

**COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: POR
UMA PRÁTICA DOCENTE PROPOSITIVA E COLABORATIVA.**

Otávio Lima Oliveira¹

RESUMO: O objetivo deste artigo é explorar as implicações práticas da Comunicação não-violenta (CNV), cunhada pelo psicólogo norte americano Marshall Rosenberg, enquanto ferramenta eficaz na construção do trabalho docente colaborativo e propositivo, isto é, o trabalho docente enquanto resultado da intersecção entre discência e docência. Ademais, apontar caminhos críticos para a reflexão desta modalidade de trabalho docente na direção de suas possibilidades e aspirações. Para tal, exploraremos a aplicação da CNV em um dos mais habituais momentos da atividade docente, qual seja, a “hora da chamada”. Iniciamos com uma apresentação da CNV, demonstrando seu principal pressuposto e como procede sua aplicação. Em seguida abordamos o momento da “chamada” aclarando a natureza e as consequências das tensões envolvidas em sua aplicação. Seguimos com o relato de experiência, base ilustrativa tanto de nossas proposições teóricas quanto do modo de trabalho aqui pensado, partindo para uma exposição de suas implicações metodológicas e críticas. Finalizamos com uma síntese dos principais pontos apresentados, frisando os pontos de reflexão e caminhos ainda abertos para o pensar da atividade docente, sugerindo pontos de partida e parâmetros a serem refletidos de modo a tornar os aspectos deste trabalho colaborativo e propositivo tanto mais claros quanto desejáveis.

Palavras-chave: Comunicação não-violenta; relação docência-discência; trabalho colaborativo; saberes docentes.

ABSTRACT: This paper aims to explore the practical implications of Nonviolent Communication, as developed by the north american psychologist Marshall Rosenberg, as an efficient tool in the construction of a cooperative and purposeful teaching work, that is, teaching work as a result of the intersection between both activities from students and teachers. Moreover, it aims to point out critical paths for the reflection of this modality of teaching work in the direction of its possibilities and aspirations. To this end, we will explore the application of Nonviolent Communication in one of the most usual moments of teacher activity, the “call time”. We begin with a presentation of Nonviolent Communication demonstrating its main assumption and how its application proceeds. We then address the “call time” by clarifying the nature and consequences of the tensions involved in its application. We continue with the experience report, illustrative basis of both our theoretical propositions and the way of work thought here, leaving for an exposition of its methodological and critical implications. We conclude with a synthesis of the main points presented, highlighting the points of reflection and paths still open for the thinking of the teaching activity, suggesting starting points and parameters to be reflected in order to make the aspects of this collaborative and propositional work both clearer and more desirable.

Key Words: Nonviolent communication; teacher-to-student relation; cooperative work; teaching knowledge.

¹ Otávio Lima Oliveira, licenciando em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense, ex-PIBID e atual residente pedagógico em instituição de ensino estadual, atuando em turmas do 3º ano do Ensino Médio.

A Comunicação Não-Violenta (CNV) e seus princípios basilares

Na obra “*Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*”, Marshall Rosenberg (2006) parte do princípio de que a comunicação humana é um dos frutos de um processo histórico e cultural pautado em relações de poder de marcado caráter subalternizador e de forte hierarquização. Através das eras, sociedades cuja própria estrutura social baseia-se em formas de dominação, hierarquia e poder, isto é, na clássica chave *dominantes* e *dominados*, desenvolveram formas de comunicação refletidas nestas estruturas de dominação que sustentam e atravessam as relações que os sujeitos estabelecem entre si. Configura-se, então, o que Rosenberg chamou “*jackal language*” (*linguagem chacal*, em tradução livre), isto é, modos de comunicação que expressam pensamentos, volições e emoções² que mais preocupam-se em reafirmar estruturas de dominação e poder, historicamente assentadas, do que expressar as intenções reais do sujeito que se comunica. Está posto um verdadeiro *descompasso* entre as formas de expressão disponíveis e o que verdadeiramente habita no interior da mente do sujeito que se comunica.

Tal descompasso gera consequências graves. Por um lado, restabelece e faz a manutenção das relações de dominação e poder vigentes, caracterizando um teor de conservação do *status quo*. Por outro, impede os sujeitos de tomarem ciência de como suas consciências, em um nível profundo, processam as experiências exteriores, gerando tensões que se traduzem tanto em patologias de caráter psicológico, como depressão, quanto em um trato com o outro e consigo mesmo que prima pela imposição e coerção. O caráter de *violência* da comunicação surge justamente por conta desta distância entre as formas de expressão disponíveis e as demandas internas dos sujeitos. É por conta da dificuldade destes em expressar suas demandas profundas que a imposição, a coerção e a vontade de poder se veem reafirmadas, uma vez que figuram como os meios de expressão mais imediatamente disponíveis e acessíveis. A comunicação violenta vigente é, a um só tempo, fruto do desenvolvimento histórico de estruturas de dominação, reforço destas e recurso acessível e insuficiente de expressão³.

² JOSEPH, Miriam. O Trivium: as artes liberais da lógica, gramática e retórica: entendendo a natureza e a função da linguagem. Tradução e adaptação de Henrique Paul Dmyterko. São Paulo: É Realizações, 2008, p. 37.

³ Esta narrativa histórica é pouquíssimo fundamentada nos escritos de Marshall Rosenberg, remetendo-nos, mesmo que não com a mesma desenvoltura e magnitude, aos moldes dos animados estudos de Bachofen a respeito de uma promíscua e primeva história humana matriarcal. Esta despontada carência teórica e reflexiva a respeito destas assunções quer de caráter histórico quer de caráter sociolinguístico e cultural são escusáveis visto que seu objetivo específico é mais propor uma modalidade prática de expressão do que comprovar sua necessidade em face a um percurso histórico específico. Contudo, gostaríamos de apontar que tais assunções encontram corpo, provocativas Revista *Perspectiva Sociológica*, n.º 24, 2º sem. 2019, p. 97-114.

