



ISSN: 2230-9926

Available online at <http://www.journalijdr.com>

IJDR

International Journal of Development Research

Vol. 11, Issue, 12, pp. 52979-52985, December, 2021

<https://doi.org/10.37118/ijdr.23658.12.2021>



RESEARCH ARTICLE

OPEN ACCESS

CONFLITOS E VIOLÊNCIAS ESCOLARES: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES

¹Eliane dos Santos Macedo Oliveira and ²Tânia Maria Rechia Schroeder

¹Mestra em Educação. Professora na rede estadual de ensino do Paraná.

²Doutora em Educação. Docente no Programa de Pós-graduação em Educação da Unioeste – Cascavel – Paraná

ARTICLE INFO

Article History:

Received 20th September, 2021

Received in revised form

10th October, 2021

Accepted 09th November, 2021

Published online 30th December, 2021

Key Words:

Imaginário, Conflitos,
Violência. Maestros.

*Corresponding author:

Jeremias Magalhães

ABSTRACT

Este texto es el resultado de una investigación que tuvo como objetivo resaltar el imaginario de los docentes sobre los conflictos y la violencia en su relación con los estudiantes. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas con profesores de una institución pública, transcritas y organizadas mediante la técnica de Análisis de Contenido (BARDIN, 1977; 2016) e interpretadas a partir de los supuestos de la Sociología Formista (MAFFESOLI, 1988; 1998) que nos permitieron comprender que en relación entre profesores y alumnos, convive la violencia banal; violencia anómica y violencia totalitaria, que suelen tipificarse como violencia física, verbal y pueden indicar el enfrentamiento entre el "querer vivir" de muchos estudiantes y el "deber ser" resultante de los estándares que se les imponen.

Copyright © 2021, Eliane dos Santos Macedo Oliveira and Tânia Maria Rechia Schroeder. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Citation: Eliane dos Santos Macedo Oliveira and Tânia Maria Rechia Schroeder. "Conflitos e violências escolares: perspectivas de professores", *International Journal of Development Research*, 11, (12), 52979-52985.

INTRODUCTION

As aglomerações sociais contemporâneas, pensadas em uma perspectiva pós-moderna¹, revelam que as pessoas unem-se sem finalidades projetivas a longo prazo, mas conforme pertencimentos tribais, que manifestam-se múltiplos e polissêmicos. Neste texto, situamos a escola como um território destes agrupamentos sociais, composto por personagens que transitam a partir dos interesses de uma "vida aqui" e recusam planificações ao seu "querer viver" ambivalente.

¹As reflexões sobre a pós-modernidade que embasaram o estudo são realizadas a partir das contribuições de Michel Maffesoli para quem, a pós-modernidade é [...] "A sinergia de fenômenos arcaicos com o desenvolvimento tecnológico" (MAFFESOLI, 2004, p. 21). Pontuamos que pensar as relações sociais e em detrimento destas, o ambiente educativo, implica identificarmos que no contexto da pós-modernidade, há o questionamento de valores pautados por projetos centrados em expectativas arbitrárias de futuro e de projeções a longo prazo, a saturação de organizações modernas, entre outras a que a escola contemporânea ainda está assentada e que acabam confrontando com as expectativas de muitos alunos que estão atrelados à agregações pós-modernas.

A escola é, também, espaço em que ocorrem conflitos e violências, por vezes, motivados pelas recusas do corpo coletivo de alunos às padronizações e rotinas escolares, que podem estar atreladas a violências totalitárias. Compreender as violências e conflitos que ocorrem no cotidiano escolar foi o ponto de partida que motivou a realização da pesquisa de mestrado "imaginários de violências e conflitos na relação professor-alunos", do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – campus de Cascavel. O objetivo primordial consistiu em desvelar os imaginários de conflitos e violências de professores e alunos em suas relações interpessoais. Foram realizadas: pesquisa bibliográfica com o aporte teórico de (Gilbert Durand; Michel Maffesoli; Georg Simmel) sobre a teoria do imaginário, pós-modernidade, violências e conflitos, pesquisa documental nas atas da equipe pedagógica de uma escola estadual pública de uma cidade da região metropolitana de Campo Mourão, interior do Paraná e a pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestructuradas com professores e alunos desta instituição e a aplicação da técnica de grupo focal com alunos. No cotidiano da escola pesquisada, apreendemos que há variados tipos de violências que, em alguns momentos, surgem em decorrência umas das outras.

Embora sejam percebidas com maior ênfase a violência física e a verbal, há violências anômicas que se manifestam em histerias e nas efervescências do coletivo de alunos, violências banais percebidas nos silêncios e nas recusas em variados processos escolares e também as violências totalitárias exercidas pela escola por meio de intervenções burocráticas em suas rotinas de organização. Percebemos que ao contrapor a efervescência das tribos pós-modernas que estão em seu ambiente, a escola pesquisada, em algumas ações, uniformizava as intervenções e suas mediações ocorriam de forma violenta. Os alunos, por exemplo, na recusa das planificações, comumente atreladas à violência totalitária, respondiam violentamente através de comportamentos banais e anômicos. Apresentamos parte da pesquisa de campo realizada com os professores, no que tange aos imaginários de conflitos e violências revelados durante as entrevistas.

