



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)- CAMPUS I

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARIA THAMIRES MAGALHÃES SOARES

**A COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA DE MARSHALL ROSENBERG E A SUA
RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO**

Salvador

2021

MARIA THAMIRES MAGALHÃES SOARES

**A COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA DE MARSHALL ROSENBERG E A SUA
RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB) como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Heloísa Lopes Silva de Andrade

Salvador

2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

S676c

Soares, Maria Thamires Magalhães

A comunicação não violenta de Marshall Rosenberg e a sua relação com a educação / Maria Thamires Magalhães Soares. - Salvador, 2021. 64 fls : il.

Orientador(a): Profa. Dra. Heloísa Lopes Silva de Andrade.

Inclui Referências

TCC (Graduação - Pedagogia) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. 2021.

1.Educação- Finalidades e Objetivos. 2.Paz- Estudo e ensino.
3.Relações Interpessoais.

CDD: 157

AGRADECIMENTOS

Há muito o que agradecer e muitos(as) a quem agradecer, pois aproximar-se da finalização de um ciclo como a graduação traz à tona, inevitavelmente, todos os encontros vividos que me agregaram tanto.

Agradeço à presença de Deus, primeiramente, que está à frente de todos os meus passos e de todos os meus planos; à minha mãe e ao meu pai, que são o que eu tenho de mais valioso na vida terrena e que, desde sempre, me apoiam, incentivam e cuidam de mim com muito amor; às minhas famílias materna e paterna, as quais acompanham o meu desenvolvimento e celebram comigo as minhas conquistas; às minhas amigas e aos meus amigos conquistados ao longo da vida, especialmente às amigas queridas que a UNEB me deu: Elisângela, Hanna, Jeane e Shayra, com quem dividi a minha caminhada universitária e vivi momentos de muita alegria na minha vida nos últimos anos; às minhas colegas e aos meus colegas da UNEB da turma de 2017.1; às minhas professoras e aos meus professores unebianos, que me ensinaram e me inspiraram tanto nesses quatro anos; à equipe do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que me permitiu vivenciar o cotidiano escolar de perto, me provocando a refletir a tal ponto que considerei uma das experiências vividas como ponto de partida para desenvolver este trabalho; à equipe da Residência Pedagógica, que agregou muito conhecimento à minha formação; enfim, à minha professora e orientadora Heloísa Andrade, uma pessoa sensível, dedicada, compreensiva e muito competente a qual me ajudou bastante desde a elaboração do pré-projeto até a concretização da pesquisa que realizei, enriquecendo o meu trabalho com as suas contribuições e sugestões bem acertadas.

A todos esses seres que, de alguma forma, estiveram presentes na minha vida nos últimos anos, me fortalecendo e, por vezes, impulsionando a minha caminhada pelo universo acadêmico para que eu não parasse: muito obrigada!

[...] quando se fala, é bom pesar a língua antes de deixar sair cada palavra, pois uma palavra é como uma flecha: quando sai, ela pode fazer mal. Se errar o alvo, ela pode voltar para quem a falou, que será seu próprio alvo!

Toumani Kouyaté (griot da África do Oeste)

RESUMO

Este trabalho é resultante de um estudo teórico, de abordagem qualitativa com foco na discussão conceitual, baseado no pensamento de Marshall Rosenberg em torno da “Comunicação Não Violenta”. O estudo teve o intuito de, a partir da apreensão e do entendimento em torno do referido conceito, compreender a possibilidade deste contribuir com a educação, de modo geral, e com a educação escolar, de modo específico, incluindo, aqui, a formação de professores. Sendo assim, o processo metodológico utilizado para esta pesquisa baseou-se nos três momentos para uma leitura crítica, segundo Johnny Mafra (1992), sendo eles: a leitura preparatória, a leitura temática e a leitura interpretativa. Nesse sentido, reuniu-se todas as obras de Marshall Rosenberg que foram traduzidas para o idioma Português e fez-se uma seleção de algumas delas tendo como critério o diálogo direto com a pergunta norteadora e com os objetivos estabelecidos para este trabalho. Dessa forma, foi possível compreender os dois conceitos centrais do pensamento de Marshall Rosenberg, sendo eles: a “comunicação não violenta” e a “comunicação alienante da vida”; fazer o exercício de reconhecer a existência possível de uma forma não violenta de comunicação em diálogo com diferentes gêneros textuais e, também, entender a “Comunicação Não Violenta” como um paradigma. Ademais, o estudo permitiu responder ao questionamento inicial bem como atender aos objetivos propostos, levando à conclusão de que a “Comunicação Não Violenta” pode contribuir com a educação de diferentes maneiras.

Palavras-chave: comunicação não violenta; educação; escola; Marshall Rosenberg.

ABSTRACT

This work is the result of a theoretical study, with a qualitative approach, focusing on conceptual discussion, based on Marshall Rosenberg's thought on "Non-Violent Communication". The study had the intention of, from the apprehension and understanding around the referred concept, to understand the possibility of it contributing to education, in general, and to school education, in a specific way, including, here, the formation of teachers. Thus, the methodological process used for this research was based on three moments for critical reading, according to Johnny Mafra (1992), namely: preparatory reading, thematic reading and interpretive reading. In this sense, all of Marshall Rosenberg's works that were translated into Portuguese were gathered together, and some of them were selected based on direct dialogue with the guiding question and the objectives established for this work. In this way, it was possible to understand the two central concepts of Marshall Rosenberg's thought, namely: the "non-violent communication" and the "alienating communication of life"; make the exercise of recognizing the possible existence of a non-violent form of communication in dialogue with different textual genres and also understand "Non-Violent Communication" as a paradigm. Furthermore, the study allowed us to answer the initial question as well as meet the proposed objectives, leading to the conclusion that "Non-Violent Communication" can contribute to education in different ways.

Keywords: non-violent communication; education; school; Marshall Rosenberg.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	METODOLOGIA DO PERCURSO DA PESQUISA	14
3	MARSHALL B. ROSENBERG: INFÂNCIA, FORMAÇÃO E TRABALHOS	18
4	FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE MARSHALL ROSENBERG	21
	4.1 COMUNICAÇÃO ALIENANTE DA VIDA	21
	4.2 COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA	25
5	A EXISTÊNCIA DE UMA FORMA NÃO VIOLENTA DE COMUNICAÇÃO	27
6	EDUCAÇÃO: CAMINHO PARA UMA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL BASEADA NA NÃO-VIOLÊNCIA	41
	6.1 EDUCAÇÃO	41
	6.2 A POSSIBILIDADE DE UMA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL BASEADA NA NÃO-VIOLÊNCIA	44
	6.3 A REPERCUSSÃO DA COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA NO ESPAÇO ESCOLAR	48
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
	REFERÊNCIAS	60
	APÊNDICE	63

1 INTRODUÇÃO

No dia 17 de maio de 2021, o atual presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, em uma conversa informal com os seus apoiadores em frente ao Palácio da Alvorada, disse a seguinte frase: “Tem ainda alguns idiotas que até hoje ficam em casa”, referindo-se às pessoas que ainda se encontravam em isolamento social após um ano em que a Organização Mundial da Saúde (OMS) teria estabelecido que o mundo estava em pandemia devido à Covid-19. As palavras do chefe do Estado brasileiro possivelmente não foram bem recebidas pelas pessoas as quais ele se referiu, tendo em vista que o isolamento social é uma medida de prevenção importante para evitar a propagação do coronavírus na sociedade e, portanto, não se configura como uma ação idiotia.

Não é possível saber, com exatidão, a verdadeira intenção do presidente ao se expressar de tal forma, mas é inegável que as suas palavras podem ter causado desconforto a inúmeras pessoas pelo país devido ao termo que foi utilizado para desqualificar esse grupo de pessoas que está seguindo as orientações dadas pelos estudiosos e cientistas empenhados no combate à covid-19. Além disso, parece que a postura do presidente diante desta comunicação demonstra o seu despreparo para liderar uma nação frente ao cenário pandêmico.

Nesse contexto, é possível perceber a importância de prestarmos atenção à forma como nos comunicamos, pois a nossa fala pode atingir àqueles que nos ouvem em uma dimensão que não conseguimos alcançar. No nosso atual cenário é possível identificar que esse tipo de comunicação, a qual se refere ao outro com termos que expressam julgamento e rotulações, ocorre em diversas instâncias da sociedade como na família, nas empresas, no trânsito e, também, na escola.

A escola, além de ser uma instituição responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, é um lugar onde a convivência é inevitável. No Brasil, pelo menos cinco dias da semana, no mínimo quatro horas por dia, estudantes e professores, coordenadores, gestores e funcionários da Educação Básica se encontram e dividem o mesmo espaço, vivenciam a mesma rotina e se relacionam entre si com diferentes graus de intimidade, mas todos compartilhando os diversos

ambientes desta instituição. Neste sentido, considerando a diversidade de pensamentos, crenças, valores, enfim, de pessoas que movimentam a escola, é inegável a importância da comunicação entre esses indivíduos, desde as saudações básicas até a resolução de conflitos.

Os conflitos, por sua vez, geralmente surgem a partir de uma divergência, seja ela de pontos de vista, interesses, comportamentos, opiniões ou outros motivos. Quando não são bem resolvidos, tais conflitos podem dificultar bastante a convivência entre os integrantes da comunidade escolar, sobretudo entre estudantes e professores que estão em contato mais direto e frequente. Ainda hoje, é comum percebermos, na fala dos(as) professores(as), a exaustão, o desânimo e a frustração devido ao desgaste na relação com os seus alunos.

Pesquisa realizada com professores pela Organização Nova Escola em 2018 mostrou que mais da metade destes profissionais precisou se afastar do trabalho devido a problemas de saúde e mais de 70% deles faltou a, pelo menos, um dia de trabalho porque ficaram doentes. Dentre os motivos apresentados pelos professores, estava a violência verbal praticada por alguns alunos a alguns deles.

Nesse contexto, o meu interesse pelo tema da Comunicação Não Violenta deriva de três experiências pessoais: (1) a participação no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência); (2) a participação em um evento (oficina); e (3) a realização de um curso introdutório online.

A experiência do PIBID ocorreu entre agosto/2018 e fevereiro/2020, e foi um marco importante na minha trajetória acadêmica o qual me permitiu conhecer a realidade de uma sala de aula da escola pública, situada na periferia do município de Salvador, especificamente no bairro do São Gonçalo do Retiro. A turma escalada para o desenvolvimento do trabalho foi o 3º ano do Ensino Fundamental I, composta, majoritariamente, por crianças cuja faixa etária era de 7 a 8 anos, embora houvesse alunos com uma grande distorção idade-série. Essa experiência foi organizada em duas etapas: a observação e a regência.

Na condição de observadora, pude perceber a dinâmica do trabalho da professora regente e dos demais professores com a turma bem como a rotina dos alunos dentro e fora da sala de aula (da chegada à saída). Nesse contexto, uma vez por semana eu estava presente na escola no turno matutino e passava todo o período dedicado ao processo de ensino-aprendizagem, das 07h30 às 11h30, acompanhando as atividades feitas com a turma, incluindo os intervalos e a

realização de atividades extraclasse como a gincana e as apresentações em datas comemorativas e projetos, por exemplo. Além disso, também auxiliava a professora regente no que era preciso, dando suporte, quando necessário, a alguns alunos que tinham dificuldade em determinados conteúdos e, também, dando sugestões, vez e outra, para alguns trabalhos que seriam realizados com as crianças.

Na condição de regente, pude desenvolver o trabalho com a turma a cada quinze dias, no mesmo dia e horário em que ocorriam as observações. As intervenções eram feitas em dupla, juntamente com uma colega do programa, e nós éramos supervisionadas pela docente responsável pelas crianças daquele ano. Todos os planos elaborados partiram dos conteúdos que estavam sendo trabalhados em sala pela professora da turma, e deveriam ser aprovados pela mesma para que conseguíssemos aplicá-los. Nesse contexto, também utilizávamos como “pano de fundo” das atividades propostas o tema do subprojeto ao qual estávamos vinculadas pelo PIBID, a saber: a educação inclusiva, o que nos possibilitou trazer à tona reflexões em relação à diversidade e ao respeito às diferenças as quais foram importantes para as crianças.

Nessa experiência, tanto na condição de observadora quanto na condição de regente, me chamou a atenção a forma como as crianças se relacionavam entre si, com os professores e, sobretudo, como eu estava me relacionando com elas.

Muitas vezes, na tentativa de não perder o "controle" da turma e ser ouvida pelas(os) alunas(os), precisei exaltar a minha voz e assumir uma postura mais rígida diante deles(as), a qual não corresponde a minha postura habitual. Somado a isso, havia o receio de não ser respeitada pelas(os) mesmas(os) bem como o de ser julgada pelos funcionários da escola como uma professora que não tinha habilidade para ordenar e organizar a turma a fim de que o processo de ensino-aprendizagem pudesse fluir.

Em algumas intervenções feitas por mim e pela minha colega na turma, mesmo considerando a relação afetuosa que havíamos construído com as crianças, tivemos muita dificuldade para lidar com a agitação delas, de modo que, mais de uma vez, precisamos exaltar exacerbadamente a nossa voz para conseguirmos ser ouvidas. Houve dias em que, mesmo levantando o tom da voz, parecia que éramos ignoradas.

Não posso deixar de ressaltar, porém, que sempre havia alguns alunos que se sensibilizavam com as nossas tentativas de restabelecer a ordem na sala e até nos

ajudavam pedindo aos colegas que prestassem atenção ao que estávamos falando; contudo, nem sempre essa ajuda era suficiente, o que exigia de nós duas uma postura mais rígida, firme e, conseqüentemente, um aumento do tom da nossa voz, o que me incomodava profundamente. Inclusive, das vezes que tentamos agir de outra forma como, por exemplo, tentando conversar com mais serenidade ou até mesmo parando em frente à sala e encarando-os seriamente a fim de fazê-los entender que não estávamos gostando daquela situação e que queríamos a colaboração deles para seguir a aula, ouvimos a recomendação dos próprios alunos da turma em frases do tipo: “fala mais alto, pró”; “bate no quadro”; “quer que eu chame a diretora?”.

Embora reconhecesse a intenção genuína de nos ajudar, essas frases provocavam em mim uma sensação de impotência diante da classe, fazendo-me sentir, naquele momento, uma profissional com pouquíssima habilidade para reger uma turma. E, nesse sentido, comecei a me questionar: onde está o “problema”, em mim ou nas crianças? Estando em mim, o que eu fiz, ou deixei de fazer, que me levou a essa situação? E o que eu devo fazer para revertê-la?

Independentemente da origem do problema e das respostas aos meus questionamentos, o fato que ficou claro para mim é que aquele comportamento das crianças mexia internamente comigo, provocando sensações físicas como a aceleração dos batimentos cardíacos e rouquidão devido ao aumento do tom de voz, bem como emoções e sentimentos desconfortáveis, tais como a raiva e o desânimo, por exemplo. Tudo isso, claro, contido na minha subjetividade e esforçadamente disfarçados pela postura profissional.

Diante disso, afirmo que não acredito em uma relação, no ambiente escolar, tensionada pelo grito e pelo excesso de rigurosidade; contudo, confesso (e lamento) que acabei recorrendo a um desses artifícios enquanto estava à frente da turma por ter sido a estratégia mais presenciada por mim tanto nas minhas vivências enquanto estudante quanto nas minhas observações como estagiária, mas reconheço o desconforto e o mal-estar que isso me provocou, tendo em vista que, no íntimo, havia a esperança de encontrar uma outra forma de estar em sala de aula. Por isso, considereei a experiência do PIBID como algo não apenas formativo, mas desencadeador do meu interesse pelo estudo da “Comunicação Não Violenta”.

A segunda experiência ocorreu em fevereiro de 2019, quando participei de um evento no qual houve uma oficina que abordou a “Comunicação Não Violenta”

(CNV) utilizando, como referência, os estudos de Marshall Rosenberg. Foi a partir dessa oficina que fui apresentada à discussão em torno da “Comunicação Não Violenta” e me encantei, pois parecia um caminho interessante para lidar comigo mesma, primeiramente, e com as pessoas que estavam ao meu redor. De tudo o que eu vi e ouvi na oficina, o que mais me tocou foi a forma como a CNV percebe os sentimentos individuais e como nos recorda da nossa humanidade. Para ela, todo sentimento está ligado a uma necessidade e, sendo assim, precisamos identificar essa necessidade a fim de compreender melhor o que estamos sentindo e o porquê estamos sentindo.

