
Teachers' imaginaries about conflicts and violence at school

Imaginários de professores sobre os conflitos e violências na escola

Received: 2023-09-03 | Accepted: 2023-10-05 | Published: 2023-10-10

Eliane dos Santos Macedo Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7523-6558>
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
E-mail: eliane.oliveira9@unioeste.br

Tânia Maria Rechia Schroeder

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3646-3088>
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
E-mail: tania.rechia@hotmail.com

ABSTRACT

In this article we describe teachers' imaginations about the violence and conflicts that occur in their relationships with students in the classroom. The data presented makes up part of the corpus of the master's research carried out by the authors in 2015, in which twenty teachers from a public basic education school were interviewed, focusing on possible episodes they witnessed. The method of organizing the reports was supported by the Content Analysis technique, through which we organized into categories the modulations of violence perceived by teachers and the elements to which they attribute the motivations for conflicts and violence. The results of this incursion revealed that violence occurs in the daily lives of these teachers and their imaginations indicate that a significant part of the violence that erupts arises from their attempts to standardize students' behaviors to school doctrines. In turn, students refuse to comply with some requests, colliding their intentions with those of teachers, which leads, to a certain extent, to conflicts and violence

.Keywords: Violence; Teachers; imaginary; School

RESUMO

Neste artigo descrevemos os imaginários de professores sobre as violências e conflitos que ocorrem em suas relações com os estudantes em sala de aula. Os dados apresentados compõem parte do corpus da pesquisa de mestrado realizada pelas autoras no ano de 2015, em que foram entrevistados vinte professores de uma escola pública da educação básica, focalizando nos possíveis episódios por eles presenciados. O método de organização dos relatos foi respaldado pela técnica de Análise de Conteúdo, através da qual organizamos em categorias as modulações de violência percebidas pelos docentes e os elementos a que atribuímos as motivações dos conflitos e violências. Os resultados desta incursão revelaram que ocorrem violências no cotidiano destes professores e seus imaginários apontam que parte significativa das violências que eclodem, decorrem das suas tentativas em padronizar os comportamentos dos estudantes às doutrinas escolares. Por sua vez, os estudantes se recusam a cumprir algumas solicitações, colidindo as suas intencionalidades com a dos professores, o que acarreta, em certa proporção, em conflitos e violências.

Palavras-chave: Violência; Professores; Imaginários; Escola

INTRODUÇÃO

Neste texto situamos a escola como um espaço sociocultural em que ocorrem diversificados processos de socialidade entre atores com intencionalidades polissêmicas. Alunos, professores nem sempre se relacionam em harmonia e conformidade de interesses. O engendramento das suas relações sociais, por vezes, se manifestam por dissidências e pensamentos discordantes sobre as normas e rotinas institucionais. Não obstante, conflitos e violências perpassam pelo cenário escolar e entendê-los em seu contexto de manifestação é indispensável.

Por conseguinte, evidenciamos os imaginários de professores sobre as violências e conflitos na relação com os alunos em sala de aula. Os dados destacados compõe o corpus da pesquisa de mestrado realizada pelas autoras no ano de 2015 que, entre outros procedimentos, entrevistou vinte professores de uma escola pública da educação básica, questionando os seus imaginários sobre a existência de violências e conflitos em suas relações, a quais fatores atribuíam as origens dos conflitos e quais eram as modulações de violências por eles percebidas.

O escopo teórico de nossa incursão ancorou-se na teoria do imaginário de Gilbert Durand e Michel Maffesoli, nas perspectivas de conflitos de Georg Simmel e nas modulações de violência descritas por Michel Maffesoli.

Os resultados obtidos apontaram para o surgimento de conflitos sucedidos por violências de diferentes tipificações como a violência física; a violência verbal; as violências anódinas, caracterizadas pelas resistências e recusas dos estudantes em cumprir regras e atividades de planificação; violências banais, representadas pelo corpo mole em realizar as tarefas escolares; e as violências totalitárias, praticadas pela escola em intervenções unilaterais e não condizentes com as intencionalidades dos estudantes.

A teoria do imaginário

Em seu trajeto antropológico a humanidade desenvolveu funções psicológicas superiores, como a capacidade de memorização, a linguagem, entre outras, que conferiram aos indivíduos um status único de consciência do processo de comunicação. De posse de um caleidoscópio de sinais, a humanidade expressa suas intencionalidades no curso das relações sociais. Desde longa data, partilham códigos e imaginários que estreitam seus vínculos.