Cotidiano escolar: contribuições da Sociologia Formista: Ao pensarmos nas relações do cotidiano escolar, especificamente, nos conflitos da relação dos professores e alunos, consideramos que existem situações que eclodem sem que consigamos explicá-las com o auxílio de uma única racionalidade. A riqueza e a polissemia dos eventos sociais são permeados por imaginários de toda ordem, sejam imaginários que auxiliam a criar outras maneiras de ver e viver como também, imaginários que nos aprisionam em formas cristalizadas de preconceitos, superstições, religiões, dentre outros. Assim, do mesmo modo, os imaginários estão presentes nas formas em que os professores se reconhecem em suas atribuições docentes, no modo como os alunos identificam-se nos espaços escolares e tantos outros que podem alimentar as recusas, os conflitos e violências entre estes atores. Diante destas situações há a necessidade ou como nos diz Maffesoli (1988) a “imodéstia” em partir de uma atitude formista, para a compreensão dos imaginários de conflito e violências no ambiente da escola, descrevendo-os do modo como são, “[...] contentando-se, assim, em discernir as visadas dos diferentes atores envolvidos” (MAFFESOLI, 1988, p. 25). A sociologia formista, conforme Michel Maffesoli, é uma abordagem teórico-metodológica que considera o anódino e o banal como objetos de estudo tencionando contemplar suas manifestações sem julgamentos.

[...] é de suma importância que se descreva fenomenologicamente esta existência cotidiana naquilo que tem de fulgurante, explosivo, fragmentado e multi-sensual. Ou então estabelecer, de maneira teórica, os quadros formais que são outras tantas *condições de possibilidade* do polimorfismo a que se está fazendo referência. Numerosos exemplos, tanto históricos quanto triviais, dão testemunho da monstruosidade da vida em sociedade – e seria muita pretensão querer canalizá-la ou submetê-la a regras rigorosas e imutáveis (MAFFESOLI, 1988, p. 131).

Pressupõe, portanto, olhar o que está aí sem julgar, sem procurar explicações, não teorizar excessivamente os acontecimentos, onde o pesquisador sai de si no exercício de uma *epoché* colocando entre parênteses suas convicções para apreciar as riquezas das vivências das pessoas. Situamos que uma metodologia de pesquisa que vise compreender a efervescência do corpo coletivo e as questões sociais, considera as potencialidades inerentes ao “estar junto e com” das pessoas em suas partilhas e entrecruzamentos nas tribos pós-modernas. O pensamento acariciante da sociologia formista, discute questões que usualmente são relegadas à marginalidade, como as que se referem ao banal e ao corriqueiro do cotidiano das pessoas, “os quase nada” assinalados por Michel Maffesoli, os mitos, fantasias e todos os elementos que compõe o rico e inesgotável imaginário da humanidade. Compreende que a razão instrumental e abstrata que atribui finalidades, que explica e teoriza, não é mais suficiente para dar conta dos temas que emergem diariamente no cenário das relações pós-modernas.

Ordenar, codificar, fixar, apoderar-se são ideias contestadas hoje. A sociologia fenomenológica, ao contrário de uma dimensão estática do poder, sustentada pelo projeto da modernidade, é ver o que está aí. Repensando, assim, os grandes temas explicativos (Estado, nação, instituição, sistema ideológico), pode-se constatar, no que concerne a pós-modernidade, que tem prevalecido o retorno do

local, a importância da tribo e da bricolagem mitológica. (MAFFESOLI; BARROS, 2015, p. 23).

A postura formista possibilita que a efervescência do cotidiano seja evidenciada, sendo um aporte que “[...] tem por única função fazer sobressair a complexidade de uma vivência existente além ou aquém de toda apreensão intelectual. [...]” (MAFFESOLI, 1998a, p. 151). Buscamos, inspiradas pela sociologia formista, compreender os imaginários de conflitos e violências na relação entre professores e alunos de uma escola pública estadual da região Metropolitana de Campo Mourão, interior do Paraná. Para tanto, contemplamos em nossa investigação, a pesquisa bibliográfica, a documental e a de campo. A pesquisa bibliográfica não teve a intenção de explicar ou atribuir finalidades ao que está em investigação. O intuito foi examinar o objeto investigado ressaltando as considerações que estão a ele atreladas. Correspondeu a um diálogo com estudiosos que se debruçaram em entender a temática levantada no estudo, com o viés da pós-modernidade. As contribuições que nos fundamentaram sobre o imaginário foram pesquisadas em Durand (1993; 1995; 1996; 1999; 2008; 2012; 2013); sobre imaginário, violências, socialidades, pós-modernidade em Maffesoli (1987; 1996; 1998b; 2001a; 2001b; 2005; 2014; 2012); sobre o conflito em Simmel (1983; 2006; 2010). Também nos apropriamos das contribuições de estudiosos da socioantropologia que vinculam seus estudos diretamente ao campo da educação, como Teixeira e Araújo (2013). A pesquisa documental, composta por Atas da Equipe pedagógica da escola, contemplou 302 atas lavradas entre os anos de 2012 a 2015. Realizamos a leitura destas atas, selecionando, a partir de palavras-chave, recorrências para a triagem posterior, em que se considerou como material de análise apenas aquelas em que continham conflitos entre professores e alunos. A intenção em utilizar este material, como dado complementar, pressupôs explorar nos registros da escola os traços e indicativos dos poderes instituídos, a violência totalitária, os conflitos entre os professores e alunos por meio da análise dos desfechos em situações de conflito. A pesquisa de campo contemplou dois instrumentos de coleta: as entrevistas semiestruturadas com 20 professores e com 20 alunos e a técnica de grupo focal com 40 alunos da instituição pesquisada. A organização dos dados coletados teve respaldo na técnica de análise de conteúdo. Bardin (1977; 2016) uma das autoras a descrever as especificidades inerentes à esta modalidade de análise, diz que ela trata de:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

A organização do *corpus* resultante da coleta, considerou as categorias e unidades de registro sobre os imaginários de conflito, relações interpessoais e encaminhamentos em situações de conflito, extraídos dos relatos dos respondentes.