A partir disso, Rosenberg propõe uma comunicação que aproxime a consciência dos sujeitos às suas demandas internas, às demandas internas do outro e se furte às formas de imposição e coerção, resultando em uma expressão eficaz em comunicar e atender as demandas dos sujeitos, aprimorar a compreensão do outro, e portanto, facilitar o trato com a alteridade. Esta comunicação, denominada *Comunicação Não-Violenta*, ou CNV para abreviar, baseia-se em um **princípio fundamental: todo sentimento é a expressão de uma necessidade**. Aqui o termo *necessidade* vem no sentido de *carência*, ou seja, a falta de algo. Nesse sentido, se tais sentimentos aproximam-se de um espectro que podemos chamar “*positivo*” — exultação, alegria, contentamento, euforia, serenidade, calma — a necessidade ao qual estão ligados está a ser atendida e há nenhuma carência a ser provida. Se, por outro lado, os sentimentos aproximam-se do espectro oposto, “*negativo*” — raiva, angústia, amargura, apreensão, ansiedade, impotência — a necessidade está presente e alguma carência exige provimento. Aquela tensão geradora de violência e o caráter fundamental da *linguagem chacal* reside justamente na alienação do sujeito a respeito dos sentimentos que lhe são provocados por determinadas situações de sua vida.

Um procedimento de quatro passos é o que propõe Marshall Rosenberg para que os sujeitos tomem consciência destes elementos, os expressem e ajam de modo a lhes suprir. O primeiro é a *observação de um fato*. Importa a descrição da situação vivida que provoca os sentimentos que porventura estejam incomodando o sujeito. É importante que se *observe sem avaliar*, portanto, é prezada aqui a descrição factual desprovida de juízos de qualquer forma, na medida do possível⁴. O segundo passo é a *identificação dos sentimentos*, onde o sujeito, através de um mergulho interno em si mesmo, procurará “dar nome aos bois”, isto é, avaliar suas sensações e impressões a respeito da situação observada diagnosticando os sentimentos que esta provoca. O terceiro passo é *associar sentimento a necessidade*, buscando, ainda em um processo de exploração introspectiva, quais as necessidades, ou carências, cujo não atendimento

e ricas fundamentações nas asserções de Claudio Naranjo seja em suas reflexões acerca do Ego Patriarcal seja em seus escritos sobre os rumos e desafios da educação na contemporaneidade em face as mazelas intra e extra psíquicas de caráter cultural, histórico e socioestrutural que Naranjo aponta como as questões primordiais a serem postas em evidência ao se pensar uma educação capaz de formar sujeitos necessários e suficientes para a manutenção da vida em sociedade e para a manutenção da vida na Terra.

⁴ Rosenberg sugere que, não raro, as descrições dos sujeitos a respeito das situações que vivem são pautadas por muitos juízos subjetivos que acabam gerando uma confusão entre caracterização e avaliação de uma dada situação. Sendo assim, é proposto um exercício de observação que prime pela descrição atenta das ações dos sujeitos envolvidos sem qualificá-las, adjetivá-las ou caracterizá-las.

gera a tendência àquele espectro negativo dos sentimentos. O quarto e último passo é a *elaboração de uma ação positiva*, isto é, pensar uma ação concreta capaz de ser praticada, preferencialmente no presente ou no futuro próximo, que supra a necessidade previamente identificada. Tal ação deve *sempre* ser uma sugestão, um pedido, *já* uma imposição ou fruto de coerção. Ela pode, também, tanto ser uma proposição do sujeito para si mesmo quanto ser expressa a um terceiro. Cabe avaliar em que medida se quer ou se é capaz de realizar esta ação proposta. As tensões causadas pela recusa em praticá-la também são abordadas por Marshall Rosenberg em sua obra, contudo, o trato deste tema nos desviará do foco de nosso trabalho. Basta saber que carência, uma vez resolvida, dissipa a tensão criada por seu não atendimento, oferecendo conforto e garantias ao sujeito de que sua demanda interna foi atendida, aliviando raivas, angústias, mágoas, tristezas etc.

O momento da “chamada”: o aluno disperso e o professor inimigo

Não é incomum que professores e professoras enfrentem dificuldades habituais naquele momento muito próprio da instituição escolar: a hora da chamada. Abrem-se diários de classe, gritam-se nomes e nomes, e conforme as vozes gritam “presente!” ou “eu!” o aluno ou aluna é regalado com a devida presença ou a devida falta.

Este momento, contudo, é marcado por fortes tensões. Caracteriza, não raro, um momento de dispersão. Não é parte da aula, visto que não professa conhecimento e nenhum conteúdo, não é interessante aos alunos e alunas visto que estes lhe dão pouca ou nenhuma relevância e, suspeitamos, é um momento onde afrouxam-se os laços estabelecidos de autoridade e domínio da figura do professor. Tal laço funda-se, entre outros termos, na sujeição do aluno ou aluna à escuta do professor, independente das reais vontades destes primeiros. Na chamada, ao contrário, o professor depende sobremaneira do que o aluno ou aluna tem a dizer, e a necessidade de escuta do “presente!” vocalizado pelos discentes demarca o ponto de inflexão onde a sujeição do aluno à escuta do professor sofre quase que um processo de inversão: é o professor quem necessita ouvir o aluno, e está nas mãos deste responder a esta demanda. Contudo, a dispersão habitualmente toma corpo, e os jovens migram de um lado ao outro da sala de aula, conversam, muitas vezes alto, outros cantam, alguns mais comem, ou fecham-se no mundo de seus *smartphones* e fones de ouvido.