O imaginário como engendramento comunicativo, acompanha o trajeto evolutivo da humanidade. Quando os homens ainda não dominavam códigos formais e universais de linguagem, as imagens e, sucessivamente, outros sinais foram utilizados para expor o seu entendimento da realidade que o circundava.

O imaginário é como uma herança que os homens partilham a muito tempo para se definirem no espaço, para se compreender e explicar aquilo que vivem, tendo como mediador, os

simbolismos, mitos, imagens e arquétipos que se fortalecem e se enfraquecem conforme o regime da imagem predominante.

O mito é uma das estratégias de comunicação mais evidentes a acompanhar o trajeto antropológico da humanidade, pela sua capacidade de percorrer o tempo. Desde as publicidades, os romances, os ídolos políticos, ídolos locais, entre outras manifestações imagéticas, são compostas pelos elementos mitológicos, que se prestam ao convencimento pela estratégia da repetição (Durand, 2004).

Como explica Durand (1996), há três processos através dos quais os mitos se encadeiam entre as gerações: a **perenidade**, demonstrando as narrativas mitológicas em sua gênese sendo transmitidas tal como se originaram, consistindo em tudo aquilo que se mantém; as **derivações** que modificam estruturas específicas do mito, adequando-se, de certa forma, às narrativas da geração a qual se está comunicando; e, por fim, o **desgaste do mito**, partindo de uma derivação profunda, que se afasta do mito original, mas que, permite o seu retorno ou o nascer de outro. Os imaginários se constituem nestes movimentos do mito. Segundo Durand (2012), o imaginário é o “[...] conjunto de imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do homo sapiens [...]” (Durand, 2012, p. 18).

Neste sentido, tudo aquilo que o homem pensa, entende e expressa/partilha, se constrói pelo imaginário. Isso porque, “[...] todo pensamento humano é uma re-presentação, isto é, passa por articulações simbólicas. [...] Por consequência, o imaginário constitui o conector obrigatório pelo qual forma-se qualquer representação humana” (Durand, 2004, p. 41).

Para Michel Maffesoli o imaginário se funda na coletividade e é uma constelação de ideias que concorrem para a coesão social, sendo como uma aura, no sentido de uma estrutura que ultrapassa a própria cultura.

[...] o imaginário é uma força social de ordem espiritual, uma construção mental, que se mantém ambígua, perceptível, mas não quantificável. Na aura de obra — estátua, pintura —, há a materialidade da obra (a cultura) e, em algumas obras, algo que as envolve, a aura. Não vemos a aura, mas podemos senti-la. O imaginário, para mim, é essa aura, é da ordem da aura: uma atmosfera. Algo que envolve e ultrapassa a obra. Esta é a idéia fundamental de Durand: nada se pode compreender da cultura caso não se aceite que existe uma espécie de “algo mais”, uma ultrapassagem, uma superação da cultura. Esse algo mais é o que se tenta captar por meio da noção de imaginário (Maffesoli, 2001, p. 75).

Logo, o imaginário é coletivo por ligar atmosferas. Estabelece vínculos e representa a sinergia, o estado de espírito de uma comunidade, de um estado, de grupos, enfim, das sociedades (Maffesoli, 2001b). Por conseguinte, a teoria do imaginário nos auxilia na compreensão dos conflitos e das violências nas relações entre professores e alunos, na proporção em que há simbolismos que perpassam as gerações, quer por derivações, perenidades ou desgaste. São

naturalizados comportamentos e visões de mundo herdados que interferem no modo como nos relacionamos com o mundo a nossa volta.

Modulações da violência e perspectivas sobre os conflitos

As perspectivas de violências e conflitos com as quais dialogamos neste texto, são alinhadas com os pressupostos de Michel Maffesoli e de Georg Simmel, sociólogos que sustentam, a depender do contexto de eclosão, a violência em sua função fundadora.

Georg Simmel evidencia a utilidade do conflito na organização social, como uma espécie de mecanismo capaz de induzir as pessoas a posicionar suas intencionalidades em relações que se voltam ao aniquilamento de seus interesses.

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).

Neste ângulo, discordar e manifestar descontentamento são demonstrações de vitalidade, e da premência em pensar o conflito como possibilidade de ritualização de diferentes interesses que entram em colisão. Utilizando a analogia do organismo doente em sua tentativa de expulsar a dor, Simmel (2010) corrobora 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 si 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 em sí mismo ya es una resolución de la tensión entre los contrarios (SIMMEL, 2010, p. 17).