Conflitos e violências na perspectiva de professores: A pesquisa de campo realizada com os professores² da instituição de ensino, nos meses de novembro e dezembro de 2015, contemplou dois roteiros³ de entrevistas semiestruturadas que tiveram a finalidade de identificar o imaginário que possuem dos alunos da instituição, os desafios que identificam em sua atuação profissional, apreender o modo como se relacionam com os alunos, noções de conflito, os encaminhamentos na mediação de conflitos; a concepção de regras e noções sobre o diálogo nas ações docentes.

²No ano de 2015 trabalharam 22 professores de Ensino Fundamental e Médio na instituição pesquisada. O perfil dos professores entrevistados corresponde a faixa etária entre 24 a 52 anos de idade e com tempo de atuação entre 1 mês a 17 anos na instituição.

³O instrumento de coleta é composto por 4 roteiros de entrevistas semiestruturadas e um roteiro de grupo focal, submetidos ao Comitê de Ética da Unioeste/Cascavel na data de 09/10/2015 e aprovado em 05/11/2015 com o CAAE: 50093615.0.0000.0107 e número do parecer: 1.310.847.

Quadro 1. Violências percebidas pelos professores, no ambiente escolar¹

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO
Violência totalitária em intervenções escolares	<p>(P5):Eu acho que no momento que eles vão conversar, por exemplo, tentar solucionar o problema há uma agressividade muito grande, principalmente por parte da equipe, não sei se eu poderia usar a equipe diretiva, mas seria mais por parte dessa equipe. A violência contra o aluno daí né?! Que o aluno acaba se exaltando daí também, muitas vezes.</p> <p>(P15):Eu acho que o autoritarismo exagerado né?!Eu acho que isso aí acaba sendo você não ouvindo o outro. Acho que são situações de violência sim.</p>
Outras modulações de violências entre professor e aluno e entre alunos e alunos	<p>(P1):As vezes na forma de se manifestar, de se expressar, com certeza, não violência física, mas em palavras, bastante.</p> <p>(P6):Ah! Eu já, assim, vi aluno, um meio que encarando ao outro, assim, meio que batendo no ombro, mas nada de concreto, nunca presenciei nada assim, de concreto, de vias de fato.</p> <p>(P7):Creio que sim. Acredito que qualquer forma de desrespeito de um ser humano com um profissional de trabalho ou com um aluno é violência [...] chega um momento que explode. Aí quando explode, um xinga o outro e estas coisas assim.</p> <p>(P8):[...]Entre eles já presenciei, né?! Agressões, tapas, socos, né?! Violência verbal, de xingamento, desrespeitos, né?!</p> <p>(P9):[...] o aluno que entra na sala e vai fechar a porta com um coice. Ele, ele tá, né?! É violento aquilo [...] jogar uma carteira né, é, é violento, é [pausa] pegar o material do outro é uma coisa errada também, esconder, fazer brincadeiras inadequadas com a pessoa que é mais gordinho o outro mais magrinho. Então assim, isso tudo também é violência e eu concordo. Eu acho que é violência sim, muita.</p> <p>(P10):Os alunos, ao chamar a atenção, eles são agressivos, às vezes dá medo. É (pausa) então você tem, até no chamar atenção você tem que ter cuidado ao chamar a atenção deles porque querendo ou não a gente tá lidando com adolescente, geralmente agressivos sim.</p> <p>(P12):Física não, mas verbalmente sim [...] as pessoas não têm o controle de sentar, conversar e escutar o problema. E aí começa a se agredir verbalmente achando que vai resolver o problema através disso aí.</p> <p>(P13):Hoje tá complicado, se manter a calma. Porque os alunos estão cada vez mais agressivos, até chegam, até a ameaçar o professor.</p> <p>(P14):Depende muito da situação. Dependendo. Há várias formas de violência, verbal, formas variadas. [...] quando, infelizmente a pessoa, por alguma razão ela acaba ofendendo ou agredindo a outra, com palavras.</p> <p>(P16):A verbal, é quando você, às vezes, num ponto ou noutro, você acaba se exaltando porque os alunos são bem difíceis, e daí há aquela troca de farpas aí, entre os alunos e professor. Isso eu considero, se você pegar uma turma difícil, até determinado ponto, normal, não deveria, mas acontece. A violência verbal assim, que você acaba falando coisas, que às vezes, não deveria, pelo momento ali. Até para poder se impor [...].</p>

