



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**IMAGINÁRIOS DE VIOLÊNCIAS E CONFLITOS NA RELAÇÃO PROFESSOR/
ALUNO**

ELIANE DOS SANTOS MACEDO OLIVEIRA

CASCADEL - PR

2017



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**IMAGINÁRIOS DE VIOLÊNCIAS E CONFLITOS NA RELAÇÃO PROFESSOR/
ALUNO**

ELIANE DOS SANTOS MACEDO OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre (a) em Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Tânia Maria Rechia Schroeder

CASCADEL - PR

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

O46i

Oliveira, Eliane dos Santos Macedo
Imaginários de violências e conflitos na relação professor/aluno. /
Eliane dos Santos Macedo Oliveira.— Cascavel, 2017. 157 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tânia Maria Rechia Schroeder

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do
Paraná,
Campus de Cascavel, 2017
Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Imaginário. 2. Conflitos. 3. Violências. 4. Professor-aluno -
Relação. I.
Schroeder, Tânia Maria Rechia. II. Universidade Estadual do Oeste do
Paraná. III. Título.

371.782

CDD 20.ed.

CIP – NBR 12899



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

ELIANE DOS SANTOS MACEDO OLIVEIRA

Imaginários de violências e conflitos na relação professor/aluno

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, APROVADO (A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Tania Maria Rechia Schroeder

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Deonir Luis Kurek

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

José Aparecido Celório

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Cascavel, 23 de fevereiro de 2017

Dedico este trabalho a todas as pessoas especiais que contribuíram para que eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelos dons do Espírito Santo que tornaram o trilhar do caminho que me fez chegar até aqui, mais suave, mesmo que sofrido.

Agradeço a minha mãe, Nilsa, por ter sido uma guerreira que tanto contribuiu para a minha formação pessoal e acadêmica.

Agradeço a meu pai, José (*in memoriam*), por ter sido um exemplo de perseverança e trabalho.

Agradeço a querida orientadora, Tânia Maria Rechia Schroeder, pelos ensinamentos, paciência e principalmente pela oportunidade e confiança na realização deste trabalho.

Agradeço aos membros da banca examinadora José Aparecido Celório e Deonir Luís Kurek pelos apontamentos, contribuições, ensinamentos e desafios lançados no sentido de uma escrita sensível.

Agradeço a todos os professores inspiradores, os do ensino superior e os da pós-graduação, que muito contribuíram nesta trajetória.

E agradeço ao Everton, companheiro de longa data, leitor assíduo e comprometido na revisão das minhas produções, grande incentivador, parceiro de viagem, amigo no mestrado e amor na vida.

isso de querer
ser exatamente aquilo
que a gente é
ainda vai
nos levar além [...]

(Paulo Leminski)

OLIVEIRA, Eliane dos Santos Macedo. **Imaginários de violências e conflitos na relação professor/aluno**. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Formação de professores e processo de ensino e de aprendizagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2017.

RESUMO

As relações sociais isentas de intencionalidades pré-definidas, os entrecruzamentos tribais e a ambivalência que marcam as deambulações e o “estar com” das pessoas, no contexto da pós-modernidade, constituem a polissemia do cotidiano, que é, anódino, banal e permeado por sentimentos de pertença e de repulsa. Os conflitos e as violências, muitas vezes, decorridos dos sentimentos de repulsa entre as pessoas, embora sejam situados como processos negativos, podem ter utilidade, quando ocorrem relações sociais divergentes e desproporcionais entre elas, contribuindo para evitar que ocorram supressões e aniquilamentos. Neste estudo, objetivamos apreender os imaginários de conflitos e violências na relação entre professores e alunos. Primeiramente, por entendermos que a escola é um espaço sociocultural onde as relações sociais pós-modernas estão mescladas e confrontando estruturas e organizações modernas. Segundo, por percebermos que os conflitos e violências na relação entre professores e alunos são recorrentes e se não compreendidos de maneira contextual, podem anular a possibilidade de sua percepção como resistência aos poderes instituídos e violências totalitárias. Esta pesquisa qualitativa, compôs-se: pelo diálogo com autores (Gilbert Durand, Michel Maffesoli, Georg Simmel, Boaventura de Souza Santos, Carlos Gadea, entre outros autores), cujas obras são referências clássicas nas discussões sobre imaginários, pós-modernidade, violências e conflitos, abordados na pesquisa bibliográfica; pela pesquisa documental contemplando a análise de Atas da Equipe Pedagógica, intencionando desbravar os indicativos de violências totalitárias e encaminhamentos supressores em intervenções pedagógicas; também se constituiu pela pesquisa de campo, cujo arcabouço formou-se por entrevistas semiestruturadas com alunos e com professores e também, pelas entrevistas em grupo, por meio da técnica de Grupo Focal, com alunos de uma instituição de ensino pública estadual, localizada na região metropolitana de Campo Mourão, no interior do Estado do Paraná. O *cópus* de dados resultante da investigação foram organizados com base na técnica de Análise de Conteúdo e analisados a partir da sociologia formista, que permitiram revelar os confrontos entre os imaginários de professores e alunos, no âmbito de suas relações no cotidiano escolar, os quais, manifestaram-se a partir de recusas, enfrentamentos, a falta de diálogo entre estes personagens, bem como, uma série de elementos que denotam a recorrência com que ocorrem conflitos e se expressam violências no contexto da sala de aula.

Palavras-chave: Imaginários. Conflitos. Violências. Relação professor-aluno.

OLIVEIRA, Eliane dos Santos Macedo. **Imaginaries of Violence and Conflicts in the Teacher/Student Relationship**. 2017. 157 p. Dissertation (Master in Education). Post-Graduation Education Program. Area: Society, State and Education, Research Line: Teacher training and teaching and learning process, West Paraná State University (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) – UNIOESTE, Cascavel, 2017.

ABSTRACT

Societal relations free from pre-defined intentionalities, tribal cross-links, and the ambivalence that marks the wandering and the "being with" people, in the context of postmodernity, constitute the polysemy of everyday life, which is anodyne, banal and permeated by feelings of belonging and repulsion. The conflicts and violence, often resulted from feelings of revulsion among people, even though they are situated as negative processes, can be useful when divergent and disproportionate social relations occur between them, helping to prevent their suppression and annihilation. In this study, we aimed to apprehend the imaginary of conflicts and violence in the relationship between teachers and students. Firstly, because we understand that school is a sociocultural space where postmodern societal relations are mixed and confronting modern structures and organizations. Second, because we perceive that conflicts and violence in the relation between teachers and students are recurrent and if not understood in a contextual way, they can nullify the possibility of their perception as resistance to instituted powers and totalitarian violence. This qualitative research was composed by: the dialogue with authors (Gilbert Durand, Michel Maffesoli, Georg Simmel, Boaventura de Souza Santos, Carlos Gadea, among others) whose works are classic references in the discussions about imaginaries, postmodernity, violence and conflicts, addressed in the bibliographical research; by a document research contemplating the analysis of Minutes of the Pedagogical Team intending to clear the indicatives of totalitarian violence and suppressive referrals in pedagogical interventions; it was also constituted by field research, in which the framework was formed by semi-structured interviews with students and teachers, as well as by group interviews using the Focal Group technique with students from a state public education institution located in the metropolitan region of Campo Mourão, in the interior of Paraná State. The resulting data corpus from this research were organized based on the technique of Content Analysis and analyzed from the formist sociology, which allowed to reveal the confrontations between the imaginary of teachers and students, within the scope of their relations in the everyday school, in which has manifested itself from denials, confrontations, lack of dialogue between these characters, as well as a series of elements that denote the recurrence in which conflicts occur and express violence in the classroom context.

Keywords: Imaginaries. Conflicts. Violences. Teacher-student relationship.

SUMÁRIO

1 PONTO DE PARTIDA	12
2 UMA COLCHA DE RETALHOS	16
2.1 SOCIALIDADES E SENTIMENTOS DE PERTENÇA PÓS-MODERNOS	22
3 NOTAS SOBRE A TEORIA DO IMAGINÁRIO	29
3.1 A TEORIA DO IMAGINÁRIO COMO CAMPO DE COMPREENSÃO DO SER HUMANO	29
3.1.1 Os regimes da imagem.....	37
3.1.2 O movimento dos mitos e a constituição de imaginários	39
4 VIOLÊNCIAS E CONFLITOS: SENTIDOS AMBIVALENTES	45
4.1 A VIOLÊNCIA BANAL.....	50
4.2 A VIOLÊNCIA TOTALITÁRIA	52
4.3 A VIOLÊNCIA ANÔMICA.....	56
4.4 RITUALIZAÇÃO DOS CONFLITOS E VIOLÊNCIAS.....	57
5 PENSAMENTO ACARICIANTE	60
5.1 ANALOGIA.....	66
5.2 METÁFORA.....	67
5.3 INTUIÇÃO	68
5.4 SENSO COMUM.....	69
5.5 CAMINHOS DA PESQUISA	71
5.5.1 Contemplação e sistematização dos dados	76
6 IMAGENS QUE SE REVELAM	80
6.1 OS REGISTROS.....	81
6.1.1 Mediação ou sentencição de conflitos?	81
6.1.2 Motivações dos conflitos	82
6.1.3 Adjetivação dos conflitos	84
6.1.4 Intervenções e desfechos	85
6.1.5 Entre Prometeu e Dionísio	86
6.2 IMAGINÁRIOS DE PROFESSORES	89
6.2.1 Entre o leito de procusto e a força irreprimível do querer viver	90
6.2.2 A Torre de Babel	95
6.2.3 “Se tiver ao meu alcance...”	97
6.2.4 A burocratização da fala	98
6.2.5 Aleatoriedade	99

6.3 IMAGINÁRIOS DE ALUNOS.....	101
6.3.1 “a relação é boa, com alguns!...”	101
6.3.2 “Eu comecei a falar, tamparam eu...”!	103
6.3.3 “Um certo bate boca ali, até o aluno ter que se render ao professor”	107
6.3.4 Queda de braço	108
6.3.5 Pesos e medidas	110
6.3.6 Espaço vazio	112
7 UM PONTO DE CHEGADA	115
8 REFERÊNCIAS	118
APÊNDICES	122
APÊNDICE A – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	122
APÊNDICE B – ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	127

1 PONTO DE PARTIDA

As relações sociais, em uma perspectiva pós-moderna, caracterizam-se por partilhas de desejos, afetos, ambições, emoções vivenciadas no presente, nas efemeridades de situações banais e anódinas vividas pelas pessoas em seu cotidiano. Estas partilhas constituem-se ambivalentes, sendo tantas quantas forem de seus interesses, esgotando-se quando sentirem necessidade. Relações que podem ser permeadas por aspectos harmônicos e por momentos e situações que geram conflitos.

No cotidiano escolar da Educação Básica, comumente há episódios de tensão gerados por conflitos que ocorrem nas relações entre professores e alunos que presenciam a deprecação de espaços físicos, a exposição de professores e de alunos em redes sociais, o afastamento físico e simbólico de alunos do ambiente escolar, entre outras supressões e violências decorrentes destas manifestações.

O recorte desta pesquisa, objetivou apreender os imaginários de conflitos e violências entre alunos e professores, por entendermos que são frequentes e se não mediados, considerando seus contextos, podem anular as possibilidades de sua compreensão e superação.

Consideramos a escola, neste estudo, como um espaço sociocultural em que ocorrem diversificados processos de socialidade e conflitos que se manifestam por motivações diversas entre suas personagens.

Os conflitos, suscitados nas relações entre as pessoas, embora sejam considerados, normalmente, como destruturadores e indesejados, são, para Simmel (1983; 2010), positivos e necessários para a organização social, pois podem evitar que ocorram supressões e arbitrariedades nas relações sociais que se manifestam divergentes.

Apreendemos que os conflitos e violências possuem sentidos ambivalentes. As resistências de alguns alunos, por exemplo, estão, às vezes, atreladas à recusa do controle exercido pela instituição de ensino.

Em muitas de suas ações e regras, a escola e professores não negociam ou dialogam sobre estruturas e processos escolares planejados, que em alguns momentos podem não fazer sentido aparente para os alunos e também, para os professores. Visualizamos que professores cobram regras que não são por eles

conhecidas e com as quais, muitas vezes, não concordam. Por sua vez, alunos infringem normatizações, quer por as desconhecerem, não as entenderem ou, serem cobradas aleatoriamente.

Em pesquisas já realizadas sobre esta temática (GUIMARÃES 1990; SILVA 2008; RAGGI 2010; SEGAL 2010), considerando suas particularidades, podemos extrair a presença de relatos em que os conflitos, as recusas, resistências e modulações de violência, não são compreendidas pelos seus atores protagonistas. São tratados de maneira arbitrária ou explosiva, tanto pelos professores como pelos alunos, que, ao não dialogarem sobre as motivações destas tensões, suprimem a oportunidade de negociação, contribuindo para o desencadeamento de variadas formas de violências no espaço escolar.

Estas pesquisas plantaram sementes das quais germinaram a necessidade de perseguirmos e problematizarmos a recusa dos alunos no cumprimento de certas regras como: o uso de uniformes, a proibição do uso de celular e aparelhos eletrônicos, adornos como bonés e vestimentas, entre outros. Germinaram, também, o sentimento em identificarmos as dificuldades de professores e alunos em compreenderem situações de seu cotidiano, que podem desencadear conflitos.

Estas noções despertaram em nós o interesse para sondarmos o tipo de relação que ocorre entre alunos e professores no cotidiano da escola. Alimentaram o anseio em compreender a ambivalência dos conflitos e violências e os sentidos atribuídos tanto por professores quanto pelos alunos às suas relações, rotinas escolares, processos pedagógicos, regras institucionais, aos conflitos e violências decorridas destes processos. Também a desvelarmos se estes estariam se constituindo em obstáculos a gerir as tensões que podem nascer, por vezes, das tentativas em relacionarem-se conforme seus pertencimentos tribais.

Questionamos nesta busca, quais foram as origens dos conflitos e violências manifestadas nas relações entre professores e alunos; quais os imaginários de conflito e de violência estavam presentes em suas corporeidades; como estes percebiam os conflitos e violências em suas relações cotidianas e quais pistas estes davam sobre a escola e seus processos.

Nesta direção, o estudo compôs-se em três momentos: a pesquisa bibliográfica; a pesquisa documental e a pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica é apresentada nas seções 2, 3 e 4. Na 2, “Uma colcha de retalhos”, expomos reflexões a respeito da pós-modernidade nos meios científicos

e acadêmicos e neste contexto, elementos sobre socialidades, tribos de pertencimento e outros que tratam das relações sociais pós-modernas, com base em Michel Maffesoli e outros autores com pensamentos aproximados.

Na seção 3, "Notas sobre a teoria do imaginário", evidenciamos a teoria do imaginário com base em Gilbert Durand e Michel Maffesoli salientando suas análises que contribuíram para que interpretássemos as pistas conferidas pelos conflitos no cotidiano da escola.

Por sua vez, na seção 4 "Violências e conflitos: sentidos ambivalentes", discorreremos sobre as modulações de violência a partir das apreensões de Michel Maffesoli e perspectivas de conflitos em Georg Simmel, sociólogo que influenciou o pensamento maffesoliano.

A partir destas teorias, entrelaçamos os imaginários de conflitos e de violências como fenômenos que estão presentes em todos os espaços sociais, inclusive, em escolas onde aparentemente não são identificados explicitamente. Conflitos e modulações de violências que coexistem, por vezes, sutilmente em atitudes sinalizadas unicamente como indisciplina, comportamentos inadequados e no próprio andamento de ações corriqueiras da rotina e tempo escolar.

Também compreendemos que a escola, situada como um órgão dos poderes instituídos e da burocracia do Estado pode, muitas vezes, suprimir dos alunos e, até mesmo dos professores, a possibilidade de vivenciarem os conflitos como formas de resistência contra estruturas planificadoras, que determinam os modos de ser, agir e sentir de alunos e professores, desconsiderando suas tribos e socialidade, a partir do que Maffesoli (1987) denomina "Violência Totalitária".

Na seção 5, "Pensamento Acariciante", percorremos o caminho metodológico da sociologia formista, cuja razão sensível, conforme sugere Michel Maffesoli, considera os fatos cotidianos em suas variadas formas de manifestações na dinâmica social, sem um caráter judicativo. Com o arcabouço deste referencial teórico-metodológico, intencionamos contemplar e apresentar os resultados da coleta de dados.

Na seção 6, "Imagens que se revelam", são apresentados os resultados da coleta de dados. O material coletado resultou em transcrições integrais das entrevistas semiestruturadas com professores e com alunos, as transcrições da técnica de grupo focal, realizadas com os alunos, e as Atas da Equipe Pedagógica registradas entre os

anos de 2012 a 2015 de uma instituição de ensino situada na região metropolitana de Campo Mourão, no interior do estado do Paraná.

O *cópus* deste material foi organizado com o aporte da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977) e interpretados em uma atitude formista, dos quais desvelaram-se unidades de significados agrupados conforme suas recorrências acerca dos imaginários de conflito, relações interpessoais, encaminhamentos e desfechos em situações de conflito, entre outras que emergiram sobre a temática e de onde revelaram-se analogias e metáforas.

O desenvolvimento desta pesquisa procurou suscitar reflexões que levem à compreensão das imagens que se formam e dos sentidos atribuídos por professores e alunos ao que entendem por conflitos e violências. Também, desvelar caminhos que oportunizem aos atores escolares não sufocarem os modos como percebem as tensões que surgem em seu cotidiano e, deste modo, as solucionem com base no diálogo, ritualização e negociação.

2 UMA COLCHA DE RETALHOS

Compreender a pós-modernidade, seus contornos e posicionamentos, subsidiam o entendimento dos novos arranjos atrelados ao pensamento científico e à produção do conhecimento, do modo como as pessoas se agregam na contemporaneidade, bem como os imaginários presentes nas relações que ocorrem no cotidiano da escola.

A partir das contribuições de Michel Maffesoli pontuamos que a pós-modernidade:

Como uma colcha de retalhos [...] é feita de um conjunto de elementos totalmente diversos que estabelecem entre si interações constantes feitas de agressividade ou de amabilidade, de amor ou de ódio, mas que não deixam de constituir uma solidariedade específica que é preciso levar em conta. [...] (MAFFESOLI, 1996, p. 15-16).

Na pós-modernidade ocorre a junção entre diferentes elementos que são costurados como uma “colcha de retalhos”. Neste movimento há ambivalência, pluralidade, e no ato de encaixe, harmonizam-se dando vida à novos sentidos ao que é social.