A ocorrência de conflitos pode ou não resultar em ações que possam se caracterizar como violentas. As narrativas midiáticas nos apresentam inúmeros episódios de violências culminadas, por vezes, pelas divergências entre as pessoas, e da dificuldade em conciliar perspectivas

discordantes. Desde as brigas de trânsito às tensões produzidas no interior das escolas, apreendemos a eclosão de violências surgidas de ruídos de comunicação e que tiveram desfechos terríficos.

Correlato com o exposto por Georg Simmel, Michel Maffesoli enfatiza a complexidade da violência e dos conflitos nos engendramentos sociais, pontuando não haver verdades absolutas sobre sua conceitualização. Para ele, é substancial localizar a violência e os conflitos em seu contexto de origem, dado que “[...] 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).

Neste texto nos enveredamos pela ambivalência do fenômeno da violência em seu duplo movimento: “construtiva” e “destrutiva”. Por conseguinte, é inevitável a violência que penetra as relações sociais, pois ela configura o seu corpo e os contornos de sua pele, ainda que seja vista com repulsa e percebida pelo viés negativo.

A violência na dimensão construtiva se expressa como luta, resistência, instrumento da coesão social e como uma das possíveis formas das coletividades não perecerem diante de ações que procuram sufocá-las. Em contrapartida, a violência em sua alcunha destrutiva, se manifesta pela imposição do individual, dos totalitarismos que se revestem da faceta da crueldade e supressão.

[...] esse caráter ambíguo da dissidência, sua ambivalência vem do fato de que o instituído se protege da “pureza” do tipo mítico vivendo-o. Do mesmo modo que o ar puro é irrespirável, a intensidade da efervescência social, como Durkheim muito bem destacou, pode não ser contínua, mas sua utilidade não é menos evidente. Assim, quando se conhece a função da revolução no *epistema* ocidental, quando se conhece sua importância e sua eficácia numa perspectiva progressista e linear da história, não há espaço para se surpreender com a integração da violência em suas diversas teorias (MAFFESOLI, 1987, p. 26).

Em conformidade com as explanações aqui realizadas, frisamos as três modulações de violência difundidas por Maffesoli (1987): a violência banal, a violência totalitária e a violência anômica.

A **violência banal** é uma modulação da passividade das massas, que se manifesta pela perspicácia e recusa do embate, se construindo por instrumentos advindos dos silêncios que, aparentemente, podem conotar a submissão, mas que se configuram em formas astutas de resistência e com o potencial de enfraquecer um poder estabelecido.

[...] o silêncio e a palavra podem jogar em concorrência conforme os lugares e os momentos. Deste modo, a resistência ao pedido externo pode ser afásico ou tagarela, os educadores e os animadores o sabem muito bem, pois se afligem conforme o caso de uma ou de outra. E é compreendendo bem esta ambivalência que podemos estar aptos a entender a estreita (relação) conexão que pode estabelecer-se entre a identidade social e aquilo que chamamos resistência (MAFFESOLI, 1987, p. 118).

É um tipo de astúcia que permite às pessoas manterem suas identificações, que sobrevivam em circunstâncias uniformizadoras, e no jogo de forças sutis, desestabilizem as opressões estabelecidas. Como um camaleão que troca de pele consoante às circunstâncias, o homem encontra na violência banal a sagacidade para neutralizar os impactos de uma violência instituída.

A **violência totalitária**, se ocupa da burocratização, planificação e das copiosas estratégias do totalitarismo exercido pelos poderes instituídos, representados pela burocracia dos setores como as empresas, escolas, igrejas, partidos políticos, entre outros. De uma maneira geral, se prestam a controlar o tempo e ditar regras a serem seguidas na busca pela sociedade perfeita.

Nesta modulação de violência, ocorre a tentativa de doutrinar “[...] a força do querer viver irremediável que nenhum poder, seja qual for a sua orientação política, chegará a domar” (Maffesoli, 2001a, p. 19).

A violência totalitária se relaciona com as planificações e à constituição de sociedades ditas perfeitas, que podem contrapor as efervescências do corpo coletivo em constante transmutação.