A terceira experiência foi o curso introdutório online de “Comunicação Não Violenta”, ocorrido em julho de 2020. A partir desse curso, a minha visão sobre tal forma de viver, se comunicar e se relacionar se expandiu significativamente, e o meu interesse sobre esse assunto aumentou ainda mais. O ensinamento sobre os sentimentos, o qual havia apreendido naquela oficina, foi retomado e ampliado, fazendo-me pensar ainda mais no quanto é importante reconhecer o que estamos sentindo no momento, independentemente do que seja, tendo em vista que esses sentimentos “são valiosos e contam coisas muito importantes para nós”, como disse uma das mediadoras do curso.

Uma das reflexões do curso foi sobre a metáfora da fogueira, na qual a fumaça corresponde ao sentimento, e o fogo, às necessidades; logo, todas as vezes que se vê a fumaça, sabe-se que tem fogo. Do mesmo modo, todas as vezes que sentimos algo, seja bom ou ruim, é porque há alguma necessidade a ser problematizada, a qual exige compreensão para a solução do problema.

Enfim, essas três experiências pessoais, o PIBID, a oficina e o curso, possibilitou-me pensar a complexidade dos sentimentos e emoções que estão envolvidos nas relações entre os seres humanos. Diante disso, considerei oportuno estudar e aprofundar a temática da “Comunicação Não Violenta” e a sua contribuição com a Educação, que é o que eu busco concretizar por meio deste trabalho de conclusão de curso.

Dessa maneira, a problematização se concentra em compreender a seguinte questão: qual é a contribuição do conceito de “comunicação não violenta”, de Marshall Rosenberg, para a educação? Para isso, estabeleço como objetivo geral: analisar o conceito-chave do estudo de Marshall Rosenberg com o intuito de compreender, a partir do percurso teórico deste autor, a possibilidade de contribuir

com a educação. Como objetivos específicos, estabeleci: (1) discutir o processo de construção do conceito de comunicação não violenta de Marshall Rosenberg; (2) identificar a possível aproximação da abordagem conceitual de “Comunicação Não Violenta” com a educação e (3) examinar a possível contribuição do pensamento do autor para a formação de professores.

Considero que estudar o pensamento de Marshall Rosenberg em torno da “Comunicação Não Violenta” tem uma relevância: social, considerando que as relações interpessoais e a convivência são inevitáveis para os seres humanos; profissional, pois estando a escola inserida no meio social que exige interação entre os seus membros, torna-se um lugar onde a convivência é inevitável e, por isso, é imprescindível que ela ocorra da melhor forma possível; e acadêmica, pois a realização de buscas na base de dados do google acadêmico, por exemplo, utilizando descritores como “Marshall Rosenberg” e “comunicação não-violenta”, revelou a presença da comunicação não violenta em diferentes áreas do conhecimento, o que aponta para um interesse de estudiosos sobre este tema, caracterizando-o como relevante no meio acadêmico.

Assim, este trabalho de conclusão de curso está organizado da seguinte maneira: na segunda seção, abordo a metodologia utilizada para a realização do estudo teórico; na terceira, apresento uma breve biografia do teórico Marshall Rosenberg, sinalizando os fatores que fizeram emergir o seu pensamento em torno da comunicação não violenta; na quarta seção, discorro sobre os dois fundamentos teóricos do pensamento de Marshall Rosenberg, a saber: a “comunicação alienante da vida” e a “comunicação não violenta”; na quinta seção, falo da existência de uma forma não violenta de comunicação identificada em diferentes gêneros textuais bem como no próprio pensamento de Marshall Rosenberg, o qual estabeleceu quatro componentes consecutivos para a utilização da comunicação não violenta na prática; na sexta, e última, seção eu tento aproximar a comunicação não violenta da educação a fim de responder à pergunta norteadora deste trabalho sobre qual a contribuição daquela em relação a esta última. Para fechar, apresento as minhas considerações finais seguidas das referências bibliográficas e, por fim, de um apêndice que contém um quadro com todas as obras do autor que foram publicadas até então.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA DO PERCURSO DA PESQUISA

Neste trabalho de Conclusão de Curso optou-se por realizar um estudo teórico, de abordagem qualitativa com foco na discussão conceitual, baseado no pensamento de Marshall Rosenberg em torno da “Comunicação Não Violenta”, com possibilidade de uma aproximação desta última ao campo da Educação bem como de uma possível contribuição para a formação de professores.

De acordo com Mirian Goldenberg (1997, p. 14), “na pesquisa qualitativa, a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, da organização de uma instituição, de uma trajetória”. No caso desta pesquisa, que é qualitativa, o aprofundamento será acerca da compreensão da “Comunicação Não Violenta”. Ainda segundo Goldenberg (1997, p. 49), “partindo do princípio de que o ato de compreender está ligado ao universo existencial humano, as abordagens qualitativas não se preocupam em fixar leis para se produzir generalizações”.

No total, Marshall Rosenberg possui nove obras traduzidas para o idioma Português; porém, para este estudo, foram consideradas apenas seis, a saber: (1) Comunicação Não-Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais (2006); (2) A linguagem da paz em um mundo de conflitos (2020); (3) Vivendo a Comunicação Não Violenta: como estabelecer conexões sinceras e resolver conflitos de forma pacífica e eficaz. (2019); (4) Criar filhos compassivamente: Maternagem e Paternagem na perspectiva da Comunicação Não Violenta (2019); (5) Juntos podemos resolver essa briga: paz e poder na resolução de conflitos (2020); e (6) O coração da mudança social: como fazer a diferença no seu mundo (2020). As outras três obras não foram utilizadas porque não dialogavam, diretamente, com a questão norteadora nem com os objetivos geral e específicos deste trabalho.

Vale salientar que, além das obras traduzidas para o português, Marshall Rosenberg possui outras publicadas pelo mundo, ainda sem tradução para o nosso idioma, e todas elas podem ser verificadas no quadro que se encontra no Apêndice.

O processo metodológico realizado nesta pesquisa foi composto, respectivamente, por três momentos: a leitura preparatória, a leitura temática e a leitura interpretativa (MAFRA, 1992). Para Johny Mafra (1992, p. 45), a leitura preparatória “trata-se de um primeiro contato com o texto, que deve ter sido separado adequadamente: um capítulo, parte de capítulo ou uma página cujo

conteúdo presente início, meio e fim”. Nessa primeira etapa, reuni as nove obras de Marshall Rosenberg e realizei o levantamento dos sumários bem como uma leitura panorâmica de cada uma a fim de identificar quais os tópicos que elas abordavam e selecionar aqueles que viabilizassem atender aos meus objetivos.

Já a leitura temática, segundo Mafra (1992), deve conduzir o leitor a descobrir a ideia do texto, ou seja, do que este trata. Essa etapa exigiu uma leitura mais consistente dos capítulos previamente selecionados de cada obra com o intuito de extrair as ideias apresentadas e os temas abordados por cada um. Nela, eu levantei os conhecimentos a respeito da vida pessoal, dos estudos e do trabalho realizado por Marshall Rosenberg e, principalmente, a sua abordagem teórica, constituída pelos conceitos de “comunicação alienante da vida” e “comunicação não violenta”, o que guiou a fundamentação deste trabalho de conclusão de curso.

Por sua vez, a leitura interpretativa é aquela que é feita a partir do entendimento do texto, tendo como objetivo formular um juízo crítico a respeito dele, “[...] procurando, de acordo com os critérios pessoais ou extraídos do texto, tomar uma posição própria a respeito das idéias enunciadas. [...] O leitor sai do texto e confronta as idéias do autor com outras idéias ou com outros autores” (MAFRA, 1992, p.47). Em consonância com a orientação de Mafra (1992), o esforço da escrita decorreu da experiência de sair do texto e dialogar com as ideias do autor e com as ideias de outros autores, conforme o quadro a seguir.

Quadro I- Síntese da experiência de sair do texto e dialogar com a pergunta problematizadora, os objetivos e outros autores

			Como a obra dialoga com:		
1	Nome da obra	Ano de publicação	a pergunta problematizadora	os objetivos	outros autores
	Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais.	2006	Fundamentando o pensamento do autor e possibilitando que, a partir do entendimento sobre o que é a Comunicação Não Violenta, seja feita a aproximação entre esta e a educação.	Permitindo compreender o que é a Comunicação Não Violenta bem como os quatro componentes práticos que fazem parte da sua constituição. Além disso, também foi possível apreender o que despertou o interesse de	Dialoga com Clarice Lispector, ao trazer a ideia de que o ser humano tem uma natureza compassiva, e com Belchior, ao apresentar os sentimentos como um dos quatro componentes da CNV.

				Marshall Rosenberg pelo tema.	
2	A linguagem da paz em um mundo de conflitos. Sua próxima fala mudará o seu mundo.	2019	Atribuindo à educação a responsabilidade pela violência nos nossos comportamentos.	Permitindo apreender o que levou o autor a desenvolver os estudos que culminaram na Comunicação Não Violenta.	Dialoga com Moacir Gadotti (2003) e Carlos R. Brandão (1981) em relação à visão sobre o que é educação
3	Vivendo a Comunicação Não Violenta: como estabelecer conexões sinceras e resolver conflitos de forma pacífica e eficaz.	2019	Ampliando a visão acerca da Comunicação Não Violenta, possibilitando encará-la não só como uma forma não violenta de se comunicar mas, também, como uma forma de ser, estar e viver no mundo.	Permitindo elencar três fatores que são importantes para o entendimento do porquê algumas pessoas reagem com violência em determinadas situações enquanto outras não.	Dialoga com Abraham Maslow, ao falar sobre e explicar o que seriam as necessidades humanas.
4	Criar filhos compassivamente: Maternagem e Paternagem na perspectiva da Comunicação Não Violenta.	2019	Fazendo algumas considerações acerca da autoridade as quais podem ser aplicadas tanto para mães e pais quanto para professores.	Permitindo refletir em torno da postura assumida quando ocupa-se um lugar de autoridade.	-
5	Juntos podemos resolver essa briga: paz e poder na resolução de conflitos	2020	-	Permitindo ter uma noção maior acerca do trabalho de mediação de conflitos que o autor desenvolveu em diversos lugares do mundo.	-
6	O coração da mudança social: como fazer a diferença no seu mundo	2020	Apresentando a Comunicação Não Violenta como um novo paradigma em difusão na sociedade e que precisa ser ensinado/repassado por meio do processo de educação.	Permitindo aproximar a comunicação não violenta da educação considerando que a primeira precisa da segunda para ser vivenciada e difundida, bem como para provocar mudanças e transformações	Dialoga com Mantoan (2003) ao levantar a discussão em torno do conceito de paradigma.

				sociais significativas. Além disso, a obra também apresenta um ponto de vista interessante em torno da autoridade o qual pode ser considerado para o trabalho docente.	
--	--	--	--	--	--

Elaborado por Maria Thamires Magalhães Soares/ novembro 2021

Conforme o quadro acima, o percurso da escrita do trabalho de conclusão de curso se constituiu a partir desse exercício de diálogo das ideias de Marshall Rosenberg com os demais autores, culminando, assim, em um estudo teórico, de abordagem qualitativa com foco na discussão conceitual. O resultado desse estudo é o que eu tento mostrar nas seções a seguir.

3 MARSHAL B. ROSENBERG: INFÂNCIA, FORMAÇÃO, TRABALHOS

Nesta seção, apresento a trajetória de Marshall Rosenberg desde a infância até os acontecimentos que o levaram a se interessar pelos estudos que culminaram na “Comunicação Não Violenta”.

Nascido em 1934 na cidade de Canton, localizada no estado de Ohio-Estados Unidos da América (EUA), e filho de pai e mãe judeus, Rosenberg passou a infância e a adolescência no interior da cidade de Detroit, no estado de Michigan, onde vivenciou de perto, ainda criança, o conflito racial que emergiu em decorrência do racismo exacerbado presente naquela sociedade no verão de 1983. Tal conflito eclodiu duas semanas depois da sua chegada à sua nova cidade de moradia, originando-se a partir de um incidente ocorrido em um parque público. Como consequência desse conflito, houve a morte de mais de quarenta pessoas nos dias seguintes, e, por residir em um bairro que ficava no centro da região onde o conflito estava mais intenso, Rosenberg e a sua família tiveram que ficar três dias trancados dentro de casa.

O autor conta que, após o término do tumulto envolvendo questões raciais, iniciou-se o período escolar estadunidense e, nesse processo, ele passou por um episódio de agressão física protagonizado por dois colegas da sua classe logo após o término do seu primeiro dia de aula. Isso ocorreu, segundo ele, porque, durante a chamada realizada na sala de aula, ao ter o seu sobrenome pronunciado pelo professor, os colegas logo o questionaram se ele era “*kike*”, um termo depreciativo que era utilizado para se referir aos judeus e que Rosenberg não conhecia até então. Esse foi o momento em que ele viu de perto a questão do antissemitismo.

Segundo Rosenberg (2006), os conflitos raciais, que culminaram na morte de dezenas de pessoas, e a agressão física que sofreu dos seus colegas de classe em seu primeiro dia de aula na escola de Detroit, marcaram a sua vida de tal forma que ele, desde então, começou a se preocupar com duas questões:

O que acontece que nos desliga de nossa natureza compassiva, levando-nos a nos comportarmos de maneira violenta e baseada na exploração das outras pessoas? E, inversamente, o que permite que algumas pessoas permaneçam ligadas à sua natureza compassiva mesmo nas circunstâncias mais penosas? (ROSENBERG, 2006, p. 19)

Rosenberg (2020 a) explicita que os seus questionamentos a respeito do porquê algumas pessoas se comportam de maneira violenta, contrariando a sua natureza compassiva, enquanto outras permanecem ligadas a essa natureza mesmo diante de situações difíceis, influenciaram, diretamente, a sua escolha pela sua

carreira profissional, conduzindo-o para a área da psicologia a fim de investigar tudo que estivesse atrelado a essas questões.

Assim, já adulto, Rosenberg se graduou em Psicologia e, mais tarde, concluiu o doutorado em Psicologia Clínica no ano de 1961 na Universidade de Wiscosin, localizada em Madison, cidade do estado de Wiscosin- EUA, onde foi aluno do também psicólogo norte-americano Carl Rogers. Contudo, ele afirma que essa pós-graduação do tipo *strictu sensu* não foi suficiente para responder, satisfatoriamente, às suas indagações, tendo em vista que o mesmo “estava mais interessado em aprender como fomos talhados para viver e o que afasta as pessoas de suas tendências violentas” (ROSENBERG, 2020 a, p. 25).

Dessa forma, o que resultou na comunicação não violenta foi a sua especialização em psicologia social somada aos seus estudos acerca da religião comparada e, também, às suas vivências pessoais (Rosenberg, 2006, segunda orelha).

Marshall Rosenberg trabalhou com a mediação de conflitos por muitos anos e em diversas partes do mundo, a exemplo da Nigéria, como relata em seu livro "Juntos podemos resolver essa briga: paz e poder na resolução de conflitos" (2020 c, p. 33), onde foi chamado para resolver um conflito entre dois grupos étnicos que estavam se relacionando de modo bastante violento. Ao todo, ele passou por sessenta e dois países em quatro continentes, tendo uma atuação em regiões caracterizadas pela pobreza e tensionadas pela guerra e pelos conflitos sociais.

Além de atuar na mediação de conflitos, o psicólogo também realizou outros trabalhos com a comunicação não violenta em sessenta países, incluindo o Brasil, tendo trabalhado com diversos grupos a exemplo de educadores, gerentes, profissionais da saúde e da saúde mental, policiais, prisioneiros, funcionários penitenciários, funcionários do governo, dentre outros.

Vale salientar que o dr. Rosenberg também levou o seu trabalho para o contexto educacional, onde teve a oportunidade de aplicar o processo da CNV pela primeira vez na década de 1960 por meio de projetos de integração escolar que foram financiados pelo governo federal norte-americano nesta época.

