg afirmou que a prática individual da CNV pode cultivar uma Cultura de Paz interior, com potencial de gerar transformações sociais mais

amplas. Essa ideia ressoa com o *Manifesto 2000 para uma Cultura de Paz e Não Violência* (UNESCO, 2000), ao reconhecer que atitudes individuais sustentam processos coletivos de paz.

Diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo, a CNV apresenta-se como proposta relevante para a humanização das relações. Sua incorporação em espaços educacionais evidencia tanto seu potencial formativo quanto os riscos de usos superficiais. Promover a CNV nas escolas, portanto, implica não apenas favorecer a convivência ética e a mediação de conflitos, mas também enfrentar as estruturas que produzem exclusão e desigualdade.

Assim, a CNV configura-se como prática relacional sustentada pela escuta empática, pela identificação de sentimentos e necessidades e pelo compromisso com a dignidade e a justiça social. Ao propor uma linguagem que favorece o reconhecimento mútuo e a corresponsabilidade, oferece caminhos para a construção de vínculos mais humanos e cooperativos, especialmente em contextos educacionais atravessados por desigualdades e conflitos. Ela amplia as possibilidades de transformação ética e política das relações, ressoando com os princípios da Cultura de Paz e das práticas restaurativas. Nesse sentido, este estudo contribui ao articular a CNV como prática formativa e política no contexto escolar, como expressão de uma ética da escuta e da corresponsabilidade.

A partir dessa fundamentação conceitual, o capítulo seguinte apresentará uma revisão da literatura acadêmica sobre a CNV, com o objetivo de situar esta pesquisa no estado do conhecimento, identificar abordagens predominantes, contribuições e lacunas na produção científica sobre o tema.

3 REVISÃO DA LITERATURA SOBRE A COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA

Neste capítulo, apresenta-se o estado do conhecimento sobre a CNV, a partir de uma revisão da literatura acadêmica. O recorte, voltado à CNV, justifica-se por ela constituir o eixo central da presente investigação e o fundamento principal do processo formativo reflexivo desenvolvido. Assim, optou-se por examinar a produção científica sobre a CNV, identificando como tem sido compreendida, aplicada e discutida em contextos educativos.

A revisão busca mapear as principais contribuições teóricas e práticas da produção acadêmica nacional, além de evidenciar lacunas e tendências que sustentam a originalidade da pesquisa. Ao situar a CNV no panorama das investigações existentes, busca-se fortalecer a articulação entre o referencial teórico do capítulo anterior e os caminhos metodológicos percorridos ao longo do estudo.

3.1 Estado do Conhecimento da Comunicação Não Violenta

A revisão do estado do conhecimento apresentada neste item contempla exclusivamente a temática da CNV, por se tratar do foco central desta tese. O levantamento foi realizado no início do percurso da pesquisa, em dezembro de 2022, com o objetivo de subsidiar a elaboração do projeto e compreender como o tema vinha sendo abordado em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no país. Assim, a análise sistemática apresentada a seguir considera a produção acadêmica disponível até aquele momento. Optou-se por não atualizar integralmente o levantamento ao longo da investigação, a fim de preservar os referenciais que fundamentaram as escolhas iniciais e permitir ao leitor compreender o contexto acadêmico em que a proposta foi construída.

Ainda assim, realizou-se uma busca exploratória posterior, apenas para fins de atualização panorâmica do tema. Em consulta realizada em março de 2026, utilizando o mesmo descritor — “comunicação não violenta” —, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) retornou 64 resultados, enquanto o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES apresentou 68 registros. Considerando especificamente a produção posterior ao levantamento inicial — isto é, entre 2022 e 2025 —, foram identificadas duas teses e 31 dissertações na BDTD, enquanto o Catálogo da CAPES registrou 38 estudos no mesmo intervalo, dos quais sete são teses. Esses dados não integram a análise sistemática apresentada a seguir, mas indicam a expansão recente da produção acadêmica sobre CNV no cenário brasileiro.

Diante disso, apresenta-se a seguir o levantamento documental realizado em dezembro de 2022, cuja finalidade foi mapear e analisar a produção científica brasileira sobre CNV em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, contribuindo para a compreensão de como o tema tem sido abordado na esfera acadêmica. Foram examinadas a incidência e a distribuição das pesquisas, contribuindo para a sistematização do conhecimento acadêmico na área (Morosini; Fernandes, 2014; Morosini; Nascimento; Nez, 2021). A análise considerou a distribuição temporal e as áreas do conhecimento das dissertações e teses cadastradas. Posteriormente, delimitou-se o período de 2018 a 2022 para analisar o conteúdo dos resumos dos trabalhos.

Para tanto, a abordagem incluiu o mapeamento da produção científica, o levantamento documental e a análise dos resumos, explorando objetivos, metodologia e resultados apresentados. Embora a leitura completa dos trabalhos seja recomendada em pesquisas de estado da arte (Morosini; Nascimento; Nez, 2021), optou-se, nesta etapa inicial, pela análise dos resumos, o que permitiu examinar um conjunto mais amplo e relativamente homogêneo de produções, reduzindo a variabilidade de extensão e formato dos trabalhos completos. Para o levantamento documental, utilizaram-se duas bases de dados confiáveis: o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, que reúne produções de Programas de Pós-Graduação brasileiros a partir de 2013 (CAPES, 2022), e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que compila textos de teses e dissertações de instituições brasileiras de ensino e pesquisa (IBICT, 2022).

Optou-se pela busca por meio de palavra-chave, procedimento comum na pesquisa acadêmica, uma vez que ela representa de forma eficaz o assunto investigado em cada trabalho (Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT, 2021), o que é usual especialmente nas ciências sociais (Gonçalves, 2008). A busca inicial com a palavra-chave "comunicação não violenta" no catálogo CAPES encontrou 23 dissertações, sem existência de teses (observe-se que, apesar do portal disponibilizar os trabalhos completos somente a partir do ano de 2013, outros dados de trabalhos são disponibilizados anteriormente a 2013). Na BDTD, foram localizadas 19 dissertações, também sem tese.

Das dissertações encontradas, três estavam em ambas as bases de dados, sendo excluídas as duplicidades. Durante uma análise mais detalhada, uma dissertação de 2018 não apresentava relação com a temática, pois o termo "comunicação não violenta" constava, somente, em nomes de livros nas referências (Oliveira, 2018), sendo excluída da análise subsequente. Assim, foram

recuperadas 38 dissertações sobre “comunicação não violenta”, distribuídas por ano, conforme o quadro abaixo:

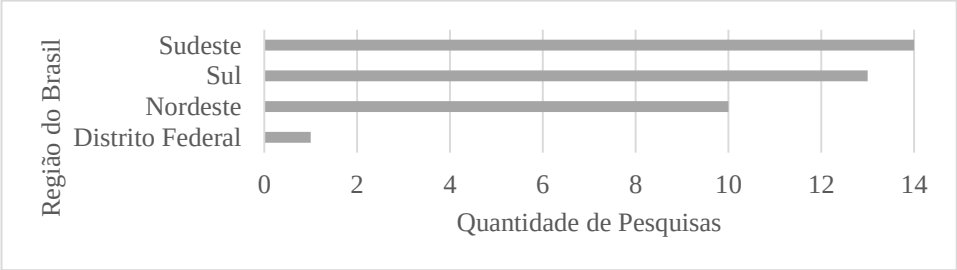
Figura 1 – Número de pesquisas CNV por ano

2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
1	0	1	3	0	0	2	2	3	0	0	8	7	9	2

Fonte: Elaboração própria (2023).

A distribuição temporal das dissertações permitiu identificar que, a partir de 2019, o tema apresenta crescente e acelerada expansão, pois em quatro anos houve um aumento de 125% na produção de estudos comparados com os dez anos anteriores. Ainda, no que se refere à região com maior desenvolvimento de pesquisas na área, conforme pode ser visto na Figura 2, a região Sudeste destaca-se, com 14 pesquisas, seguida pela região Sul, com 13 pesquisas, sendo que o Estado de São Paulo lidera com 11 pesquisas sobre o tema “comunicação não violenta”, seguido pelo Estado do Rio Grande do Sul, com oito pesquisas.

Figura 2 – Pesquisas realizadas por região do Brasil

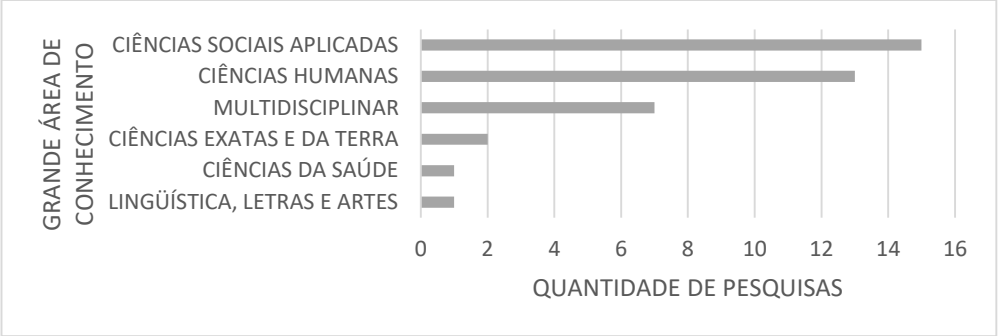


Fonte: Elaboração própria (2023).

Entre os 38 estudos identificados, apenas dois pesquisadores aparecem em mais de uma pesquisa. Marli Marlene Moraes da Costa orientou duas dissertações de mestrado, uma em 2008 e outra em 2011, ambas na área do Direito na Universidade de Santa Cruz do Sul, no Rio Grande do Sul. Marcelo Luiz Pelizzoli também orientou duas dissertações de mestrado, uma em 2016 na área de Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco e outra em 2019 na área de Sociais e Humanidades pela mesma universidade. Além disso, na Figura 3 demonstra a dispersão das pesquisas sobre CNV, refletindo o interesse de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. A grande área de conhecimento com maior número de estudos é a das Ciências Sociais e Aplicadas, com destaque para o Direito. Chama a atenção o fato de a temática

encontrar espaço em distintas áreas do conhecimento, especialmente por encontrar diversidade nas Grandes Áreas de Conhecimento.

Figura 3 – Distribuição das pesquisas por Grande Área de Conhecimento



Fonte: Elaboração própria (2023).

Reflete-se sobre a possível relação entre o aumento expressivo de pesquisas sobre o tema a partir do ano de 2019 e a implantação da JR, conforme estipulado pela Resolução n. 225/2016 do CNJ, seguindo recomendações da ONU (Brasil. CNJ, 2016; UNESCO, 1999). A JR propõe a introdução de um novo paradigma, em contraste com o modelo tradicional do sistema penal, no qual o Estado é considerado a vítima e o comportamento danoso é tratado como uma violação de regras abstratas. Em oposição a essa lógica, a JR direciona o foco para a reparação dos danos causados às pessoas diretamente envolvidas e para a reconstrução das relações humanas afetadas pelo crime (Zehr, 2008). A iniciativa do Poder Judiciário de implementar a JR pode ter incentivado a investigação de teorias e práticas capazes de apoiar esse novo paradigma, como a CNV. Esse movimento possivelmente contribuiu para o aumento das pesquisas sobre CNV a partir do ano de 2019, considerando que estudos geralmente começam dois anos antes (período de mestrado). Nesta perspectiva, esperava-se observar o crescimento contínuo das pesquisas, especialmente após 2021, por influência da Resolução n. 300 de 2019, a qual fomenta a implantação da JR no contexto escolar (Brasil. CNJ, 2019). A atualização panorâmica realizada em 2026 indica que essa tendência se confirmou.

A distribuição das pesquisas nas universidades revelou que apenas cinco instituições realizaram múltiplos estudos sobre a CNV, enquanto as outras 23 contribuíram com um único trabalho. Além disso, a Resolução n. 225/2016 visa abordar a JR de maneira abrangente e interdisciplinar (Brasil. CNJ, 2016). O mesmo ocorre com a CNV, que transcende fronteiras disciplinares ao ser explorada em diversas áreas do conhecimento, refletindo sua ligação

intrínseca com os relacionamentos humanos, inclusive nas ciências exatas, como indicado na Figura 3. Este fenômeno destaca a relevância da CNV para a JR.

Os estudos analisados indicam que a CNV tem sido explorada em diferentes áreas do conhecimento, evidenciando sua natureza transversal e sua relação com os processos de interação humana. Essa característica amplia as possibilidades de investigação sobre o tema e favorece abordagens interdisciplinares capazes de integrar diferentes perspectivas teóricas e metodológicas (Chagas; Pöttker; Alves, 2022). Assim, explorar análises provenientes de diversas áreas do conhecimento, que despertam interesse nessa temática, pode contribuir significativamente para o aprimoramento contínuo da CNV. A disseminação dos estudos em várias áreas de conhecimento é positiva, indicando um crescente interesse e reconhecimento da aplicabilidade da CNV. Essa amplitude é crucial, pois a CNV busca promover uma mudança cultural, fomentando uma Cultura de Paz por meio da prática da empatia e da compaixão (Rosenberg, 2021).

Para análise dos resumos foram excluídos os 12 estudos com mais de cinco anos, em virtude da falta de acesso ao seu conteúdo. Assim, no período de 2019 a 2022, foram encontradas 26 pesquisas com a temática da "comunicação não violenta". Foi realizada, então, a leitura dos resumos e examinados os objetivos, a metodologia e os resultados expressos neles. No que se refere aos objetivos dos estudos, evidenciaram-se pesquisas relacionadas à área do Direito, ainda que tenham sido realizadas, também, em outras áreas de conhecimento, quais sejam: Saúde e Biológicas, Sociologia e Sociais e Humanidades. Tais pesquisas relacionam, de alguma forma, seus objetivos com o sistema judicial, algumas na busca por alternativas para mediação de conflitos familiares (Garbelini, 2020; Marques, 2020; Micheli, 2021; Turra, 2020), outras estabelecendo relações e reflexões com a JR (Keller, 2021; Santos, 2019), enquanto outras refletem sobre a violência e violação de direitos (Mendonça, 2019; M. O. Sa, 2020).

No que se refere aos objetivos das pesquisas, observou-se diferentes contextos sobre os quais estes foram realizados. Destaca-se o contexto escolar, em que oito estudos foram realizados e cujos objetivos se voltaram para a formação de professores (Silva, 2020; Vieira, 2022), e dois deles buscando uma formação de professores que promova a Cultura de Paz entre os estudantes (Coltri, 2021; Lima, 2021). Já as cinco pesquisas voltadas ao contexto familiar tiveram como objetivo a investigação da CNV como alternativa para a mediação de conflitos familiares (Garbelini, 2020; Gardin, 2019; Marques, 2020; Micheli, 2021; Turra, 2020). Ainda, cinco pesquisas estão voltadas ao trabalho, sendo que duas buscaram avaliar ferramentas para

facilitar o processo de trabalho (Barbosa, 2019; Harada, 2020), enquanto as demais visaram o desenvolvimento profissional, sobretudo no que se refere à administração de conflitos (Farias Júnior, 2021; Freitas, 2019; Lemos, 2019). Outros cinco estudos têm um olhar mais amplo para a sociedade e almejam alternativas para a compreensão da violência (Consorte, 2020; Mendonça, 2019; F. P. Sá, 2020) ou como estratégia de pacificação (Alonso, 2021; Silveira, 2019).

Quanto à metodologia, a análise dos estudos iniciou-se pela identificação da natureza das pesquisas. Observou-se que apenas três trabalhos explicitam esse aspecto (Coltri, 2021; Farias Júnior, 2021; Silveira, 2019). Nos três casos, os autores classificam suas investigações como exploratórias, indicando que o campo de estudos sobre a temática ainda demanda maior consolidação teórica e empírica. Estudos dessa natureza são pertinentes, pois possibilitam ao investigador a utilização de uma diversidade maior de bibliografias, buscando aproximar a comunidade científica de um tema ainda pouco estudado, com o objetivo de torná-lo mais explícito ou construir hipóteses (Gil, 2002). No tocante à abordagem, apenas sete explicitam o uso da qualitativa, entretanto, pelos procedimentos utilizados, pode-se inferir que, pelo menos, 18 estudos se utilizam dela para atingir seus objetivos. Observa-se, assim, o predomínio da abordagem qualitativa nos estudos, o que é justificado considerando-se que a maior parte das pesquisas é realizada na Grande Área de Conhecimento das Ciências Sociais e Aplicadas, cujo objeto é, essencialmente, qualitativo (Minayo, 2001).

Relativamente aos procedimentos utilizados, não são todas as pesquisas que os explicitaram. Entretanto, algumas revelaram o uso de mais de um procedimento, evidenciando-se uma variedade deles e indicando um caráter mais exploratório dos estudos. Corrobora para isso o predomínio do uso da pesquisa bibliográfica, a qual busca informações em diversos materiais de caráter científico, com diferentes pontos de vista sobre o assunto para que o investigador possa construir suas observações e conclusões. Este procedimento de pesquisa teve seu uso declarado em oito resumos (Consorte, 2020; Keller, 2021; Marques, 2020; Mendonça, 2019; Micheli, 2021; F. P. Sá, 2020; M. O. Sa, 2020; Silva, 2019).

Menciona-se ainda o uso de entrevistas em quatro estudos (Coltri, 2021; Farias Júnior, 2021; Gardin, 2019; M. O. Sa, 2020), pesquisa documental em três (Marques, 2020; F. P. Sá, 2020; M. O. Sa, 2020) e, relatos, em três estudos (Consorte, 2020; Gardin, 2019; Sancho, 2022). Oficinas também tiveram sua utilização indicada em três resumos (Coltri, 2021; Marques, 2020; Silva, 2019). Já a pesquisa de campo, pesquisa-ação, observação participante e rodas de

conversa foram mencionadas em dois estudos cada uma. Outros procedimentos metodológicos mencionados foram: depoimentos, diários reflexivos, grupos focais, história oral, incidentes críticos, análise interativa com base nos conceitos de enquadramento, intervencionista, jogo Grok, observações empíricas, postagens públicas encontradas em redes sociais e *role-playing*.

Das 26 dissertações analisadas, 20 apresentaram resultados em seus resumos, os quais foram examinados. Esses resultados indicam a presença da temática da violência e dos discursos de ódio na sociedade (Mendonça, 2019; F. P. Sá, 2020) evidenciando sua interligação com o processo democrático nacional e as relações interpessoais, ainda que virtuais (Mendonça, 2019). No entanto, as conclusões dos estudos apontam para algum nível de transformação social ou sugerem direções nesse sentido. Por exemplo, Oliveira (2018) e Gardin (2019) apontam caminhos para a superação e enfrentamento de violências, enquanto as dissertações de Lima (2021) e Fernanda Pimentel Sá (2020) destacam que a negação ou repressão de ideias ou discursos odiosos não são as estratégias mais eficazes para resolver os conflitos. Fernanda Pimentel Sá (2020) argumenta que a CNV oferece uma maneira de expressar ideias odiosas sem causar danos, enquanto Lima (2021) sugere que a educação para a paz, embora incipiente no país, poderia ser mais efetiva se fosse integrada de forma transversal no itinerário formativo dos discentes.

Nessa perspectiva, cumpre destacar o questionamento advindo da pesquisa de Garbelini sobre "se é função do Estado, na figura do Poder Judiciário, administrar conflitos relacionais e educar para a CNV?" (Garbelini, 2020, p. 14). Tal indagação demonstra possuir respostas positivas, eis que a mediação judicial se mostrou capaz de promover o acesso à justiça para famílias, desde que mantivesse o foco no restabelecimento da comunicação para transformar a relação intersubjetiva e não com vistas, apenas, a um acordo negociado. Da mesma forma, a pesquisa de Santos (2019) identifica a importância da CNV no sistema da Infância e Juventude, e Keller (2021) aponta que a CNV contribui com o pensar restaurativo brasileiro. Demonstra-se, com isso, que a CNV pode ser uma alternativa eficiente para o manejo de situações judicializadas.

O estudo de Silveira (2019) contribui para o entendimento de que a CNV se mostra como alternativa potente de transformação de conflitos em uma condição dialógica e pacificadora. Também Alonso (2021) em seu resumo refere que a metodologia da CNV que fundamenta a mediação de conflitos pode promover a pacificação social, desde que não seja utilizada para privilegiar enquadramentos que polarizam ideias, pois neste caso, promoveria uma

comunicação violenta. E o estudo de Silva (2019) aponta a CNV como uma alternativa para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Dessa maneira, tais estudos validam a ideia de Rosenberg de que a CNV pode criar uma Cultura de Paz potente para produzir uma transformação social duradoura (Rosenberg, 2020).

Retomando-se o problema levantado na pesquisa de Garbelini (2020), sobre a responsabilidade do Estado em promover uma educação para a CNV, cumpre trazer à reflexão o importante movimento que as Resoluções n. 225/2016 e n. 300/2019, do CNJ parecem causar pois, por meio delas, o Poder Judiciário teve por objetivo fomentar a divulgação e implementação da JR, e da JR nas escolas. Este movimento promove, por consequência, maior conhecimento das estratégias da CNV, pois grande parte das práticas restaurativas utilizadas na JR são sustentadas, teórica e/ou metodologicamente, pelos pilares da CNV. Levando isso em conta, observa-se essa relação com a CNV em pesquisas que se voltam ao contexto educativo (Coltri, 2021; Guizzo, 2021; Mazzini, 2021; Silva, 2020; Vieira, 2022).

Essas pesquisas expressam resultados positivos da aplicação da CNV no currículo escolar, contribuindo como ferramenta didática (Guizzo, 2021), e qualificando o fazer docente (Vieira, 2022). Mazzini (2021) observa que a CNV tem um impacto positivo indireto no desempenho acadêmico, pois reduz os níveis de estresse e melhora a motivação dos estudantes. Além de seu papel como ferramenta pedagógica, a CNV pode fortalecer vínculos (Rosenberg, 2019), necessidade identificada na pesquisa de Silva (2020), pois observou, em seus resultados, que trocas entre os pares docentes, incluindo estratégias de CNV, poderiam contribuir para o fortalecimento de vínculos e a construção de roteiros formativos. Ainda, a utilização, por parte dos professores, dos pilares da CNV, proporciona a criação de alternativas mais assertivas e menos violentas no manejo de conflitos, acrescentando-se a isso que passaram a mostrar-se multiplicadores de uma Cultura de Paz. Destarte, compreende-se que talvez não caiba, necessariamente, ao Poder Judiciário, ensinar a CNV, mas sua influência parece contribuir para esta transformação.

As pesquisas voltadas ao exercício da CNV no trabalho, ou no ambiente onde este ocorre, identificaram, em seus resultados, a CNV como ferramenta oportuna para atingir seus objetivos. A pesquisa realizada na área da Ciência da Computação, por exemplo, desenvolveu-se em disciplinas que incluem a Engenharia de Requisitos, pois envolve inúmeras interações sociais que requerem do profissional um alto nível de cooperação e empatia com pessoas de personalidades, valores e interesses diferentes. As falhas na comunicação podem ser

precursoras de conflitos nas equipes, podendo levar ao comprometimento de projetos, elevação de custos e mal-estar na equipe. Assim, o estudo propôs um conjunto de artefatos instrucionais para a análise de conflitos, com base na CNV, os quais foram aplicados em disciplinas que incluem a Engenharia de Requisitos, tendo resultados promissores para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que podem contribuir para melhorar o padrão de desempenho dos estudantes (Barbosa, 2019).

A pesquisa de Lemos (2019) insere-se no campo de estudos sobre a reflexão crítica no ambiente laboral, tratando da sua importância para o desenvolvimento das *soft skills,* que as considera como "habilidades, atitudes ou comportamentos demonstrados a partir das interações humanas como liderança, comunicação, resolução de conflitos, negociação, entre outros" (Silva, 2012 apud Lemos, 2019, p. 27). No estudo, emergiram temáticas relacionados aos dilemas de gestão, CNV e valores. Assim, não se trata especificamente da temática da CNV, mas ela revela-se em conjunto com outros temas. Dentre outros pontos, a pesquisa concluiu que o estímulo à reflexão crítica no ambiente corporativo apresenta um significativo potencial para transformação das ações dos gestores, no sentido de torná-los mais abertos e permeáveis à mudança, desenvolvendo *soft skills* relacionadas ao seu papel de líder, entretanto não se observou ressonância nas chefias superiores, tampouco houve um processo de institucionalização da experiência pela organização para garantir sua continuidade.

Finalmente, a dissertação de Farias Júnior (2021) refere que a CNV já era conhecida por alguns gestores, que buscavam criar espaços de escuta e expressão de sentimentos e necessidades no ambiente de trabalho, o que demonstrou estar contribuindo com os objetivos da organização, e o estudo de Harada (2020) apontou indícios de que o uso de uma intervenção de Design baseada na CNV pode contribuir para o processo de alinhamento de expectativas no ambiente organizacional. Isto posto, as pesquisas, independentemente da área em que foram realizadas, indicam que a CNV tem sido mobilizada como estratégia para qualificar relações interpessoais e apoiar o manejo de conflitos em diferentes contextos institucionais.

Assim, o levantamento que teve como objetivo identificar estudos sobre CNV e analisar se os resultados das pesquisas realizadas até 2022 indicaram um caminho para a diminuição da violência revelou que, de fato, as pesquisas que utilizaram a CNV apontam para possíveis estratégias de diminuição da violência. Ela é vista como uma alternativa para lidar com diferenças e discursos de ódio de forma menos danosa ao outro. Além disso, a CNV é considerada uma ferramenta para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária,

promovendo uma Cultura de Paz, sendo potente para gerar a transformação social duradoura indicada nos estudos de Rosenberg (Rosenberg, 2020) e incentivada pelo Poder Judiciário ao promover a implantação da JR em diferentes contextos (Brasil. CNJ, 2019).

A CNV também é vista como uma ferramenta didática potente, que contribui indiretamente para melhorar o rendimento e motivação dos estudantes. No ambiente corporativo, ela tem sido aplicada para aumentar a efetividade das ações, desenvolvendo habilidades relacionais e melhorando a qualidade das interações sociais.

Observa-se uma ampla distribuição geográfica da CNV em diversas universidades e Estados brasileiros, permeando diferentes áreas do conhecimento, como Ciências Sociais Aplicadas, Multidisciplinar, Ciências Humanas, Ciências Exatas e da Terra, Ciências da Saúde, e Linguística, Letras e Artes. Isso demonstra a expansão e aplicabilidade da CNV em várias áreas, apresentando resultados promissores em seus estudos.

Apesar dos resultados promissores, a falta de institucionalização da CNV é apontada como uma limitação significativa, que restringe seu alcance e seu potencial transformador. De modo geral, os estudos analisados sugerem que os efeitos atribuídos à CNV tendem a apresentar maior consistência quando vinculados a processos mais amplos de transformação das relações, e não apenas à utilização pontual de técnicas comunicacionais voltadas à resolução imediata de conflitos. No contexto escolar, diversas pesquisas sugerem a necessidade de abordagens transversais e integradas, assim como de formações interativas entre pares, capazes de fortalecer vínculos e promover alternativas menos violentas para o manejo de conflitos. Já no ambiente organizacional, os estudos evidenciam desafios em atingir colegas em posições hierárquicas superiores e dificuldades na continuidade das ações, indicando a urgência de institucionalizar o trabalho com a CNV nesses contextos.

Observa-se que a CNV apresenta maior eficácia quando aplicada como instrumento de transformação das relações interpessoais, e não apenas como técnica voltada à obtenção de acordos pontuais. Ademais, seu uso indiscriminado, sem compreensão teórica adequada, pode reproduzir formas de comunicação violenta, especialmente quando mobilizada em enquadramentos polarizados. Tais apontamentos reforçam a necessidade de qualificar criticamente o debate teórico sobre a CNV antes de sua aplicação prática.

Em síntese, esta revisão cumpriu o propósito de delimitar o estado do conhecimento sobre a CNV no cenário acadêmico brasileiro, evidenciando expansão recente da produção científica, caráter multidisciplinar e predominância de abordagens qualitativas. De modo geral, os estudos

analisados apontam a CNV como estratégia potente para mitigar a violência, facilitar a gestão de conflitos e contribuir para a construção de uma Cultura de Paz. Apesar desses resultados promissores, identificam-se lacunas relevantes, relacionadas sobretudo à ausência de institucionalização mais ampla da temática, ao risco de usos superficiais ou descontextualizados e à necessidade de intervenções formativas situadas. Tais lacunas indicam a necessidade de ampliação de investigações empíricas que examinem de forma mais sistemática os efeitos da CNV em diferentes contextos institucionais, especialmente por meio de estudos que acompanhem processos formativos e relacionais ao longo do tempo.

Ao explicitar esses achados, o capítulo fundamenta a pertinência e a originalidade desta tese ao tomar a CNV como estratégia para o enfrentamento da violência e a promoção de uma Cultura de Paz no contexto escolar. Assim, o mapeamento, aqui apresentado, é útil por ancorar teoricamente as escolhas do desenho investigativo e por indicar onde a contribuição empírica pode ser mais fecunda: em processos colaborativos.

4 CAMINHO EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA-AÇÃO

O desenvolvimento da pesquisa científica pressupõe a definição de um caminho que viabilize um estudo sistemático e rigoroso na busca por respostas sobre fenômenos ou fatos sociais investigados. Assim, o método científico é entendido como o trajeto escolhido na busca pela resolução de um problema - materializado como objeto de pesquisa – e, simultaneamente, como oportunidade para a criação de novos referenciais teóricos. A metodologia requer uma abordagem teórico-metodológica consistente, que dialogue com os objetivos da pesquisa e com a realidade em que ela se insere. Nesse sentido, detalham-se a origem da pesquisa, os fundamentos que a sustentaram, e os procedimentos realizados.

4.1 Fundamentos epistemológicos

O processo epistemológico de uma pesquisa refere-se à reflexão crítica sobre as bases que orientam a produção, validação e comunicação do conhecimento científico. A definição desse processo implica a explicitação dos pressupostos teóricos e das perspectivas de investigação que sustentam a construção do objeto de estudo e orientam as escolhas analíticas realizadas ao longo da pesquisa.

O caminho metodológico desta investigação fundamentou-se em três eixos interligados: a ecologia dos saberes, a transdisciplinaridade e a pesquisa-ação. Tal articulação encontra respaldo na compreensão contemporânea de que a pesquisa-ação, no contexto universitário, pode se constituir como eixo estruturante da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ao promover relações horizontalizadas entre universidade e sociedade e ao favorecer a produção compartilhada de conhecimento socialmente implicado (Thiollent; Colette, 2020)

4.1.1 Ecologia dos saberes

A proposta da pesquisa, utilizando a pesquisa-ação e a CNV, alinhou-se à ecologia dos saberes ao propor relações mais horizontais entre os sujeitos, com valorização da escuta, da expressão e do reconhecimento mútuo. O conceito de ecologia dos saberes foi desenvolvido pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, que defende que as práticas relacionais entre os seres humanos - e entre estes e a natureza - implicam diversas formas de saber, todas legítimas como expressão de conhecimento. Nessa perspectiva, nenhum conhecimento é considerado autossuficiente ou isolado na compreensão da realidade, pois cada saber possui valor próprio e potencial para contribuir na resolução de problemas complexos.

Santos (2021) sustenta que há uma diversidade epistemológica no mundo, em que o saber científico representa apenas um entre muitos. A ecologia dos saberes promove o diálogo entre culturas e formas de conhecimento, buscando criar um ambiente de troca e respeito mútuo, no qual diferentes saberes possam coexistir e se enriquecer por meio da interculturalidade. Santos critica o monoculturalismo científico, que, frequentemente, desqualifica ou ignora conhecimentos não ocidentais ou não científicos, empobrecendo a compreensão do mundo e as possibilidades de enfrentamento dos desafios globais.

Dessa forma, a ecologia dos saberes busca objetivos transformadores, tanto teóricos quanto práticos, atentando para as relações entre saberes, e desafia as hierarquias universais e abstratas que foram naturalizadas pela história (Santos, 2021). Nesse sentido, ao propor relações horizontais e valorizar a escuta, as ações da pesquisa se articularam à ecologia dos saberes, contribuindo para a desconstrução das hierarquias tradicionais presentes no ambiente escolar.

4.1.2 Transdisciplinaridade

A temática da violência é multifacetada e influenciada por diversos aspectos, o que demanda um trabalho baseado na interação e na complementaridade entre diferentes áreas do conhecimento. Diante da complexidade da realidade social, reconheceu-se que o fenômeno da violência não poderia ser compreendido a partir de um único ponto de vista. Em vez disso, compreendeu-se necessário adotar um olhar que atravessasse e explorasse os limites disciplinares, valorizando o saber do outro e promovendo o equilíbrio nas relações de poder dentro da comunidade investigada. Essa abordagem buscou oferecer base para construir entendimentos integradores que superassem a fragmentação do conhecimento.

Adotou-se a perspectiva da transdisciplinaridade, que transcende as fronteiras tradicionais entre as disciplinas acadêmicas. Essa abordagem promove a abertura das áreas de saber para aquilo que as atravessa e ultrapassa, integrando conhecimentos e metodologias de diversas áreas para lidar com questões complexas de forma mais holística (Freitas; Morin; Nicolescu, 1994). O estudo realizado com a equipe escolar — incluindo professores, funcionários do setor de apoio ao estudante e da secretaria escolar — contou com o apoio da equipe gestora da Coordenadoria Regional de Educação, direção escolar e Núcleo de JR. A experiência demonstrou que, ao atuarem de forma integrada, diferentes profissionais e campos de saber puderam gerar construções e resultados que dificilmente seriam alcançados de forma isolada.

A colaboração entre diferentes profissionais e seus saberes específicos possibilitou a fusão de conhecimentos em novas formas de compreender que transcenderam as fronteiras de

cada disciplina e profissão isoladamente. Além disso, considera-se a dimensão ética da transdisciplinaridade, que pressupõe o uso do conhecimento em favor do bem comum e no enfrentamento responsável dos desafios sociais (Nicolescu, 2002). Desse modo, reconheceu-se a complexidade do fenômeno da violência, atravessado por relações sociais muitas vezes associadas a sentimentos de pertencimento e afeto - elementos que podem favorecer a convivência, mas também podem gerar exclusões e desigualdades.

Buscou-se oferecer alternativas que corroborassem os aspectos positivos das diferenças sociais e de seus conflitos sociais, potencializando seu valor formativo e de crescimento. Paralelamente, visou-se reduzir reações violentas diante da diversidade, apresentando possibilidades para o manejo de conflitos de forma construtiva. Dessa maneira, pretendeu-se contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e harmoniosa, em que a diversidade fosse compreendida como uma fonte de enriquecimento, e não como geradora de rupturas.

4.2 Abordagem metodológica

Apresenta-se, a seguir, a abordagem metodológica que sustentou o estudo. Inicialmente, delimitou-se a natureza aplicada, a abordagem qualitativa e o caráter exploratório da investigação, justificando-se a opção por compreender experiências em contexto. Na sequência, explicitou-se a pesquisa-ação como método, com seus fundamentos participativos e cíclicos. Por fim, registraram-se os cuidados éticos que pautaram o percurso — observância às resoluções pertinentes, consentimento livre e esclarecido, confidencialidade e aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) — assegurando coerência e rigor no tratamento dos dados.

4.2.1 Natureza e abordagem da pesquisa

Configurou-se como estudo de natureza aplicada, pois teve por objetivo gerar conhecimento de aplicação prática, dirigido à solução de um problema específico, e com isso, caracterizou-se por sua utilidade social e econômica (Nascimento, 2016). Quanto à abordagem, a pesquisa foi qualitativa, uma vez que investigou aspectos da realidade que não são passíveis de quantificação e buscou a compreensão interpretativa das experiências dos sujeitos dentro do contexto em que foram vivenciadas.

O método escolhido mostrou-se compatível com os objetivos do estudo, por propiciar uma compreensão ampliada do grupo estudado (Goldenberg, 2004) e de sua lógica interna, na medida em que possibilitou o estudo da história, das relações, das representações, crenças, percepções, das opiniões, além das interpretações dos sujeitos acerca do tema investigado (Gil,

2002; Minayo, 2001, 2014). Quanto aos objetivos, a pesquisa teve caráter exploratório, por tratar de uma temática até então pouco estudada no campo científico e por ter buscado favorecer a familiarização com o problema (Nascimento, 2016).

4.2.2 Cuidados Éticos

O presente estudo esteve fundamentado nos preceitos que regem a ética em pesquisas envolvendo seres humanos, conforme as Resoluções n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil. Conselho Nacional de Saúde, 2016) e n. 466/2012 (Brasil. Conselho Nacional de Saúde, 2012), assim como a Resolução n. 016/2000 do CFP (CFP, 2000). A equipe de pesquisa assinou o Termo de Confidencialidade, no qual constava que os dados seriam utilizados única e exclusivamente para fins acadêmicos, e seriam divulgados de forma anônima, sem identificação dos participantes. A pesquisa foi aprovada pelo CEP-UNICRUZ, sob o parecer consubstanciado vinculado ao CAAE:72851423.6.0000.5322.

Outra situação ética relevante ocorreu em relação à divulgação do nome da escola nas mídias institucionais. Embora essa divulgação não estivesse prevista no projeto original, as publicações foram realizadas espontaneamente pela própria instituição escolar e pelo Núcleo de JR, sem comunicação prévia à equipe de pesquisa. Ao tomar conhecimento do fato, a pesquisadora apresentou a situação ao grupo de participantes, esclarecendo os limites e cuidados éticos envolvidos. O tema foi debatido coletivamente e, por decisão do grupo, a anuência à divulgação foi formalizada de próprio punho nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando o registro transparente dessa decisão. Nenhuma identificação individual foi divulgada e o nome da instituição passou a constar apenas em materiais públicos de caráter informativo e acadêmico, com aprovação e reconhecimento das instâncias envolvidas.

Durante todo o percurso, foi garantido um espaço de escuta permanente, no qual os participantes puderam expressar dúvidas, desconfortos ou considerações em qualquer momento da pesquisa. Essa postura dialoga com os princípios ético-políticos da pesquisa-ação e com o compromisso da pesquisadora de assegurar um ambiente de confiança, respeito e corresponsabilidade, em consonância com o propósito humanizador e emancipador que orienta este estudo.

Considerando que a linguagem também constitui e produz realidades sociais, reconhece-se, no âmbito desta tese, uma tensão inerente ao uso da flexão de gênero na língua portuguesa, especialmente diante da ausência de termos amplamente legitimados que contemplem, de forma

equitativa, a diversidade de identidades de gênero. Embora, em diversos momentos, seja utilizado o masculino genérico — conforme convenções acadêmicas vigentes —, essa escolha não é tomada como neutra, mas como efeito de uma limitação linguística historicamente construída. Ao longo do texto, buscou-se, sempre que possível, recorrer a formas mais inclusivas de expressão, sem, contudo, comprometer a fluidez e a legibilidade do texto.

Além dos cuidados éticos adotados durante a realização da pesquisa, assumiu-se o compromisso de devolução dos resultados aos participantes e à comunidade escolar que acolheu o estudo. Esse compromisso foi reforçado a partir de uma provocação realizada por uma das professoras integrantes da banca de qualificação, ao questionar o que os participantes expressariam acerca da experiência vivenciada após dois anos do encerramento da pesquisa de campo, na ocasião da defesa da tese, bem como o que teria permanecido do processo formativo e quais desafios poderiam ser identificados retrospectivamente. Considerando o caráter colaborativo da pesquisa, a temporalidade institucional da escola e o cuidado em não submeter os participantes a novas demandas em períodos de sobrecarga, optou-se por planejar a devolução dos resultados para um momento posterior à defesa final da Tese. Essa escolha buscou assegurar um espaço mais fluido, dialógico e intencional, no qual a devolutiva não estivesse orientada por prazos acadêmicos, mas pelo sentido formativo e reflexivo do encontro.