Toro (2013) apresenta, a partir da organização e construções arquitetônicas na contemporaneidade, uma pertinente analogia para explicar as representações concretas de como os elementos da pós-modernidade se constituem.

Para ele:

[...] el ornamento ocupa nuevamente una función combinado con el color local y formas históricas. La arquitectura se entiende como un multilinguaje, como comunicación y como metáfora que desafían al espectador y alimentan sua fantasia [...] la combinación de diversos materiales (mármol, granito, concreto, ladrillo, vidrio, acero y plástico), colores y formas (geométricas, grecolatinas, clásicas, barrocas, Biedermeier, Arte Nouveau, Bauhaus, etc.) como la recuperación de elementos del Renacimiento (el triángulo, el frontón, puertas ovales con claraboya, estilos de iglesia con naves centrales y laterales según los países y regiones)¹ (TORO, 2013, p. 103-104).

¹ [...] O ornamento ocupa novamente uma função combinando a cor local e formas históricas. A arquitetura é entendida como uma multilinguagem, como comunicação e como metáfora que desafiam o expectador e alimentam sua fantasia [...] a combinação de diversos materiais (mármore, granito, concreto, tijolo, vidro, aço e plástico), cores e formas (geométricas, greco-latinas, clássicas, barrocas, Biedermeier, Arte Nouveau, Bauhaus, etc.) como a recuperação de elementos da Renascença (o triângulo, o frontão, portas ovais com claraboia, estilos de igrejas com naves centrais e laterais conforme os países e regiões) (TORO, 2013, p. 103-104, tradução nossa).

Ao pensarmos nas construções escolares, no modo como são organizados os espaços e o tempo destinado às atividades ali desenvolvidas, percebemos que em muitas instituições ainda há o resquício de um modelo estático tanto nos aspectos estruturais quanto nos pedagógicos, que buscam controlar e vigiar: portões trancados, câmeras de vigilância, janelas construídas no alto das paredes para que os alunos não olhem para fora, muros altos e normalmente pintados de escuro, entre outras representações que podem associar-se à fundamentos da modernidade.

Acrescentamos, a partir de Maffesoli (2004, p. 32-33), que:

À imagem do que nos diz a arquitetura sobre o pós-modernismo, a pós-modernidade nascente é uma construção plural, feita de “pedaços” diferentes. É esse mosaico que os textos a seguir tentarão esclarecer: crítica da doxa individualista, importância do lúdico e da função do arquétipo, necessidade, em oposição ao racionalismo dominante, de instaurar uma “razão sensível” e *last but not least*, o aspecto essencial do espaço, do *lugar faz o elo*. É nisso que, com coragem e lucidez, é preciso pensar, uma vez que, como indicou Victor Hugo numa outra época, “nada detém uma ideia cujo momento é chegado”.

Com características ambivalentes e a saturação de padrões baseados em uma única racionalidade é “[...] uma nova fase do inelutável processo que repousa na saturação, num dado momento, dos valores que regeram, durante um período mais ou menos longo, o estar-juntos social [...]” (MAFFESOLI, 2004, p. 11).

Há o questionamento de valores pautados por projetos centrados em expectativas arbitrárias de futuro e de projeções a longo prazo. Embora não trate das questões societais a partir de conceitos, Maffesoli (2004) apresenta sua compreensão da pós-modernidade como sendo [...] “*a sinergia de fenômenos arcaicos com o desenvolvimento tecnológico*” (MAFFESOLI, 2004, p. 21).

O pós-moderno, na perspectiva que destacamos da obra maffesoliana, se faz na e pela simplicidade, na sutileza e pureza do não judicativo. Possibilita que as situações corriqueiras do cotidiano das pessoas em seus momentos de trocas e partilhas, bem como, outras sensibilidades inerentes ao “estar com”, sejam considerados como elementos e objetos de investigação.

Pode-se dizer também que tudo o que se chama “pós-moderno” é, pura e simplesmente, um modo de distinguir a ligação existente entre a ética e a estética, não desejo dar a esse termo pós-moderno um estatuto conceitual. Tomemo-lo, de um modo cômodo, como o conjunto de categorias e das sensibilidades alternativas às que prevaleceram durante a modernidade. Tratar-se-ia, portanto, de um colocar em perspectiva, de uma categoria espiritual que permitisse justificar a saturação de um *episteme*, e compreender o momento precário que se situa entre um fim de um mundo e o nascimento de um outro. U. Eco compara-o ao maneirismo, e pergunta-se

se o pós-modernismo não seria o nome contemporâneo “do maneirismo enquanto categoria meta-histórica”. Portanto, um *modus operandi* que esteja apto a acentuar a interação ou o querer “artístico, que me parece animar em profundidade as diversas agregações que compõem a sociedade (MAFFESOLI, 1996, p. 26).

A humildade, que procura afastar conceitos que minimizam a reflexão sobre o que é inerentemente humano, considera a totalidade do homem em todos os aspectos que o movimenta: os que o fazem ser, estar e “querer viver” a teatralidade e o trágico do presente.

Maffesoli (2004) se autodeclara um sociólogo da pós-modernidade, por considerar que para a compreensão dos fenômenos sociais, o pesquisador tenha que partir de “simples noções”.

A partir das noções maffesolianas, nos inspiramos no exercício da incredulidade diante de proposições e verdades absolutas concebidas por formas de pensamentos e paradigmas científicos calcados em objetividades, que estereotipam e atribuem nomenclaturas, que dão corpo a uma engessada concepção de homem e que, por justamente ser assim, torna limitada a percepção sensível do humano.

[...] É nesse sentido que não se trata de “ser pós-moderno”, do modo como se poderia ter esta ou aquela identidade, mas, antes, de utilizar uma palavra, uma simples noção, como a alavanca metodológica mais pertinente possível, para compreender relações e fenômenos sociais que estão apenas em estado nascente, mas cuja importância é difícil negar, seja ela quantitativa ou qualitativa. Em suma, ser um sociólogo da pós-modernidade, em vez de um sociólogo pós-moderno (MAFFESOLI, 2004, p. 11).

Estes contornos sobre como a pós-modernidade ressalta diante de nossos olhares, também foram indagações de outros pensadores, que com suas especificidades metodológicas e orientações teóricas, trouxeram para o campo científico contribuições para uma investigação questionadora de uma única forma de racionalidade.

Indagações que questionam o perfil de racionalidade que se posiciona como um “*deus ex machina*” hegemonicamente cultuado. Dentre eles, destacamos brevemente, discussões realizadas por Boaventura de Souza Santos².

² Segundo informações coletadas em sua página na internet, Boaventura de Sousa Santos é professor Catedrático Jubilado da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Distinguished Legal Scholar da Faculdade de Direito da Universidade de Wisconsin-Madison e Global Legal Scholar da Universidade de Warwick. Também é diretor do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra; Coordenador Científico do Observatório Permanente da Justiça Portuguesa e tem trabalhos escritos e publicados sobre as temáticas da globalização, sociologia do direito, epistemologia, democracia e direitos humanos. Informações coletadas em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/homepage.php>. Acesso em: 28/02/2016.

Santos (2008) discorre sobre a crise do pensamento e do método positivista evidenciando que há limitações no modo como situam os objetos de investigação científica. Aponta as possibilidades de um pensamento emergente e anti-positivista nas ciências sociais e defende “[...] que a ciência, em geral, depois de ter rompido com o senso comum, deve transformar-se num novo e mais esclarecido senso comum” (SANTOS, 2008, p. 90). Ainda desconstrói a tese de um pensamento dominante, identificando que:

[...] primeiro, começa a deixar de fazer sentido a distinção entre ciências naturais e ciências sociais; segundo, a síntese que há que operar entre elas tem como pólo catalisador das ciências sociais; terceiro, para isso, as ciências sociais terão de recusar todas as formas de positivismo lógico ou empírico ou de mecanicismo materialista ou idealista com a consequente revalorização do que se convencionou chamar humanidades ou estudos humanísticos; quarto, esta síntese não visa uma ciência unificada nem sequer uma teoria geral, mas tão-só um conjunto de galerias temáticas onde convergem linhas de água que até agora concebemos como objectos teóricos estanques; quinto, à medida que se der esta síntese, a distinção hierárquica entre conhecimento científico e conhecimento vulgar tenderá a desaparecer e a prática será o fazer e o dizer da filosofia da prática (SANTOS, 2008, p. 20).

Um pensamento baseado em um único padrão de racionalidade, com modelos objetivos e que determinam o que é quantificável como sendo seu escopo de investigação, no campo metodológico, submete seus objetos de estudos a validações para daí extrair verdades cientificamente comprovadas.

Nesta perspectiva, só é considerado ciência aquilo que é mensurável e provado através de métodos que se encaixem em formatos objetivos. E é, exatamente sobre estes pressupostos que Santos (2008) sinaliza a crise do positivismo e indica as concepções de um paradigma científico emergente.

[...] Referi contudo que a constituição das ciências sociais teve lugar segundo duas vertentes: uma mais directamente vinculada à epistemologia e à metodologia positivistas das ciências naturais, e outra, de vocação anti-positivista, caldeada numa tradição filosófica complexa, fenomenológica, interaccionista, mito-simbólica, hermenêutica, existencialista, pragmática, reivindicando a especificidade do estudo da sociedade mas tendo de, para isso, pressupor uma concepção mecanicista da natureza. A pujança desta segunda vertente nas duas últimas décadas é indicativa de ser ela o modelo de ciências sociais que, numa época de revolução científica, transporta a marca pós-moderna do paradigma emergente. [...] (SANTOS, 2008, p. 68-69).

Deduzimos que o processo de escolarização, a organização do currículo e do tempo escolar, estão assentadas nestas prerrogativas que buscam o conhecimento científico comprovado pelas técnicas objetivas e validadas de uma racionalidade

moderna. Também é o espaço onde se excluem outras perspectivas do ser humano, por considerá-las dogmáticas ou não comprometidas com a construção do conhecimento.

Carlos Gadea (2013), outro pensador a quem recorreremos para contemplarmos o pensamento pós-moderno, discorre sobre questões relacionadas ao prefixo pós, destacando que são tomadas, muitas vezes, de um modo não muito claro nas discussões científicas.

Para ele a pós-modernidade não representa uma ruptura abrupta com a modernidade, embora, tradicionalmente tenha se convencido tratar de períodos a partir de rupturas, mas que corresponde, na realidade, à própria finalização da modernidade que estaria, por si mesma, saturada e negando sua organização.

A “questão pós” aludida inclui e às vezes superar o moderno. Sugere uma noção de “superação” ou “estar depois” de um tempo presente (o moderno), isto é, aquilo que pertence a um tempo futuro. Dessa maneira, a “questão pós” nem sempre deve entender-se como posterior ao moderno, mas justamente como seu contemporâneo. Sendo assim, a “questão pós” não reflete o oposto ou contraditório do moderno, e muito menos uma continuação projetivo-linear deles. É, sim, a finalização da Modernidade, em que esta, por meio de seu próprio impulso, nega a si mesma (Follari, 1990). Isso pode ser considerado como uma “simples” crise pela qual atravessa a própria dinâmica da Modernidade, uma etapa dentro da mesma condição “inacabada” dela (Habermas, 1988). [...] (GADEA, 2013, p. 27).

Destas reflexões compreendemos que, a própria modernidade estaria questionando sua razão de ser diante das mudanças ocorridas nos modos das pessoas estarem e se posicionarem na configuração de uma pele societal.

Quando se fala em saturação, entende-se que em algum momento, estruturas e posturas até então aceitas e seguidas, deixaram de fazer algum sentido e podem não ser coerentes e sintonizadas com o tempo ou espaço em que as pessoas vivenciam suas experiências. Principalmente, quando se depreende que a preocupação dos defensores da racionalidade moderna, esteve voltada para a tentativa de impor uma razão cujo principal escopo, o moralismo, prioriza a lógica do “dever ser” e desconsidera a efervescência entrelaçada aos diversos espaços do plano social que são alimentados pelos sentimentos de pertença.

Uma perspectiva racionalista de sociedade, como evidenciado, está atrelada ao Mito de Prometeu, das promessas de progressos futuros e desconsideram o viver desinteressado do presente. Consequentemente, espera das pessoas uma vivência densa, em que:

[...] a verdadeira vida é para mais tarde. Foi sobre essa tensão que se elaboraram, progressivamente, a organização social, o sistema educativo e, em suas diversas formas, a economia, a que domina a vida coletiva e a que determina a existência individual. Foi sobre tais fundamentos que se constituíram elos sociais, essencialmente racionais, que evacuam, ou, no mínimo, marginalizam todos esses afetos: emoções, paixões, sentimentos, que foram relegados para trás do muro da vida privada (MAFFESOLI, 2014, p. 19).

Destacamos que as discussões em torno do pensamento pós-moderno ocorrem desde o início dos anos 1970 e ganhou força, com a publicação do livro *La condición postmoderna*, de Jean-François Lyotard (1989), momento em que foram acalorados os debates realizados sobre o conceito de pós-modernidade.

[...] certamente, o prefixo “pós” vem representar um gesto analítico e teórico, estético e político, que contempla uma multiplicidade de âmbitos e tensões próprias do pensamento social contemporâneo e das mudanças socioculturais atuais. Assim, Pós-Estruturalismo, Pós-Modernidade, pós-vanguarda, Pós-Industrialismo, pós-autoria, Pós-Colonialidade, pós-história, dentre outros, apresentam-se como “espaços reflexivos” que têm girado em torno do caráter das transformações socioculturais dos últimos tempos e as mudanças na maneira de abordar a análise do social. [...] (GADEA, 2013, p. 13).

Os debates sobre as nuances da pós-modernidade evidenciam aspectos como a sutileza, a ambivalência e a pluralidade como diferenciados meios para situar o homem que é polissêmico em suas vivências sociais.

Acrescentamos que a construção do conhecimento científico no âmbito da pós-modernidade, valoriza o que é local, o presente, a banalidade da vida cotidiana, o anódino e as múltiplas vivências corriqueiras.

A ousadia e iniciativa de uma ciência pós-moderna:

[...] sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas [...] A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo. É certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico. Essa dimensão aflora em algumas das características do conhecimento do senso comum (SANTOS, 2008, p. 88-89).

A preocupação do investigador, em um ciência pós-moderna, está em ir além de uma única racionalidade e de formalismos metodológicos hegemônicos, para compreender o homem em sua configuração como *Homo Sapiens*, o que contribui

para o questionamento de estruturas analíticas que são, em sua constituição, planificadoras.

[...] el fin de los metadiscursos o de las metanarraciones como así el fin del logocentrismo, tendrán profundas consecuencias en todo los campos de la vida, del saber, de la ciencia, de la história, de la literatura, del teatro y del arte donde se cuestiona todo tipo de normas, por ejemplo del canon en la literatura o las formas de representación y de sus respectivas poéticas en el teatro. El cuestionamiento conduce a una relectura de los sistemas de pensamiento y saber occidental inaugurando un cambio de paradigma que conduce a descubri mecanismos de legitimación hegemónicos habiendo la posibilidad de estructura de un discurso de las periferias y de las minorias que estaban fuera de este debate³ (TORO, 2013, p. 119).

Possibilita que outras formas de expressão do homem, como a arte, as literaturas, entre outras, ganhem espaço nas discussões e produção do conhecimento, como subsídios para a compreensão do homem, considerando neste processo, discursos antes marginalizados pela burocratização do saber.

2.1 SOCIALIDADES E SENTIMENTOS DE PERTENÇA PÓS-MODERNOS

Apreender o modo como os tipos de violência pairam no corpo societal requer que sejam percebidas as formas de socialidades pós-modernas constituídas na contemporaneidade, que perpassam pelos espaços escolares e das relações entre professores e alunos.

Michel Maffesoli mostra em suas obras, que os elementos fundantes da socialidade pós-moderna estão em partilhar emoções, sentimentos, afetos, na encenação das múltiplas e plurais máscaras das pessoas, todos ancorados por uma sutil e ardilosa relação horizontal. O autor pontua que o “querer viver” teimoso, e até mesmo irreprimível, é uma das marcas essenciais que lhe dá base para afirmar a saturação da modernidade.

Um olhar atento aos movimentos contemporâneos permite que se enxergue os rumos tomados pelas relações sociais, sendo um fato perceptível no declínio de elementos que a racionalidade abstrata preza como preciosos para a sua

³[...] o fim dos metadiscursos ou das metanarrativas como também o fim do logocentrismo, terão profundas consequências em todos os campos da vida, do saber, da ciência, da história, da literatura, do teatro e da arte onde se questiona todo tipo de normas, por exemplo do cânone na literatura ou as formas de representação e de suas respectivas poéticas no teatro. O questionamento conduz a uma releitura dos sistemas de pensamento e saber ocidental inaugurando uma mudança de paradigma que conduz a exposição de mecanismos de legitimação hegemônicos abrindo a possibilidade de estruturar um discurso das periferias e das minorias que estavam fora deste debate (TORO, 2013, p. 119, tradução nossa).

consolidação: o viver/pensar racional e com finalidades definidas, as perspectivas de progressos futuros e a individualidade como marcas predominantes dos contratos sociais (MAFFESOLI, 1996; 1998b; 2005; 2012; 2014).

Em suas vivências coletivas, o indivíduo é levado e opta por se perder no outro. Na sinergia que é composta por sensações despertadas no ato de “estarem junto”, “estarem com” e “estarem à toa”, vai se formando o espetáculo da vida cotidiana que é, por vezes, anódina e banal. Deprendemos que as pessoas se entrecruzam sem compromisso e esgotam no presente a força surgida de suas agregações.

Pensar a escola e as relações sociais nesta perspectiva pós-moderna, significa situar que confrontam no ambiente escolar a hierarquização de tempos e espaços (modernos), com o pulsar rebelde das relações sociais pós-modernas que almejam partilhar espaços sensíveis e não mais devotar, em um ritual sagrado, as padronizações que sufocam e planificam em nome de uma autoridade absoluta e inquestionável do “dever ser”. Por ansiarem uma escola polissêmica, que preze pela multiplicidade de sentidos daqueles que estão ali “vivendo com” e que, por variadas estratégias esquivam-se ou reagem para que não sejam planificados.