Outra informação interessante e que contribui para a aproximação do trabalho realizado por Rosenberg à área da educação pode ser encontrada nas referências bibliográficas do seu mais conhecido livro traduzido para o português, a saber: “Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e

profissionais” (2006, p. 270), onde encontra-se a obra “Pedagogia do Oprimido” (2002) de autoria do renomado patrono da educação brasileira, Paulo Freire.

Em 1984, Marshall Rosenberg fundou, na Califórnia, o *Center for Nonviolent Communication (CNVC)*, que pode ser traduzido para o português como "Centro de Comunicação Não-Violenta", o qual surgiu a partir do trabalho que o mesmo realizou com ativistas do direito civil anos atrás. O centro não tem fins lucrativos e é brevemente definido como "uma organização global que apoia o aprendizado e a partilha da Comunicação Não Violenta, e ajuda as pessoas a resolver conflitos de modo pacífico e eficaz no contexto individual, organizacional e político" (ROSENBERG, 2020 c, p. 57), e teve a sua sede na cidade de Albuquerque, Novo México- EUA, a mesma onde o psicólogo faleceu no dia 7 de fevereiro de 2015. No entanto, segundo informação obtida no website da instituição, há um novo endereço desde abril de 2021 que é a cidade de Austin, capital do estado de Texas- EUA.

4 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE MARSHALL ROSENBERG

Esta seção é central para compreender o pensamento de Marshall Rosenberg a partir de dois conceitos: a “comunicação alienante da vida” e a “comunicação não violenta”, extraídos das obras “Comunicação Não-Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais” (2006); “A linguagem da paz em um mundo de conflitos: sua próxima fala mudará seu mundo” (2020 a) e “Vivendo a comunicação não violenta: como estabelecer conexões sinceras e resolver conflitos de forma pacífica e eficaz” (2019), que ajudaram a compor as subseções a seguir.

4.1 “COMUNICAÇÃO ALIENANTE DA VIDA”

Visando facilitar o entendimento deste primeiro conceito, apresento a definição do termo “alienante”, o qual deriva do verbo “alienar” que, conforme o mini dicionário Aurélio (2010), pode significar: “1. Transferir para outrem o domínio de; alhear; 2. Desviar, afastar; 3. Alucinar, perturbar; 4. Enlouquecer; 5. Manter-se alheio aos acontecimentos; ou 6. Tornar-se alienado”. Dito isso, penso que as duas primeiras definições estão mais alinhadas ao sentido que Rosenberg (2006) empregou ao referido termo.

Ao analisar o seu questionamento sobre o porquê que algumas pessoas parecem gostar de ver o sofrimento alheio enquanto outras são sensibilizadas por ele e mobilizadas a amenizá-lo, Marshall Rosenberg (2019) descobriu três fatores que, segundo ele, são muito importantes para entender o motivo que leva algumas pessoas a reagirem de forma violenta e outras a reagirem com compaixão, mesmo vivenciando situações similares; são eles: “a linguagem que fomos ensinados a usar; [a forma] como nos ensinaram a pensar e a nos comunicarmos; e as estratégias específicas que aprendemos para influenciar os outros e a nós mesmos” (ROSENBERG, 2019, p. 8).

Em relação à “linguagem que fomos ensinados a usar” (ROSENBERG, 2019, p. 8), o psicólogo diz que, “embora possamos não considerar “violenta” a maneira de falarmos, nossas palavras não raro induzem à mágoa e à dor, seja para os outros, seja para nós mesmos” (ROSENBERG, 2006, p.21). Nesse sentido, o autor apresenta o que ele chamou de “comunicação alienante da vida”, a qual designa algumas formas específicas de linguagem e comunicação que, de acordo com ele, contribuem para o nosso comportamento violento em relação aos outros e a nós mesmos (ROSENBERG, 2006).

Quanto à origem da “comunicação alienante da vida”, Rosenberg (2006, p. 47) afirma que ela “tanto se origina de sociedades baseadas na hierarquia ou dominação quanto sustenta essas sociedades”. Dessa forma,

Onde quer que uma grande população se encontre controlada por um número pequeno de indivíduos para o benefício desses últimos, é do interesse dos reis, czares, nobres etc. que as massas sejam educadas de forma tal que a mentalidade delas se torne semelhante à de escravos. (ROSENBERG, 2006, p. 47-48)

Para o autor, “a maioria de nós cresceu usando uma linguagem que, em vez de nos encorajar a perceber o que estamos sentindo e do que precisamos, nos estimula a rotular, comparar, exigir e proferir julgamentos” (ROSENBERG, 2006, p. 47). Nesse sentido, ele identificou e apresentou algumas dessas formas de linguagem e comunicação em sua obra, sendo elas: (1) os julgamentos moralizadores; (2) a negação de responsabilidade e (3) as exigências (ROSENBERG, 2006). Além delas, o autor também apresenta o uso de “comparações” como uma forma de julgamento e faz a associação da “comunicação alienante da vida” à utilização de recompensas e punições.

Para Rosenberg (2006, p. 37), “um tipo de comunicação alienante da vida é o uso de julgamentos moralizadores que subentendem uma natureza errada ou maligna nas pessoas que não agem em consonância com nossos valores”. Segundo o autor, a culpa, o insulto, a depreciação e a rotulação exemplificam formas desse julgamento, e ele pode ser verificado em frases comuns que são ditas e ouvidas no dia-a-dia, tais como, por exemplo: “ela é preguiçosa” e “o teu problema é ser egoísta demais” (ROSENBERG, 2006, p. 37). Pode-se incluir, ainda, a fala do presidente Jair Bolsonaro, citada na introdução deste trabalho, ao chamar de “idiotas” as pessoas que respeitaram as orientações de isolamento e distanciamento social durante a pandemia de covid-19. Segundo o autor, a utilização de rótulos negativos tais como “preguiçoso”, por exemplo, limita a nossa percepção da totalidade do ser de outra pessoa e causa efeitos danosos nas relações (ROSENBERG, 2006).

Rosenberg (2006) chama a atenção para a diferença entre os julgamentos moralizadores e o juízo de valor. De acordo com o autor, “todos fazemos juízos de valor sobre as qualidades que admiramos na vida; por exemplo, podemos valorizar a honestidade, a liberdade ou a paz. Os juízos de valor refletem o que acreditamos ser melhor para a vida” (ROSENBERG, 2006, p. 39). Por outro lado, “fazemos *julgamentos moralizadores* de pessoas e comportamentos que estão em desacordo com nossos juízos de valor” (ROSENBERG, 2006, p. 39).

Rosenberg (2006, p. 41) afirma, ainda, que “na raiz de grande parte ou talvez de toda violência- verbal, psicológica ou física, entre familiares, [...] ou nações-, está um tipo de pensamento que atribui a causa do conflito ao fato de os adversários estarem errados”; ademais, lá também está “a correspondente incapacidade de pensar em si mesmos ou nos outros em termos de vulnerabilidade- o que a pessoa pode estar sentindo, temendo, ansiando, do que pode estar sentindo falta, e assim por diante” (ROSENBERG, 2006, p. 41).

Para elucidar esta afirmação, o autor traz o exemplo da Guerra Fria, na qual os líderes americanos viam os russos como um “império do mal” que estava dedicado a destruir o estilo de vida americano (*American Way of life*) enquanto os russos tinham uma visão do povo americano que o caracterizava como “opressores imperialistas” que tinham como objetivo a sua subjugação. Nesse caso, ambos lados ignoravam o medo que poderia estar embutido nos rótulos estabelecidos.

Segundo Rosenberg (2006, p. 41), “outra forma de julgamento é o uso de comparações”. Sobre isso, o autor cita o exemplo do escritor Dan Greenberg, o qual “demonstra por meio do humor o poder insidioso que o pensamento comparativo pode exercer sobre nós” (ROSENBERG, 2006, p. 41). Assim, Greenberg (*Apud* ROSENBERG, 2006) descreve alguns exercícios em seu livro “*How to make yourself miserable* [Como enlouquecer você mesmo: o poder do pensamento negativo]” que permitem aos leitores experimentarem a sensação de se compararem a modelos considerados “ideais” e de “alto nível” para corpos físicos e para realizações pessoais, respectivamente. Segundo Rosenberg (2006, p. 41), esses exercícios cumprem o que prometem, pois “quando fazemos essas comparações, começamos a nos sentir infelizes”. Dessa forma, eles possibilitam a visão do “quanto esse tipo de pensamento [comparativo] bloqueia a compaixão, tanto por si próprios quanto pelos outros” (ROSENBERG, 2006, p. 42).

Outro tipo de “comunicação alienante da vida”, para Rosenberg (2006), é a negação da responsabilidade. Segundo o autor, “o uso corriqueiro da expressão “ter de” (como em “Há algumas coisas que você tem de fazer, quer queira, quer não”) ilustra de que modo a responsabilidade pessoal por nossos atos fica obscurecida nesse tipo de linguagem” (ROSENBERG, 2006, p. 42).

Isso pode ser verificado cotidianamente nos diversos diálogos que estabelecemos com as pessoas que estão em nosso entorno. Como exemplo, Rosenberg (2006) relata a observação feita por uma professora quando ele prestava

consultoria a uma secretaria municipal de ensino. De acordo com o psicólogo, a docente disse a seguinte frase: “Detesto dar nota. Acho que elas não ajudam e ainda criam muita ansiedade nos alunos. Mas **tenho de dar** [grifo meu], é a política da secretaria” (ROSENBERG, 2006, p. 44-45). Ele pontua que, momentos antes, havia praticado com o grupo uma forma de introduzir, na sala de aula, uma linguagem que contribuísse para aumentar a consciência da responsabilidade pessoal. Nesse contexto, Rosenberg (2006) sugeriu, então, que a professora substituísse a frase “Tenho de dar nota porque é a política da secretaria” pela seguinte: “Eu opto por dar nota porque desejo...”, e pediu que ela a complementasse. Sem hesitação, a professora logo respondeu: “Eu opto por dar nota porque desejo manter o emprego” (ROSENBERG, 2006, p. 45). Após expressar isso, o autor conta que a professora, rapidamente, acrescentou à frase o seu desgosto por tê-la dito dessa maneira, tendo em vista o desconforto gerado ao se perceber responsável pelo que ela faz.

Além disso, Rosenberg (2006, p. 42) também comenta que “a expressão “fazer alguém sentir-se” (como em “Você me faz sentir culpado”) é outro exemplo da maneira pela qual a linguagem facilita a negação da responsabilidade pessoal por nossos sentimentos e pensamentos”. Nesse sentido, o autor afirma que “a comunicação alienante da vida turva nossa consciência de que cada um de nós é responsável por seus próprios pensamentos, sentimentos e atos” (ROSENBERG, 2006, p. 42).

Assim, Rosenberg (2006, p. 43) afirma que a negação da responsabilidade pelos nossos atos ocorre quando a atribuímos, por exemplo, a: “forças vagas e impessoais (“Limpei o meu quarto porque tive de fazê-lo”); ações dos outros (“Bati no meu filho porque ele correu para a rua”); ordens de autoridades (“Menti para o cliente porque o chefe me mandou fazer isso”);”, dentre outras.

Outra forma de “comunicação alienante da vida” são as exigências. Para Rosenberg (2006, p. 46), “comunicar nossos desejos como exigências é outra forma de linguagem que bloqueia a compaixão”. Nesse sentido, o autor afirma que “uma exigência ameaça os ouvintes explícita ou implicitamente com culpa ou punição se eles não a atenderem” (ROSENBERG, 2006, p. 46). Ademais, ele também comenta que, [embora seja uma linguagem que bloqueia a compaixão], essa forma de comunicação é muito comum na nossa cultura, principalmente entre as pessoas que estão em posição de autoridade. Assim, o aprendizado de que “nunca conseguimos

forçar as pessoas a fazer nada” (ROSENBERG, 2006, p. 46), segundo o autor, “é uma lição de humildade no exercício do poder, para aqueles entre nós que acreditam que, por sermos pais, professores ou administradores, é nossa tarefa mudar as outras pessoas e fazê-las se comportar” (ROSENBERG, 2006, p. 46).

Por fim, Rosenberg (2006, p. 46) também diz que “a comunicação alienante da vida também se associa ao conceito de que certos atos merecem recompensa e outros punição”. Assim, ao falarmos, por exemplo, que tal pessoa “merece” ser punida por algo que fez, esse verbo “merecer”, segundo Rosenberg (2006), expressa uma forma de pensar que supõe que haja “maldade” na ação da pessoa, o que demanda alguma punição a fim de provocar o seu arrependimento e a sua emenda. Todavia, Rosenberg (2006, p. 47) não vê isso como algo positivo, tendo em vista que ele acredita “ser do interesse de todos que as pessoas mudem não para evitarem punições, mas por perceberem que a mudança as beneficiará”.

4.2 COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA

Ao refletir sobre a Comunicação Não Violenta (CNV), Rosenberg (2006) utiliza o termo “não-violência” com o mesmo sentido que fora atribuído por Mohandas Karamchand Gandhi, mais conhecido como Mahatma Gandhi, “referindo-se a nosso estado compassivo natural quando a violência houver se afastado do coração” (ROSENBERG, 2006, p. 21).

A Comunicação Não Violenta, além de ser um poderoso modelo de comunicação, também é definida por Rosenberg (2019, p. 7) como “um modo de ser, de pensar e viver”, cujo propósito é “inspirar conexões sinceras entre as pessoas de maneira que as necessidades de todos sejam atendidas por meio da doação compassiva” (ROSENBERG, 2019, p. 7). Ela se baseia em habilidades de linguagem e comunicação as quais reconhecem a nossa humanidade e “fortalecem a capacidade de continuarmos humanos mesmo em condições adversas” (ROSENBERG, 2006, p.21).

Segundo Rosenberg (2006, p. 21), “tudo o que foi integrado à CNV já era conhecido havia séculos”. Por isso, ele afirma que a comunicação não violenta não tem nada de novo e que ela objetiva nos lembrar “[...] de como nós, humanos, deveríamos nos relacionar uns com os outros[...].” (ROSENBERG, 2006, p. 21) bem como “[...] nos ajudar a viver de modo que se manifeste concretamente esse conhecimento” (ROSENBERG, 2006, p. 21) o qual, para o autor, nós já possuímos.

Rosenberg (2006) afirma que a Comunicação Não Violenta contribui com a reformulação da maneira de nos expressarmos para o outro, bem como de ouvir o que o outro nos expressa. Segundo o autor, “o processo da CNV mostra como expressar sem disfarces quem somos e o que está vivo dentro de nós - sem qualquer crítica ou análise externa que insinue que o que sentimos está errado” (ROSENBERG, 2019, p. 10). Isso porque, na base do processo, está a suposição de que, qualquer coisa que ouvimos, ou que os outros ouçam de nós, “que soe como uma análise ou crítica [...] nos impede de estabelecer a conexão que nos permite contribuir voluntariamente para o bem-estar uns dos outros” (ROSENBERG, 2019, p. 10). Assim, Rosenberg (2019) afirma que a ênfase dessa abordagem de comunicação é na ação motivada pela compaixão, não pelo medo, pela culpa, vergonha, censura, coerção ou a ameaça de punição.

Em resumo, “parte do processo [da CNV] é dizer com clareza o que está vivo em nós - sem análise ou crítica e sem colocar a culpa no outro. Outra parte é dizer com clareza o que tornaria a vida melhor para nós, apresentando essa informação aos outros como um pedido, não como uma exigência” (ROSENBERG, 2007, p. 10).

Dessa forma, as nossas palavras deixarão de ser reações repetitivas e automáticas para se tornarem respostas conscientes, expressas com honestidade e clareza para quem nos ouve. Do mesmo modo, Rosenberg (2006) mostra que o outro também poderá se expressar para nós, e a ele podemos oferecer uma atenção respeitosa e empática.

Assim,

Por um lado, a CNV nos mostra como devemos nos expressar de modo a aumentar as chances de que os outros contribuam voluntariamente para o nosso bem-estar. E, por outro, nos mostra como receber a mensagem dos outros de maneira a aumentar as nossas chances de contribuir voluntariamente para o bem-estar deles (ROSENBERG, 2019, p. 10).

Portanto, os dois conceitos de Marshall Rosenberg, a “comunicação alienante da vida” e a “comunicação não violenta”, que foram apresentados nesta seção, ajudam a construir o percurso da escrita deste trabalho de conclusão de curso.