Está previsto, um encontro de devolutiva junto à comunidade escolar e aos apoiadores institucionais da pesquisa, quais sejam o Núcleo de JR do município e a Coordenadoria Regional de Educação, compreendido como um espaço coletivo de socialização e discussão dos principais resultados do estudo, favorecendo a reflexão compartilhada sobre seus possíveis desdobramentos e reconhecendo o papel decisivo dessas instâncias na viabilização do percurso investigativo. Adicionalmente, poderá ser proposta, de forma voluntária, uma escuta avaliativa por meio de questionário on-line, de caráter reflexivo e formativo, voltada à compreensão das percepções, aprendizagens e desafios relacionados ao percurso formativo e aos resultados da pesquisa. A referida escuta poderá envolver os participantes diretamente implicados no estudo e/ou integrantes da comunidade escolar atual, a depender das condições institucionais e do momento em que a devolutiva ocorrer. Essa escuta posterior configura-se como parte do processo de devolução ética da pesquisa, não integrando o *corpus* empírico desta tese, nem sendo utilizada para fins de análise científica.

4.2.3 A pesquisa-ação como método

No que se refere ao tipo de pesquisa, tratou-se de uma pesquisa-ação, cuja abordagem participativa e cíclica possibilitou a produção do conhecimento de forma democrática e dialógica, proporcionada por meio de práticas colaborativas concebidas como recurso estratégico de transformação. Conforme Thiollent (1986), os sujeitos afetados pela prática são envolvidos no processo de compreensão e de mudança, participando ativamente da definição dos problemas, das ações e da análise dos resultados.

A pesquisa-ação desenvolvida com profissionais da escola pública alinhou-se à valorização dos diferentes saberes e ao uso de múltiplas fontes de informação e técnicas de produção de dados (Thiollent, 1986; Dionne, 2007). Tal perspectiva metodológica mostrou-se coerente com os fundamentos epistemológicos apresentados anteriormente, ao dialogar com a ecologia dos saberes e com a transdisciplinaridade, na medida em que favorece a interlocução entre saberes científicos e saberes da experiência, sem hierarquização prévia (Santos, 2002, 2021; Freitas; Morin; Nicolescu, 1994). Assim, a construção das intervenções não se deu pela aplicação de modelos externos previamente definidos, mas pela elaboração situada das ações, a partir das demandas concretas do grupo participante (Thiollent; Colette, 2014).

Embora tenha sua formulação inicial associada aos estudos de Kurt Lewin, a pesquisa-ação ampliou-se ao longo das décadas, incorporando dimensões éticas, políticas e implicativas. Nessa direção, compreende-se que a pesquisa-ação não se restringe à modificação de comportamentos, mas envolve a transformação simultânea das situações investigadas e dos sujeitos envolvidos, incluindo o próprio pesquisador, cuja posição é marcada pela implicação responsável no processo (Barbier, 2007).

Tendo a violência como problema concreto, cuja manifestação expressa-se nas relações cotidianas da escola, a escolha pela pesquisa-ação mostrou-se coerente com os objetivos do estudo. Trata-se de uma abordagem que considera a realidade como multifacetada e relacional, cuja compreensão é favorecida por ciclos sucessivos de observação, reflexão, planejamento e ação (Thiollent, 1986). Os encontros formativos operaram segundo essa lógica, permitindo que a análise das emergências do campo retroalimentasse continuamente as decisões metodológicas.

O estudo desenvolveu-se em um contexto institucional específico, compreendido como campo de produção de sentidos e de vivência do processo colaborativo da pesquisa-ação. Embora situado em uma escola pública estadual, o foco analítico do trabalho não recaiu sobre a escola enquanto unidade institucional a ser descrita ou tipificada, mas sobre o processo

formativo e reflexivo construído colaborativamente ao longo da pesquisa-ação. Nesse sentido, a escola constituiu o contexto relacional no qual se desenvolveram as interações, reflexões e práticas que compuseram o percurso investigativo.

Considerando as características do campo empírico, o estudo apresenta elementos de investigação situada em um caso específico, na medida em que se desenvolve em um único contexto institucional. Contudo, diferentemente do estudo de caso clássico, o eixo metodológico central da pesquisa foi a pesquisa-ação, orientada pela construção coletiva de reflexões e intervenções no cotidiano escolar. Assim, o contexto escolar foi compreendido como condição de possibilidade para a produção de conhecimentos e para a experimentação de práticas formativas, e não como objeto central de descrição institucional.

Ao articular produção de conhecimento e prática social, a pesquisa-ação fortalece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e contribui para a aproximação entre universidade e sociedade (Thiollent; Colette, 2020). Por conseguinte, a metodologia adotada mostra-se alinhada aos objetivos do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da UNICRUZ, cuja proposta enfatiza a análise interdisciplinar das práticas sociais e sua relação com o desenvolvimento humano e social (UNICRUZ, 2022). Ao integrar investigação e intervenção em um mesmo movimento reflexivo, a pesquisa-ação favoreceu a (re)significação das experiências vividas no contexto escolar, em consonância com a perspectiva formativa e socialmente implicada que orienta o Programa.

4.3 Contexto da pesquisa

4.3.1 Escolha do campo e articulação institucional

A escola foi escolhida em consonância com a Resolução do n. 458 de 2022, do CNJ, que designou o ano de 2023 como o “Ano da JR na Educação” e passou a apoiar a implantação de programas, projetos e ações de JR no ambiente escolar. O documento reconhece que a escola é um espaço privilegiado de convivência e um local onde se fortalecem e desenvolvem o “ser” e o “conviver” (Brasil. CNJ, 2022, 2023). Isso reflete a compreensão de que são necessárias parcerias e ações que promovam o pertencimento e o protagonismo, além de ampliar a capacidade da escola de desenvolver soluções para enfrentar a violência. Diante disso, a escola se mostrou um espaço oportuno para o desenvolvimento da pesquisa, especialmente pela articulação entre os princípios da JR e os fundamentos da CNV.

A escola participante foi selecionada por conveniência, por estar localizada no mesmo município da universidade na qual realizo o doutorado, e próxima geograficamente do município onde resido, o que favoreceu o acompanhamento contínuo das etapas do estudo e fortaleceu a articulação entre ensino e pesquisa. Tal escolha está em consonância com o compromisso da universidade com o desenvolvimento humano e social da região. Soma-se a isso o fato de que a escola está inserida em um território que iniciava a implementação de práticas restaurativas, representando uma oportunidade estratégica para desenvolver a pesquisa em diálogo com experiências emergentes. Destaca-se, ainda, a receptividade da equipe escolar à proposta de uma pesquisa-ação colaborativa voltada à promoção da Cultura de Paz, aspecto essencial para o estabelecimento de uma parceria efetiva.

Até ser definida esta escola, foram realizados contatos com três municípios, duas escolas, um núcleo de JR, uma Secretaria Municipal de Educação e uma CRE, localizadas em três municípios distintos. Primeiro, entrei em contato com o município de Cruz Alta - RS, local onde está situada a Unicruz, por meio da CRE. Contudo, como não havia uma proposta de intervenção previamente definida, mas a intenção de construir o projeto de forma conjunta com os participantes, o diálogo com a coordenadoria não avançou. Naquele momento, a proposta da JR ainda se encontrava em estágio inicial nesse município. Assim, também contatei com a juíza local, que indicou o município de Ijuí - RS, por ter conhecimento de que esta comarca já desenvolvia ações na área da JR há mais tempo.

A partir disso, contatei a coordenadora do Núcleo de JR do município de Ijuí, que se mostrou receptiva e facilitou minha participação nas atividades do núcleo. Essa aproximação possibilitou uma maior compreensão dos fundamentos da JR e sobre a inserção da CNV nesse contexto. O contato com outros profissionais e estudantes envolvidos na construção de uma Cultura de Paz ampliou minhas reflexões e possibilidades de atuação. Após cerca de seis meses de imersão no Núcleo, uma escola foi indicada como potencial parceira para a realização da pesquisa. Foi feito um primeiro contato, mas, após o recesso de verão, a comunicação foi interrompida. A coordenadora do núcleo informou que a equipe diretiva da escola havia sido substituída após as eleições escolares e que a nova gestão não demonstrava interesse em dar continuidade às práticas restaurativas. Nenhuma nova escola foi indicada naquele momento. Voltei-me então ao município de Panambi - RS, onde resido, entrando em contato com a Secretaria Municipal de Educação, mas não obtive retorno.

Ainda em Panambi - RS, contatei diretamente uma escola estadual, cuja equipe relatou dificuldades para desenvolver um trabalho que dependesse da participação voluntária dos profissionais, indicando que, na dinâmica institucional da escola, atividades coletivas costumam ocorrer por convocação da gestão e que dificilmente haveria adesão suficiente caso a participação fosse opcional. Diante dessa avaliação, sinalizou-se que a proposta dificilmente reuniria participantes em número suficiente para viabilizar a pesquisa-ação. Como alternativa, foi sugerido o desenvolvimento de uma atividade com uma turma específica de estudantes. Contudo, surgiram obstáculos relacionados à inviabilidade de participação no contraturno escolar e às exigências éticas próprias de pesquisas com menores de idade, que demandariam a autorização formal dos responsáveis (TCLE) e o assentimento dos estudantes (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE). Diante dessas condições, não se configuraram os requisitos necessários para a realização da pesquisa nesse contexto.

Por fim, participei de um evento regional sobre JR, em Santo Ângelo - RS, a convite da Coordenadora do Núcleo de JR de Ijuí - com quem mantive contato. Na ocasião, diversos municípios apresentaram seus projetos, entre eles uma escola do município Cruz Alta - RS, município com o qual eu havia feito contato cerca de oito meses antes, por intermédio da Coordenadoria de Educação. À época, o projeto de JR ainda não existia no município, mas na ocasião do evento estava sendo implementado. Durante o encontro, reencontrei com a juíza de Cruz Alta - RS – que havia me indicado o município de Ijuí - RS alguns meses antes - e mencionei que ainda não havia definido a escola onde realizaria a pesquisa. Ela sugeriu, então, a escola de sua comarca que havia apresentado o trabalho no evento, por se tratar da instituição com maior índice de vulnerabilidades e situações de violência do município. As intervenções do Núcleo de JR de Cruz Alta estavam sendo iniciadas nessa escola, como um projeto piloto para fomentar práticas de pacificação. Nesse sentido, considerou-se que a proposta da CNV poderia contribuir significativamente com os trabalhos já em andamento, e então a proposta de pesquisa foi acolhida nessa escola.

4.3.2 Caracterização da escola participante

O campo de pesquisa foi uma escola pública estadual, situada na zona urbana e periférica de um município do interior do estado do Rio Grande do Sul, com aproximadamente 60 mil habitantes (Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, [*s. d.*]). Segundo documentos institucionais e relatos da equipe, o território em que a escola está inserida é marcado por altos índices de criminalidade, com registros frequentes de agressões e assassinatos, muitas vezes

relacionados a disputas por pontos de venda de drogas. A escola vivenciou situações de arrombamento e depredação e, ao buscar contratação de serviço de vigilância privada, não obteve retorno, uma vez que as empresas da região relatam receio em atuar no local. Diante disso, foi firmada uma parceria com a Prefeitura Municipal, que disponibilizou vigilantes com o objetivo de diminuir a incidência desses episódios.

As condições de vulnerabilidade do entorno refletiam-se diretamente no cotidiano escolar. As consequências desse contexto eram visíveis na vida das crianças e dos jovens que frequentam a escola, expressas em situações de violência intrafamiliar, inserção no trabalho infantil, gravidez na adolescência, infrequência, abandono e insucesso escolar (documentos consultados na escola). No cotidiano escolar, a equipe diretiva identificava elevado número de casos de violência nas relações entre alunos, envolvendo agressões verbais e físicas, além de episódios de autoagressão, situações que demandavam tempo considerável da gestão no seu manejo. Também observavam fugas da escola, atrasos para retorno à sala de aula, alto índice de infrequência escolar, distorção idade-série, e estudantes com dificuldades na consolidação de habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo.

Nas relações entre alunos e professores e/ou alunos e funcionários, a escola avaliava que havia um bom relacionamento, considerando a complexidade do contexto. Já nas relações entre pais e professores, relatava-se a existência de diálogo, embora muitos responsáveis afirmassem não saber como agir diante das situações vividas pelos filhos, chegando inclusive a solicitar apoio da escola (documentos consultados na escola). A equipe escolar avaliava que os estudantes apresentavam dificuldades significativas de aprendizagem, especialmente nas áreas de leitura, escrita e cálculo, conforme observado no cotidiano pedagógico e em registros institucionais.

Essas fragilidades foram acentuadas durante o período de suspensão das atividades escolares presenciais em razão da pandemia da COVID-19, especialmente nos anos letivos de 2020 e 2021. Devido à situação de vulnerabilidade econômica de grande parte das famílias, os estudantes também não tinham acesso adequado a recursos digitais, o que impossibilitou a participação em atividades remotas. Nesse período, os estudos foram mantidos exclusivamente por meio de atividades impressas, com baixo índice de devolução e pouca efetividade no processo de aprendizagem. No retorno às atividades presenciais, a escola enfrentou desafios para reorganizar-se e retomar a rotina escolar, o que reforçou a necessidade de estratégias integradas para garantir a permanência e o desenvolvimento dos alunos.

Com base em um diagnóstico interno e com apoio da CRE, foi implantada, em 2022, a Escola de Tempo Integral, conforme o Decreto n. 53.012/2016 e a Lei n. 14.461/2014. Embora a legislação tenha orientado a ampliação da jornada escolar em diversas instituições de ensino do estado, a iniciativa, neste caso, partiu de um desejo coletivo da escola, motivado pela preocupação com a vulnerabilidade dos estudantes. Já antes da formalização da proposta, a equipe diretiva demonstrava inquietação com situações de violência vividas pelos alunos, a ausência de apoio familiar no processo de aprendizagem e a insegurança alimentar. A partir dessa mobilização, foi realizado um trabalho junto à comunidade escolar, envolvendo os responsáveis na construção do projeto e na escolha dos componentes diversificados que complementariam a carga horária na escola. Na época, ainda não havia um modelo definido pelo governo, o que demandou da escola um esforço criativo para estruturar sua proposta pedagógica. A iniciativa foi acolhida e apoiada pela Coordenadoria de Educação, que contribuiu para garantir condições mínimas de funcionamento. A proposta foi direcionada aos 308 alunos do Ensino Fundamental, com o objetivo de ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, promover a recuperação da rotina escolar, assegurar cinco refeições diárias e reduzir a exposição à violência nas ruas. Essas informações constam em documentos disponibilizados pela escola.

A instituição também atendia 133 alunos do Ensino Médio, distribuídos nos turnos da manhã, tarde e noite, totalizando 441 estudantes organizados em 22 turmas (documentos consultados na escola). A estrutura física da escola era composta por salas de aula, laboratório de informática, biblioteca, sala de recursos, refeitório e ginásio de esportes. No período da pesquisa, o quadro de colaboradores era formado por 71 profissionais, entre professores, monitores do Atendimento Educacional Especializado, equipe de limpeza, cozinha, setor administrativo, e equipe gestora (supervisão, orientação, vice direção e direção). No que se refere às relações com a comunidade escolar e com a rede de proteção, a escola era reconhecida como referência local.

A instituição desenvolvia ações articuladas com a rede de apoio do território e mantinha projetos internos voltados ao protagonismo estudantil. Também promovia iniciativas de mediação de conflitos em parceria com a Polícia Civil e com o programa Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar (CIPAVE), uma proposta da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul voltada à promoção da Cultura de Paz e à prevenção de diferentes formas de violência no ambiente escolar (Rio Grande do Sul. Secretaria da

Educação., [*s. d.*]). Essas informações foram obtidas a partir de documentos institucionais disponibilizados pela escola.

Entretanto, a equipe diretiva avaliava de forma criteriosa o acionamento da rede de proteção, uma vez que, em algumas situações, tais encaminhamentos não apenas não produziam a resolução esperada, como expunham crianças e adolescentes a riscos concretos de retaliação no território. Esse conjunto de elementos permitiu à pesquisadora compreender a intensidade da violência estrutural que atravessava o contexto escolar e os limites institucionais percebidos para seu enfrentamento, especialmente no que se refere aos dilemas implicados em determinados encaminhamentos à rede de proteção.

4.3.3 Participantes

A pesquisa contou com o engajamento, a disponibilidade e as reflexões da equipe gestora e da orientação escolar, o que foi fundamental para a elaboração da versão inicial do processo formativo reflexivo voltado para os profissionais da escola. Essas instâncias também ofereceram suporte pedagógico, logístico e organizacional às atividades desenvolvidas, contribuindo de forma decisiva para a viabilização do processo.

O suporte pedagógico manifestou-se no alinhamento entre os objetivos da pesquisa e o projeto político-pedagógico da escola; na flexibilização das metodologias de trabalho pedagógico, de modo a viabilizar os encontros sem prejuízo ao processo de ensino-aprendizagem; e na validação das atividades como parte de um processo formativo reconhecido institucionalmente. No plano logístico, houve reserva e preparação do espaço físico para os encontros, com a organização do cronograma de atividades para evitar sobreposição de horários.

Quanto ao suporte organizacional, destacaram-se a reorganização das rotinas escolares para permitir a participação dos professores, a flexibilização do horário de trabalho com apoio dos colegas, a distribuição de cronogramas e tarefas para garantir o andamento das aulas mesmo diante de ausências pontuais, e a mediação das comunicações e decisões entre os participantes e a pesquisadora. A participação crítica e propositiva dos profissionais, aliada à aprovação da Coordenadoria da Educação – inclusive com flexibilização das rotinas escolares -, foi determinante para o desenvolvimento da proposta. Essa articulação institucional possibilitou a adesão de 38% do público-alvo, e o engajamento mais amplo de outros profissionais no suporte à pesquisa, refletindo seu caráter coletivo e dialógico.

Participaram do processo formativo reflexivo desta pesquisa-ação 32 professores e funcionários da escola. A participação ocorreu de forma voluntária e apresentou variações ao longo dos encontros e dos instrumentos de produção de dados – detalhados no subcapítulo 4.4 -, característica inerente à pesquisa-ação desenvolvida em contexto institucional. Para viabilizar a realização das atividades, os participantes foram organizados em quatro grupos, conforme a disponibilidade e a organização do trabalho pedagógico da escola.

Os participantes da pesquisa eram, em sua maioria, mulheres adultas, com idades variadas. Entre elas, havia profissionais do magistério, da gestão escolar e funcionárias do quadro de apoio. A escolha por incluir diferentes setores da escola teve como objetivo ampliar os olhares sobre os conflitos cotidianos e favorecer a construção de alternativas coletivas.

4.3.4 Equipe de pesquisa e papéis

A equipe de pesquisa foi composta por cinco frentes complementares, que atuaram de forma articulada ao longo de todo o processo formativo. A pesquisadora, autora deste estudo, coordenou o processo formativo reflexivo, elaborou materiais, conduziu os encontros e realizou a sistematização interpretativa das observações e resultados a cada ciclo, preservando a lógica indutiva da pesquisa-ação. A partir do material empírico (diários, devolutivas e questionários), organizou o conteúdo dos encontros subsequentes. A colaboradora, coordenadora do Núcleo de JR do município, com experiência em JR, articulou institucionalmente a execução das atividades, participou de todos os encontros de todos os grupos, contribuiu com aporte teórico-vivencial em JR, realizou observações em campo, redigiu entradas no diário de pesquisa e integrou as discussões pós-encontro para a síntese conjunta com a pesquisadora.

A professora coorientadora da pesquisa participou em regime de orientação continuada após cada encontro. Nessas sessões, a pesquisadora socializava o que emergira em campo e, a partir de provocações teórico-metodológicas da coorientadora eram destacados os nexos significativos para o desenho do encontro seguinte (conteúdos, vivências e materiais, sempre em coerência com as demandas do grupo e com o percurso já vivido). A pesquisadora, a colaboradora e a coorientadora possuem formação em Psicologia. Embora essa informação não tenha sido considerada, à época, como elemento estruturante do delineamento metodológico, a formação profissional implicou repertórios específicos de escuta qualificada, manejo grupal e leitura institucional, que compuseram o contexto relacional no qual a pesquisa-ação se desenvolveu. Esse aspecto é retomado, na seção de resultados, como elemento interpretativo relevante para a compreensão do percurso formativo.

O professor orientador da pesquisa acompanhou as etapas de formulação do projeto e ofereceu contribuições para o seu delineamento teórico-metodológico. Sua atuação esteve centrada na condução das orientações relativas à construção do objeto de estudo, na definição dos referenciais e nos cuidados éticos necessários.

A vice-diretora da escola, inicialmente interessada em participar dos grupos, assumiu o papel de viabilização institucional da pesquisa, permanecendo fora das rodas para garantir suporte logístico em tempo real (ajustes de cobertura de turmas, salas e mediações pontuais decorrentes da reunião de turmas). Manteve escuta ativa dos comentários de participantes no cotidiano escolar e forneceu feedbacks semanais à equipe de pesquisa, o que retroalimentou o planejamento e permitiu aferir aderência e necessidade de ajustes. Essa composição assegurou coerência entre teoria, método e prática: a presença da JR na articulação e leitura do campo; a reflexão crítica orientada academicamente; a sistematização indutiva a partir das vozes dos sujeitos; e a viabilidade organizacional para que o processo formativo reflexivo ocorresse com segurança, previsibilidade e respeito às rotinas escolares.

4.4 Instrumentos de produção de dados e registros da pesquisa

A produção dos dados desta pesquisa apoiou-se em um conjunto articulado de instrumentos, planejados e ajustados ao longo do percurso investigativo, em consonância com os princípios da pesquisa-ação. Inicialmente, o projeto previa a realização de entrevistas individuais semiestruturadas, com gravação e transcrição integral das respostas. Entretanto, diante do número expressivo de participantes e da necessidade de otimizar o tempo entre a produção e a sistematização das informações — que serviriam de base para a formulação dos encontros seguintes —, optou-se por substituir as entrevistas por questionários on-line elaborados na plataforma Google Forms. Essa adaptação preservou os eixos temáticos e os objetivos originais do projeto, garantindo coerência metodológica, viabilidade prática e rigor ético. As modificações foram apresentadas e discutidas com os participantes no primeiro encontro, ocasião em que foi explicado que, em vez de gravações individuais, os registros seriam realizados por meio de áudios dos encontros, com autorização verbal concedida no início de cada sessão. O TCLE foi mantido conforme aprovado pelo CEP, e a adaptação dos procedimentos foi comunicada de forma transparente aos grupos, assegurando a voluntariedade e a compreensão de todos os participantes.

O primeiro instrumento efetivamente aplicado foi o Questionário on-line de Manifestação de Interesse – Q0-1 (APÊNDICE D – Questionário On-line de Manifestação de Interesse (Q0-1)), utilizado no encontro de divulgação da pesquisa ao público-alvo, no qual a identificação dos participantes era necessária. Esse instrumento não estava previsto no projeto inicial, tendo sido elaborado para registrar as manifestações de interesse em participar da pesquisa e coletar informações preliminares sobre os profissionais da escola e suas condições de participação. A primeira versão, impressa (APÊNDICE C – Questionário de Manifestação de Interesse), foi distribuída juntamente com o material de divulgação da proposta; posteriormente, em razão da alta adesão e do grande número de comentários e sugestões sobre horários e organização, elaborou-se uma versão digital reenviada ao público-alvo. O questionário contou com expressivo retorno e acabou assumindo também caráter diagnóstico, ao reunir dados contextuais que contribuíram para a composição do perfil dos participantes e para o planejamento inicial das atividades formativas.

O segundo instrumento foi o Questionário on-line Conhecendo os Participantes e o Contexto (Diagnóstico) – Q1-1 (APÊNDICE G – Questionário On-line Conhecendo os Participantes e o Contexto (Diagnóstico) (Q1-1)), aplicado entre o segundo e o terceiro encontros da pesquisa. O instrumento resultou da adaptação do Roteiro de Entrevista Diagnóstica (APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista Diagnóstica) previsto originalmente no projeto e aprovado pelo CEP. Manteve-se a estrutura semiestruturada do roteiro, contemplando eixos sobre percepção de violência, Cultura de Paz e CNV. O questionário recebeu respostas de 28 participantes, nas quais a identificação era necessária, o que representou significativa adesão e permitiu à pesquisadora consolidar rapidamente as informações para o planejamento do encontro seguinte. A análise preliminar dessas respostas, somada às discussões realizadas em grupo, gerou a compreensão necessária para o delineamento das primeiras atividades de reflexão coletiva, demonstrando o caráter dinâmico e dialógico do diagnóstico dentro do processo da pesquisa-ação.

O terceiro instrumento foi o Questionário on-line de Interesse e Viabilidade de Continuidade das Ações – Q6-1 (APÊNDICE H – Questionário On-line de Interesse e viabilidade de continuidade das Ações (Q6-1)) , aplicado no dia seguinte ao encontro seis. Assim como o primeiro instrumento, não estava previsto no projeto inicial, tendo surgido da necessidade de favorecer a autogestão das ações reflexivas, sem a presença da pesquisadora. O questionário foi elaborado na plataforma Google Forms, após diálogo com o grupo, que

consentiu em sua inclusão mesmo diante das demandas do final do ano letivo. Recebeu 32 respostas, com identificação opcional, assegurando liberdade de expressão e espontaneidade aos respondentes. As respostas revelaram engajamento coletivo e o desejo unânime de continuidade das ações, evidenciando o compromisso dos participantes com o processo formativo e a apropriação dos princípios da CNV. Os dados produzidos orientaram a construção do encontro seguinte e serviram de subsídio para planejar as possibilidades de manutenção das atividades após o encerramento da pesquisa.

Por fim, o quarto instrumento foi o Questionário on-line de Avaliação das Ações - Q7-1 (APÊNDICE J – Questionário On-line de Avaliação das Ações (Q7-1)), aplicado na semana subsequente ao sétimo encontro. O instrumento correspondeu à adaptação do Roteiro de Entrevista de Avaliação (APÊNDICE I – Roteiro de Entrevista de Avaliação), também previsto no projeto, ajustado para o formato digital de modo semelhante ao diagnóstico. O questionário recebeu 27 respostas, todas voluntárias e de identificação opcional, e buscou reunir percepções sobre as mudanças individuais e coletivas decorrentes do processo, o impacto das atividades na prática docente e a avaliação das estratégias formativas adotadas. Além de subsidiar a etapa avaliativa, o instrumento contribuiu para consolidar o ciclo formativo, reforçando o protagonismo dos participantes na análise crítica do percurso vivido e na projeção de desdobramentos futuros da proposta.

De modo articulado, a sequência e o conteúdo dos instrumentos acompanharam as três fases cíclicas da pesquisa-ação, conforme proposto por Thiollent (1986): diagnóstico, ação e avaliação. O Questionário on-line Conhecendo os Participantes e o Contexto (Diagnóstico) Q1-1 (APÊNDICE G – Questionário On-line Conhecendo os Participantes e o Contexto (Diagnóstico) (Q1-1)) correspondeu à etapa inicial, permitindo identificar concepções prévias e necessidades formativas, enquanto o Questionário on-line de Manifestação de Interesse Q0-1 (APÊNDICE C – Questionário de Manifestação de Interesse) também forneceu dados relevantes sobre a realidade dos profissionais e suas condições de participação, servindo de subsídio para o planejamento das primeiras atividades. O planejamento e a ação foram sustentados tanto por essas informações preliminares quanto pelo conjunto de registros produzidos ao longo dos encontros — anotações analíticas e materiais visuais —, que documentaram o processo e alimentaram a reflexão contínua da equipe de pesquisa. Por sua vez, os questionários de avaliação e de viabilidade de continuidade cumpriram papel essencial na etapa avaliativa, ao permitir que os participantes analisassem criticamente o percurso vivido,

reconhecessem aprendizagens e projetassem desdobramentos futuros. Assim, cada instrumento desempenhou função específica, articulando diagnóstico, acompanhamento e avaliação, compondo um sistema de produção de dados coerente com a natureza participativa e reflexiva desta pesquisa.

Durante os encontros, foram realizadas anotações analíticas pela pesquisadora e pela colaboradora vinculada ao Núcleo de JR, registrando percepções, situações emergentes e aspectos significativos do processo. Posteriormente, essas anotações subsidiaram a elaboração dos diários de campo, complementados por planejamentos, gravações de áudio, materiais visuais — como cartazes e slides — e questionários on-line utilizados em diferentes etapas da pesquisa. Esses registros documentaram o percurso vivido e as reflexões construídas ao longo do processo formativo. A conjugação desses instrumentos constituiu um conjunto documental diversificado, capaz de sustentar a análise qualitativa do processo, de modo coerente com os pressupostos ético-políticos da pesquisa-ação e com a perspectiva transdisciplinar que fundamenta este estudo.

Encerrada a descrição dos instrumentos, o próximo item apresenta o desenvolvimento da pesquisa-ação, detalhando as etapas de inserção, planejamento e execução do processo. Nessa seção, descreve-se como os instrumentos aqui apresentados foram efetivamente mobilizados na prática, contribuindo para a construção dos encontros, para a sistematização dos diários de campo e para o acompanhamento das transformações vivenciadas ao longo do percurso investigativo.

4.5 Desenvolvimento da pesquisa-ação

O desenvolvimento da pesquisa-ação constituiu-se como o núcleo central deste estudo, configurando-se em um processo dinâmico e participativo, no qual teoria e prática se articularam em ciclos contínuos de ação, observação e reflexão. Nesta seção, apresenta-se o processo formativo desenvolvido em uma escola da rede pública estadual, concebido como espaço de experimentação e vivência dos princípios da CNV e da Cultura de Paz, em diálogo com a realidade cotidiana dos profissionais da instituição. Mais do que enumerar atividades, este item busca descrever o percurso metodológico da pesquisa-ação, explicitando a organização do processo formativo, suas etapas preparatórias, os encontros realizados e os procedimentos de acompanhamento e registro que asseguraram o rigor e a coerência do estudo.

4.5.1 Etapas preparatórias e construção do processo formativo reflexivo

O processo foi precedido por etapas preparatórias que possibilitaram a inserção gradual da pesquisadora no campo e a construção compartilhada da proposta de pesquisa-ação. A escolha da escola deu-se por conveniência metodológica, considerando a abertura institucional, as condições de acesso e a receptividade da equipe — elementos fundamentais para a viabilização de uma pesquisa-ação de caráter colaborativo. Antes de chegar a essa instituição, a pesquisadora havia realizado aproximações exploratórias em outras instituições, que, por diferentes motivos institucionais e logísticos, não se efetivaram. A parceria com a escola em questão emergiu, portanto, como a oportunidade mais coerente e viável com os princípios da pesquisa-ação.

O primeiro contato ocorreu em uma visita exploratória, na qual a pesquisadora foi acolhida pela vice-diretora, pela equipe de orientação e por alguns docentes que se encontravam disponíveis naquele momento. A conversa, de caráter dialógico e ético, foi marcada pela escuta mútua e pelo respeito à dinâmica institucional. A pesquisadora apresentou a intenção da pesquisa-ação, esclarecendo que a proposta não consistia em uma formação previamente estruturada, mas em um processo colaborativo de investigação e reflexão, no qual a construção do conhecimento se daria a partir das experiências e necessidades dos participantes.

Durante essa conversa, a equipe escolar manifestou interesse em que o trabalho tivesse um caráter formativo, voltado à convivência e à comunicação na escola. A pesquisadora explicou que essa dimensão formativa poderia ser acolhida se emergisse como demanda do grupo de participantes, e não apenas da gestão, pois o foco inicial da pesquisa estava na compreensão das relações comunicacionais e dos modos de lidar com os conflitos no cotidiano escolar.

Nesse momento inicial, a equipe escolar também manifestou interesse de que a proposta assumisse, desde o início, um caráter formativo institucional, com participação convocada dos professores, conforme ocorre com outras atividades pedagógicas da escola. A pesquisadora esclareceu que, embora o processo pudesse assumir um caráter formativo ao longo de seu desenvolvimento, a participação na pesquisa deveria necessariamente ocorrer de forma voluntária. Essa condição não se vinculava apenas ao desenho metodológico da pesquisa-ação, mas constituía exigência ética própria das pesquisas envolvendo seres humanos, assegurada pelas Resoluções n. 466/2012 e n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelecem o consentimento livre e esclarecido como princípio fundamental para a participação em estudos científicos. Nessas condições, a pesquisadora explicou que a pesquisa não poderia ser realizada

mediante convocação institucional, uma vez que a participação deveria decorrer de decisão autônoma dos profissionais convidados.

Essa posição também se alinha à compreensão de que a participação em pesquisas envolvendo seres humanos não se reduz à formalização do consentimento por meio do TCLE, mas deve ser compreendida como um processo relacional e comunicativo que assegure condições reais de escolha aos participantes. Em contextos institucionais marcados por hierarquias organizacionais, como o ambiente escolar, a adesão a propostas coletivas pode ser atravessada por expectativas implícitas, pressões institucionais ou receios de exposição profissional. Nesse sentido, garantir a voluntariedade implica criar condições para que a decisão de participar seja efetivamente autônoma e informada, perspectiva amplamente discutida na literatura sobre ética em pesquisa com populações em situação de vulnerabilidade (Zappe *et al.*, 2013). Tal postura também se aproxima de princípios éticos presentes na atuação psicológica em contextos institucionais, que enfatizam o respeito à autonomia dos sujeitos e à liberdade de participação em processos formativos, interventivos ou investigativos (CFP, 2005).

Diante dessa explicitação, a equipe gestora demonstrou preocupação quanto à possibilidade de que a participação voluntária não reunisse número suficiente de profissionais para viabilizar o estudo, estimando-se que a constituição de um grupo mínimo de participantes seria necessária para o desenvolvimento da pesquisa-ação. Como forma de conciliar o interesse institucional em conhecer a proposta e, ao mesmo tempo, preservar os princípios éticos e metodológicos da investigação, estabeleceu-se um acordo inicial: seria realizado um encontro de apresentação da proposta para todos os profissionais da escola, no qual a pesquisadora explicaria os objetivos e o funcionamento da pesquisa e faria o convite à participação voluntária. Caso não se constituísse um grupo, de pelo menos oito participantes interessados em aderir à proposta, a pesquisa não seria realizada naquela instituição. Nessa hipótese, a pesquisadora comprometeu-se a oferecer à escola uma atividade formativa sobre CNV e Cultura de Paz, em formato de palestra ou encontro reflexivo, com participação organizada pela gestão escolar, como forma de contrapartida institucional pela abertura ao campo, diálogo e pelo interesse demonstrado.

Nos dias que se seguiram, ocorreram novos contatos com a equipe gestora e de orientação, em que foram levantadas informações sobre o funcionamento da escola, o perfil do corpo docente e as principais demandas institucionais. Essas trocas contribuíram para delimitar o escopo da proposta, oferecendo subsídios para o alinhamento do projeto de pesquisa e para a

formulação dos primeiros instrumentos de coleta de dados. A primeira atividade e os instrumentos de diagnóstico e avaliação das ações — inicialmente concebidos como entrevistas — foram elaboradas pela pesquisadora e validados pelo professor orientador e pela professora coorientadora, de modo a assegurar a coerência entre objetivos, princípios éticos e metodologia. O projeto foi então formalizado e submetido ao CEP, obtendo aprovação em agosto de 2023. Após essa etapa, as articulações foram retomadas para o planejamento coletivo da execução. A escola convidou a coordenadora do Núcleo de JR para acompanhar a iniciativa, que posteriormente integrou-se à equipe de pesquisa como colaboradora.

A divulgação da proposta junto ao corpo docente e funcional foi conduzida pela pesquisadora, que produziu vídeos informativos e organizou encontros explicativos, nos quais apresentou os objetivos, a metodologia da pesquisa-ação e os princípios da CNV. A gestão escolar, por sua vez, realizou os ajustes logísticos necessários, garantindo que as informações sobre datas e horários chegassem aos funcionários e divulgando os vídeos em grupos de mensagens. Em seguida, foi disponibilizado o Questionário de Manifestação de Interesse (Q0-1), em formato impresso (APÊNDICE C – Questionário de Manifestação de Interesse) e digital (APÊNDICE D – Questionário On-line de Manifestação de Interesse (Q0-1)). Nesse contexto inicial, marcado por incertezas quanto à possibilidade de constituição de um grupo voluntário suficiente para viabilizar a pesquisa-ação, a adesão superou as expectativas: trinta e três profissionais responderam, sendo trinta e dois deles interessados em participar. Contudo, a maioria sinalizou dificuldades para comparecer fora do horário de trabalho. Essa limitação demandou articulação entre a escola, o Núcleo de JR e a CRE, resultando na autorização formal para que os encontros ocorressem durante o expediente escolar. Essa conquista foi viabilizada pela mobilização institucional e expressou o reconhecimento da relevância pedagógica e social da proposta.

Com base nesses acordos, definiu-se a realização de oito encontros semanais, com duração aproximada de 75 minutos, organizados em quatro grupos (dois no turno da manhã e dois à tarde). A escola reorganizou escalas e horários para viabilizar a participação dos profissionais, enquanto a pesquisadora planejava as atividades a partir dos resultados dos questionários, das observações de campo e das discussões semanais de coorientação com a professora coorientadora. As ideias e percepções emergentes dos encontros foram debatidas com a coordenadora do Núcleo de JR e com a vice-diretora, o que possibilitou ajustes contínuos no percurso e nas estratégias metodológicas.

Alguns procedimentos de coleta e registro previstos inicialmente foram adequados ao longo do processo, de modo a preservar simultaneamente a viabilidade da pesquisa e o rigor ético. O projeto original previa entrevistas individuais com gravação e transcrição; contudo, em razão do número elevado de participantes, optou-se pela aplicação de questionários on-line, estratégia que permitiu ampliar a participação sem comprometer o anonimato dos respondentes. Posteriormente, decidiu-se incluir a gravação de áudio dos encontros, medida que demandou a atualização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes da coleta. Todos os participantes foram informados e concordaram formalmente com o uso das gravações para fins exclusivamente científicos.

Ao final dessa fase, uma reunião de alinhamento reafirmou os compromissos assumidos e consolidou o sentimento de corresponsabilidade entre os envolvidos. Essa etapa preparatória não apenas viabilizou a execução da pesquisa, mas também se configurou como um exercício inicial de comunicação empática e de cooperação institucional, expressando valores éticos e relacionais que dialogariam posteriormente com a própria lógica colaborativa da pesquisa-ação.

A partir do conhecimento construído sobre a dinâmica institucional e relacional da escola nas etapas preparatórias, bem como das leituras teóricas e da experiência profissional da pesquisadora, optou-se por integrar, nos encontros iniciais, alguns elementos inspirados nos Círculos de Construção da Paz, por se compreender que tais dispositivos favorecem o centramento, o equilíbrio do poder da fala, a qualificação da escuta e a construção de vínculos (Boyes-Watson; Pranis, 2011; Pranis, 2010). Embora os Círculos de Construção da Paz possuam um roteiro estruturado e relativamente padronizado, nesta pesquisa não se adotou esse modelo integralmente; foram utilizados, apenas, determinados elementos como dispositivos formativos preliminares e flexíveis, que poderiam - ou não – ser mantidos ao longo do processo, conforme o sentido atribuído pelo grupo.