Pontuamos que a marginalização dos afetos e sentimentos, na estruturação das relações sociais, faz parte de um espírito de seriedade que para Maffesoli (2005) foi impregnado pelo racionalismo moderno, que mesmo em declínio “[...] hipervalorizam à moral em detrimento da simples vivência social, em detrimento das experiências existenciais carregadas de alegria e de sofrimento, de prazeres e de angústias [...]” (MAFFESOLI, 2005, p. 63).

Uma das funções desempenhadas por uma única forma de racionalismo é a supressão de sentimentos, emoções, vivências e fenômenos, normalmente anódinos, ocorridos na cotidianidade, nos ligamentos isentos de finalidades progressistas e desinteressados das grandes e brilhantes promessas futuras. A esta funcionalidade racional, Maffesoli corresponde à metáfora da “Lei do Pai”.

Para indicá-lo apenas de uma maneira alusiva, era bem o papel do Pai separar da “terra-mãe”, de cortar o cordão umbilical, de dicotomizar a natureza submissa e a cultura conquistadora. E vê-se como, em longa duração, essa Lei vai, progressivamente, impor-se. Ao longo de todo esse processo, os ídolos, de essência feminina, vão ser marginalizados. Eles são evacuados, porque impulsionam os afetos e, portanto, suscitam as histerias coletivas, o falo discriminador, vetor de corte, triunfou assim (MAFFESOLI, 2014, p. 130).

A Lei do Pai privilegia o *Homo faber* em detrimento do *Homo Symbolicus* e *Eroticus* e propulsiona, “[...] como num acidente na mecânica humana, [a] inversão que faz com que as coisas passem a dominar aqueles que deveriam ser seus possuidores. [...] (MAFFESOLI, 2007, p. 36), uma espécie de “*oroboro*” que devora sua própria cauda.

Apesar de mecanismos e estruturas repressoras, é nítido nas aglomerações contemporâneas, nas comunidades de destino, nos espaços onde as pessoas “estão junto” e em sinergia, os contatos que se estabelecem pela proximia, que para Maffesoli (1998b) corresponde às redes de amizade que se constituem com a única intenção de reunião sem finalidades.

[...] a proximia remete, essencialmente, ao surgimento de uma sucessão de “nós” que constituem a própria substância de toda socialidade. Continuando, gostaria de fazer notar que a constituição dos microgrupos, das tribos que pontuam a espacialidade se faz a partir do sentimento de *pertença*, em função de uma *ética* específica e no quadro de uma rede de comunicação. [...] Ainda que seja apenas uma metáfora, podemos resumir estas três noções falando de uma “multidão de aldeias” que se entrecruzam, se opõem, se entreejudam, ao mesmo tempo que permanecem elas mesmas [...] (MAFFESOLI, 1998b, p. 194).

Pelo prazer de pertencer a um espaço determinado, a um grupo ou a grupos variados, as pessoas se reúnem por “querer estarem junto”, sem um fim definido e sem a perspectiva de projetos futuros e de longa duração. Estão junto pela banalidade, pelo prazer de se perder no outro. Estão engendrados por uma ética da estética que trata-se de “[...] uma moral “sem obrigação nem sanção”; sem outra obrigação que a de unir-se, de ser membro do corpo coletivo” (MAFFESOLI, 1996, p. 37-38).

Um jeito anódino de partilhar suas emoções, afetos e subjetividades, sem que para tal estejam amarrados ou obrigados a executarem funções apropriadas aos projetos e propostas racionalmente delimitadas. “[...] pode-se dizer que não é mais o trabalho, a razão ou a fé no futuro serão os vetores do estar-junto. Mas, antes, a busca da qualidade de vida, a importância da imaginação e a experiência do presente que, cada vez mais, prevalecem” (MAFFESOLI, 2014, p.55).

Ao “estarem juntos” sem finalidades aparentes e definidas, é permitido às pessoas expressarem e encenarem a multiplicidade de máscaras que as convier. O termo máscaras, pressupõe, como enfatiza Maffesoli (2014, p. 46), que “[...] o animal humano não é simplesmente um humano racional, mas também um animal instintual,

emocional, determinado pelo lugar onde vive; e pelos usos e costumes que dele são originários [...].”

O partilhar afetual é fruto do local/território em que a comunidade nasce, cresce e amplia seus membros. Corresponde ao processo observado por Maffesoli (2014) sobre o “lugar tecer” as ligações.

[...] o “lugar faz ligação”. Isso comprova o investimento afetivo que liga os lugares e as pessoas. Talvez fosse necessário aqui utilizar o neologismo “afetual” que, ultrapassando a simples característica psicológica, enfatiza a atmosfera na qual mergulha um grupo dado em função do lugar no qual ele se situa. O “gênio do lugar” é que fortalece a “gente” de que cada um faz parte e que o constitui como tal. O afeto está mesmo de volta na vida social. A expressão “viver-junto” o comprova. Não é mais o simples racional que prevalece, mas o vivido com o calor que o caracteriza. (MAFFESOLI, 2014, p. 97).

Ao propiciar que as ligações surjam em função de suas especificidades, o território contribui para que o sentimento de identificação ocorra. Assim, “a participação na comunidade e em sua época determina o que cada um é. É isso mesmo que orienta as ações de criações, aparentemente as mais singulares [...]” (MAFFESOLI, 2014, p. 167).

Estes elementos que caracterizam a socialidade pós-moderna, ultrapassam os limites impostos pela clássica ideia de contrato social, baseado por elos estabelecidos por fatores racionais e cedem espaço para a constituição de pactos societários, onde prevalecem o afetual, as emoções desobrigadas de finalidades, ou, metaforicamente, onde se segue a “lei dos irmãos”, cujas relações engendram-se na horizontalidade e onde se experimenta em conjunto e se perde na comunidade.

[...] a experiência do outro, o fato de experimentar em comum, as emoções coletivas culminam numa série de identificações que engajam menos um indivíduo unificado que uma pessoa de várias máscaras. Essa nunca se entrega inteiramente, mesmo se, na ocasião, uma parte dela própria adere totalmente a uma causa, a um homem, a um ideal emblemático. É essa estrutura de cascas de cebolas que dá essa impressão ao mesmo tempo de intensidade e de superficialidade que caracteriza a pós-modernidade. [...] (MAFFESOLI, 1996, p. 333).

Esta vivência astuciosa de experimentar as possibilidades imanentes à *persona* que, para Maffesoli (1998, p. 15), consiste na “[...] máscara que pode ser mutável e que se integra sobretudo numa variedade de cenas, de situações que só valem porque representadas em conjunto”, enriquecem a maneira como as pessoas interagem, pois, estas máscaras oscilam conforme os interesses que se fizerem necessários nas comunidades de destino e nas tribos nas quais cada pessoa partilha.

[...] as máscaras diversas que podemos vestir testemunham a multiplicidade das tribos das quais participamos. De dia, o bem-sucedido executivo engravatado de jeito afetado; de noite, vestindo jeans e colarinho aberto nas boates mal-afamadas onde se perde a linha (MAFFESOLI, 2012, p. 64).

Como metamorfose, osmose, perda, entrecruzamento e muitas outras noções que possam significar as partilhas e mutações possíveis, desencadeadas pelo uso das máscaras, convenientes a cada contexto em que se vive o trágico do presente, podemos evidenciar também que “[...] a máscara faz de mim um conspirador contra os poderes estabelecidos, mas desde já pode-se dizer que esta conspiração me une a outro, e isso não acontece de maneira acidental, mas estruturalmente operante” (MAFFESOLI, 1998b, p. 129).

Todas essas especificidades intrínsecas às noções de socialidade, ética da estética, comunidade de destino e outras apresentadas pelo autor, expressam os elementos fundantes do tribalismo pós-moderno em que as personas, desempenham papéis de acordo com os seus desejos, agrupamentos, sejam eles profissionais, pessoais e outros. Os laços coletivos de um sentir em comum, as partilhas de territórios que podem ou não ser materiais, de sentimentos, de afetos, trazem à tona elementos que dizem respeito às formas de “estar junto”.

[...] é para dar conta desse conjunto complexo que proponho usar, como metáfora, os termos “tribo” ou de “tribalismo”. Sem adorná-los, cada vez, de aspas, pretendo insistir no aspecto “coesivo” da partilha sentimental de valores, de lugares ou de ideais que estão, ao mesmo tempo, absolutamente circunscritos (localismo) e que são encontrados, sob diversas modulações, em numerosas experiências sociais. É esse vaivém constante entre o estático (espacial) e o dinâmico (devir), o anedótico e o ontológico e o antropológico, que faz da análise da sensibilidade um instrumento de primeira ordem. [...] (MAFFESOLI, 1998b, p. 28).

Tribalismo, uma metáfora que sintetiza aspectos relacionados a um agregar que é característico da socialidade pós-moderna, em que os sentimentos de pertença e trocas coletivas são sua expressão mais evidente. A metáfora das tribos pós-modernas pressupõe que as pessoas estão junto:

[...] Sem um fim preciso, elas não são os sujeitos de uma história em marcha. A metáfora da tribo, por sua vez, permite dar conta do processo de desindividualização, da saturação da *função* que lhe é inerente, e da valorização do *papel* que cada pessoa (*persona*) é chamada a representar dentro dela, claro está que, como as massas em permanente agitação, as tribos, que nelas se cristalizam, tampouco são estáveis. As pessoas que compõem essas tribos podem evoluir de uma para a outra (MAFFESOLI, 1998b, p. 8-9).

Neste tribalismo ocorre a transcendência das relações, antes estabelecidas por um indivíduo indivisível, pautadas pelos contratos sociais racionais, para a da persona, que desempenha papéis múltiplos, polissêmicos e ambivalentes. “[...] as tribos pós-modernas, para além do “racionalismo instrumental” característico das instituições sociais, sentem-se e vivem como entidades coletivas repousando num *pathos* compartilhado (MAFFESOLI, 2007, p. 122). Em suma, partilhar sentimentos que são o cimento (*ethos*) que solidifica a socialidade.

A escola, como um espaço social, também pode ser pensada como um dos palcos em que a multiplicidade de tribos e agrupamentos manifestam-se cotidianamente com suas características de pertencimentos, partilhas emocionais, afetuais e todas as encenações que as compõem.

Porém, por vezes, vê-se perdida diante da diversidade destas personas que estão ali, confrontando regras básicas por ela sistematizadas como, a exemplo, alguns alunos que se recusam a participar de aulas por motivos diversos, que confrontam as imposições ditadas com algazaras, que trocam a exposição do professor durante as aulas para mexerem em seus celulares e acessarem suas redes sociais, ouvir músicas e outros, alunos que se recusam a usar uniformes por quererem a todo instante compartilharem um modo de expressão tribal.

Ao não saber exatamente o que fazer diante dos desafios que surgem, corre-se o risco de simplesmente sufocar estas manifestações que eclodem diariamente no espaço escolar. Isto requer o esforço em encarar com serenidade estes desafios e proporcionar momentos mais sutis para o convívio de alunos e professores, pautados pelo diálogo.

[...] certo é que está renascendo outra concepção de tempo, privilegiando o que os romanos chamavam de *otium*, uma espécie de férias ou melhor, de *disponibilidade social* capaz de associar lazer, criação e prazer de estar-junto. Tudo o que pode ser resumido com a noção de socialidade (MAFFESOLI, 2005, p. 81-82).

Ações que podem contribuir para o reconhecimento das formas de socialidade pós-modernas que estão a todo instante contrapondo as relações racionais, fruto da modernidade, tomado como padrão a ser seguidos nas escolas. Permitem identificar a saturação da Lei do Pai concebida na organização escolar e reconhecer o despontar da Lei dos Irmãos, que se manifesta nas recusas, algazaras e conflitos suscitados diariamente na relação entre professores e alunos.

Esta saturação demonstra que há uma forma de socialidade que não aceita imposições e que resiste, por vezes banal e por outras paroxisticamente, à processos que objetivam uniformizar e separar aqueles que “querem viver” em comum, às vezes, “estar à toa” e aproveitar as partilhas emocionais das tribos e do local de pertencimento, que a escola pode agregar e ser.

3 NOTAS SOBRE A TEORIA DO IMAGINÁRIO

3.1 A TEORIA DO IMAGINÁRIO COMO CAMPO DE COMPREENSÃO DO SER HUMANO

Diariamente estamos imersos e em sinergia com as imagens do mundo objetivo. Em todos os espaços onde transitamos, as consumimos e 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).

Diante desta diversidade de espaços e redes de imagens, 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.

As noções e os apontamentos sobre o campo do imaginário são lapidados a partir das contribuições da antropologia do imaginário em Gilbert Durand (1993; 1995; 1996; 1999; 2004; 2008; 2012; 2013) e da sociologia compreensiva em Michel Maffesoli (2001a; 2012), autores que discorrem a respeito desse campo, cuja aura dá sentido às manifestações de uma “razão outra” sobre a constituição do homem e do seu imaginário.

Dada a importância de Gilbert Durand para as nossas reflexões, pontuamos sobre a trajetória pessoal, acadêmica e profissional do autor francês, que este nasceu em 1 de maio de 1921, vindo a morrer no ano de 2012, com 91 anos de idade. Acrescentamos que, Gilbert Durand atuou, durante a segunda guerra mundial, na

Resistência aos invasores alemães, como Agente P2 nas Forças Francesas combatentes, intercalando este trabalho, entre os anos de 1940 a 1944, com os estudos que realizou em filosofia, sociologia e antropologia, na Faculdade de Língua e Letras em Grenoble (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2013).

Ao seguir consagrados pensadores como Bachelard, Jung, Eliade, Lupasco, Corbin, entre outros, investigou a percepção do imaginário correspondente ao pensamento do homem e à consciência que possui de si enquanto humano e pertencente a um contexto situado na escala biológica, cultural e social, permeado pelas memórias que perpassam suas vivências e a de suas gerações.

Estudou o imaginário, a partir da sua formação antropológica, considerando a contribuição transdisciplinar de outras áreas do saber. Teixeira e Araújo (2013) evidenciam que por considerar variados enfoques do conhecimento, o pensamento tecido por Durand é considerado um “lugar entre saberes”.

Gilbert Durand escreveu sobre as formas pelas quais o imaginário é compreendido e seguiu as contribuições de outras 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).

Nesta vertente antropológica, assinala que o imaginário pressupõe 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).

A partir de suas investigações, constatou haver duas compreensões vinculadas à palavra imaginação: uma referente à imaginação como fantasia vulgar e outra como imaginação simbólica. Duas concepções tomadas de maneira equivocada, quando erroneamente confundidas uma pela outra. Expõe que:

[...] há duas faculdades confundidas muitas vezes sob o mesmo nome, que a confusão deprecia ao tomar uma pela outra. De um lado, há a fantasia vulgar (*fancy*), a justaposição de imagens, um simples espelho agradável e fantástico do mundo, mas essa reprodução de imagens não é mais do que um intelecto passivo sem significação. Mas há também a imaginação que vai ao fundo das coisas, verdadeiro *agente intelectual* do poeta, que faz dele um “vidente”, que cria os *wordsworth*, os Milton e os Shakespeare. Essa imaginação poética se manifesta em dois graus: um, primário, “agente primordial de toda percepção humana”, tal como Kant o notou bem na *Einbildungskraft* que constitui a unificação objetiva da percepção, pela qual o objeto – ou o mundo – é uno. O outro, secundário, que dissolve, dissipa, dispersa para unificar e, com os *solve* e *coagula* dos herméticos, reencontra a unidade do mundo e do seu sentido além das multiplicidades falaciosas.

Esse uso secundário da imaginação e do seu poder unificador é uma segunda *Einbildungskraft* além das antinomias da razão pura, que permite o acesso agnóstico ao metafísico (DURAND, 1995, p. 34).

No entanto, Gilbert Durand dedicou-se em estudar a imaginação simbólica. Para ele, o imaginário consiste na forma como os sujeitos e povos associam suas fantasias, desejos, mitos, imagens e simbolismos, aos arquétipos coletivos⁴, 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 sociais.

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

Para Durand (2004, p. 117) o imaginário é:

[...] aquilo que é “próprio do homem” [...] define-se como uma re-presentação 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.

Em outras palavras, o imaginário consiste em uma série de elementos que tecem as vivências e experiências humanas em sua subjetividade e materialidade, tais como em seus sonhos, desejos, ambições, nos mitos que explicam e dão sentido à sua existência, entre outros simbolismos que, transcendem explicações metódicas e objetivas.

Michel Maffesoli, inspirado nas contribuições de Durand, dedica-se aos estudos sobre o cotidiano e o coletivo, mostra o imaginário em uma atitude formista⁵. Para ele o imaginário é um “[...] céu de ideias que, de uma forma um pouco misteriosa, garante a coesão do conjunto social” (MAFFESOLI, 2012, p. 105-106).

Em entrevista à Juremir Machado, publicada na Revista Famecos, Michel Maffesoli discorre que:

[...] o imaginário é uma força social de ordem espiritual, uma construção mental, que se mantém ambígua, perceptível, mas não quantificável. Na aura

⁴ Noção de Carl Jung,

⁵ Este termo será explicitado em detalhes na seção 5 deste trabalho.

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, 2001a, p. 75).

O universo dos símbolos é parte irrestrita do humano em suas partilhas sociais e pessoais. Os suportes para sua constituição nos espaços sócio-culturais, são dados por imagens, mitos, entre outros elementos.

O imaginário é coletivo, por ligar e unir elementos de uma mesma atmosfera e “[...] é o estado de espírito de um grupo, de um país, de um Estado nação, de uma comunidade, etc. O imaginário estabelece vínculo. É cimento social [...]” (MAFFESOLI, 2001b, p. 76).

Entretanto, por mais ricos que sejam os elementos constitutivos do imaginário ressaltados por Durand, Maffesoli e outros pensadores do imaginário, por muito tempo este campo foi combatido e desconsiderado nos meios acadêmicos. O pensamento iconoclasta que, descaracterizou a imaginação e as imagens, atribuía-lhes o estatuto de enganadoras e esteve atrelado a correntes racionalistas que privilegiavam, sobretudo, a razão e a objetividade, como, por exemplo, o Positivismo⁶ que defende o uso de esquemas objetivos e racionalistas, como formas válidas e aceitáveis para as explicações inerentes aos homens e o consequente entendimento das suas relações.