5 A EXISTÊNCIA DE UMA FORMA NÃO VIOLENTA DE COMUNICAÇÃO

Nesta seção, ousou fazer um exercício de cogitar a existência de uma forma não violenta de comunicação a partir das ideias de Marshall Rosenberg (2006, 2019). Para isso, foi necessário o diálogo entre diferentes gêneros textuais, tais como a crônica e a canção, e o pensamento do autor. Assim, começo com um fragmento da crônica “Mineirinho- Um gramo de radium”, escrita por Clarice Lispector, na qual a personagem principal se manifesta da seguinte forma:

[...] Mas há alguma coisa que, se me faz ouvir o primeiro e o segundo tiro com um alívio de segurança, no terceiro me deixa alerta, no quarto desassossegada, o quinto e o sexto me cobrem de vergonha, o sétimo e o oitavo eu ouço com o coração batendo de horror, no nono e no décimo minha boca está trêmula, no décimo primeiro digo em espanto o nome de Deus, no décimo segundo chamo meu irmão. O décimo terceiro tiro me assassina — porque eu sou o outro. Porque eu quero ser o outro.

No trecho em destaque, a autora mostra ao leitor a manifestação da humanidade da protagonista ao sentir e lamentar, profundamente, o assassinato brutal de um homem conhecido como “Mineirinho”, o qual cometeu diversos crimes. Retornando à crônica de Clarice, ela narra em outra parte:

[...] suponho que é em mim, como um dos representantes do nós, que devo procurar por que está doendo a morte de um facinora. E por que é que mais me adianta contar os treze tiros que mataram Mineirinho do que os seus crimes. [...] Fatos irreduzíveis, mas revolta irreduzível também, a violenta compaixão da revolta. Sentir-se dividido na própria perplexidade diante de não poder esquecer que Mineirinho era perigoso e já matara demais; e no entanto nós o queríamos vivo.

Observa-se neste outro fragmento que, mesmo reconhecendo os erros de “Mineirinho”, a personagem se intriga com os seus próprios sentimentos em relação à sua morte, e tenta buscar em si mesma o motivo pelo qual está tão sentida por esse fato ao invés de sentir-se aliviada pela “eliminação” de uma pessoa potencialmente ameaçadora da sua segurança.

É possível perceber, nessa situação, a expressão da compaixão sobrepondo a violência, o que parece ser muito difícil ou até mesmo impossível para muitos indivíduos, como relata Marshall Rosenberg (2019) ao dizer que quando algumas pessoas o ouvem dizer que ele acredita que nós sentimos prazer ao doar algo, ele tem a certeza de que elas questionam o tamanho da sua ingenuidade e o quanto ele é alheio em relação à violência que existe no mundo, afinal, “como é possível acreditar, diante de tudo que está acontecendo no mundo, que faz parte da nossa natureza ter prazer em dar compassivamente?” (ROSENBERG, 2019, p. 28)

Nesse sentido, a crônica de Clarice reflete a sensibilidade da personagem para perceber os fatos sociais em torno da morte do “Mineirinho”, mesmo ciente de

todos os crimes por ele cometidos, trazendo à tona a autopercepção e o autoconhecimento junto com a honestidade e a sinceridade de quem observa o mundo com a lente da humanidade. Em diálogo com Rosenberg, essa observação do mundo com uma lente humana é parte da forma não violenta de comunicação.

Rosenberg (2006) nos mostra que a forma não violenta de comunicação pode ser compreendida a partir de quatro componentes os quais constituem, basicamente, o processo da CNV, sendo eles: (1) a observação, (2) o sentimento, (3) as necessidades e (4) o pedido.

O primeiro deles é a observação; porém, Rosenberg (2006) estabelece uma separação entre “observação” e “avaliação”. Segundo ele, “precisamos observar [atentamente], sem acrescentar nenhuma avaliação, o que vemos, ouvimos ou tocamos que afeta nossa sensação de bem-estar” (ROSENBERG, 2006, p. 50), de maneira a afastar, totalmente, a nossa avaliação sobre isso. De modo análogo, seria como uma “fotografia” de determinado fato tal como ele se apresentou, sem nenhum tipo de filtro ou edição. A canção de Ruth Bebermeyer ilustra bem a diferença entre avaliação e observação, como podemos observar a seguir:

*Nunca vi um homem preguiçoso;
já vi um homem que nunca corria
enquanto eu o observava, e já vi
um homem que às vezes dormia
entre o almoço e o jantar, e ficava
em casa em dia de chuva;
mas ele não era preguiçoso.
Antes que você me chame de louca,
pense: ele era preguiçoso ou
apenas fazia coisas que rotulamos de “preguiçosas”?*
[...]

*O que alguns chamam de preguiçoso
outros chamam de cansado ou tranquilo;
O que alguns de nós chamamos de burro
para outros é apenas um saber diferente.
**Então, cheguei à conclusão
de que evitaremos toda confusão
se não misturarmos o que podemos ver
com o que é nossa opinião. [grifo meu]**
E, por isso mesmo, também quero dizer
que sei que esta é apenas a minha opinião.
Ruth Bebermeyer*

As duas estrofes acima permitem-nos compreender a distinção entre os dois termos mencionados por Rosenberg (2006), sobretudo quando Bebermeyer afirma que chegou à conclusão de que evitaríamos as confusões se não misturássemos o que podemos ver com a nossa opinião.

Para Rosenberg (2006, p. 50),

As observações constituem um elemento importante da CNV, em que desejamos expressar clara e honestamente a outra pessoa como estamos. No entanto, ao combinarmos a observação com a avaliação, diminuímos a probabilidade de que os outros ouçam a mensagem que desejamos lhes transmitir. Em vez disso, é provável que eles a escutem como crítica e, assim, resistam ao que dizemos.

Em outras palavras, esse primeiro componente da CNV requer que observemos, atentamente e com o máximo de distância possível das nossas avaliações e julgamentos, o que está acontecendo em uma determinada situação ou o que lembramos de uma situação já ocorrida. Entretanto, o autor destaca que a comunicação não violenta não obriga ninguém a permanecer totalmente objetivo e privado de fazer uma avaliação, mas ele salienta que é necessário distinguir uma coisa da outra, ou seja, o que estamos observando do que estamos avaliando a partir do fato observado. Rosenberg (2006) também ressalta que a dinamicidade da CNV desestimula as generalizações estáticas, e pontua que, havendo avaliações, estas devem estar baseadas nas observações específicas de cada momento e contexto.

Contudo, Rosenberg (2006) também reconhece a dificuldade que nós temos para fazer observações isentas de julgamento, crítica ou qualquer outra forma de análise sobre os indivíduos e os seus comportamentos. Nesse sentido, ele cita o filósofo indiano J. Krishnamurti, o qual afirmou que a forma mais elevada de inteligência humana é observar sem avaliar.

Para Rosenberg (2006, p. 63), o segundo componente da CNV é “expressar como nos sentimos”. Em outras palavras, ele se refere ao que a situação que foi observada ou lembrada anteriormente provocou em nós, ou, dito de outra forma, o que estamos sentindo durante ou após a situação que observamos ou lembramos. É aqui que se aplica a metáfora da fogueira que foi citada na introdução deste trabalho, a qual diz que, onde se vê fumaça, sabe-se que tem fogo e, da mesma forma, onde há sentimento (confortável ou desconfortável), também há alguma necessidade humana que pode ter sido atendida ou não.

Segundo o dicionário online Michaelis, da UOL, sentimento significa “ato ou efeito de sentir”; “aptidão para sentir, disposição para se comover, se impressionar, perceber e apreciar algo, sensibilidade”. Rosenberg (2019) não apresenta uma definição precisa de ‘sentimentos’, embora ele os trate como sinônimos de ‘emoções’ em alguns fragmentos da sua obra, como é possível verificar a seguir:

Devemos olhar para dentro de nós mesmos e dizer às pessoas o que está vivo em nós quando elas fazem o que fazem. Isso envolve dois outros tipos

de conhecimento: o dos sentimentos e o das necessidades. [...] Vamos começar pelos sentimentos. Imagine que nos dirigimos a uma pessoa e queremos ser sinceros com ela. Vamos começar dizendo a ela como nos sentimos. [...] Que **emoções** [grifo meu] surgem quando ela se comporta assim? (ROSENBERG, 2019, p. 47)

Para Rosenberg (2019, p. 8), “temos sentimentos o tempo todo. O problema é que não nos ensinaram a ter consciência do que está vivo em nós”. Pensando nessa “consciência do que está vivo em nós”, trago a música “Sujeito de Sorte”, produzida e interpretada pelo cantor Belchior e, recentemente, interpretada e incrementada pelo rapper Emicida. Em seus dois conhecidos versos, nos quais afirma que “tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro/ ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro”, o artista traz à tona a intensidade do que está sentindo, ou seja, do que “está vivo” dentro dele e que estava lhe causando tanta dor a ponto de fazê-lo “sangrar” e “chorar” constantemente, mesmo demonstrando, nitidamente, a sua resistência a tudo o que estava ocasionando o seu sofrimento ao expressar que “nesse ano eu não morro”, onde entende-se a morte em seu sentido simbólico, não literal.

Quanto à demonstração dos nossos sentimentos, Rosenberg (2006) comenta que nós temos um repertório de palavras muito pequeno para descrever estes últimos com clareza. Ele traz como exemplo a sua passagem pelas escolas americanas durante 21 anos, na qual ele não se recorda de ter sido perguntado, em nenhum momento, sobre como estava se sentindo, pois, naquele espaço, os sentimentos não eram considerados tão importantes quanto o saber. O autor afirma que “somos ensinados a estar “direcionados aos outros”, em vez de em contato com nós mesmos. Aprendemos a ficar sempre imaginando: “o que será que os outros acham que é certo eu dizer e fazer?” (ROSENBERG, 2006, p. 64). Com isso, deixamos de ser honestos conosco em relação ao que está se passando dentro de nós e, por consequência, também não conseguiremos nos expressar com honestidade para o outro.

Entretanto, Rosenberg (2006, p. 79), sinaliza que “a CNV aumenta a nossa consciência de que o que os outros dizem e fazem pode ser o *estímulo*, mas nunca a *causa* dos nossos sentimentos”. Esse olhar para o que sentimos, portanto, nos provoca a assumir a responsabilidade pela nossa reação perante uma situação vivenciada.

As necessidades são colocadas como o terceiro componente do processo da CNV, e aqui é importante esclarecer o que Marshall Rosenberg considera como necessidades, pois a utilização deste termo por ele difere do senso comum.

No modo como o psicólogo usa o termo, as necessidades “podem ser consideradas recursos exigidos pela vida para que esta possa se sustentar” (ROSENBERG, 2019, p. 14). Assim, por exemplo, “nosso bem-estar físico depende da satisfação da nossa necessidade de ar, água, descanso e alimento. Nosso bem-estar psicológico e espiritual aumenta quando nossa necessidade de compreensão, apoio, franqueza e significado é atendida” (ROSENBERG, 2019, p. 14). Nesse sentido, Rosenberg (2019, p. 14) afirma que “de acordo com essa definição, seja qual for o gênero, nível de instrução, crença religiosa ou nacionalidade, todos os seres humanos têm as mesmas necessidades”.

Entretanto, o autor salienta que, embora os seres humanos tenham necessidades em comum, eles se diferenciam entre si devido às estratégias que cada um escolhe para atender a essas necessidades; por isso, ressalta ele, é importante separar uma coisa da outra, o que facilita a resolução de conflitos. Dessa forma, “uma diretriz para separar as necessidades das estratégias é ter em mente que as primeiras não fazem referência à realização de ações específicas por pessoas específicas. Por sua vez, estratégias eficazes- mais comumente chamadas de vontades, pedidos, desejos e “soluções”- referem-se, sim, a ações específicas realizadas por pessoas específicas” (ROSENBERG, 2019, p. 14).

A tabela na página a seguir mostra algumas necessidades básicas que são comuns aos seres humanos, de acordo com o Marshall Rosenberg (2019).

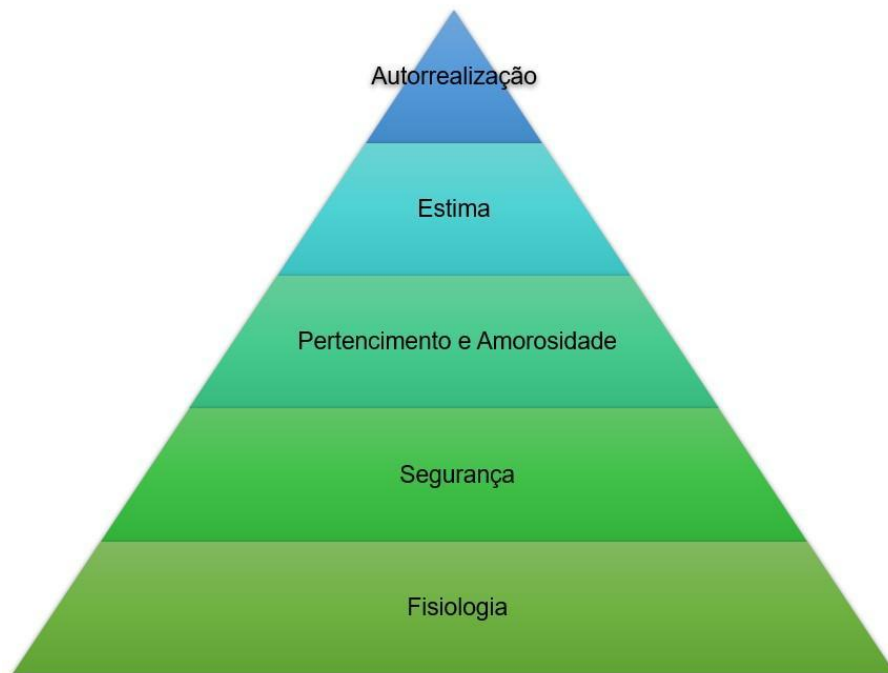
Imagem I- Necessidades básicas comum aos seres humanos

Algumas necessidades básicas comuns a todos nós	
Autonomia	
Escolher os próprios sonhos, objetivos e valores	Escolher o próprio plano para realizar esses sonhos, objetivos e valores
Celebração	
Celebrar a criação da vida e a realização dos sonhos	Celebrar a perda dos sonhos, de pessoas amadas, etc. (luto)
Integridade	
Autenticidade Criatividade	Significado Amor-próprio
Interdependência	
Aceitação Apreciação Proximidade Comunidade Consideração Contribuir para o enriquecimento da vida (exercer o próprio poder ao oferecer o que contribui para a vida) Segurança emocional Empatia	Franqueza (a franqueza empoderadora que torna possível aprender com nossas limitações) Amor Tranquilização Respeito Apoio Confiança Compreensão Afeto
Cuidados físicos	
Ar Alimento Movimento e exercícios físicos Proteção contra formas de vida ameaçadoras, como vírus, bactérias, insetos, animais predadores, etc.	Descanso Expressão sexual Abrigo Toque Água
Lazer	
Diversão	Riso
Comunhão espiritual	
Beleza Harmonia Inspiração	Ordem Paz

As palavras que estão em destaque representam as necessidades em uma perspectiva mais abrangente, e elas são destrinchadas logo abaixo com exemplos mais concretos que estão ligados a elas. É possível perceber, nesta tabela, que Rosenberg não apresentou uma organização hierárquica das necessidades, nem deixou claro se houve algum critério para dispô-las na ordem em que estão. Nota-se, portanto, que há uma horizontalidade das necessidades apresentadas, o que permite interpretar que, para o autor, todas têm o mesmo nível de importância para a vida humana.