Essa escolha teve caráter intencional e pedagógico, pois os elementos selecionados dialogavam com práticas já presentes ou conhecidas na escola e visavam a criar condições de presença, escuta, vínculo e corresponsabilidade capazes de sustentar o trabalho relacional coletivo, em consonância com a perspectiva da ecologia dos saberes e da transdisciplinaridade, que reconhecem a pluralidade de conhecimentos, experiências e modos de aprender presentes no contexto escolar (Freitas; Morin; Nicolescu, 1994; Morin, 2011; Santos, 2021). Os elementos foram utilizados de forma flexível e adaptada às demandas do grupo, compondo

quatro momentos organizativos principais: cerimônia de abertura, check-in, objeto da palavra e fechamento.

A cerimônia de abertura teve como finalidade marcar simbolicamente o início do encontro, delimitando-o como um tempo e um espaço distintos do cotidiano institucional. Inspirada nos Círculos de Construção da Paz, conforme proposto por Kay Pranis (2010), a abertura buscou favorecer a transição dos participantes do ritmo acelerado da vida escolar para um estado de maior presença, atenção e disponibilidade relacional. Conforme Pranis, as cerimônias de abertura auxiliam os participantes a "mudar de marcha", promovendo o centramento, a reconexão com valores compartilhados e a criação de um clima de confiança e segurança. Nos encontros da pesquisa, esse momento foi realizado por meio de leituras breves, convites ao silêncio, músicas suaves ou pequenos movimentos corporais, escolhidos de forma sensível ao contexto e às demandas do grupo. Essa escolha dialoga com a compreensão de que a empatia, na perspectiva da CNV, requer uma escuta que envolve "todo o ser", sustentada por atenção, presença e disponibilidade interna (Rosenberg, 2021).

O objeto da palavra foi utilizado como um dispositivo organizativo e simbólico, com a função de mediar a circulação da fala e da escuta no grupo. Inspirado no bastão de fala descrito por Kay Pranis (2010), esse elemento estabelece que apenas a pessoa que está com o objeto em mãos tenha a palavra, enquanto as demais exercitam a escuta atenta, sem interrupções ou formulação antecipada de respostas, o objeto sempre passará pelas mãos de todos os participantes, sendo entregue à pessoa ao lado por aquele que encerrou a sua fala. Esse dispositivo cumpre um papel central na criação de um espaço seguro de diálogo, ao desacelerar o ritmo da conversa, equalizar o poder de fala e permitir que expressões emocionalmente difíceis sejam acolhidas sem que o grupo entre em dinâmicas de confronto ou descontrole. Conforme Pranis (2010), o objeto da palavra também carrega um valor simbólico, remetendo aos princípios compartilhados pelo grupo, e contribui para que pessoas mais silenciosas ou menos assertivas tenham igual oportunidade de expressão. Não há obrigação de falar quando se está com o objeto, sendo legítimo também o silêncio ou a passagem da palavra, o que reforça o respeito aos limites e tempos subjetivos de cada participante.

O check-in constituiu-se como um convite breve para que os participantes compartilhassem como estavam chegando para o encontro, considerando sentimentos, estados internos ou vivências imediatas, sempre com o apoio do objeto da palavra. Esse momento teve como função situar o grupo relacionalmente, favorecendo a aproximação entre os participantes

e a criação de um campo de escuta mútua. Diferentemente de um espaço de relato extensivo ou terapêutico, o check-in foi compreendido como um dispositivo formativo de alfabetização emocional, ao estimular o reconhecimento, a nomeação e a legitimação dos sentimentos como parte constitutiva da experiência humana e do processo educativo. Essa prática dialoga diretamente com a CNV, na medida em que amplia o vocabulário emocional e favorece a autorresponsabilidade e a empatia nas relações (Rosenberg, 2021).

O fechamento configurou-se como um momento de integração e cuidado com o processo vivido, não assumindo caráter avaliativo ou conclusivo, mas funcionando como convite à síntese reflexiva. Inspirado nas cerimônias de fechamento descritas por Kay Pranis (2010), esse momento buscou reconhecer o esforço coletivo realizado ao longo do encontro, reafirmar os vínculos construídos e preparar os participantes para o retorno ao espaço comum da vida institucional. Conforme a autora, as cerimônias de fechamento instilam esperança, reforçam a interconexão do grupo e auxiliam na transição do espaço protegido do círculo para o cotidiano. Nos encontros da pesquisa, esse momento possibilitou que os participantes expressassem, de forma breve, percepções, sentimentos ou aprendizados, favorecendo a elaboração subjetiva e coletiva da experiência. À luz da CNV, o fechamento foi compreendido como um gesto de responsabilidade relacional, reconhecendo que processos dialógicos mobilizam afetos e demandam acolhimento e cuidado antes da dispersão do grupo (Rosenberg, 2021).

Esses quatro elementos organizativos — abertura, objeto da palavra, check-in, e fechamento — também foram utilizados como estratégias formativas, na medida em que, após sua vivência, buscava-se explicitar aos participantes os objetivos de cada elemento e convidá-los a refletir sobre sua pertinência e efetividade. Essa explicitação teve como propósito favorecer a apropriação crítica das ferramentas, permitindo que os professores avaliassem se tais dispositivos faziam sentido para suas realidades e se poderiam ser adaptados aos contextos de sala de aula e às relações com os estudantes, respeitando os saberes da experiência e os conhecimentos produzidos no cotidiano escolar (Santos, 2021).

Nos primeiros encontros, a condução desses momentos esteve predominantemente a cargo da pesquisadora. Ao longo do percurso, entretanto, passou-se a estimular que os próprios participantes sugerissem ou conduzissem a abertura e o check-in, sempre que considerassem pertinente. Essa escolha esteve alinhada ao compromisso com a autogestão do grupo, buscando validar coletivamente o que fazia sentido para os participantes e respeitar o ritmo de apropriação do processo formativo, em consonância com os pressupostos da pesquisa-ação colaborativa e

com uma compreensão transdisciplinar do processo educativo (Freitas; Morin; Nicolescu, 1994; Morin, 2011). Ao longo do desenvolvimento dos encontros, os profissionais da escola passaram a referir-se ao processo como uma “formação”, denominação que emergiu no cotidiano institucional para designar o espaço coletivo de reflexão, diálogo e aprendizagem construído no decorrer da pesquisa-ação.

4.5.2 Encontros formativos: percurso e vivências

Os encontros, denominados pela equipe escolar e pelos próprios participantes como “formação”, ocorreram entre outubro e novembro de 2023, organizados em pequenos grupos reflexivos compostos por profissionais da escola, incluindo docentes e funcionários de diferentes setores. A nomenclatura “formação” foi gradualmente incorporada pela pesquisa, refletindo a forma como o processo foi compreendido e vivido no contexto institucional, frequentemente associado à expectativa de um espaço de preparação para lidar com desafios cotidianos. Embora a proposta tenha se constituído como pesquisa-ação de caráter colaborativo e investigativo, o grupo reconheceu nela um espaço de aprendizado mútuo e de desenvolvimento pessoal e coletivo, o que conferiu ao percurso um sentido formativo emergente.

A organização do percurso seguiu uma lógica progressiva, integrando acolhimento, diagnóstico, problematização, exploração teórico-prática em CNV e avaliação do processo vivenciado. Contudo, o roteiro planejado manteve caráter secundário, uma vez que as demandas do grupo prevaleceram ao longo do percurso. Por essa razão, os títulos atribuídos a cada encontro — preservados conforme os planejamentos e registros originais da pesquisa — são apresentados como referência cronológica e metodológica, sem pretensão de representar rigidamente o que foi vivenciado em cada momento.

No que se refere ao modo de condução, os encontros foram sustentados por elementos organizativos adotados de forma flexível — cerimônia de abertura, check-in, objeto da palavra e fechamento — conforme detalhado no subitem 4.5.1.1. Considerando que tais elementos constituíram uma base relacional transversal ao processo formativo, optou-se por não os reapresentar de forma reiterada na descrição de cada encontro, a fim de evitar repetições e preservar a fluidez do texto. As variações relevantes na condução desses dispositivos foram explicitadas pontualmente, quando pertinentes, permitindo, a partir deste ponto, concentrar a descrição no conteúdo, nos temas emergentes e reflexões e, nas vivências específicas de cada encontro.

Ao final de cada encontro formativo, foi elaborado um diário de campo pela pesquisadora, registrando acontecimentos relevantes, interações observadas, falas significativas e impressões analíticas sobre o processo vivido. Esses registros constituíram parte do corpus empírico da pesquisa e foram identificados ao longo do texto pela sigla DC (Diário de Campo), seguida do número do encontro correspondente (DC1 a DC8). Paralelamente aos registros produzidos nos encontros, parte dos dados da pesquisa foi coletada por meio de questionários on-line aplicados entre um encontro e outro, conforme descrito no item 4.4. Esses instrumentos foram respondidos pelos participantes em momentos intermediários do processo formativo e tiveram dupla função: produzir informações diagnósticas e avaliativas e subsidiar a reorientação das atividades subsequentes, em consonância com o movimento cíclico da pesquisa-ação. Dessa forma, os encontros presenciais e os questionários on-line constituíram dispositivos complementares de produção de dados e de acompanhamento reflexivo do percurso formativo.

A seguir, apresentam-se os registros sistematizados dos encontros da pesquisa-ação, construídos a partir da integração de múltiplas fontes de registro — diários de campo (DC1 a DC8), planejamentos, questionários (Q0-1, Q1-1, Q6-1, Q7-1) materiais produzidos pelos participantes e anotações analíticas da pesquisadora e da colaboradora.

4.5.2.1 Encontro 1 – Pesquisa-ação: O que é? O que esperamos alcançar com ela?

Data: 04 de outubro de 2023

Objetivo principal: apresentar a proposta da pesquisa-ação, construir coletivamente a compreensão sobre seu significado e dialogar sobre as expectativas e os compromissos do grupo em relação ao processo.

Síntese das atividades: o encontro iniciou-se com acolhimento e breve apresentação dos participantes. Em seguida, a pesquisadora conduziu uma conversa introdutória sobre o conceito e os fundamentos da pesquisa-ação, enfatizando seus princípios éticos, colaborativos e reflexivos, bem como sua diferença em relação a formações tradicionais. Discutiu-se que a pesquisa-ação se caracteriza como um processo de investigação conjunta, no qual todos os participantes são coautores na construção do conhecimento e corresponsáveis pelas transformações que se buscam alcançar.

A leitura coletiva do TCLE reforçou o caráter ético e participativo da proposta, esclarecendo aspectos relacionados à confidencialidade, ao anonimato e à finalidade científica dos registros. Após a leitura, definiram-se, de forma compartilhada, as datas e os horários dos encontros, considerando a viabilidade para todos os grupos.

O diálogo sobre expectativas revelou o desejo dos profissionais de que os encontros se configurassem como momentos de pausa, escuta e reflexão sobre as relações cotidianas. Houve destaque para a importância de fortalecer vínculos e aprimorar a comunicação entre os diferentes setores da escola. Na sequência, foi apresentada a estrutura do processo investigativo, com o apoio do Núcleo de JR de Cruz Alta, e explicado o funcionamento do APÊNDICE G – Questionário On-line Conhecendo os Participantes e o Contexto (Diagnóstico) (Q1-1), elaborado na plataforma Google Forms. O instrumento foi disponibilizado aos participantes ao final do encontro, para preenchimento entre o Encontro 1 e o Encontro 2. O instrumento abordou três eixos principais: percepções sobre violência no contexto escolar, conhecimentos prévios sobre CNV e desafios enfrentados nas interações diárias.

A pesquisadora solicitou que o questionário fosse respondido ainda no dia do encontro ou, no máximo, até a manhã seguinte, a fim de viabilizar a análise e o planejamento do encontro seguinte. Essa etapa marcou o início do primeiro ciclo da pesquisa, reafirmando o compromisso de construir as próximas ações a partir das vozes e percepções dos próprios participantes.

Temas emergentes e reflexões: o clima do encontro foi acolhedor e participativo. Os profissionais demonstraram interesse em compreender a pesquisa-ação como prática de transformação e reconheceram a importância de se implicar ativamente no processo. O diálogo inicial sobre o significado da pesquisa-ação favoreceu a construção de uma base comum de entendimento e consolidou um compromisso coletivo com a investigação. O encontro também evidenciou o potencial da escola como espaço fértil para a promoção de práticas dialógicas e colaborativas, em consonância com os princípios da CNV e da Cultura de Paz.

As reflexões mobilizadas a partir do primeiro encontro, somadas às respostas do Questionário diagnóstico (Q1-1), evidenciaram, para a pesquisadora, a presença de expectativas por respostas diretas ou intervenções pontuais para lidar com os conflitos vivenciados no cotidiano escolar. Entre as sugestões registradas no instrumento apareceram propostas como a realização de *"palestra"* (Q1-1.PAF26.G2) ou *"palestra com o Poder Judiciário"* (Q1-1.PAF32.G1), bem como encaminhamentos voltados à atuação de outras instituições, como o *"acolhimento familiar pela assistência social municipal"* (Q1-1.PAF30.G3). Também foram mencionadas propostas associadas ao fortalecimento de normas e controle disciplinar, como a indicação de *"mais rigidez em relação à disciplina dos estudantes e maior participação das autoridades educacionais"* (Q1-1.PAF8.G2) e a necessidade de estabelecer *"regras de convivência bem claras para todos que frequentam o educandário"* (Q1-1.PAF2.G1). Tal

compreensão, não prevista inicialmente no planejamento da pesquisa, passou a interpelar a condução do processo formativo, na medida em que revelou uma orientação inicial do grupo

Figura 4 – Registro visual do encontro 1



por uma lógica de resolução mais imediata dos impasses, demandando deslocamentos metodológicos voltados à sustentação de processos reflexivos mais consistentes.

Fonte: Elaboração própria (2023).

4.5.2.2 Encontro 2 – Diagnóstico: A violência

Data: 10 de outubro de 2023

Objetivo principal: acolher os participantes, retomar os combinados do processo e apresentar os resultados sintéticos do Questionário diagnóstico (Q1-1), promovendo uma reflexão coletiva sobre a problemática da violência e suas implicações no contexto escolar, provocando um deslocamento da responsabilização atribuída a sujeitos externos para os próprios participantes, de modo a favorecer a tomada de consciência sobre os limites e possibilidades de atuação individual, como preparação para uma leitura relacional e contextual das situações de conflito.

Síntese das atividades: o encontro iniciou-se com cerimônia de abertura e rodada de apresentação, com uso do objeto da palavra. A pergunta mobilizadora foi: *"Qual o seu nome e trabalho que desempenha? Quais matérias e/ou turmas atende? Tem outro trabalho além dessa escola?"*

As respostas revelaram que a maioria dos docentes atuava em duas ou mais escolas ou possuía outros vínculos profissionais, acumulando cargas horárias de até 60 horas semanais. Esse dado contribuiu para compreender a solicitação de que os encontros ocorressem durante o turno de trabalho, dado o acúmulo de funções fora desse horário. Durante o encontro, observou-se atraso médio de cerca de 20 minutos para o início das atividades em todos os grupos, em razão de ajustes na substituição de professores. Apesar desse desafio, destacou-se o espírito colaborativo da equipe, com colegas reorganizando horários e folgas para permitir a

participação dos envolvidos — evidência concreta de um trabalho coletivo que ultrapassava os limites do grupo participante.

A dinâmica ocorreu com os participantes dispostos em meia-lua, o que favoreceu a visualização do material apresentado e a interação com a pesquisadora e a colaboradora do Núcleo de JR. Em alguns momentos, observaram-se expressões de resistência ou desconforto diante das falas de colegas, sinalizando tensões internas que também faziam parte da realidade relacional do grupo. Tais manifestações tornaram-se perceptíveis, por exemplo, quando a problematização da intencionalidade da violência gerou respostas que deslocavam a discussão para fatores exclusivamente ambientais, relativizando a dimensão da responsabilidade relacional. Em outros momentos, perguntas que ampliavam o conceito de violência para além da agressão física foram seguidas de silêncios prolongados ou intervenções breves, indicando a complexidade do tema e a necessidade de maior elaboração coletiva.

A pesquisadora apresentou então a síntese do diagnóstico inicial, trazendo dados do questionário Google Forms e retomando as principais perguntas orientadoras sobre o que é violência, seus tipos e fatores geradores. Foi apresentada a definição de violência da OMS (OMS, 2002, p. 5), que destaca o "[...] uso intencional da força ou do poder, em forma de ameaça ou efetivamente, contra si mesmo, outra pessoa, grupo ou comunidade". A dimensão da intencionalidade foi enfatizada como eixo de problematização com o grupo, estimulando reflexões sobre como determinadas ações ou omissões podem configurar formas de violência, mesmo quando socialmente naturalizadas. As discussões não se limitaram ao contexto escolar, mas se estenderam à vida cotidiana, incluindo situações familiares nas quais a violência é empregada como forma de educar. Essa ampliação de olhar permitiu reconhecer a complexidade do fenômeno e suas múltiplas expressões nas relações humanas.

As discussões resultantes dessa devolutiva suscitaram reflexões sobre a naturalização da violência e sua subnotificação. Uma das participantes, por exemplo, reconheceu que, ao refletir sobre o debate, acrescentaria à sua resposta inicial (ao questionário) a violência sexual e patrimonial, demonstrando ampliação de consciência sobre o fenômeno. Outros grupos relacionaram a violência a manifestações de silêncio, exclusão e tristeza, especialmente entre os estudantes.

Na sequência, foi apresentada, de forma exploratória e introdutória, a perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano, relacionando os níveis micro, meso, exo e macrossistêmico às dinâmicas de convivência e violência na escola, com apoio de um esquema

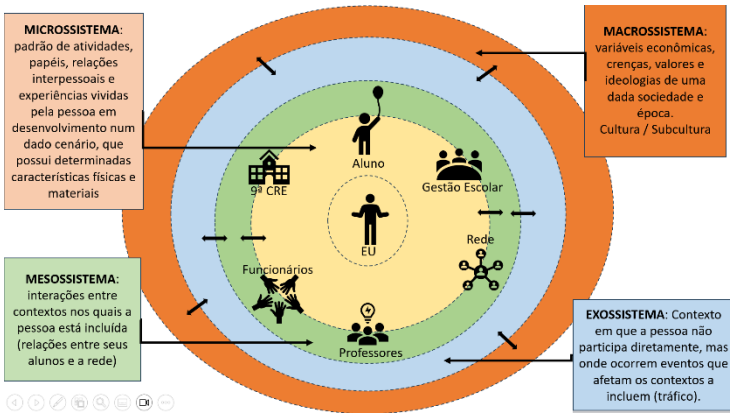
visual utilizado como recurso didático durante o encontro, apresentado nos registros visuais deste momento. A reflexão foi articulada a uma atividade de partilha, na qual os participantes foram convidados, utilizando o objeto da palavra, a responder: *"Compartilhe um encontro ou relacionamento que mudou sua vida positivamente."* O exemplo oferecido pela pesquisadora auxiliou na compreensão do exercício, gerando expressões de gratidão e esperança, que indicaram a relevância afetiva dessa etapa.

Tal exemplo remeteu a uma experiência situada no nível exossistêmico do modelo apresentado, permitindo explicitar o caráter bidirecional das influências no desenvolvimento humano: relações e decisões que ocorrem fora do microssistema escolar podem incidir sobre ele, assim como transformações mobilizadas no interior do microssistema formativo podem irradiar efeitos para outros contextos da escola e alcançar, de forma indireta, sujeitos que não participam diretamente dos encontros, como os estudantes. Embora estivesse prevista a atividade de construção do cartaz com base nas respostas das questões seis e sete do diagnóstico, optou-se por adiá-la, em virtude da densidade e da riqueza das discussões anteriores.

Temas emergentes e reflexões: o encontro evidenciou o compromisso e a corresponsabilidade dos participantes com o processo, mesmo diante das dificuldades logísticas. As interações refletiram o exercício da tolerância e o reconhecimento da diversidade de perspectivas dentro do grupo. As discussões sobre o conceito de violência favoreceram um processo de tomada de consciência coletiva, ampliando a compreensão do fenômeno para além das agressões explícitas e incorporando dimensões emocionais, simbólicas e estruturais. As reflexões mobilizadas a partir do diagnóstico reforçaram expectativas já identificadas nos encontros iniciais e orientaram a condução metodológica do processo. A introdução inicial da perspectiva bioecológica contribuiu para ampliar o olhar do grupo, deslocando a responsabilização atribuída exclusivamente a sujeitos ou instâncias externas e favorecendo a tomada de consciência acerca do lugar de implicação de cada profissional nas dinâmicas relacionais do contexto escolar.

Ao final deste segundo encontro, um episódio relatado pela vice-diretora — um conflito pontual entre docentes, mediado imediatamente na própria escola — mostrou como o processo de pesquisa já começava a reverberar nas práticas cotidianas, estimulando abordagens dialógicas e restaurativas. A pesquisadora registrou também a necessidade de ampliar seus conhecimentos sobre CNV, tendo iniciado, naquele período, um curso do Instituto CNV Brasil, com o intuito de qualificar as discussões dos próximos encontros.

Figura 5 – Registro visual do encontro 2



Fonte: Elaboração própria (2023).

4.5.2.3 Encontro 3 – Diagnóstico: Eu [professor] no sistema bioecológico

Data: 18 de outubro de 2023

Objetivo principal: dar continuidade à apresentação e discussão dos resultados do diagnóstico, com ênfase nos fatores geradores da violência, estimulando a reflexão coletiva e a tomada de consciência sobre a problemática. Previa-se, ainda, uma breve introdução conceitual à CNV, que não chegou a ser desenvolvida em razão do tempo.

Síntese das atividades: o encontro teve início com um momento de centramento. Em um dos grupos, essa atividade foi conduzida por uma participante, que trouxe um texto breve para leitura e organizou um pequeno lanche coletivo. A iniciativa inspirou os demais participantes, que sugeriram o revezamento de lanches para os próximos encontros. Também emergiu a proposta de confecção de crachás com o símbolo da girafa, representativo da CNV, para serem utilizados ao longo do processo formativo. A ideia foi compartilhada entre os outros grupos, que se organizaram coletivamente para confeccionar e plastificar os crachás para todos os participantes.

Na sequência, deu-se continuidade às reflexões iniciadas a partir da devolutiva do diagnóstico e da introdução exploratória da perspectiva bioecológica no encontro anterior. Foi retomada a atividade prática de construção coletiva de cartazes, que havia ficado pendente no Encontro 2, com o objetivo de ampliar a reflexão sobre os fatores geradores da violência a partir dos dados do diagnóstico, articulando-os aos diferentes níveis do sistema bioecológico.

Foram disponibilizados cartazes com desenhos prévios dos anéis correspondentes aos diferentes sistemas (micro, meso, exo, macro e cronossistema). Os participantes, organizados em subgrupos menores, receberam sentenças extraídas das respostas às perguntas de número 6

(*Do seu ponto de vista, o que gera a violência? Quais fatores a produzem?*) e 7 (*Você tem alguma sugestão do que poderia ser feito para amenizar ou resolver a violência no contexto da escola?*) do questionário, relativas, respectivamente, às causas da violência e às sugestões para seu enfrentamento, sendo convidados a organizá-las nos respectivos anéis.

Optou-se por devolver esse material ao grupo, para que pudesse ser discutido e distribuído coletivamente nos diferentes níveis do sistema bioecológico. O trabalho em pequenos grupos constituiu o principal dispositivo reflexivo da atividade, favorecendo a troca de percepções e a reconstrução coletiva dos sentidos atribuídos às causas da violência e às possibilidades de enfrentamento.

Ao organizar essas respostas nos distintos níveis do sistema bioecológico, o grupo ampliou a compreensão da complexidade do fenômeno e pôde identificar em que medida causas e soluções eram associadas a contextos mais próximos ou mais amplos. Esse movimento favoreceu reflexões sobre corresponsabilidade e pertencimento no cotidiano escolar e explicitou o lugar de ação possível dos participantes no microssistema. Nesse processo, a autorresponsabilidade foi trabalhada não como culpabilização individual — especialmente em um contexto atravessado por violência estrutural —, mas como devolução de poder pessoal e relacional para atuar sobre microconflitos cotidianos sob a governabilidade do grupo.

Durante o diálogo, emergiram relatos significativos. Uma professora compartilhou a experiência de um pai que utilizou a violência física como forma de educar o filho, o que gerou reflexão sobre o quanto práticas violentas podem estar associadas a boas intenções mal direcionadas. O acolhimento do pai pela equipe escolar possibilitou o diálogo e a construção conjunta de alternativas educativas mais coerentes com o desejo de contribuir para a formação do filho.

Outra participante relatou sua impotência diante de um aluno que “se fechava” e com quem não conseguia estabelecer vínculo. O grupo discutiu estratégias para favorecer a aproximação, ressaltando a importância de expressar sentimentos e vulnerabilidades de forma empática. Esses relatos permitiram refletir não apenas sobre o contexto escolar, mas também sobre como a violência se manifesta em diferentes âmbitos da vida cotidiana, inclusive nas práticas parentais, e como pode ser enfrentada a partir da compreensão e do diálogo.

O grupo também discutiu formas estruturais de violência presentes no cotidiano escolar, como a pressão por resultados, as demandas burocráticas e a ausência de espaços de diálogo. Houve menções à negação de responsabilidade, na perspectiva da CNV, conforme formulada

por Marshall Rosenberg (2021, p. 37–39), compreendida como uma forma alienante de comunicação, que evidencia o risco de reprodução de violências quando ações são justificadas exclusivamente pelo cumprimento de ordens.

Para o fechamento, foi proposta a pergunta reflexiva: *"Compartilhe algo que você aprendeu com um aluno."*, com o uso do objeto da palavra. As respostas revelaram aprendizados afetivos e éticos, como a importância de olhar além do que se vê em um primeiro momento, reconhecer as histórias de vida e cultivar vínculos como condição para o aprendizado. Uma professora destacou que cada aluno "ensina a olhar", e que o processo educativo exige escuta, acolhimento e atenção antes do ensino formal. Outra participante mencionou o impacto de conversas breves com alunos em sofrimento, reconhecendo o poder transformador da escuta empática.

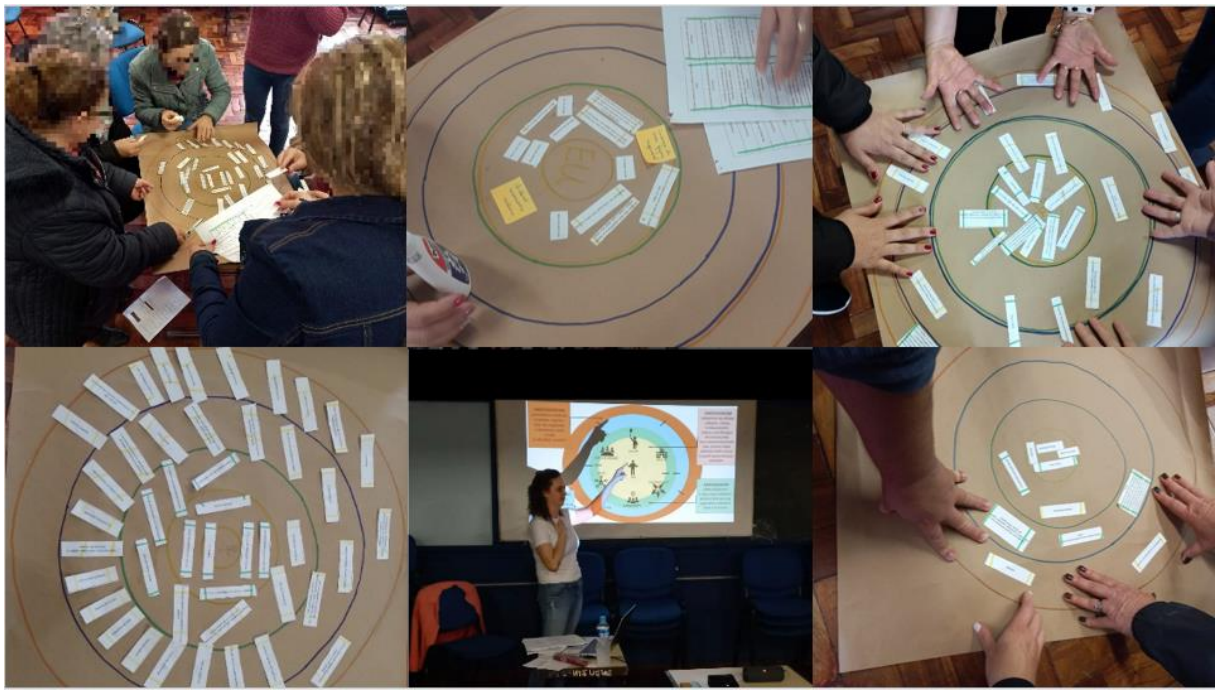
Os relatos também trouxeram à tona situações de racismo estrutural e desigualdades internalizadas, como a de uma aluna negra que duvidava da possibilidade de pessoas negras ocuparem determinadas profissões. Esses episódios suscitaram reflexões sobre o papel da escola na desconstrução dessas crenças e na promoção de uma educação para a equidade e o reconhecimento.

Apesar de algumas resistências pontuais e tensões internas — inclusive comentários de bastidores que buscavam desestabilizar o processo —, a experiência dos encontros foi consolidando o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade. Os participantes expressaram que, embora estar nos encontros da pesquisa exigisse esforço e adaptações logísticas, "valia a pena" o investimento, pois proporcionavam momentos de pausa, reflexão e reconstrução de sentido sobre suas práticas.

Temas emergentes e reflexões: o encontro demonstrou a potência dos espaços coletivos de diálogo como forma de elaboração das experiências de violência e de fortalecimento dos vínculos institucionais. A atividade dos cartazes revelou-se um marco no processo, ao permitir que os participantes reconhecessem a amplitude dos fatores que influenciam a violência e identificassem diferentes possibilidades de atuação no cotidiano escolar. As discussões realizadas contribuíram para ampliar a percepção do grupo sobre seu lugar nas dinâmicas relacionais da escola, sem que isso implicasse a eliminação dos conflitos vivenciados. Ao final desse encontro, a pesquisadora releu o estado do conhecimento (capítulo 3.1) à luz das experiências emergentes do campo, articulando a centralidade do contexto escolar como espaço

privilegiado de desenvolvimento e transformação, o que orientou decisões metodológicas posteriores.

Figura 6 – Registro visual do encontro 3



Fonte: Elaboração própria (2023).

4.5.2.4 Encontro 4 – Diagnóstico: A potência do contexto escolar

Data: 25 de outubro de 2023.

Objetivo principal: favorecer a tomada de consciência dos participantes sobre a capilaridade do contexto escolar e sua potência como espaço de socialização e transformação social. Como continuidade do encontro anterior, retomou-se a pergunta 8 do diagnóstico, que serviu como ponto de partida para a discussão. Também estava previsto conceituar, de forma breve, a CNV, mas, em razão do tempo, essa etapa não foi desenvolvida.

Síntese das atividades: a abertura foi conduzida com uma atividade de centramento. O grupo 2 organizou um café coletivo e preparou uma mesa com elementos simbólicos, reforçando o sentimento de acolhimento e pertencimento. Nos grupos seguintes, foi utilizado o vídeo Dia Mundial da Gentileza 2023 (Portal Kairós, 2019), que provocou reflexões sobre como pequenos gestos de bondade podem gerar efeitos multiplicadores nas relações. Os participantes destacaram o poder do exemplo e a importância de sermos os primeiros a agir com gentileza,

associando a mensagem à ideia de que “é da nossa natureza gostar de dar e receber com compaixão” (Rosenberg, 2021, p.17).

Na sequência, com o uso do objeto da palavra, realizou-se o check-in “*lutos e celebrações*”, como dinâmica de expressão emocional e acolhimento mútuo, permitindo reconhecer o que cada participante precisou deixar de lado para estar presente (lutos) e o que desejava valorizar naquele momento (celebrações). Os relatos revelaram tanto cansaço e renúncias quanto gratidão e pertencimento. Muitos professores mencionaram colegas que assumiram suas turmas para viabilizar a participação, expressando reconhecimento e emoção. Outros relataram que aguardavam o encontro com expectativa e interesse, valorizando-o como um momento de pausa e reflexão em meio à rotina.

Foram apresentadas imagens dos cartazes produzidos no encontro anterior, o que gerou entusiasmo e sensação de orgulho coletivo. Os participantes reconheceram suas contribuições nos registros visuais e expressaram satisfação pelo resultado alcançado. Em seguida, foi exibida uma nuvem de palavras elaborada com base nas respostas à pergunta nove do diagnóstico (*onde você ouviu falar sobre a Comunicação Não Violenta?*), o que permitiu evidenciar que muitos aprendizados acontecem no próprio ambiente escolar. As declarações destacaram que a escola é também um espaço de aprendizagem emocional e relacional, não apenas pedagógica. Evidenciaram, ainda, que o trabalho coletivo fortalece vínculos e amplia a percepção sobre o papel transformador da instituição.

A partir da reflexão iniciada no encontro anterior, foram trazidos intencionalmente para este momento elementos do estado do conhecimento e a noção de capilaridade do contexto escolar, com o objetivo de ampliar coletivamente a discussão sobre a potência do próprio contexto institucional. Nesse movimento, foi introduzido o conceito de capilaridade, entendido como a capacidade de difusão e propagação em rede, mobilizado neste estudo como metáfora para compreender como saberes, atitudes e valores se disseminam no contexto escolar e para além de suas fronteiras. A pesquisadora apresentou uma imagem ilustrativa (Figura 7) que representava esse processo, comparando a movimentação da água por capilaridade ao espalhamento de práticas e conhecimentos entre os sujeitos que vivenciam a escola. Tal compreensão ganhou densidade nas falas do grupo, como na contribuição de uma professora de biologia, que relacionou o conceito às forças de adesão e coesão observadas em experimentos físico-químicos, afirmando que “aderimos ao que nos toca e transmitimos o que nos transforma”. Os participantes reconheceram essa potência e compartilharam situações em que

as aprendizagens da pesquisa foram levadas para outros contextos, como a família, outras escolas e a comunidade, evidenciando o alcance ampliado das experiências vividas no espaço escolar.

Temas emergentes e reflexões: o encontro evidenciou a importância da escola como locus de transformação social e emocional. Os participantes expressaram orgulho pela trajetória coletiva e reconheceram o potencial do trabalho em rede na multiplicação de práticas cuidadosas.

A discussão sobre capilaridade fortaleceu a compreensão de que as mudanças podem se iniciar em ações individuais e se ampliar quando sustentadas por relações de confiança, empatia e corresponsabilidade, sem implicar a individualização dos problemas ou conflitos. O grupo demonstrou entusiasmo em avançar na apropriação dos conceitos da CNV nos encontros seguintes, reconhecendo a relevância da alfabetização emocional para a convivência e para o aprendizado coletivo.

Ao final desse encontro, emergiu a preocupação de que a ênfase na convivência pudesse ser interpretada como uma expectativa de silenciamento dos conflitos, o que orientou a redefinição do foco do encontro seguinte, priorizando a explicitação do conflito como dimensão inerente às relações humanas.

Figura 7 – Registro visual do encontro 4



Fonte: Elaboração própria (2023).

4.5.2.5 Encontro 5 – O conflito e as estratégias

Data: 1º de novembro de 2023.

Objetivo principal: refletir coletivamente sobre o conceito de conflito, diferenciando suas formas destrutivas e construtivas, e desenvolver estratégias de expressão e enfrentamento, preparando o grupo para a introdução formal da CNV nos encontros seguintes.

Síntese das atividades: a cerimônia de abertura ficou sob responsabilidade dos participantes, conforme acordado nos encontros anteriores. Em um grupo, uma professora declamou uma poesia, promovendo um momento de sensibilidade e escuta compartilhada; em outro, uma docente apresentou um vídeo reflexivo e levou bolos para o lanche. Esses gestos inspiraram outros colegas a contribuir, gerando acolhimento e leveza no ambiente e evidenciando o fortalecimento da corresponsabilidade e o envolvimento afetivo do grupo com a proposta.

Foi realizado check-in, com o uso do objeto da palavra, a partir da pergunta *"O que ficou vivo em você do nosso último encontro?"*. A questão foi apresentada como um convite a expressar aquilo que se mostrava mais presente naquele momento — uma lembrança, uma dúvida ou uma expectativa. Entre as respostas, uma participante destacou estar aprendendo "*a ver as coisas devagar, respeitar o processo*" (DC.PAF6.G3). As respostas revelaram diferentes movimentos de apropriação e transformação do percurso formativo, com relatos de curiosidade, desejo de continuidade, mudanças de perspectiva e maior sensibilidade na forma de perceber o conflito e a violência. Também emergiram narrativas de aprendizado, autopercepção e amadurecimento emocional, indicando o início de um processo de alfabetização emocional. Durante as falas, foi necessário relembrar a intenção do objeto da palavra, o qual busca garantir ordem, escuta e equidade no diálogo.

Em continuidade às reflexões emergentes no Encontro 4, especialmente à preocupação de que a ênfase na convivência pudesse ser interpretada como silenciamento dos conflitos, o Encontro 5 foi conduzido com foco na explicitação do conflito como dimensão inerente às relações e nas estratégias para sua expressão e enfrentamento. Diante disso, a apresentação do diagnóstico foi suspensa, afinal de contas, muitas das respostas já haviam emergido espontaneamente nos encontros anteriores, e outras haviam se tornado desatualizadas em razão da tomada de consciência do grupo.

O grupo foi convidado a responder à pergunta *"O que é o conflito?"*, o que desencadeou uma ampla discussão. As respostas associaram o conflito a ideias de atrito, desconforto, divergência e exercício de poder, evidenciando compreensões diversas e abrindo espaço para novas percepções acerca de sua natureza e potencial construtivo. Esse movimento sinalizou um deslocamento inicial na forma de compreender o conflito, passando a ser reconhecido como elemento inerente à convivência humana e como oportunidade de aprendizado e transformação.

Durante o diálogo, emergiram situações de conflito vividas entre os professores. Em um dos grupos, uma participante relatou sua frustração diante da recusa de uma colega em revezar turmas para possibilitar a participação de outro professor nos encontros, o que gerou desconforto coletivo e receio de que as atividades fossem interrompidas pela equipe gestora da escola. A pesquisadora utilizou a situação concreta como exemplo para introduzir a CNV, propondo um exercício de identificação de sentimentos e necessidades. Foram dispostos no chão emoticons representando emoções (ver Registros Visuais), e a participante foi convidada a escolher aqueles que melhor representavam seu momento, escolheu "zangada" e "irritada". Ao explorar as necessidades subjacentes, apontou "consideração, empatia, aceitação e compreensão". O grupo foi convidado a refletir sobre a afirmação de Rosenberg — "Toda violência é uma expressão trágica de uma necessidade não atendida" —, reconhecendo que o comportamento da colega também poderia refletir necessidades não reconhecidas. O exercício provocou silêncio e introspecção, evidenciando tanto a dificuldade quanto a potência de aplicar a CNV em situações reais de conflito.

Ao final do encontro, utilizou-se a ferramenta digital *Jamboard* para que os participantes sugerissem temas a serem abordados nos encontros seguintes. Entre as contribuições, destacou-se a CNV, reafirmada como prioridade do grupo, bem como a necessidade de elaborar um questionário on-line para pensar estratégias de continuidade das práticas após o encerramento do ciclo formativo, refletindo o desejo de dar seguimento às aprendizagens e preservar o sentido coletivo da experiência.

Temas emergentes e reflexões: o encontro evidenciou movimentos de amadurecimento do grupo na forma de lidar com os conflitos e com as próprias emoções. As falas indicaram um deslocamento gradual da compreensão da violência como fenômeno externo para o reconhecimento de suas expressões internas e relacionais. A CNV passou a ser mencionada pelos participantes como uma possível referência para refletir sobre as relações, especialmente em situações concretas de conflito vivenciadas no cotidiano escolar.