[...] é preciso lembrar que a desvalorização clássica do imaginário, de Aristóteles aos cartesianos, está ligada à desvalorização da alma, ou antes, à sua redução a uma racionalidade intercambiável, que aliena a unicidade criadora — o valor de uso ontológico —, em proveito de um indefinido poder de comunicabilidade, de um valor de troca em que o ser se deixa apreender em cópula gramatical, cristaliza-se em lógica e, finalmente, em que a alma é reduzida ao fantasma grotesco do *cogito* e ao anêmico funcionamento do “Organon” ou do “Método”. [...] desde logo, a alma humana vira-se para a experiência e o raciocínio causal, a psique reduz-se à percepção e ao raciocínio, e deixa a memória e a imaginação inclinarem-se nas pré-histórias do método. Todos os meios de inspiração profética se tornam suspeitos: eles são “heréticos” aos olhos da ortodoxia racionalista do Ocidente. A

⁶O positivismo não aceita outra realidade que não sejam os fatos, fatos que possam ser observados. [...] ao positivismo não interessavam as causas dos fenômenos, porque isso não era positivo, não era tarefa das ciências. [...] Desta maneira, eliminava-se a busca inadequada do *porquê*. O que interessa ao espírito positivo é estabelecer como se produzem as relações entre os *fatos*. [...] este conhecimento objetivo do dado, alheio a qualquer traço de subjetividade, eliminou qualquer perspectiva de colocar a busca científica ao serviço das necessidades humanas, para resolver problemas práticos. (TRIVIÑOS, 1987, p. 36).

imaginação, como a memória, porque são “conteúdo puro”, porque propõem o escândalo de uma concretude espiritual, são reduzidas a acessório, à incoerência, à “*Folle du Logis*” [Louca da Casa] ou à “prevenção” denunciadas pelos cartesianos. A imagem, o mito, não são mais que o “escombros” (LÉVI-STRAUSS, 1962) do discurso racional (DURAND, 2013, p.98-99).

Embora reconheçamos as contribuições destas formas de conhecimento para o desenvolvimento científico, destacamos que elas contribuíram no trajeto que compôs o esvaziamento do imaginário, pois, suas tentativas de racionalização e enquadramento da imaginação, desconsideravam a imagem simbólica e dificultaram o estudo de toda a riqueza até então formado no campo do imaginário.

Resultou que, a compreensão do homem, sua realidade e os movimentos pelos quais interagem, com foco no imaginário, tornaram-se construções polêmicas, daí que as discussões e tentativas de manter vivo o campo do imaginário, passaram a sofrer duras críticas e embates, pois, no campo científico, o uso de esquemas explicativos para dar conta do homem, privilegiava e fomentava procedimentos centrados exclusivamente em métodos objetivos e racionais.

[...] o mal fundamental de que sofre, talvez, a nossa cultura é de ter acreditado na ausência ou na minimização das imagens e do mito, numa civilização positivista, racionalista e asséptica. Ao mesmo tempo em que anunciava a “Morte de Deus” – e com ela, a morte do princípio teórico de toda a mitologia, a falência de todo o simbolismo -, o homem ocidental “sonhava-se”, na extravagante ascensão de um super-homem planetário, democrático e igualitário, capaz de fazer entrar todas as teologias e metafísicas num positivismo radioso, capaz de reduzir este positivismo ao movimento regular e sem paixão dos pensamentos de um computador [...] menos diretamente que o ópio, conquanto também tão cotidiana e tenaz quanto o álcool, o tabaco e o café, “informação” insinua-se e modela a vida psíquica e social dos nossos concidadãos da cidade positivista [...] (DURAND, 2013, p. 96-97).

Este pensamento foi o que predominou, e podemos dizer que ainda “briga” para predominar no Ocidente e alimentou uma tradição de desvalorização da imaginação que lhe atribuiu o caráter de “fomentadora de erros e falsidades” ou simplesmente como “a louca da casa”.

[...] o Ocidente, isto é, a civilização que nos sustenta a partir do raciocínio socrático e seu subsequente batismo cristão, além de desejar ser considerado, e com muito orgulho, o único herdeiro de uma única Verdade, quase sempre desafiou as imagens. É preciso frisar este paradoxo de uma civilização, a nossa, que, por um lado, propiciou ao mundo as técnicas, em constante desenvolvimento, de reprodução da comunicação das imagens e, por outro, do lado da filosofia fundamental, demonstrou uma desconfiança iconoclasta (que destrói as imagens ou, pelo menos, suspeita delas) endêmica. (DURAND, 2004, p. 7).

Neste palco, a imagem foi esquecida como símbolo, negligenciada e relegada à clandestinidade. “[...] poderíamos dizer que a “redução” progressiva do campo simbólico conduz, no despontar do século XIX, a uma concepção e a um papel excessivamente “acanhado” do simbolismo. [...]” (DURAND, 1993, p. 35).

Pondera-se, ainda, que:

[...] qualquer “imagem” que não seja simplesmente um clichê modesto de um fato passa a ser suspeita. Neste mesmo movimento as divagações dos “poetas” (que passarão a ser considerados os “malditos”), as alucinações e os delírios dos doentes mentais, as visões dos místicos e as obras de arte serão expulsas da terra firme da ciência. [...] (DURAND, 2004, p. 15).

Ao ser considerada um produto cujas formas não se encaixavam nos critérios de validação de verdades ditadas pela ciência positiva, a imaginação passou a fortalecer-se e ancorar-se em campos como as artes, a música, a literatura, a poesia, espaços estes onde se desenvolveu com maior riqueza.

Esta perspicácia demonstrou a resistência do imaginário, que independentemente do iconoclasmo, metamorfoseou-se em variados campos, onde pôde continuar a coexistir com outras formas de expressão do homem.

Porque, sob a pressão iconoclasta, a imaginação humana – libido inalienável das configurações do sentido – nunca desaparece mas se oculta ou se disfarça em alegorias, franjas superficiais, franjas sistemáticas toleradas pelo iconoclasmo, ou então se solta em exuberância inconsciente e ilimitada; mas esse desencadeamento inquieta a reflexão e provoca os hermeneutas (DURAND, 1995, p. 30-31).

O autor relata com maiores detalhes, estes processos desencadeadores da desvalorização do imaginário, destacando o movimento ocorrido na Igreja, que embora dos séculos VIII a XII tivessem imagens atreladas a seus rituais e expressões, como a partir das artes sacras e das ornamentações das catedrais, foi alvo de rupturas iconoclastas a partir da Reforma Protestante.

[...] a Reforma fez efetivamente desaparecer, “bastião após bastião”, o poderio da igreja fortaleza, mas o protestantismo foi ainda mais rigoroso quanto à iconoclastia “crônica” do Ocidente, “o homem protestante... vê-se banido e exposto sem proteção em uma situação que causa absoluto horror ao homem histórico natural”, ele se vê “despido”, privado de qualquer recurso às “imagens sagradas”, canalizado sem defesa para as duas outras temidas ideologemas do Ocidente: a conquista da “objetividade” científica e técnica, a ligação do valor temporal – ao “moralismo” do acontecimento histórico cristão – e a tentação das retribuições temporais. [...] (DURAND, 2008, p. 23).

Durante o movimento da Reforma, o culto à imagem foi perseguido. A justificativa consistiu em estabelecer como maus hábitos da igreja, a influência do

estilo humanista dos papas renascentistas. O uso de imagens constituiu-se como idolatria nos rituais por ela celebrados. Assim, ao combater a estética da imagem e considerar sacrilégio o culto às imagens de santos, os representantes da Reforma passaram a destruir estátuas e quadros.

Durand (1993) também ressalta os movimentos ocorridos por volta dos séculos XVII e XVIII em que a imagem passou a ser atributo de ornamentação e representação de divertimentos.

Neste movimento de rupturas, perseguições às imagens e de premissas da imaginação como superficial, enganadora e muitos outros adjetivos que minimizavam e descaracterizavam-nas, no escopo do pensamento científico, foi se consolidando uma noção obscura do imaginário que “[...] levaram o Ocidente a minimizar e perseguir as imagens [e] seus defensores” (DURAND, 2004, p. 11).

Ao longo do tempo, estes fatos e momentos, contribuíram significativamente para que o esvaziamento da imagem e do imaginário se cristalizassem nos meios acadêmicos e científicos. Durand (2012) retoma na introdução do livro “As estruturas antropológicas do imaginário”, a forma como pensadores situavam a imagem e os sentidos atribuídos a ela, tais como Sartre, para quem, a imagem não passaria de uma pobreza essencial.

Visões que adjetivavam a imagem como “um nada” tais como as empregadas nos estudos realizados por Sartre, desconsideraram o papel da imagem e limitaram a sua definição, o que, conseqüentemente inviabilizou que fossem olhadas as potencialidades contidas neste campo (DURAND, 2012).

Questões latentes por séculos de recalçamento racionalista, passaram a incorporar as discussões sobre o imaginário que, ao questioná-las, viabilizaram que olhares mais dóceis e comprometidos com a imaginação simbólica surgissem e se incorporassem nos meios acadêmicos e científicos.

Durand (1995, p. 29-30) notou que:

A moderna ressurgência do imaginário permanece marcada por três características principais que se opõem, ponto a ponto, às fontes e intenções da repressão. A instauração das hermenêuticas modernas será consagrada, pelos três estados da história que acabamos de recordar, a uma tríplice clandestinidade: à margem da ortodoxia, e especialmente da ortodoxia romana – portanto “do lado das heresias” –, se reconstituirá de modo geral o pensamento hermenêutico; à imagem do racionalismo conceitual dos filósofos e teólogos – portanto dos poetas e artistas, de preferência dos artistas “malditos” – triunfará a nova iconofilia; finalmente, à margem da ciência, do positivismo universitário – portanto ao lado dos autodidatas, dos

amadores e às vezes também dos charlatães – iremos buscar a moderna simbologia.

Como um dos “rebeldes”, Gilbert Durand procurou apontar as falhas que visualizou sobre as explicações até então consideradas para tratar das imagens e apresentá-las a partir da linha temática de autores como Bachelard.

[...] enfim Bachelard faz repousar a sua concepção geral do simbolismo imaginário sobre duas intuições que faremos nossas: a imaginação é dinamismo organizador, e esse dinamismo organizador é fator de homogeneidade na representação. Segundo o epistemólogo, muito longe de ser faculdade de “formar” imagens, a imaginação é potência dinâmica que “deforma” as cópias pragmáticas fornecidas pela percepção, e esse dinamismo reformador das sensações torna-se o fundamento de toda a vida psíquica porque “as leis da representação são homogêneas”, a representação sendo metafórica a todos os seus níveis, e, uma vez que tudo é metafórico, “ao nível da representação todas as metáforas se equivalem (DURAND, 2012, p. 30).

Propôs este olhar ao imaginário, a partir do trajeto antropológico⁷ para definir e analisar, por vias de um pensamento não racional⁸ o homem, seu psiquismo e as relações atreladas ao seu desenvolvimento social, biológico e cultural.

O trajeto antropológico, a que se refere Durand, pressupõe a “[...] incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social. [...]” (DURAND, 2012, p. 41).

A escolha do autor pelo trajeto antropológico deu-se por sua formação e por considerar que em alguns enfoques de psicólogos, sociólogos e psicanalistas, como Freud, Sartre e outros, direcionados ao estudo do imaginário, pecavam pelos encaminhamentos adotados. Em suas palavras “[...] rejeitar simultaneamente o projeto caro aos psicólogos fenomenologistas e os recalcamientos ou intimações *sociófugas* caras aos sociólogos e aos psicanalistas [...]” (DURAND, 2012, p. 40), é necessário, pois, tudo o que se refere ao homem não pode ser desconsiderado por estudos antropológicos.

Propôs-se em uma linha de pensamento que visava apaziguar e romper os dilemas que colocavam referenciais sobre a imagem e o papel do imaginário, uns

⁷ [...] a meu ver, é esse processo de constante reversibilidade que Gilbert Durand chama de “trajeto antropológico”. No caso a estreita conexão que existe entre as grandes obras da cultura e aquela “cultura” vivida no dia-a-dia, constitui o cimento essencial de toda vida societal. Essa “cultura” causa de grande admiração para muitos, é feita do conjunto desses pequenos “nadas” que por sedimentação, constituem um sistema significante. [...] (MAFFESOLI, 1998b, p. 34).

⁸ No sentido de não estar vinculado, exclusivamente, à perspectivas como a do Positivismo.

contra os outros. “Parece que para estudar *in concreto* o simbolismo imaginário será preciso enveredar resolutamente pela via da antropologia, dando a esta palavra o seu sentido pleno atual – ou seja: conjunto das ciências que estudam a espécie *homo sapiens* [...]” (DURAND, 2012, p. 40).

3.1.1 Os regimes da imagem

Gilbert Durand destaca, de forma minuciosa, em seu livro “As estruturas antropológicas do imaginário” os regimes da imagem: o Diurno e o Noturno. Utilizou, para tanto, do método pragmático e relativista de convergência, que delimita os grandes eixos referentes aos trajetos antropológicos e define a homologia dos símbolos, uma vez que este procedimento “[...] tende a mostrar vastas constelações de imagens, constelações praticamente constantes e que parecem estruturadas por um certo isomorfismo dos símbolos convergentes (DURAND, 2012, p. 43).

A compreensão dos dois regimes incide em identificar desde as estruturas mais elementares e específicas de obras de artes, literatura e outros acervos da cultura, até os elementos e esquemas mais complexos da civilização. Através destes, símbolos, mitos, rituais e uma série de elementos simbólicos, componentes do “museu” psíquico da humanidade, foram e são, ao longo do tempo, absorvidos e evidenciam o desenvolvimento biológico, social e cultural do homem.

Sobre o Regime Diurno, Durand (2012, p. 58) afirma que ele “[...] tem a ver com a dominante postural, a tecnologia das armas, a sociologia do soberano mago e guerreiro, os rituais de elevação e da purificação [...]” (DURAND, 2012, p. 58).

Esclarece, que este regime trata-se daquele voltado à antítese, sendo representado pelos símbolos teriomórficos, nictomórficos, catamórficos, ascensionais, espetaculares e diairéticos.

Sobre as especificidades destes símbolos pode-se evidenciar que os teriomórficos, correspondem aos símbolos animais, ou seja, àqueles que possuem a forma de animais; os nictomórficos, estão associados à cor negra e imagens terríficas a ela vinculada em diversas civilizações; os catamórficos, são representantes das imagens dinâmicas da queda; os ascensionais estão atrelados à subida como perspectiva heroica de reconquista da queda representada pelos símbolos catamórficos; os espetaculares correspondem à luz e às cores opondo-se e buscando superar os símbolos nictomórficos; e os diairéticos são os símbolos que

representam o processo de purificação a partir das armas cortantes, o fogo, a água entre outros.

Pautado pela contradição, o Regime Diurno é identificado como denso e calcado pelos aspectos de rupturas, conquistas, progresso e por polarizações. “[...] poder-se-ia definir o Regime Diurno da representação como o trajeto representativo que vai da primeira e confusa glosa imaginativa implicada nos reflexos posturais até a argumentação de uma lógica da antítese e ao “fugir daqui” platônico” (DURAND, 2012, p. 190).

Neste regime estão assentadas as perspectivas modernas da sociedade e de onde, desvelamos algumas das estruturações agregadas pela escola, que almeja comportamentos baseados em uma única expressão de seriedade.

O Regime Noturno, por sua vez, corresponde a uma eufemização dos símbolos, sendo mais hedônico e suave, caracterizado pelos símbolos da inversão, os símbolos da intimidade e os símbolos cíclicos.

Nos símbolos da inversão ocorre a eufemização dos aspectos negativos associados à descida representada pelo Regime Diurno, sendo um processo que indica uma conquista mais plena; os da intimidade estão vinculados ao fascínio exercido pela morte e por representações do sepulcro, das cavidades como locais de aconchego e repouso; os símbolos cíclicos referem-se às imagens que representam o tempo e seu constante retorno e recomeço.

Com base nos elementos descritos, o regime noturno prioriza o bem-estar antes de qualquer conquista heroica ou purificadora proposta pelo regime diurno, e também ser “[...] muito menos polêmico que a preocupação diurna e solar da distinção” (DURAND, 2012, p. 268).

É neste regime que estão situadas as relações sociais pós-modernas e de onde, compreendemos estarem conectados muitos alunos que, diante de pressões e organizações educacionais modernas, recusam planificações e agregam-se partilhando emoções, perdendo-se nos outros e nas histerias de suas agregações.

Em cada sociedade, cultura e tempo, predominará o regime que melhor satisfaça o seu percurso antropológico, sendo visíveis em diversos âmbitos desta vida, tais como nas artes, na literatura, em pensamentos científicos, ideologias, mitos, entre outros, adotados pelas pessoas e grupos para se expressarem e se significarem, pois, “[...] cada cultura tem as suas imagens privilegiadas, assim como possui suas

modalidades culinárias próprias, mas cada cultura tem também suas “drogas” toleradas e até mesmo recomendadas [...] (DURAND, 2013, p. 114).

3.1.2 O movimento dos mitos e a constituição de imaginários

Para compreender a sinergia dos regimes da imagem é importante sublinhar a noção de mito evidenciada por Gilbert Durand. Para ele o mito é uma forma de explicar um percurso, bem como elementos que caracterizam um dado momento, sendo que “[...] é o mito que, de algum modo, distribui os papéis da história e permite decidir aquilo que faz o momento histórico, a alma de uma época, de um século, de uma idade da vida” (DURAND, 1996, p. 87).

O mito é importante na construção da identidade do homem, em sua busca pela consciência de si e na sua diferenciação em relação aos animais. Destaca-se que ele é muito mais importante do que julga a ciência que o desconsidera na percepção e no entendimento que o homem constrói sobre seu espaço e ações.

[...] ora é o mito que é o referencial último a partir do qual a história se compreende, a partir do qual o mister de historiador é possível e não o inverso. O mito vai ao encontro da história, atesta-a e legitima-a, tal como o Antigo Testamento e as suas figuras garantem a autenticidade histórica do Messias para um cristão. Sem as estruturas míticas, a inteligência histórica não é possível. Sem a expectativa messiânica – que é mítica – não há Jesus Cristo, sem o mito, a batalha de Philipes ou a de Waterloo não passariam de faits drivers. Refiro apenas como testemunho – sou aqui forçado a resumir estes processos – a activação dos símbolos em finais do século XVIII e inícios do século XIX na Europa que permitiram, num mecanismo mítico, o ressurgimento literário e ideológico do velho mito de Prometeu e a encarnação histórica deste mito em Napoleão Bonaparte (DURAND, 1996, p. 87).