O resultado deste verdadeiro embate é variado. Alguns professores e professoras levantam a voz, que já contagiada por fortes sentimentos, resulta em um ralhado de fúria ou insatisfação,

ou tudo isto ao mesmo tempo. Alguns outros passam as *listas de chamada*, delegando à classe o controle de sua própria presença, o que, não raro, resulta em fraudes por meio de assinaturas falsas. Outros mais se resumem a uma vista de olhos rápida pela classe e uma decisão arbitrária, geralmente irresponsável, a respeito de quem está e quem não está. Cada uma destas *estratégias* possui consequências muito particulares, contudo, consideramos mais grave e crítica para a regência de aula aquela primeira: o ralhó de fúria. Este gera uma situação de muito aguda tensão entre todos os sujeitos envolvidos. O professor expressa seu descontentamento de modo impositivo, desgasta sua saúde vocal e sentimental, sujeita a vontade dos alunos às suas necessidades profissionais, intensifica sua insatisfação e alimenta sua frustração. Com este complexo sentimental é que rege as turmas em que o clima descrito se dá, e como o *diário* de classe é um procedimento rotineiro, torna-se também rotina este complexo sentimental — violento — que traz consequências para a prática profissional como um todo⁵. Os alunos, por sua vez, vêm-se pressionados pela imposição da autoridade do professor ou sujeitam-se ou rebelam-se, seja recusando-se a prestar suas atenções a aula ou guardando dentro de si sentimentos fortemente antagonistas em relação ao professor. Este torna-se um inimigo, tal qual a área do conhecimento a qual este está responsável. No fim das contas os alunos e alunas são desestimulados a prestarem atenção a aula e permanecem dispersos, à diferença de que, antes, dispersaram-se com alegria ao conversar e socializar, agora dispersam-se com insatisfação, raiva e descontentamento ao ficarem em silêncio.

O cerne da problemática não é outro se não um *desencontro de necessidades*. Os professores e professoras possuem a necessidade de seguirem com sua aula, dar conta de seus planejamentos e cumprirem com os deveres burocráticos. Os alunos e alunas, por outro lado, possuem a necessidade de socializarem, compartilhar suas experiências e sentimentos com seus pares, relaxarem da tensão típica do ambiente escolar ou simplesmente descansar. À luz da CNV enquanto um modo de comunicação produtora do encontro e do atendimento de necessidades, propomos seu uso como ferramenta pedagógica que venha a dar conta deste

⁵ Não causa estranhamento a constatação de que, não raro, o encontro do professor com turmas caracterizadas como “desatentas”, “displícites”, “desinteressadas”, ou ainda, “bagunceiras”, gera fortes sentimentos de insatisfação que lhe acompanham por todo o turno de trabalho. Este estado sentimental envolve toda sua prática docente, desde os planejamentos até as estratégias discursivas em regências de aula, inaugurando uma prática profissional demarcada pelo desânimo, insatisfação e angústia. Estes seriam alguns dos elementos que caracterizam as muito discutidas questões acerca da saúde mental do professor no contexto da educação básica no território nacional brasileiro.

desencontro, evitando as situações que mencionamos anteriormente, onde nítidos prejuízos à prática profissional e à saúde despontam.

Relato de experiência: aplicando a CNV na “hora da chamada”

O Colégio Estadual Manuel de Abreu localiza-se no bairro de Icaraí na cidade de Niterói, estado do Rio de Janeiro. Esta escola conta, desde meados de 2018, com uma equipe de Residência Pedagógica⁶ na disciplina de Sociologia que atua no planejamento de aulas, regência de turmas, feitura de avaliações e outros ponderáveis da atividade docente.

Durante todo o período de nossa atuação na escola o momento da chamada se apresentou como um problema. Responsável por seis turmas do terceiro ano do Ensino Médio, o professor preceptor — isto é, o professor de Sociologia da instituição, concursado, responsável pelo vínculo entre escola, residência e universidade —, quem regularmente faz as chamadas, frequentemente se vê em um momento de fortes tensões durante o clássico processo de gritar nomes, ouvir “presente!” e marcar a falta ou a presença, momento este que inaugura nossas aulas. Os alunos e alunas se comportam tal qual o quadro que descrevemos anteriormente, imensamente dispersos, indo de um lado ao outro da sala de aula, cantando, comendo, dormindo etc. Resulta como recurso último o ralhio de fúria, que se por um lado sujeita os discentes a prestarem estrita atenção à chamada, gera todos os problemas que exploramos anteriormente.

Recentemente mudamos nosso modo de atuação na Residência. Em lugar de planejarmos coletivamente as aulas e revezarmos sua aplicação entre as turmas de modo rotacionado, elegemos alguns princípios básicos⁷ para convergir nosso trabalho ao passo que

⁶ “O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da Capes compõem a Política Nacional, tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica”. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>, acesso em 11/09/2019.

⁷ Tais princípios foram três: retirar todos os conceitos trabalhados em sala de aula somente do livro didático, eleger apenas uma das competências e habilidades do Currículo Mínimo para o 3º bimestre do 3º Ano do Ensino Médio como objetivo geral de nossas aulas e especificar previamente os conteúdos a serem cobrados no simulado da escola de modo a concatená-los com os temas das aulas oferecendo o instrumental teórico necessário ao bom desempenho na avaliação. A despeito destes elementos, os objetivos específicos, avaliação das aulas, conteúdo programático, metodologia e recursos didáticos ficam a cargo de cada residente.

cada residente, baixo a supervisão do preceptor, ficaria inteiramente responsável por uma das seis turmas do 3º ano do Ensino Médio em que atuamos. Este relato de experiência refere-se a aplicação da CNV durante o momento da chamada na turma em que o residente que assina este artigo atuou e segue atuando.