Registros visuais:

Figura 8 – Registro visual do encontro 5



Fonte: Elaboração própria (2023).

4.5.2.6 Encontro 6 – Comunicação Não Violenta

Data: 8 de novembro de 2023.

Objetivo principal: introduzir a CNV, abordando seu histórico, influências (empatia e não violência), propósito e fundamentos, além de discutir os paradigmas da dominação e da parceria.

Síntese das atividades: em cada grupo, o encontro teve aberturas distintas, sugeridas e conduzidas pelos próprios participantes. Em um deles, uma professora trouxe uma caixinha com frases, das quais cada pessoa escolhia uma para ler e comentar com o grupo, atividade utilizada como momento de cerimônia de abertura e *check-in*. A frase que coube à pesquisadora dizia: *"Perde-se mais tempo fazendo as coisas precipitadamente do que as realizando com paciência."* Esse enunciado serviu como inspiração para a condução do encontro, reforçando a importância de respeitar o ritmo do grupo, mais orientado à reflexão e à elaboração das experiências do que à transmissão acelerada de conteúdo.

Nas falas que se seguiram, os participantes reconheceram esse ritmo como parte constitutiva da experiência formativa. Uma professora afirmou: *"Estamos aqui mais para refletir do que para absorver conteúdo"*, enquanto outro participante comentou que, se os encontros se limitassem à exposição teórica, *"certamente seriam cansativos"*. Esses retornos evidenciaram o sentido construído coletivamente e a valorização do espaço de diálogo como eixo do processo.

A partir do percurso reflexivo construído até então — especialmente das discussões sobre o conflito e as estratégias de enfrentamento desenvolvidas no Encontro 5 — compreendeu-se que, naquele momento do processo, tais condições relacionais e reflexivas estavam mais reconhecidas e mobilizadas pelo grupo, o que sustentou a decisão de introduzir formalmente a

CNV, considerando a necessidade de uma aproximação eticamente situada e não instrumental da proposta. O Encontro 6 marcou, assim, o início sistemático da abordagem teórica da CNV, ainda que alguns participantes já demonstrassem familiaridade prática com seus princípios, a partir das experiências e reflexões vivenciadas nos encontros anteriores.

No início deste encontro, a pesquisadora considerou fundamental contextualizar junto aos participantes as origens e motivações que orientaram a formulação da CNV por Marshall Rosenberg. Destacaram-se os cuidados do referido autor para que a proposta não fosse utilizada como instrumento de controle, silenciamento ou exercício de poder sobre o outro. Explicitou-se que a CNV foi concebida como uma prática voltada à autorresponsabilidade compreendida como devolução de poder pessoal e relacional, ampliando as possibilidades de reconhecimento e atendimento das necessidades em colaboração, e não por meio da imposição ou da coerção. Essa contextualização teve como objetivo favorecer uma aproximação ética e consciente da CNV, especialmente considerando a complexidade do contexto vivenciado pela escola.

Embora o planejamento previsse a apresentação mais detalhada dos fundamentos da CNV — incluindo seu histórico, influências, motivações e os quatro componentes principais (observação, sentimentos, necessidades e pedidos) —, o tempo disponível não permitiu expandir essa parte conforme o previsto. Ainda assim, conceitos centrais foram introduzidos por meio de citações e discussões orientadas pelos slides, como a afirmação de Rosenberg: *"Toda violência é uma expressão trágica de uma necessidade não atendida"*, e a reflexão proposta por Thelma Bryant-Davis: *"A forma que você aprendeu a sobreviver talvez não seja a forma que você quer viver."*

Durante as conversas, muitos participantes compartilharam situações vividas na escola e fora dela, demonstrando como as discussões anteriores os haviam levado a considerar novas formas de agir diante dos conflitos. Uma professora relatou ter buscado uma alternativa não violenta para lidar com uma colega, lembrando-se das reflexões feitas nos encontros; outra comentou que as atividades estavam lhe ajudando a "*pensar antes de reagir*", evitando respostas impulsivas e reconhecendo outras possibilidades de ação (DC6.PAF24.G1). Esses depoimentos indicaram o início de um processo de autopercepção e transformação relacional, coerente com a proposta da CNV.

Nesse encontro, observou-se uma atmosfera emocionalmente mais intensa nos grupos, com momentos de silêncio, gestos espontâneos de acolhimento e expressões de empatia entre os colegas. Também surgiram comentários externos na escola sobre os participantes da

pesquisa, interpretados por alguns como *"privilégio"* ou *"diferença de tratamento"*. Esses comentários foram acolhidos pela pesquisadora como parte das dinâmicas institucionais que acompanham processos de mudança e mobilização coletiva.

Em uma das situações, observou-se que uma participante costumava manter os olhos fechados durante momentos mais expositivos ou falas prolongadas nos encontros. Em um primeiro momento, o gesto mobilizou na pesquisadora a hipótese de possível desinteresse ou cansaço. Contudo, quando o tema emergiu na roda de conversa, a própria participante explicou que não dormia, mas que se concentrava daquela forma. O episódio foi acolhido pelo grupo como oportunidade de reflexão sobre como interpretações rápidas podem produzir julgamentos equivocados, evidenciando a importância de suspender conclusões imediatas e ampliar a escuta antes de atribuir significados aos comportamentos dos outros — exercício diretamente relacionado aos princípios da CNV.

Considerando a proximidade do final do período letivo e o encerramento dos oito encontros previstos, avaliou-se a necessidade de planejar a continuidade das ações sob a forma de autogestão pela escola. Ao final do encontro, foi proposta a criação de um novo Questionário on-line (APÊNDICE H – Questionário On-line de Interesse e viabilidade de continuidade das Ações (Q6-1)) elaborado pela pesquisadora no Google Forms, a ser respondido na semana seguinte. O objetivo foi mapear o desejo e as condições dos participantes para prosseguir com as atividades de forma independente, bem como subsidiar futuras estratégias de acompanhamento.

Essa decisão foi compartilhada e discutida coletivamente, reforçando a importância da corresponsabilidade e da autonomia dos profissionais. Apesar do acúmulo de tarefas característico do final do ano letivo, o grupo comprometeu-se a responder tanto esse questionário quanto o instrumento avaliativo final da pesquisa – previsto anteriormente.

Temas emergentes e reflexões: o encontro indicou movimentos de transição do grupo para um nível mais consciente e autorreflexivo de aprendizagem. Os registros do diário de campo sugerem que, nesse momento do percurso, a CNV passou a ser progressivamente reconhecida pelos participantes como prática relacional emergente da experiência vivida. A ampliação do olhar sobre os paradigmas de convivência e a valorização da escuta empática indicaram aproximações aos valores que sustentam a CNV, fortalecendo o sentido formativo da pesquisa-ação.

Ainda nesse período, no âmbito das reuniões do Núcleo de JR do município, foi recebido convite para participação no I Seminário Municipal de JR. O convite, registrado no diário de campo, indicava reconhecimento externo da experiência em curso e foi interpretado como possível desdobramento da circulação social da proposta (DC6).

4.5.2.7 Encontro 7 – Alinhamentos para continuidade e CNV

Data: 22 de novembro de 2023.

Objetivo principal: apresentar e discutir as respostas ao Questionário on-line — Interesse e viabilidade de continuidade das ações (Q6-1), alinhar caminhos para a autonomia da escola na sequência das atividades e retomar o propósito da CNV, iniciando a exposição prática dos seus quatro elementos (observações, sentimentos, necessidades e pedidos). Além disso, orientar os participantes quanto ao preenchimento do questionário avaliativo das ações, a ser respondido na semana seguinte.

Síntese das atividades: o encontro teve início com um breve momento de centramento, favorecendo a presença e a escuta do grupo. Em continuidade ao percurso construído até então — especialmente ao movimento iniciado no Encontro 6 de introdução da CNV como prática relacional e de preparação para a autogestão do processo —, este encontro articulou a reflexão sobre a continuidade das ações formativas, o alinhamento de combinados para a autonomia da escola e o início do trabalho prático com os quatro elementos da CNV.

A devolutiva do Questionário Q6-1 contemplou tendências de preferência quanto à periodicidade dos encontros, com destaque para propostas quinzenais, bem como limitações logísticas recorrentes, como dificuldades de participação aos sábados e durante horários de hora-atividade. As respostas também trouxeram sugestões de organização e indicaram o desejo de continuidade do processo, ainda que condicionado às exigências do calendário escolar e à sobrecarga característica do final do ano letivo. Nesse momento, reforçou-se que a coordenação prática dos próximos passos deveria, gradualmente, migrar do papel da pesquisadora para o coletivo da escola. Uma participante expressou preocupação com o encerramento dos encontros, afirmando: “como faremos sem esses minutinhos que temos aqui para nos ouvir?” (DC7.PAF9.G2). A fala evidenciou o vínculo formativo construído e a valorização do espaço de escuta coletiva.

Em diálogo aberto, os participantes propuseram alternativas para a sustentação do processo, incluindo a possibilidade de um encontro coletivo específico para articular agendas, responsabilidades e formas de organização. Essas discussões contribuíram para explicitar os

limites institucionais e, ao mesmo tempo, fortalecer a corresponsabilidade do grupo na condução das ações.

Na sequência, foram retomados os fundamentos da CNV, com ênfase no paradigma da parceria e no foco na qualidade das conexões, compreendidos como contraponto ao paradigma da dominação que atravessa as relações cotidianas. A partir dessa retomada, iniciaram-se atividades práticas relacionadas aos quatro elementos da CNV, incluindo exercícios de distinção entre observação e julgamento e, no grupo 4, a exploração guiada do repertório de necessidades humanas universais como base para a formulação de pedidos claros e viáveis.

Ao final do encontro, foram dadas orientações para o preenchimento Questionário on-line de Avaliação das Ações – Q7-1 (APÊNDICE J – Questionário On-line de Avaliação das Ações (Q7-1)), a ser respondido ao longo da semana seguinte, com o objetivo de registrar percepções sobre impactos, limites e possibilidades da experiência formativa.

Temas emergentes e reflexões: o grupo verbalizou motivação para autogerir a continuidade das ações e, ao mesmo tempo, reconheceu condicionantes institucionais que atravessavam esse desejo, como o calendário escolar e as sobrecargas do final do ano letivo. A retomada do propósito da CNV foi compreendida como uma ponte entre o paradigma da dominação, presente nas relações, e o paradigma da parceria, reforçando a compreensão de que a transformação desejada não depende de "uma ferramenta que resolva a violência", mas de um deslocamento de paradigma ancorado em presença, empatia e responsabilidade compartilhada.

Nos registros em diário, a pesquisadora observou a emergência de uma tensão formativa entre conexão e conteúdo: após um ciclo dedicado à construção de vínculo e segurança relacional, surgiu a impressão de que "faltou conteúdo", logo relativizada pela própria devolutiva do grupo. No diálogo, um participante ponderou que, se os encontros se organizassem majoritariamente por exposições extensas, "*o grupo se dispersaria*", destacando que a proposta dialógica favoreceu presença, participação e sustentação do processo (DC7.PAF16.G4). Em consonância com uma leitura freireana — de que o vínculo constitui condição para o aprender e de que, naquele momento do percurso, o grupo já dispunha de condições para buscar, analisar e elaborar conteúdos de modo mais autônomo.

Registrou-se, ainda, a expectativa da pesquisadora em relação à atividade de encerramento da escola, prevista para 4 de dezembro de 2023, bem como o cuidado ético-metodológico de não precipitar a finalização do grupo sem antes consolidar instrumentos de continuidade, como formulários, acordos e responsabilidades compartilhadas. Em síntese, o

encontro operou como um momento de articulação e transição no percurso formativo: devolveu dados, nomeou limites, instituiu combinados de autonomia e iniciou a prática estruturada dos quatro elementos da CNV, preparando o campo para a avaliação final e para a eventual continuidade conduzida pela própria comunidade escolar.

Figura 9 – Registro visual do encontro 7



Fonte: Elaboração própria (2023).

4.5.2.8 Encontro 8 – CNV e encerramento

Data: 29 de novembro de 2023

Objetivo principal: apresentar de forma sintética os quatro componentes centrais da CNV — observações, sentimentos, necessidades e pedidos — e realizar o encerramento coletivo da proposta, por meio da escuta ativa dos participantes e da partilha das aprendizagens e transformações vivenciadas ao longo do processo.

Síntese das atividades: como fechamento do ciclo e em continuidade às atividades práticas iniciadas no encontro anterior, o Encontro 8 foi dedicado à retomada sintética dos quatro componentes da CNV e, principalmente, à escuta das aprendizagens construídas ao longo do percurso.

O encontro teve início com breves alinhamentos sobre o encerramento da etapa de produção dos dados da pesquisa e os encaminhamentos futuros. Foi comunicada, a pedido da direção da escola, a realização de uma atividade institucional - Projeto *Vem pra Roda* - programada para o dia 4 de dezembro de 2023, que se configuraria como espaço de integração e fechamento simbólico no contexto escolar.

Na sequência, retomaram-se de forma sintética os quatro componentes da CNV, com apoio dos slides, destacando-se: (a) a diferenciação entre observações e julgamentos; (b) a compreensão das necessidades humanas universais como energias vitais que motivam comportamentos; (c) o reconhecimento dos sentimentos como expressões dessas necessidades;

e (d) a formulação de pedidos claros, orientados pela conexão e noção de abundância. Embora houvesse material para uma exposição teórica mais detalhada, optou-se por uma abordagem concisa, considerando que a CNV já havia sido experienciada na prática ao longo do percurso formativo.

A maior parte do encontro foi dedicada à rodada final de circulação da palavra, conduzida pela pergunta: *"O que vocês levam dos nossos encontros?"* Esse momento constituiu o encerramento simbólico do ciclo, fortalecendo a dimensão reflexiva e afetiva da pesquisa-ação. As falas evidenciaram transformações pessoais e profissionais, como maior disponibilidade para a escuta, ampliação da empatia e mudanças na forma de lidar com conflitos. Entre os registros, uma participante afirmou estar "*refletindo mais sobre as motivações dos conflitos*" (DC8.PAF27.G2); outra destacou a necessidade de "*parar, repensar e lembrar da CNV*" (DC8.PAF9.G2); e um participante sintetizou sua apropriação ao dizer que, após ter "*aprendido CNV me expresso, falo*" (DC8.PAF32.G1).

Participantes que inicialmente se mostravam mais retraídos relataram sentir-se mais à vontade para expressar-se, enquanto outros destacaram deslocamentos importantes em sua postura pedagógica. Uma professora comentou que, inicialmente, esperava que a "formação" transformasse os alunos, mas passou a reconhecer a centralidade da própria transformação; outra ressaltou que, ao aprender a ouvir sem interferir, contribuiu para acolher e compreender melhor os estudantes.

O encontro foi marcado por expressões de afeto e gratidão. Em um dos grupos, os participantes organizaram uma confraternização surpresa, com lanche e presentes simbólicos destinados à pesquisadora e à colaboradora, gesto que evidenciou o vínculo construído e o reconhecimento do processo vivenciado.

Temas emergentes e reflexões: nos registros em diário, a equipe de pesquisa identificou que o vínculo constituído ao longo dos encontros se consolidou como base do aprendizado, corroborando a concepção freireana de que o conhecimento se constrói na relação. As falas dos participantes indicaram sinais consistentes de apropriação prática da CNV, compreendida não como um conjunto de técnicas, mas como postura relacional emergente do próprio percurso vivido.

O tempo investido pelos profissionais foi reconhecido como um recurso de alto valor simbólico, expressando esforço coletivo, implicação e compromisso com a proposta. Diante da proximidade do encerramento do ano letivo e da atividade institucional prevista para o dia 4 de

dezembro de 2023, a equipe de pesquisa identificou a oportunidade de ampliar simbolicamente o fechamento do processo por meio da elaboração de cartas de encerramento destinadas à comunidade escolar. Essas cartas, incluindo uma dirigida aos estudantes para leitura mediada pelos professores, foram concebidas como estratégia de valorização do percurso, preservação do vínculo estabelecido e ampliação dos efeitos reflexivos da experiência, ainda que não integrassem o planejamento inicial da pesquisa.

Figura 10 – Registro visual do encontro 8



Fonte: Elaboração própria (2023).

4.5.3 Movimento espiral e reflexões metodológicas do percurso formativo

Com o objetivo de explicitar a lógica processual e decisional que orientou o desenvolvimento da pesquisa-ação, apresenta-se, neste subtópico, uma síntese do movimento espiral que caracterizou o percurso formativo realizado na escola. Esse percurso também expressa, no plano da prática investigativa, os fundamentos epistemológicos apresentados no início deste capítulo — especialmente a ecologia dos saberes, a transdisciplinaridade e a pesquisa-ação —, os quais se materializaram na valorização das experiências dos participantes, na construção coletiva das atividades e na reconfiguração contínua das decisões metodológicas a partir das demandas emergentes do campo. Tal movimento evidencia a articulação dinâmica entre ação, reflexão e reorientação metodológica, permitindo compreender como as decisões

foram sendo construídas e assumidas no próprio curso da investigação, em diálogo permanente com os temas emergentes e as reflexões produzidas no campo.

Nesse movimento, os questionários on-line aplicados ao longo da pesquisa (Q0-1, Q1-1, Q6-1 e Q7-1) desempenharam papel relevante como dispositivos intermediários de escuta e sistematização das percepções dos participantes. Respondidos entre os encontros presenciais, esses instrumentos possibilitaram identificar expectativas, avaliar o andamento das ações e captar indícios de transformação nas práticas e nas percepções dos profissionais, contribuindo para orientar as decisões metodológicas subsequentes. Essa compreensão alinha-se à concepção de pesquisa-ação como um processo cíclico, não linear e reflexivo, no qual planejamento, ação e avaliação se reconfiguram continuamente (Thiollent, 1986), sendo também compreendida, em formulações posteriores, como estratégia de articulação entre produção de conhecimento, formação e transformação social no âmbito universitário (Thiollent; Colette, 2014; 2020).

No interior desse movimento, a condução da pesquisa também se aproximou de uma perspectiva hermenêutico-dialógica, compreendida como um processo interpretativo relacional, no qual os sentidos não são previamente dados, mas se constituem de forma histórica, situada e dialógica, a partir do encontro entre as experiências dos participantes, o contexto e o horizonte de compreensão do pesquisador (Gadamer, 1997; Minayo, 2001). Assim, a compreensão dos sentidos emergentes foi sendo construída de forma processual, em permanente diálogo entre as falas dos participantes, as vivências compartilhadas e o contexto institucional da escola.

Nesse sentido, o movimento espiral da pesquisa-ação – voltado à organização da intervenção – articulou-se à dimensão hermenêutico-dialógica da pesquisa, responsável pela ampliação progressiva da compreensão dos fenômenos vividos no campo. Configura-se, assim, uma dinâmica de dupla espiral, na qual o agir e o compreender se entrelaçam continuamente: as interpretações produzidas no percurso retroalimentam as decisões metodológicas, ao mesmo tempo em que as intervenções realizadas reconfiguram os horizontes de compreensão. Embora distintos em sua função, esses movimentos operam de forma indissociável ao longo do percurso investigativo, configurando um processo integrado de ação, interpretação e reorientação.

A Figura 11 sintetiza essa articulação ao apresentar, de forma integrada ao movimento espiral da pesquisa-ação e à dimensão hermenêutico-dialógica da interpretação ao longo das diferentes etapas do percurso formativo. Além dos encontros presenciais, o quadro evidencia o papel dos questionários on-line aplicados em momentos intermediários da pesquisa (Q0-1, Q1-

1, Q6-1 e Q7-1), contribuindo para orientar o diagnóstico, o acompanhamento e a avaliação do processo investigativo. O quadro não substitui a descrição detalhada dos encontros apresentada nos subtópicos anteriores, mas oferece ao leitor uma visão sistêmica e interpretativa da lógica metodológica que sustentou o estudo.

Figura 11 – Articulação dos movimentos espirais da pesquisa-ação e da hermenêutica-dialógica no percurso da pesquisa

Etapas do percurso formativo	**Movimento espiral da pesquisa-ação (plano da intervenção)**	**Movimento espiral hermenêutico-dialógico (plano da compreensão)**
Apresentação da proposta e manifestação de interesse (Q0-1)	Divulgação da pesquisa-ação à comunidade escolar, convite à participação voluntária e aplicação do Questionário de Manifestação de Interesse (Q0-1)	Reconhecimento das demandas institucionais e identificação das condições iniciais para constituição do grupo participante
Encontro 1 – diagnóstico inicial (Q1-1)	Apresentação da pesquisa-ação, pactuação ética, assinatura do TCLE e aplicação do questionário diagnóstico (Q1-1)	Compreensão inicial das expectativas do grupo e leitura preliminar da violência como fenômeno predominantemente externo
Encontros 2 e 3 – Diagnóstico	Devolutiva do diagnóstico, reorganização das atividades e introdução progressiva da leitura bioecológica do contexto escolar	Ressignificação ampliada da violência (emocional, simbólica e estrutural) e reconhecimento da implicação relacional dos participantes
Encontro 4 – Potência do contexto	Redefinição do foco metodológico a partir da problematização da convivência e da introdução da noção de capilaridade do contexto escolar	Reinterpretação da convivência e reconhecimento da escola como espaço de socialização, aprendizagem relacional e transformação
Encontro 5 – Conflito e estratégias	Ajuste do percurso para explicitar o conflito como dimensão constitutiva das relações e experimentação inicial de práticas inspiradas na CNV	Deslocamento interpretativo do conflito de "problema a ser eliminado" para oportunidade de reflexão, aprendizagem e transformação relacional
Encontros 6 e 7 – Introdução da CNV e continuidade (Q6-1)	Introdução sistemática da CNV e aplicação do questionário sobre interesse e viabilidade de continuidade das ações (Q6-1), articulando o planejamento da autogestão do processo pela escola	Compreensão progressiva da CNV como prática relacional e ética, não normativa, e explicitação dos limites institucionais para a continuidade das ações
Encontro 8 – Encerramento e avaliação (Q7-1)	Encerramento simbólico do ciclo formativo, aplicação do questionário avaliativo das ações (Q7-1) e partilha das aprendizagens construídas	Consolidação interpretativa dos sentidos do percurso, com reconhecimento do vínculo como base do aprendizado e da transformação relacional
Síntese do percurso	Condução flexível e responsiva da pesquisa-ação, articulando encontros, questionários e registros reflexivos	Produção progressiva de sentidos compartilhados sobre violência, conflito, convivência e possibilidades de transformação no contexto escolar

Fonte: Elaboração própria.

A leitura integrada do percurso apresentado na Figura 11 permite reconhecer que o desenvolvimento da pesquisa ocorreu por meio de ciclos sucessivos característicos da pesquisa-

ação, articulando momentos de planejamento, diagnóstico, problematização, intervenção e avaliação (Thiollent, 1986).

O primeiro ciclo correspondeu à constituição do campo de investigação e do grupo participante, mediado pela apresentação da proposta à comunidade escolar e pela aplicação do Questionário de Manifestação de Interesse (Q0-1). Em seguida, desenvolveu-se o ciclo diagnóstico, que articulou o Encontro 1 e o Questionário on-line de diagnóstico (Q1-1), cujos resultados subsidiaram as reflexões coletivas realizadas nos encontros subsequentes. Os encontros 2 a 5 configuraram um ciclo de problematização progressiva do fenômeno da violência no contexto escolar, ampliando sua compreensão a partir de uma perspectiva relacional e contextual e introduzindo a reflexão sobre o conflito como dimensão constitutiva das relações. Nos encontros 6 e 7, a introdução sistemática da CNV, articulada à aplicação do Questionário sobre interesse e viabilidade de continuidade das ações (Q6-1), configurou o ciclo de intervenção formativa, orientado à experimentação de novas possibilidades de manejo dos conflitos no cotidiano escolar. Por fim, o Encontro 8 e o Questionário avaliativo das ações (Q7-1) constituíram o ciclo de avaliação e sistematização do processo, permitindo registrar percepções dos participantes acerca das aprendizagens construídas, dos limites identificados e das possibilidades de continuidade das práticas iniciadas no âmbito da pesquisa.

Essa síntese permite visualizar como os ciclos da pesquisa-ação se articularam progressivamente aos movimentos de interpretação e ampliação da compreensão do campo, evidenciando a interdependência entre intervenção metodológica e produção de sentidos ao longo do percurso investigativo.

A leitura integrada desses movimentos evidenciou que uma das decisões metodológicas centrais da pesquisa foi não iniciar o percurso formativo pela apresentação conceitual da CNV. Essa decisão esteve relacionada à compreensão de que a introdução precoce de referenciais conceituais poderia induzir a uma apropriação instrumental da proposta, deslocando o foco da investigação das experiências e percepções dos participantes para a aplicação de um modelo previamente definido. Ao priorizar inicialmente a escuta, a problematização do conflito e a leitura contextual das relações escolares, buscou-se preservar o caráter dialógico e investigativo da pesquisa-ação. Tal escolha esteve ancorada na compreensão de que a CNV, quando introduzida de modo instrumental ou normativo, poderia ser apropriada como técnica de controle, silenciamento dos conflitos ou responsabilização individual descontextualizada. As leituras iniciais do campo e do diagnóstico indicaram, em parte do grupo, a expectativa por

respostas rápidas a problemas complexos, o que passou a interpelar eticamente a condução do processo.

Diante desse cenário, optou-se por anteceder a abordagem da CNV com um trabalho voltado à problematização dos paradigmas de convivência, à compreensão do conflito como dimensão constitutiva das relações humanas e à ampliação da consciência acerca da implicação dos sujeitos nas dinâmicas relacionais da escola. A introdução gradual da perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano constituiu-se, nesse sentido, como estratégia metodológica para deslocar a leitura da violência centrada exclusivamente em fatores externos, sem incorrer na culpabilização individual, favorecendo a compreensão dos limites e das possibilidades de atuação no microssistema escolar.

Essa opção metodológica implicou reconhecer o tempo não apenas como marcador cronológico, mas como categoria metodológica central, uma vez que os processos de reflexão, apropriação e transformação se constituíram de forma gradual e relacional ao longo do percurso formativo. O ritmo do campo não coincidiu plenamente com o planejamento inicial, e o momento mais oportuno para a introdução sistemática da CNV foi sendo construída a partir das vivências e interpretações mobilizadas nos encontros.

Os temas emergentes e reflexões observados ao longo do processo também indicaram que a expectativa de “resolver” ou “eliminar” os conflitos estava frequentemente associada a uma lógica institucional de silenciamento, atravessada por pressões por produtividade, cumprimento de metas e racionalização do tempo escolar. Esses elementos estruturais foram considerados como metodologicamente relevantes, reforçando a necessidade de sustentar espaços de pausa, escuta e reflexão coletiva como condição para a elaboração dos conflitos e para a construção de práticas dialógicas.

Nesse sentido, o percurso metodológico adotado buscou favorecer a implicação dos participantes e a ampliação da consciência sobre o conflito como dimensão inerente às relações humanas, e não como um problema a ser suprimido. Ao priorizar o diálogo, a corresponsabilidade e a liberdade de escolha, a pesquisa-ação procurou evitar a instrumentalização de propostas formativas e sustentar um horizonte ético coerente com os princípios da Cultura de Paz. A CNV, compreendida como prática relacional e ética, emergiu, assim, como desdobramento possível do processo vivido.

As reflexões aqui apresentadas não correspondem aos procedimentos formais de análise sistemática dos dados empíricos da pesquisa, os quais são descritos de forma específica no item

4.6. Este subtópico tem como finalidade explicitar o movimento reflexivo-decisional e interpretativo em ato que sustentou a condução da pesquisa-ação no próprio curso do campo, e possibilitou a posterior análise temática dos materiais empíricos.

4.5.4 Pós-encontros da pesquisa

Após a finalização das atividades presenciais da pesquisa-ação, iniciaram-se desdobramentos éticos, institucionais e simbólicos do processo, que, embora não configurassem um novo ciclo da pesquisa com os participantes, integraram a circulação social e a devolutiva do trabalho desenvolvido. Nesse contexto, a escola promoveu o encerramento do projeto anual "Vem pra Roda", que reuniu estudantes, professores e convidados. Embora não fizesse parte da proposta da pesquisa, esse evento representou um momento significativo, pois o Núcleo de JR de Cruz Alta aproveitou a ocasião para realizar a entrega dos Selos da JR às instituições parceiras. Na cerimônia, a pesquisadora foi convidada a receber um selo em nome da Universidade de Cruz Alta, em reconhecimento à relevância da pesquisa e às contribuições oferecidas ao contexto escolar.

Naquele dia, a pesquisadora leu uma carta escrita à comunidade escolar (APÊNDICE L – Carta à comunidade escolar [escola participante]), expressando gratidão e partilhando reflexões sobre o processo vivido. Inspirada pelo artigo *Encontros entre universidade e socioeducação por meio de trocas de cartas durante a pandemia da COVID-19* (Martins *et al.*,2023), escreveu também outras cartas: uma dirigida aos alunos (APÊNDICE M – Carta aos alunos), para ser lida pelos professores em sala de aula; uma à direção (APÊNDICE N – Carta à direção da escola) e aos funcionários da escola (APÊNDICE O – Carta aos funcionários da escola); e outras à juíza (APÊNDICE P – Carta à Juíza) e ao Núcleo de JR (APÊNDICE Q – Carta ao Núcleo de Justiça Restaurativa do Município). As cartas deixavam espaço para respostas, como forma de manter o diálogo e estimular a continuidade da reflexão. Posteriormente, a pesquisadora soube que alguns alunos chegaram a respondê-las, mas as mensagens não lhes foram entregues.

Como gesto simbólico de encerramento, foram confeccionados pequenos cartões-lembrança (APÊNDICE R – Cartão-lembrança entregue à comunidade escolar), com o desenho de uma girafa e breves mensagens relacionando suas características aos princípios da CNV. Esses materiais foram entregues aos professores e alunos como forma de valorizar os vínculos construídos e os aprendizados compartilhados ao longo do percurso.

Após o encerramento das atividades, a pesquisadora procurou a direção da escola e representantes da 9ª CRE, colocando-se à disposição para apresentar resultados parciais da pesquisa. As duas instâncias manifestaram interesse, mas sugeriram que o encontro ocorresse durante o período de férias escolares, considerado mais oportuno. O agendamento, no entanto, não chegou a se concretizar, embora a pesquisadora já tivesse iniciado a preparação do material de avaliação final. A devolução sistematizada dos resultados está prevista para ocorrer após a defesa final desta tese, em momentos específicos de encontro com os participantes e com a comunidade escolar.

Nos meses seguintes, a pesquisa continuou a reverberar em outros espaços, por meio de convites para compartilhamento da experiência. A pesquisadora foi convidada a realizar formações e conversas sobre CNV e Cultura de Paz em diferentes contextos — entre eles Núcleo de JR de Cruz Alta, Coordenadoria de Educação, empresa, um grupo de mulheres de uma igreja e um serviço público. Outros convites, como os provenientes de escolas e instituições de ensino técnico, não se concretizaram, mas demonstraram interesse crescente pelo tema.

Essas ações marcaram uma nova etapa do trabalho, caracterizada pela circulação ampliada da proposta para além dos muros da escola, sem, contudo, configurar um novo ciclo empírico da pesquisa-ação. Cada convite exigiu adaptações no formato e na condução metodológica, considerando o tempo disponível, o número de participantes e o perfil de cada grupo. Ainda assim, tais desdobramentos reafirmaram os sentidos centrais construídos ao longo da pesquisa — o diálogo, o fortalecimento dos vínculos e a promoção da Cultura de Paz —, elementos que fundamentam as reflexões finais apresentadas nesta tese.

4.6 Procedimentos de análise e interpretação dos dados

Distintamente do movimento reflexivo em ato que orientou a condução da pesquisa-ação, descrito no item 4.5 — no qual a interpretação das falas e dos temas emergentes e reflexões oriundos do campo ocorreu de forma indissociável da tomada de decisões metodológicas —, os procedimentos de análise apresentados neste item referem-se ao tratamento sistemático, realizado após o encerramento do trabalho de campo, dos materiais empíricos produzidos ao longo do processo formativo. Essa etapa teve como finalidade a construção analítica dos resultados apresentados no capítulo 5.

A análise dos dados empíricos foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa, de natureza temática, voltada à organização, sistematização e interpretação dos sentidos recorrentes presentes nos registros produzidos durante a pesquisa. Essa escolha metodológica permitiu identificar e compreender padrões de significado relacionados às experiências vividas pelos participantes, às transformações percebidas nas relações e às tensões e desafios emergentes no contexto escolar.

Os materiais analisados compreenderam os registros dos diários de campo dos encontros formativos (DC1–DC8), as respostas aos questionários aplicados em diferentes momentos da pesquisa (Q0-1; Q1-1; Q6-1; Q7-1) e as memórias produzidas ao longo do percurso. Esses materiais foram submetidos a leituras sucessivas, atentas e sistemáticas, com o objetivo de identificar temas recorrentes ou significativos, sem definição prévia de categorias analíticas.

Para assegurar a rastreabilidade entre os dados empíricos e as interpretações construídas, adotou-se um esquema padronizado de codificação no formato FONTE.PARTICIPANTE.GRUPO. As fontes incluem o Diário de Campo (DC) e os Questionários on-line (Q). A identificação do participante é indicada por PAF quando o instrumento permite identificação, mantendo-se o mesmo número ao longo do estudo, e por PA quando a resposta é anônima. O grupo é indicado por G1–G4 quando aplicável. Exemplos: DC5.PAF6.G3; Q7-1.PAF28.G2; DC4.PA.

A análise temática seguiu os princípios propostos por Minayo (2012, p. 626), segundo os quais se busca "[...] tornar possível a objetivação de um tipo de conhecimento que tem como matéria-prima opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais sob a perspectiva dos atores em intersubjetividade". A partir da leitura reiterada do material empírico, os temas emergentes foram organizados e posteriormente interpretados à luz dos referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa e do contexto histórico e social no qual ela se desenvolveu.

As interpretações construídas configuram um movimento analítico de segunda ordem, no qual o diálogo entre os dados empíricos, a literatura e o contexto da pesquisa possibilitou a ampliação da compreensão das experiências vividas (Minayo, 2012). Essa etapa analítica buscou preservar a complexidade do material empírico, evitando sua redução a categorias estanques, e mantendo coerência com os princípios éticos e epistemológicos que orientaram a pesquisa-ação.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta os resultados e a discussão decorrentes da pesquisa-ação desenvolvida no contexto escolar investigado, com foco nos efeitos do processo formativo introdutório em CNV e nas condições institucionais que atravessaram sua realização e continuidade. A análise foi conduzida por meio de abordagem qualitativa, com base em análise temática dos materiais empíricos, conforme descrito no item 4.6, a partir de leitura integrada dos diários de campo produzidos após cada encontro formativo (DC1–DC8) e dos questionários on-line (Q6-1; Q7-1).

Os achados foram organizados em dois subcapítulos complementares. O item 5.1 sistematizou os aprendizados produzidos no processo formativo, examinando movimentos de apropriação dos fundamentos da CNV, transformações nas relações e repercussões associadas à circulação e ao potencial de multiplicação da proposta. O item 5.2 examinou os limites e condições de sustentação dessas mudanças, discutindo a mediação profissional, as exigências institucionais e as determinações estruturais que incidiram sobre o trabalho escolar e sobre a continuidade de práticas dialógicas.

Em conjunto, os resultados sugerem que a CNV, desenvolvida colaborativamente na pesquisa-ação, contribuiu para qualificar o manejo de microconflitos e ampliar possibilidades de escuta e corresponsabilidade, sem que isso implique capacidade de responder, de forma isolada, às dimensões estruturais da violência que atravessam o contexto escolar. O sistema de codificação dos excertos encontra-se detalhado no APÊNDICE K – Sistema de codificação e mapa de instrumentos.

5.1 Aprendizados do processo formativo: apropriação, transformação e repercussão

Apresenta-se, a seguir, a análise dos efeitos observados no processo formativo reflexivo, focalizando os aprendizados produzidos pelos participantes no plano da apropriação, da mudança relacional e da repercussão da proposta no cotidiano. Interpretativamente, tais movimentos são compreendidos como expressões de um processo progressivo de incorporação da CNV no contexto investigado, observado nas interações e aprendizagens produzidas ao longo do percurso formativo. Neste estudo, compreende-se “apropriação” como movimento inicial de compreensão, internalização e experimentação dos fundamentos da CNV, sem equivaler, por si, à transformação consolidada das relações.

A análise foi organizada em três eixos analíticos interdependentes: 5.1.1 Apropriação da CNV: internalização conceitual e vivencial, em que são apresentadas evidências de compreensão teórica e experimentação vivencial dos fundamentos da CNV pelos participantes; 5.1.2 Transformações nas relações: deslocamentos no manejo de conflitos, que reúne indícios de mudanças nas formas de interação e nas estratégias de enfrentamento de conflitos no cotidiano escolar; e 5.1.3 Repercussões da proposta: circulação e potencial de expansão, que examina sinais de transbordamento da experiência formativa para outros contextos, bem como percepções sobre possibilidades de continuidade e multiplicação da proposta.

5.1.1 Apropriação da CNV: internalização conceitual e vivencial

Neste estudo, a apropriação da CNV refere-se ao movimento inicial de compreensão, internalização e experimentação de seus fundamentos no contexto das interações escolares. A análise dos diários de campo (DC1–DC8), articulada às respostas do Q7-1, evidenciou indícios de um processo — ainda inicial — de apropriação desses fundamentos pelos participantes. Tal apropriação manifestou-se pela compreensão de seus elementos estruturantes e pelo reconhecimento progressivo de sua pertinência para o cotidiano escolar.

Ao responder à questão do Q7-1 que investigava se as ações da pesquisa haviam produzido impactos na vida dos alunos, uma participante destacou a importância de *"...identificar melhor quais as necessidades dos alunos e assim procuramos atendê-los de maneira que possam expressar suas ideias e necessidades"* (Q7-1.PA17). Na mesma resposta, ela acrescentou a percepção de *"maior espaço de diálogo e escuta, que já era uma prática aqui na escola"* (Q7-1.PA17), indicando que os fundamentos trabalhados encontraram ressonância em valores institucionais previamente presentes no contexto. Esses registros sugerem não apenas assimilação terminológica, mas reconhecimento do sentido ético-relacional da proposta.

Ao apontar um aprendizado central no Q7-1, um participante sintetizou: *"Observar e escutar"* (Q7-1.PA3). Em termos teóricos, tal formulação dialoga diretamente com o componente "observação" sistematizado por Rosenberg (2021), ao indicar deslocamento de avaliações moralizantes para descrições mais situadas e verificáveis da realidade. Ainda que apresentado de forma concisa, o registro evidencia reconhecimento conceitual de um dos pilares metodológicos da CNV, sugerindo internalização inicial de sua lógica comunicacional. Essas evidências podem ser interpretadas à luz da compreensão de que violência e conflito não se restringem a episódios extremos, mas se enraízam em microdinâmicas cotidianas que, quando

não reconhecidas ou adequadamente mediadas, tendem a escalar (Lopes; Rossato, 2023; Brancher, [2011]).

Ao favorecer a nomeação de necessidades e a reorganização da escuta, a CNV incide precisamente nesse plano relacional em que se estruturam pertencimentos, exclusões e modos de exercício do poder na escola — dimensão coerente com a noção de clima escolar como fator protetivo (Danzmann et al., 2024) e com a compreensão de que a instituição escolar pode operar simultaneamente como espaço de cuidado e de reprodução de violências simbólicas e institucionais (Tondin et al., 2024; Rezende, 2021). Nos diários de campo, observaram-se ainda indícios de apropriação vivencial antes mesmo de uma formalização conceitual plenamente estabilizada. No encontro cinco, ao responder à pergunta mobilizadora "O que ficou vivo em você do nosso último encontro?", uma participante afirmou estar aprendendo *"a ver as coisas devagar, respeitar o processo"* (DC5.PAF6.G3). Tal enunciado sugere reconhecimento da dimensão processual da mudança comunicacional e indica abertura à reflexão sobre o próprio modo de agir, ainda em fase de consolidação.