Os mitos não se extinguem com a época que os gerou. Eles estão constantemente presentes na humanidade e ajudam a entender as configurações culturais e históricas das relações estabelecidas pelos homens em diversas escalas de seu desenvolvimento e interações. “Uma pérola cresce cobrindo um grão de areia. Da mesma forma, o imaginário de uma época, a partir de uma ideia inicial, cresce com coerência, lentidão e repetição” (MAFFESOLI, 2012, p. 71-72).

As especificidades que cercam o movimento dos mitos, são evidenciadas por Durand (1996) a partir de três conceitos fundamentais: a perenidade, as derivações e o desgaste, noções estas, com as quais propõe estabelecer o processo que existe na

constituição dos mitos, sua gênese, permanência, o modo como são transmitidos, modificados, abolidos e como ressurgem ao longo do tempo.

A perenidade corresponde àquilo que se mantem, ou seja, “[...] simplificando, a perenidade estaria do lado dos resíduos, enquanto as mudanças e as metamorfoses no interior do mito se encontrariam do lado daquilo a que Pareto designa por derivações. [...]” (DURAND, 1996, p. 97).

As derivações, pressupõem as unidades mínimas dos mitos que são modificadas ao longo do tempo, sendo que:

[...] Há mitemas que desaparecem e que são substituídos, ou que desaparecem pura e simplesmente, no caso em que são substituídos por outros, falo de derivação por amplificação. É o caso de Fausto. Quando há supressão, falo de uma derivação por esquematização ou empobrecimento. [...] (DURAND, 1996, p. 105).

Por fim, “o desgaste consiste numa derivação que vai longe demais, que se afasta muito das suas bases [...]” (DURAND, 1996, p. 106), isto é, a modificação mais intensa dos mitos e a quase extinção de sua significação inicial.

A partir destas especificações é que podemos ter condições para captar como, ao longo do tempo, percebemos as rupturas, os retornos e transformações de variados mitos e de imaginários que perpassam e são herdados ao longo de gerações. Ora conservando-se em sua totalidade, e em outros momentos, apenas modificando algumas de suas características e reformulando-se em nomenclaturas. Visto que “[...] os valores, os costumes, os ritos, os mitos, as “lições” das lendas e das histórias etc, em uma palavra, toda a Tradição ressurgem no próprio interior da antropologia (DURAND, 2008, p. 270).

As contribuições de Durand (2012), sobre como ao longo das gerações e civilizações vão se consolidando imaginários e se flexibilizando mitos, a partir das noções de perenidade, derivação e desgaste, são essenciais para desvelarmos a imaginação simbólica que nos movimenta.

Ao tomar de empréstimo as descrições realizadas por ele quando trata de elementos vinculados à cor negra representada pelos símbolos nictomórficos do Regime Diurno, exemplificamos, neste contexto, que, em algumas localidades, os aspectos terrificantes atribuídos à cor negra, foram suportes para a constituição de uma forte apologia do medo e da discriminação à pessoas negras.

Segundo Durand (2012, p. 93):

[...] o mouro torna-se uma espécie de diabo, de papão, tanto nas figuras grotescas que ornamentam as igrejas da Espanha, como no Anjou, onde “o gigante Maury se embosca num rochedo perto de Angers e espreita os bateleiros do Maine para os engolir com os respectivos barcos” [...] é sobretudo interessante notar que esta “negrura” do mal é admitida pelas populações de pele negra [...] São estes elementos engramáticos que explicam, em grande parte, o sucesso insensato da apologia racista do Siegfried branco, gigante e louro, vencedor do mal e dos homens negros (DURAND, 2012, p. 93).

Analogamente, na atualidade, as questões atreladas às violências étnicas, constantemente noticiadas nos *mass media* e outras violações associadas à cor da pele das pessoas, podem ser decorrência e ter aporte nestas construções simbólicas que, como assevera Durand (2012), atribuíam à cor negra o aspecto negativo.

Desta solidez das ligações isomórficas resulta que a negrura é sempre valorizada negativamente. O diabo é quase sempre negro ou contém algum negror. O anti-semantismo não seria talvez outra fonte além desta hostilidade natural pelos tipos étnicos escuros. “Os negros na América assumem também uma tal função de fixação da agressão dos povos hospedeiros, diz Otto Fenichel, “tal como entre nós os ciganos... são acusados com razão ou sem ela de toda a espécie de malfeitorias”. Deve-se aproximar disto o fato de que Hitler confundia no seu ódio e no seu desprezo o judeu e os povos “negróides”. Acrescentaremos que se explica assim na Europa o ódio imemorial do mouro, que se manifesta nos nossos dias pela segregação espontânea dos norte-africanos que residem na França (DURAND, 2012, p. 93).

Com base nesta e em outras descrições, sobre as características dos símbolos pertinentes aos regimes das imagens e do movimento dos mitos, apreendemos elementos do imaginário em diversas civilizações.

Imaginário que dá e deu suporte para concepções de mundo que perpassaram como herança e fazem com que mitos sejam readequados e renasçam a partir das condições específicas de cada época, sendo reinventados, usando outras máscaras e dizendo muito sobre o tempo em que as pessoas vivem. Também, a forma como os símbolos são ensinados no decurso das gerações e modificados conforme o indivíduo sente a necessidade de mudar.

[...] não vamos alongar-nos sobre o problema das “gerações” culturais, mas convirá assinalar que a dialética das “noites” e dos “dias” da história cultural segue um duplo movimento no seu constante reequilíbrio: cada “geração de 36 anos” opõe-se à precedente, a dos “filhos” opõe-se à dos “pais”, dos mais velhos, e os regimes simbólicos vão-se reforçando enquanto os adultos educam as crianças; depois, muito bruscamente, mudam quando as crianças se tornam adultos ávidos de mudança, de “evasão”. [...] (DURAND, 1993, p. 102).

Vivenciamos e crescemos apreendendo, herdando e interagindo com constantes mitos que visam contemplar as variadas parcelas de nossas vidas e dos espaços onde pisamos, compondo nossos imaginários sobre o que vemos e sentimos.

É ao lado disso que, graças ao desenvolvimento tecnológico, vemos renascer, como uma fênix de suas cinzas, o imaginário sob a forma de um realismo mágico. Realismo, pois impregna todas as coisas da vida cotidiana; mágico, pois reveste essas mesmas coisas com uma aura imaterial, com um suplemento espiritual, com um brilho específico, contribuindo para fazê-las desempenhar o papel que tinha o totem para as tribos primitivas. Percebe-se, aqui, o eco do poeta: “Objetos inanimados, você tem uma alma” (MAFFESOLI, 2012, p. 107).

E nestes eternos retornos, como bem descreveu Maffesoli (2012) e como pontua Durand (1999, p. 13) “*El retorno - el eterno retorno – de los dioses fue siempre presagio de renacimiento [...]*”⁹, arriscamos, sem a intenção de esgotar as possibilidades no entendimento do campo do imaginário, mostrar os aspectos sensíveis e subjetivos a ele vinculados, para situarmos as relações interpessoais de professores e alunos em suas rotinas.

Apreendemos o imaginário durandiano para decifrarmos os dilemas que afligem professores e alunos em suas relações e o modo como identificam e lidam com os conflitos que surgem a partir dos embates que ocorrem em seu cotidiano.

Teixeira e Araújo (2013, p. 77) definem que os referenciais durandianos “[...] 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”. Estes autores evidenciam que tais processos ocorrem tendo como eixo o trajeto antropológico e se desenvolvem a partir de 3 níveis: o psicofisiológico, o pedagógico e o cultural.

[...] 1) o **psicofisiológico** ou natural (das dominantes reflexas); 2) o **pedagógico**, da educação da criança pelo meio imediato e; 3) o **cultural**, sintemático, pois a herança e a justificação de uma sociedade aparecem primeiramente aos olhos do adulto como constituídos pelo laço mútuo que os homens amarram entre sí. [...] O nível **pedagógico**, por sua vez, desdobra-se em duas fases estreitamente ligadas: a **familiar**, que constitui o subsolo e se limita aos primeiros anos da infância e a **lúdica**, na qual a criança constitui com seus semelhantes uma pseudo sociedade (DURAND, 1988, p. 88). Situado entre a natureza e a cultura, o nível pedagógico é instaurativo de “qualidades afetivas”, de “sentimentos” que acabam por tingir todo simbolismo adulto. Em comparação com o nível substantivo da sociedade, ele é epitético, isto é, sua função é fixar uma qualidade, confirmar os símbolos estabelecidos pela sociedade, pela “pedagogia natural”, e depois pelo

⁹ “O retorno - o eterno retorno – dos deuses sempre foi presságio do renascimento [...]” (DURAND, 1999, p.13, tradução nossa).

catecismo afetivo deste ou daquele meio parental ou lúdico. É nele que se formam as categorias adjetivas do “materno” e do “paterno”, do “ancestral”, do “fraterno”, as mesmas que são dramatizadas segundo os costumes dos grupos, pela elaboração da repressão e das “regras do jogo”. (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2013, p. 78).

Dos níveis destacados, depreendemos que o pedagógico exerce grande influência no desenvolvimento cultural, científico e educacional das pessoas e sociedades, fomentando a consolidação de imaginários. Como evidenciam Teixeira e Araújo (2013), a escola responde às influências exercidas pelo nível pedagógico, desempenhando um papel predominante para a constituição e formação das mentalidades científicas. “ [...] nela a imagem não só é mediada pelo pedagogo, o verdadeiro doador de sentido, como controlada, distribuída, autorizada e comentada pelos detentores da Verdade que lhe escapa, além de minimizada e podada em suas eflorescências” (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2013, p. 80).

Articular à compreensão que temos da escola a imaginação simbólica é relevante, pois, os imaginários auxiliam na formação de pensamentos, culturas e os modos como as pessoas se posicionam.

O imaginário está no modo como nos relacionamos, no modo como nos percebemos e, conseqüentemente, no modo como percebemos a representação de nossos papéis no ambiente escolar. Contribuí, deste modo, para a formação de imagens a respeito dos diversos cenários e enredos representados nesta instituição e em especial, nas relações entre professores e alunos, bem como, as expectativas formadas por estes atores em relação aos conflitos que surgem em seu 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 “hormônio e de suporte da esperança humana” (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2013, p. 85).

A partir das noções empreendidas aqui, podemos pontuar que os imaginários que temos sobre: ser professor, ser aluno e o modo como lidar com os conflitos e violências suscitados na relação entre professores e alunos, foram constituídos ao longo de nossas vidas e processos formativos. A partir de suportes como a mídia, nas experiências que tivemos como alunos da educação básica, da graduação e nos

referenciais teóricos acessados nestes trajetos, nas aprendizagens decorrentes do convívio familiar, religioso e, até mesmo, nas que ocorrem nos espaços profissionais.

Processos que interferem, a todo instante, conscientemente ou não, no modo como lidamos com a ambivalência e polissemia dos embates cotidianos entre professores e alunos e das conseqüentes estratégias por eles adotadas, daí a importância de esboçarmos, juntamente à noção de imaginário, compreensões a respeito do conflito e da violência em autores como Georg Simmel e Michel Maffesoli.

4 VIOLÊNCIAS E CONFLITOS: SENTIDOS AMBIVALENTES

Escrever e refletir sobre o conflito e em decorrência deste, a violência, não é uma tarefa simples, principalmente quando perpassamos pelas suas manifestações no cotidiano da escola. Nesta árdua tarefa, dialogamos com as noções de conflito em Georg Simmel (1858-1918) e de violência em Michel Maffesoli (1944-).

Georg Simmel (1858-1918), sociólogo alemão, escreveu sobre temas variados, dos quais consideramos as perspectivas de conflito.

Jerónimo Molina Cano, no prefácio da obra *“El Conflicto”* destaca da vida de Georg Simmel aspectos relevantes, como os vinculados a seu estilo de escrita, o modo como seus pensamentos iam na contramão do cientificismo alemão e o fato de, em virtude de suas ideias, conquistar a cátedra em sociologia após os cinquenta anos de idade.

Simmel, de genio penetrante e inquieto, discurrió sobre las más variadas parcelas de la vida cotidiana: el erotismo y la coquetería, el amor y la muerte, la moda, la pobreza, el marco, el puente y la puerta, etcétera. Urgido por la diversidad de la vida y la movilidad del espíritu, su actitud es lo que as veces denominó “metafísica como vida”. Su obra tiene, además de una inagotable riqueza temática, um sello esteticista que le distingue de los otros padres fundadores de la sociología (Durkheim, Mead, Weber, Worms). Lo mismo que sus lecciones como Privatdozent, que seguramente le hicieron el objeto de envidias y le malmetieron con el mundo universitario de Berlín, impidiéndole alcanzar la cátedra allí y forzándole a trasladarse a Estrasburgo, en donde fue nombrado catedrático de sociología con más de cincuenta años. Acusado de diletante por la pedantería erudita, la supuesta mundanidad y llaneza de muchos de sus escritos es en realidad todo lo contrario a la impremeditación. Desde luego, la sociología y ala filosofía de Simmel no son algo que se improvise¹⁰ (CANO, 2010 apud SIMMEL, 2010, p. 10).

De modo geral, seu pensamento sociológico, considera a relevância das relações sociais, que ultrapassam as intencionalidades meramente individuais.

¹⁰ Simmel de gênio penetrante e inquieto, discorreu sobre os mais variados campos da vida cotidiana: o erotismo e a coqueteria, o amor e a morte, a moda, a pobreza, a moldura, a ponte e a porta, etc. Movido pela diversidade da vida e mobilidade do espírito, sua atitude é o que às vezes ele chamou de “metafísica como vida”. Sua obra tem, além de uma inesgotável riqueza temática, uma marca esteticista que o distingue de outros pais fundadores da sociologia (Durkheim, Mead, Weber, Worms). Suas lições como conferencista externo, que seguramente o fizeram objeto de inveja e lhe colocou mal com o mundo universitário de Berlim, impediu-o de alcançar a cátedra ali e forçando-lhe a mudar-se para Estrasburgo, onde foi nomeado catedrático de sociologia com mais de cinquenta anos. Acusado de diletante pela pedanteria erudita, o suposto mundanismo e simplicidade de muitos dos seus escritos é na realidade o oposto de premeditação. Pois, a sociologia e a filosofia de Simmel não é algo que se improvise. CANO, 2010 apud SIMMEL, 2010, p. 10, tradução nossa).

Desenvolve que “inúmeros casos ensinam que a intensificação do grau emocional – como se o número daqueles que estão fisicamente próximos fosse em certa medida o multiplicador da potência do sentimento portado pelo indivíduo – passa longe da intencionalidade desse indivíduo” (SIMMEL, 2006, p. 53).

Simmel (2006) compreende que a base da sociação entre os sujeitos é de ordens e finalidades variadas a depender das suas motivações. A socialidade consiste em estabelecer relações a partir do que cada indivíduo necessita ou quer partilhar no coletivo. Certa flexibilidade em ser sociável nos variados contextos de inserção que se fizerem necessários, ou que sejam importantes a eles.

Os elementos que compõem a sociabilidade e as formas de interação sociais, estão vinculados a um jogo de faz de conta, e se prestam a suavizar a seriedade da vida, permitindo a cada indivíduo jogar com interesses e sentimentos que julgarem essenciais em determinados ambientes, sem que isto o resuma e o caracterize em sua completude.

Sobre o conflito, Georg Simmel destaca a sua importância para a organização social como meio que propicia às pessoas, em suas 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).

Várias são as motivações para o surgimento de conflitos, porém estes são necessários para evitar que ocorram supressões e o aniquilamento das pessoas. Utilizando a analogia do organismo doente em sua tentativa de expulsar a dor e as causas do desequilíbrio, Simmel (2010) 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 parádico a la opinión común, preguntarse si el conflicto en si 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 dissociarse 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 ¹¹ (SIMMEL, 2010, p. 17).

Os conflitos podem ou não culminar em ações e comportamentos violentos, e neste ponto, dialogamos com Michel Maffesoli, professor emérito da Sorbonne e renomado nos estudos sobre a pós-modernidade, cotidiano, sobre a sociologia compreensiva e principalmente por apresentar a violência em seus sentidos ambivalentes, como momento de resistência e luta, se situada a partir da modulação da violência anômica e até mesmo, em alguns casos, da violência banal.

Barros (2015, p. 42-43) destaca que o empenho de Maffesoli é:

[...] observar o cotidiano para apontar antes tendências gerais do que leis irrefutáveis, através de uma Sociologia Compreensiva. Trata-se de buscar na pluralidade e na convivência de fatores díspares a base de seu olhar da sociedade contemporânea. [...] uma nova forma de ver a sociedade, não mais com a lente do funcionalismo, que procura respostas e contornos nítidos para a nebulosa social, e sim com a subjetividade própria de um pesquisador interessado antes nas práticas cotidianas do que nos discursos politicamente corretos.

Famoso por suas “ideias obsessivas”, Michel Maffesoli, nas discussões que realiza sobre a pós-modernidade e nesta, o papel da violência, mostra que pairam sentimentos como o medo e o fascínio sobre as percepções que temos a respeito da “misteriosa violência que nos obscurece, que ocupa nossa vida e nossas discussões, que perturba nossas paixões e razões. [...]” (MAFFESOLI, 1987, p. 9).

¹¹ Que o conflito tem relevância sociológica porque gera ou modifica comunidades de interesses, unidades e organizações, não é algo que se coloque em dúvida. Pode-se, sem dúvida, parecer mais paradoxal à opinião comum, perguntar se o conflito em si mesmo, independentemente de seus efeitos sucessivos ou imediatos, é uma forma de socialização. Inicialmente, pode parecer uma simples questão de palavras. Se toda interação entre os homens é socialização, então, o conflito, que não pode reduzir-se logicamente a um só elemento, é uma forma de socialização, e das mais intensas. Os elementos que podem dissociar-se são as causas do conflito: o ódio e a inveja, a necessidade e o desejo. Quando estes explodem, o conflito se torna uma proteção frente ao dualismo que separa e em um caminho em direção a uma certa unidade, seja qual for e mesmo que suponha a destruição de umas das partes – vem a ser algo parecido com os sintomas mais violentos das enfermidades: representam o esforço do organismo por livrar-se de seus desajustamentos e dores [...] o conflito em si mesmo já é uma resolução da tensão entre os contrários. (SIMMEL, 2010, p. 17, tradução nossa).