Por sua vez, a **violência anômica**, conecta os processos de destruição e reconstrução que, pela polissemia de suas origens, demandam enquadrar os seus contextos e motivações. As rebeldias e histerias são algumas das características da modulação anômica, considerando ser respostas às formas como o Estado se organiza e idealiza um tipo de homem por meio da supressão da vida em sua mais singela expressão.

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).

Os variados instrumentos de que o corpo coletivo lança mão: o riso, as festas, as bebedeiras, a busca pelas tribos e a sinergia do coletivo, são alguns destes mecanismos da violência anômica que permitem às pessoas vivenciarem o presente e resistir às planificações.

Imaginários de professores sobre conflitos e violências na escola

Os dados apresentados a seguir compõe parte do corpus de pesquisa de campo, coletado através de entrevistas com professores de uma instituição de ensino pública nos meses de novembro e dezembro do ano de 2015. Foram entrevistados 20 professores com a faixa etária entre 24 e 52 anos de idade, com experiência profissional entre 1 mês e 17 anos na instituição de ensino, com a intenção de identificar os imaginários dos professores sobre os conflitos e as violências ocorridas no cotidiano escolar. Além destes, buscamos identificar os modos como estes

se relacionavam com os estudantes e quais eram os encaminhamentos adotados em situações de conflitos e violências.

A metodologia de organização dos dados foi pautada pela técnica de análise de conteúdo. Bardin (1977) especifica é um processo que se utiliza de procedimentos sistemáticos para categorizar recorrências contidas no conteúdo dos materiais de análise. A organização considerou as categorias comuns sobre os imaginários de conflito, relações interpessoais e encaminhamentos em situações de conflito.

Os professores foram questionados sobre a identificação dos comportamentos manifestados pelos alunos no cotidiano escolar. Em suas classificações, sinalizaram haver os alunos bons, e em alguns casos específicos relativos a turmas, destacaram condutas não condizentes com a normalidade das rotinas escolares.

No que condiz aos comportamentos considerados bons, P1, P2, P3, P5, P7, evidenciaram o interesse pelas aulas, o ato de respeitarem os professores e buscarem conhecimentos inerentes a sua disciplina. Por outro lado, P6, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, relataram como comportamentos não bons: euforia, conversas, algazaras, falta de interesse, falta de valores, violências, defasagem de aprendizagem e indisciplina.

Na dinâmica estabelecida, inferimos a presença de um imaginário sobre as rotinas escolares pautado em padrões de rotinas imutáveis, requerendo dos estudantes a cooperação para a sua manutenção. Normalmente, as ações não ajustadas à simetria proposta pela escola, situando aqui comportamentos de algazaras, euforias, recusas, corpos moles, foram nomeados como “mau comportamento”.

As imagens do bom e do mau comportamento podem ser remetidas a um repertório amplo de simbolismos. Buscamos na mitologia e associamos por analogia às perversidades de Procusto, as estratégias de padronização daquilo que pode ser caracterizado como adequado, no caso específico, os bons e os maus comportamentos. Conforme a narrativa, Procusto foi um malfeitor que tinha um leito de ferro para abrigar os viajantes cansados. Quando a pessoa que caía em sua armadilha era maior que a cama, ele a cortava, na mesma proporção, aos que eram menores a estratégia era esticá-los (Bulfinch, 2002).

A escola, que possui alguns elementos de sua organização ancorados na padronização, ao nomear o bom comportamento separando-o do mau, exclui condutas que podem ser manifestações efervescentes de um “querer viver” aflorando no ambiente da escola.

Sobre os comportamentos considerados “maus”, os professores afirmaram sentir dificuldades para compreendê-los e lidar com suas ocorrências. Para (P2, P4, P6, P7, P8, P9, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P18, P20) os principais obstáculos se referiam às recusas dos alunos em obedecerem a ordens e regras estabelecidas; o não cumprimento de atividades solicitadas, o desinteresse pela rotina da sala de aula e atitudes incivilizadas. Para eles, as ações com as quais

mais sentiam objeção em lidar eram as relacionadas a recusas e comportamentos de incivildade, conforme demonstrado na figura 1:

Figura 1- Dificuldades apontadas pelos professores

 Recusas, enfrentamentos, corpo mole dos alunos	 Incivildades
<p>[...] falta de atenção, é, a gente chama a atenção deles e é a mesma coisa de não falar, tá muita falta de interesse. Não tá nem aí com a escola. (P4)</p>	<p>Por exemplo, um aluno pegar, como aconteceu esses dias, ele entrou na sala e a sala tava aberta e ele foi fechar a porta com um coice. Mas muito forte [...] aí assim eles estão muito mal educados. Na hora que eu fui falar com ele, o que ele fez?! Ele me retrucou, mandou eu ir dormir “ah, vai dormir”. Sabe, aí. Essa é a dificuldade [...] (P9).</p>
<p>[...] aluno que bate o sinal e não entra pra sala, fica demorando lá fora, zanzando um com o outro, sabe! Às vezes, eles perdem até a noção de que tem um professor na sala e acaba saindo sem pedir. Não sei se é porque acontece em outras disciplinas. Então essa é a maior dificuldade. E a questão do celular em sala de aula também (P11)</p>	
<p>- Alunos que não obedecem, que você manda sentar e não vai. Aluno que você manda ler ou fazer atividade e ele fica correndo pela sala, alunos que é, fingem que tão fazendo as coisas ou ainda vão pro celular e ignoram totalmente o que você pediu. E muitas vezes, alguns até te respondem. (P14)</p>	

Fonte: Dados de pesquisa das autoras

Ao romper com as rotinas costumeiras, os alunos ao recusar se alinhar, confrontavam com o imaginário de hierarquia propalado pelos professores como uma condição a ser obedecida. Captamos violências anômicas e banais praticadas pelos alunos, decorridas de algazarras e corpos moles que se desvelaram pelo ato de ficarem à toa pelo pátio da escola. Situados no contexto da pós-modernidade, equivalem a modos de “estar junto” e partilhando emoções, visto que “[...] revoltas de todo tipo, rebeliões juvenis, fanatismos religiosos, histerias esportivas, enlouquecimentos festivos, tudo é bom para estar-junto” (Maffesoli, 2014, p. 91).

Nove professores afirmaram já ter se sentido desrespeitados por alguém da instituição, e seis afirmaram episódios de desrespeito em condutas dos alunos, sendo: incivildades, atitudes agressivas como bater e chutar objetos em sala de aula; não obedecerem e atitudes de deboche.

Realçamos, a partir de Maffesoli, que manifestações de deboche apontadas como desrespeitosas, podem ser, por vezes, ações de resistências dos alunos diante de encaminhamentos adotadas pelos docentes no cotidiano da sala de aula. Os significados usuais da palavra respeito, conforme o dicionário michaelis online, são: “tratamento com profunda reverência” “consideração demonstrada por uma pessoa ou por alguma coisa” e também, entre outros, “sentimento caracterizado pelo medo”. No bojo destas classificações, inferimos que os professores em seu imaginário coletivo, tecem a irrestrita cobrança de uma compreensão de respeito nos espaços escolares.

Além destas situações, os professores foram instigados a relatarem se identificavam algum tipo de violência em ações praticadas no ambiente da escola, em momentos de tensão. Para eles há violências, predominando a percepção sobre a verbal e a física, normalmente praticada entre alunos. Para eles há dois grandes grupos de violências na escola: a violência totalitária, exercida em intervenções pedagógicas e outras manifestações de violência mais genéricas, conforme detalhado no quadro 1.

Quadro 1 – Violências percebidas pelos professores

VIOLÊNCIA TOTALITÁRIA
*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. (P5)
*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. (P15)
OUTRAS MODULAÇÕES DE VIOLÊNCIAS
* [...]Entre eles já presenciei, né. Agressões, tapas, socos, né. Violência verbal, de xingamento, desrespeitos, né. (P8)
*[...] 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, 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. (P9)
*Os alunos, ao chamar a atenção, eles são agressivos, às vezes dá medo. É (<i>pausa</i>) 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. (P10)
*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 (P16)

Fonte: dados de pesquisa das autoras

Ainda que outras manifestações de violência tenham ocorrido na escola, nos relatos dos professores houve a predominância da física e da verbal. Relataram que são recorrentes os momentos em que se relacionam de maneira conflituosa com alunos em sala de aula, resultante das recusas, resistências, corpos moles, seguidas por ações que confrontam imaginários de autoridade e hierarquia. Os corpos moles dos alunos, podem operar como “[...] resistência passiva, [e como] esta barriga flácida do social é um elemento importante na relação social” (Maffesoli, 1987, p. 114).