Esse conjunto de evidências permite compreender que a apropriação ocorreu como processo progressivo e situado, constituído ao longo do tempo e nas interações concretas do cotidiano escolar. Não se tratou, portanto, de mera assimilação de conteúdo, mas do início de internalização de uma nova matriz interpretativa para leitura dos conflitos e das relações no contexto escolar. Por fim, importa assinalar que a apropriação inicial observada se refere ao plano relacional das interações e não deve ser confundida com transformação estrutural do contexto escolar. A CNV operou, neste estágio, como matriz interpretativa em processo de incorporação, incidindo sobre modos de perceber e manejar conflitos cotidianos.

5.1.2 Transformações nas relações: deslocamentos no manejo de conflitos

Entende-se por transformação, neste contexto, a modificação de posturas, formas de manejo de conflitos e padrões de interação no cotidiano escolar, evidenciada por deslocamentos da reatividade para a escuta, do julgamento para a corresponsabilidade e da punição para a mediação relacional. Os dados reunidos ao longo do processo formativo indicaram mudanças na forma como os participantes passaram a compreender e manejar situações de conflito. As falas e registros evidenciaram passagem de posturas reativas ou julgadoras para atitudes mais empáticas, reflexivas e corresponsáveis. No Q7-1, ao avaliar impactos na prática profissional, uma participante afirmou: *"Aprendi a ouvir mais, antes eu questionava tudo achando estar sempre certa"* (Q7-1.PA10). Já na questão sobre impactos percebidos na vida dos alunos, outro

registro sintetizou: *"Saber ouvir o estudante. Não julgar de saída"* (Q7-1.PA23). A formulação indica percepção de mudança na forma de relação com os estudantes, aproximando-se da escuta como prática relacional.

Esse movimento articula-se diretamente ao núcleo ético da CNV, que propõe suspender interpretações automáticas e reconhecer sentimentos e necessidades como base para reorganizar a comunicação (Rosenberg, 2021; Pelizzoli, 2019). Diferentemente da apropriação conceitual descrita no item anterior, aqui se observam indícios de modificação no modo de agir diante de situações reais. Nos registros do encontro seis, durante um momento de partilha em que os participantes relataram situações vividas na escola e fora dela, refletiram sobre como as discussões anteriores haviam influenciado suas formas de agir diante dos conflitos, uma participante afirmou que as atividades a ajudaram a pensar em outras estratégias e evitar reações impulsivas (DC6.PAF24.G1). Esse dado indica não apenas compreensão do método, mas alteração prática no manejo de conflitos, com introdução de pausa reflexiva e ampliação do repertório de resposta.

No último encontro, a maior parte do tempo foi dedicada à rodada final de circulação da palavra, conduzida pela pergunta mobilizadora "O que vocês levam dos nossos encontros?", que marcou simbolicamente o encerramento do percurso formativo. Nesse momento, alguns relatos apontaram para melhora no autocontrole e na escuta ativa: uma participante afirmou estar refletindo mais sobre as motivações dos conflitos (DC8.PAF27.G2), enquanto outra reconheceu que ainda reagia impulsivamente, mas que passou a *"parar, repensar e lembrar da CNV"* (DC8.PAF9.G2). Tais registros evidenciam processo de autorregulação emocional em construção, coerente com a compreensão de que mudanças comunicacionais demandam prática contínua e sustentação relacional (Rosenberg, 2020; 2021).

Ao responder à questão do Q7-1 que investigava se as ações da pesquisa haviam produzido impactos na vida dos alunos da escola, uma participante afirmou: *"A escuta e a empatia para com os alunos melhorou"* (Q7-1.PA3). Ao ser interpretada à luz da perspectiva restaurativa, essa evidência sugere aproximação com práticas que privilegiam o vínculo e a reconstrução relacional, deslocando o foco da norma e da punição para as necessidades implicadas nos conflitos (Zehr, 2008; CNJ, 2016). Ainda que o processo formativo não tenha configurado uma prática restaurativa formal, os dados indicam convergência com princípios restaurativos centrados em reconhecimento de vozes e corresponsabilidade (Boyes-Watson; Pranis, 2011).

Do ponto de vista institucional, tais deslocamentos ganham densidade quando situados na discussão sobre clima escolar. Ambientes marcados por respeito, segurança e pertencimento favorecem cooperação e previnem conflitos, enquanto climas negativos tendem a alimentar exclusão e comportamentos agressivos (Danzmann et al., 2024). Assim, as transformações observadas não se restringem à esfera individual: elas incidem sobre microambientes de interação, com potencial de reconfiguração das dinâmicas cotidianas que sustentam microviolências e escaladas de conflitos (Lopes; Rossato, 2023; Tondin et al., 2024). Nos encontros, os diários registraram ainda gestos concretos de empatia e colaboração — como partilha de alimentos, organização coletiva dos espaços e confecção de crachás com o símbolo da girafa — que revelaram fortalecimento de vínculos e ampliação do sentimento de pertencimento ao grupo. Tais movimentos também evidenciam o engajamento do grupo como ator da pesquisa-ação, atualizando repertórios colaborativos e ético-relacionais já presentes no coletivo, que encontraram no espaço formativo condições para se expressar e se reorganizar.

Ainda na rodada final conduzida pela pergunta "O que vocês levam dos nossos encontros?", uma participante afirmou ter *"aprendido CNV, me expresso, falo"* (DC8.PAF32.G1), o que pode ser interpretado como ampliação da voz e da confiança comunicativa no coletivo. Em contextos atravessados por violências simbólicas e institucionais (Galtung, 1990; Rezende, 2021), tal movimento assume relevância ao sustentar participação, reconhecimento e presença. Essas evidências permitem afirmar que a CNV foi incorporada, nesse estágio, como prática relacional em construção, com efeitos observáveis nas interações escolares. Não se trata de transformação cultural consolidada, mas de deslocamentos concretos no modo de perceber, reagir e se posicionar diante dos conflitos cotidianos.

5.1.3 Repercussões da proposta: circulação e potencial de expansão

Compreende-se, neste estudo, por repercussão os movimentos de circulação, transbordamento e potencial de expansão da proposta para além do espaço formativo imediato, observáveis nos diferentes microssistemas em que os participantes passaram a mobilizar os aprendizados. Ao responderem à pergunta do Q7-1 que indagava "Em quais situações você acredita que a CNV pode ser utilizada?", os participantes indicaram múltiplos contextos de aplicação, mencionando desde *"em todos os lugares"* (Q7-1.PA2) até *"nos momentos de conflito, no dia a dia"* (Q7-1.PA5) e *"com alunos, com colegas professores, funcionários e nos ambientes onde transitamos, inclusive no trânsito urbano"* (Q7-1.PA22). Na questão do que investigava se a participação nas ações da pesquisa havia produzido impactos na vida pessoal

dos participantes, também foram mencionadas tentativas de aplicar os princípios da CNV em conflitos familiares (Q7-1.PA6), sugerindo circulação da prática para além do microssistema escolar.

Alguns participantes recorreram a imagens simbólicas para expressar esse movimento expansivo. Uma metáfora marcante comparou o processo formativo a *"uma pedrinha que se joga em um lago, que mesmo depois de afundar provoca várias ondinhas em sequência"* (Q7-1.PA15). Essa imagem traduz a natureza não linear das aprendizagens e sugere reverberações graduais nos modos de perceber e tratar conflitos. De forma convergente, a metáfora da capilaridade registrada em diário (DC4) reforça a percepção de que a difusão ocorre por vínculos e confiança, e não por replicação mecânica de conteúdo. Registros do diário de campo indicam que esse movimento de circulação começou ainda durante o próprio percurso formativo. No Encontro 6, foi registrado o convite para participação no I Seminário Municipal de JR, evidenciando reconhecimento externo da proposta ainda no decorrer da experiência (DC6). Esse episódio sinalizou um primeiro deslocamento da proposta do espaço formativo interno para uma arena interinstitucional de diálogo.

Posteriormente, a participação no seminário, em painel conjunto sobre CNV, práticas restaurativas e Cultura de Paz, operou como marco simbólico dessa circulação, conferindo visibilidade pública à proposta, repercutindo entre diferentes públicos e resultando em novos convites. Tal movimento converge com o horizonte de Cultura de Paz enquanto prática educativa e ética (UNESCO, 1999) e com abordagens restaurativas centradas em vínculo, participação e responsabilização dialógica (Zehr, 2008; Brasil. CNJ, 2016, 2019; Boyes-Watson; Pranis, 2011). Interpretativamente, essas evidências dialogam com a compreensão de Cultura de Paz como prática cotidiana fundada em valores, atitudes e modos de convivência que se materializam nas interações (UNESCO, 1999).

À luz da perspectiva bioecológica (Bronfenbrenner, 2011), os dados indicam incidência sobretudo no plano dos microssistemas, nos quais se organizam as interações cotidianas e se tornam visíveis os primeiros deslocamentos relacionais. Nesse sentido, as repercussões observadas permitem afirmar a existência de indícios de circulação e de potencial de multiplicação da proposta, sem autorizar, por si, a conclusão de institucionalização consolidada ou de transformação estrutural do contexto escolar.

5.2 Entre a potência e os limites: mediação profissional e condições institucionais na promoção da Cultura de Paz

A análise dos resultados revelou que os deslocamentos observados no plano relacional, no âmbito do processo formativo, ocorreram em contexto marcado por condicionantes institucionais e por mediação profissional específica. A promoção da Cultura de Paz, conforme evidenciado no percurso empírico, não se configurou como efeito espontâneo da introdução da CNV, mas como processo situado, atravessado por sobrecarga estrutural, organização institucional do trabalho e sustentação metodológica da escuta. Este subcapítulo examina, portanto, as condições estruturais do trabalho docente, a especificidade da mediação profissional e os limites sistêmicos da própria ferramenta formativa.

5.2.1 Condições estruturais do trabalho docente e demanda por apoio institucional

A participação no processo formativo ocorreu em contexto marcado por múltiplas inserções profissionais e por reorganizações institucionais necessárias para viabilizar os encontros. No Encontro 2, ao responderem à pergunta mobilizadora — "Qual o seu nome e trabalho que desempenha? Quais matérias e/ou turmas atende? Tem outro trabalho além dessa escola?" (DC2) — constatou-se que a maioria dos docentes atuava em duas ou mais escolas ou mantinha outros vínculos profissionais, acumulando cargas horárias extensas, em alguns casos próximas a sessenta horas semanais. Esse dado permitiu compreender a solicitação inicial para que os encontros ocorressem durante o turno de trabalho, evidenciando que a adesão à proposta estava condicionada a limites objetivos de tempo e energia.

Tal constatação contribui para relativizar interpretações institucionais que, por vezes, associam a baixa participação de docentes em pesquisas ou processos formativos à falta de interesse ou engajamento profissional. Os registros desta pesquisa indicam que a participação esteve fortemente atrelada às condições concretas de trabalho, especialmente à sobrecarga decorrente de múltiplos vínculos e extensas jornadas semanais. Essa condição reapareceu no Questionário On-line de Avaliação das Ações (Q7-1), na questão que investigava quais ajustes foram necessários para viabilizar a participação. Alguns participantes registraram ter *"utilizado a hora-atividade"* (Q7-1.PA1; Q7-1.PA11), enquanto outro afirmou que *"ficar com duas turmas é muito desafiador"* (Q7-1.PAF6), referindo-se à redistribuição interna de estudantes quando colegas se ausentavam para a formação. Tais registros indicam que a participação foi viabilizada por arranjos solidários entre pares, e não por condições estruturais previamente asseguradas.

Embora tenha havido autorização formal da Coordenadoria Regional de Educação para realização dos encontros no turno de trabalho, a ausência de professores substitutos implicou

redistribuição de turmas (DC2; DC4), produzindo sobrecarga temporária. Para interpretar essa configuração, mobilizou-se a perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano, que permite compreender como condições institucionais e organizacionais mais amplas incidem sobre os processos proximais que estruturam o cotidiano das interações escolares (Bronfenbrenner, 2011; Barreto, 2016). Essa configuração revela uma tensão recorrente no cotidiano escolar. Embora a participação na pesquisa tenha ocorrido de forma voluntária, os temas mobilizados — manejo de conflitos, escuta e mediação das relações — integram dimensões já presentes no trabalho docente contemporâneo. No contexto investigado, tais demandas estavam associadas à necessidade de fortalecimento do clima escolar, de prevenção da violência e de manejo das tensões relacionais que atravessam o cotidiano educativo.

Estudos sobre violência escolar e clima institucional indicam que a escola tem sido progressivamente convocada a lidar com conflitos interpessoais e desafios socioemocionais que extrapolam a dimensão tradicional dos processos de ensino-aprendizagem (Assis; Marriel, 2010; Danzmann et al., 2024; Lopes; Rossato, 2023). Nesse sentido, a adesão ao processo formativo não pode ser interpretada apenas como iniciativa individual dos participantes, mas também como resposta a exigências concretas do trabalho educativo. Esse descompasso entre a ampliação das responsabilidades atribuídas à escola e as condições materiais disponíveis para sua execução não pode ser compreendido como dificuldade pontual ou falha organizacional isolada. Trata-se de uma configuração que expressa condicionantes sistêmicos mais amplos que atravessam o cotidiano escolar e moldam as possibilidades concretas de ação.

Sob a perspectiva bioecológica do desenvolvimento (Barreto, 2016), tais condicionantes situam-se nos níveis exossistêmico e macrossistêmico, influenciando as interações que se desenvolvem no microssistema escolar. Nessa direção, a sobrecarga relatada pelos participantes pode ser compreendida como efeito de múltiplas determinações interdependentes — normativas, organizacionais, territoriais e históricas — que se entrelaçam no cotidiano escolar (Morin, 2011). A crítica formulada por Patto (2022) à psicologização dos fenômenos escolares contribui para iluminar esse cenário, ao evidenciar a tendência de converter condicionantes institucionais em responsabilidades individuais. Os dados desta pesquisa apontam em direção distinta, indicando reorganizações solidárias entre pares, implicação coletiva e desejo de continuidade condicionado à existência de condições institucionais mínimas para sua sustentação.

A dimensão institucional dessa demanda também se evidenciou no Questionário On-line de Interesse e Viabilidade de Continuidade (Q6-1), quando os participantes responderam à pergunta "Qual periodicidade seria interessante para que essas ações acontecessem?". A maioria manifestou desejo de continuidade, com preferência por encontros quinzenais ou mensais, desde que houvesse definição institucional de *"dia e hora fixa no mês"* (Q6-1.PA26). O dado revela que o interesse não se mostrou instável, mas dependente de condições organizacionais capazes de garantir previsibilidade e reconhecimento no calendário escolar. Em registro convergente, ao responder à pergunta sobre como se sentiu participando das ações, uma participante afirmou que *"me senti com voz"* (Q7-1.PA9). Outros participantes, ao apontarem os aspectos mais interessantes das ações desenvolvidas, destacaram dimensões semelhantes, como *"o poder de falar o que ou como estamos nos sentindo"* (Q7-1.PA2) e *"esse espaço para nós os prof nos encontrarmos"* (Q7-1.PA3), indicando que o valor atribuído à proposta não se restringiu ao conteúdo da CNV, mas à criação de um espaço institucional de elaboração coletiva das tensões. Essa mesma questão apareceu de modo explícito no sétimo encontro, quando se discutiu a consolidação das respostas ao Q6-1 e emergiram expectativas para que a pesquisadora articulasse, junto à direção, a continuidade das ações. No próprio encontro, explicitou-se que a organização futura dependeria de pactuação e corresponsabilização do coletivo, com possibilidade de apoio pontual da pesquisadora. Surgiu, ainda, a proposta de um encontro ampliado para deliberação conjunta sobre os próximos passos, indicando que o desejo de continuidade estava diretamente associado à construção de arranjos organizacionais de sustentação.

Sob a perspectiva da ecologia dos saberes (Santos, 2002; 2021), esse reconhecimento revela que o saber docente já continha leitura densa das dinâmicas do território e das relações escolares; o que se mostrou necessário foi a criação de condições institucionais para sua circulação organizada. A demanda por apoio, portanto, não expressa incapacidade profissional, mas consciência de que processos reflexivos continuados exigem enquadre, tempo e mediação. Esse descompasso estrutural materializou-se em situações concretas ao longo do percurso. No Encontro 2, registrou-se atraso médio de aproximadamente vinte minutos para o início da atividade, decorrente da necessidade de reorganização das turmas diante da ausência de substitutos (DC2). Em outro momento, ao realizarem a dinâmica dos "lutos e celebrações", emergiram simultaneamente o reconhecimento do valor do espaço formativo e a nomeação do cansaço e das renúncias implicadas em sua viabilização, com menção explícita aos colegas que

assumiram turmas para permitir a participação no encontro (DC4). Tais registros evidenciam que a adesão ao processo não se deu por disponibilidade ociosa, mas por rearranjos solidários produzidos no interior de condições institucionais restritas.

É nesse horizonte que a promulgação da Lei n. 13.935/2019, ao instituir a inserção de profissionais da Psicologia e do Serviço Social na educação básica, ganha densidade analítica. A valorização, pelos participantes, de um espaço mediado de escuta e reflexão indica a importância de dispositivos institucionais capazes de sustentar a elaboração coletiva de conflitos. A presença de profissionais da Psicologia no contexto escolar, nesse registro, não se orienta à individualização das violências nem à patologização de sujeitos, mas à mediação de processos coletivos, à leitura institucional e à qualificação ética das relações (CFP, 2018). A experiência analisada sugere que a promoção da Cultura de Paz depende da articulação situada entre saberes docentes e repertórios técnico-relacionais específicos, capazes de organizar a reflexão coletiva sem reduzir conflitos a falhas individuais.

Assim, os resultados indicam que a sustentabilidade de iniciativas formativas não está ancorada exclusivamente na adesão conceitual à CNV, mas na criação de arranjos organizacionais capazes de reconhecer a complexidade do trabalho escolar e garantir dispositivos permanentes de mediação. A demanda por apoio que emerge dos dados expressa responsabilidade compartilhada na construção de condições institucionais compatíveis com a promoção de uma Cultura de Paz entendida como processo relacional, coletivo e sistêmico.

5.2.2 Mediação profissional e ecologia dos saberes: especificidade sem hierarquia

Os registros em diário de campo indicam que a elaboração coletiva de situações conflituosas não se produziu de modo espontâneo, mas demandou organização intencional da circulação da palavra. No Encontro 3, durante a atividade em que os participantes organizaram, em cartazes baseados no modelo bioecológico, sentenças extraídas das respostas do questionário sobre causas da violência e possibilidades de enfrentamento, uma docente relatou sentir-se impotente diante de um estudante com quem não conseguia estabelecer vínculo, descrevendo tentativas reiteradas de aproximação sem êxito (DC3). A discussão grupal iniciou-se com sugestões pragmáticas, voltadas à busca imediata de solução. Entretanto, foi necessária intervenção para deslocar o foco da resposta técnica para a nomeação dos sentimentos implicados e para a escuta das diferentes leituras presentes no grupo. O episódio evidenciou que a elaboração da situação exigiu mediação capaz de sustentar o desconforto e de conter respostas normativas apressadas.

Esse dado permite explicitar um aspecto central do processo formativo: a horizontalidade entre saberes não implica homogeneidade de repertórios. Sob a perspectiva da ecologia dos saberes (Santos, 2002; 2021), o saber docente revelou-se denso e situado, profundamente ancorado na experiência cotidiana da escola e do território. Contudo, a organização metodológica da reflexão, o manejo do tempo de fala e a sustentação ética do conflito mobilizaram repertório profissional específico, ligado à condução de processos grupais e à leitura institucional. A atuação da pesquisadora, situada no escopo da pesquisa-ação, não operou como imposição de um saber superior, mas como implicação responsável na criação de condições para que os saberes do campo emergissem, se articulassem e fossem elaborados coletivamente (Thiollent, 1986).

A mediação consistiu em organizar a escuta, explicitar tensões, devolver ao grupo suas próprias formulações e sustentar a ambivalência sem reduzi-la à prescrição. A devolutiva ao grupo implicou sistematização e elaboração intermediária pela equipe de pesquisa, antes de ser reapresentada ao coletivo como síntese provisória para debate e refinamento. Tal movimento reafirma que a ecologia dos saberes se efetiva não apenas como princípio epistemológico, mas como prática metodológica concreta.

Situação semelhante foi registrada ao longo do percurso e ganhou visibilidade no Encontro 6, quando uma participante manteve os olhos fechados durante momentos mais expositivos e falas prolongadas (DC6). Em um primeiro momento, esse gesto foi interpretado pela pesquisadora como possível sinal de desatenção ou desengajamento, produzindo insegurança quanto à condução do encontro. No decorrer da situação, porém, essa leitura foi revista à luz do contexto e das interações do grupo. A atribuição de sentido ao gesto já circulava entre alguns participantes, associando-o à ideia de “dormir” durante a formação, o que conferiu ao episódio um caráter relacional e institucional, e não apenas individual. Quando essa interpretação apareceu publicamente na roda, a própria participante tomou a palavra para explicitar que não dormia, mas que se concentrava daquela forma. A pesquisadora, então, conduziu a situação como oportunidade formativa, validando os diferentes sentidos em disputa — o impacto percebido pelo grupo e o significado atribuído pela participante — e explicitando, de modo cuidadoso, como se sentira diante do gesto e por que sua leitura inicial havia sido revisada.

O manejo desse episódio tornou visível que a construção de sentidos no grupo é situada, negociada e passível de deslocamento, reforçando a mediação como prática de sustentação ética

do conflito e de qualificação da escuta coletiva. Nesse sentido, o episódio evidenciou que a leitura profissional não se estabelece como saber superior ou definitivo, mas como interpretação situada, construída e revisada no diálogo com o grupo, em consonância com a perspectiva dialógica da educação (Freire, 1970) e com o princípio da ecologia dos saberes (Santos, 2021). Evidenciou, ainda, que a mediação não opera apenas sobre os conteúdos discutidos, mas também sobre processos de atribuição de sentido e sobre os efeitos afetivos e institucionais produzidos no grupo, exigindo prudência interpretativa, devolutivas cuidadosas e sustentação do enquadre.

O manejo do tempo também se configurou como dimensão estruturante da mediação. Em diferentes encontros (DC2; DC4; DC6), atividades previstas foram interrompidas diante da densidade das discussões emergentes. Registros do diário de campo indicaram, ainda, que exposições prolongadas tendiam a produzir dispersão do grupo, enquanto momentos de interação favoreciam maior participação coletiva (DC7). Em convergência com esses registros, uma participante afirmou, ao responder à questão sobre sugestões metodológicas para encontros futuros, que *"quanto maior a interação melhor será sempre"* (Q7-1.PAF16.G4), e outra destacou como aspecto relevante da experiência que o *"Check-in era muito legal e a forma como a pesquisadora estimulava nós a enxergarmos outros pontos de vista"* (Q7-1.PA10). Em conjunto, esses dados indicam que a participação ativa, os espaços de expressão e a condução dialógica constituíram condições importantes para o engajamento coletivo ao longo do processo formativo.

No Encontro 6, durante o momento de check-in inspirado por uma frase mobilizadora sobre paciência e processo reflexivo, uma participante sintetizou essa percepção ao afirmar: *"estamos aqui mais para refletir do que para absorver conteúdo"* (DC6). A decisão de priorizar a elaboração relacional sobre o cumprimento linear do roteiro expressa a compreensão de que processos humanos não se organizam de modo mecânico ou previsível. Ao sustentar o tempo necessário à escuta, afirmou-se que a transformação relacional não decorre da transmissão de conteúdos, mas da qualidade das interações reiteradas, movimento coerente com a noção de processos proximais na perspectiva bioecológica (Barreto, 2016). A mediação profissional, nesse contexto, não se confundiu com prática clínica individual nem com aplicação de protocolos padronizados. Tratou-se de leitura institucional, manejo grupal e regulação ética da circulação da palavra.

Essa especificidade ganha relevância no cenário contemporâneo, especialmente após a promulgação da Lei n. 13.935/2019, que prevê a inserção de profissionais da Psicologia e do Serviço Social na educação básica. A experiência analisada indica que a contribuição desses profissionais não reside na individualização de conflitos ou na patologização de sujeitos, mas na sustentação de dispositivos coletivos de reflexão e corresponsabilidade. Sob a perspectiva transdisciplinar (Freitas; Morin; Nicolescu, 1994; Morin, 2011), o que se observou foi uma zona de interseção produtiva: o saber docente e o saber técnico-relacional encontraram-se como repertórios distintos e complementares. A horizontalidade epistemológica, portanto, não significou apagamento das diferenças, mas reconhecimento de que a articulação entre campos diversos amplia a capacidade coletiva de leitura e intervenção sobre microconflitos cotidianos.

A demanda por sustentação técnico-relacional também se expressou de modo direto quando, ao responder à pergunta do Questionário de Interesse e Viabilidade de Continuidade (Q6-1) que solicitava indicar quem deveria assumir a coordenação geral das ações, um participante afirmou que *"o trabalho realizado nos encontros deve permanecer a cargo de agente externo, como a atual palestrante"* (Q6-1.PAF16.G4). Em contexto semelhante, durante a discussão coletiva sobre as respostas ao mesmo questionário e sobre as possibilidades de organização futura dos encontros, uma participante reagiu dizendo*: "como faremos sem esses minutinhos que temos aqui para nos ouvir? E sem essa sabedoria que vocês trazem nesses encontros?"* (DC7.PAF9.G2). A fala deu visibilidade ao vínculo formativo construído e ao sentimento de perda associado à retirada da condução externa, reforçando a centralidade da mediação técnico-relacional na sustentação do espaço de escuta coletiva.

Esse conjunto de registros evidencia a centralidade da mediação no processo formativo e nas condições concretas em que ele ocorreu. À luz da perspectiva bioecológica mobilizada na tese (Bronfenbrenner, 2011; Barreto, 2016), tal achado permite compreender a mediação como elemento estruturante do enquadre que possibilitou reflexão, escuta e elaboração coletiva. Nessa direção, a autonomia não se define como independência absoluta, mas como capacidade progressiva de agir em rede de relações e sob condições situadas. A leitura desses dados permite problematizar que a valorização do agente externo não expressa dependência pessoal da pesquisadora, mas evidencia a ausência, naquele contexto escolar, de dispositivos institucionais permanentes de mediação técnico-relacional, capazes de sustentar processos grupais de reflexão de modo continuado, condição que poderia ser progressivamente fortalecida com a efetivação

da Lei n. 13.935/2019, que prevê a inserção de profissionais da Psicologia e do Serviço Social na educação básica.

Em contexto de sobrecarga e intensificação do cotidiano escolar (DC2; DC4; Q7-1), a presença de um agente externo pode ser compreendida também como ruptura momentânea da rotina produtivista, criando um espaço-tempo protegido que favoreceu a circulação da palavra e a experimentação de novas posturas comunicacionais. Assim, os resultados indicam que a ecologia dos saberes, para se efetivar como prática ética e metodológica, requer condições concretas de mediação. Na experiência analisada, a formação em Psicologia — especialmente no que se refere ao manejo grupal, à leitura institucional e à sustentação de conflitos — operou como elemento estruturante do enquadre, favorecendo a emergência organizada dos saberes do campo. Não como hierarquia epistemológica, mas como suporte técnico a serviço de um processo colaborativo de elaboração e transformação relacional, indicando o potencial de contribuições que profissionais com formação nesse campo podem oferecer à sustentação continuada de dispositivos coletivos de reflexão no contexto escolar.

5.2.3 CNV: potência relacional e limites estruturais

Os registros empíricos indicam que a CNV foi apropriada pelos participantes como recurso concreto para qualificar interações cotidianas, especialmente no manejo de microconflitos. No Q7-1, ao indicar aprendizados incorporados à prática, um participante afirmou ter passado a *"pensar antes de reagir"* (Q7-1.PA4), enquanto outro destacou a importância de *"falar sem julgar"* (Q7-1.PA1). Tais formulações sugerem deslocamentos na autorregulação das respostas diante de situações tensas e indicam apropriação inicial dos princípios da CNV no plano relacional imediato.

Os diários de campo também registraram, ao longo dos encontros, maior precisão na nomeação de sentimentos e necessidades, bem como a formulação de hipóteses empáticas diante de conflitos com estudantes e colegas (DC4; DC5). Em situações anteriormente descritas como "desrespeito" ou "desinteresse", participantes passaram a experimentar a identificação de necessidades não atendidas e a explorar alternativas de diálogo. Esse movimento corrobora a proposição de Rosenberg (2021) de que a CNV amplia a consciência das necessidades relacionadas aos comportamentos e desloca o foco da acusação para a compreensão relacional. Entretanto, os próprios resultados evidenciam que tais deslocamentos ocorreram predominantemente no âmbito dos microssistemas de interação — sala de aula, reuniões entre colegas e conversas com estudantes.

Em diferentes momentos (DC3; DC7), participantes relataram situações marcadas por precariedade territorial, conflitos familiares, racismo e limitações institucionais que extrapolam o alcance imediato das práticas comunicacionais. A incorporação da CNV qualificou a postura relacional dos profissionais, mas não alterou, por si só, as condições estruturais que atravessam o cotidiano escolar. Em uma das situações registradas, por exemplo, ao trabalhar um conflito entre docentes envolvendo a recusa de revezamento de turma, o grupo exercitou a nomeação de sentimentos e necessidades implicadas na tensão (DC5). Ainda que o exercício tenha produzido deslocamentos na compreensão mútua, o episódio evidenciou que tais conflitos se articulavam a condições organizacionais mais amplas, como distribuição de carga horária e gestão interna do trabalho.

Em outro momento, comentários externos à formação classificando o grupo como "privilegiado" por participar dos encontros (DC6) revelaram tensões institucionais que extrapolavam o âmbito da comunicação interpessoal. Esses registros indicam que a potência da CNV se manifesta sobretudo no manejo de microconflitos sob governabilidade direta dos participantes, enquanto as dinâmicas estruturais da escola permanecem dependentes de outras mediações institucionais e organizacionais. No plano das interações cotidianas, os deslocamentos observados incidiram diretamente sobre a qualidade dos processos proximais, qualificando as relações estabelecidas no microssistema escolar.

Contudo, tais processos permanecem atravessados por dinâmicas situadas nos níveis exossistêmico e macrossistêmico, como políticas públicas, desigualdades socioeconômicas e organização institucional da rede. Assim, a transformação relacional no plano micro pode produzir efeitos relevantes, mas não se configura como mecanismo automático de alteração das determinações sistêmicas mais amplas. Ao longo do percurso formativo, a autorresponsabilidade foi compreendida como ampliação da margem de ação nos espaços de governabilidade possível. Nessa chave, reconhecer o próprio papel na dinâmica comunicacional permite ampliar possibilidades de intervenção sem apagar os condicionantes institucionais que delimitam seu alcance. Tal distinção evita tanto a ilusão de autonomia plena quanto a paralisia diante da complexidade.

A promoção da Cultura de Paz não se configura como resultado linear da aplicação de uma metodologia específica, mas como processo relacional atravessado por múltiplas dimensões interdependentes. Nesse sentido, a CNV pode ser compreendida como dispositivo relacional potente, capaz de qualificar interações e ampliar a consciência ética nas relações,

mas não como ferramenta autossuficiente para enfrentar a totalidade das violências que atravessam a escola. Os próprios participantes sinalizaram essa tensão. Ao responder, no Q7-1, à questão sobre os impactos na prática profissional, uma participante afirmou que *"nem sempre é possível"* colocar em prática os princípios trabalhados, embora houvesse intenção de fazê-lo (Q7-1.PAF16.G4). O registro explicita que a incorporação da CNV não se mostrou automática nem autossustentável, permanecendo dependente de condições que extrapolam o plano relacional imediato. Assim, a potência da ferramenta revelou-se vinculada à existência de espaços coletivos que sustentassem sua prática e reelaboração.

Sob a perspectiva da ecologia dos saberes (Santos, 2002; 2021), pode-se afirmar que a CNV operou como linguagem comum que favoreceu a articulação entre diferentes experiências e leituras do campo. Contudo, sua efetividade revelou-se vinculada à mediação qualificada e ao enquadre institucional que possibilitaram sua circulação organizada. A Cultura de Paz, nesse horizonte, emerge não como efeito exclusivo de uma técnica comunicacional, mas como processo coletivo que requer articulação entre repertórios relacionais, suporte institucional e reconhecimento das complexidades territoriais. Assim, os resultados indicam que a CNV se mostrou potente na qualificação das relações e na ampliação da escuta empática, contribuindo para deslocamentos concretos no manejo de conflitos cotidianos. Ao mesmo tempo, evidenciam que tais deslocamentos não substituem a necessidade de políticas públicas, condições organizacionais e dispositivos institucionais capazes de sustentar processos reflexivos continuados.

Nesse horizonte, a promoção da Cultura de Paz emerge como construção coletiva situada, que articula transformação relacional, mediação profissional qualificada e responsabilidade institucional compartilhada. Foi a partir desses aprendizados — tanto das potencialidades quanto dos limites identificados no percurso — que se tornou possível sistematizar uma proposta formativa introdutória comprometida com a preservação da dimensão ética, relacional e contextual da CNV.

6 PRODUTO DA PESQUISA: PROPOSTA FORMATIVA INTRODUTÓRIA EM COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA

Este capítulo apresenta o produto resultante da pesquisa desenvolvida nesta tese. Trata-se de uma proposta formativa introdutória em CNV, concebida a partir das aprendizagens produzidas no percurso da pesquisa-ação e das reflexões teórico-metodológicas discutidas ao longo do trabalho. Não se trata da reprodução do processo formativo desenvolvido na escola investigada, mas de uma sistematização pedagógica inspirada nos aprendizados produzidos naquela experiência. O capítulo descreve a origem e a fundamentação da proposta, sua finalidade e objetivos, o público-alvo e os contextos de aplicação, bem como os princípios éticos e metodológicos que orientam sua estrutura. Também são detalhadas as etapas que compõem a proposta formativa, além dos cuidados éticos, limites de utilização e possibilidades de adaptação e continuidade em diferentes contextos institucionais.

6.1 Origem e fundamentação do produto

A construção desta proposta formativa introdutória em CNV foi mobilizada pela circulação social da experiência investigada em diferentes espaços institucionais. Ao longo e após a realização da pesquisa-ação, diferentes convites para compartilhar a experiência em outros contextos institucionais evidenciaram o interesse de grupos diversos em conhecer a abordagem e refletir sobre possibilidades de lidar com conflitos de maneira menos violenta no cotidiano das relações. Esses movimentos, discutidos ao longo desta tese, indicaram a necessidade de organizar uma forma de apresentação inicial da CNV capaz de dialogar com públicos heterogêneos e com tempos formativos frequentemente reduzidos.

A análise dos achados produzidos no percurso da pesquisa-ação também contribuiu para orientar a construção dessa proposta. Os resultados evidenciaram, de um lado, a potência da CNV para qualificar a escuta, favorecer o manejo de microconflitos e ampliar a corresponsabilidade nas relações cotidianas; de outro, revelaram que tais deslocamentos se constituíram em processos relacionais sustentados por enquadre ético, condições institucionais favoráveis e mediação qualificada, elementos que possibilitaram a construção gradual de espaços de reflexão compartilhada ao longo do tempo.

Nesse contexto, tornou-se necessário sistematizar uma proposta formativa introdutória capaz de apresentar a CNV de forma sintética e acessível, sem reduzi-la a técnica descontextualizada ou a instrumento de responsabilização individual. O produto não reproduz

o percurso da pesquisa-ação tal como ocorreu na escola. Em vez disso, organiza, em linguagem formativa, princípios e estratégias pedagógicas que se mostraram relevantes ao longo da experiência investigativa, preservando a dimensão ética, relacional e contextual da abordagem.

Essa sistematização também exigiu atenção a uma tensão metodológica já discutida no percurso da pesquisa-ação. Se, no campo investigativo, optou-se por não iniciar o processo formativo pela apresentação conceitual da CNV — justamente para preservar a centralidade da escuta, da problematização do conflito e das experiências dos participantes —, no produto aqui apresentado buscou-se enfrentar esse risco por meio do próprio desenho pedagógico da proposta. Assim, a organização do encontro não introduz imediatamente os componentes centrais da CNV como conteúdo técnico a ser aplicado. Antes disso, propõe-se uma problematização inicial sobre conflito e comunicação, bem como a explicitação da intencionalidade ética da abordagem. Somente em momento posterior são apresentados, de forma sintética e situada, seus componentes centrais. Com essa organização, procura-se reduzir o risco de apropriação instrumental ou prescritiva da CNV, afirmando seu caráter relacional, processual e eticamente situado. Reconhece-se, contudo, que encontros breves — entre 60 e 90 minutos — não reproduzem as condições temporais e relacionais que sustentaram os deslocamentos observados na pesquisa-ação, podendo operar apenas como aproximação inicial e convite à continuidade de processos formativos mais amplos e sustentados ao longo do tempo.

Para responder às condições frequentemente encontradas em contextos institucionais — encontros breves, públicos heterogêneos e tempos formativos limitados —, a proposta foi estruturada a partir de uma condução expositivo-dialogada, apoiada em exemplos situados e em momentos breves de reflexão coletiva. A organização do encontro contempla: (a) abertura com perguntas iniciais e explicitação do enquadre e do tempo disponível; (b) problematização do conflito como dimensão relacional presente no cotidiano; (c) exposição dos fundamentos éticos da CNV; (d) apresentação sintética dos componentes centrais da CNV — observação, sentimentos, necessidades, pedidos e autorresponsabilidade; (e) realização de uma vivência reflexiva breve compatível com o tempo formativo; e (f) fechamento orientado à síntese dos principais pontos e à indicação responsável de possibilidades de continuidade.

Essas escolhas orientam o desenho pedagógico da proposta formativa, incluindo a explicitação do enquadre e dos limites do encontro, a criação de condições mínimas de presença e segurança relacional, a problematização crítica de padrões comunicacionais naturalizados e a apresentação concisa dos fundamentos e componentes centrais da CNV, preservando sua

dimensão ética e processual. À luz desses critérios, a proposta assume forma sintética e acessível, adequada a públicos heterogêneos e tempos formativos reduzidos. Sua circulação em diferentes espaços institucionais pode ampliar o alcance da abordagem e favorecer a formação de redes de diálogo. A sustentação de práticas dialógicas no cotidiano, contudo, depende também de condições organizacionais concretas, como tempo institucionalizado, arranjos de participação e reconhecimento da dimensão relacional do trabalho educativo (Danzmann et al., 2024; Dessen; Polonia, 2007; Assis; Marriel, 2010; OMS, 2002).

A ampliação da circulação da experiência também revelou o interesse recorrente de diferentes grupos institucionais em conhecer formas alternativas de lidar com conflitos e fortalecer a qualidade das relações no cotidiano. Esse interesse dialoga com a compreensão de Rosenberg (2020), segundo a qual muitas pessoas manifestam uma “fome” por habilidades capazes de favorecer relações mais empáticas e comunicativas, especialmente em contextos sociais nos quais predominam padrões comunicacionais baseados em julgamento, exigência e competição. Nesse cenário, propostas formativas breves não reproduzem as condições relacionais e temporais que possibilitaram os processos de apropriação e transformação observados ao longo da pesquisa-ação, os quais se constituíram na interação entre diferentes elementos, como o tempo compartilhado, os saberes mobilizados no campo e a presença de mediação técnico-relacional qualificada, realizada por profissionais com formação específica em manejo grupal e leitura institucional. Ainda assim, iniciativas introdutórias podem desempenhar um papel relevante ao apresentar outras possibilidades de compreensão e manejo dos conflitos, funcionando como porta de entrada para processos formativos mais amplos capazes de sustentar, ao longo do tempo, práticas relacionais coerentes com a promoção da Cultura de Paz.