Nesse sentido, Marshall Rosenberg difere do também psicólogo norte-americano Abraham Harold Maslow, outro teórico que discorreu sobre as necessidades humanas. Mencionado por Rosenberg (2006) nas referências bibliográficas do seu primeiro livro traduzido para o português, através das obras “Eupsychian management” e “Toward a psychology of being”, Maslow, em seus estudos acerca da motivação humana, estabeleceu uma classificação das necessidades humanas básicas a partir da sua experiência clínica (Maslow, 1954, p. 80 *Apud* Sampaio, 2009, p. 5), sendo estas: as necessidades fisiológicas, que correspondem às demandas materiais oriundas do corpo físico; a necessidade de segurança, que “compreende certa estabilidade, entendimento e controle dos padrões de mudança do ambiente em que a pessoa se encontra” (Sampaio, 2009, p. 5); as necessidades de pertença e amor, “entendidas como o compartilhamento de afeto com pessoas em um círculo de amizade e intimidade” (Sampaio, 2009, p. 5); a necessidade de estima, que diz respeito à imagem que cada indivíduo possui de si mesmo bem como o desejo de obter a estima do outro; e a necessidade de autorrealização ou autoatualização, a qual se refere à utilização do potencial interno que cada indivíduo possui para realizações diversas. Essas cinco necessidades básicas apresentadas por Maslow podem ser melhor visualizadas na pirâmide a seguir:

Imagem II- Pirâmide de Maslow



Elaborado por Maria Thamires Magalhães Soares inspirada na própria pirâmide de Maslow/
novembro 2021,

Nota-se que há uma escala de baixo para cima na qual a satisfação das necessidades da base é considerada preponderante para o alcance da satisfação das necessidades que estão do meio para o topo. Segundo Maslow (1954, p. 83, *Apud* Sampaio, 2009, p. 9), essa hierarquização das necessidades se tornou um conceito à medida em que ele começou a classificar cada categoria como inferior ou superior. A esse respeito, o psicólogo comenta:

[...] mas o que acontece aos desejos de um homem quando há suficiente pão e quando sua barriga está cronicamente cheia?”. Outras necessidades (superiores) emergem ao mesmo tempo e dominam o organismo, mais do que a fome fisiológica. E quando essas são, por sua vez, satisfeitas novamente novas necessidades (e ainda mais superiores) emergem: “Isto é o que eu quero dizer quando afirmo que as necessidades humanas básicas estão organizadas em uma hierarquia de relativa preponderância” (MASLOW, 1954, p.83, *Apud* Sampaio, 2009, p. 9).

Em outras palavras, Sampaio (2009, p. 9) explica que a teoria da preponderância hierárquica das necessidades, desenvolvida por Maslow, diz que “a influência de uma necessidade estaria associada à gratificação relativa de outra considerada inferior”, ou seja: uma necessidade surge de acordo com a satisfação das necessidades que vieram antes dela e assim sucessivamente.

Contudo, o próprio Maslow relativizou a sua teoria da preponderância das necessidades ao afirmar que não há uma rigidez na ordem, aparentemente fixa, como as necessidades são apresentadas (de baixo para cima), pois, embora a maioria das pessoas com quem ele teve contato para desenvolver o seu trabalho demonstrasse ter tais necessidades nessa mesma ordem, o psicólogo diz que há muitas exceções, a exemplo das pessoas para quem a autoestima é mais importante do que o amor e outras que, por terem um alto nível de tolerância à frustração da gratificação de necessidades inferiores, sacrificam-se em benefício de sua crença particular ou de seus valores (Sampaio, 2009, p. 10), o que torna a necessidade de autorrealização mais importante.

Sampaio (2009) também apresenta outras duas necessidades consideradas básicas para Maslow mas que não são tão difundidas como as outras. Respectivamente, elas correspondem ao desejo de saber e de entender, postulados por Maslow (1954, p.97, *Apud* Sampaio, 2009, p. 9) como “um desejo de entender, de sistematizar, de organizar, de analisar, de procurar por relações e significados, de construir um sistema de valores”; e as necessidades estéticas, entendidas como “os impulsos à beleza, à simetria e, possivelmente, à simplicidade, à inteireza e à ordem” (Sampaio, 2009, p. 9). As primeiras são menos conhecidas por não possuírem implicações clínicas, o que foi basilar para a construção do conjunto de categorias que ele desenvolveu; as segundas, por sua vez, ele pôde observar em crianças com bom estado de saúde, mas afirma que elas também podem ser encontradas em todas as culturas e entre pessoas de todas as idades.

Rosenberg e Maslow se aproximam quando abordam as necessidades humanas básicas; entretanto, embora relativize a sua teoria da preponderância das necessidades, Maslow se distancia de Rosenberg ao não diferenciar as necessidades das estratégias bem como hierarquizar tais necessidades, tendo em vista que Rosenberg as organizou de forma paralela e horizontal.

Essa notável horizontalidade das necessidades apresentadas por Marshall Rosenberg remete à letra da canção “Comida”, interpretada pela banda Titãs, a qual corrobora com o ponto de vista do autor sobre tais necessidades. Em uma das suas estrofes, a música afirma que “A gente não quer só comida/ A gente quer comida, diversão e arte/ A gente não quer só comida/ A gente quer saída para qualquer parte”. É possível perceber, nesse discurso, que as necessidades humanas estão além das necessidades do corpo físico, pois elas também encontram-se nas

aspirações da alma, as quais se relacionam, sobretudo, com as dimensões psíquicas e espirituais. Sendo assim, fica clara a insuficiência do alimento para nos abastecer de modo integral, tendo em vista que também precisamos de outros elementos como a diversão, por exemplo, para satisfazer a nossa necessidade de Lazer, segundo Rosenberg (2019).

A música também indaga: “você tem fome de quê? você tem sede de quê?”, mas não no sentido literal das palavras. Ao trazer esses questionamentos, ela nos provoca a pensar nos nossos próprios desejos e anseios, ou, traduzindo para a linguagem da CNV, nas estratégias que escolhemos adotar a fim de satisfazer as nossas necessidades.

Por fim, Rosenberg (2006, p. 103) apresenta o pedido como o quarto e último componente da CNV, o qual “aborda a questão *do que gostaríamos de pedir aos outros para enriquecer a nossa vida*”. Segundo Rosenberg (2006, p. 103), “quando nossas necessidades não estão sendo atendidas, depois de expressarmos o que estamos observando, sentindo e precisando, fazemos então um pedido específico: pedimos que sejam feitas ações que possam satisfazer nossas necessidades”.

Sobre esses pedidos, Rosenberg (2006) sugere que sejam expressos com clareza, de modo a declarar o que, de fato, queremos que seja feito para que as nossas necessidades sejam atendidas, ao invés de dizer o que não queremos. Isso é importante porque, segundo o autor, quando pedidos são formulados de forma negativa, “as pessoas costumam ficar confusas quanto ao que está realmente sendo pedido, e, além disso, solicitações negativas provavelmente provocarão resistência” (ROSENBERG, 2006).

Um exemplo prático de como isso pode ocorrer pode ser visto no relato que Rosenberg (2006) faz de uma situação que viveu em um dos seminários que apresentou, no qual ouviu uma mulher descrever a sua frustração com o marido porque este estava passando muito tempo no trabalho. Sendo assim, ao formular o seu pedido inserindo partículas de negação, a mulher viu que o mesmo tinha se voltado contra ela. De acordo com o relato de Rosenberg (2006, p. 104), a participante do seminário contou o seguinte: “pedi que ele [o marido] não passasse tanto tempo no trabalho. Três semanas depois, ele reagiu anunciando que havia se inscrito num torneio de golfe!”. Ao comentar a situação vivida pela mulher, Rosenberg (2006, p. 104) disse que “ela havia comunicado a ele com sucesso o que ela *não* queria- que ele passasse tanto tempo no trabalho-, mas tinha deixado de

pedir o que ela *realmente* queria”. Diante disso, o autor solicitou que ela reformulasse o seu pedido, o que foi feito após certo tempo. Então, ao expressar-se de outra forma, a mulher disse: “eu queria ter-lhe dito que desejava que ele passasse pelo menos uma noite por semana em casa com as crianças e comigo” (ROSENBERG, 2006, p. 104). Nessa última fala da participante do seminário, nota-se o quanto ficou claro o que ela, de fato, gostaria de ter pedido ao marido a fim de satisfazer alguma necessidade sua que não estava sendo atendida devido ao pouco tempo que o parceiro estava passando com ela.

Outro aspecto atrelado ao quarto componente da CNV diz respeito à diferença entre um pedido e uma exigência. Como vimos, a exigência é uma manifestação do que Rosenberg (2006) considera como “comunicação alienante da vida”. Para o psicólogo, “pedidos são recebidos como exigências quando os outros acreditam que serão culpados ou punidos se não os atenderem” (ROSENBERG, 2006, p. 119). Para elucidar esta ideia, o autor apresenta uma situação simples vivida por dois personagens fictícios aos quais ele deu o nome de José e Maria. Nesse contexto, em uma conversa informal, Rosenberg (2006, p. 119) considera que José disse a sua amiga Maria: “- Estou me sentindo solitário e gostaria que você saísse comigo esta noite”. Podemos notar que o personagem José, após reconhecer como estava se sentindo (segundo componente) e a fim de satisfazer, suponho, a sua necessidade de proximidade e companhia (terceiro componente), solicita algo, com clareza e objetividade, para a pessoa com quem está se comunicando. Todavia, Rosenberg (2006) questiona se a fala de José expressa um pedido ou uma exigência, e afirma, logo em seguida, que só é possível saber disso ao observar como ele tratará Maria se ela não concordar em sair com ele. Supondo que a amiga tenha dito “- José, estou muito cansada. Se você quer ter companhia, que tal encontrar outra pessoa para sair com você esta noite?” (ROSENBERG, 2006, p. 120) e José tenha lhe respondido algo do tipo “- É tão típico de você ser assim egoísta!”, fica evidente que a solicitação de José, na verdade, foi uma exigência, pois “em vez de oferecer sua empatia à necessidade de Maria de descansar, ele a culpou” (ROSENBERG, 2006, p. 120).

Para Rosenberg (2006, p. 121), “podemos ajudar os outros a acreditarem que estamos pedindo, e não exigindo, indicando que somente gostaríamos que a pessoa atendesse ao nosso pedido se ela puder fazê-lo de sua livre vontade”. Nesse sentido, ele afirma que

demonstramos que estamos pedindo, e não exigindo, pela maneira que reagimos quando os outros não nos atendem. Se estivermos preparados para demonstrar uma compreensão empática do que impede que a pessoa faça o que pedimos, então, por minha definição, fizemos um pedido, e não uma exigência. (ROSENBERG, 2006, p. 121)

Em uma discussão que teve com o seu filho mais novo, Rosenberg (2006) percebeu que a sua postura exigente em relação a ele não estava favorecendo a realização espontânea, por parte do caçula, da atividade doméstica que lhe foi atribuída: levar o lixo para fora de casa. O autor conta que todos os dias lembrava ao filho que cada um tinha que fazer a sua parte, até que, em uma noite, ele diz que “escutou”, com mais atenção, o que o filho estivera lhe dizendo o tempo todo a respeito do motivo porque o lixo não estava sendo colocado para fora (ROSENBERG, 2006), e é isso o que ele retrata na canção a seguir:

Se eu entender claramente
Que você não quer me dar nenhuma ordem,
Geralmente responderei a seu chamado.
Mas, se você vier até mim
Como um patrão superior e poderoso,
Você se sentirá como se tivesse se chocado contra uma parede.
[...]
Porque, para mim, parece que você
Não me via como outro ser humano
Até que eu estivesse de acordo com todos os seus padrões.
Marshall Rosenberg

A “canção de Brett”, como chamou Rosenberg (2006), mostra o que o autor sinaliza em sua obra: quando uma solicitação, seja ela de quem for, é ouvida como uma exigência, ela tende a não ser atendida porque provoca resistência em quem a ouve. Segundo Rosenberg (2006), a partir do momento em que o seu filho pôde sentir a sua empatia em relação aos motivos pelos quais ele não estava levando o lixo para fora de casa, ele começou a pôr o lixo para fora sem que o pai precisasse lembrá-lo disso. Essa situação corrobora a ideia do autor de que “o objetivo da CNV não é mudar as pessoas e seu comportamento para conseguir o que queremos, mas, sim, estabelecer relacionamentos baseados em honestidade e empatia, que acabarão atendendo às necessidades de todos” (ROSENBERG, 2006, p. 127).

Em síntese, a discussão acerca dos quatros componentes da comunicação não violenta pode ser sumarizada conforme imagem na página a seguir.

Imagem III- Os quatro componentes da CNV

As quatro partes do processo de Comunicação Não Violenta	
Expressar com clareza como estou, sem censuras ou críticas	Receber com empatia a mensagem sobre como você está sem interpretar como censura ou crítica
1. OBSERVAÇÃO	
O que observo (vejo, ouço, lembro, imagino, livre de avaliações) que contribui ou não para meu bem-estar: <i>"Quando vejo/ ouço..."</i>	O que você observa (vê, ouve, lembra, imagina, livre de avaliações) que contribui ou não para seu bem-estar: <i>"Quando você vê/ ouve..."</i> (Às vezes sem palavras, quando estamos oferecendo empatia.)
2. SENTIMENTOS	
Como me sinto (emoção ou sensação, e não pensamento) em relação ao que observo: <i>"Sinto..."</i>	Como você se sente (emoção ou sensação, e não pensamento) em relação ao que observa: <i>"Você sente..."</i>
3. NECESSIDADES	
O que preciso ou valorizo (e não uma preferência ou ação específica) e que é a causa dos meus sentimentos: <i>"porque necessito/ valorizo..."</i>	O que você precisa ou valoriza (e não uma preferência ou ação específica) e que é a causa dos seus sentimentos: <i>"porque você necessita/ valoriza..."</i>
Pedir com clareza aquilo que enriqueceria minha vida, sem exigências	Receber com empatia a mensagem sobre o que enriqueceria sua vida, sem interpretar como uma exigência
4. PEDIDOS	
As ações concretas que eu gostaria que fossem tomadas: <i>"Você estaria disposto a...?"</i>	As ações concretas que você gostaria que fossem tomadas: <i>"Você gostaria...?"</i> (Às vezes sem palavras, quando estamos oferecendo empatia.)

Observa-se, a partir da tabela, que “parte da CNV consiste em expressar as quatro informações muito claramente, seja de forma verbal, seja por outros meios. O outro aspecto dessa forma de comunicação consiste em receber aquelas mesmas quatro informações dos outros” (ROSENBERG, 2006, p. 26). Todavia, Rosenberg (2006, p.27) ressalta que a Comunicação Não Violenta não consiste em uma fórmula preestabelecida, tendo em vista que “a essência da CNV está em nossa consciência daqueles quatro componentes, não nas palavras que efetivamente são trocadas”.

Enfim, nesta seção, apresentei o resultado do exercício de cogitar a existência de uma forma não violenta de comunicação, o qual me permitiu compreender, por meio da utilização da crônica e das letras das canções musicais em diálogo com o pensamento de Marshall Rosenberg (2006, 2019), que o que acontece no nosso mundo íntimo e subjetivo tem importância no sentido de que nos possibilita a autopercepção e o autoconhecimento e nos provoca a mudar o nosso modo de estar no mundo e de se interrelacionar.

6 EDUCAÇÃO: CAMINHO PARA UMA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL BASEADA NA NÃO-VIOLÊNCIA

Nesta seção, apresento subsídios na tentativa de traçar uma resposta à pergunta que norteou este trabalho: afinal, qual é a contribuição do conceito de Comunicação Não Violenta, apresentado por Marshall Rosenberg, para a educação?

Nesse sentido, organizei a seção em três subseções. Na primeira, apresento o conceito de educação e trago um episódio que nos possibilita aprender com os povos originários. Na sequência, abordo a visão de Rosenberg em torno da transformação social baseada na não-violência, na qual ele reconhece a importância da educação para tal feito e, também, sugere o que fazer para transformar a fonte dos problemas sociais ao invés de lidar com os seus sintomas. A terceira, por sua vez, aborda a repercussão da comunicação não violenta no espaço escolar bem como a sua possível contribuição para a formação de professores.

6.1 EDUCAÇÃO

Segundo Moacir Gadotti (2003, p. 47), “a educação é necessária para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo de novo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu”. Assim, o educador afirma que o ato de educar corresponde, também, ao ato de “aproximar o ser humano do que a humanidade produziu” (GADOTTI, p. 47).

Para Carlos Rodrigues Brandão (1981), não existe uma forma única de educar, mas várias. Ele reconhece que a educação não se restringe ao espaço escolar, tendo em vista que ela pode ser encontrada em outros ambientes da sociedade como na família, na igreja ou na rua, por exemplo. Assim, ele utiliza o termo “educações” para marcar a pluralidade desse processo, e considera que ela existe de forma diferente em mundos diversos, mas se faz presente na cultura de todos os povos. Essa pluralidade destacada pelo autor encontra-se em conformidade com o artigo primeiro da Lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (LDB/ 9394), o qual diz que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Segundo Brandão (1981, p. 4), a educação

[...] ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e

idéias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força.