Quadro 2. situações da rotina entre professores e alunos geradoras de conflitos¹

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO
Recusas, resistências e corpo mole dos alunos	<p>(P2): Hoje o que gera conflito é o uso do celular em sala de aula [...] a falta de interesse dos alunos, né?! E o descompromisso deles.</p> <p>(P3):[...] quando eu, é, preparo minha aula, e eu não recebo uma, (pausa), como eles falam, uma resposta que condiz com o que eu preparei, por exemplo, preparo a aula e indisciplina em sala de aula, então eu saio frustrada, né?! [...]</p> <p>(P4):[...] a maior é em relação à indisciplina, porque se a gente chama a atenção deles, eles acham que a gente tá falando assim, que a gente é chato, que é ruim, entendeu?!</p> <p>(P7):O professor chama atenção do aluno e da sala em si, e o aluno começa assim, achar que é o dono da sala e acha que o professor tá cobrando muito, que o professor passou um (pausa) uma coisa qualquer, pois tá chamando a atenção deles, pois o foco do aluno não é estudar, mas somente ir para escola, às vezes né?!</p> <p>(P8):[...] quando não há um entendimento, quando não há um consentimento de ambas as partes em resolver o que se é pedido [...] Eu peço pra ele fazer alguma coisa, uma tarefa ou voltar ao lugar, nesse momento em que eles se recusa a fazer gera um conflito, né?!</p> <p>(P10):[...] esse ato de chamar a atenção. Tipo, eles tão fazendo algo errado e você tem que é, impor alguma coisa a eles [...]</p> <p>(P12):[...] o aluno não ter horário de chegar na escola [...] Ele não respeitar o professor que tá dentro da sala de aula né. Ele não quer aprender e não deixar os colegas que quer aprender também [...]</p> <p>(P14):[...] Quando ambos não concordam. [...] então, sempre que você tenta fazer o aluno fazer aquilo que ele não quer [...]</p> <p>(P15):[...] se alguém tá te obrigando a fazer aquilo que você já não gosta de fazer, então eu acho que é onde pode, né? Gerar mais problema [...]</p> <p>(P20):[...] você tá querendo explicar a matéria e aí você vai, quer conversar com eles, e eles não querem te escutar, não querem fazer aquilo que você quer [...]</p>
Ações que confrontam imaginários de autoridade	<p>(P6):A falta de respeito [...] têm alguns alunos que parece que não tem respeito pelos mais velhos [...]</p> <p>(P9):[...] situações em que a gente exige, que a gente pede, exige o respeito deles e eles não tem isso, eles não ouvem [...] Eles não veem o professor como alguém importante, alguém onde eles tem que ter respeito, onde né?! Eles têm que ter todo um cuidado pra falar [...]</p> <p>(P11):[...] a falta de respeito mesmo, de nós professores impor esse respeito e não ser atendido pela parte dos alunos. [...]</p> <p>(P16):[...] eles não vê o professor como uma pessoa importante que quer o melhor pra eles [...] da falta de disciplina, quando eles não tem disciplina, às vezes eles não respeitam mesmo, o professor [...]</p>
Incivildades	<p>(P17):[...] às vezes quando ele fala um palavreado [...]</p> <p>(P19):[...] quando o aluno ultrapassa o limite dele, fala palavrões [...]</p>

Quadro 3. Prejuízos dos conflitos na visão dos professores¹

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO
Perder tempo	<p>(P1):Essa perda de tempo né?! De você ao invés de você tá explicando de você tá passando uma atividade deles estarem desenvolvendo essas atividades você tem que tá debatendo com eles pra amenizar a situação, prejudica diretamente, com certeza</p> <p>(P4):A gente fica perdendo tempo e isso vai atrasando todo o conteúdo.</p> <p>(P7):[...] porque eu iria perder tempo, que eu poderia tá ensinando, brigando e chamando a atenção, me desgastando psicologicamente [...]</p> <p>(P8):[...] porque você perde um tempo ali tendo que resolver aqueles conflitos, é (pausa) igual eu falei, às vezes, desestabiliza emocionalmente o professor e aluno, porque acaba prejudicando, de repente, prejudica no geral a sala inteira [...]</p> <p>(P11):A perda de tempo, né?! Que a gente acaba perdendo tempo de tá passando o conteúdo pra eles. O clima na sala que não fica bom e acaba que os outros alunos sentem aquilo também</p> <p>(P15):Eu acho que a gente perde tempo. A gente perde é (pausa) de repente uma, você ter que ficar parando uma explicação, parando, interrompendo a aula pra que os alunos se comportem ou que o conflito seja resolvido, você vai perdendo tempo ou as explicações vão ficando recortadas [...]</p> <p>(P18):Prejudica porque às vezes perde muito tempo [...]</p>
Atraso na transmissão do conteúdo de ensino	<p>(P2):Os prejuízos é que você não consegue terminar a aula conforme você planejou, você não consegue passar o conteúdo explicado porque também já ficou de certa forma desestabilizado, nervoso né?! Prejudica o seu raciocínio, você já se preparou para expor a aula, enfim, o conflito em sala de aula prejudica ambas as partes.</p> <p>(P4):Enquanto a gente fica lá chamando a atenção de aluno, poderia tá explicando a matéria, poderia tá dando atendimento individual ao aluno, explicando melhor o conteúdo.</p> <p>(P5):Principalmente com relação ao conteúdo que atrasa conteúdos e [...] no repasse de conteúdo, enfim [...]</p> <p>(P8):Muitas vezes, o conteúdo fica atrasado [...]</p> <p>(P13):Até no conteúdo. Você não consegue explicar, você começa uma explicação, às vezes tem que parar a explicação pra ficar brigando com aluno, levar pra pedagoga, tomando esse tipo de intervenção. Tendo esse tipo de intervenção.</p> <p>(P14):O aproveitamento é bem menor, você poderia adentrar com um conteúdo, aprofundar ele ou explicar mais, de repente assim é (pausa) expor para que o aluno pudesse aprender. Você não tem condições de fazer isso. Então, às vezes, a aula era você tem uma aula programada pra atingir até um ponto pra fazer valer pra explorar até aquele ponto, você não consegue. Muitas aulas, você consegue fazer 10% do que você queria fazer.</p> <p>(P17):A partir do momento em que dentro da sala de aula a gente para o conteúdo pra você ir pro conflito e você acabar aquele conflito, você acaba com a metade da aula.</p>
Não aprendizagem	<p>(P9):Essa quantidade que eu não consegui explicar é, é, eles não aprenderam.</p> <p>(P12):O prejuízo maior é por parte do aluno, da aprendizagem, que ele não consegue aprender, né?! As notas, as reprovas, as desistências que ocorrem.</p> <p>(P16):Prejuízo, principal prejuízo de aprendizagem. Que eles não vão aprender tudo a seu tempo.</p> <p>(P20):Ensino e aprendizado [...] porque o tempo que você poderia tá lá se dedicando a explicar um conteúdo, a ensinar. Não vai ter.</p>

Fonte: resultados da pesquisa.

Para os fins deste texto, apresentamos parte da pesquisa de campo, a partir dos questionamentos⁴ que desvelam os imaginários de conflitos e violências destes professores. Ressaltamos que compreender a constituição de imaginários na escola é importante pelo fato de estarmos imersos e em sinergia com as imagens do mundo objetivo. Em todos os espaços onde transitamos, somos envolvidos por elas. Podemos ser levados, quer queiramos ou não, ou como diz Michel Maffesoli “*vollens nolens*”, a acreditarmos e nos explicarmos a partir de um caleidoscópio de imagens que estão constantemente expressando algo sobre nós e do espaço onde pisamos.