Em diálogo com o referencial teórico mobilizado nesta tese, a proposta é compreendida como prática situada, cuja circulação exige atenção às condições contextuais e às relações de poder presentes em cada espaço institucional (Rosenberg, 2020; 2021; Santos, 2021). Assume-se, portanto, que processos como empatia, escuta e autorresponsabilidade se constituem relacionalmente e dependem de tempo, experiência compartilhada e construção de confiança. Do ponto de vista metodológico, o produto ancora-se nos princípios da pesquisa-ação colaborativa, bem como nas perspectivas da ecologia dos saberes e da transdisciplinaridade, reconhecendo a pluralidade de contextos, experiências e modos de apropriação da CNV

(Freitas; Morin; Nicolescu, 1994; Morin, 2011; Santos, 2021). Ao explicitar seu enquadre e sua finalidade introdutória, a proposta preserva sua coerência ética e reafirma seu caráter situado.

6.2 Finalidade e objetivos

Esta proposta formativa introdutória em CNV é voltada à divulgação qualificada da abordagem em contextos nos quais o tempo disponível é reduzido, podendo operar como ação inicial capaz de mobilizar condições para processos formativos contínuos. A definição da finalidade e dos objetivos considerou os limites observados nas experiências realizadas em contextos externos à escola investigada. Por isso, os objetivos foram formulados como convites à reflexão, à sensibilização e à aproximação inicial, sem supor, por si só, processos de apropriação aprofundada, os quais demandam tempo, vínculo e acompanhamento sistemático por mediação qualificada.

6.2.1 Objetivo geral

Oferecer uma proposta formativa introdutória, com duração aproximada de 60 a 90 minutos, destinada à apresentação da CNV como abordagem ética, relacional e política, favorecendo o contato inicial com seus pressupostos, conceitos centrais e implicações éticas, de modo a subsidiar leituras críticas e reflexivas em diferentes contextos institucionais.

6.2.2 Objetivos específicos

São objetivos específicos desta proposta formativa:

a) apresentar a CNV como uma abordagem ética, relacional e política;
b) contextualizar a CNV em diálogo com o conflito como dimensão inerente às relações humanas;
c) sensibilizar os participantes para a importância da presença, da escuta e do reconhecimento das necessidades humanas nas interações cotidianas;
d) provocar reflexões iniciais sobre autorresponsabilidade, compreendida como devolução de poder pessoal e relacional;
e) oferecer subsídios conceituais e éticos que possibilitem aos participantes analisar criticamente a pertinência da CNV em seus próprios contextos de atuação;
f) mobilizar o interesse por processos formativos mais robustos e contínuos.

6.3 Público-alvo e contextos de aplicação

A proposta formativa apresentada neste capítulo foi concebida para diferentes públicos e contextos institucionais, não se restringindo ao campo educacional em que a pesquisa-ação foi realizada. Embora tenha emergido a partir de experiências vinculadas à escola pública, sua estrutura introdutória e seu caráter predominantemente expositivo permitem sua adaptação a outros espaços nos quais se faça pertinente a apresentação inicial da CNV como abordagem ética e relacional. Entre os públicos possíveis, incluem-se profissionais da educação, da saúde, da assistência social, da JR, bem como integrantes de grupos comunitários, coletivos institucionais e organizações interessadas em refletir sobre comunicação, conflito e convivência.

Para sua aplicação, recomenda-se a observação de algumas condições mínimas, tais como a existência de um espaço que favoreça a escuta e a circulação da palavra, a disponibilidade dos participantes para permanecer no encontro durante o tempo previsto e a clareza, por parte da pessoa mediadora, quanto ao enquadre e à finalidade da proposta formativa. Embora não exija conhecimento prévio amplo em CNV, sua condução pressupõe postura ética de respeito, cuidado e atenção às dinâmicas grupais, evitando interpretações simplificadoras da abordagem.

Dessa forma, o público-alvo e os contextos de aplicação da proposta formativa devem ser compreendidos de maneira ampla, porém situada, reconhecendo simultaneamente seu potencial de circulação e a necessidade de leituras contextualmente sensíveis, de modo a preservar o caráter ético, crítico e relacional que fundamenta a CNV.

6.4 Princípios éticos e metodológicos

A organização dessa proposta formativa dialoga com os referenciais teóricos discutidos ao longo desta tese. Assim, sua estrutura configura-se como orientação formativa ancorada nos pressupostos epistemológicos que sustentaram a pesquisa. Entre os princípios que a fundamentam, destaca-se a compreensão da CNV como abordagem ético-relacional, apresentada como convite à reflexão sobre a qualidade das interações humanas, e não como técnica voltada ao controle ou à adequação de comportamentos. Nessa direção, adota-se como critério a não instrumentalização da abordagem, preservando sua densidade ética e seu caráter processual.

Articula-se a esse entendimento a noção de autorresponsabilidade como devolução de poder pessoal e relacional, e não como atribuição isolada de culpa. Refletir sobre escolhas comunicacionais pode ampliar possibilidades de ação consciente, desde que esse movimento

não seja confundido com exigência de adaptação individual nem com a desconsideração das dimensões coletivas e estruturais que atravessam os conflitos. A proposta formativa também se ancora na horizontalidade e na corresponsabilidade, reconhecendo os participantes como sujeitos de saberes e experiências. Busca-se, assim, favorecer o diálogo, o compartilhamento e a pluralidade de leituras possíveis da CNV, em consonância com uma perspectiva ética e dialógica dos processos formativos.

Assume-se ainda, como princípio metodológico, a centralidade da reflexão. Entende-se que a apresentação de conceitos, quando articulada a exemplos situados e provocações reflexivas, pode favorecer questionamentos iniciais, ampliar a consciência crítica dos participantes e mobilizar a busca por outras experiências formativas.

6.5 Estrutura geral da proposta formativa

A proposta formativa introdutória está organizada a partir de uma estrutura sequencial e flexível, concebida para encontro único com duração aproximada de 60 a 90 minutos. As etapas se articulam de forma progressiva, combinando momentos expositivos, provocações reflexivas e breves experiências de escuta. De modo geral, a proposta se estrutura nos seguintes momentos:

(a) abertura do encontro, com delimitação do espaço e da proposta formativa;
(b) problematização inicial sobre conflito e comunicação, a partir de exemplos ou questões disparadoras;
(c) exposição dos fundamentos da CNV, com ênfase em seus pressupostos éticos e relacionais;
(d) apresentação dos componentes centrais da CNV;
(e) vivência breve ou exercício reflexivo introdutório, voltado à ampliação da consciência sobre sentimentos, necessidades ou padrões comunicacionais;
(f) fechamento do encontro, orientado à síntese do processo vivido e à transição para o retorno ao cotidiano.

Nos subitens seguintes, cada uma das etapas é detalhada com referências voltadas a apoiar a aplicação da proposta em diferentes contextos. A organização apresentada constitui uma estrutura orientadora, e não um roteiro rígido, podendo ser ajustada quanto à duração, à linguagem e aos exemplos mobilizados, desde que preservados seus fundamentos éticos e relacionais.

Alguns dos recursos visuais utilizados na condução da proposta são apresentados ao longo deste item com a finalidade de ilustrar sua organização metodológica. O conjunto completo da apresentação encontra-se disponível no APÊNDICE S – Proposta Formativa Introdutória em CNV, permitindo ao leitor uma compreensão ampliada do material que a sustenta.

6.5.1 Abertura: criando presença e disponibilidade relacional

Tempo estimado: 5 a 10 minutos.

A abertura tem como finalidade delimitar o espaço formativo, marcar a transição do cotidiano institucional para o encontro e apresentar brevemente a proposta. Esse momento inicial contribui para a constituição de um campo de atenção compartilhada, favorecendo a disponibilidade dos participantes para a escuta e para o diálogo. Recomenda-se iniciar com uma acolhida simples, seguida da explicitação do objetivo da proposta, do tempo previsto e da forma geral de condução, oferecendo referências claras quanto ao percurso do encontro e reduzindo expectativas incompatíveis com seu caráter introdutório.

Quando pertinente, pode-se propor uma pergunta inicial breve, voltada mais à criação de presença do que à exploração de conteúdos pessoais. Questões de rápida elaboração — como, por exemplo, “em uma palavra, como você chega para este encontro?” — tendem a favorecer a participação sem expor os sujeitos nem demandar relatos extensos, preservando a segurança do grupo. Nessas situações, o uso do objeto da palavra (conforme detalhado no item 4.5.1.1) pode constituir recurso organizador da circulação das falas. Amplamente empregado em práticas dialógicas, esse dispositivo contribui para materializar o princípio da horizontalidade, ao favorecer que cada participante seja ouvido sem interrupções e ao qualificar a atenção coletiva (Pranis, 2010). Recomenda-se que sua utilização seja acompanhada de orientações simples e claras, evitando formalizações excessivas que possam gerar constrangimento ou artificialidade na participação.

Caso essa estratégia seja adotada, é importante que a pessoa mediadora considere o tempo disponível e o número de participantes, prevendo, em média, cerca de trinta segundos para cada manifestação. Em grupos numerosos pode ser mais adequado optar por outras estratégias de centramento, como um breve convite ao silêncio ou a leitura de um pequeno texto, preservando a coerência temporal da proposta. Nessa etapa, o foco recai sobre a criação de condições mínimas de atenção, escuta e disponibilidade relacional. Trata-se, portanto, de um gesto inaugural que sustenta simbolicamente o encontro.

6.5.2 Problematização inicial: conflito e comunicação

Tempo estimado: 10 a 15 minutos

Esta etapa destina-se à problematização inicial do conflito e da comunicação, tomando como ponto de partida situações cotidianas, perguntas disparadoras ou exemplos. Busca-se favorecer a ampliação do olhar sobre o conflito, compreendido como dimensão inerente às relações humanas, potencialmente mobilizadora de aprendizagem, e de desenvolvimento intra e interpessoal, e não como falha individual a ser evitada ou suprimida.

A condução pode ocorrer de forma expositivo-dialogada, estimulando a reflexão coletiva sem demandar relatos pessoais ou exposições que possam gerar constrangimento. O foco reside menos na descrição de experiências particulares e mais na identificação de padrões comunicacionais frequentemente naturalizados no cotidiano. Ao evidenciar limites de respostas automáticas, punitivas ou defensivas, esse momento contribui para criar um campo reflexivo que sustenta a apresentação da CNV, favorecendo uma aproximação mais crítica e situada da proposta.

Com a finalidade de apoiar visualmente essa problematização inicial, a proposta pode recorrer a recursos gráficos que sintetizam diferentes compreensões sobre o conflito, evidenciando sua dimensão destrutiva ou construtiva, bem como os paradigmas relacionais que sustentam tais leituras. A Figura 12 apresenta alguns slides que ilustram esse movimento de transição conceitual, frequentemente utilizado na condução do encontro.

Figura 12 – Compreensão do conflito como possibilidade formativa.



Fonte: Elaboração própria (2026).

6.5.3 Exposição dos fundamentos da CNV

Tempo estimado: 10 a 15 minutos

A apresentação da CNV constitui o núcleo expositivo inicial da proposta. Sugere-se iniciar pela contextualização do surgimento da abordagem a partir do percurso investigativo de Marshall Rosenberg em compreender formas de comunicação que favorecessem relações mais conscientes, empáticas e menos marcadas pela violência. Tal contextualização contribui para explicitar a intencionalidade ética que sustenta a CNV, aspecto particularmente relevante em contextos institucionais, nos quais a abordagem pode ser equivocadamente reduzida a uma técnica comunicacional. Nesse movimento, torna-se relevante reconhecer que grande parte dos sujeitos não foi socialmente formada para identificar e expressar sentimentos e necessidades, evidenciando a importância da alfabetização emocional como condição que amplia a consciência relacional e qualifica as interações.

No desenvolvimento dessa etapa, a utilização de recursos visuais pode contribuir para apresentar a CNV como paradigma relacional, destacando sua intencionalidade ética e seu foco na qualidade das conexões humanas. A Figura 13 exemplifica a forma como esses elementos são organizados na proposta formativa, servindo como apoio à exposição conceitual.

Figura 13 – Comunicação Não Violenta como abordagem ética e relacional



Fonte: Elaboração própria (2026).

6.5.4 Apresentação dos componentes centrais da CNV

Tempo estimado: 15 a 20 minutos

Na sequência, recomenda-se introduzir os quatro componentes centrais de forma acessível e situada, abordando aspectos como a distinção entre observação e julgamento, o reconhecimento de sentimentos e necessidades, e a formulação de pedidos claros. Essa apresentação também contribui para a reflexão sobre a responsabilidade pelas próprias escolhas comunicacionais, favorecendo uma compreensão inicial da abordagem em sua dimensão ética, relacional e processual. Recomenda-se recorrer a exemplos simples do cotidiano para favorecer essa aproximação inicial, especialmente em encontros introdutórios e com tempo reduzido.

Considere a seguinte situação: ao final de uma semana de trabalho, uma pessoa recebe a confirmação de uma visita para o fim de semana e se mobiliza para acolhê-la — organiza a casa, realiza compras e ajusta sua rotina. No dia combinado, contudo, recebe uma mensagem informando que, por um imprevisto, a visita não poderá mais ocorrer. Diante dessa situação, pode-se perguntar: qual sentimento emerge? Frequentemente, as respostas variam — frustração, decepção ou alívio —, evidenciando que o sentimento não decorre exclusivamente do fato ocorrido, mas se relaciona às necessidades presentes naquele momento. Caso a expectativa estivesse vinculada à convivência, à escuta ou ao lazer, a ausência da visita pode gerar frustração; por outro lado, se a necessidade predominante for descanso após uma semana exigente, o cancelamento pode ser recebido com alívio.

Esse tipo de reflexão contribui para explicitar a compreensão, presente na CNV, de que os sentimentos são indicadores das necessidades humanas e, portanto, não se reduzem à ação do outro. Tal perspectiva amplia a noção de autorresponsabilidade, ao convidar os sujeitos a reconhecerem sua implicação na experiência emocional sem desconsiderar a dimensão relacional dos acontecimentos.

A exposição deve evitar tom prescritivo, priorizando exemplos concretos e situações próximas à realidade do público. Considera-se fundamental explicitar que a CNV não se configura como técnica de controle do outro, mas como convite à reflexão crítica sobre a qualidade das relações e das interações. A apresentação desses pressupostos pode ser acompanhada por esquemas visuais que organizam os principais componentes da CNV, favorecendo a compreensão de suas distinções e inter-relações. A Figura 14 exemplifica essa organização.

Figura 14 – Componentes centrais da Comunicação Não Violenta



Fonte: Elaboração própria (2026).

6.5.5 Vivência breve ou exercício reflexivo introdutório

VIVÊNCIA BREVE

Tempo estimado: 10 a 15 minutos

A vivência proposta possui caráter introdutório e reflexivo, não se configurando como prática formativa contínua. Destina-se a favorecer um breve contato experiencial com a abordagem, podendo consistir em um exercício simples de identificação de sentimentos e necessidades, em uma escuta em duplas ou em uma reflexão guiada sobre situações cotidianas de comunicação. Como alternativa, pode-se convidar os participantes a escolherem uma situação de baixa sensibilidade que tenha mobilizado algum sentimento, compartilhando apenas se houver conforto para isso. Para apoiar esse processo, podem ser disponibilizadas listas com diferentes sentimentos, em slides ou materiais impressos, favorecendo a nomeação mais precisa das experiências emocionais.

Na sequência, pode-se propor que os participantes reflitam sobre o que esperavam naquela situação — compreendido, na perspectiva da CNV, como um possível pedido — e sobre o que tal expectativa buscaria atender em si mesmos. O uso de listas de necessidades humanas pode contribuir para essa identificação, reconhecendo que nem sempre a primeira resposta corresponde a uma necessidade fundamental. Perguntas reflexivas, como “se isso estivesse atendido, o que isso nutriria em mim?”, podem favorecer uma compreensão mais consistente, em um movimento semelhante ao descascar de camadas sucessivas da experiência.

Essa etapa busca aproximar conceito e experiência, contribuindo para que os participantes reconheçam, ainda que de forma inicial, possíveis implicações da comunicação nas relações que estabelecem. Ao mesmo tempo, permite perceber que, embora os pressupostos da CNV possam parecer simples em sua formulação, sua vivência demanda exercício contínuo e atenção consciente. Recomenda-se atenção para que o exercício não mobilize exposições sensíveis ou relatos de sofrimento intenso, respeitando os limites do tempo formativo e do enquadre da proposta. O cuidado com a segurança emocional do grupo deve orientar a condução desse momento. A participação deve ser apresentada como convite, sendo fundamental explicitar tanto seu caráter opcional quanto o direito ao silêncio, preservando um ambiente de respeito, autonomia e escuta qualificada.

Para apoiar essa vivência reflexiva, a proposta pode recorrer a listas visuais de sentimentos e necessidades humanas, utilizadas como recursos auxiliares à nomeação das experiências. A Figura 15 apresenta um exemplo desse material de apoio, empregado de forma opcional durante o exercício.

Figura 15 – Exemplos de recursos visuais para identificação de sentimentos e necessidades.



Fonte: Elaboração própria (2026).

EXERCÍCIO REFLEXIVO INTRODUTÓRIO

Tempo estimado: 30 a 40 minutos

Como possibilidade alternativa — quando houver maior tempo disponível, condições materiais adequadas e disposição do grupo — pode-se realizar uma atividade expressiva de caráter mais elaborado, inspirada em intervenção desenvolvida por estudantes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e posteriormente adaptada para esta proposta formativa introdutória quando realizada presencialmente.

Nessa variação, cada participante recebe uma folha e um prendedor de roupa, além de materiais de expressão (lápis, giz de cera e canetinhas). Os participantes são convidados a representar, por meio de uma produção artística, um conflito que vivenciam; no prendedor, escrevem uma palavra que reflita aquilo que os ajuda a suportar ou atravessar essa situação. As produções são penduradas em um barbante previamente disposto como varal na sala. A dinâmica prevê que cada folha seja pendurada com dois prendedores, um em cada ponta. Assim, ao pendurar sua folha, o participante utiliza também seu prendedor para sustentar simbolicamente a folha de outro colega, atribuindo novo sentido ao objeto "prendedor" como apoio mútuo (eu PRENDO/seguro a minha e a tua DOR). Tal gesto busca materializar, de forma metafórica, a ideia de corresponsabilidade e interdependência relacional.

A realização dessa atividade é sensível às condições do grupo, como tempo disponível, organização do espaço, nível de cansaço e disposição para participação. Recomenda-se condução flexível e atenção à segurança emocional, compreendendo eventuais desvios de execução como oportunidades de reflexão, e evitando a aplicação rígida ou mecanizada do procedimento.

Por demandar mais tempo, espaço físico adequado e maior disponibilidade dos participantes, essa atividade é alternativa, e deve ser avaliada pela pessoa mediadora conforme o contexto. Pode ser flexibilizada, substituída por outra proposta criativa ou mesmo suprimida, sem prejuízo à coerência geral da proposta formativa introdutória.

6.5.6 Fechamento do encontro

Tempo estimado: 5 a 10 minutos

O fechamento destina-se à síntese do percurso realizado e à preparação para o retorno ao cotidiano, favorecendo uma transição cuidadosa entre o espaço formativo e as demandas habituais dos participantes. Esse momento contribui para integrar os sentidos produzidos ao longo do encontro e para delimitar simbolicamente sua conclusão.

Pode-se convidar os participantes a compartilharem, de forma breve e voluntária, uma palavra, percepção ou aprendizado que desejem levar do encontro. Tal convite busca valorizar

a pluralidade de leituras possíveis e reconhecer os diferentes modos de apropriação da proposta. Para isso, é importante que tanto a pessoa mediadora quanto o grupo disponham de tempo e disponibilidade para o compartilhamento e a escuta atenta, observando-se o nível de participação e o conforto dos participantes ao longo desse momento. Quando se optar pelo uso do objeto da palavra, pode ser mais coerente solicitar contribuições breves — como a escolha de uma única palavra — prevendo, em média, cerca de trinta segundos para cada manifestação. Compartilhamentos mais extensos, como aprendizados ou reflexões, podem ser favorecidos em formatos mais abertos de participação, cabendo à pessoa mediadora avaliar o tempo disponível, o nível de interação esperado e o grau de conforto do grupo.

Esse momento não possui caráter avaliativo; orienta-se, antes, ao reconhecimento do tempo compartilhado e ao encerramento responsável do encontro. Recomenda-se, quando pertinente, indicar possibilidades de continuidade — como leituras, formações ou outros espaços de reflexão —, respeitando o interesse e os recursos disponíveis em cada contexto. Assim, o fechamento reafirma o caráter introdutório da proposta e contribui para que os participantes concluam o encontro de maneira mais consciente, favorecendo a continuidade das reflexões em seus contextos relacionais e institucionais.

6.6 Cuidados éticos, limites e advertências sobre o uso do produto

Esta proposta formativa foi concebida a partir do reconhecimento de que toda iniciativa voltada às relações humanas requer atenção ética permanente, especialmente quando mobiliza temas sensíveis como conflito, comunicação e modos de convivência. Sua aplicação demanda não apenas conhecimento conceitual da CNV, mas também postura reflexiva atenta aos alcances e limites próprios de uma proposta introdutória.

Como critério orientador, sustenta-se que a CNV deve ser apresentada como abordagem ético-relacional, e não como modelo ideal de comunicação ou parâmetro de correção das falas dos participantes. Reduções prescritivas da abordagem podem produzir silenciamentos, reforçar assimetrias ou deslocar para o indivíduo a responsabilização exclusiva por tensões que frequentemente possuem raízes institucionais, sociais ou estruturais. Nessa mesma direção, a proposta reconhece que conflitos complexos exigem processos continuados de reflexão, construção de confiança e mediação qualificada, ultrapassando o escopo de um encontro introdutório. Assim, a proposta formativa deve ser compreendida em seu enquadre próprio.

Cabe à pessoa mediadora observar atentamente as dinâmicas do grupo e avaliar, de modo contínuo, as condições de sustentação do espaço formativo. Situações que envolvam exposição emocional significativa, relatos de violência ou manifestações de sofrimento agudo indicam a necessidade de redirecionar o encontro, preservando sua coerência metodológica e a proteção dos participantes. Quando pertinente, recomenda-se a articulação com redes de apoio institucional ou com profissionais capacitados para acolhimento e acompanhamento. Outro aspecto relevante refere-se à importância de uma leitura crítica da CNV. A proposta não pressupõe adesão imediata à abordagem nem a apresenta como solução universal para os conflitos humanos, buscando favorecer aproximações reflexivas que permitam aos participantes analisar sua pertinência à luz de seus contextos, saberes e experiências.

Desse modo, os cuidados aqui apresentados não se configuram como restrições operacionais, mas como elementos constitutivos da própria proposta, contribuindo para preservar sua coerência ética e sustentar uma compreensão situada da CNV.

6.7 Possibilidades de adaptação, ampliação e continuidade

Embora concebida como proposta formativa introdutória, a estrutura do produto apresentado nesta tese permanece aberta a adaptações que preservem seus fundamentos éticos e metodológicos. Encontros pontuais operam como dispositivos de sensibilização inicial, enquanto percursos continuados favorecem elaboração progressiva de conflitos e consolidação de práticas, em consonância com a dimensão temporal própria dos processos de mudança relacional.

Entre os desdobramentos possíveis, destaca-se a ampliação da carga horária, possibilitando encontros mais longos ou percursos formativos compostos por múltiplos encontros. Tal expansão tende a favorecer maior exposição conceitual, ampliação das experiências reflexivas e construção gradual de condições relacionais mais consistentes — elementos particularmente relevantes quando se pretende avançar da sensibilização inicial para processos formativos continuados.

Outra possibilidade refere-se à articulação da proposta formativa introdutória com práticas restaurativas e outros dispositivos institucionais voltados ao cuidado das relações, especialmente quando sustentados por mediação técnico-relacional qualificada, realizada por profissionais com formação específica em manejo grupal e leitura institucional. Ainda que a proposta aqui descrita não se configure como prática restaurativa, seus pressupostos éticos —

especialmente aqueles relacionados à escuta, ao reconhecimento das necessidades humanas e à corresponsabilidade — dialogam com perspectivas que compreendem o conflito como oportunidade de aprendizagem e transformação. Do mesmo modo, vislumbra-se sua inserção em processos institucionais mais amplos, como programas de formação continuada, espaços de desenvolvimento profissional ou iniciativas voltadas à qualificação das relações de trabalho. Nesses contextos, a proposta pode operar como porta de entrada para discussões mais significativas sobre comunicação, convivência e cultura institucional, desde que não seja mobilizada como solução isolada para tensões estruturais.

A natureza aberta da proposta formativa também permite compreender sua possibilidade de circulação e adaptação em diferentes contextos institucionais. Nesse sentido, sua aplicação não se orienta pela reprodução rígida de um roteiro, mas pela recomposição contextual de seu enquadre, de sua linguagem e dos exemplos mobilizados, de acordo com as características do público e das condições institucionais de cada espaço. Essa flexibilidade preserva o caráter situado da proposta e favorece sua adaptação às realidades institucionais e relacionais de cada contexto, reafirmando seu sentido como orientação formativa sensível às realidades locais e às dinâmicas relacionais em que se insere.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo geral desenvolver um trabalho colaborativo com professores e funcionários em uma escola pública estadual da periferia de Cruz Alta - RS, a partir dos pressupostos da CNV e da pesquisa-ação, com o propósito de contribuir para o enfrentamento da violência e para a promoção da Cultura de Paz. A análise do percurso formativo desenvolvido indica que essa proposta favoreceu a criação de espaços coletivos de escuta, reflexão e elaboração relacional dos conflitos, produzindo deslocamentos na forma de perceber, interpretar e manejar microconflitos presentes no cotidiano escolar. Essa delimitação não foi casual, mas resultou de uma decisão metodológica da pesquisa, que buscou concentrar sua atuação em conflitos cotidianos sob a governabilidade dos participantes, reconhecendo que as violências estruturais que atravessam o território escolar excedem o campo de intervenção direta do grupo no horizonte temporal da investigação.

A introdução da CNV em um ambiente colaborativo e reflexivo contribuiu para ampliar a consciência comunicacional dos participantes, favorecendo maior atenção às necessidades humanas implicadas nas situações de tensão e às possibilidades de corresponsabilidade nas relações. Esses movimentos indicam que a criação de dispositivos coletivos de diálogo pode contribuir para qualificar as interações cotidianas no contexto escolar.

Ao mesmo tempo, a experiência analisada evidenciou que tais transformações não se produzem de forma automática nem isolada. Mudanças no plano relacional dependem de condições institucionais que sustentem espaços coletivos de reflexão, tempo para elaboração das experiências e mediação qualificada capaz de organizar a circulação da palavra e sustentar a complexidade dos conflitos. Nesse sentido, a CNV mostrou-se potente como linguagem relacional para qualificar interações cotidianas, mas sua efetividade revelou-se vinculada à existência de dispositivos institucionais que favoreçam processos continuados de aprendizagem e reflexão coletiva. Quando inserida em processos formativos colaborativos e institucionalmente situados, a abordagem pode constituir-se como recurso relevante para o manejo de conflitos e para a construção de práticas de convivência mais dialógicas no ambiente escolar.

A originalidade desta tese reside na articulação entre três dimensões complementares. A primeira refere-se à leitura epistemológica da CNV à luz da ecologia dos saberes e da transdisciplinaridade, deslocando a CNV de interpretações estritamente individualizantes ou instrumentalizadas e evidenciando seu potencial como linguagem relacional capaz de articular

diferentes saberes presentes no cotidiano escolar. A segunda refere-se à experimentação metodológica de uma pesquisa-ação colaborativa orientada por mediação psicológica não hierárquica, que buscou sustentar espaços de diálogo e reflexão coletiva sem recorrer à imposição de saberes externos. A terceira refere-se à elaboração de uma proposta formativa introdutória em CNV, construída a partir dos aprendizados produzidos ao longo da pesquisa e concebida para subsidiar experiências formativas introdutórias em diferentes contextos institucionais.

Essa perspectiva epistemológica permite compreender os conflitos escolares não apenas como eventos interpessoais isolados, mas como fenômenos que emergem em tramas institucionais, históricas e territoriais mais amplas. Ao reconhecer essa complexidade, a CNV deixa de ser compreendida como técnica comunicacional e passa a ser interpretada como prática ética voltada à ampliação da consciência relacional e à construção de formas mais corresponsáveis de convivência. Nesse horizonte interpretativo, a noção de autorresponsabilidade mobilizada pela CNV foi compreendida não como culpabilização individual pelos conflitos, mas como devolução de poder pessoal e relacional para agir sobre aquilo que se encontra sob a governabilidade dos sujeitos, sem desconsiderar as determinações institucionais e sociais que também atravessam as experiências de violência. Por conseguinte, a abordagem contribui para deslocar leituras simplificadoras dos conflitos escolares e para valorizar processos coletivos de elaboração das tensões presentes na vida institucional.

O percurso metodológico desenvolvido também evidencia a potência da pesquisa-ação colaborativa como estratégia de investigação e intervenção em contextos educacionais. A experiência analisada demonstrou que a construção coletiva de espaços de escuta, reflexão e experimentação comunicacional pode produzir aprendizados significativos quando sustentada por mediação qualificada e por dispositivos institucionais que favoreçam a participação ativa dos sujeitos envolvidos. Nesse processo, a mediação profissional desempenhou papel relevante na organização da escuta coletiva, na sustentação ética dos conflitos e na criação de condições para que diferentes vozes pudessem circular no grupo.

Diante desse contexto, a mediação profissional ancorada em formação em Psicologia mostrou-se particularmente significativa na sustentação dos processos grupais e na mediação das relações institucionais, sem recorrer à hierarquização dos saberes ou à individualização das tensões. Essa forma de atuação contribui para deslocar interpretações centradas na culpabilização individual e para favorecer leituras mais amplas dos conflitos escolares,

reconhecendo as dimensões institucionais, relacionais e contextuais implicadas nas experiências educativas. A presença de profissionais da Psicologia na educação básica pode, assim, contribuir para a organização de dispositivos coletivos de diálogo e reflexão, desde que orientada por perspectivas que valorizem a mediação institucional e a construção compartilhada de sentidos.

Como desdobramento da investigação, a tese apresenta uma proposta formativa introdutória em CNV, concebida a partir dos aprendizados produzidos no percurso da pesquisa e das demandas emergentes em diferentes contextos institucionais. O produto organiza, de forma sintética e acessível, princípios, conteúdos e estratégias que favorecem o primeiro contato com a abordagem em encontros formativos de curta duração. Ao explicitar seus objetivos, limites e cuidados éticos, busca-se preservar a dimensão relacional da CNV e evitar reduções simplificadoras ou aplicações descontextualizadas. Dessa forma, a proposta formativa introdutória configura-se como porta de entrada para processos mais amplos capaz de mobilizar reflexões sobre comunicação, conflito e convivência em diferentes espaços sociais. Ao mesmo tempo, essa sistematização evidencia as possibilidades de tradução do conhecimento científico produzido na universidade em dispositivos formativos socialmente situados, capazes de circular em diferentes contextos institucionais sem perder de vista a necessidade de leituras contextualizadas e eticamente responsáveis.

Como toda investigação situada, esta pesquisa apresenta limites que precisam ser reconhecidos. O estudo foi desenvolvido em um contexto institucional específico, com características próprias de organização, cultura escolar e relações profissionais. Assim, seus resultados não devem ser interpretados como generalizações automáticas para outros contextos educacionais. Além disso, o processo formativo ocorreu em período delimitado, restringindo a possibilidade de observar efeitos de longo prazo na dinâmica institucional da escola. Transformações culturais e organizacionais demandam temporalidades mais extensas e processos continuados de acompanhamento.

Observa-se, ainda, que a maioria das participantes da pesquisa é composta por mulheres, aspecto que dialoga com a própria configuração do campo educacional investigado. Esse dado pode ser compreendido à luz de construções sociais que historicamente associam práticas de cuidado, escuta e mediação de conflitos ao feminino. Tal cenário convida à reflexão sobre como determinadas competências socioemocionais são socialmente distribuídas e valorizadas, bem como sobre a importância de ampliar a participação de diferentes sujeitos nesses processos,

contribuindo para uma construção mais coletiva e compartilhada da Cultura de Paz. Portanto, pensar a CNV também implica reconhecer e tensionar esses lugares socialmente atribuídos, favorecendo a construção de práticas relacionais mais inclusivas e corresponsáveis.

Considerando esse conjunto de aspectos, os resultados desta pesquisa oferecem indicações relevantes para profissionais que atuam em contextos educacionais, especialmente diante das demandas contemporâneas relacionadas ao manejo de conflitos e à promoção de ambientes escolares mais dialógicos. A experiência analisada sugere que iniciativas voltadas à promoção da Cultura de Paz tendem a ganhar maior consistência quando articulam saberes docentes, mediação técnico-relacional qualificada e dispositivos institucionais que sustentem espaços permanentes de escuta e reflexão coletiva.

A partir dos achados desta pesquisa, estudos futuros podem explorar processos formativos continuados em CNV no contexto escolar, analisando seus efeitos ao longo do tempo e em diferentes configurações institucionais. Investigações que integrem múltiplos contextos educativos também podem contribuir para ampliar a compreensão das condições necessárias para a sustentação de práticas dialógicas nas escolas e para a consolidação de abordagens formativas voltadas à promoção da Cultura de Paz.

Ao refletir sobre o percurso desenvolvido, esta tese reafirma a importância de abordagens formativas que reconheçam a complexidade das relações escolares e valorizem a construção coletiva de sentidos no enfrentamento dos conflitos. A experiência analisada indica que a criação de espaços de escuta, diálogo e reflexão compartilhada pode abrir caminhos para a construção de culturas institucionais mais sensíveis às necessidades humanas presentes nas interações cotidianas. A CNV apresenta-se, assim, menos como uma técnica comunicacional e mais como um convite à ampliação da consciência relacional e à construção de formas mais responsáveis de convivência nos espaços educativos.

Por fim, a devolutiva dos resultados aos participantes e à comunidade escolar foi compreendida não como etapa adicional da pesquisa, nem como reabertura da coleta de dados, mas como desdobramento ético do trabalho realizado, coerente com os princípios da CNV e da pesquisa-ação colaborativa. Compartilhar com os sujeitos envolvidos os sentidos construídos ao longo da experiência constitui parte do compromisso ético da investigação e reconhece que processos formativos orientados à Cultura de Paz se desenvolvem ao longo do tempo, dependendo de condições concretas de escuta, diálogo e sustentação nos contextos institucionais.

Destarte, a experiência analisada sugere que a construção de culturas escolares mais dialógicas não depende apenas da introdução de novas ferramentas comunicacionais, mas da criação de espaços institucionais capazes de sustentar processos coletivos de reflexão, aprendizagem e corresponsabilidade nas relações educativas, de forma sistemática e contínua. Assim, a pesquisa reafirma o compromisso com uma produção científica implicada com os contextos sociais nos quais se insere, na qual o conhecimento não se limita à descrição da realidade, mas busca contribuir para a ampliação das possibilidades de diálogo, compreensão mútua e transformação das relações humanas.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Daniele Christofari. **Comunicação Não Violenta (CNV): caminhos dialógicos com a cultura da paz, a mediação de conflitos e a mídia.** 2021. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Cásper Líbero, São Paulo, 2021.

ARAÚJO, Ana Paula. Justiça restaurativa na escola: estado do conhecimento**. Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 76–90, 2013.

ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação; Editora Fiocruz, 2010.

ASSIS, Simone Gonçalves de; MARRIEL, Nelson de Souza Motta. Reflexões sobre violência e suas manifestações na escola. In: ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes (org.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; Editora Fiocruz, 2010. p. 42–65.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6028: resumo, resenha e recensão — apresentação**. Rio de Janeiro: ABNT, 2021. Disponível em: http://plone.ufpb.br/secretariado/contents/documentos/2021_ABNT6028Resumo.pdf. Acesso em: 27 dez. 2022.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARBOSA, Aline Ferreira. **Artefatos instrucionais para a análise de conflitos na Engenharia de Requisitos com base na CNV.** 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Computação) – Escola Politécnica de Pernambuco, Universidade de Pernambuco, Recife, 2019.

BARRETO, André de Carvalho. Paradigma sistêmico no desenvolvimento humano e familiar: a teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p. 275–293, ago. 2016. DOI: https://doi.org/10.5752/P.1678-9523.2016V22N2P275.

BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay**. No coração da esperança: guia de práticas circulares.** Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas, 2011.

BRANCHER, Leoberto Narciso**. Justiça restaurativa: a Cultura de Paz na prática da justiça.** Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, [2011].

Disponível em: https://www.tjrs.jus.br/novo/cij/wp-content/uploads/sites/9/2021/02/A-Cultura-de-Paz-na-Pratica-da-Justica.pdf. Acesso em: 9 maio 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Judiciário concentrará esforços para ampliar Justiça Restaurativa nas escolas em 2023.** Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/judiciario-concentrara-esforcos-para-ampliar-justica-restaurativa-nas-escolas-em-2023/. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução n. 225, de 31 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário. Brasília, DF: CNJ, 2016. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/atos-normativos?documento=2289. Acesso em: 6 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução n. 300, de 29 de novembro de 2019.** Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado de conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e altera a Resolução CNJ n. 125/2010. Brasília, DF: CNJ, 2019. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/atos-normativos?documento=3144. Acesso em: 6 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução n. 458, de 6 de junho de 2022**. Dispõe sobre a implementação da Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Brasília, DF: CNJ, 2022. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/atos-normativos?documento=4589. Acesso em: 6 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012.** Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2012. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf. Acesso em: 6 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf. Acesso em: 6 mar. 2026.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Cruz Alta (RS). Rio de Janeiro: IBGE, [s. d.]. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/cruz-alta.html. Acesso em: 21 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 6 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 26 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel temático: prevenção da violência e cultura de paz II**. Brasília, DF: Ministério da Saúde; Organização Pan-Americana da Saúde, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Por uma cultura da paz, a promoção da saúde e a prevenção da violência**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cultura_paz_saude_prevencao_violencia.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Senado Federal. **Senadores lamentam tragédia em Suzano**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/03/13/senadores-lamentam-tragedia-em-suzano. Acesso em: 26 jul. 2025.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRUSIUS, Analice. **Adolescência e justiça: um estudo sobre a implantação da Justiça Juvenil Restaurativa na Comunidade e sua relação com a comunidade do bairro Bom Jesus**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2011.

BRUSIUS, Analice; GADEA, Carlos A. Experiências de reconhecimento intersubjetivo e justiça restaurativa. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, Ijuí, v. 3, n. 5, p. 133–157, 2015. DOI: https://doi.org/10.21527/2317-5389.2015.5.133-157.

CABEZUDO, Alicia. Educación para la paz, los derechos humanos y el desarme: desafío pedagógico de nuestro tiempo. In: PELIZZOLI, Marcelo Luiz (org.). **Cultura de paz: restauração e direitos**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p. 230–247.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.** Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/. Acesso em: 22 ago. 2022.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência 2025.** Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2025/05/atlas-violencia-2025.pdf. Acesso em: 8 jul. 2025.