E a intensidade dessa força pode ser melhor percebida quando observamos as diferentes culturas e as crenças que estão na sua base. Como se sustentam senão pelo processo de educação que formou e forma as gerações? As crenças que baseiam uma cultura direcionam os pensamentos e os comportamentos dos seus indivíduos e os conduzem a determinados padrões e estilos de vida; no entanto, elas podem contribuir tanto para o bem comum quanto para a segregação, exclusão, violação de direitos e a própria violência.

Nesse sentido, basta lançar um olhar para a nossa atual sociedade, por exemplo, para nos depararmos com atitudes racistas, sexistas, homofóbicas, gordofóbicas e tantas outras oriundas da cultura herdada pelas gerações e que discriminam e provocam tremendo mal-estar nas suas vítimas tamanho o seu impacto.

E por que, ainda hoje, em pleno século XXI, no qual vemos com muito mais evidência as discussões e os movimentos sociais em torno das questões raciais, de gênero, sexualidade e afins- inclusive sendo tratadas e veiculadas pelos diversos meios de comunicação que chegam às residências da maior parte da população- ainda existem pessoas que protagonizam cenas em que incitam a violência e a dor no outro? Como essas pessoas chegaram até esse ponto? Quais foram as suas referências? E, por fim: de que forma foram educadas?

Acredito que esta última pergunta é muito importante para respondermos à primeira questão, pois ela nos permite pensar no papel da educação na constituição do indivíduo social e no quanto é difícil desconstruir um sistema de crenças por ela já construído e se desvencilhar de determinados pensamentos e comportamentos que foram ensinados, em geral, desde a infância, e reforçados no decorrer dos anos até a terceira idade.

Como vimos, segundo Rosenberg (2006), as sociedades que têm a hierarquia ou a dominação como base originam e sustentam o que ele chamou de “comunicação alienante da vida”. Dessa forma, onde houver uma grande população que seja controlada por uma pequena quantidade de indivíduos em prol de beneficiar estes últimos, “é do interesse [destes] que as massas sejam educadas de forma tal que a mentalidade delas se torne semelhante à de escravos” (ROSENBERG, 2006, p.47-48).

De modo contrário, quanto mais estivermos em contato com a nossa humanidade, reconhecendo os nossos sentimentos, conscientes das nossas próprias necessidades e atentos(as) às estratégias utilizadas para atendê-las, mais tendemos a nos afastar da condição de escravizados.

Essa visão pode ser conferida a partir de uma resposta dada à conhecida carta enviada pelos governantes norte-americanos de Virgínia e Maryland- EUA aos índios das Seis Nações, após a assinatura de um tratado de paz com os mesmos. Estes últimos deixaram claro que estavam cientes das suas necessidades diante do convite que lhes foi feito e, portanto, que não o aceitariam porque este não estava de acordo com o que acreditavam ser bom para eles.

No documento, os líderes do governo pediram aos índios que “enviassem alguns dos seus jovens às escolas dos brancos” (BRANDÃO, 1981, p. 3), e eis um trecho da resposta dada pelos índios:

...Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração.

Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa.

...Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal [...]. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens. (BRANDÃO, 1981, p. 3)

A resposta propositiva dos povos originários aos homens brancos do governo norte-americano demonstrou não só a coerência daqueles em relação aos seus princípios e valores e o quanto estavam cientes da sua forma de ver o mundo como também o respeito que tiveram em relação à concepção de educação que diferenciava da que eles tinham.

A cosmovisão dos povos originários no contexto acima é um modo de dizer que há várias formas de habitar, ser e viver no planeta Terra, e que os indivíduos que têm a sua própria visão do mundo e escolhem viver a partir dela dificilmente se submeterão a condições que não estejam de acordo com o que consideram bom para si mesmos.

Até aqui, vimos a interferência da educação na constituição das pessoas bem como na forma como estas interagem com o mundo e, por consequência, com os seus semelhantes que também fazem parte dele. Agora, trago à tona o segundo objetivo específico designado para o estudo teórico que culminou neste trabalho, o qual propôs identificar a possível aproximação da Comunicação Não Violenta com a educação. Nesse sentido, considero que ambas se encontram a partir do momento em que Marshall Rosenberg (2020 a, p. 28) afirma achar que “a violência existe por causa da forma como fomos educados, e não devido à nossa natureza”.

Tal assertiva advém da seguinte questão apresentada por Rosenberg (2020 a): por que há violência, considerando que, para o autor, nós temos uma natureza compassiva e, sendo assim, “não há nada melhor, que nos faça sentir melhor, nada mais prazeroso que usar nossos esforços para servir à vida, contribuindo para o bem-estar em comum” (2020 a, p. 28)?

Nesse sentido, Rosenberg (2020 a) cita o teólogo Walter Wink, o qual diz que, desde os primeiros tempos da civilização, estamos sendo educados de um modo no qual a violência é vista como prazerosa. Assim, o autor afirma que esse tipo de educação acaba gerando uma desconexão com a nossa natureza compassiva.

Considero que o pensamento René Girard (*Apud* MULLER, 2007, p. 18-19), em sua tese que assinala como os homens passam a se rivalizar, está em conformidade com Rosenberg (2020 a) ao afirmar que “não há nada ou quase nada nos comportamentos humanos que não seja aprendido, [...]”. Dessa forma, não sendo inato o modo como nos expressamos e nos comportamos socialmente, compreende-se que ele está sujeito a questionamentos, desconstruções, reconstruções e transformações.

6.2 A POSSIBILIDADE DE UMA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL BASEADA NA NÃO-VIOLÊNCIA

Relacionar-se interpessoalmente a partir da perspectiva da Comunicação Não Violenta requer que rompamos com a forma como fomos educados até o presente momento, a qual expressa, estimula e prolonga a violência por meio da comunicação. No entanto, é importante ter em mente com o quê, exatamente, iremos “romper”; por isso, Rosenberg pontua que (2020 d, p. 20) “é essencial compreender qual o tema prevalecente em qualquer cultura. Como as pessoas aprenderam a responder a estas perguntas: O que é uma vida boa? Como devemos viver? E qual é a nossa natureza?”

Trata-se, portanto, de compreender o que nos foi ensinado até aqui, a história que a nossa cultura nos contou ou, em outras palavras, o que carregamos na nossa “bagagem cultural” e que norteia a nossa vida, apontando o caminho que devemos seguir sem, necessariamente, nos fazer refletir se é isso mesmo que gostaríamos, atentos a não nos fixarmos na lógica de uma história hegemônica. A partir dessa compreensão, é possível pensar em uma outra forma de estar e viver no mundo, a qual esteja mais em conformidade com o modo de vida que gostaríamos.

Contudo, a mudança da nossa forma de pensar, se comunicar, agir e interagir no e com o mundo requer que estejamos dispostos a voltar o nosso olhar para dentro de nós mesmos a fim de repensar a concepção de vida que, até então, adotamos. Dito isso, trago o fragmento de uma oficina que Marshall Rosenberg conduziu na cidade San Diego- Califórnia em maio do ano 2000.

Ao ser perguntado sobre o que podemos fazer para alcançar a raiz e transformar a fonte dos problemas sociais ao invés de apenas lidar com os seus sintomas, Rosenberg (2020 d) levou em conta quatro aspectos para a sua resposta, conforme sumarizado no quadro abaixo:

Quadro II- Os quatro aspectos para a transformação social na visão de Rosenberg

1	A mudança do paradigma dentro de nós;
2	A partilha do paradigma com outras pessoas;
3	A explicação do modo de funcionar as estruturas sociais dentro do referido paradigma;
4	O tipo de educação necessária para sustentar o paradigma.

Elaborado por Maria Thamires Magalhães Soares. Fonte: Rosenberg, 2021, p. 10-11

Quanto ao primeiro aspecto da resposta dada por Rosenberg sobre a provocação acima, ele se refere à “mudança de paradigma dentro de nós”. Para ele, isso significa “mudar o paradigma dentro de mim mesmo, de modo que eu consiga me libertar da forma como fui programado a pensar e agir, e entrar em harmonia com o modo que escolhi para viver” (ROSENBERG, 2020, p. 10). Por paradigma, entende-se um modelo ou padrão, de acordo o míni dicionário Aurélio (2010), ou ainda, segundo MANTOAN (2003, p. 11), ele também pode ser entendido, a partir de uma concepção moderna, como

um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o

nosso comportamento, até entrarem em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão mais conta dos problemas que temos de solucionar.

Essa última concepção de paradigma baseia-se nas obras de Thomas Kuhn (A Estrutura das Revoluções Científicas), Edgar Morin (O Paradigma Perdido: A Natureza Humana) e outros pensadores, e o que ela chama de “crise” refere-se, de acordo com Mantoan (2003), a uma crise de concepção ou de visão de mundo a qual tende a provocar mudanças que, quando são muito radicais, desencadeiam as chamadas revoluções científicas. Contudo, a autora afirma que

Sendo ou não uma mudança radical, toda crise de paradigma é cercada de muita incerteza, de insegurança, mas também de muita liberdade e de ousadia para buscar outras alternativas, outras formas de interpretação e de conhecimento que nos sustente e nos norteie para realizar a mudança (MANTOAN, 2003, p. 12).

Assim sendo, é possível perceber que a proposta de Rosenberg (2019), que exige uma mudança estrutural para se concretizar e se consolidar na sociedade, também é cercada por incertezas e inseguranças, tendo em vista que ela vai totalmente de encontro ao atual modo de viver, de relacionar e de nos comunicarmos uns com os outros.

O segundo aspecto, conforme o quadro acima, refere-se à “partilha do paradigma com outras pessoas”, isto é, “compartilhar o que funciona para nós, o que torna a nossa vida mais plena, sem detonar o antigo paradigma, [...]. Vamos contar aos outros o que gostamos em nossa própria história e como isso enriqueceu a nossa vida”. (ROSENBERG, 2020, p. 10)

Para Rosenberg (2020), o “enriquecimento da vida” é um conceito-chave dentro do paradigma da transformação social, pois, de acordo com ele, nós somos mobilizados a agir a partir da visualização que fazemos das nossas necessidades sendo atendidas por nossas ações. Ele também afirma que “uma organização que enriquece a vida é aquela na qual todo o trabalho realizado, tudo o que os colaboradores fazem, está relacionado à percepção de que isso estará a serviço da vida por atender a uma necessidade” (ROSENBERG, 2020, p. 13). E aqui ele amplia o leque das necessidades dizendo que estas também podem ser do planeta físico e dos animais, por exemplo, pois o autor considera a importância de enxergar a unidade e a interdependência do sistema da vida. Não se pode perder de vista, contudo, que essa forma peculiar do autor pensar sobre o “enriquecimento da vida” situa-se no campo da psicologia social e humanista.

Rosenberg (2020) nos mostra uma analogia para entendermos a organização que enriquece a vida ao falar da relação entre as abelhas e as flores, destacando o

quanto elas satisfazem as necessidades umas das outras. Ele observa que “elas não fazem nada por culpa, dever ou obrigação, fazem naturalmente, como parte do sistema biológico. A abelha obtém o néctar da flor e ao mesmo tempo poliniza a flor” (ROSENBERG, 2020, p. 14).

Ao trazer essa analogia, ele nos mostra, a partir de processos da natureza, que existem organizações que enriquecem a vida. Embora ela possa parecer romântica e ingênua, encontra reforço quando relacionada ao pensamento do filósofo Jean Marie Muller (2007, p. 25) o qual, ao falar sobre o uso da força na nossa sociedade e da “busca de um equilíbrio entre forças antagônicas, de modo que os direitos de cada indivíduo sejam respeitados”, diz que é esse equilíbrio o que permite que os homens vivam em simbiose uns com os outros.

De origem grega, o termo "simbiose" é composto pelas partículas *Sun* (com) e *bios* (vida), ou seja: a simbiose se refere à vida com o outro, uma vida em comum, a qual, segundo Muller (2007, p. 25), "é baseada em relações nas quais todos os parceiros se beneficiam mutuamente; é uma associação entre vários seres vivos que lhes permite satisfazer as necessidades respectivas sem prejuízo dos demais". Dessa forma, ele afirma que é do interesse de todos o respeito aos termos dessa associação ainda que haja obrigações decorrentes dela. Sendo assim, ela torna-se duradoura porque traz benefício a todos.

O terceiro aspecto, por sua vez, diz respeito à “explicação do modo de funcionar as estruturas sociais dentro do referido paradigma”. Para isso, Rosenberg (2020, p. 10) apresenta alguns desdobramentos em forma de questões: “como podemos desenvolver nossas habilidades a fim de transformar radicalmente as estruturas existentes para que elas funcionem em harmonia com o nosso paradigma?” A outra questão refere-se à ideia de pertencimento aos diversos grupos da sociedade: a família, escola, o governo etc. Em suas palavras, “como seriam [esses grupos] se [...] funcionassem em harmonia com o paradigma que escolhemos?” (ROSENBERG, 2020, p.10) Para ele, o ideal seria que esses diversos grupos funcionassem “em harmonia com o referido paradigma”.

Por fim, o quarto aspecto se refere ao “tipo de educação necessária para sustentar o paradigma”. Nesse sentido, Rosenberg (2020, p. 10-11) questiona: “que tipo de educação é necessária para que as pessoas compartilhem o nosso paradigma e criem outras estruturas que estejam em sintonia com ele?” Aqui, o autor pontua que é um tópico no qual ele coloca muita energia, tendo em vista que

anseia por uma próxima geração que seja educada em um paradigma totalmente diferente.

Vê-se, então, que a educação é fundamental para estabelecer, na sociedade, uma nova forma de ser, estar, se comunicar e se relacionar baseada na não violência.

6.3 A REPERCUSSÃO DA COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA NO ESPAÇO ESCOLAR

O terceiro objetivo específico estabelecido para este trabalho corresponde a examinar a possível contribuição do pensamento de Marshall Rosenberg para a formação de professores, e é isso o que busco fazer nesta subseção.

Dentre os diferentes espaços onde a educação acontece, destaco um deles no qual acredito que a comunicação não violenta possa ser inserida com chance de oferecer alguma contribuição: a escola. Assim, vejo que a principal contribuição da CNV nesse espaço é na relação interpessoal entre o(a) adulto(a) responsável e a criança. Entretanto, acredito que antes de qualquer iniciativa, por parte do(a) adulto(a), de utilizar a CNV na sua relação com os menores, é imprescindível que ele se aproprie de tal processo e o utilize consigo mesmo, primeiramente, e nas relações com os seus pares, tendo em vista que, segundo Rosenberg (2020 d), é preciso mudar internamente, de modo a conseguir nos libertar da forma como fomos programados a pensar e agir para, enfim, entrar em harmonia com o modo que escolhemos viver. Assim, a partir da utilização da CNV de forma consciente e apropriada, acredito que o adulto terá mais respaldo para utilizá-la com as crianças, sobretudo na resolução de conflitos.

Embora não tenha dado ênfase à educação escolar ao fazer, na subseção anterior, a aproximação da comunicação não violenta com a educação, saliento, aqui, que esse “recorte” do processo educativo muito me interessa.

Ao relatar, brevemente, uma parte da minha experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na introdução deste trabalho, ficou evidente que, para além de estar na condição de estudante de uma licenciatura e de profissional em formação, eu estou em uma condição humana, e esta reverbera em todos os âmbitos da minha vida, quer eu queira, quer eu não queira.

Como disse, independentemente da origem do problema que me deparei em sala de aula, o fato que ficou explícito para mim é que o comportamento das crianças mexeu internamente comigo, provocando sensações físicas como a

aceleração dos batimentos cardíacos e rouquidão devido ao aumento do tom de voz, bem como emoções e afetos misturados, tais como a raiva e o desânimo. Distante do conhecimento acerca da Comunicação Não Violenta naquele momento, me senti desesperançada em relação ao meu provável futuro ambiente de trabalho, sendo tomada por diversos pensamentos que mais me condenavam do que me acolhiam. Certamente, estava utilizando uma versão da “comunicação alienante da vida” comigo mesma, tendo em vista que esta, segundo Rosenberg (2006, p.47), se baseia em concepções que “dão ênfase a nossa maldade e nossa deficiência inatas, bem como a necessidade de educar para controlar nossa natureza inerentemente desejável”.