Sou responsável pelo segundo tempo de aula do período matutino. Alguns momentos antes de entrar em sala de aula pedi ao professor preceptor permissão para dar trato da chamada. Como já premeditara sua anuência positiva, a que tive, vinha desde o dia anterior pensando estratégias que me permitissem evitar as tensões que habitualmente surgem na hora da chamada, um problema que, como relatei, mostrou-se como uma constante em um ano inteiro de residência pedagógica. Já há alguns meses vinha utilizando a Comunicação não-violenta como ferramenta de auto análise e para aprimorar a comunicação com a alteridade. Tendo colhido resultados muito positivos a partir de sua prática, resolvi aplicá-la como método de análise objetivando compreender a situação de tensão que se estabelece durante as chamadas. O fruto dessa compreensão foi justamente o relatado na seção anterior deste artigo, que fomentou a prática que agora relato.

Assim que entro em sala de aula uma miríade de alunos e alunas vêm pedir-me permissão para tomar água e ir ao banheiro, ao que assinto, frisando, contudo, para que “*por favor, voltem!*”. Passados cinco minutos uma parcela considerável de alunos e alunas já havia retornado de suas jornadas, de modo que fechei a porta (como forma de avisar aos que ainda estavam lá fora de que a aula começaria) e dei início ao meu intento. Enquanto todos ainda estavam em clima de dispersão, dei um sonoro “*bom-dia!*” chamando a atenção de todos e todas. Nesta primeira fase de aplicação da CNV, me ative ao passo-a-passo sugerido por Rosenberg. Neste primeiro momento, fiz jus ao que ele chama de “*observar sem avaliar*”:

O primeiro componente da CNV acarreta necessariamente que se separe observação de avaliação. Quando combinamos avaliações, os outros tendem a receber isso como crítica e resistir ao que dizemos. A CNV é uma linguagem dinâmica que desestimula generalizações estáticas. Em vez disso as observações devem ser feitas de modo específico, para um tempo e um contexto determinado. Por exemplo, “Zequinha não marcou nenhum gol em vinte partidas”, em vez de “Zequinha é péssimo jogador de futebol”. (ROSENBERG, 2006)

Em outras palavras, dá-se primazia a uma descrição objetiva de um fenômeno observável evitando qualificá-lo. Ordeno abaixo uma relação de itens listados por Rosenberg

onde se estabelecem as atitudes mais corriqueiras em observações que não se destilam de avaliação.

1. verbos de conotação avaliativa;
2. implicar que as inferências de uma pessoa sobre os pensamentos, sentimentos, intenções ou desejos de outras são as únicas possíveis;
3. confundir previsão com certeza;
4. não ser específico a respeito das pessoas a quem se refere;
5. usar palavras que denotam habilidade sem indicar que se está fazendo uma avaliação;
6. usar advérbios e adjetivos de maneiras que não indicam que se está fazendo uma avaliação.

Relato abaixo, tão bem quanto minha memória permite, minhas falas, que procuraram seguir estes princípios:

Ao ter de gritar e elevar a minha voz eu me sinto envergonhado, apreensivo e com medo, porque gostaria de manter uma relação de colaboração com vocês. Vocês são meus colegas de trabalho. Me sinto desconfortável e envergonhado, também, porque gostaria de manter-me fiel aos meus princípios éticos de passividade, e gritar vai contra esses princípios pois reforça uma imposição e uma violência que eu não sou a favor.

Adicionei neste discurso, ainda:

(...) então, se eu gritar, por favor, não levem para o lado pessoal. Quando nós gritamos (referindo-me aos professores e professoras) só fazemos isso para chamar a atenção de vocês para nós. Não penso que é um bom recurso, mas no momento é o que eu tenho a mão enquanto ainda não penso em outro melhor.

Neste ínterim, um pequeno burburinho se iniciou, ao que precisei elevar levemente a voz dizendo “*com licença, por favor, com licença*”. Fui premiado com os alunos e alunas olhando para seus colegas e dizendo, eles mesmos, “*gente, ‘com licença’, shh!*” pondo o dedo indicador nos lábios em sinal de pedido de silêncio. O que foi mais surpreendente é que os alunos e alunas que o fizeram foram, majoritariamente, os mais dispersos, que procuram sentar ao fundo da sala de aula para dissipar as atenções sobre si mesmos. É claro que o fato de o burburinho ter se iniciado justo nesta parte da sala é um fator relevante para a reação destes alunos e alunas, já que o incômodo foi próximo, logo ao lado. Contudo, não deixa de ser menos

surpreendente que o clima até aqui construído tenha permitido que um estrato de alunos e alunas reconhecidamente dispersos, que raramente oferta sua atenção a aula, tenha pedido silêncio aos seus colegas próximos. Isto faz jus ao que Rosenberg indica a respeito da expressão dos sentimentos, ou mais propriamente, à *expressão de vulnerabilidade*. Segundo ele, *não ocultar desconfortos e manter uma linguagem clara a respeito do que se está a sentir contribui para a criação de uma atmosfera menos hostil, pois desfaz fronteiras de hierarquia, preconceito e poder ao deixar às claras a dimensão dos sentimentos. Em outras palavras, o outro, ser sensível, passa a ver o interlocutor também enquanto um ser sensível e, portanto, mais semelhante, inspirando estima e afeição para com este*⁸. Daí a surpreendente e bem quista colaboração de alunos e alunas que outrora não demonstravam grande preocupação com os rumos disciplinares da turma. Neste mesmo bojo, temos em cena o segundo e o terceiro passo na aplicação da CNV. Este primeiro diz respeito à expressão de sentimentos, pressupondo um método específico onde é preciso atentar-se para a distinção entre *sentimentos verdadeiros* e *não-sentimentos*:

Uma confusão comum gerada por nossa linguagem é o uso do verbo *sentir* sem realmente expressar nenhum sentimento. Por exemplo, na frase “Sinto que não consegui um acordo justo”, a palavra *sinto* poderia ser mais precisamente substituída por *penso*, *creio* ou *acho*. Em geral, os sentimentos não estão sendo claramente expressos quando a palavra *sentir* é seguida de: 1) termos como *que*, *como*, *como se*; 2) vocábulo *que* seguido de pronomes como *eu*, *ele*, *ela*, *eles*, *isso* etc; 3) vocábulo *que* seguido de nomes ou palavras que se referem a pessoas (ROSENBERG, 2006).