CHAGAS, Gabriela Dickel das; PÖTTKER, Caroline; ALVES, Rodrigo Antonio Rodrigues. **Desafios e potencialidades da escrita interdisciplinar para a formação do pesquisador/a.** In: SOUZA, Antonio Escandiel de; ALVES, Carla Rosane da Silva Tavares; PÖTTKER, Caroline; ALLEGRETTI, Fernanda Espíndola; LAUXEN, Sirlei de Lourdes; BRUTTI, Tiago Anderson (org.). **Linguagens e hermenêutica na contemporaneidade.** Cruz Alta: Editora Ilustração, 2022. p. 107–117. DOI: https://doi.org/10.46550/978-85-92890-71-1.

COLTRI, Ana Maria Nastri Manfredini. **Eficácia do desenvolvimento docente para as práticas de comunicação não violenta em uma escola técnica.** 2021. 109 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA**. Resolução n. 016/2000, de 20 de dezembro de 2000.** Dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos. Brasília, DF: CFP, 2000. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2000/12/resolucao2000_16.pdf. Acesso em: 6 mar. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional do Psicólogo.** Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica**. Brasília, DF: CFP, 2018.

CONSORTE, Pedro Leme. **Como você está? princípios da comunicação não-violenta permeabilizando relações.** 2020. **149 f.** Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

DANZMANN, Pâmela Schultz et al. Mapeamento das produções científicas sobre o clima escolar: revisão integrativa. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 35, p. e10687, 2024. DOI: https://doi.org/10.18222/eae.v35.10687.

DEBONI, Vera Lúcia; OLIVEIRA, Fabiana Nascimento de; TODESCHINI, Tânia Benedetto. **Justiça restaurativa na prática: a experiência da Central de Práticas Restaurativas do Juizado Regional da Infância e da Juventude de Porto Alegre/RS.** In: PELIZZOLI, Marcelo Luiz; SAYÃO, Sandro (orgs.). **Diálogo, mediação e práticas restaurativas: cultura de paz.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012. p. 153–178.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano.** Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21–32, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 12 mar. 2026.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local.** Brasília: Liber Livro, 2007.

DISKIN, Lia; ROIZMAN, Laura Gorresio. **Paz, como se faz?: semeando a cultura de paz nas escolas.** 4. ed. Brasília: UNESCO, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379604. Acesso em: 12 mar. 2026.

ESPAÇO SAPIÊNCIA. **Por que usamos girafa quando falamos de CNV?** 2020. Disponível em: https://espacosapiencia.blogspot.com/2020/05/por-que-usamos-girafa-quando-falamos-de.html. Acesso em: 15 nov. 2023.

FARIAS JÚNIOR, Joel Pinto. **Comunicação organizacional: os processos utilizados pelos gestores na ressignificação de conflitos no ambiente de trabalho.** 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. Disponível em: https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1970-pedagogia-do-oprimido.pdf/view. Acesso em: 2 abr. 2025.

FREITAS, Nilo Coradini de. **Ferramentas organizacionais da convivialidade: aproximações de Ivan Illich aos estudos organizacionais.** 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

FREITAS, Lima de; MORIN, Edgar; NICOLESCU, Basarab. **Carta da transdisciplinaridade: adotada no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, Convento de Arrábida, Portugal, 2 a 6 de novembro de 1994.** Arrábida, Portugal: [s. n.], 1994. Disponível em: http://www.ufrrj.br/leptrans/arquivos/Arquivo_14_Carta_Transdisciplinaridade_I_CONGRESMUNDIAL.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** Petrópolis: Vozes, 1997.

GALTUNG, Johan. Cultural violence. **Journal of Peace Research**, Oslo, v. 27, n. 3, p. 291–305, 1990. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/423472. Acesso em: 29 jul. 2025.

GARBELINI, Heloísa Honesko Medeiros. **Do acesso à justiça: a mediação judicial de conflitos visando a comunicação nas famílias mosaicas.** 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

GARDIN, Larissa Beck. **A pesquisa-ação no processo de transformação social: resultado de um trabalho colaborativo com famílias em situação de violência intrafamiliar.** 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONÇALVES, Aline Lima. Uso de resumos e palavras-chave em Ciências Sociais: uma avaliação. **Enc. Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, v. 13, n. 26, p. 78–92, 2008. DOI: https://doi.org/10.5007/1518-2924.2008v13n26p78.

GUIZZO, Marcos Antonio. **Star's Rescuers: um jogo de tabuleiro colaborativo para o ensino da evolução estelar.** 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tecnológica do Paraná, Medianeira, 2021.

HARADA, Rute Yumi Barroso. **Investigação de diretrizes para uma jornada de design baseada na Comunicação Não Violenta, utilizando o método de role playing, para facilitar o processo de alinhamento de expectativas no ambiente organizacional.** 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

HOLANDA, Cristiane Carvalho. **O desenvolvimento das competências socioemocionais na educação biocêntrica, na aprendizagem cooperativa e nos círculos de construção da paz a partir de uma narrativa autobiográfica.** 2020. 281 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.** [S. l.], 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 11 ago. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Atlas da violência 2019.** Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: Ipea; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019.

INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL. **Tecnologia social no Brasil: caderno de debate: direito à ciência e ciência para a cidadania.** [S. l.]: [s. n.], 2004.

KELLER, Raquel Blankenheim de Brito. **A necessidade de um pensar restaurativo brasileiro: reflexões sobre movimentos decoloniais e a justiça juvenil.** 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

LEMOS, Vanessa Angioletti Ferreira. **A relevância da reflexão crítica para o desenvolvimento de soft skills: análise de uma experiência de formação de líderes.** 2019. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

LIMA, Rafaela Reinaldo. **Educação para a paz nas escolas como processo de efetivação dos direitos humanos e redução da violência no ambiente escolar.** 2021. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021.

LOPES, Cleber; ROSSATO, Rafael. Quando a Polícia Militar vai à escola: uma avaliação de impacto do programa Escola Segura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e260604, 2023. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022023000100604&tlng=pt. Acesso em: 12 mar. 2026.

MARQUES, Monize da Silva Freitas. **Parentalidade prateada: uma proposta de oficina para aprimorar a comunicação entre idosos e suas famílias como pré-requisito para a mediação na central judicial do idoso.** 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2020.

MARTINS, Edna; SZYMANSKI, Heloisa. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ano 4, n. 1, p. 63–77, 1º sem. 2004. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000100006. Acesso em: 10 mar. 2026.

MARTINS, Isabelle Vargas; KABBAS, Júlia Brum; PIRES, Letícia Bueno; COSTA, Renata dos Santos da; COSTA, André Oliveira; ZAPPE, Jana Gonçalves.
Encontros entre universidade e socioeducação por meio de trocas de cartas durante a pandemia da COVID-19. **Pathos: Revista Brasileira de Práticas Públicas e Psicopatologia**, v. 9, n. 1, 2023. DOI: https://doi.org/10.59068/24476137encontrosentreunivsersidadesesocioeducacao.

MAZZINI, Igor Tairan. **Nonviolent Communication: an analysis on academic performance.** 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2021.

MENDONÇA, Analméria da Silva Cabral de. **Liberdade de expressão nas mídias virtuais: discursos de ódio e notícias falsas como meios de violação dos direitos humanos nas interlocuções virtuais.** 2019. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

MICHELI, Patrícia Michela. **Mediação e intervenção social nos conflitos de família.** 2021. 101 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência social sob a perspectiva da saúde pública. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 10, supl. 1, p. 07–18, 1994. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csp/v10s1/v10supl1a02.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621–626, mar. 2012. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde individual e coletiva. In: NJAINE, Kathie; ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia (org.). **Impactos da violência na saúde.** Rio de Janeiro: EAD/ENSP, 2013. p. 21–42. Disponível em: https://static.scielo.org/scielobooks/7yzrw/pdf/njaine-9788575415887.pdf. Acesso em: 12 mar. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOFARREJ, Graziella Jones Caccavale. **Situações de conflito no contexto escolar: propostas dialógicas em busca da construção de Cultura de Paz.** 2016. 208 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014.

MOROSINI, Marília; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 55, p. 69–81, 2021. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacaorticle/view/4946. Acesso em: 12 mar. 2026.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.** [S. l.], 2022. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br. Acesso em: 12 mar. 2026.

NASCIMENTO, Francisco Paulo do. **Metodologia da pesquisa científica: teoria e prática – como elaborar TCC.** Brasília: Thesaurus, 2016.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade.** São Paulo: Triom, 2002.

OLIVEIRA, Juliana de. **Acompanhamento psicossocial a homens autores de violência contra as mulheres: retrato de um serviço.** 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre violência e saúde.** Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2002. Disponível em: https://www.cevs.rs.gov.br/upload/arquivos/201706/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris, 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 13 mar. 2026.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Resolução XIX: violência e saúde.** Washington, DC: Organização Pan-Americana da Saúde, 1993.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. Livro eletrônico. DOI: https://doi.org/10.11606/9786587596334.

PEDRINI, Carolina. **O que estamos fazendo sobre a violência escolar: uma revisão bibliográfica.** 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br. Acesso em: 13 mar. 2026.

PELIZZOLI, Marcelo Luiz. **Comunicação Não-Violenta (CNV): como escuta-diálogo e transformação de conflitos.** Recife: EDR-UFPE, 2019.

PELIZZOLI, Marcelo Luiz. **Cultura de paz restaurativa: base para a justiça e os direitos humanos.** [S. l.: s. n.], 2016. Disponível em: http://www.ufpe.br/edr. Acesso em: 12 mar. 2026.

PELIZZOLI, Marcelo Luiz. Introdução à Comunicação Não Violenta (CNV): reflexões sobre fundamentos e método. In: PELIZZOLI, Marcelo Luiz; SAYÃO, Sandro (org.). **Diálogo, mediação e práticas restaurativas: cultura de paz.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012. p. 14–47. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/579527/5273075/Di%C3%A1logo%2C+Media%C3%A7%C3%A3o+e+Pr%C3%A1ticas+Restaurativas++-++Cultura+de+Paz/865cc3a5-9791-42aa-836d-5d04903ada14. Acesso em: 12 mar. 2026.

PORTAL KAIRÓS. **Dia Mundial da Gentileza.** 2019. Vídeo (YouTube). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=A6PWu3EH7Xw. Acesso em: 11 out. 2025.

PÖTTKER, Caroline; ARPINI, Dorian Mônica. Práticas psicológicas nos CREAS do interior do RS: o olhar de trabalhadoras(es). **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 43, p. 1–15, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/YrMzTnpjvBJscMq3mYXvFjc/. Acesso em: 11 abr. 2024.

PRANIS, Kay. **Processos circulares de construção da paz.** São Paulo: Palas Athena, 2010.

REZENDE, Maria José de. Concepções de justiça escolar em documentos do PNUD e da UNESCO. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1–17, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022021000100503&tlng=pt. Acesso em: 12 mar. 2026.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Programa CIPAVE – Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar.** [S. l.], [s. d.]. Disponível em: https://educacao.rs.gov.br/cipave. Acesso em: 7 ago. 2025.

ROSENBERG, Marshall Bertram. **Comunicação Não Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais.** 5. ed. São Paulo: Ágora, 2021.

ROSENBERG, Marshall Bertram. **O coração da transformação social: como fazer a diferença no seu mundo.** São Paulo: Palas Athena, 2020.

ROSENBERG, Marshall Bertram. **Criar filhos compassivamente: maternagem e paternagem na perspectiva da comunicação não violenta.** São Paulo: Palas Athena, 2019a.

ROSENBERG, Marshall Bertram. **Vivendo a comunicação não violenta.** Rio de Janeiro: Sextante, 2019b.

SÁ, Fernanda Pimentel. **Vozes e propósitos: entre divergências e condenações no conjunto penal feminino de Salvador.** 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2020.

SÁ, Mariana Oliveira de. **O discurso de ódio, o silêncio e a violência: lidando com ideias odiosas.** 2020. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SANCHO, Denilson Feitosa. **Sociabilidades juvenis: conflitos e desigualdades socioespaciais: escola de ensino médio público regular e profissionalizante.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia – ProfSocio) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, Lorena Silva. **Análise da importância da Comunicação Não-Violenta (CNV) como prática de Justiça Restaurativa para o sistema jurisdicional da infância e da juventude.** 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVA, Danilo Couraça. **Desenvolvimento profissional de professores de cursos profissionalizantes para jovens e adultos.** 2020. 80 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

SILVA, Ione Brum da. **Mediação de conflitos e comunicação não violenta: uma proposta de capacitação para estudantes do Instituto Federal Farroupilha.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Farroupilha, Campus Jaguari, São Borja, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/a/iffarroupilha.edu.br/file/d/12Xtl8xC7Vo0iKT8E4Zj5a9NKTjya6CpG/view?usp=sharing. Acesso em: 27 dez. 2022.

SILVEIRA, Everton. **Das palavras às ações: um estudo de caso contemplando a Comunicação Não Violenta.** 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2019.

THE CENTER FOR NONVIOLENT COMMUNICATION. **The Center for Nonviolent Communication.** [S. l.], [s. d.]. Disponível em: https://www.cnvc.org/store. Acesso em: 21 ago. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

THIOLLENT, Michel Jean Marie; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 207–214, 2014. DOI: https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v36i2.23626.

THIOLLENT, Michel Jean Marie; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, universidade e sociedade. **Revista Mbote**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 42–66, 2020. Disponível em: https://revistas.uneb.br/mbote. Acesso em: 13 mar. 2026.

TONDIN, Celso Francisco et al. Práticas de mediação frente às violências em escolas públicas. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 24, n. 3, p. 1–14, 2024. Disponível em: https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/14155. Acesso em: 12 mar. 2026.

TURRA, Gabriela Sufiati. **A gestão de conflitos familiares e o diálogo com a Comunicação Não Violenta.** 2020. Dissertação (Mestrado em Direitos e Garantias Fundamentais) – Faculdade de Direito de Vitória, Vitória, 2020.

UNESCO. **Declaração de princípios sobre a tolerância.** Paris: UNESCO, 1995.

UNESCO. **Declaração e programa de ação sobre uma Cultura de Paz.** Nova York: Organização das Nações Unidas, 1999. Disponível em: https://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.

UNESCO. Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não Violência. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 17, p. 115–117, 2000.

UNICRUZ. **Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social.** [S. l.], 2022. Disponível em: https://home.unicruz.edu.br/informacoes-mestrado-humanas-old2/#pesquisa-mpdr. Acesso em: 8 jul. 2022.

VARGAS, Lenon Goulart de; SILVA, Ana Claudia Pinto da; FURLAN, Lucas Viero; COELHO, Elenise Abreu; ZAPPE, Jana Gonçalves; PATIAS, Naiana Dapieve. Child development in school: identification and confrontation of violence for the promotion of a safe and protective environment. In: HABIGZANG, Luísa Fernanda; PESSOA, Alex Sandro

Gomes; LORDELLO, Silvia Renata (eds.). **Violence against children: contributions of the bioecological theory of human development to research and intervention.** Cham: Springer, 2025. p. 113–128. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-91786-8.

VIEIRA, Gabriela de Biazzi Avila. **Educação Ambiental, Educação Estética e Comunicação Não-Violenta: a (re)conexão com o ser para qualificar o fazer do docente.** 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2022.

ZAPPE, Jana Gonçalves; SANTOS, Cristiane Rosa dos; FERRÃO, Iara da Silva; DIAS, Ana Cristina Garcia. Vulnerabilidade e autonomia na pesquisa com adolescentes privados de liberdade. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 234–247, 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000100018

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça.** São Paulo: Palas Athena, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Confidencialidade

UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E DESENVOLVIMENTO SOCIAL
DOUTORADO

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: A COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA: UMA PROPOSTA DE AÇÕES PARA A PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ, NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA.
Pesquisador responsável: Caroline Pöttker
Instituição/Departamento: Universidade de Cruz Alta / Programam de Pós-graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – Doutorado
Telefone para contato: 55 9 9168 9109
Local da coleta de dados: [escola participante]

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade das pessoas cujos dados serão coletados por meio de questionários preenchidos, entrevista em grupo, as quais serão gravadas e registros de diário de campo. Os pesquisadores concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para fins de estudo. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônimas e os dados serão mantidos sob a responsabilidade da pesquisadora Caroline Pöttker.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICRUZ em ...../...../....., com o número do CAAE .....

Cruz Alta, 12 de julho de 2023.

.....
Dr. Tiago Anderson Brutti
Professor do Programa de Pós-graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – Doutorado UNICRUZ

.....
Caroline Pöttker
Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – Doutorado UNICRUZ

APÊNDICE B – Termo de Autorização Institucional

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Destinatária:
Diretora da [escola participante]

Assunto:
Autorização para realização de pesquisa no âmbito do Doutorado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Unicruz

Estimada Diretora:

Estamos, através do Doutorado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Unicruz, realizando uma pesquisa intitulada "A COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA: UMA PROPOSTA DE AÇÕES PARA A PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ, NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA", que tem por objetivo desenvolver um trabalho colaborativo em uma escola pública estadual da periferia de Cruz Alta - RS, a partir dos pressupostos da Comunicação Não Violenta e da pesquisa-ação, com o propósito de diminuir a violência e promover a Cultura de Paz. Diante disso, solicitamos sua colaboração e consentimento, de forma voluntária, para participar da pesquisa. Integrarão o estudo a equipe de profissionais colaboradores que estejam atuando na escola [escola participante], se assim houver consentimento dessa direção. Desse modo, encaminhamos anexa uma minuta de autorização para realização da pesquisa, bem como para utilização dos dados coletados em publicações destinadas à comunidade científica, respeitando-se as considerações previstas nos Termos de Confidencialidade e de Consentimento Livre e Esclarecido.

Solicitamos que, para contemplar os objetivos da pesquisa, sejam realizadas, em uma primeira fase diagnóstica, entrevistas individuais, as quais serão gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para análise. Na segunda fase será realizado, a partir dos dados gerados na primeira fase, o planejamento de uma ação, no decorrer desta fase, que envolve o planejamento e a ação propriamente dita, a pesquisadora fará relatos em diários de campo. E, finalmente, na terceira fase de coleta de dados, será realizada uma entrevista em grupo com os participantes, a qual também será gravada, desta vez em áudio e vídeo para melhor diferenciação os participantes e, posteriormente, transcrita para análise. Esta última fase tem por objetivo avaliar o planejamento e ações realizados na pesquisa. A identidade dos participantes será mantida em anonimato, bem como em caráter de confidencialidade.

Os participantes e a instituição poderão solicitar esclarecimentos, bem como interromper sua participação no estudo a qualquer momento, sem que isto traga prejuízos. Se houver a identificação de qualquer desconforto suscitado pela pesquisa, a pesquisadora fará o acolhimento do participante destacando sua total liberdade em participar da pesquisa, ou interrompê-la a qualquer momento, sem quaisquer prejuízos. Quanto aos benefícios, esses poderão ser observados a partir da realização do estudo que oportunizará um espaço de reflexão sobre a Comunicação Não Violenta. Também a proposta de ação que será planejada em conjunto com os participantes busca a transformação da realidade social, atualmente marcada pela violência. Além disso, os resultados da pesquisa, que poderão contribuir para a elaboração de conhecimentos sobre a utilização da Comunicação Não Violenta, promovendo reflexões sobre a sua utilização para a promoção da Cultura de Paz, assim como pela possibilidade de publicação dos resultados em revistas científicas da área. Após a finalização do estudo, a pesquisadora fará a devolução dos resultados combinando com os participantes a melhor maneira de realizá-la.

Agradecemos sua colaboração para realização da pesquisa de doutoramento. Colocamo-nos à disposição para esclarecimentos sobre o estudo. A pesquisadora se compromete em seguir fielmente as diretrizes das Resoluções n. 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece as normas para pesquisa com seres humanos.

Atenciosamente,

Cruz Alta, 12 de julho de 2023.



Caroline Pöttker



Tiago Anderson Brutti

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/ UNICRUZ) Campus Universitário Ulysses Guimarães, Prédio Central, 2º piso – Sala 215, Fone: (55) 3321 1618, e-mail: comitedeetica@unicruz.edu.br.

pesquisadora responsável: Doutoranda Caroline Pöttker - Universidade de Cruz Alta.
Telefone (55) 9 9168 9109
E-mail: cpottker@gmail.com

Professor Orientador: Prof. Dr. Tiago Anderson Brutti - Universidade de Cruz Alta.
Telefone: (55) 9 9145 6666
E-mail: tbrutti@unicruz.edu.br

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Título do Projeto de Tese: **"A COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA: UMA PROPOSTA DE AÇÕES PARA A PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ, NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA**"

Eu, **[nome da diretora]**, abaixo assinada, responsável pela **[escola participante]**, localizada em **CRUZ ALTA - RS**, autorizo a realização do estudo **"A Comunicação Não Violenta: uma proposta de ações para a promoção da Cultura de Paz, no contexto de uma escola pública"**, a ser conduzido pela pesquisadora Caroline Pöttker, sob orientação do Prof. Dr. Tiago Anderson Brutti. Fui informada, pela responsável da tese, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como a respeito das atividades que serão realizadas na instituição que represento. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para garantir essas condições. O estudo só passará a ser desenvolvido depois de aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

CRUZ ALTA,

Data: 12 / 07 / 2023

_____

Assinatura e carimbo do responsável institucional

APÊNDICE C – Questionário de Manifestação de Interesse

PERFIL DA EQUIPE ESCOLAR

Nome:_____
Data de Nascimento:_____/__/_____Telefone para contato: _____

Formação: ( )fundamental ( )médio ( )técnico_____
( )graduação_____( )pós-graduação_____

Desde qual data trabalha em escola?___/____/_____
Desde qual data trabalha na [escola participante]?____/____/_____
Qual a sua função/cargo na escola?_____

A proposta deste trabalho é que seja uma pesquisa com participação ativa dos envolvidos. Dessa forma serão realizados encontros com periodicidade semanal. Assim, gostaríamos de saber:

Você gostaria de participar da pesquisa?
( ) Sim ( ) Não

Caso SIM:
Para você, é possível participar dos encontros nas **Quintas-feiras, das 16:40 às 17:30?**
( ) Sim( ) Não Observação _____

Caso não seja possível, poderia nos informar, assinalando abaixo, quais dias da semana, turno/horário que seriam possíveis para você?

DIA DA SEMANA	MANHÃ	TARDE	NOITE
Segunda-feira			
Terça-feira			
Quarta-feira			
Quinta-feira			
Sexta-feira			
Sábado			

Observações:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

APÊNDICE D – Questionário On-line de Manifestação de Interesse (Q0-1)

Manifestação de Interesse em Participar da Pesquisa "A COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA: UMA PROPOSTA DE AÇÕES PARA A PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ, NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA"

Olá!

Obrigada pelo seu tempo em conhecer a proposta da minha pesquisa e por chegar até aqui!

Se você deseja participar da pesquisa "A COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA: UMA PROPOSTA DE AÇÕES PARA A PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ, NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA", por favor, preencha o formulário até o final para que eu possa te conhecer melhor e também ficar com seus dados de contato.

Vamos lá...

Atenciosamente,
Caroline Pöttker
Doutoranda em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social pela Unicruz
Email: cpottker@gmail.com

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. Você deseja participar da pesquisa:
"A COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA: UMA PROPOSTA DE AÇÕES PARA A PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ, NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA"

Marcar apenas uma oval.

- ◯ SIM
- ◯ NÃO
- ◯ Tenho dúvidas, e gostaria de mais informações para tomar essa decisão.

3. Nome Completo *

4. CPF (somente números) *

5. Data de Nascimento *

6. E-mail *

7. Telefone *

8. Formação *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Ensino Fundamental
- [ ] Ensino Médio
- [ ] Curso Técnico
- [ ] Graduação
- [ ] Pós-Graduação
- [ ] Outro: _____

9. Caso tenha realizado um curso técnico, graduação ou pós-graduação, por gentileza especifique que cursos(s) você realizou.

_____

_____

_____

_____

_____

10. Qual o seu vínculo de trabalho na Escola [redacted] *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Voluntário
- ◯ Servidor contratado
- ◯ Servidor concursado
- ◯ Outro: _____

11. Qual a sua função/cargo na Escola [redacted] *

_____

12. Em qual data/ano você começou trabalhar no contexto escolar? *

13. E na Escola Estadual [redacted]
em que data/ano iniciou seu trabalho?

14. Caso você deseje fazer alguma observação, pode usar esse espaço.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E DESENVOLVIMENTO SOCIAL
DOUTORADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: "A Comunicação Não Violenta: uma proposta de ações para a promoção da Cultura de Paz, no contexto de uma escola pública.".
Pesquisadores responsáveis: Caroline Pöttker
Instituição/Departamento: Universidade de Cruz Alta / Programam de Pós-graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – Doutorado
Telefone para contato e endereço: (55) 55 9 9168 9109.
Local da coleta de dados: [escola participante].

Prezado(a) Participante!

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada "**A Comunicação Não Violenta: uma proposta de ações para a promoção da Cultura de Paz, no contexto de uma escola pública.**". Essa pesquisa está sendo feita por mim, Caroline Pöttker, doutoranda do Programam de Pós-graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, da Universidade de Cruz Alta, sob orientação do Prof. Dr. Tiago Anderson Brutti.

O estudo tem por objetivo desenvolver um trabalho colaborativo em uma escola pública estadual da periferia de Cruz Alta - RS, a partir dos pressupostos da Comunicação Não Violenta e da pesquisa-ação, com o propósito de diminuir a violência e promover a Cultura de Paz. Para isso, gostaríamos da sua colaboração e consentimento, voluntários para a participação na pesquisa.

Caso você aceite, vamos solicitar sua participação em três fases do estudo, na primeira faremos uma entrevista individual semiestruturada (com um roteiro), com duração de aproximadamente 30 minutos, em um horário que você esteja disponível, no seu local de trabalho e que fique confortável para você. Na segunda fase, planejaremos uma ação e a executaremos, durante esse processo eu, pesquisadora, tomarei notas em diários de campo.

Finalmente, em uma terceira fase faremos uma entrevista em grupo com todos os participantes, na qual faremos uma avaliação das ações realizadas na pesquisa. Para que nós possamos depois lembrar melhor o que conversamos e analisar os dados, iremos gravar em áudio sua entrevista individual e em áudio e vídeo a entrevista em grupo, e depois, transcrever as gravações para analisá-las.

Os resultados do estudo poderão ser divulgados para fins científicos (para que outras pessoas conheçam o estudo), mas a sua identidade não será divulgada, ou seja, seu nome ou informações que possam identificar você, não irá aparecer nas publicações do estudo. Por isso, nós garantimos que todo o material da pesquisa será mantido em caráter de confidencialidade. No final, pretendemos realizar uma devolução aos participantes sobre os resultados do estudo, o que será combinado posteriormente.

Você poderá solicitar esclarecimentos, bem como interromper sua participação no estudo a qualquer momento, sem que isto traga prejuízos. Não esperamos riscos com sua participação nesta pesquisa, mas se você sentir algum desconforto suscitado pela pesquisa, faremos a suspensão ou interrupção da entrevista para um momento de acolhimento e escuta da sua demanda. Se, eventualmente houver gastos para viabilizar sua participação na pesquisa, esses serão combinados previamente e assumidos pelos pesquisadores. Ainda, é garantido a você a indenização em caso de danos comprovadamente causados pela pesquisa.

Ao participar da entrevista, esperamos que você possa compartilhar suas experiências profissionais, abordando uma temática presente em sua prática, e que possa se sentir bem com esse momento de encontro. Logo, como benefícios do estudo, consideramos a possibilidade de escuta, onde você poderá falar sobre suas experiências profissionais, assim como um momento de reflexão sobre a Comunicação Não Violenta. Também a proposta de ação que será planejada em conjunto com você e os outros participantes, busca a transformação da realidade social, atualmente marcada pela violência. Além disso, os resultados da pesquisa, que poderão contribuir para a elaboração de conhecimentos sobre a utilização da Comunicação Não Violenta, promovendo reflexões sobre a sua utilização para a promoção da Cultura de Paz, assim como pela possibilidade de publicação dos resultados em revistas científicas. Após a finalização do estudo, a pesquisadora fará a devolução dos resultados combinando com os participantes a melhor maneira de realizá-la. Não haverá benefícios financeiros aos participantes da pesquisa.

Os pesquisadores comprometem-se em seguir as diretrizes das Resolução n. 466/2012 e n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulariza as normas para pesquisa com seres humanos. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como imaginou ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/Unicruz) pelo telefone (55) 3321 1618 ou pessoalmente, pelo endereço: Campus Universitário Ulysses Guimarães, Prédio Central, 2º piso – Sala 215. Ou, ainda, pelo e-mail comitedeetica@unicruz.edu.br. Um comitê de ética em pesquisa em seres humanos se trata de um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados.

Agradecemos sua colaboração para a realização desta pesquisa e nos colocamos à disposição para tirar quaisquer dúvidas, com a pesquisadora Caroline Pöttker, que pode ser contatada pelo telefone (55) 9 9168 9109 ou email: cpottker@gmail.com, ou com o professor

orientador do projeto, Dr. Tiago Anderson Brutti, através do telefone (55) 9 9145 6666, ou email: tbrutti@unicruz.edu.br.

Autorização

Eu, _____
[NOME DO PARTICIPANTE], após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade declaro que concordo em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais me foi entregue.

_____
Assinatura do (a) participante voluntário

_____
Caroline Pöttker
pesquisadora Responsável
Doutoranda em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social - Unicruz

Local: _____ Data:____ de ____ de _____

APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista Diagnóstica

DIAGNÓSTICO - Entrevista Semiestruturada Individual

PERFIL DO PARTICIPANTE
Nome:
Idade:
Formação: ( )fundamental ( )médio ( )técnico_____
( )graduação_____( )pós-graduação_____
Desde qual data trabalha em escola?_____
Desde qual data trabalha na [escola participante]?_____
Qual a sua função na escola?
_____
( )Funcionário ( )Professor ( )Gestão

VIOLÊNCIA
O que você entende por violência?
Você acha que a violência acontece aqui na sua escola?

Se sim:
De quais formas?
Por que você acha que a violência acontece aqui na escola?
Quando você está em uma situação assim na escola, como você lida com isso?
Você tem alguma sugestão do que poderia ser feito para amenizar ou resolver a violência no contexto da escola?

CULTURA DE PAZ
Você já ouviu falar em Cultura de Paz?
O que você entende que seja uma Cultura de Paz?
Acredita que ela existe em sua escola?

COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA
Você já ouviu falar sobre a Comunicação Não Violenta?
( )Sim ( )Não

Se Sim:
Onde ouviu sobre o assunto?
O que compreende que seja a Comunicação Não Violenta?
Em quais situações você acredita que ela poderia ser utilizada?
Do seu ponto de vista, quem poderia utilizar a CNV no ambiente escolar?

APÊNDICE G – Questionário On-line Conhecendo os Participantes e o Contexto (Diagnóstico) (Q1-1)

Conhecendo os Participantes e o Contexto (Diagnóstico)

Olá!
Obrigada por aceitar fazer parte da pesquisa, "A COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA: UMA PROPOSTA DE AÇÕES PARA A PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ, NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA"

Agora quero conhecer um pouco sobre o que você pensa a respeito de alguns temas que trabalharemos na pesquisa!

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. Nome Completo *

VIOLÊNCIA

Nesta seção gostaríamos que você compartilhasse o que pensa sobre a temática da Violência

3. O que você entende por violência?

4. Você acredita que a violência acontece aqui na Escola [redacted] ? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ SIM
- ◯ NÃO

5. Se sim, quais os tipos de violência que você tem conhecimento de que aconteça?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ física
- ☐ verbal
- ☐ sexual
- ☐ patrimonial
- ☐ Outro: _____

6. Do seu ponto de vista, o que gera a violência? Quais fatores a produzem?

_____

_____

_____

_____

_____

7. Você tem alguma sugestão do que poderia ser feito para amenizar ou resolver a violência no contexto da escola?

_____

_____

_____

_____

_____

Comunicação Não Violenta

Com as próximas perguntas gostaríamos de compreender um pouco do que você pensa sobre o tema da Comunicação Não Violenta.

8. Você já ouviu falar sobre Comunicação Não Violenta? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ SIM
- ◯ NÃO

9. Em caso afirmativo, onde você ouviu falar sobre a Comunicação Não Violenta?

10. O que você compreende que é a Comunicação Não Violenta?

11. Você acredita que a Comunicação Não Violenta possa ser útil na escola? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ SIM
- ◯ NÃO

12. Poderia explicar sua resposta?

Potencialidades e Desafios

Nesta seção gostaríamos que você pudesse elencar alguns pontos que considera importantes

13. Poderia compartilhar conosco alguns desafios que você identifica na escola? *

14. E agora, quais potencialidades/pontos fortes que você identifica na escola? *

15. Deixamos aqui um espaço caso você queira fazer alguma observação ou complementar alguma resposta

APÊNDICE H – Questionário On-line de Interesse e viabilidade de continuidade das Ações (Q6-1)

Interesse e viabilidade de continuidade das ações

O objetivo desse formulário é saber se a continuidade das ações desenvolvidas na escola é desejada e, se sim, como ela poderia ser viabilizada.

Você pode responder de forma anônima, ou poderá incluir seu nome ao final.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Considerando as atividades que realizamos até aqui, você julga que seria interessante a continuidade do processo? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

2. Poderia nos detalhar sua resposta?

Levantamento de viabilidade de continuidade

Caso tenha respondido SIM na pergunta 1, por favor, responda as perguntas seguintes

3. Você teria sugestões sobre a forma como as ações desenvolvidas possam ter continuidade na Escola?

4. Que conteúdo/s você acredita que sejam pertinentes de serem abordados em uma continuidade das ações? *

5. Na sua percepção, que tipo de ações seriam importantes em uma possível continuidade (marque quantas alternativas quiser): *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] espaço para falar sobre o que estamos vivenciado na escola
- [ ] reflexões que possam me auxiliar na tomada de consciência da violência e os pensamentos presentes nas minhas escolhas e ações
- [ ] ampliar meus conhecimentos em Comunicação Não Violenta
- [ ] conhecer outras abordagens que possam contribuir para a construção de uma Cultura de Paz
- [ ] Outro: _____

6. Qual periodicidade seria interessante para que essas ações acontecessem? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ semanal
- ◯ quinzenal
- ◯ mensal
- ◯ Outro: _____

7. Como essas ações poderiam ser incluídas na sua rotina ou na rotina da escola? *

_____

_____

_____

_____

_____

8. Você tem disponibilidade em participar de ações no sábado ou usar a sua hora-atividade? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	semanalmente	quinzenalmente	mensalmente	não tenho disponibilidade
sábado	◯	◯	◯	◯
hora-atividade	◯	◯	◯	◯

9. Se fosse adotada essa organização de um professor ficar com duas turmas para o outro ser liberado, o que você acha? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Seria uma possibilidade
- ◯ Poderia se a frequencia quinzenal
- ◯ Poderia se a frequencia fosse mensal
- ◯ Não funcionaria por mais tempo, do que foi até aqui.
- ◯ Outro: _____

Levantamento de habilidades

Vamos
pensar em pessoas que podem contribuir com a continuidade das ações. Este é o momento de sugerir quem pode colaborar, incluindo o seu próprio nome e de quantas pessoas entender que teriam habilidades e
condições para auxiliar.

10. Quem você indicaria para tomar a frente da organização desse trabalho, como uma espécie de coordenador/a geral das ações?

_____

_____

_____

_____

_____

11. Se fosse o caso de manter organização (um segura a turma para o outro participar), quem você poderia indicar para tomar a frente da organização dessa escala?

_____

_____

_____

_____

_____

12. Caso seja necessária a articulação com contatos externos, quem você indicaria para fazer isso?

13. Quem você indicaria para ser responsável pela organização do local físico para os encontros?

14. Quem você indicaria para auxiliar na organização dos materiais (projetor, som, xerox, canetas, etc) para os encontros?

15. Caso haja viabilidade, quem você indicaria, entre os participantes do projeto, para replicar essas ações com outros colegas, alunos e familiares?

16. Se você tiver outras sugestões, elas são muito bem-vindas, por favor compartilhe nesse espaço.

17. Você acha que essas ações realizadas até aqui poderiam ser oferecidas a outras pessoas? Se sim, a quem?

18. Quero me identificar, meu nome é:

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE I – Roteiro de Entrevista de Avaliação

AVALIAÇÃO DAS AÇÕES – Entrevista Semiestruturada em Grupo

VIOLÊNCIA
Você percebe alguma mudança nas situações de violência que aconteciam na escola antes comparando com o que ocorre hoje?

CULTURA DE PAZ
O que você entende que seja uma Cultura de Paz?
Você acredita que houve alguma contribuição, das ações da pesquisa, para a construção de uma Cultura de Paz na escola?

COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA
Neste momento, o que você compreende que seja a Comunicação Não Violenta?
Em quais situações você acredita que ela pode ser utilizada?
Do seu ponto de vista, quem poderia utilizar a CNV no ambiente escolar?

AÇÕES
As ações da pesquisa lhe trouxeram algum conhecimento novo?
As ações da pesquisa, contribuíram com sua prática profissional? Se sim, de quais formas?
As ações da pesquisa, contribuíram com sua vida pessoal? Se sim, de quais formas?
Você tem sugestões de ajustes nas ações, ou novas ações para construir uma Cultura de Paz no ambiente da escola e para diminuir a violência?
Como você avalia as ações da pesquisa como um todo?
Você teria alguma sugestão de melhoria para melhorar as ações realizadas?

APÊNDICE J – Questionário On-line de Avaliação das Ações (Q7-1)

Avaliação das Ações

Este formulário tem duas partes. Na primeira parte propomos uma avaliação das ações desenvolvidas pela pesquisa, e na segunda parte buscamos identificar quais conhecimentos foram consolidados e como eles podem ser úteis nas atuações profissionais e pessoais dos participantes.

Não há respostas certas ou erradas, nosso interesse é avaliar a formação oferecida e identificar se ela produziu algum impacto. Você pode responder de forma anônima, ou poderá incluir seu nome ao final.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Em quantos encontros você conseguiu participar? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ não consegui participar de nenhum encontro completo
- ◯ participei de 1 encontro, apenas
- ◯ participei em 2 ou 3 encontros
- ◯ participei de 4 a 7 encontros
- ◯ participei em todos os encontros

2. Como você se sentiu participando das ações da pesquisa? *

3. A sua participação nas ações da pesquisa acarretou algum impacto na sua prática profissional? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

4. Se sim, poderia descrever e dar algum exemplo?

5. Você acredita que as ações da pesquisa tiveram algum impacto na vida dos alunos da escola? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

6. Se sim, poderia descrever e dar algum exemplo?

7. A sua participação nas ações da pesquisa acarretou algum impacto para sua vida pessoal? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

8. Se sim, poderia descrever e dar algum exemplo?

9. Você acredita que, de alguma forma, as ações da pesquisa tiveram algum impacto na vida de pessoas que não participaram diretamente das ações da pesquisa?
(pessoas que estejam fora do microssistema da pesquisadora)

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

10. Se sim, você poderia descrever e nos dar algum exemplo?

11. Aponte o que você achou mais interessante nas ações desenvolvidas: *

12. Aponte o que você achou menos interessante nas ações desenvolvidas:

13. O que você achou da metodologia utilizada pela pesquisadora nos encontros? * Foi adequada? Você sugeriria alguma alteração para encontros futuros?

O cotidiano da Escola durante a pesquisa

Agora gostaríamos de saber mais sobre o impacto da formação no cotidiano de trabalho da Escola.