Algumas destas motivações surgem no ato do professor interpelar o aluno para que preste atenção nas aulas, e para que se dedique às atividades propostas. No entanto, ao ver suas investidas recusadas, os professores pontuaram retirar ou já ter retirado alunos da sala, para que a direção e equipe pedagógica realizassem a intervenção necessária.

Também constatamos, que a maioria dos professores já utilizou situações de conflito com alunos para rever sua ação docente. Evidenciaram ter revisto práticas como: não enfrentar alunos; atentar-se para não agir de maneira uniforme em situações de conflito; ser mais calmo; repensar suas ações em sala de aula para não desencadear conflitos, procurar interpretar os sinais expressos em momentos de divergências, entre outras.

Para os professores os conflitos são prejudiciais, tanto para a relação interpessoal entre docentes e alunos, quanto para o andamento das aulas. Para eles, os prejuízos referentes à relação com os alunos, são: os desgastes gerados pelos momentos de tensão, as violências desencadeadas e, majoritariamente, o não alcance dos objetivos programados para as aulas, conforme detalhado na figura 2.

Figura 2 – Principal prejuízo da ocorrência de conflitos em sala de aula



Fonte: Dados de pesquisa das autoras

Os prejuízos relatados revelam as múltiplas e contraditórias linguagens faladas no âmbito de suas relações com os alunos, que como uma Torre de Babel desestabilizam as bases de sua convivência. Na escola há a dispersão entre as línguas ali faladas. O que gera opiniões divergentes. Perde-se o consenso e muitas vezes, o professor reveste-se da indumentária daquele que olha a rebeldia e a punição.

Sobre os prejuízos no andamento das aulas, os professores destacaram a sua percepção sobre a mediação de conflitos ser uma perda de tempo, pois, ao se dedicarem a eles, dissipam um tempo da aula que poderiam desenvolver outras atividades. Consequentemente, infere-se para o imaginário de negatividade diante da sua incidência.

Como pontuado, os alunos são os principais prejudicados por não aprenderem de maneira significativa, pois, ao reduzir e não conseguir avançar o conteúdo de ensino, o professor recortaria as explicações. No entanto, é necessário pensar as pistas que a reincidência de conflitos e violências dão sobre os imaginários de professores que confrontam imaginários de alunos no dia a dia da sala de aula. Como expõe Maffesoli (1987, p. 21), “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”.

Ainda nesta direção, buscamos identificar a quem os professores conferiam a responsabilidade da mediação de conflitos. Quatorze professores (P1, P3, P4, P6, P7, P8, P12, P13, P14, P15, P17, P18, P19, P20) afirmaram que a responsabilidade pela mediação dos conflitos que ocorrem em sala de aula seria, primeiramente, do docente e caso não conseguisse resolver, encaminharia para outras instâncias como a direção e equipe pedagógica; dois professores (P2 e P10) ressaltaram que a responsabilidade pela mediação seria somente da direção e equipe pedagógica, e quatro professores (P5, P9, P11, P16) destacaram que o único responsável pela mediação seria o próprio professor. Quando questionados sobre suas intervenções nos momentos de conflitos, percebemos que a maioria dos conflitos foram mediados com o suporte da direção e equipe pedagógica. No quadro 2 destacamos os relatos dos professores quanto à responsabilidade em mediar conflitos surgidos em sala de aula.

Quadro 2 – Responsabilidade pela mediação dos conflitos na perspectiva dos professores

PROFESSORES E EQUIPE PEDAGÓGICA

- * ah. Professores e equipe pedagógica – P1
- *Aí, não conseguindo, se o conflito é na minha aula o professor media, aí se vê que o conflito, é..., situação grave que precisa se dar a intervenção pedagógica – P3
- *primeiramente o professor deve tentar resolver a situação né, principalmente quando tem conflitos entre os próprios alunos. Mas se ele vê que ele não consegue intermediar aquela situação daí ele tem que tomar uma providência – P4
- *eu acredito que o professor, deve primeiro tentar resolver e depois, passar adiante. – P6*Eu creio que dentro da sala de aula o professor é responsável. Na sala de aula. Depois se ele não conseguir na sala de aula. Ai ele vai estar pedindo o apoio do diretor ou pedagogo, ou outros funcionários da escola – P 7
- *em primeiro lugar o professor, né. Não conseguindo, este sim, o pedagogo tem que intervir – P8
- *eu acho que primeiramente é o professor que ta na sala de aula, que tem que ter autoridade e daí se, o caso for muito extremo ser passado pra equipe pedagógica e pela direção pra tomar as seguintes providência – P12
- *Primeiramente o professor e se não conseguir, buscar ajuda – P13
- *se for entre alunos, o professor. Agora, se for entre aluno e professor, o pedagogo – P14
- *Em primeira instância seria o professor. Né. Em primeira instância. Mas aí quando isso foge do controle dele ou quando ele é um dos sujeitos ali, eu acredito que tenha que vir da direção, da equipe pedagógica da escola – P15