Há, ainda, a distinção de sentimentos em relação ao que *pensamos que somos* e em relação a *como achamos que os outros reagem ou se comportam a nosso respeito*. De todo modo, conseguimos estabelecer que um dos princípios guia (*guiding principle*) da obra, no que tange sua aplicação prática, é a *objetividade descritiva aut centrada*, isto é, preferir descrições do estado imediato de si a respeito de sua própria reação a um fator externo.

O terceiro passo está intimamente ligado ao segundo e diz respeito à *identificação de uma necessidade*. Como dito na primeira sessão deste trabalho, Marshall Rosenberg parte do

⁸ Importante ressaltar que não se trata de dissolver as diferenças ou o *poder* enquanto fatores *sine qua non* da vida em sociedade. Trata-se, sim, em uma linguagem marxista, de amortecer a *aparência*, que formata os seres em suas posições de poder e classe, e evidenciar a *essência*, isto é, a substância inerente à condição humana que torna todos os seres nesta condição iguais em características salutares, ou seja, iguais enquanto seres que contactam a dimensão dos sentimentos para além da dimensão dos poder e da diferença.

pressuposto de que todo sentimento humano é a expressão de uma necessidade humana. Portanto, após observar sem avaliar e expressar sentimentos, chega o momento de os coligar a necessidades específicas. Isto se traduz na prática da comunicação quando acrescentamos a partícula “*porque gostaria...*” em nossa oralidade. Desta forma atraímos a responsabilidade dos sentimentos para nós mesmos, evitando a culpabilização do outro, e caminhamos alguns passos em direção à resolução do conflito.

Sigamos com a reprodução de minha fala em sala de aula:

Eu gostaria, então, de sugerir, de pedir o seguinte para a turma: o que vocês acham de quando eu disser “*momento da chamada*” todos aquietarem seus ânimos e eu fazer a chamada. E quando eu disser “*gente, acabou a chamada*”, nós voltarmos ao “*normal*”? O que vocês acham disso? Concordam? Mas, por favor, percebam uma coisa: isto não é uma ordem, eu não estou impondo isto a vocês. Eu estou **sugerindo**, e gostaria de saber se a turma inteira concorda. O que acham? Podemos fazer assim?

Inauguro, assim, o quarto e último passo da CNV:

O quarto e último componente da CNV aborda a questão do *que gostaríamos de pedir uns aos outros para enriquecer nossa vida*. Tentamos evitar frases vagas, abstratas ou ambíguas, e nos lembramos de usar uma linguagem de ações positivas, ao declararmos o que *estamos* pedindo, em vez de o que *não* estamos.

Quando falamos, quanto mais claros formos a respeito do que desejamos obter como retorno, mais provável será que o consigamos. Uma vez que a mensagem que enviamos nem sempre é a mesma que é recebida, precisamos aprender como descobrir se nossa mensagem foi ouvida com precisão. Especialmente ao nos expressarmos para um grupo, precisamos ser claros quanto à natureza da resposta que desejamos obter. Caso contrário, poderemos estar iniciando conversas improdutivas que desperdiçam um tempo considerável do grupo. (ROSENBERG, 2006)

Portanto, o *pedido* deve guardar alguns preceitos fundamentais. Deve expressar uma ação positiva, isto é, algo a ser, de fato, feito. Ademais, deve expressar uma ação concreta e possível de ser realizada, uma sugestão genuína que indique uma ação e não uma sugestão abstrata. Por exemplo, em lugar de pedir para que “*preste atenção!*” mais interessante seria dizer “*olhe para mim em silêncio, por favor*”. Ou em lugar de dizer “*respeite minha sala de aula!*” seria mais interessante dizer “*gostaria que batesse à porta antes de entrar*”.

Partamos para a consideração de três circunstâncias notáveis. A primeira é o estado de atenção da turma: à exceção de um único aluno (que dormia pacificamente em sua carteira) todos os demais estavam com os olhos atentos e pescoços eretos. Alguns de sobrancelhas

Revista *Perspectiva Sociológica*, n.º 24, 2º sem. 2019, p. 97-114.

levemente franzidas em sinal de concentração, outros mais com expressões muito sérias, e alguns que respeitosa e esforçavam-se para simular uma atenção que, imagino, era barrada pelo peso do sono nos olhos. Mesmo este simulacro de atenção para estudantes que habitualmente preferem abaixar as cabeças e dormir ou dar atenção aos celulares me soa como uma espécie de respeito velado ao que eu tinha a dizer. A atenção simulada mostra-se como uma reformulação de suas condutas em sala de aula que dá indícios de que seja lá o que eu tinha a dizer, ou a minha presença, de alguma forma, lhes afetava de modo diferente. Tão diferente que preferiram reformular sua postura, indo de um ignorar aparente e despreocupado simbolizado pela reclusão em si mesmos, pela licenciosidade da *soneca* e da introspecção no *smartphone* para uma atenção simulada, simbolizada pelo olhar atento mesmo que desfocado e desviante.