14. No seu caso, qual foi o ajuste necessário para viabilizar sua participação? *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] outro/a professor/a ficou com a minha turma no horário da formação
- [ ] utilizei minha hora-atividade
- [ ] fiz no meu horário de folga
- [ ] precisei ampliar meu horário de trabalho para cobrir algum colega
- [ ] Outro: _____

15. Caso a sua participação tenha sido viabilizada em função de que algum/a colega tenha ficado com sua turma, como você se sentiu ao participar das atividades enquanto um colega lhe cobria ficando com duas turmas na sala de aula?

16. Caso você tenha ficado com a turma de algum/a colega enquanto ele participava da formação, como você se sentiu nessa experiência de ficar com duas turmas para cobrir outro colega que estava nas atividades da pesquisa?

Identificação de Conhecimentos Consolidados

17. As ações da pesquisa lhe trouxeram algum conhecimento novo? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

18. Se sim, poderia nos dar alguns exemplos?

19. Você percebe alguma mudança nas situações de violência, ou nas formas de compreender as situações de violência, que aconteciam na escola antes, comparando com o que ocorre hoje? *

20. O que você entende que seja uma Cultura de Paz?

21. Você acredita que houve alguma contribuição, das ações da pesquisa, para a construção de uma Cultura de Paz na escola? *

22. Neste momento, o que você compreende que seja a Comunicação Não Violenta (CNV)? *

23. Em quais situações você acredita que a CNV pode ser utilizada? *

24. Do seu ponto de vista, quem poderia utilizar a CNV no ambiente escolar? *

25. Quero me identificar, meu nome é:

_____

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE K – Sistema de codificação e mapa de instrumentos

Este apêndice apresenta o sistema de codificação adotado para a identificação das fontes de dados e o mapa dos instrumentos de produção de dados utilizados no estudo. Os quadros a seguir padronizam as abreviaturas, exemplificam a forma de citação no corpo do texto e explicitam o momento de aplicação de cada instrumento, contribuindo para a transparência do percurso metodológico. O Figura 16 apresenta as abreviaturas utilizadas para referenciar encontros, questionários, grupos e perfis de identificação dos participantes. Quando pertinente, emprega-se a concatenação das siglas para compor o código completo de citação (por exemplo: DC6.PAF24.G1).

Figura 16 – Componentes e abreviaturas (Apêndice K)

Componente	Sigla
Encontro 1 – Pesquisa-ação: O que é? O que esperamos alcançar com ela?	DC1
Encontro 2 – Diagnóstico: A violência	DC2
Encontro 3 – Diagnóstico: Eu [professor] no sistema bioecológico	DC3
Encontro 4 – Diagnóstico: A potência do contexto escolar	DC4
Encontro 5 – O conflito e as estratégias	DC5
Encontro 6 – Comunicação Não Violenta	DC6
Encontro 7 – Alinhamentos para continuidade e Comunicação Não Violenta	DC7
Encontro 8 – Comunicação Não Violenta (encerramento)	DC8
Questionário On-line de Manifestação de Interesse	Q0-1
Questionário On-line Conhecendo os Participantes e o Contexto (Diagnóstico)	Q1-1
Questionário On-line de Interesse e Viabilidade de Continuidade das Ações	Q6-1
Questionário On-line de Avaliação das Ações	Q7-1
Grupo 1	G1
Grupo 2	G2
Grupo 3	G3
Grupo 4	G4
Participante em instrumento com identificação voluntária	PA
Participante em instrumento identificado	PAF

Fonte: Elaboração própria (2025).

O Figura 17 descreve, para cada instrumento, o objetivo sintético, o momento de aplicação, a forma de identificação do respondente, a sigla-base e um exemplo de citação no corpo do texto.

Figura 17 – Mapa de Instrumentos (Apêndice K)

Instrumento	Objetivo sintético	Momento de aplicação	Identificação do respondente	Sigla-base	Exemplo de citação no texto
Questionário On-line de Manifestação de Interesse	Registrar intenção de participação e condições logísticas; coletar dados preliminares do público-alvo.	Pré-inserção/ convite aos participantes.	Identificado.	Q0-1	Q0-1.PAF12
Questionário On-line Conhecendo os Participantes e o Contexto (Diagnóstico)	Mapear percepções iniciais sobre violência, Cultura de Paz e CNV; subsidiar o planejamento dos primeiros encontros.	Dia seguinte ao Encontro 1; devolutiva nos encontros 2 a 4.	Identificado.	Q1-1	Q1-1.PAF7
Questionário On-line de Interesse e Viabilidade de Continuidade das Ações	Verificar desejo e condições de autogestão das atividades após o ciclo de encontros.	Semana subsequente ao Encontro 6; devolutiva no Encontro 7.	Opcional (identificação facultativa).	Q6-1	Q6-1.PAF16 ou Q6-1.PA3
Questionário On-line de Avaliação das Ações	Avaliar impactos percebidos, limites e contribuições do processo formativo.	Entre o Encontro 7 e 8.	Opcional (identificação facultativa).	Q7-1	Q7-1.PAF9 ou Q7-1.PA5
Diários de campo dos encontros (Encontros 1 a 8)	Registrar observações, falas significativas, temas emergentes e reflexões, e decisões metodológicas ao longo do processo.	Durante e imediatamente após cada encontro.	Quando não há distinção individual, codifica-se como voz coletiva do ‘grupo’ (G1–G4); havendo identificação, usa-se PAF.	DC1 a DC8	DC6.PAF24.G1 ou DC6.G2 ou DC5

Fonte: Elaboração própria (2025).

Regras de Composição dos Códigos e Exemplos de Citação

Os códigos são compostos pela concatenação de até três elementos, separados por ponto (.): (i) a fonte primária (DC#, Q#-#), (ii) o identificador de participante (PA/PAF + número), e

(iii) o grupo (G#), quando pertinente. Nem todos os elementos aparecem em todas as citações; utiliza-se apenas o que for aplicável ao caso.

Exemplos de composição e uso no corpo do texto:

DC6.PAF24.G1 → diário do Encontro 6; participante identificado nº 24; Grupo 1.

Q7-1.PA03 → resposta anônima nº 03 ao Questionário de Avaliação das Ações.

Q6-1.PAF16 → resposta identificada nº 16 ao Questionário de Interesse e Viabilidade de Continuidade.

DC8 → referência geral ao diário do Encontro 8 (sem menção a participante).

DC7.G1 → referência geral ao diário do Encontro 7 e do Grupo 1 (sem menção a participante).

Q1-1.PAF7 → resposta identificada nº 7 ao questionário diagnóstico.

Diretrizes de Anonimização e Ética na Apresentação dos Dados

Mantém-se o anonimato dos participantes em todos os instrumentos com identificação opcional, utilizando-se o marcador PA (participante anônimo) quando não há identificação nominal. Quando o instrumento demandou identificação para fins de acompanhamento PAF (Participante anônimo identificado por código recorrente no corpus), a numeração associada não permite a reidentificação pública do sujeito. Trechos citados são sempre apresentados sem elementos que permitam a identificação direta ou indireta de pessoas ou terceiros, em conformidade com o TCLE e as Resoluções éticas vigentes.

APÊNDICE L – Carta à comunidade escolar [escola participante]

Cruz Alta, 04 de dezembro de 2023.

Então, eu fui privilegiada em conviver, no decorrer desse ano de 2023, com a comunidade dessa escola especial que é a [escola participante]. Sou grata a todos que de alguma forma se envolveram para que esse trabalho fosse possível! Fiz pequenos agradecimentos em cartas mais particularizadas aos grupos. Mas, neste momento, de forma ampla gostaria de agradecer a esta comunidade.

Aqui na escola vocês tem dificuldades, como em todos os lugares vamos ter, mas os pontos fortes fazem vocês crescer. A escola é unida! Vocês têm esperança! A equipe escolar é muito batalhadora, conhece sua realidade e luta por encontrar caminhos diferentes para atender suas necessidades!

O acolhimento presente aqui na escola não tem explicação! Ninguém precisa orientar para que se receba alguém com afeto, com atenção, com cuidado. Em todos os momentos que eu tive alguma necessidade e compartilhei com alguém da escola: seja aluno um aluno que me ajudou a encontrar um professor, ou me deixou passar à frente na fila do almoço; alguém que trabalha na cozinha que preparou com excelência uma refeição ou me alcançou um talher diferente; ao pessoal da manutenção que organizou e abriu a sala; a direção da escola que suportou conosco o trabalho diferente; as meninas da secretaria que deram suporte nas cópias que faltaram; aos profes que ampararam e colaboraram com os colegas que participaram da pesquisa, tendo sido participantes também ou não. Enfim, no que precisei nesses dias, de alguma forma fui atendida, seja na necessidade toda ou com alguma que ideia contribuía para isso.

Por essas características a pesquisa foi possível nessa escola, afinal de contas, as minhas tentativas anteriores esbarraram nas mesmas dificuldades que encontramos aqui, porém, aqui houve criatividade para buscar e encontrar saídas! Vocês têm autoconhecimento de suas necessidades e criatividade para buscar possibilidades!

Entendo que essa dinâmica que tivemos nas quartas-feiras, que alterou a rotina de toda a escola por 2 meses não foi fácil, para alguns de vocês houve mais dificuldades do que para outros, mas vocês mantiveram sua palavra, se ampararam e chegamos ao final desse percurso, e por isso, sou imensamente grata a cada um de vocês!

Sou grata a Dra [nome da Juíza] pelas mensagens e palavras trocadas que no decorrer de um ano e meio foram me apontando alguns caminhos possíveis. Também ao Núcleo de JR na pessoa da Liege que me apoiou em toda essa trajetória, que nos momentos em que eu estive insegura permaneceu acreditando e apostando na proposta.

Ainda, sou grata a 9ª Coordenadoria de Educação, na pessoa da Sra [nome da coordenadora] que, mesmo sem me conhecer, confiou na palavra da Liege e no potencial da Escola para darmos conta dessa dinâmica toda e nos autorizou a possibilitar que os profes pudessem fazer a organização que fizeram, essa autorização viabilizou toda a construção que tivemos. Fico a disposição para apresentar e conversar sobre os resultados valiosos e impactantes que já tivemos a oportunidade de ver até aqui!

Um grande abraço cheio de gratidão!

Carol
Email: cpottker@gmail.com
Instagram: @psicarolinepottker

APÊNDICE M – Carta aos alunos

Cruz Alta, 04 de dezembro de 2023.

Olá Pessoal!

Como vocês estão?

Não sei se vocês me viram, e, se lembram de mim, mas eu me chamo Caroline. Assim como vocês eu sou estudante, mas de outra escola, da UNICRUZ, que é a Universidade aqui de Cruz Alta, lá o curso que eu faço chamamos de doutorado, e nesse curso eu trabalho com pesquisa. Por isso nos últimos meses fiz algumas visitas aqui a escola. E, desde outubro estou vindo todas as semanas, nas quartas-feiras, quando encontro com os profes de vocês na sala 17 para fazer a minha pesquisa e conversar sobre **Comunicação Não Violenta**. Vocês já ouviram falar disso?

Alguns profes saíram dos nossos encontros com um crachá com uma girafinha, para nos lembrar do que aprendemos juntos e para que vocês também pudessem lembrar que nesse dia a dinâmica da escola e das aulas seria diferente. E, sobre esse diferente eu gostaria de expressar a minha gratidão a vocês!

Sei que para cada uma das turmas de vocês foi um pouco diferente, alguns de vocês trabalharam juntos com outra turma, então tinha vários alunos e um professor só, outros ficaram com a profe estagiária. Também soube que alguns ficaram fazendo trabalhos, outros foram para a biblioteca. Enfim, cada um de vocês teve a sua quarta-feira um pouco diferente para que eu pudesse ter a oportunidade de conversar com os seus profes, e isso foi um grande presente para mim, pois conheci esses profes que são pessoas muito especiais! Percebi que eles se dedicam muito porque amam o trabalho que fazem e porque desejam oferecer a vocês mais oportunidades. As atividades e conversas que tivemos nos nossos encontros foi para cuidar dos profes em primeiro lugar, mas para que, depois disso, eles também pudessem cuidar ainda mais de vocês.

Sabemos que nenhum de nós é uma pessoa perfeita, mas todos nós estamos desejando nos conectar com o outro, desejamos nos tornar conhecidos, e talvez amigos. E isso faz uma diferença muito grande na nossa vida!

Vocês são presenteados com essa escola linda e especial, com profes com muita força e determinação em trazer o precioso conhecimento que eles têm para compartilhar com vocês. E essa escola se torna ainda mais incrível por ter vocês aqui!

Vocês são alunos muito queridos, eu me senti respeitada, querida e acolhida por vocês! Quando me auxiliaram a encontrar algo ou alguém que eu não encontrava, quando me deixaram passar na frente na fila do almoço, quando vocês vinham conversar comigo e perguntar quem eu era, nos abraços que recebi, no cuidado com as minhas coisas que ficaram na sala enquanto eu saia para almoçar, nos momentos em que eu estava me sentindo sozinha e puxei conversa com alguns de vocês e vocês seguiram conversando comigo me fazendo sentir acompanhada e me presenteando com conhecer vocês.

Muito obrigada por terem me acolhido na escola, obrigada por terem tornado possível aos profes saírem para encontrar comigo, obrigada por tornarem possível a minha pesquisa e assim eu vou poder ser uma doutora daqui alguns anos, porque vocês colaboraram comigo. Sou muito grata por ter conhecido vocês e essa escola especial! Estou enviando um cartãozinho que tem um resuminho do que é a CNV e porque a girafa é o símbolo dessa forma de linguagem, para lembrar desse tempo que tivemos aqui na escola!

Se vocês quiserem, podem me responder, eu ficaria contente em receber uma resposta, saber como foi para vocês as quartas-feiras, o que vocês conhecem sobre os encontros que tivemos. Ou o que vocês quiserem me falar sobre vocês ou qualquer assunto.

Essas são algumas formas de contato comigo:

Email: cpottker@gmail.com

Instagram: @psicarolinepottker

E vcs também podem responder no papel e pedir para a profe da sala ou para a Vice-diretora [nome da vice-diretora] para me entregar.

Um grande abraço cheio de gratidão!

Carol

APÊNDICE N – Carta à direção da escola

Cruz Alta, 04 de dezembro de 2023.

[nome da diretora] e [nome da vice-diretora]

Eu não tenho palavras para expressar a gratidão que tenho pelo que vocês fizeram por mim quando acreditaram nas possibilidades do meu trabalho mesmo não conhecendo muito de mim!

Lembro [nome da vice-diretora], da primeira vez que nos vimos no Seminário da JR em Santo Ângelo nos dias 23 e 24 de março, tua animação ao falar sobre o trabalho na escola foi contagiante! Depois, nosso primeiro encontro na escola, no dia 06/04/2023, a [nome da diretora] não pode ficar o tempo todo conosco, mas foi tão importante te ver naquele dia também, estavam juntos também a [nome de professores e orientadores escolares]. Sabe, naquela semana todas as minhas tentativas para desenvolver a pesquisa estavam sendo frustradas, bom, nem todas, tinha uma que estava se encaminhando, mas não com a motivação que eu gostaria. Naquela quinta do dia 06/04 eu estava entregando as pontas, duas atividades que eu estava tentando desenvolver foram frustradas, e fiz uma última tentativa antes de largar tudo e voltar para casa, fiz uma ligação para a escola, você me atendeu [nome da vice-diretora], e disse que se eu fosse naquele horário poderia me receber e teríamos um tempinho para conversar antes de você sair para acompanhar tua filha numa consulta. Apesar do momento pessoal que você estava vivendo, me acolheu, isso marcou profundamente minha trajetória!

Me senti tão acolhida, com o pouco que eu conhecia tão valorizado por todos vocês, me senti tão conectada com o propósito de transformar o ambiente onde estamos em algo melhor para convivermos que meu coração parecia que ia estourar de tanta esperança! Ainda hoje lembro de chegar na esquina para entrar na avenida Santa Bárbara, de olhar ao meu redor e pensar: é isso!

No decorrer da trajetória, vocês me receberam tantas vezes no meio das confusões e "incêndios" na escola, vocês entregaram do tempo de vocês para mim. Isso foi tão generoso! Vocês escancararam as portas da escola para me receber, pensamos e sonhamos em conjunto! E algo foi construído!

Não tenho palavras para expressar o quanto sou grata por acreditarem no trabalho que ainda não tinha nem um plano ainda, por me ajudarem a construir, organizar ideias. Por sonharem junto! Obrigada por todo suporte que vocês deram para a pesquisa, sem vocês não teríamos chegado nem ao planejamento. Obrigada por me auxiliar com os materiais que eu precisei, obrigada por organizar a escala inicial dos profes, obrigada por defenderem no peito essa dinâmica toda diferente que foi a escola nas quartas-feiras, obrigada por manejar cada pequeno conflito que isso tudo gerou! Obrigada por sonhar, acreditar e dar toda liberdade que eu precisava para desenvolver o trabalho. Obrigada por serem inspiração para mim!

Estou enviando um cartãozinho que tem um resuminho do que é a CNV e porque a girafa é o símbolo dessa forma de linguagem, para lembrar desse tempo que tivemos!

[nome da diretora], compreendo que você não esteve junto nos encontros pela preocupação de que os colegas pudessem estar à vontade para falar. Também você [nome da vice-diretora], esteve em alguns momentos conosco, mas abriu mão para dar o suporte necessário fora da sala 17. Compreendo e sou grata pelo cuidado de vocês! Mas, sei que vocês também foram afetadas pelo trabalho que realizamos na sala 17, talvez algumas coisas mais difíceis para lidar nas quartas-feiras, outras talvez que fizessem

valer a pena... bom fico curiosa para conhecer isso se vocês tiverem o desejo de compartilhar. Deixo aqui os meus contatos, caso vocês queiram compartilhar algo mais sobre isso, ou outras coisas comigo:

Email: cpottker@gmail.com
Instagram: @psicarolinepottker

Ah!!! Já ia esquecendo... [nome da vice-diretora], nas outras cartas mencionei que você poderia ser nosso "pombo correio" (risos), caso alguém quisesse enviar uma carta em papel. Você faria essa gentileza de receber e me avisar para eu buscar na escola se alguém desejar usar esse canal de comunicação?

Um grande abraço cheio de gratidão!
Carol

APÊNDICE O – Carta aos funcionários da escola

Cruz Alta, 04 de dezembro de 2023.

Olá Pessoal!

Como vocês estão?

Não sei se vocês lembram de terem me visto pela escola, a alguns de vocês eu tive a oportunidade de me apresentar, a outros não, mas eu me chamo Caroline. Sou psicóloga e também estudante da UNICRUZ, lá o curso que eu faço é o doutorado, e nesse curso, cada aluno faz uma pesquisa. A minha é sobre a Comunicação Não Violenta, e o local que eu escolhi para pesquisar foi aqui na escola. Por isso nos últimos meses fiz algumas visitas aqui. E, desde outubro estou vindo todas as semanas, nas quartas-feiras, quando encontro alguns colegas de vocês na sala 17 para fazer esta minha pesquisa e conversar sobre **Comunicação Não Violenta (CNV)**. Vocês já ouviram falar disso?

Estou enviando um cartãozinho que tem um resuminho do que é a CNV e porque a girafa é o símbolo dessa forma de linguagem, para vcs conhecerem um pouquinho também. Bom, minha intenção com essa carta é expressar a minha gratidão a vocês pelo suporte que nos deram para que esses encontros fossem possíveis.

Sou grata por vocês terem mantido a sala organizada e limpa para nos receber, por todas as quartas-feiras terem ido cedinho abrir a sala. Também sou grata pela comida deliciosa preparada no refeitório e que foi compartilhada comigo, também por me cederem os talheres (eu até tentei comer com a colher, mas foi difícil... risos), sou grata pelas vezes que repeti a comida, pois realmente estava gostosa! Sou grata também pela disponibilidade em fazer as cópias que eu precisei de última hora. Agradeço pelas conversas no intervalo do almoço, e pelo café. Sei também de alguns profes que alteraram a sua dinâmica de folga, ou que ficaram com mais turmas para dar cobertura para colegas que quiseram participar da pesquisa, me emociono com a generosidade de vocês! Sou imensamente grata pela forma como fui acolhida na escola, por cada “bom dia” com um sorriso que recebi, isso fez muita diferença para começar as minhas quartas-feiras!

Sei que para alguns de vocês a quarta-feira acabou sendo mais trabalhosa, pois a pesquisa afetou a dinâmica de toda a escola. Valorizo isso, e gostaria que soubessem que, sem o suporte de vocês isso não teria sido possível! Obrigada de coração por cada ação de vocês para apoiar o meu trabalho!

Acredito que essa ação que realizamos aqui na escola alcançará outras pessoas em Cruz Alta, e gostaria que, se isso acontecer, vocês se sintam autores, junto comigo e com os participantes da pesquisa, pois só foi possível porque todos trabalhamos juntos!

Eu ainda, fico curiosa para saber se vocês ouviram falar sobre os nossos encontros, o que é a CNV ou como foram as quartas-feiras para vocês durante a pesquisa. Se vocês quiserem compartilhar um pouco disso, ou outras coisas comigo, eu ficaria muito contente, por isso deixo aqui embaixo algumas formas de contato comigo:

Email: cpottker@gmail.com

Instagram: @psicarolinepottker

E vocês também podem responder no papel e pedir para a vice-diretora [nome da vice-diretora] para me entregar.

Um grande abraço cheio de gratidão!

Carol

APÊNDICE P – Carta à Juíza

Cruz Alta, 04 de dezembro de 2023.

Olá Dra [nome da juíza]!

Não sei o quanto vai lembrar disso, mas para mim foi muito significativo! Em maio de 2022 já começavam as minhas angústias de doutorando procurando o tema para a minha pesquisa. No dia 30 tomei a liberdade e lhe enviei um áudio, conversamos brevemente e você me apontou um caminho: "Ijuí está mais avançado. Nós estamos começando". A partir dali, busquei fortalecer os contatos que tinha em Ijuí, fiz uma imersão lá por alguns meses, aprendi muuuita coisa, conheci alguns caminhos, fortaleci o desejo de trabalhar com a CNV.

Mas a pesquisa em si, não encontrou caminho para fluir por lá, mas foi por meio dos contatos de lá que novamente nos encontramos nos dias 23 e 24 de março de 2023, no Seminário de JR em Santo Ângelo, quase um ano depois. Aquela breve conversa, no banheiro (que lugar de encontros kkkk) fez meu coração reanimar. As duas semanas que se seguiram foram intensas, tive ainda mais decepções do que estava tendo até aquele momento, mas foi quando, antes de desistir, segui a sua sugestão e fiz o contato com a [escola participante].

E, no dia 06 de abril de 2023, a partir da primeira conversa com a equipe da escola as coisas começaram a mudar. E, o fato de, em alguns momentos, mencionarmos que: "a juíza sugeriu", abriu portas importantíssimas para que a pesquisa fosse possível na escola. Para que os professores pudessem ter sua participação voluntária garantida, e em um horário que fosse acessível para essa voluntariedade. Sim, eles desejaram, e permaneceram juntos até o final, mas a maior parte deles precisava que isso acontecesse durante seu expediente de trabalho, pois não tinham mais horas no seu dia para entregar, ainda que desejassem. Outros, que tinham essas horas disponíveis as entregaram, o que também foi lindo de se ver!

Envio, junto com essa carta um pequeno cartão, com um resumo do porque usamos a Girafa como símbolo da CNV, como uma lembrancinha desse trabalho que tive o privilégio de realizar. No qual, tua influência construiu possibilidades e apontou direções! Gostaria aqui de agradecer seus momentos de atenção, os caminhos apontados, o apoio através de uma breve frase. Além disso, te ver a frente da JR em Cruz Alta, puxando essa temática, certamente é o que faz também a CNV se tornar interessante, e, sem isso, a pesquisa possivelmente não seria tão atrativa como foi.

Desejo que a esperança em seu coração, por dias melhores, por uma sociedade mais pacífica, por mais humanidade em todos os lugares esteja sempre presente! E que você lembre diariamente, que essa esperança que você tem, auxilia a engrenagem toda a se movimentar para esse mesmo caminho!

Ah, espero que possamos em algum momento, voltar a mexer nessa engrenagem em Panambi também!

Um grande abraço cheio de carinho e gratidão!
Carol
Email: cpottker@gmail.com
Instagram: @psicarolinepottker

APÊNDICE Q – Carta ao Núcleo de Justiça Restaurativa do Município

Cruz Alta, 04 de dezembro de 2023.

Liege, minha querida colega e batalhadora da pesquisa junto comigo!

Nossos caminhos profissionais se cruzaram em momentos distintos da minha trajetória acadêmica e da tua trajetória profissional. Sou grata por esses encontros!

Em muitos dos nossos encontros comentei contigo das minhas inseguranças, incertezas, queria construir um trabalho colaborativo, mas o quanto isso faria sentido para as pessoas. Para você, ainda que talvez não fizesse muito sentido, você confiou e apoio, esse apoio foi fundamental!

Aqueles momentos em que tuas expectativas estavam altíssimas e eu ficava apavorada (hahaha) foram mobilizadores para mim! Sim, tem alguém acreditando e confiando nessa proposta e tem algo especial que podemos encontrar aqui! Tua confiança foi combustível para mim, ela me mobilizou a buscar o amparo que precisávamos, uma orientação, um caminho.

Obrigada por cada conversa, por cada desabafo, por cada construção! Muuuuuito obrigada por estar comigo em todos os encontros, eu nem confirmava se você iria, sabia que estaria lá!

Tuas anotações foram preciosas, tanto pelo olhar quanto para me deixar livre para que eu pudesse ter presença nos encontros e com os participantes. Sei que você abriu mão dessa presença em alguns momentos para focar nas anotações, e isso foi um verdadeiro presente para mim! Tuas percepções me ajudaram a construir a proposta, tuas observações, sugestões, críticas e apontamentos foram fundamentais para me ajudar a pensar, para arejar minhas ideias!

Obrigada por estar comigo, espero que nossos encontros permaneçam, que possamos aprofundar não só a relação de colegas, mas a relação de amizade que também estamos construindo. Estou enviando um cartãozinho que tem um resuminho do que é a CNV e porque a girafa é o símbolo dessa forma de linguagem, para lembrar desses dias que tivemos!

Obrigada por fazer parte da minha vida!

Um grande abraço cheio de carinho e gratidão!

Carol
Email: cpottker@gmail.com
Instagram: @psicarolinepottker

APÊNDICE R – Cartão-lembrança entregue à comunidade escolar

Figura 18 – Cartão-lembrança entregue à comunidade escolar (Apêndice R)



Fonte: Espaço Sapiência (2020).

APÊNDICE S – Proposta Formativa Introdutória em CNV

Este apêndice apresenta o material pedagógico que sustenta a Proposta Formativa Introdutória em Comunicação Não Violenta (CNV), detalhada no capítulo 6 desta tese. O conjunto de slides aqui reunido possui caráter ilustrativo e orientador, não se configurando como roteiro rígido ou prescritivo de aplicação. Seu propósito é tornar visível, por meio de recursos visuais, a organização do encontro formativo e apoiar sua compreensão em diferentes contextos institucionais.

A proposta permanece ancorada nos objetivos, fundamentos éticos e limites discutidos no capítulo mencionado. Neste apêndice, a apresentação pedagógica está organizada em blocos correspondentes às etapas do encontro, articulando conteúdos expositivos e elementos visuais voltados à compreensão inicial da CNV, em consonância com seu caráter introdutório.

Para oferecer uma visão sintética dessa organização, a Figura 19 apresenta um quadro que relaciona as etapas do encontro às suas respectivas funções pedagógicas, evidenciando a sequência e a intencionalidade que orientam sua condução.

Figura 19 – Síntese das etapas e funções pedagógicas do encontro formativo (Apêndice S).

Etapa do encontro	Função pedagógica
Abertura	Marcação do espaço formativo
Problematização inicial	Ampliação do olhar relacional
Apresentação dos fundamentos da CNV	Introdução conceitual
Vivência reflexiva	Aproximação experiencial
Fechamento do encontro	Integração e encerramento

Fonte: Elaboração própria (2026).

S.1 Abertura

Os slides de abertura têm como finalidade acolher os participantes, apresentar o enquadre da proposta formativa e marcar a transição do cotidiano institucional para o espaço do encontro. Não se destinam à exposição conceitual, mas à criação de condições iniciais de presença, atenção e disponibilidade relacional, favorecendo a constituição de um campo de escuta e diálogo.

A Figura 20 apresenta um exemplo dos recursos visuais utilizados nesse momento inicial.

Figura 20 – Abertura do encontro e enquadre da proposta formativa (Apêndice S).



Fonte: Elaboração própria (2026).

S.2 Problematização inicial

Este conjunto de slides é utilizado na etapa de problematização inicial, com o objetivo de ampliar a compreensão do conflito como dimensão inerente às relações humanas, evitando leituras exclusivamente negativas ou patologizantes. Busca-se favorecer a identificação de padrões comunicacionais naturalizados e a abertura para outras possibilidades de leitura do conflito.

A Figura 21 ilustra os recursos visuais empregados para sustentar esse movimento de ampliação do olhar relacional.

Figura 21 – Problematização do conflito e ampliação do olhar relacional (Apêndice S).



Fonte: Elaboração própria (2026).

S.3 Apresentação dos fundamentos da CNV

Os slides apresentados nesta etapa apoiam a introdução da CNV como abordagem ética, relacional e política, destacando sua intencionalidade e seus pressupostos centrais. Esses

recursos visuais não substituem a explicação conceitual, mas organizam e sintetizam elementos-chave da abordagem, contribuindo para sua apresentação de forma acessível e situada.

A Figura 22 exemplifica a organização dos conteúdos visuais utilizados na exposição dos fundamentos da CNV.

Figura 22 – Apresentação da CNV como abordagem ética e relacional (Apêndice S).



Fonte: Elaboração própria (2026).

A Figura 23 apresenta o componente observação, destacando a distinção entre descrever fatos observáveis e formular avaliações ou julgamentos sobre a situação.

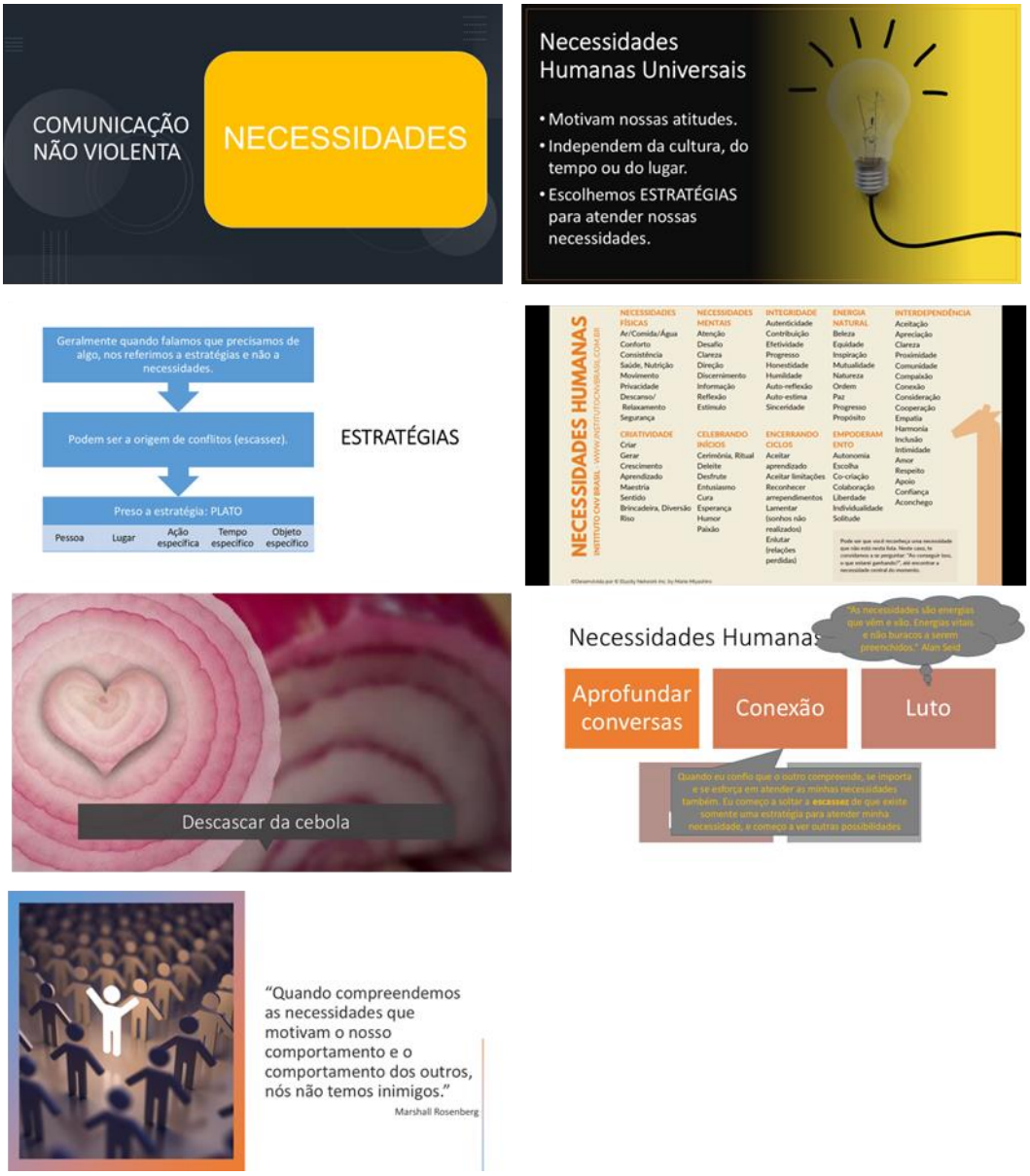
Figura 23 – Componente observação na CNV: distinção entre fato e julgamento (Apêndice S).



Fonte: Elaboração própria (2026).

A Figura 24 aborda o componente necessidades, enfatizando sua função na compreensão dos sentimentos e na identificação daquilo que mobiliza as ações humanas nas relações.

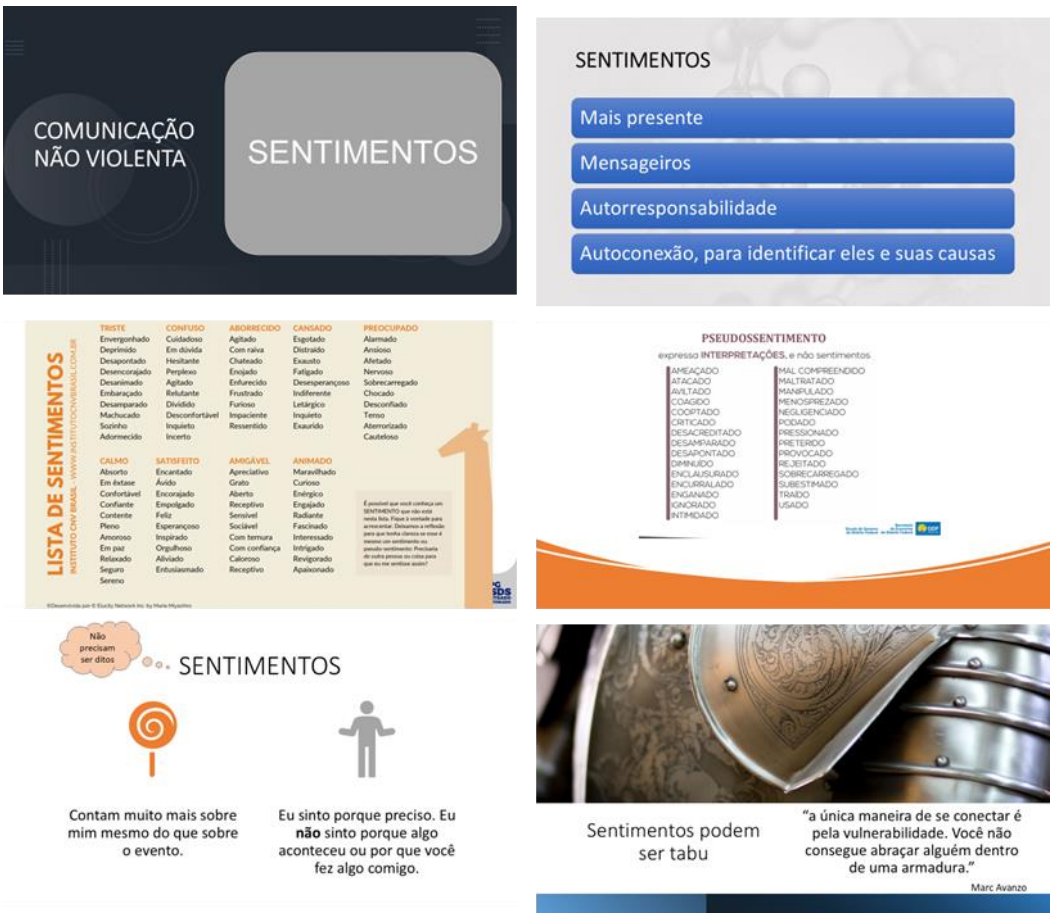
Figura 24 – Componente necessidades na CNV: reconhecimento das necessidades humanas (Apêndice S).



Fonte: Elaboração própria (2026).

A Figura 25 apresenta o componente sentimentos, com foco na ampliação do repertório emocional e na diferenciação entre sentimentos propriamente ditos e interpretações sobre a ação do outro.

Figura 25 – Componente sentimentos na CNV: identificação e ampliação do repertório emocional (Apêndice S).



Fonte: Elaboração própria (2026).

A Figura 26 sintetiza o componente pedidos, ressaltando a importância de solicitações claras, possíveis e orientadas à construção de conexão, sem se confundirem com exigências.

Figura 26 – Componente pedidos na CNV: formulação de pedidos claros e possíveis (Apêndice S).



Fonte: Elaboração própria (2026).

S.4 Vivência reflexiva

Na etapa de vivência breve ou exercício reflexivo introdutório, alguns recursos visuais podem ser mobilizados como apoio à identificação de sentimentos e necessidades humanas. Esses materiais são utilizados de forma opcional, respeitando o conforto, a autonomia e os limites dos participantes, e têm como finalidade favorecer a aproximação inicial entre conceito e experiência.

A Figura 27 apresenta exemplos dos recursos visuais que podem ser utilizados nesse momento.

Figura 27 – Recursos visuais para identificação de sentimentos e necessidades (Apêndice S).



Fonte: Elaboração própria (2026).

A Figura 28 apresenta o slide utilizado para orientar a vivência reflexiva introdutória, favorecendo a transição entre a exposição conceitual e a experimentação breve dos elementos trabalhados.

Figura 28 – Slide de apoio à vivência reflexiva introdutória (Apêndice S).



Fonte: Elaboração própria (2026).

S.5 Fechamento do encontro

Os slides de fechamento destinam-se à síntese do encontro e à indicação de possibilidades de continuidade, reafirmando o caráter introdutório da proposta formativa. Esse momento busca favorecer a integração dos sentidos produzidos ao longo do encontro e apoiar a transição para o retorno ao cotidiano dos participantes.

A Figura 29 ilustra o recurso visual utilizado para apoiar esse momento de encerramento.

Figura 29 – Encerramento do encontro e síntese da proposta formativa (Apêndice S).



Fonte: Elaboração própria (2026).

O material apresentado neste apêndice tem como finalidade ilustrar a organização da proposta formativa introdutória em CNV, oferecendo recursos visuais que apoiam sua compreensão e possível adaptação em diferentes contextos institucionais. Não se configura como roteiro prescritivo, mas indica possibilidades de condução alinhadas aos fundamentos éticos e metodológicos discutidos nesta tese. Sua utilização requer atenção às condições de cada contexto, à autonomia dos participantes e à necessidade de sustentação relacional para processos formativos mais amplos.