Hoje, o homem civilizado moderno é possuído, desde que acorda, por toda uma rede de imagens diante das quais seu único recurso é o de abandonar-se passivamente: mitos políticos, imagens geográficas distribuídas por algum jornalista obscuro mas todo poderoso, mitos de violência e exaltação veiculados pelos romances policiais e as “histórias em quadrinhos”, imagens intimistas da canção e da música popular, a aparição diária nas telas de televisão (quem sabe, duas vezes

por dia) desses “ídeos” de uma nova mitologia que são os artistas em voga, os “deuses do palco”, os locutores bem-amados (DURAND, 1995, p. 31).

Adentrarmos nas tramas que tecem o imaginário de conflito e violência na relação entre professores e alunos, contribui para que conheçamos as formas como são constituídas as imagens que professores e alunos possuem de si e das suas relações interpessoais, situados no contexto da escola, os papéis que cada um tende a encenar e os conflitos que surgem em situações anódinas de seu cotidiano. Sobre o imaginário, Gilbert Durand, analisou as formas pelas quais o imaginário é compreendido. Empregou contribuições de variadas áreas do pensamento, mas com foco na antropologia que “[...] determina as sincronias, ou seja, as constantes do sentido para a espécie *homo sapiens* [...]” (DURAND, 2008, p. 99). Na perspectiva antropológica, define que o imaginário segue um:

[...] trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito, e no qual, reciprocamente, como provou magistralmente Piaget, as representações subjetivas se explicam “pelas acomodações anteriores do sujeito” ao meio objetivo [...] (DURAND, 2012, p. 41).

O imaginário é percebido na forma como os sujeitos e povos associam suas fantasias, desejos, mitos, imagens e simbolismos, aos arquétipos coletivos, através dos quais justificam e agregam sentidos à sua existência e representações. A partir de mitos, lendas e todo um repertório de imagens, “[...] o imaginário – ou seja, o conjunto de imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens* [...]” (DURAND, 2012, p. 18), vai se consolidando e incorporando os diversos campos, sejam eles culturais, científicos e

⁴Em algumas ações praticadas pelos sujeitos da escola em momentos de tensão, você considera que há violência nestas posturas? Descreva o modo como você identifica esse processo; - Quais situações da relação entre professores e alunos você considera conflituosas?; - Em sua opinião, são frequentes os episódios em que alunos e professores se relacionam de maneira conflituosa na escola? Em caso afirmativo, você considera que estes momentos prejudicam o modo como os professores e alunos se relacionam? Você poderia nos descrever como compreende esse processo?; - Em sua opinião os conflitos que ocorrem em sala de aula prejudicam o andamento das aulas? Em caso afirmativo, descreva quais seriam os prejuízos. (Questões referentes ao roteiro 4 de entrevistas semiestruturadas.)

sociais. Durand compreende o imaginário como o capital pensado do *homo sapiens* qual corresponde a um modo de compreensão do ser humano em suas relações consigo, com seus pares e com todo o processo de desenvolvimento e constituição como homem. Um homem simbólico que vive permeado por imagens desde o seu nascimento até a sua morte.

Deste modo, o imaginário é:

[...] aquilo que é “próprio do homem” [...] define-se como uma re-presentation incontornável, a faculdade da simbolização de onde todos os medos, todas as esperanças e seus frutos culturais jorram continuamente desde os cerca de um milhão e meio de anos que o *homo erectus* ficou em pé na face da terra (Durand, 2004, p. 117).

Uma série de elementos simbólicos que tecem as experiências humanas. Permeiam os sonhos, desejos, ambições, os mitos que explicam e dão sentido à sua existência, entre outros simbolismos que transcendem explicações metódicas e objetivas. Apreendemos o imaginário durandiano para compreendermos alguns aspectos do cotidiano de professores e alunos, suas relações interpessoais e o modo como lidam com os conflitos que surgem a partir dos embates que ocorrem nesta relação. Reiteramos que as contribuições de Gilbert Durand ao campo do imaginário “[...] nos permite a compreensão, tanto da formação dos processos simbólicos no sujeito imaginante, como do papel da imaginação no desenvolvimento das culturas, das ciências e da educação” (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2013, p. 77). O imaginário expressa o modo como nos relacionamos, nos percebemos e, consequentemente, na representação de nossos papéis no ambiente escolar. Está atrelado à formação de imagens dos diversos enredos encenados nessa instituição, em especial, nas relações entre professores/alunos e as expectativas formadas por estes atores em relação aos conflitos que surgem no dia a dia.

Desse modo, a partir das reflexões de Durand sobre o imaginário e a pedagogia, podemos pensar numa pedagogia do imaginário, à qual competiria, mediante a reabilitação da retórica, das artes e da literatura, criar condições para acedermos às produções do imaginário, muito particularmente por meio dos estudos e das vivências literárias e artísticas visto que Gilbert Durand (1997) considera crucial que a obra de arte volte a encontrar um estatuto antropológico conveniente no museu das culturas, na sua qualidade de “harmônio e de suporte da esperança humana” (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2013, p. 85).