A segunda circunstância notável foram as anuências positivas seguidas de muitos sorrisos. Estimulei-os a exprimir sua concordância com minha sugestão perguntando ao menos três vezes se a turma inteira concordava até obter uma quantidade satisfatória de anuências positivas. Surpreendi-me ao ver sorrisos no rosto de muitas alunas, leveza e despreocupação no rosto de alguns alunos e atenção genuína em muitos e muitas que costumeiramente fazem de tudo para dissipar as atenções sobre si mesmos, e que carregam, habitualmente, uma pesada expressão de tédio e frustração.

Conforme combinamos mutuamente e em conjunto, sentei-me e disse “*momento da chamada*”. O clima que se assentou na sala de aula foi o seguinte: pouquíssimos alunos e alunas se puseram a conversar, e quando o fizeram, conversaram entre o sussurro e a meia voz. Mesmo aqueles que eu já houvera chamado permaneceram sentados. Aliás, ninguém levantou-se. Nem por um momento.

A terceira e última circunstância notável, creio, é a mais significativa das três. Quando terminei a chamada e fechei o diário, agradei imensamente a turma, dizendo o quanto me fazia feliz poder trabalhar em colaboração com todos e todas. Levantei-me e olhei para a classe. Fora três alunas no canto direito ao fundo que conversavam baixo, e outro rapaz que permanecia dormindo, o restante estava com os olhos repousados em mim, como que aguardando solenemente o início da aula. Esta atitude pegou-me de surpresa pois sempre pareceu-me que era eu quem decidia o momento de início da aula. Mas ali, com todas as atenções voltadas a minha pessoa de modo repentino, vi-me compelido a iniciar a aula naquele exato instante. Mas

o que é verdadeiramente interessante é o contraste imenso entre os dois estados de espírito imediatamente precedentes ao início das aulas pós-chamada: o primeiro, despertado pelo ralhado de fúria como recurso disciplinador, gerou, em um primeiro momento, o estabelecimento imediato de um silêncio sepulcral permeado de alunos e alunas de cabeças abaixadas, caretas, algumas lixando as unhas, com três ou quatro parecendo oferecer sua atenção no decurso da aula. Ademais, o ralhado não mostrou-se eficaz quando usado somente uma vez, sendo necessário ralar mais duas ou três vezes durante a chamada e mais algumas vezes depois desta para garantir isto que nos aparece como um estado de ordem. Renova-se, assim, a cada grito, aqueles afetos de desânimo, antagonismo, frustração e prejuízo à saúde sentimental, e até física, de todos envolvidos. A aplicação da CNV, por outro lado, fez instalar uma espécie de estado de prontidão marcado por intensa atenção ao professor antes mesmo que a aula se iniciasse. Os olhares permaneceram atentos e a dispersão era mínima, o silêncio instaurou-se como um imperativo involuntário, e qualquer voz mais alta soaria como uma espécie de violação.

Importa dizer que este estado de atenção compeliu-me a iniciar a aula imediatamente pois não sabia o quão frágil ou sólido este era. Temia que uma mínima distração fizesse ruir o edifício de toda aquela prontidão como um prédio dinamitado. Por esta razão apressei-me excessivamente e esqueci-me de informar aos alunos e alunas o tema de nossa aula, partindo imediatamente para aferição de visões de mundo deles e delas acerca do conceito que iríamos trabalhar. Uma pista interessante para elucidar quão frágil ou sólido foi este estado de atenção gerado pela calma da chamada é o andamento da aula, que deve ser investigado com muita atenção. Pois esta turma em particular não apresenta dificuldades para a regência de aula no que tange conversa paralela ou caminhar de um lado ao outro na sala. Mas os níveis de atenção sempre foram de médio para baixo, com pouca participação e muita dispersão. No dia em que apliquei a CNV para logo então partir para chamada e aula em seguida, os níveis de atenção subiram exponencialmente: parte majoritária dos alunos e alunas do fundo estavam com os pescoços eretos e olhos atentos, copiando o que estava no quadro conforme este era construído na aula. Exercício este fora do habitual. Contudo, a metodologia escolhida por mim não foi puramente expositiva, mas também dialógica, de modo que a todo momento ia aferindo as pré-noções da classe acerca do conceito a ser construído, ouvindo-os, instigando para que me contassem situações de suas vidas. Soma-se a isso o caminhar por entre os corredores de carteiras em lugar de estar defronte ao quadro branco, técnicas estas que, certamente, contribuem para um maior aproveitamento no que tange a participação da classe na aula. Outro

dato importante é a conduta do professor preceptor, concursado da escola em questão, que em sua prática profissional não tem reservas em utilizar-se de mecanismos altamente coercitivos para reger as aulas. Todos estes fatores influenciam diretamente o bom andamento da aula. Apesar destes, a aplicação da CNV gerou um surpreendente clima de atenção e prontidão que permitiu uma melhor recepção da classe às demais técnicas de regência aplicadas.

Implicações metodológicas da CNV para a construção de uma atividade profissional propositiva e colaborativa

Iniciamos esta seção apresentando algumas asserções de Paulo Pires de Queiroz e Fagner Guedes Neves (2018) na obra “*Ensino de sociologia: escola, formação de professores e interculturalidade*” a respeito do caráter do saber próprio do e da docente de Sociologia.

O saber do professor de Sociologia da escola básica é um saber social, partilhado por um grupo de agentes. Resulta de uma negociação entre diversos grupos. Seus objetos são práticas sociais. Os saberes a serem ensinados e o saber-ensinar evoluem com o tempo e as mudanças sociais.