A ambivalência de sentimentos perpassa o modo como se interpreta e, até mesmo, as tentativas de situar o fenômeno em suas plurais manifestações. Em variados espaços, sejam nos meios acadêmicos e nos “*mass media*”, produzem-se relatos sobre os embates surgidos nas relações sociais das pessoas, sejam nos macros espaços, em locais mais restritos como a escola e nesta, a relação ocorrida entre professores e alunos em seu cotidiano.

As tensões, geradas a partir de comportamentos sinalizados como violentos, evidenciam o medo, a revolta, o espanto, a impotência e uma gama de sensações. Estes sentimentos, fomentam nos profissionais da educação, o desejo em entender as motivações de comportamentos, situações violentas, conflituosas e, conseqüentemente, busquem estratégias para tentarem resolver as indesejadas manifestações de violência, que por vezes, são olhadas apenas sob o prisma da negatividade.

A complexidade da violência e dos conflitos nos movimentos das relações sociais, sugerem que esforços sejam empreendidos para situá-la contextualmente, além de explicações aleatórias pois, como diz Maffesoli (1987, p. 15) “[...] 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 [...]”.

Michel Maffesoli, que não pretende teorizar ou agregar novos arranjos às percepções de violência, mostra que além da contextualização do fenômeno da violência e do modo como ele ocorre nos múltiplos espaços, também há o cuidado em investigá-la não judicativamente e situá-la na modulação em que se manifesta.

Sendo assim, 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).

Contentamo-nos neste trabalho em mostrar a ambivalência e polissemia que estão atreladas ao fenômeno da violência, que segundo o autor é um dos mais antigos a incorporar o processo de socialidade humana.

Instigadas por estas questões, somos levadas à intrigante busca de “[...] como compreender a ambivalência da violência, seu aspecto polifônico, a fascinação que

ela não deixa de exercer, sua constância ainda nas histórias humanas ” (MAFFESOLI, 1987, p. 9).

Sendo ambivalente, a violência, antes de ser simplesmente abominada ou ignorada, demanda a percepção de seu duplo movimento, como luta, resistência e dissidência, sendo mister reconhecer a sua presença, discutir suas causas e as possibilidades de sua negociação e ritualização.

[...] a violência é interpretada pela tecnoestrutura como a “parte maldita”, de que falava G. Bataille, que convém canalizar e utilizar, sabendo muito bem que ela introduz perturbações difíceis de controlar. O controle dessa “parte maldita” sempre foi a preocupação de diversas coletividades históricas. A diferença característica da época moderna, é que esse controle opera-se no âmbito de um monopólio administrativo, produtivo ou utilitário que se serve, no que se refere aos países mais avançados industrialmente, de todos os recursos da técnica e da ciência. Essa violência monopolizada, que pretende ser a negação da violência julgada demasiadamente natural, conduz a “uma existência pacificada e satisfeita” que fundamenta a ideologia da tranquilização da vida social (MAFFESOLI, 1987, p. 17).

É inevitável a violência que está presente nas relações sociais, é parte fundante e estruturante de seu 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).

Esta perspectiva indica a possibilidade de outras percepções para o entendimento do fenômeno da violência, que pode estar associada a um meio de resistência perante as imposições e planificações dos poderes instituídos, sendo, neste ponto, uma condição necessária para a organização social.

Como luta, resistência e reorganização, há um caráter positivo, anômico e de utilidade da violência para a configuração e coesão social e como uma das possíveis formas do corpo social não perecer diante de ações que procuram sufocar os anseios e efervescência das coletividades.

Uma vez admitido o papel de indício que a violência representa, é necessário analisá-la em seu duplo aspecto e, antes de tudo, no seu funcionamento “positivo”. Pois convém reconhecer com lucidez, e certamente com pesar para os estetas da violência, que nela existe o *utilitário*. [...] o que significa que o barulho, a fúria, a desordem têm uma função estrutural na sociedade e que devem ser estudados como tais. Com efeito, a violência “construtiva” não é um paradoxo: ela é a expressão da fundação *social*, assim como, veremos

adiante, a violência “destrutiva” é a manifestação da afirmação individual (MAFFESOLI, 1987, p. 24).

Aqui apreendemos o paradoxo que faz com que a violência tenha, ao mesmo tempo, um aspecto infernal e perigoso, quando revestida em suas facetas de crueldade e seja, por outro lado, um elemento estrutural e renovador da sociedade quando parte da noção de utilidade, e potencializa mecanismos para amansar e afrouxar forças repressivas, a partir de estratégias lançadas em espaços como as festas, as bebedeiras, as práticas orgásticas, o riso e outros onde se ritualizam o fervor da resistência.

[...] 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).

Ambivalente e polissêmica, a violência é compreendida por Maffesoli (1987) a partir de três modulações: a violência banal, a violência totalitária e a violência anômica, que são mostradas por ele segundo o modo como se manifestam no contexto do corpo social.

Embora separe em tópicos de discussões as modulações de violência, elas são tratadas de maneira articulada, o que propicia além da compreensão de suas características fundamentais, a reflexão sobre como percebê-las nos processos básicos de socialidade e contemplar os possíveis meios para ritualizar e negociar com elas.

4.1 A VIOLÊNCIA BANAL

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).

O autor a compara à metáfora de Dionísio, o Deus que reveste-se da dupla face de ser, ao mesmo tempo, por um lado, o Deus barulhento das festividades e por outro, a divindade calma de águas alegres e extasiantes. A considera um tipo de

resistência astuciosa, metaforicamente, um escudo inteligente que protege contra as pressões e imposições, tanto naturais quanto sociais, imposições estas, que, cotidianamente, tentam romper as expectativas e vontades das pessoas. (MAFFESOLI, 1987).

Por ser pacífica, a violência banal é tão importante como as demais modulações apresentadas por Maffesoli (1987), principalmente pela perspicácia com que ela age. “[...] há uma potência ou uma soberania social composta por forças antagônicas e que mantém o equilíbrio, isto é, que permite resistir às imposições fortes demais e que são potencialmente mortíferas [...]” (MAFFESOLI, 1987, p. 117).

Nesta modulação há uma recusa do embate. A luta ocorre por meio de instrumentos advindos dos silêncios e das passividades que possuem uma aparência de submissão, mas que se configuram em formas astutas de resistência com o potencial de romper ou 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).

A resistência busca na perspicácia, nas adaptações possíveis, em inclusive, ligar-se ao opressor, ter condições para romper e quebrar as imposições e planificações dos poderes instituídos, onde “[...] o ardil, o silêncio, a abstenção, “o corpo mole” são armas temíveis [...]” (MAFFESOLI, 1998b).

É um tipo de astúcia que permite às pessoas manterem suas identificações, que sobrevivam mesmo diante de circunstâncias uniformizadoras e neste jogo de forças sutis, desestabilizem e/ou rompam com as opressões estabelecidas.

Consequentemente não é de estranhar que a astúcia seja uma forma específica da resistência e que ela permita a conservação da própria pessoa. Nesta perspectiva, o homem sem qualificações, elemento da massa, possui uma identidade de camaleão numa selva com múltiplos obstáculos e perigos, deve trocar de pele para poder sobreviver, deve ser politeísta para agradar a todos os deuses, o que os torna ciumentos e os faz arrostarem-se mutuamente (neutralizar-se) em resumo, ele deve saber aproveitar da sombra para poder sobreviver; é nisto que reside o princípio de sua força (MAFFESOLI, 1987, p. 120).

4.2 A VIOLÊNCIA TOTALITÁRIA

A violência totalitária, corresponde a um tipo de violência que se ocupa da burocratização, planificação e de outros recursos relacionados ao totalitarismo que são exercidos pelos poderes instituídos. Normalmente estas estratégias são ignoradas por estarem ligadas aos serviços prestados pelo Estado e são respaldado para a consolidação de sociedades “perfeitas”.

Chamamos de totalitarismo o empreendimento, difuso e autoritário, de órgãos estatais sobre o conjunto das atividades da vida social, e isso nos pareceu particularmente bem aplicado pelos atores que são esses “diretores” ou “managers” organizados em corpos solidários e eficazes. Essa tendência representando o que se pode chamar de “mito do Grande Inquisidor”, dá-se regularmente nas diversas sociedades humanas. Ela representa o empenho de unidade, isto é, de perdurância ante o processo arcaico de dissolução, de desagregação sempre presente nas estruturas sociais. [...] (MAFFESOLI, 2001a, p. 260).

Descrita em detalhes, no livro “A violência totalitária – ensaio de antropologia política”, esta modulação é mostrada pelo autor a partir do modo como se engendra nos espaços institucionalizados como empresas, escolas, igrejas, partidos, entre outros. De uma maneira geral, se prestam a condicionar e controlar o tempo, as ações, imprimir regras e múltiplas lógicas do “dever ser”, agir e estar. Pressupostos que são ditados para serem seguidos e que não estão presentes apenas nos exemplos históricos de sociedades ditatoriais e suas doutrinações ideológicas.

[...] pode-se, também, compreender que o fantasma totalitário não se aplica apenas ao fascismo ou ao stalinismo, mas que tende a penetrar e a se ramificar no conjunto do mundo pelo viés do controle, dos cuidados com a segurança da existência ou da felicidade planejada. No entanto, no mesmo tempo, em virtude dessa mesma invariância e dessa capilarização, pode-se lançar a hipótese de que o poder atua afinal como um simulacro, algo que tem o seu lugar, nem mais nem menos, na teatralidade social. De fato, pode-se verificar que, para além do controle e da dominação, para além do poder e da contestação ou de sua “revolução” (revolvere), há sempre vida, e isso é que na verdade traz problema. Não obstante as imposições mortíferas, as normas e o dever-ser, em suma, apesar de tudo o que reprime a expansão natural, observa-se a persistência social que se exprime nas múltiplas maneiras. [...] (MAFFESOLI, 2001a, p. 32).

Trata-se de uma modulação doutrinadora daquilo que Maffesoli (2001a, p. 19) chama de “[...] a força do querer viver irreprimível que nenhum poder, seja qual for a sua orientação política, chegará a domar”. Poder-se-ia dizer, da extravagância do “querer viver” que se manifesta irreprimível e busca na partilha de emoções coletivas,

sobreviver às imposições ditadas pelos setores que representam a violência totalitária e a burocracia dos poderes instituídos, que para Maffesoli (2001a, p. 286):

[...] 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. [...].

Ao longo de sua vasta obra, Michel Maffesoli, mostra o modo como as planificações da violência totalitária, são justificadas pelo mito moderno de progresso, o mito de Prometeu. Durand (2008, p. 268) afirma ser este, o mito “[...] (progressista, mercantilista, industrial, urbanista etc) no qual a elite erudita e intelectual vivia há não mais de um século e meio”.

O mito é usado como metáfora para sintetizar os elementos doutrinários da modernidade, que prega a necessidade de que as pessoas direcionem suas expectativas para algo no futuro como recompensa das privações de um trabalho a ser executado. Como acrescenta Durand (2008, p. 11) “[...] realmente, este homem totalitário, idealmente unificado, ao mesmo tempo cheio de ressentimentos, de bloqueios e de complexos porque se afunda na soberba do pecado de angelismo, é moderno [...]”. A recusa do presente e as necessidades atribuídas a um progresso vindouro, são suportes para um progresso que estaria em um devir.

Em sua busca exclusiva por uma única racionalidade, a perspectiva prometeica reprime as paixões, a essência da exacerbação do corpo, o seu estar e ser no coletivo, sua representação, seu culto exagerado à vestuários, às partilhas emocionais coletivas, às festividades, excitações e o próprio ato de se perder nos outros. Estes valores pós-modernos, são os contrapontos à hegemonia da racionalidade, ao futuro que existe em hipóteses.

Alguns nomes adornam esse fenômeno: *carpe diem*, no future... Trata-se de gozar, o melhor possível, o mundo possível, o mundo que se tem para ver e viver. A projeção no futuro não possui mais grande sentido; o trabalho é relativizado por múltiplos centros de interesse; o quantitativo cede lugar ao qualitativo e ao desejo de fazer da vida uma obra de arte (MAFFESOLI, 2001a, p. 25).

Promessas futuras, constantemente postas em xeque. O “futuro” e as suas promessas progressistas foram, durante longo período, o substrato de ações de

submissão, unificação e individualização, “[...] sua ética inscreve-se em termos de expansão da vida e não em termos de vontade de poder. Seus deveres ou suas vontades estão subordinadas a sua felicidade [...] A criação, a criatura, os corpos e o corpo, são modelos de unificação (DURAND, 2008, p. 52). Sendo assim, foi e é o alimento para que as relações de poder exercidas por vias institucionalizadas, tornem-se eficientes, obtenham êxito e desencadeiem o “[...] desenvolvimento de uma gestão da sociedade racional e burocrática própria de especialistas [...] (MAFFESOLI, 2001a, p. 46).

Esta dominação ocorre pelo controle do entusiasmo do corpo coletivo e, por vezes, é acatada naturalmente com a justificativa de que “[...] a determinação do poder tem a ver com o desejo de submissão [...] que funda a frustração e a submissão presente ao ‘dever-ser’ da unicidade salvadora encarregada de garantir promessas futuras [...]” (MAFFESOLI, 2001a, p. 42). Também pelas expectativas de segurança, de bem-estar e da felicidade em uma sociedade onde a moralidade e a seriedade são elementos constituintes da perfeição que fundamentam o Estado Totalitário.

Mascara-se, por detrás desta lógica, a soberania e o alcance do poder do Estado Totalitário que, ao lançar mão de recursos como os evidenciados, no seio do corpo coletivo, amansa sua expressividade e se instaura nas veias e no pulsar de seus corações, afrouxando os impactos de sua resistência.

O poder, no quadro dos seus órgãos burocráticos, escuta uma opinião que não ouve, e a multiplicidade de sondagens de opinião, entrevistas e outros subterfúgios de animação social se inscreve no engodo generalizado. Permitir o direito de fala, concedê-lo, já é impedir sua irrupção violenta, é castrá-la de sua virtude subversiva. Por um lado, como dissemos antes, porque a mediação de especialistas, de clérigos da opinião, assegurando para si o monopólio do poder, inscrevendo-se como passagem obrigatória, quebra a potencialidade de comunicação social, atomiza a consciência coletiva e com isso estrutura a separação; por outro lado, porque se instala uma técnica que manda dizer ao povo infantil e primitivo o que convém dizer e com isso pensar. [...] (MAFFESOLI, 2001a, p. 58).

Um poder que se apropria e crava as unhas na potência coletiva, para se consolidar e tornar-se supremo. Ao reprimir a possibilidade de consciência sobre a violência coletiva e os modos de ritualizá-la cotidianamente, por meio de estratégias de pacificação e mansidão, esconde violências que estão latentes e prestes a explodir de forma paroxística e, até mesmo, sanguinária.

Sobre estas reflexões, Maffesoli (2001a, p. 76) destaca que:

[...] à pulsão da força que é a partilha do mundo e da socialidade. R. Girard nas suas análises, a que teremos de voltar, mostra como, nos primitivos ou na Antiguidade, o ritual da violência permite à sociedade tomar consciência da sua violência e, com isso, proteger-se dela. Reconhecendo-a como ameaça transcendentalmente, isto é, sempre presente, é-se levado a “pensar o destino da cidade em função dessa violência que domina o homem tanto mais implacavelmente quanto o homem se crê capaz de a dominar”. Fazendo isso, a força como elemento da potência, sendo claramente esclarecida, sendo simbolicamente integrada, encontra o seu lugar no jogo do dinamismo social, fonte de toda vitalidade, fica-se por demais aterrorizado pela força ou violência numa organização cada vez mais policiada, onde reina a ideologia da segurança, forma contemporânea e, de resto enfraquecida, da felicidade. E isso sem indagar se tal manifestação perversa da potência que chamamos de violência sanguinária ou que Fourier, por exemplo, chama de “carnagem” não é provocada justamente por essa organização policiada que só produz “fantasma da liberdade”.

Neste ponto, é relevante destacar que, suprimir e amansar as efervescências coletivas, são formas de negligenciar os riscos que estão envolvidos nas estratégias de controle. Pois, controlar e sufocar, sendo pensados como meios capazes de conter as violências, são apenas o estopim para que manifestações paroxísticas e sanguinárias ocorram em algum momento de saturação.

Associar estas discussões ao espaço escolar, às suas rotinas, aos controles do tempo, dos vestuários, da burocratização que compõe a sua organização e estruturação, revelam que é preciso olhar atentamente para o modo como estas ações, podem ser palco de embates entre a função social da escola e o modo como, suas personagens convivem ali. São corpos que se perdem e vivem coletivamente em um movimento constante, que recusam ser planificados e demonstram suas insatisfações, a partir da violência que irrompe, ora anômica, banal e por outras sanguinária.

[...] queremos dizer com isso que a revolta não é a negação de um princípio de ordem, de um princípio de arranjo social, como pode parecer, mas que, pelo contrário, calcada na realidade da diferença, no reconhecimento da alteridade, ela fundamenta simbolicamente a arquitetura social que funciona na diferença, na pluralidade e mesmo na desigualdade. Assim, é exato, mas, a nosso ver, demasiado simplista, dizer que “todo movimento revolucionário é, em potência, uma contra-sociedade, visando construir uma ordem nova destinada a substituir a ordem antiga”. Parece-nos mais que se trata ritualmente de regenerar a ordem antiga, até mesmo de purificá-la, sobretudo se essa purificação assume a forma de rejeição, porque a rejeição é então catártica e traduz mais um apego que um real afastamento. [...] (MAFFESOLI, 2001a, p. 120).

A violência totalitária está intimamente relacionada com as planificações, às imposições de padrões, regras, à constituição de sociedades ditas perfeitas que, de

vários modos, contrapõem as efervescências do corpo coletivo que estão em constante troca e partilha de emoções, cujo coletivo é a força de sua significação.

Como resposta a esta modulação, ressalta-se a partir de Maffesoli, e neste ponto, evidenciando sua positividade, a violência anômica, que ambivalentemente presta-se a um processo de reconstrução e ressignificação social. Embora tenha sido falado anteriormente sobre esta positividade e sobre as nuances que estão vinculadas às formas como se pensa a violência na configuração social, é relevante destacar algumas de suas características elementares e o modo como está presente no processo de socialidade.

4.3 A VIOLÊNCIA ANÔMICA

A violência anômica em sua ambivalência está associada a um movimento de destruição e reconstrução. Destacamos desta modulação a complexidade de se pensar a positividade da violência, essencialmente, quando a identificamos como luta e expressão de recusas aos ditames que oprimem as diferentes formas de perceber o mundo e vivê-lo cotidianamente.