Com base nesta percepção a respeito de imaginários, os professores foram instigados a relatarem se há algum tipo de violência em ações praticadas no ambiente da escola nos momentos de tensão. Para os professores⁵, há violências em relações conflituosas no ambiente da escola, predominando a percepção sobre a ocorrência da verbal e da física, normalmente entre alunos, conforme apresentado no quadro 1. A partir dos relatos, notamos que, embora coexistam no espaço escolar com outras modulações, como as algazarras e corpo moles dos alunos, há, o predomínio do imaginário da violência como sendo a física e a verbal, embora alguns docentes tenham manifestado que a escola, em intervenções realizadas, exercem violências totalitárias com os alunos. O entendimento da violência nos contextos sociais demonstra a complexidade e a importância de contextualizar a percepção sobre a sua compreensão, para além de explicações aleatórias, pois “[...] o caráter não integrado da violência torna sua teorização delicada. O fato de que ela não possa pertencer estritamente a um discurso definido, aumenta ainda mais sua monstruosidade [...]” (MAFFESOLI, 1987, p. 15). Além da contextualização do fenômeno da violência e seus modos de manifestação em múltiplos espaços, há a necessidade do cuidado em

investigá-la não judicativamente situando-a na modulação em que revela nos diversificados contextos do corpo societal.

[...] não é possível analisar a violência de uma única maneira, torná-la como um fenômeno único. Sua própria pluralidade é a única indicação do politeísmo de valores, da polissemia do fato social investigado. Proponho, então, considerar que o termo violência é uma maneira cômoda de reunir tudo o que se refere à luta, ao conflito, ao combate, ou seja, à parte sombria que sempre atormenta o corpo individual ou social (MAFFESOLI, 1987, p. 15).

A violência está presente nas relações sociais, é parte fundante e estruturante do corpo, dos contornos de sua pele, mesmo que não seja aceita ou encarada com repulsa, por despertar sensações obscuras ou ser considerada negativa.

Volens nolens a violência está sempre presente; antes de condená-la de uma maneira rápida demais, ou ainda, negar sua existência, é melhor ver de que maneira pode-se negociar com ela. Que forma de artifício pode-se empregar com relação a ela. É a partir de um princípio de realidade desse que é possível apreciar a qualidade de equilíbrio maior ou menor que caracteriza cada sociedade (MAFFESOLI, 1987, p. 14).

A violência é ambivalente e polissêmica. Em seus estudos Maffesoli discorre sobre três modulações: a violência banal, a violência totalitária e a violência anômica. Violências que desvelamos, em nossas investigações, permeando os enredos encenados por professores e alunos em seu cotidiano. A violência banal, é uma modulação que age de forma pacífica e permite, a partir da passividade das massas, que “[...] a pessoa se “reassuma”, se identifique para melhor arrostar coletivamente a imposição polimorfa externa” (MAFFESOLI, 1987, p. 122). Pela perspicácia com que age, a violência banal é tão significativa quanto as demais modulações apresentadas por Maffesoli, pois, “[...] há uma potência ou uma soberania social composta por forças antagonicas e que mantém o equilíbrio, isto é, que permite resistir às imposições fortes demais e que são potencialmente mortíferas [...]” (MAFFESOLI, 1987, p. 117). A violência totalitária, corresponde a uma modulação de violência que se ocupa da burocratização, planificação e de outros recursos relacionados ao totalitarismo que é exercido pelos poderes instituídos. Normalmente estas estratégias são ignoradas por estarem ligadas aos serviços prestados pelo Estado e são respaldo para a consolidação de sociedades “perfeitas”. Trata-se de uma modulação doutrinadora daquilo que Michel Maffesoli chama de “[...] força do querer viver irreprimível que nenhum poder, seja qual for a sua orientação política, chegará a domar” (MAFFESOLI, 2001a, p. 19). O “querer viver” é compreendido como as expressões da extravagância das partilhas emocionais coletivas. Sobrevive às imposições e planificações ditadas pelos poderes instituídos que exercem a violência totalitária por meio da burocracia, que:

[...] seja qual for sua cor ou credo, age do mesmo modo: o povo deve ser educado, suas paixões e seus sentimentos continuam imprevisíveis e infantis, e convém levar-lhe de fora uma clara consciência das suas necessidades e aspirações. Em resumo, a vida é uma coisa por demais séria para que se deixe ao bel prazer dos que a vivem, e é o objeto do controle social que pretende, nos mínimos pormenores, ocupar-se de tudo o que se refere, fora do tempo de trabalho, à formação, ao lazer, à cultura, ao esporte, ao consumo etc.; eis aí precisamente o paradoxo mais importante: o individualismo do início culmina no seu exato oposto: uma vida completamente desapropriada [...] (MAFFESOLI, 2001a, p. 286).

A violência anômica é, propriamente, associada à ambivalência. Compõe-se pelo movimento de destruição de estruturas sociais planificadoras e saturadas, sendo assim, fundamento para a estruturação social. Para Michel Maffesoli é a modulação de violência que permite desvelar a complexidade de pensar a positividade da violência, pois é destinada à luta e recusa à ditames que oprimem.

⁵Os professores P2, P3, P4, P17, P19 e P20 alegaram não haver violências. O professor P18 não respondeu ao questionamento. P11 não respondeu de forma clara, fugindo do assunto questionado.

Visualizamos a violência anômica em ações como: os barulhos, as fúrias e outras utilizadas pelo corpo coletivo, como estratégias para romper estruturas que não condizem com as suas necessidades e anseios. Esta potência do corpo coletivo se faz pelo “querer ser” e “querer viver” que estão pautados pela necessidade de vivenciar o presente.

Essas observações remetem ao fato de que só podemos apreciar a violência nos limites de seu contexto social. A criminalidade só pode ser medida em função do grau de justiça de uma sociedade [...] estamos na presença de um instinto eterno de destruição que é inútil querer negar ou eliminar, é melhor admiti-lo e ver como ele participa de uma maneira conflituosa, paradoxal, da estruturação da civilização. [...] (MAFFESOLI, 1987, p. 41).