Acrescentam, ainda

(...) a ideia de trabalho interativo, ou seja, um trabalho onde o professor se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente através da interação humana, caracteriza o saber do professor de sociologia como um saber relacionado, saberes humanos a respeito de seres humanos.

O aspecto prático da comunicação não-violenta pode ser encarado como um elemento exemplar deste caráter interativo e negociador do trabalho do professor e da professora de Sociologia na educação básica. Sua premissa dialógica, ao primar pela expressão quer da volição quer do sentimento, resulta em um modo de trabalho — como pudemos atestar anteriormente — que é cabalmente relacional: dialógico e, acima de tudo, *propositivo*.

É este caráter propositivo a primeira implicação metodológica, ao nosso ver, de maior riqueza da CNV em seu aspecto prático para a regência de aula. O caráter reconhecidamente impositivo das relações entre docência e discência⁹ — refletido com força nas formas de organização do espaço escolar — é o plano de fundo que contrasta, imediatamente, uma prática

⁹ Uma vasta bibliografia a respeito das tensões na relação entre professores e alunos foi produzida desde a segunda metade do século XX. Indicamos como chaves primordiais de análise a esse respeito, assim como um estudo sociológico tanto qualitativo quanto quantitativo de qualidade, os escritos de Pierre Bourdieu acerca da educação. Mais particularmente BOURDIEU e CHAMPAGNE (2008) e BOURDIEU (2007).

que deixa de primar pela sujeição à figura docente, ao seu saber e à sua autoridade, passando a levar em conta a participação ativa do aluno. Importa dizer que não nos referimos àquela participação, comumente transformada em parâmetro avaliativo, que mensura o aluno ou aluna de acordo com a resposta a perguntas direcionadas, com a prontidão atenta em sala de aula, ou, ainda, a isto que se compreende por “disciplina”, configurando a habitual “nota de participação” ou “nota de comportamento”. Nos referimos, sim, à *participação ativa* dentro mesmo da construção da atividade profissional docente. É compartilhar com os estudantes a construção da rotina de trabalho, atraindo-os para o centro da construção das práticas, procedimentos, ferramentas e métodos a serem postos em uso.

Formula-se a partir desta atividade propositiva uma conclusão importante. Partamos do inegável pressuposto de que elementos da atividade profissional docente impactam direta e profundamente aspectos da vida estudantil. E de modo tão profundo que muitos são estes aspectos que podemos invocar: sentimental, psicológico, social, cultural, político *et cetera*. A não participação dos estudantes na construção destes elementos da atividade profissional docente que os envolve tão marcadamente configura uma espécie de *periferia da atividade discente* que se caracteriza pela inconsciência, dos alunos e alunas, a respeito de aspectos específicos da atividade docente que os envolve de modo pronunciado. O modo de trabalho propositivo resulta, assim, no deslocamento da discência desta periferia para um ponto de inflexão onde as demandas próprias da discência são parâmetros, se não fundantes, de alta relevância para o resultado final da prática docente.

Por esse ângulo, cabe elaborar modos de trabalho que consigam capturar e aglutinar tanto as demandas da discência quanto da docência, conformando uma atividade escolar que se anima, a um só tempo, tanto pelo preparo técnico, científico e, porque não, erudito dos professores e professoras quanto pelos saberes, necessidades, exigências e *possibilidades* da dimensão discente. Nesse sentido, pensamos que a CNV, quando transmitida para o ambiente da sala de aula, configura um esforço importante na direção da elaboração destes modos de trabalho. Isto pois sua aplicação permite: (a) expressão de demandas de muitas naturezas do docente, seja a mais imediata — aqui caracterizada pela necessidade de se fazer a chamada — seja a mais profunda — caracterizada pela volição de perseverar em um rigor ético pessoal — propondo uma abertura aos discentes às necessidades típicas da atividade docente; (b) a elaboração de uma ação, de uma *prática*, propositiva e, portanto, construída em consonância com os desígnios da classe e do professor ou professora; (c) o primado da dialogicidade na

Revista *Perspectiva Sociológica*, n.º 24, 2º sem. 2019, p. 97-114.

elaboração da prática, pondo em alta consideração as demandas e necessidades de todos os envolvidos na atividade profissional.

Implicações críticas do modo de trabalho propositivo

À luz do que desenvolvemos até aqui, gostaríamos de apontar alguns aspectos que necessitam de reflexões mais aprofundadas de modo a nos aproximar da configuração de um método de trabalho colaborativo possível e, acima de tudo, desejável.

Em primeiro lugar, ainda não é claro quais são propriamente os aspectos da atividade profissional do docente de Sociologia da educação básica possíveis de serem compartilhados com os discentes. Isto é, quais são as ações, métodos, ferramentas e saberes do trabalho pedagógico próprio da docência em Sociologia na educação básica que tanto pode quanto é desejável que sejam construídos a partir de uma perspectiva colaborativa e propositiva.

Cabe também chamar a atenção para o fato de que não se trata de esvaziar de sentido o saber próprio do professor. O que propomos é tão somente um cruzamento, uma intersecção entre aquilo que importa à docência e aquilo que importa à discência. Isto aponta, portanto, que os parâmetros de importância do trabalho docente não podem ser colocados em xeque; antes, é necessário extrema clareza a respeito do que se refere este trabalho e este saber docente para então pensar em que medida a sua intersecção com as formas de ação discente são possíveis, o que configura um primeiro caminho reflexivo possível de nos aproximar desta forma de trabalho que prima pela colaboração e pela abertura.