<p>*eu acredito que o professor. Ele dentro da sala de aula, como ele é o educador, ele tem que mediar os conflitos. Agora quando for algo de muita gravidade, muito sério, aí tem que chamar o diretor, o pedagogo, fazer o registro em Ata pra chegar ao que aconteceu – P17</p> <p>*Conflito em sala de aula eu acho que é sempre bom o professor e o aluno resolver. [...] Quando eu não consigo eu vou procurar ajuda no pedagógico e eles é que tomam providência [...] – P18</p> <p>*primeiramente eu acho que é o responsável que tá dentro da sala, o professor. Que eles as vezes é que presenciou a ação ali e caso ele não consiga daí vai adiante, a equipe pedagógica – P19</p> <p>*primeiro o professor, porque dentro da sala é autoridade máxima, e após isso, o professor não conseguindo resolver a situação, passaria pra pedagoga ou a direção e assim vai – P20</p>
SOMENTE O PROFESSOR
<p>*o professor. O professor e o aluno ali – P5</p> <p>*ah. É o professor né. Eu acho que é o professor. Se a gente tem a autonomia da nossa aula. Que eu não aceito que as pessoas, não é que eu não aceito, não concordo com uma pessoa que não esteja dando aula na minha disciplina, me, me, tentar me, obrigar a agir daquela forma como professora. Então eu também tenho domínio sobre aquilo né – P 9</p> <p>*os professores – P11</p> <p>*eu acho que o primeiro papel acho que tá o professor – P16</p>
SOMENTE A EQUIPE PEDAGÓGICA
<p>*[...]a direção e a equipe pedagógica – P2</p> <p>*o pedagogo – P10</p>

Fonte: Dados de pesquisa das autoras

Quando ocorrem conflitos, os professores alegaram agir da seguinte forma, conforme detalhado no quadro 3.

Quadro 3 – Ações dos professores quando ocorrem conflitos

MEDIAR O CONFLITO
<p>*Eu procuro interferir é (<i>pausa</i>) mediando a situação tentando acalmar né principalmente quando é entre alunos né, porque quando é com professores você no caso de professor e aluno no meu caso a gente acaba se impondo e acaba resolvendo a situação. Agora entre alunos eu interfiro de forma direta tudo da forma que for necessária. (P1)</p> <p>*[...] tento acalmar, colocar (<i>pausa</i>) colocar ordem na situação. [...] (P15)</p>
CHAMAR A DIREÇÃO E EQUIPE PEDAGÓGICA
<p>*Mando pra equipe pedagógica. (P10)</p> <p>*Você procura a coordenação, passa o problema, né. Coordenação eu digo pedagogo [...] (P14)</p> <p>*[...] eu procuro, a direção, o pedagógico e passo o que tá acontecendo. (P18)</p> <p>*Normalmente, eu chamo a equipe pedagógica [...] (P19)</p>
TENTA MEDIAR INICIALMENTE E AO NÃO CONSEGUIR CHAMAM A EQUIPE PEDAGÓGICA E DIREÇÃO
<p>*Se é uma discussão, uma discussão verbal ali, eu tento amenizar né. Eu tento descobrir ali a solução, tento deixar, ouvir os dois lados, não dou razão pra ninguém, mesmo a gente sabendo que de repente alguém, um vai ter a razão né. Agora quando já passa pra uma agressão é (<i>pausa</i>) física, aí eu procuro chamar alguém pra me ajudar nessa solução [...] (P5)</p> <p>*Primeira postura né, é tentar conversar e resolver ali entre aluno e aluno ou entre o professor e o aluno, mas quando não há, não consigo fazer essa mediação aí eu busco ajuda da orientadora, da coordenadora né. (P8)</p> <p>* se tiver no meu alcance, eu tento resolver eu e ele mesmo, chegar num consenso que né, que a aprendizagem ali naquele momento é o maior objetivo daquele momento. Agora, se não tiver no meu alcance eu chamo a direção ou a equipe pedagógica pra me auxiliar. E até os pais também. (P12)</p>

Fonte: Dados de pesquisa das autoras

Notamos que a maioria dos professores resolvem os conflitos em sala de aula com a intervenção de outros profissionais, visto que seis destacaram a presença da equipe diretiva e pedagógica e outros seis relataram, inicialmente, tentar resolver a situação e não conseguindo,

recorreriam a outros profissionais, o que aponta para a hipótese de que muitas situações conflituosas, inclusive algazarras, corpos moles e resistências, não são resolvidas de imediato pelos professores.