Compreender a violência anômica de maneira contextual é essencial para contemplarmos suas motivações, visto que, a partir de rebeldias e histerias, podem ser indicativas da forma como o corpo coletivo se relaciona com as estruturas sociais que podem estar o sufocando e planejando. Deste modo, os professores realçaram que são recorrentes os momentos em que se relacionam de maneira conflituosa com alunos em sala de aula. No colégio estudado, várias são as motivações para o surgimento de conflitos, desde as relacionadas a corpo mole, algazarra até as recusas dos alunos. Ao situarmos a perspectiva de planificação, burocratização e outras marcas dos poderes instituídos presentes na escola, e as variadas respostas dadas pelo corpo coletivo às estratégias de repressão, em violências anômicas ou banais, destacamos a necessidade dos conflitos para evitar que ocorram supressões e o aniquilamento das pessoas em suas sociedades. Georg Simmel destaca a importância dos conflitos para a organização social como meio que propicia às pessoas, nas relações sociais, não sucumbirem ou terem seus anseios anulados. Para ele:

Assim como o universo precisa de “amor e ódio”, isto é, de forças de atração e de forças de repulsão, para que tenha uma forma qualquer, assim também a sociedade, para alcançar uma determinada configuração, precisa de quantidades proporcionais de harmonia e desarmonia, de associação e competição, de tendências favoráveis e desfavoráveis. Mas essas discordâncias não são absolutamente meras deficiências sociológicas ou exemplos negativos. Sociedades definidas, verdadeiras, não resultam apenas das forças sociais positivas e apenas na medida em que aqueles fatores negativos não atrapalhem. Esta concepção comum é bem superficial: a sociedade, tal como a conhecemos, é os resultados de ambas as categorias de interação, que se manifestam desse modo como inteiramente positivas (SIMMEL, 1983, p. 124).

A partir da analogia do organismo doente em sua tentativa de expulsar a dor e as causas do desequilíbrio, Simmel destaca a utilidade do conflito para a reorganização social.

Que el conflicto tiene relevancia sociológica, por cuanto genera o modifica comunidades de intereses, unidades y organizaciones, no es algo que se ponga en duda. Sí puede, sin embargo, resultar más paródico a la opinión común, preguntarse si el conflicto en sí mismo, con independencia de sus efectos sucesivos o inmediatos, es una forma de socialización. De entrada, puede parecer una simple cuestión de palabras. Si toda interacción entre los hombres es socialización, entonces, el conflicto, que no puede reducirse lógicamente a un sólo elemento, es una forma de socialización, y de las más intensas. Los elementos que sí pueden disociarse son las causas del conflicto: el odio y la envidia, la necesidad y el deseo. Cuando por estas causas estala, el conflicto se convierte en una protección frente al dualismo que separa y en una vía hacia cierta unidad, sea la que sea y aunque suponga la destrucción de una de las partes – viene a ser algo parecido a los síntomas más violentos de las enfermedades: representan el esfuerzo del organismo por librarse de sus desajustes y dolores

[...] el conflicto en sí mismo ya es una resolución de la tensión entre los contrarios (SIMMEL, 2010, p. 17).

As divergências ocorrem de muitas formas. No ambiente escolar, os professores destacaram que, das situações de sua rotina que contribuem para a ocorrência de conflitos, são predominantes as relacionadas a recusas, resistências e corpos moles, seguidas por aquelas que confrontam imaginários de autoridade e hierarquia na sala de aula, conforme apresentado no quadro 2. Os corpos moles dos alunos podem pressupor que as recusas expressam resistência a processos escolares não harmonizados com suas expectativas. Conforme Michel Maffesoli a “[...] resistência passiva, [como] esta barriga flácida do social é um elemento importante na relação social” (MAFFESOLI, 1987, p. 114. Para os professores os conflitos são prejudiciais, tanto para a relação interpessoal entre docentes e alunos, quanto para o andamento e rotinas das aulas. Os prejuízos referentes à relação com os alunos, são: os desgastes gerados pelos momentos de tensão; o não alcance dos objetivos programados para determinadas aulas e as violências desencadeadas nos momentos de recusa. Demonstraram que há divergências consideráveis, revelando as múltiplas e contraditórias linguagens faladas no âmbito de suas relações, que como uma Torre de Babel desestabilizam as bases dessa convivência. Sobre os prejuízos considerados no andamento das aulas, os professores destacaram que os conflitos geram uma perda de tempo, pois, ao se dedicarem em tentar acabar com eles, dissipam um tempo da aula que poderiam desenvolver outras atividades. Consequentemente, inferimos haver um imaginário de negatividade diante da incidência daqueles, tal como expresso no quadro 3. O imaginário do tempo perdido pelos professores, demonstra haver nesta relação, uma engrenagem corroída pela ferrugem. Diz muito de um tempo que força para correr depressa, mas que range pesadamente ao fazê-lo e ao tentar alcançar a “vida-lá”, esvai ponteiro a ponteiro. Na escola, os alunos, conforme situado nos relatos, são os principais prejudicados, tendo como ponto de partida que o professor, ao reduzir e não conseguir avançar o conteúdo de ensino, recorta as explicações e aqueles acabam não aprendendo parte significativa do que poderiam, caso os momentos de tensão fossem menos recorrentes. No entanto é relevante pensar as pistas que a reincidência de conflitos e violências dão sobre variados imaginários de professores que confrontam imaginários de alunos e que podem estar desgastados no dia a dia da sala de aula, pois, “já é tempo de avaliar o que podemos chamar no momento a violência ou a dissidência como um elemento estrutural do fato social e não como um saldo negativo anacrônico de uma ordem bárbara em vias de desaparecimento” (MAFFESOLI, 1987, p.21).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno da violência é multifacetado e ambivalente. Sua compreensão requer direcionar olhares sensíveis e não judicativos para apreender a polissemia de sua ocorrência no corpo das relações sociais pós-modernas. Por vezes, atos violentos e rebeldes podem, a depender da modulação em que se apresenta, ser: momento de resistência e luta contra planificações e processos que visam moldar e suprimir a força da coletividade. Como um dos territórios de partilhas sociais, a escola congrega personagens que encenam enredos plurais. Sua organização e rotinas são pautadas por regras excessivamente rígidas, tempos estabelecidos que não fazem sentido para os alunos, estruturas padronizadas sem significado e anacrônicas, entre outros elementos que se associam à planificação dos poderes instituídos e como tal, à violência totalitária, mas também, alunos e professores que vivenciam a efemeridade do presente, a força irreprimível do querer viver e a efervescência de partilhas afetuais. A ambivalência de interesses destes atores, podem contribuir para a incidência de conflitos e violências que se manifestam por motivações variadas, ocasionadas, muitas vezes, pela cobrança da escola em padronizar rotinas; pelas recusas dos alunos em obedecerem a ordenamentos, corpo mole em realizarem atividades solicitadas, enfrentamentos e tantas outras que expressam os confrontos entre imaginários de professores e alunos acerca de seus papéis no