Ainda de acordo com o autor, o tipo de educação que suscita esse tipo de comunicação comumente nos faz questionar se há algo errado com os nossos sentimentos e com as necessidades que possamos estar vivenciando, já que, por meio dela, aprendemos a isolar o que se passa dentro de nós desde cedo.

Nesse sentido, penso na quantidade de professores(as) pelo Brasil e pelo mundo que podem ter sentido o mesmo que eu em diversas situações durante a sua atuação na docência e em quanto o conhecimento destes(as) profissionais acerca da CNV poderia tê-los(as) ajudado de alguma forma.

Rosenberg (2006), no seu livro intitulado “Comunicação Não-Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais”, apresenta o relato de uma professora de Chicago em relação ao uso que fez da Comunicação Não Violenta no seu trabalho. Ela conta que estava usando a CNV na sua turma de alunos com necessidades educacionais especiais há cerca de um ano, e afirma que essa forma de se comunicar também pode funcionar com crianças que têm um desenvolvimento tardio da linguagem, dificuldades de aprendizado e problemas de comportamento. Ao falar sobre o comportamento específico de um dos seus alunos, o qual tinha o costume de cuspir, dizer palavrões, gritar e espetar outros alunos com lápis quando estes se aproximavam dele em sua carteira, a professora diz que, diante desse comportamento do aluno, ela lhe pedia: “por favor, diga isso de outro jeito. [...]” (ROSENBERG, 2006, p. 29). E continua dizendo que, na mesma hora, o aluno “se levanta, olha para a pessoa de quem está com raiva e diz com toda calma: “por favor, você poderia sair da minha carteira? Eu fico com raiva quando você fica tão perto de mim” (ROSENBERG, 2006, p. 29)

Segundo a professora, os outros alunos costumavam reagir com compreensão e, em geral, se desculpavam pela aproximação à cadeira do colega, afirmando terem se esquecido de que aquilo o deixava aborrecido. Certamente, até chegar a esse nível de atitude, houve um trabalho prévio e constante que teve como base a comunicação não violenta. Contudo, a docente comenta a sua frustração com essa criança específica, o que a levou a tentar descobrir do que, além de harmonia e ordem, ela estava precisando na sua relação com o menino. No caso, ela fez o exercício de identificar quais das suas necessidades não estavam sendo atendidas naquele contexto e, nesse processo, ela conta que percebeu o quanto de tempo ela dedicava ao planejamento das aulas e como as suas necessidades de ser criativa e de contribuir estavam sendo “passadas para trás” por causa da necessidade de manter o bom comportamento da classe.

O relato da experiência docente em outro contexto me remete à experiência que tive por meio do PIBID. À luz da CNV, eu diria que havia em mim algumas necessidades que não foram atendidas naqueles instantes em que estava assumindo o papel de professora e, por isso, eu me senti desconfortável e o meu corpo estava manifestando todos aqueles sinais. O fato de dedicar um tempo para elaborar um plano de aula e não conseguir executá-lo devido à emergência de reestabelecer a ordem na turma, por exemplo, assim como no caso da professora de Chicago, também foi um motivo de frustração para mim, embora isso não tenha vindo para a consciência de imediato.

Em outro relato trazido por Rosenberg (2006) dentro do contexto educacional e escolar, o autor acrescenta um outro ponto de vista, o do estudante, e chama a atenção para uma das quatro formas da “comunicação alienante da vida”, a saber: os julgamentos moralizadores, a qual, não raro, é utilizada por docentes e demais funcionários no interior da escola e que, segundo ele, mais colabora com os comportamentos indesejados do que os minimizam.

Rosenberg (2006) conta que, certa vez, foi convidado pelo administrador de uma escola secundária para demonstrar aos professores como a CNV poderia ajudá-los a se comunicar com as(os) alunas(os) que não estavam cooperando como eles gostariam. Nesse contexto, foi pedido a ele que se reunisse com quarenta alunos os quais foram considerados “social e emocionalmente desajustados”, e assim foi feito. Entretanto, o psicólogo afirma que ficou impressionado com o rótulo que foi estabelecido para esse grupo de alunos e, também, “com a maneira pela

qual rótulos como esse servem de profecias que acabam acarretando a própria concretização” (ROSENBERG, 2006, p. 123).

Em seguida, Rosenberg (2006, p. 123) logo questiona ao leitor: “se você fosse um estudante rotulado assim, isso não lhe daria com justiça a permissão de se divertir um pouco na escola resistindo a fazer o que quer que lhe pedissem?” e, posteriormente, afirma que atribuir rótulos às pessoas, ação que se configura como um “julgamento moralizador”, segundo o autor, faz com que “tendemos a agir com relação a elas de uma forma que contribui para criar o próprio comportamento que nos incomoda, que então percebemos como uma confirmação de nosso próprio diagnóstico” (ROSENBERG, 2006, p. 123).

Como já esperava, Rosenberg (2006, p. 124) diz que, ao entrar na sala para conversar com os alunos, “a maioria deles estava pendurada na janela gritando obscenidades para os colegas no pátio abaixo”. Por esse motivo, ele precisou de um tempo para conseguir reunir toda a turma sem parecer que aquilo era uma exigência da sua parte. Apesar disso, no final, a reunião ocorreu da melhor forma possível, e o autor conseguiu estabelecer uma conexão com o grupo e ser ouvido pelo mesmo.

Um caso semelhante, que também mostra a rotulação e, mais ainda, a estigmatização de um estudante dentro do ambiente escolar, é relatado por Joe Kincheloe (1997), ao falar da sua experiência como jovem professor de uma escola média suburbana que estava em ascensão social no Tennessee (EUA). Ele conta que a maior parte dos pais dos seus alunos possuía nível superior e era bem-sucedida, o que tornava a escola bem vista na comunidade. Segundo o professor, “uma ética do sucesso acadêmico era inculcada na maioria dos estudantes em casa, e de fato, os escores dos testes eram altos e a maior parte dos professores possuía o capital cultural dominante” (KINCHELOE, 1997, p. 56). Contudo, havia um estudante, conhecido como Alvin, o qual era diferente dos seus colegas da alta classe média pois vinha de uma família pobre e, por isso, não possuía o capital cultural dominante.

Kincheloe (1997) aborda que os demais estudantes achavam graça do sotaque de Alvin, típico das montanhas do Tennessee, bem como das “suas roupas de lojas de descontos, [do] seu estilo de cabelos soltos (antes de isto se tornar moderno) e do seu desconforto social (o que era interpretado como falta de boas maneiras)” (KINCHELOE, 1997, p. 56). Sob uma perspectiva positivista, a avaliação do desempenho acadêmico de Alvin era considerada um fracasso, pois as suas

notas eram baixas “e as suas aquisições de escores nos testes estavam muito abaixo da média escolar” (KINCHELOE, 1997, p. 56).

Contudo, o autor diz que “havia muito mais em Alvin do que o revelado pelas estatísticas escolares. Alvin era muito inteligente, e inteligente em variadas e interessantes formas. Apesar de seu baixo *status* social, eu via Alvin usar sofisticadas estratégias de resolução de conflitos no pátio, e muitas vezes acabar com brigas através de negociações (KINCHELOE, 1997, p. 56-57).

Apesar disso, Kincheloe (1997) diz que o capital cultural de Alvin, de classe socioeconômica mais baixa, levava alguns professores a tratá-lo com crueldade, desconsiderando por completo as qualidades pessoais que o aluno possuía. Nesse sentido, o professor expressa que “talvez uma educação de professores que introduzisse professores a novas formas de ver, a epistemologia alternada que os habilitassem a se libertarem das cegueiras positivistas poderia evitar o tratamento degradante de estudantes como Alvin” (KINCHELOE, 1997, p. 57).

A diferença entre o caso relatado por Rosenberg (2006) e este último, relatado pelo professor Kincheloe (1997) é que, no primeiro, o rótulo estabelecido pelos profissionais que trabalhavam na instituição escolar a qual solicitou a presença do autor encontra um “respaldo” no comportamento das(os) estudantes, o que parece justificar a visão das(os) docentes e do corpo gestor em relação aos mesmos. Já no segundo, nota-se uma carga de preconceito e discriminação oriundos da visão, aparentemente, enrijecida e limitada dos(as) professores(as) da escola em relação ao referido aluno, o qual destoava do padrão de estudante que eles(as) esperavam e desejavam.

Voltando ao primeiro caso dos alunos considerados “social e emocionalmente desajustados”, relatado por Rosenberg (2006, p. 124), vimos que, ao final da reunião, o autor conseguiu estabelecer uma conexão com o grupo e ser ouvido pelo mesmo. Entretanto, eu pergunto: quantas vezes, no ambiente escolar, as(os) profissionais da educação, em especial as(os) professores(as), não conseguem ter a audiência da sua turma como gostariam? Nesses casos, o que falta na relação entre docentes e discentes que impede que a comunicação, de fato, aconteça entre as duas partes?

Penso que, assim como os sentimentos e as necessidades das(os) docentes precisam ser considerados no decorrer da sua atuação, os sentimentos e as necessidades das(os) discentes também devem ter o seu lugar no espaço escolar.

Não raro, ao assumirem a posição de autoridades, muitos(as) professores(as) agregam o autoritarismo à sua postura, acredito que não por maldade mas, possivelmente, por terem como referência de perfil profissional pessoas autoritárias e, também, por acharem que essa é a maneira correta para agir em sala de aula ou, ainda, por desconhecerem outras alternativas para lidarem com as(os) suas/seus alunas(os), como foi o meu caso. Isso também tem a ver, sobretudo, com a cultura em que foram educados, a qual, em geral, tende a priorizar a obediência à autoridade em detrimento do respeito à autoridade.

Embora possam parecer sinônimos, Rosenberg (2020) estabelece a distinção entre obediência à autoridade e respeito à autoridade. Para o autor, a obediência à autoridade se refere a fazer “cegamente” o que esta nos diz, sem questionar, refletir ou ponderar, enquanto o respeito pela autoridade é visto por ele como uma escolha por fazer o que determinada autoridade diz ou determina primeiro porque nós a respeitamos e, segundo, “porque isso está em harmonia com as [nossas] necessidades” (ROSENBERG, 2020, p. 28). No seu trabalho com professores e pais, ele diz que sempre se esforça para garantir que ambos grupos esclareçam às crianças a diferença entre uma e outra.

Sendo o(a) professor(a) uma autoridade em sala de aula, é de suma importância que ele(a) observe a sua postura em relação aos/às seus/suas alunos(as), de modo a perceber como ela interfere no comportamento dos(as) estudantes. Ao falar sobre a cultura na qual foi educado, Rosenberg (2020 b, p. 13) diz que quando uma pessoa se torna autoridade, seja ela professor ou pai, por exemplo, “passa a entender que sua responsabilidade é fazer com que pessoas rotuladas como “filho/criança” ou “aluno” se comportem de determinada maneira”. No entanto, ele diz que percebeu a derrota que esse objetivo traz consigo a partir do momento que aprendeu que “quando nosso objetivo é conseguir que outra pessoa se comporte de determinado modo, elas provavelmente resistirão àquilo que estamos pedindo” (ROSENBERG, 2019, p. 14), tendo em vista que o foco em conseguir apenas o que desejamos da outra pessoa, ou que ela faça o que nós queremos, sem considerar também os seus próprios sentimentos e necessidades, é uma ameaça à sua autonomia e ao seu direito de escolher o que deseja fazer.

Diante do exposto nesta seção, questiono: como satisfazer, simultaneamente, as necessidades de professores e estudantes de modo a garantir o bem-estar das duas partes?

Entendo que, no caso do(a) professor(a), é imprescindível o exercício do autoconhecimento e do autocuidado, os quais podem ser manifestados tanto em atitudes que lhes permitam identificar os seus próprios sentimentos e necessidades perante uma determinada situação ou circunstância, permitindo-lhe olhar para si mesmo com acolhimento e compaixão, quanto em atitudes que satisfaçam as suas necessidades de modo que a assegurar-lhes o seu bem-estar.

Acredito que, a partir dessa mudança de postura dos(as) docentes em relação a eles(as) mesmos(as), é possível que os benefícios oriundos dessa prática possam alcançar os(as) estudantes, tendo em vista que, por terem menos maturidade, podem encontrar na pessoa do(a) professor(a) uma referência para agirem consigo mesmo(a) bem como um agente para mediar os conflitos que ainda vivenciam com os seus pares.

No que tange à formação de professores, vale salientar que já existem ações implementadas em escolas brasileiras da educação básica que a uniram à comunicação não violenta, sendo uma delas a que foi relatada por Elisa Faller (2018) em seu trabalho de conclusão de curso no qual estudou e pesquisou a relação entre a comunicação não violenta e os processos circulares dentro do ambiente escolar.

Em relação aos processos circulares, Pranis (2010 *Apud* Faller, 2018, p. 13), explica que eles se inspiram “na antiga tradição dos índios norte-americanos de usar um objeto chamado bastão da fala, que passa de pessoa para pessoa dentro do grupo, e que confere a seu detentor o direito de falar enquanto os outros ouvem”. Segundo a autora, esses processos, que são circulares devido a reunirem pessoas no formato de um círculo, ficaram conhecidos como “círculos restaurativos”, tendo o seu início no âmbito da justiça criminal do estado de Minnesota- EUA; todavia, alguns voluntários que trabalhavam nesse processo notaram que tal metodologia também poderia ser utilizada, com eficácia, em outras situações que não necessariamente estivessem ligadas ao crime, o que foi feito, expandindo os processos circulares para escolas, locais de trabalho, assistência social dentre outros espaços.

Como metodologia para a realização do seu trabalho, Faller (2018) optou por fazer uma etnografia em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Porto Alegre-RS, na qual já atuava, onde fez observações durante três meses sobre essas

novas abordagens que começaram a ser desenvolvidas no interior da instituição, interferindo, principalmente, nas formas de comunicação.

De acordo com a professora, o público da escola, no período em que foi realizada a pesquisa, era considerado um dos mais agressivos do bairro, protagonizando situações de agressões físicas dentro e fora do ambiente escolar, chegando até a ocorrência de assassinatos, durante o horário de aula, com a exposição dos corpos das vítimas na rua, no perímetro escolar. Além disso, a autora conta que havia brigas e tiroteios entre facções envolvidas com o tráfico de drogas no entorno da escola, e que vários discentes tinham familiares envolvidos com o tráfico, o que contribui para que o cotidiano escolar esteja permeado de uma violência sutil, “que parece naturalizada nesse ambiente” segundo Faller (2018, p. 21).

Nesse contexto, porém, surgiu um grupo de acolhimento e estudos da CNV dentro da instituição, oriundo de um episódio de agressão protagonizado por uma aluna em relação a uma professora da escola municipal. De acordo com Faller (2018, p. 22), “diante do clima tenso gerado por esse acontecimento, as professoras cobraram um posicionamento da direção da escola, que vinha estudando o caso de forma reservada”. Assim, a resposta da direção escolar foi organizar um encontro com um Frei que já trabalhava com os princípios da Comunicação Não Violenta em um Centro de Promoção da Criança e do Adolescente (CPCA).

Daí em diante, os encontros passaram a acontecer semanalmente, com duração de uma hora e meia, em geral, e o assunto tratado em cada um deles, bem como o método usado para abordá-lo, era definido logo no início, segundo a vontade dos participantes. Ao falar sobre a dinâmica dos encontros, Faller (2018, p. 23) relata que,

Em seu o momento inicial, que chamamos de check in, compartilhamos com o grupo como cada um está se sentindo e seguimos o encontro conforme as necessidades identificadas nesse primeiro momento, podendo ser focado na leitura, estudo e discussão do livro, na escuta empática dos sentimentos dos colegas diante de uma situação ocorrida ou em outros exercícios práticos propostos e supervisionados pelo facilitador.