Os barulhos, as fúrias e outras ações desencadeadas pela potência do corpo coletivo, são estratégias encontradas para modificar e/ou romper estruturas que não condizem com os anseios que envolvem o “querer ser” e o “querer viver” irreprimível, pautados pela aura do presente.

É relevante destacar os cuidados no sentido de compreendermos a violência anômica de maneira contextual, contemplando-a a partir dos espaços e motivações pelas quais se manifesta. As rebeldias e histerias são também formas de comunicação e respostas às formas como as sociedades se organizam, ao modo como idealizam um tipo de homem e seus comportamentos, em suma, ao imaginário de uma sociedade “perfeita” e as repressões que visam suprimir o aspecto sombrio da vida tal como ela é.

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, ritualizadas

incessantemente, são alguns destes mecanismos da violência anômica elencados e que permitem às pessoas vivenciarem o presente, sem a pretensão de amanhãs enaltecidos pelas promessas progressistas do mito de prometeu e, conseqüentemente, pelas planificações que elas agregam.

É justamente porque o presente vivido é reconhecido como subversivo que o primeiro objetivo do poder é controlá-lo, distribuí-lo, organizá-lo, dividi-lo em sequencias controláveis por serem parciais. Assim distribuído, o tempo entra no plano da separação, torna-se útil e funcional. Uma genealogia da disciplina na educação demonstra a importância da distribuição do tempo: ela permite compreender como tal distribuição permite o controle do corpo. A vida ritmada dos monastérios oferece um primeiro exemplo dessa domesticação; mais tarde, os sistemas educacionais das ordens religiosas substituem-no; enfim, a organização científica do trabalho, promovida por Ford e Taylor para o mundo ocidental e aplicada com entusiasmo pelos dirigentes soviéticos, conclui esse controle do tempo e tenta esvaziar o presente de toda sua intensidade vivida. A eficácia dessa distribuição, ao mesmo tempo que ela constitui o indivíduo em entidade eficaz, permite o desenvolvimento de uma organização progressista, de uma tecnoestrutura que faz entrar num plano da equivalência. Esse tempo útil é transformado num tempo homogêneo e vazio que perde todo o seu peso (MAFFESOLI, 1987, p. 47).

A busca pelo presente é alvo de planificações. O trágico a ele vinculado permeia a socialidade e está em constante embate com padrões modernos, que reforçam elementos como a individualização para enfraquecer a potência do corpo coletivo. Embora este demonstre seu poder nas marcas de sua pele e na procura incessante de partilhas coletivas afetuais e emocionais.

4.4 RITUALIZAÇÃO DOS CONFLITOS E VIOLÊNCIAS

A partir das reflexões que Georg Simmel e Michel Maffesoli realizam sobre o conflito e modulações de violência, pensamos em relações sociais mais diretas, como as que ocorrem nos espaços escolares, desejamos que os conflitos suscitados em seu cotidiano sejam visualizados, não apenas do ponto de vista de sua supressão, mas que sejam dialogados e interpretados.

Buscar identificar as motivações dos acontecimentos de maneira contextualizada pode fornecer pistas para a compreensão dos processos e relações que ocorrem na escola, principalmente, por ela ter muitos aspectos de sua organização vinculados a uma vertente burocrática, como: o controle do tempo, dos espaços, a obrigação de cumprir regras e normas, que podem provocar conflitos.

Destacamos que não significa que as regras não possam coexistir juntamente com outras manifestações mais livres e sensíveis no ambiente escolar, entretanto,

reiteramos o anseio em entender a configuração destas, seus limites e, nesta conjuntura, dialogar com as ações e atitudes institucionalizadas que podem gerar atritos.

Dialogar com outras possibilidades de pensar os conflitos e violências é um dos caminhos a trilharmos na tênue e delicada linha que mescla a educação e as relações de seus atores, pois, na interação entre alunos e professores existem diversos imaginários que podem ser obstáculos para uma relação sensível, amorosa, solidária, compartilhada e sintonizada com o tempo atual.

Compreender os imaginários que perpassam estes caminhos é possibilidade de reflexão sobre as representações de como o conflito é visto, se é negociado, bem como, se as pistas que eles demonstram são consideradas e articuladas na resignificação de práticas realizadas no dia a dia da escola e dos possíveis diálogos que podem permitir iniciar.

Entender os sentidos atribuídos por professores e alunos sobre o que entendem por conflito são meios que oportunizam a estes atores, não sufocarem os modos como percebem as tensões que surgem em seu cotidiano e deste modo, dialoguem, sem que, para isto, utilizem-se de mecanismos arbitrários e outras formas de violências.

Reconhecer os contextos de significação sociais que estão presentes na escola, nas expectativas de vida, no “querer ser”, “viver com” e “estar com” dos segmentos que a compõem. Visualizar a multiplicidade de máscaras que estão, cotidianamente, resistindo à regras e planificações ditadas na escola, que, por vezes, não interpreta as manifestações de resistência que aparecem de forma sutil e banal, a partir de humores e ironias desenvolvidas por alunos, que podem ou não ter consciência de que estão exercendo uma modulação de violência contra os poderes instituídos.

E dessa maneira, vamos reencontrar uma das hipóteses que fundamenta esta reflexão prévia sobre a *Potência* popular: a de um vitalismo, ou de um desenvolvimento natural que não faz senão traduzir, no plano social, toda a dinâmica da “*physis*”. O riso e a ironia são explosões de vida, ainda que sobretudo quando esta é explorada e dominada. A zombaria destaca que, mesmo nas condições mais difíceis, é possível, contra, ou à margem daqueles que são responsáveis por ela, reapropriar-se de sua existência e tentar de maneira relativa usufruir dela. Perspectiva trágica, que pretende menos mudar o mundo do que acomodar-se a ele ou ajeitá-lo. Tanto é verdade que não se muda a realidade da morte (forma extrema da alienação), mas é possível habituar-se a ela, enganá-la ou suavizá-la (MAFFESOLI, 1998b, p. 76).

Ao tomarmos de empréstimo essas considerações, associando-as ao contexto da rotina escolar, evidenciamos que as ações sutis da violência banal indicam que não é possível aniquilar ou ignorar as expressões e “respostas” dadas pelos sujeitos da escola em determinados momentos de seu cotidiano.

[...] extrapolando podemos dizer que com esta atitude não se trata de enfrentar frontalmente os poderes avassaladores o que cabe às organizações políticas, mas de usar ardis, de usar rodeios. Para retomar uma expressão situacionista, antes de “lutar contra a alienação com meios alienados” (burocracia, partidos, militância, atraso dos pagamentos), pratica-se a zombaria, a ironia, o riso, todas essas coisas que de maneira subterrânea se contrapõem à normalização e à domesticação que resultam de todas as garantias da Ordem imposta de fora, e portanto abstrata. [...] (MAFFESOLI, 1998b, p. 74).

É tempo da escola dialogar com as novas formas de socialidade e de partilhas coletivas pós-modernas, que são realidade de seus jovens alunos e também professores, para os quais, muitas rotinas e regras podem não fazer nenhum sentido, dando respostas, muitas vezes, camufladas em ações tidas e nomeadas comumente como comportamentos inadequados.

5 PENSAMENTO ACARICIANTE

Sábio é o que se contenta com o espetáculo do mundo
E ao beber nem recorda
Que já bebeu na vida
Para quem tudo é novo
E imarcescível sempre.
(Fernando Pessoa, 2002, p.46)

Iniciamos com trechos da poesia “sábio é quem se contenta...” de Fernando, para situarmos a opção metodológica do nosso estudo: a sociologia formista, que, conforme Michel Maffesoli considera o anódino e o banal como objetos de estudo contentando-se em contemplar não judicativamente.

Para Maffesoli (1988, p. 131):

[...] 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.

Pressupõe olhar o que está aí sem julgar, sem procurar explicações, não teorizar os acontecimentos, onde o pesquisador sai de si no exercício de uma *epoché* e coloca entre parênteses suas convicções para apreciar as riquezas das vivências das pessoas e dos acontecimentos.

Com base nas contribuições do formismo, buscamos aprofundar nossas discussões a fim de situar que uma metodologia para contemplar a efervescência do corpo coletivo e das questões societais, tem necessariamente, a intenção em considerar a polissemia, a ambivalência e as potencialidades inerentes ao “estar junto e com” das pessoas em suas partilhas e entrecruzamentos nas tribos pós-modernas.

A limitação do pensamento racional encabeçado pelo positivismo fragmentou o estudo sobre o homem e suas relações, como estratégia elegida para explicar e validar convicções científicas, desconsiderando, outros elementos que se referem ao humano, como o imaginário a ele associado. (MAFFESOLI, 1988).

O pensamento acariciante da sociologia formista, inversamente a estas proposições, discute questões relegadas à marginalidade, como as que se referem ao banal e ao corriqueiro do cotidiano das pessoas, “os quase nada” obsessivamente

ressaltados por Michel Maffesoli, os mitos, fantasias e todos os elementos que compõe o rico e inesgotável imaginário da humanidade.

Compreende que o pensamento hegemônico que atribui finalidades, que explica e teoriza os acontecimentos que ocorrem na vida das pessoas, não é mais suficiente para dar conta dos temas que emergem diariamente no cenário das relações ambivalentes da pós-modernidade.

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).

Ao nos dirigirmos às relações que ocorrem no dia a dia da escola, especificamente, nos conflitos que surgem nas relações entre professores e alunos, consideramos que existem situações que eclodem sem que consigamos explicá-las com o auxílio de uma única racionalidade.

Muitas vezes, não há teorias que deem conta da riqueza e da polissemia dos eventos do seu cotidiano, pois, são relações permeadas por imaginários variados sobre como os professores se reconhecem em suas atribuições docentes, no modo como os alunos identificam-se nos espaços escolares e tantos outros que, por motivações inúmeras podem alimentar as recusas, os conflitos e as 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 destes imaginários de conflito que estão presentes 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).

Esta postura formista permite que a efervescência do cotidiano seja evidenciada em sua riqueza, 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).

Georg Simmel pontua que a sociologia deve “[...] buscar seus problemas não na matéria da vida social; mas em sua forma [...]” (SIMMEL, 1983, p.47).

Este pensador salienta que são as formas que fazem sociais, os fatos que as ciências particulares se ocupam de investigar.

Se a sociedade é concebida como interação entre indivíduos, a descrição das formas de interação é tarefa de uma ciência específica, em seu sentido mais estrito, assim como a abstração geométrica investiga a simples forma espacial de corpos que existem somente empiricamente como formas de conteúdos materiais. Caso se possa dizer que a sociedade é ação recíproca entre indivíduos, então a descrição das formas dessas ações recíprocas constituiria a tarefa da ciência social no sentido mais próprio e rigoroso de “sociedade”. Se o primeiro círculo de problemas foi abarcado pela totalidade da vida histórica (à medida que é socialmente formada, conquanto essa socialidade seja sempre um todo abrangente), o segundo círculo será abarcado pelos próprios modos que transformam uma simples soma de seres humanos vivos em sociedade e sociedades (SIMMEL, 2006, p. 33).

Foi nesta perspectiva que Maffesoli (1988) propôs o neologismo formismo, que “[...] pretende fazer justiça à sociologia de G. Simmel, que utiliza o termo “formal” e não “formell” [...]” (MAFFESOLI, 1988, p. 26).

Os termos “formal” e “formell”, como explica Cano (apud Simmel, 2010), são dois conceitos distintos somente na língua alemã. Em outras línguas como a espanhola, italiana e francesa, não possuem essas especificidades, daí que, ao ter significações diferentes na língua materna de Georg Simmel, serem passíveis de produzir, no ato da tradução, equívocos semânticos, o que requer que sejam discutidos conforme a escolha realizada por Simmel pelo termo “formal”.

[...] la sociología formista o pura es algo distinto. Simmel habló de una formal Soziologie, no de una formell Soziologie. Justien Freund, divulgador e intérprete de Simmel y traductor minucioso, ten recalcado que mientras formal hace referencia a la forma, formell califica aquello que es formal, es decir, lo que respeta las formas. Así, esta es una ciencia de las formas, no una ciencia meramente formal o formalista. Dejemos a un lado que la traducción del concepto a lenguas como la española, la italiana o la francesa, que no tienen ese matiz, puede producir equívocos¹² (CANO, apud Simmel, 2010, p. 11).

Repetimos que este formismo em Maffesoli (1988) é o suporte da sociologia formista, como aporte científico, que a partir de um pensamento acariciante, se faz generoso com as questões sociais e com o imaginário que compõe o homem, situado como “um todo em construção”.

¹² [...] a sociologia formista ou pura é algo distinto. Simmel falou de uma formal sociologia, não de uma formel sociologia. Justien Freund, divulgador e interprete de Simmel e tradutor minucioso, tem enfatizado que embora formal faça referência à forma, formel qualifica aquilo que é formal, quer dizer, o que respeita as formas. Assim, esta é uma ciência das formas, não uma ciência meramente formal ou formalista. Sem contar que a tradução do conceito a línguas como a espanhola, a italiana ou a francesa, que não tem esse matiz, pode produzir equívocos (CANO, apud Simmel, 2010, p. 11, tradução nossa).

[...] o “formismo”, como aqui o delineamos, propõe uma cientificidade mais generosa, que pode integrar à pesquisa parâmetros tradicionalmente deixados de lado. Tudo recobra importância e tanto o anedótico quanto o “evanescencial” [...] (relativo aos acontecimentos) encontram seus lugares nas configurações que podem vir a ser assinaladas. Enquanto germina ela dá origem a uma multiplicidade de radículas que, por sua vez, se disseminam infinitamente. Aqui reencontramos a metáfora de um vitalismo que, sem discernimento em demasia, desdobra-se, pulula e faz brotar tanto o melhor como o pior (MAFFESOLI, 1988, p. 116).

É uma sociologia que visa um pensamento da globalidade, sendo cuidadosa para não categorizar ou privilegiar elementos da tessitura societal em detrimento de outros pois, “[...] destaca a polissemia do gesto, o aspecto variegado da vida de todos os dias – em oposição ao conceito, que pretende depurar, reduzir, condensar o complexo na mais pura brevidade [...]” (MAFFESOLI, 1988, p. 123).

Valoriza os contornos, os sentidos e a intensidade que predomina na banalidade da vida cotidiana, a contemplação de situações que ocorrem diariamente e que se fazem anódinos. Contenta-se com o modo como as coisas se apresentam, as suas “formas”, como as matrizes que orientam a investigação científica, não desconsiderando as contribuições de um espírito científico já existente, mas, reorganizando outras situações e aspectos deixados de lado, pois, “[...] não se está de modo algum, renunciando ao espírito [científico]; trata-se unicamente de ajustar da melhor forma possível o relativismo e o pluralismo existencial à diligência intelectual. [...]” (MAFFESOLI, 1988, p. 124).

Destacamos que o presente é o tempo em que a vida cotidiana e as situações desencadeadas pelos agrupamentos sociais ocorrem, sendo, o cenário em que a atitude formista buscará beber as seivas que nutrirão o florescimento de uma investigação científica semeada pela banalidade das situações simples que ali se manifestam.

O que, efetivamente, podemos reter das diversas modulações da “forma” é que insistem no fato de que as múltiplas situações da vida cotidiana esgotam-se no próprio ato, são vividas no presente. E é importante que este presente, campo específico da sociologia, retome, após ter sido durante longo tempo ocultado pela supremacia da ideologia prometética, o lugar preeminente que lhe cabe. Sob pena de devir ou de permanecer) uma representação puramente abstrata, a sociologia deve fazer-se atenta a esta ética do instante, que impregna profundamente a vida de nossas sociedades em todas as suas atividades comunicacionais ou instrumentais. Além disso, o “formismo” – e é isto uma consequência do que foi anteriormente dito – insiste do mesmo modo sobre o aparecer, sobre a aparência, o espetáculo, a imagem, etc., outras tantas realidades de que a tradição ocidental descuroou um pouco. Com efeito, a salientar a criação minúscula, a forma a ela confere expressão. [...] (MAFFESOLI, 1988, p. 127).

Abordar a incompletude e as incoerências da banalidade, é importante por possibilitar tecer compreensões sobre a ambivalência societal a partir de uma coerência sensível e humilde. Tende a mostrar a socialidade sem a intenção de transformar aquilo que se está investigando ou encontrar causas e explicações para suas manifestações e ocorrências, sem contudo, abrir mão das exigências de um rigor científico requeridas em diversos campos acadêmicos. Maffesoli (1988) nomeia essa postura como *mostração*¹³, sendo um dos encaminhamentos metodológicos para a descrição das relações sociais.

O autor questiona a utilização de conceitos, por considerá-los limitadores. Propõe-se na explicitação de noções, destacando que por haver uma dureza na forma como os conceitos qualificam as situações que buscam representar, perdem e/ou limitam a descrição dos fenômenos sociais, daí a opção em usar as noções para explorar as riquezas da socialidade, sem limitá-las, julgá-las, mas, mostrando-as naquilo que são e se apresentam no presente.

[...] No que tange ao conhecimento, a atitude nocional se dá conta da heterogeneidade; ela fornece acerca de um mesmo objeto esclarecimentos diversos; enfim, indica que tal objeto é a um só tempo isto e aquilo. Ela evita ainda que se transforme uma verdade local numa verdade universal. Do momento em que se reconhece se reconhece a falência ou ao menos a relativização do descomedimento prometeico, do qual é o conceito uma modulação, é necessário saber aceitar a modéstia da noção. [...] (MAFFESOLI, 1988, p. 60).

A teatralidade, gestos, palavras e as manifestações expressadas pelas pessoas em sua composição coletiva, se fazem minúsculas no cotidiano e precisam ser apreendidas de forma sutil, dada as suas características na composição do corpo social. Por estas questões é que se preza um pensamento que propicie a liberdade de olhar a riqueza existente nesta atitude de reconhecimento das imperfeições e lacunas do cotidiano das pessoas.

[...] bem mais fecundo é trabalhar pela liberdade do olhar. É ela a um só tempo insolente, ingênua, mesmo trivial e, pelo menos, incomoda – mas abre brechas e permite intensas trocas, algo inimaginável para uma mentalidade de mercadores e burocratas. [...] (MAFFESOLI, 1988, p. 41).