cotidiano escolar. Desvelar os imaginários de conflitos e violências, na perspectiva de professores, oportunizou que compreendêssemos que são constantes momentos de tensão na relação com os alunos. Percebemos que muitos docentes não aceitam ou possuem dificuldades em lidar com comportamentos e ações praticadas pelos alunos que confrontam anção de autoridade, a partir de recusas e enfrentamentos. Notamos que muitas destas ações estiveram atreladas a violências anômicas e banais, em resposta ao que estava posto e instituído em sala de aula. Apreendemos o imaginário de negatividade, o não reconhecimento, por muitos docentes, das pistas que os conflitos e violências dão sobre os arames farpados que cercam a sua relação com os alunos, bem como, os entraves em estabelecerem relações consensuais e dialogadas com eles. Estes fatores podem dificultar que percebam os sinais que a ocorrência de conflitos dão sobre a rotina escolar, por vezes, já não sintonizada com as perspectivas contemporâneas de sociedade e relações sociais e como tal, não fazem sentido para os discentes. Estes imaginários, foram consolidados em um trajeto antropológico marcado por momentos vivenciados pelos docentes o que significa que as imagens criadas quando alunos e outras apropriadas no decorrer das variadas etapas de seu desenvolvimento, alimentam o modo como lidam com os conflitos.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.
- BARDIN, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70.
- DURAND, G. (1995). *A fé do sapateiro*. Tradução de Sérgio Barth. Brasília: Editora de Brasília.
- DURAND, G. (1993). *A imaginação simbólica*. Tradução Carlos Aboim de Brito. Lisboa: Edições 70.
- DURAND, G. (1996). *Campos do Imaginário*. Tradução: Maria João Batalha Reis. Lisboa: Instituto Jean Piaget.
- DURAND, G. (2008). *Ciência do Homem e tradição: o novo espírito antropológico*. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM.
- DURAND, G. (2004). *O imaginário – ensaio acerca das ciências e filosofia da imagem*. (3.ed.). Tradução Renée Eve Levié. Rio de Janeiro: DIFEL.
- DURAND, G. (1969). A exploração do imaginário. In: *Gilbert Durand: imaginário e educação*. (pp. 95-116.) Niterói: Intertexto.
- DURAND, G. (2012). *As estruturas antropológicas do imaginário*. (4. ed.). Tradução Hélder Godinho. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- DURAND, G. (1999). *Ciencia del hombre y tradición – el nuevo espíritu antropológico*. Barcelona: Paidós.
- MAFFESOLI, M. (1987). *A dinâmica da violência*. Tradução de Cristina M. V. França. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais.
- MAFFESOLI, M. (2001a). *A violência totalitária – ensaio de antropologia política*. Porto Alegre: Sulinas.
- MAFFESOLI, M. (1998a). *Elogio da Razão Sensível*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- MAFFESOLI, M. (2014). *Homo Eroticus: comunhões emocionais*. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense.
- MAFFESOLI, M. (1996). *No fundo das aparências*. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis: Vozes.
- MAFFESOLI, M. (2004). *Notas sobre a pós-modernidade: o lugar faz o elo*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Atlântica editora.
- MAFFESOLI, M. (1988). *O conhecimento comum – compêndio de sociologia compreensiva*. Tradução de Aluizio Ramos Trinta. São Paulo: Editora brasiliense.
- MAFFESOLI, M. (2001b). *O imaginário é uma realidade*. Revista FAMECOS: Porto Alegre, nº 15, agosto de 2001. Entrevista a Juremir Machado. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3123/2395>. Acesso em: 21/01/2016.
- MAFFESOLI, M. (2003). *O instante eterno – o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas*. Tradução de Rogério de Almeida e Alexandre Dias. São Paulo: Zouk.
- MAFFESOLI, M. (2005). *O mistério da Conjunção: ensaios sobre comunicação, corpo e socialidade*. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina.
- MAFFESOLI, M. (1998b). *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- MAFFESOLI, M. (2012). *O tempo retorna – Formas elementares da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- MAFFESOLI, M; BARROS, E. P. (2015). *O vir a ser e o trágico pós-moderno*. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 7, n. 13, jul./dez.
- SIMMEL, G. (2010). *El conflicto – sociología del antagonismo*. Tradução de Javier Eraso Ceballos. Madrid: Sequitur.
- SIMMEL, G. (1983). *Sociologia*. São Paulo: Ática.
- SIMMEL, G. (2006). *Questões fundamentais da Sociologia – indivíduo e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- TEIXEIRA, M. C. S.; ARAÚJO, A. F. *Gilbert Durand: imaginário e educação*. (2. ed.). Niterói: Intertexto.