Considerações Finais

As relações sociais são permeadas pela dissidência, que aqui situamos como uma manifestação da polissemia de valores e intencionalidades que fortalecem a coesão social. Os conflitos que decorrem do tencionamento entre posições divergentes, embora sejam apreendidos como negativos e indesejados, na perspectiva que apresentamos neste texto podem ser, por vezes, uma estratégia de organização social pelo viés da não supressão das personas e seus agrupamentos.

Desde que a humanidade se percebeu no enredo de seu trajeto antropológico, a violência faz parte de uma sucessão de fenômenos que compõe o corpo coletivo. Ritualizar estas manifestações é essencial, pois, muitos são os sentidos atribuídos ao que é violência, sem contudo, esgotar as compreensões sobre ela.

Com base em Georg Simmel e Michel Maffesoli, exploramos uma visão sobre violências e conflitos, destacando a duplicidade de sua materialização: construtiva e destrutiva.

Como manifestações construtivas, visualizamos a resistência que se engendra nas modulações de violência anômica e banal, cujas características são revestidas pela recusa de planificações, normalmente praticadas pelas instituições em suas estratégias de burocratização. No contexto das violências e conflitos no interior da escola, as resistências de alguns alunos, por exemplo, estão, às vezes, atreladas à recusa do controle exercido pela instituição de ensino, nas regras não negociadas, na falta de diálogo entre os professores.

Neste ponto, as diferenças quando não negociadas, e resolvidas de maneira arbitrária pelos seus envolvidos, podem resultar no desencadeamento de violências destrutivas como a depredação, agressões físicas e verbais que dificultam os relacionamentos no cotidiano escolar.

Motivadas pelo anseio em compreender os imaginários dos professores sobre os conflitos e violências, notamos que eles identificam a recorrência de tensões em suas relações e tentam resolvê-las, ainda que com o suporte de outros profissionais da escola, a fim de que possam cumprir os objetivos de suas aulas. Porém, desconhecem as possibilidades que as dissidências e recusas dos alunos podem indicar sobre um sistema de ensino não sintonizado e busca aniquilar pela planificação as expressividades dos estudantes.

Ademais e não menos importante, reforçamos a necessidade de explorar o fenômeno da violência e conflitos em seu contexto de surgimento e nas possibilidades de ritualização de um fenômeno que, assim como uma moeda, possui dois lados que, mesmo distintos estão interligados, e em constante negociação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BULFINCH, Thomas. *O livro de ouro da mitologia: histórias de deuses e heróis* tradução de David Jardim Júnior. 26 ed. Rio de Janeiro: EDIOURO, 2002.

DURAND, Gilbert. **Campos do Imaginário**. Tradução: Maria João Batalha Reis. Lisboa: Instituto Jean Piaget, 1996.

DURAND, Gilbert. *O imaginário – ensaio acerca das ciências e filosofia da imagem*. Tradução Renée Eve Levié – 3ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. Tradução Helder Godinho – 4ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

MAFFESOLI, Michel. *A dinâmica da violência*. Tradução de Cristina M. V. França. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1987.

MAFFESOLI, Michel. *A violência totalitária – ensaio de antropologia política*. Porto Alegre: Sulinas, 2001a.

MAFFESOLI, Michel. *Homo Eroticus: comunhões emocionais*. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

MAFFESOLI, Michel. *O imaginário é uma realidade*. Revista FAMECOS: Porto Alegre, nº 15, agosto 2001b. Entrevista a Juremir Machado. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3123/2395>. Acesso em: 21/01/2016.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo retorna – Formas elementares da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

SIMMEL, Georg. *El conflicto – sociología del antagonismo*. Tradução de Javier Eraso Ceballos. Madrid: Sequitur, 2010.

SIMMEL, Georg. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.