Em seguida, importa a noção de que, se por um lado a atividade docente configura todo um saber que lhe é próprio, o mesmo pode ser dito da atividade discente. Nesse sentido, se é importante reconhecer com propriedade o caráter da atividade do professor e da professora obtendo clareza a respeito de seus cruzamentos possíveis, é importante, na mesma moeda, reconhecer com propriedade as implicações do trabalho discente e tomá-lo como perspectiva essencial para a reflexão deste trabalho colaborativo. Ademais, cabe ainda reconhecer quais as implicações variantes de se tomar por perspectiva ou a docência ou a discência: em que medida estes se anulam, se correspondem e se antagonizam.

Apontamos, contudo, que dois aspectos aqui levantados figuram como importantes indicativos, e talvez, pontos de partida, na elucidação desta problemática: o primeiro são os resultados notadamente positivos que obtivemos a partir do relato de experiência aqui exposto. A proposição de um trabalho colaborativo, que encontrou sua via de transmissão na CNV, teve *Revista Perspectiva Sociológica*, n.º 24, 2º sem. 2019, p. 97-114.

o condão de dissipar sobremaneira a dispersão. Ademais, criou uma ambiência onde o estado de prontidão e atenção elevaram-se a níveis tão marcantes que o início da aula apareceu quase que como um imperativo. Soma-se a isso o bom andamento da aula que colheu os louros deste estado inicial de atenção, que em contraste com os ânimos de dissipação e dispersão que habitualmente precedem o início das aulas em muitos contextos, possibilitou um maior acolhimento da classe das demais metodologias de regência aplicadas. Estes resultados, ao nosso ver, positivos, indicam que ao menos a construção de um aspecto rotineiro da atividade profissional docente, como a chamada, é possível de ser posta em aspectos propositivos e, não só isso, torna-se altamente desejável face aos desdobramentos positivos que percebemos. O segundo é a reflexão a respeito do que configura a *periferia da atividade discente*. Partimos do pressuposto de que, se determinadas atividades docentes impactam sobremaneira a vida dos estudantes, importa a estes serem envolvidos em sua elaboração, visto que serão, assim, capazes de pensar tais práticas e atividades de modo que estas os impactem mais positivamente, levando em consideração as suas próprias demandas, desejos e visões de mundo, se relacionando de modo mais íntimo com suas expectativas. Cria-se, assim, uma *pertença* discente na atividade profissional docente, guiando-nos a uma seara que possa se furtar de aspectos puramente sociológicos, técnicos e conteudísticos. Os estudantes, estando à margem desta construção, permanecem inconscientes — *mas não inertes!* — a respeito de atividades e ações que os envolvem, resultando tanto em uma espécie de alienação do ofício discente quanto na impossibilidade de intervenção no mesmo. Resulta, assim, um prejuízo para o desenvolvimento do senso crítico discente, que se por um lado se apodera de um patrimônio cultural manifestado nos conteúdos, temas, conceitos, habilidades e competências desenvolvidas na Sociologia escolar para conformar este senso, por outro, permanece alheio aos processos que tanto lhe transmitem quanto criam este patrimônio e constroem, em justa medida, o senso crítico.

Considerações finais

O trabalho colaborativo configura-se na intersecção entre aspectos próprios e muito particulares da docência e da discência. A demanda por reconhecer tais aspectos nos remete à necessidade de obter estrita clareza a respeito do que compete tanto a uma dimensão do trabalho escolar quanto a outra, para, então, e durante o desenvolvimento deste processo reflexivo, pensar quais intersecções são possíveis e desejáveis.

Ademais, importa traduzir estas intersecções em um forte aspecto *prático*, configurando ações possíveis de serem incutidas nas fronteiras propostas pela atividade escolar, o que nos oferta ambientes — sala de aula, corredores, pátios, auditórios, quadras esportivas, bibliotecas, banheiros, almoxarifados, salas de professores — e, portanto, contextos, que podem servir de pano de fundo para refletirmos e elaborar estas ações.

A comunicação não-violenta, transposta para o ambiente da sala de aula, figura como uma destas ações possíveis, e com excelência, visto que é capaz de aglutinar, a um só tempo, colaboração, proposição e dialogicidade, fatores que podem servir de parâmetros, ou pontos de partida, para refletirmos os desafios que este tipo de trabalho docente propõe, e, assim, aproximarmo-nos cada vez mais da construção de uma escola onde não só as relações mas também as ferramentas e perspectivas de ação primem por modos democráticos de expressão e construção.

Referências bibliográficas

ARAUJO, Marcelo da Silva da; COUTINHO, Marvin Oliveira; SILVEIRA, Elisabete Cristina Cruvello da; OLIVEIRA, Otavio Lima. O PIBID e a prática como componente curricular. IN: CHINELLI, Maura Ventura et al. (organizadoras). **Experiência e sentido: formação de professores no encontro universidade-escolas**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018, p. 122-138.

BACHOFEN, Johan Jakob. **El Matriarcado: una investigación sobre la ginecocracia en el mundo antiguo según su naturaleza religiosa y jurídica**. Trad. de María del Mar Llinares García. Madrid: Ediciones Akal S. A., 1987.

BOURDIEU, P. CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. IN: **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JOSEPH, Miriam. **O Trivium: as artes liberais da lógica, gramática e retórica: entendendo a natureza e a função da linguagem**. Tradução e adaptação de Henrique Paul Dmyterko. São Paulo: É Realizações, 2008, p. 37.

NARANJO, Claudio. **Mudar a educação para mudar o mundo: o desafio do milênio**. Trad. de Eneida Ludgero da Silva e Mara R. Grebogy. Brasília: Verbena, 2015.

QUEIROZ, Paulo Pires de; NEVES, Fagner Henrique Guedes. **Ensino de Sociologia: escola, formação de professores e interculturalidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2018.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. Trad. de Mário Vilela. São Paulo: Ágora, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Trad. de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Consultas virtuais

<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>, acesso em 11/09/2019.