Quanto a sua percepção sobre o grupo, a professora diz o seguinte:

Sinto que as reuniões desestabilizam nossas crenças e rompem pensamentos e comportamentos automáticos que reproduzimos em nossa vida, questionando hábitos, modos de ser e métodos naturalizados pela escola. É provável que isso nos leve a formas mais construtivas e harmoniosas de ser, cada um consigo, com o grupo e com a escola. (FALLER, 2018, p. 23)

Ao integrar os dados coletados pela sua pesquisa, a sua própria experiência bem como as observações feitas no espaço escolar e o pensamento dos autores nos quais se baseou, Faller (2018) percebeu que os processos circulares oferecem uma possibilidade real de mudança nas formas de comunicação e resolução de conflitos no interior da escola a partir dos encontros semanais baseados nos princípios da comunicação não violenta e das práticas circulares, embora tais mudanças tenham enfrentado a resistência de alguns professores e membros da direção. Ainda assim, a professora identificou os impactos desse processo nos relacionamentos, nas posturas e nas condutas dentro do contexto escolar, tendo a sua própria experiência com os seus alunos como um exemplo.

O trajeto que será percorrido para implementar mudanças significativas no ambiente escolar será construído por cada professor(a), em parceria com os(as) seus/suas colegas e com a gestão escolar, em seu contexto de atuação. Contudo, tendo posse dos conhecimentos que lhe apresentam outras formas de serem e de estarem no mundo e, por consequência, em sala de aula, acredito na possibilidade de que sejam “precursores” do estabelecimento da comunicação não violenta no interior da escola a partir do momento que a adotarem em suas próprias vidas, se assim desejarem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido neste trabalho de conclusão de curso permitiu atingir cinco pontos, os quais foram sumarizados da seguinte forma: (1) a atitude de perfilar, atentamente, a pergunta e os objetivos estabelecidos; (2) a compreensão de dois conceitos centrais no pensamento de Marshall Rosenberg, sendo eles: a “comunicação não violenta” e a “comunicação alienante da vida”; (3) o exercício de reconhecer a existência possível de uma forma não violenta de comunicação em diálogo com diferentes gêneros textuais; (4) o entendimento da “comunicação não violenta” como um paradigma; (5) a aproximação da comunicação não violenta com a educação escolar e, em decorrência desta, a cogitação da formação de professores sob essa perspectiva. Todos esses pontos são descritos a seguir.

Quanto à atitude de perfilar, atentamente, a pergunta e os objetivos específicos, considero que é possível observá-la no decorrer da leitura da terceira à sexta seção, onde, partindo da pergunta norteadora sobre qual a contribuição da comunicação não violenta para a educação, eu realizo as ações que correspondem aos objetivos específicos, sendo elas: discutir sobre o processo de construção do conceito de comunicação não violenta de Marshall Rosenberg na seção 3; identificar a possível aproximação da abordagem conceitual de “Comunicação Não Violenta” com a educação na seção 6, precisamente na segunda subseção; e examinar a possível contribuição do pensamento de Marshall Rosenberg para a formação de professores na terceira subseção, também da seção 6. Essas três realizações permitiram alcançar o objetivo geral que foi analisar o conceito-chave do estudo de Marshall Rosenberg com o intuito de compreender, a partir do percurso teórico deste autor, a possibilidade dele contribuir com a educação. O resultado dessa análise, por sua vez, me levou à conclusão de que há a possibilidade desse conceito contribuir com a educação.

Em relação ao segundo ponto, resumido na compreensão de dois conceitos centrais no pensamento de Marshall Rosenberg, sendo eles: a “comunicação não violenta” e a “comunicação alienante da vida”, considero que na seção 4, onde disserto sobre cada um separadamente, fica subentendido que, embora ambos se contraponham, eles também se complementam, tendo em vista que, para compreender o que é uma comunicação não violenta, é importante que se compreenda, antes disso, a que ela se opõe, ou seja, o que é o seu oposto, que

seria, justamente, uma comunicação violenta ou, de acordo com Marshall Rosenberg, “comunicação alienante da vida”.

Já o exercício de reconhecer a existência possível de uma forma não violenta de comunicação em diálogo com diferentes gêneros textuais, o qual considero como o terceiro ponto atingido neste trabalho de conclusão de curso, teve como base a comunicação não violenta e os quatro componentes do seu modelo, estabelecidos por Marshall Rosenberg. Assim, a partir da compreensão do que o autor apresenta como comunicação não violenta bem como da forma como ele mostra a sua aplicação em situações práticas do cotidiano por meio dos quatro componentes, foi possível fazer o reconhecimento dessa forma não violenta de se comunicar em produções textuais de diferentes gêneros como a crônica e a canção, os quais refletem, também, a visão e a sensibilidade dos seus escritores/compositores.

O entendimento da “comunicação não violenta” como um paradigma foi outro ponto que atingi no percurso de construção deste trabalho. Nota-se que o referido conceito extrapola o âmbito da linguagem e da comunicação, chegando a ser considerado por Rosenberg (2019, p. 7) como “um modo de ser, de pensar e de viver” o qual, ao nos ser apresentado, aponta para uma nova e possível forma de viver na contemporaneidade e de educar as gerações mais novas, bem como as que ainda virão, ensinando-lhes, a partir do que já aprendemos e conseguimos colocar em prática nas nossas vidas, a não ignorar o que é inerente à nossa natureza humana, como os sentimentos e as necessidades, em detrimento de comportamentos que mais servem de reforço à cultura dominante do que a nós mesmos(as). Assim, indo de encontro às concepções de vida que nos foram transmitidas e que reforçam, sem que percebamos, a manifestação descontrolada da nossa agressividade, culminando, assim, nas diversas formas de violência, que ora sofremos, ora protagonizamos, a comunicação não violenta constitui-se como um novo paradigma que já começou a ser instaurado em diversos locais do globo terrestre, estando em conformidade com os princípios da não-violência fundamentados e defendidos por alguns filósofos como Jean Marie-Muller (2007) e, também, pelo conhecido Mahatma Gandhi.

O quinto, e último, ponto atingido neste trabalho de conclusão de curso corresponde à aproximação da comunicação não violenta com a educação escolar e, em decorrência desta, a cogitação da formação de professores sob essa perspectiva. Ao afirmar que “a violência existe por causa da forma como fomos

educados, e não devido à nossa natureza”, Rosenberg (2020 a, p. 28) atribui à educação a responsabilidade pela permanência da violência no nosso modo de viver, ao passo que também reconhece o seu papel fundamental para uma transformação social que a minimize e até a elimine do meio social. Dessa forma, sendo a escola uma instituição onde a educação também acontece, ela se torna responsável pela manutenção ou mudança das maneiras das pessoas se inter relacionarem.

Em se tratando da formação de professores sob a perspectiva da “comunicação não violenta”, foi possível concluir que o arcabouço teórico oriundo dos estudos do Marshall Rosenberg deve ser devidamente compreendido e utilizado pelos(as) docentes na sua própria vida, antes de tudo, para que depois eles(as) possam estender a sua utilização para o público com o qual trabalha, em geral crianças, adolescentes e jovens, tendo em vista que a Comunicação Não Violenta não deve ser vista como mais um conteúdo a ser ensinado e, sim, como uma forma possível para encarar e lidar com as relações interpessoais na prática, a partir da mudança da nossa visão do mundo e da natureza humana.

Em suma, apesar do esforço empreendido para a escrita deste trabalho e de todos os pontos que ele me permitiu atingir, não o considero como um trabalho fechado, tendo em vista que alguns questionamentos voltados para o trabalho docente na perspectiva da “comunicação não violenta” vieram à tona, a exemplo destes: considerando a menoridade do público-alvo do trabalho docente na educação básica (em sua maioria, crianças e adolescentes), e a responsabilidade que cada professor(a) tem sobre a sua turma, não só de modo a garantir o desenvolvimento cognitivo e intelectual de cada estudante mas, também, de garantir a segurança no espaço escolar e contribuir com a sua formação para a cidadania e para a vida, como o(a) professor(a) poderá exercer a sua autoridade de modo a não ameaçar a autonomia dos(as) seus/suas alunos(as) e, ao mesmo tempo, garantir que o seu trabalho seja realizado, principalmente diante da resistência destes(as) últimos(as) às atividades propostas? Como conquistar o respeito das(os) estudantes pela autoridade do(a) professor(a) em detrimento da obediência “cega” destes(as) às suas determinações? Como convencer as(os) estudantes de que a educação escolar é necessária e importante para as suas vidas e que pode estar em harmonia com as suas necessidades? Assim, lanço essas questões cogitando a possibilidade de elas servirem como norte para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1992579/mod_resource/content/1/O%20que%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 19 de outubro de 2021.
- BRASIL. Constituição (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 nov. 2021.
- CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, [S.L.], n. 8, p. 432-443, dez. 2002. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-45222002000200016>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2021.
- CECÍLIO, Camila. Comunicação Não-Violenta: o que é como aplicá-la no dia a dia escolar. **Nova Escola**, São Paulo, 02 out. 2019. Disponível em:
<https://novaescola.org.br/conteudo/18280/comunicacao-nao-violenta-o-que-e-como-aplica-la-no-dia-a-dia-escolar>. Acesso em: 11 abr. 2021.
- DANIEL CARVALHO. **Tem alguns idiotas que até hoje ficam em casa, diz Bolsonaro sobre isolamento na pandemia. Folha de São Paulo**. São Paulo, s/p. 17 maio 2021. Disponível em:
<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/05/tem-alguns-idiotas-que-ate-hoje-ficam-em-casa-diz-bolsonaro-sobre-isolamento-na-pandemia.shtml>. Acesso em: 30 maio 2021.
- FALLER, Elisa. **Comunicação não-violenta e processos circulares**: uma experiência escolar. 2018. 42 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia-Licenciatura, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/181450>. Acesso em: 24 maio 2021.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de H. **Míni Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 960 p.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. 80 p. Disponível em:
<http://www.feevale.br/Comum/midias/93aeebed-9c8b-4b56-8341-22ac5cd3b501/Boniteza%20de%20um%20Sonho.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Tradução Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MAFRA, Johny José. Ler e Tomar notas: primeiros passos da pesquisa bibliográfica. **O Alferes**, Belo Horizonte, v. 10, n. 33, p. 40-54, abr. 1992. Trimestral. Disponível em: <https://revista.policiamilitar.mg.gov.br/index.php/alferes/article/view/555>. Acesso em: 24 maio 2021.

MANTOAN, Maria Tereza E. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003, 48 p. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.

MICHAELIS DICIONÁRIO BRASILEIRO DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Sentimento**. 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=ne0yw>. Acesso em: 04 nov. 2021.

MORE: Mecanismo online para referências, versão 2.0. Florianópolis: UFSC Rexlab, 2013. Disponível em: <https://more.ufsc.br/>. Acesso em: 09 nov. 2021

MULLER, Jean-Marie. **O princípio da não-violência: uma trajetória filosófica**. São Paulo: Palas Athena, 2007, 280 p.

_____. **Não violência na Educação**. Tradução Vânia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2006, 102 p.

RAFAELA DAMASCENO. **Conheça a análise da música Comida, dos Titãs**. 2020. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/blog/analise-musica-comida-titas/>. Acesso em: 28 set. 2021.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação Não-Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. Tradução Mário Vilela. 4. ed. São Paulo: Ágora, 2006. 285 p.

_____. **A linguagem da paz em um mundo de conflitos: sua próxima fala mudará seu mundo;** Tradução Grace Patricia Close Deckers. 3. ed. São Paulo: Palas Athena, 2020 a, 206 p.

_____. **Vivendo a comunicação não violenta: como estabelecer conexões sinceras e resolver conflitos de forma pacífica e eficaz**. Tradução Beatriz Medina. Rio de Janeiro: Sextante, 2019, 129 p.

_____. **Criar filhos compassivamente: maternagem e paternagem na perspectiva da Comunicação Não violenta**. Tradução Tônia Van Acker. 4. ed. São Paulo: Palas Athena, 2020 b, 60 p.

_____. **Juntos podemos resolver essa briga: paz e poder na resolução de conflitos;** Tradução Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2020 c, 60 p.

_____. **O coração da mudança social**. Tradução Ana Sofia Schmidt de Oliveira. 1. ed. São Paulo: Palas Athena Editora, 2020 d. 69 p.

SAMPAIO, Jáder dos Reis. O Maslow desconhecido: uma revisão de seus principais trabalhos sobre motivação. **Revista de Administração- Rausp**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 5-16, jan. 2009. Trimestral. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=223417526001>. Acesso em: 12 out. 2021.

SILVEIRA, Mauro César (ed.). **Jornalismo e História**. 2020. A crônica jornalística que marcou a vida da autora de “A Hora da Estrela”. Disponível em: <https://jornalismoehistoria.sites.ufsc.br/2020/12/25/a-cronica-jornalistica-que-marcou-a-vida-da-autora-de-a-hora-da-estrela/>. Acesso em: 14 set. 2021.

THE CENTER FOR NONVIOLENT COMMUNICATION (Estados Unidos da América). **Marshall B. Rosenberg, Ph.D. (1934 - 2015)**: our founder. Disponível em: <https://www.cnvc.org/about/marshall>. Acesso em: 12 set. 2021.

APÊNDICE
Quadro III- Panorama das obras de Marshall Rosenberg

Nº	Obra	Ano de Publicação	Edições	Ano da última Edição	Editora	Categoria e ISBN	Local de busca
1	Comunicação Não-Violenta: a linguagem da vida.	2003	-	-	Ágora	Psicologia 857183826 7	-Câmara Brasileira do Livro (CBL).
2	We Can Work it Out: resolving conflicts Peacefully and Powerfully. (Nós podemos trabalhar com isso: resolvendo conflitos de forma pacífica e poderosa).	2004 (01/09)	-	-	PuddleDancer Press	-	NonViolente Communication
3	Teaching Children Compassionately: How students and Teachers can succeed with mutual understanding (Ensinando crianças com compaixão: como alunos e professores podem ter sucesso com a compreensão mútua)	2004 (01/09)	-	-	PuddleDancer Press	-	NonViolente Communication
4	Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais.	2006	4	2020 (01/01)	Ágora	Psicologia 978857183 1414	-Câmara Brasileira do Livro (CBL); -Grupo Editorial Summus
5	A linguagem da paz em um mundo de conflitos. Sua próxima fala mudará o seu mundo.	2019 (05/04)	-	-	Palas Athena	Psicologia 978856080 4412	-Câmara Brasileira do Livro (CBL); -Amazon
6	Vivendo a Comunicação Não-Violenta: como estabelecer conexões sinceras e resolver conflitos de forma pacífica e eficaz.	2019 (15/07)	-	-	Sextante	Literatura Americana 978854310 7707	-Câmara Brasileira do Livro (CBL); -Editora Sextante

7	O surpreendente propósito da raiva. Indo além do controle para encontrar a função vital da raiva.	2019 (23/07)	2	set./ 2020	Palas Athenas	Psicologia 978856080 4511	-Câmara Brasileira do Livro (CBL); -Amazon
8	Criar filhos compassivamente: Maternagem e Paternagem na perspectiva da Comunicação Não Violenta.	2019 (20/12)	4	dez./ 2020	Palas Athena	Psicologia 978856080 4429	-Câmara Brasileira do Livro (CBL); -Amazon
9	Juntos podemos resolver essa briga: paz e poder na resolução de conflitos	fev./2020	-	-	Palas Athenas	Psicologia Físico 978-65-868 64-06-9	-Câmara Brasileira do Livro (CBL); -Amazon
10	Amo você sendo quem sou	jul./ 2020	-	-	Palas Athenas	Psicologia 978856080 4535	-Câmara Brasileira do Livro (CBL); -Amazon
11	Superando a dor entre nós	out./ 2020	-	-	Palas Athenas	Psicologia 978-65-868 64-10-6	-Câmara Brasileira do Livro (CBL); -Amazon
12	O coração da mudança social: como fazer a diferença no seu mundo	out./ 2020	-	-	Palas Athenas	Psicologia Físico 978-65-868 64-09-0	-Câmara Brasileira do Livro (CBL); -Amazon
13	Practical Spirituality: reflections on the spiritual basis of nonviolent communication (Espiritualidade Prática: a base espiritual da comunicação não-violenta).	2021	-	-	PuddleD ancer Press	-	NonVio- lente Communi- cation
14	Life-Eriching Education (Educação enriquecedora da vida.	-	-	-	PuddleD ancer Press	-	NonVio- lente Communi- cation