E por olhar as lacunas e a polissemia social, o pesquisador formista não está cheio de certezas o que o torna um aventureiro diante da investigação científica, se embrenha em um labirinto e exercita o esquecimento de verdades irrefutáveis

¹³ Michel Maffesoli opta em mostrar os fenômenos que emergem das relações sociais.

pregadas como uma bíblia a ser seguida sem questionamentos. A riqueza desta atitude ousada, permite que sejam apreendidas as situações cotidianas e que se possa contentar em descrevê-las, mostrá-las, dizendo aquilo que são. (MAFFESOLI, 1988). É, assim, “[...] uma metodologia que viram de ponta-cabeça certezas estabelecidas e o conformismo intelectual. [...] (MAFFESOLI, 1988, p. 47).

Nas coisas que estão aí evidentes e já calejadas pelo crivo de um olhar cético que naturaliza, desqualifica e julga a pequenez de situações que são, exatamente por isso, essenciais para compreender o homem, suas sociações, seus imaginários e todo um arsenal fantástico que o movimenta, é que se procura contribuir com sutileza, perspicácia e sensibilidade.

[...] Com efeito, agora que os grandes sistemas caminham para o ocaso em meio a drama e escárnio, talvez tenha chegado o tempo de voltarmos nossa atenção para estes fenômenos minúsculos, incoerentes, pontuais e passivelmente insensatos que constituem o essencial da estruturação individual e social. A ideologia positivista lançara a todos num ostracismo tanto mais perigoso quanto mais favorecesse suas expressões perversas e paroxísticas (isto é, cruéis e cruentas). Ao reconhecermos o seu lugar, ao lhes atribuímos a eficácia social que as caracteriza, não damos das distintas sociedades uma imagem homogênea e polida, mas nos aproximamos mais da sua realidade. É justamente por recusar-se a projetar, sobre a existência, um esquema preestabelecido e perfeito que a douta ignorância pode constituir-se em verdadeiro procedimento iniciático, que permita compreender o misterioso e irreprímível querer-viver social (MAFFESOLI, 1988, p. 86-87).

Não emitir julgamentos e contemplar tudo o que é e diz respeito ao humano. Não nos cabe dizer se é bom ou ruim uma determinada condição investigada, basta que mostre os seus contornos reconhecendo que as superficialidades podem trazer elementos em profundidade. Moldurar os fenômenos, para olhá-los em sua superficialidade, considerando a completude onde está inserido.

Corresponde em aceitar as coisas como são e não atribuir finalidades aos menores detalhes da vida das pessoas.

[...] Nesta perspectiva, o banal, isto é, o que escapa à imposição dos poderes, pode ser objeto de um real investimento. A situação vivida, por minúscula que seja, provoca um curto-circuito nas falsas oposições; ao contrário do que possa parecer, ela se faz espetáculo, verbaliza sua profunda ambivalência, é a um só tempo isto e aquilo. E, por este fato, ela reconhece que através desta ambivalência a vida pode ser vivida, *apesar de tudo*. Foram justamente os “situacionistas” que declararam: “nossas ideias estão em todas as cabeças”; senso comum, pode ser – mas reconhecê-lo incita, justamente, muito mais à escuta que ao magistério. E somente quanto há esta curiosidade essencial que nos apercebemos de que tudo serve, que nada deve ser descurado, que não podemos estabelecer hierarquias. [...] O reconhecimento do banal na trama societal nos conduz à valorização de seu espaço natural: a

comunidade, a multidão, o ser/estar-junto-com, a vida coletiva desordenada e multicolorida – esta última, a metáfora por excelência da *complexidade* à qual estará confrontado o sociólogo (MAFFESOLI, 1988, p. 229).

Por não ter a intenção de teorizar ou atribuir explicações aos objetos que estão em evidência na pesquisa, Michel Maffesoli faz uso de recursos que tal como destacam Barros e Rosseto (2014), tem a função de aproximarem-se de uma organicidade metodológica para aplicação em investigações científicas.

Destacamos da obra maffesoliana, quatro instrumentos que inferimos ser relevantes em nossa pesquisa: a analogia, a metáfora, a intuição e o senso comum, os quais, em um exercício de “tudo vale” (FEYERABEND, 1977) contribuíram, juntamente com outras técnicas de análise aqui utilizadas, para o diálogo com os dados coletados durante a pesquisa.

5.1 ANALOGIA

Maffesoli (1988) atribui à analogia o importante papel de situar a compreensão do que é societal. Evidencia que a comparação é um recurso que permite ressaltar o imaginário predominante em sociedades, que mesmo sendo de tempos distantes, ainda estão presentes, por meio de derivações, contornando e dando corpo às relações humanas.

Há um pensamento mágico, simbólico e cósmico que paira em nossas sociedades e que não foi superado ou rompido, muito embora, os ditames das ciências abstratas, tenham assim determinado. “[...] Deste modo, uma utilização da analogia, quando da investigação sociológica, somente pode fazer-nos mais próximos àquele mesmo povo primitivo para o qual o pensamento mágico não está tão superado quanto a alguns apraz dizer. [...] (MAFFESOLI, 1988, p. 140).

Utilizar a analogia, agrega à compreensão que temos das relações sociais, metáforas e exemplos que incidem para uma possível coerência das ambivalências manifestadas no pensamento que compõe o imaginário. Destaca-se desta postura, a sutileza e criatividade em, ao não teorizar o dado social, apropriar-se e lançar mão das inúmeras metáforas, histórias, imagens e outras manifestações comunicadoras, que estão há muito tempo, dizendo muito sobre quem é o homem nas suas agregações.

A analogia é uma maneira de interpretar as subjetividades inerentes aos gestos da cotidianidade das pessoas. Ela liga, articula e traz para um mesmo cenário,

gêneros diversos e elementos dispersos, dando coerência ao que pretende manifestar.

Ao ligar estes elementos, a analogia contribui para que tenhamos uma percepção ampla sobre o imaginário humano, facilitando a percepção sobre a polissemia societal. Porém, é mister ter a clareza de que, pode haver uma dificuldade em recortar aspectos que dizem respeito às experiências e vivências humanas. Isto, pelo fato da socialidade ser complexa e difusa.

[...] a analogia é, assim, este método que, por um procedimento de comparação, serve como ligação entre múltiplas facetas de uma representação global. Poderíamos mesmo, sendo um pouco mais precisos, dizer que o vínculo analógico não se limite às comparações que, nos dias de hoje, podemos estabelecer; graças às contribuições da história, da etnologia ou da antropologia, tal vínculo pode permitir, efetivamente, que se dê destaque a tudo o que de invariante e movente há nas sociedades. [...] (MAFFESOLI, 1988, p. 147).

A partir do que o autor propôs, não podemos considerar a analogia como um processo reducionista, pois, a ação de comparar contribui para que a contemplação de um grande arsenal de histórias, dos substratos mitológicos e simbólicos que compõe o imaginário da humanidade, sejam trazidos para a compreensão de fatores que formam a efervescência societal. “[...] Ao permitir uma atitude *compreensiva*, a analogia abre caminho à integração da reflexão intelectual na organicidade societal [...]” (MAFFESOLI, 1988, p. 153).

5.2 METÁFORA

A metáfora, outro recurso, é descrita em riqueza de detalhes no livro “Elogio da Razão Sensível”. Neste, Michel Maffesoli evidencia que a metáfora foi uma noção desconsiderada durante o período em que a modernidade predominou, visto ter prevalecido em suas configurações um intenso iconoclasmo. Para Maffesoli (1998a) a metáfora auxilia na compreensão da socialidade de uma maneira global.

Enfatiza que:

Há outra categoria, também amplamente desconsiderada ao longo de toda a modernidade, que pode ser um bom meio de apreender a globalidade societal: é a metáfora. Na trilha de Gilbert Durand mostrei, repetidas vezes, em que e como o iconoclasmo ocidental havia minorado esse instrumento de análise. Sendo a imagem suspeita, sendo sedutora por natureza, ou sendo da ordem do lazer, estava fora de questão integrá-la à régia marcha que a razão instrumental empreendia para conquistar e dominar o mundo. Seja isso motivo de alegria ou não, ocorre que a imagem está aí, onipresente no corpo

social, e que seus esforços estão longe de ser desprezíveis. Portanto, assim como a intuição é um bom meio de apreender o retorno da experiência cotidiana, é possível que a metáfora seja a mais capacitada para perceber o aspecto matizado de um mundo marginal cujos desdobramentos ainda são imprevisíveis (MAFFESOLI, 1998a, p. 147).

Com a utilização da metáfora, é possível que sejam realizados distanciamentos conceituais aos fenômenos investigados pois, é neutra e propicia que possamos investigar o dado social percebendo-o e descrevendo-o da maneira como está posto (MAFFESOLI, 1998a).

Ela resiste às imposições e proposições de uma única racionalidade e procura relativizar o dado societal. Não há a preocupação excessiva com as explicações, com causas e finalidades, mas busca auxiliar na compreensão dos elementos que estão aí dialogando, constantemente, no cotidiano das pessoas.

[...] Nesse sentido, a metáfora é um instrumento privilegiado, pois, contentando-se com descrever aquilo que é, buscando a lógica interna que move as coisas e as pessoas, reconhecendo a parcela de imaginário que as impregna, ela leva em conta o “dado”, reconhece-o como tal e respeita suas coibições. É isso, propriamente, que pode fornecer à “inteligência do social” toda a sua amplitude; é isso, propriamente, que permite ter em mente a sinergia da matéria e do espírito, e elaborar uma verdadeira “razão sensível” (MAFFESOLI, 1998a, p. 152).

A metáfora é um instrumento metodológico que respeita a banalidade do que está em investigação, que olha e enxerga o imaginário que paira nas aglomerações e perdas cotidianas ocorridas na e pela efemeridade das não permanências. É exemplo da razão sensível que privilegia o que é e não as categorias que os paradigmas científicos atrelados à uma única racionalidade ditam. É contemplar a realidade a partir de um subjetivo que é mais real do que toda uma materialidade¹⁴.

5.3 INTUIÇÃO

Outro aspecto essencial é a intuição, que contribui para que o olhar do pesquisador faça ressaltar situações que surgem constantemente, fazendo-as sobressair diante de nossos olhos. É a ousadia em, a partir do que somos, do que conhecemos, do que os fenômenos nos dizem, falar algo sobre.

¹⁴ “[...] Fernando Pessoa em O Livro do Desassossego: “Há metáforas que são mais reais do que a gente que anda na rua.” (MAFFESOLI, 1998a, p. 157).

Qual poderia ser a sensibilidade teórica, ou melhor, as categorias úteis e necessárias para perceber e compreender as novas formas da socialidade que nascem sob nossos olhos? Se devemos dar provas de inventividade, é fazendo sobressair aquilo que ‘Já está aí’ ou, pura e simplesmente, sendo mais capazes de percebê-lo. Para fazer isso há, é claro, diversas possibilidades. Mas, dentre elas, uma merece atenção, quanto mais não seja por ter sido altamente estigmatizada e marginalizada durante a modernidade. Trata-se da intuição [...] (MAFFESOLI, 1998a, p. 130).

Maffesoli (1998a) destaca que a intuição não é somente um atributo psicológico, está associada a um inconsciente coletivo e participa de uma experiência ancestral vivida pelo indivíduo. Experiência, por vezes, não percebida ou apreendida pelas pessoas em suas relações. Compõe-se através de uma aura do momento em que imagens, simbolismos e toda uma série de elementos são composições do imaginário da humanidade, presente nas vivências humanas de forma sutil, velada ou aparente, e que podem ditar o modo como as pessoas se fazem em determinados períodos e espaços.

A intuição permite que o pesquisador olhe e reconheça os traços típicos de um imaginário que está em constante movimento nas sociedades. Seria uma forma de antecipação, uma sensibilidade astuciosa que vê o constante nascer/renascer de caracteres arcaicos sendo mesclados aos avanços da contemporaneidade e se conformando de uma maneira ambivalente, por vezes harmoniosa e por outras conflituosa, mas, coexistindo nos mesmos espaços.

5.4 SENSO COMUM

Para completar as categorias já apresentadas, o Senso Comum, como o resultado da metáfora e da intuição é, para Maffesoli (1998a), uma sabedoria.

Para ele:

[...] é apoiando-se na imaginação das metáforas que o sábio poderá voltar a ser surpreendente, o que vem a querer dizer que será capaz de compreender, de maneira encarnada, o que é da vida concreta, sempre a mesma e sempre nova, que encontra, na sabedoria do senso comum, sua força de resistência e o próprio princípio de sua virilidade. É um enraizamento como esse que pode dar a um pensamento orgânico a sua pertinência e sua dimensão prospectiva, naquilo que, à imagem de uma socialidade vivenciada, ele sabe dizer “sim” à vida (MAFFESOLI, 1998a, p. 158).

Embora algumas concepções do pensamento científico tenham se debruçado sobre o senso comum apenas com a finalidade de superá-lo, corrigir suas limitações

ou simplesmente nomeá-lo como um erro ou ideologia, o olhar formista, procura considerar as potencialidades inerentes neles.

De minha parte, acredito que seja exatamente isso que convém pôr em questão. De um modo fenomenológico ou compreensivo, talvez se deva considerar o senso comum não como um momento a ultrapassar, não como um “pré-texto” que prefigura o texto verdadeiro que pode ser escrito sobre o social, mas como algo que tem sua validade em si, como uma maneira de ser e de pensar que basta a si própria e que não carece, quanto a isso, de nenhum mundo preconcebido, fosse qual fosse, que lhe desse sentido e respeitabilidade (MAFFESOLI, 1998a, p. 161).

Olhar a alma e o coração das coisas, é deste modo que Maffesoli (1998a) aponta ser a intuição e a metáfora como as expressões do senso comum, empenhado em compreender que para além de uma racionalidade há uma subjetividade impregnada no modo como as pessoas se perdem nas partilhas pós-modernas e principalmente, no modo como elas se reconhecem nestas coletividades.

Assim, pensar o senso comum como vetor epistemológico não é senão a consequência da superação de tal individualismo. Se a hipótese do “tribalismo” pós-moderno não estiver de todo infundada, coisa que, empiricamente, somos obrigados a constatar, então é necessário considerar que cada um participa de um pensamento global do qual é mais o recitante do que o criador. É assim que se pode compreender a difusão das modas de pensamento, as modas languageiras e, de maneira mais geral, a ambiência global que, em todos os domínios, serve de líquido amniótico para cada indivíduo. Com efeito, as leis da imitação, a difusão viral parecem, atualmente, prevalecer sobre as decisões individuais, racionalmente elaboradas. Em suma, tudo isso remete para o pensamento como matriz global na qual estamos imersos. Mas somos pensados do que propriamente pensamos. [...] (MAFFESOLI, 1998a, p. 169).

São nos sentimentos de pertencimento que o senso comum constitui seu estatuto de nobreza, pois, em determinadas épocas o que predominam são as deambulações coletivas, as manifestações e agrupamentos que se fazem pelo efêmero e banal. São estes aspectos de um inconsciente coletivo que é parte primordial do senso comum que expressam a efervescência do que é societal.

O senso comum é a síntese integradora entre as ambivalentes manifestações sociais, é ele que permitirá ao investigador social perceber as potencialidades que estão evidentes e latentes nas partilhas que os agrupamentos tribais realizam, na efemeridade dos elos construídos e na valorização destes elementos, por saber que a pele que contorna o corpo social traz muito mais respostas que a profundidade requerida por racionalismos redutores.

É tempo de ser generoso, de olhar as coisas que nascem e morrem cotidianamente em um ciclo constante, de reconhecer que as vivências banais pressupõem a resistência diante das imposições do “dever ser”, dos projetos de futuro, das investigações explicativas e das buscas por causas e efeitos. De questionar o mito de Prometeu impregnado pela modernidade.

Em suma, mas sem concluir estes pensamentos:

[...] deixando fluir a metáfora, pode-se dizer que é a vivência que, em suas formas paroxísmicas, irradia as diversas manifestações da existência do dia-a-dia. Constitui, de certa forma, o conservatório energético desta última, sem o qual não se pode compreender a espantosa perduração do ser, tanto social quanto individual. É o que faz do sensível, da naturalidade das coisas, o verdadeiro fundamento do “corpo místico” que é toda sociedade. É o que justifica e fundamenta na razão a abordagem erótica que se pode fazer do conjunto social (MAFFESOLI, 1998a, p. 186).

Ao considerar as contribuições e a sensibilidade presente no formismo, é que elegemos dialogar, nesta pesquisa, a partir de uma atitude formista. A intenção é investigar os imaginários de conflito na relação entre professores e alunos, partindo de uma razão sensível para apreender as manifestações que ali ocorrem, sem julgar, mas, mostrar o que há nesta relação e o que pensam estes atores sobre os embates que ocorrem em seu cotidiano e de que modo seguem as pistas dadas pelos conflitos.

5.5 CAMINHOS DA PESQUISA

Compreender os imaginários de conflito na relação entre professores e alunos numa atitude formista compõe-se em um verdadeiro desafio que requer alguns cuidados principalmente com as noções inerentes a esta metodologia, como por exemplo, não julgar as situações investigadas, descrevê-las naquilo que são e considerar a efervescência das banalidades coletivas, as analogias, metáforas, intuições que o investigador extrairá e reconhecerá nas revelações do senso comum, nos imaginários e sentidos sobre o que há na escola.

Um percurso denso no trilhar de um caminho em busca dos imaginários presentes na relação entre professores e alunos. Este caminho percorreu a investigação bibliográfica, documental e a de campo.

A pesquisa bibliográfica, não teve a intenção de explicar ou atribuir finalidades ao que está em investigação. O intuito é possibilitar a compreensão do objeto investigado ressaltando as considerações que estão atreladas ao pensamento

formista da pós-modernidade. Correspondeu a um diálogo com estudiosos que se debruçaram em entender a temática levantada neste estudo.

As contribuições que nos ampararam versaram sobre: o imaginário em Durand (1993; 1995; 1996; 1999; 2008; 2012; 2013); imaginário, violências, socialidades, pós-modernidade e outras relevantes em Maffesoli (1987; 1996; 1998b; 2001a; 2001b; 2005; 2014; 2012) e sobre o conflito em Simmel (1983; 2006; 2010), sociólogo que inspirou noções relevantes do pensamento maffesoliano.

Também foram utilizadas contribuições de estudiosos da socioantropologia que vinculam seus estudos diretamente ao campo da educação, como Teixeira e Araújo (2013) que tratam sobre a utilização da teoria do imaginário de Gilbert Durand na área da educação.

A pesquisa documental, composta por Atas da Equipe pedagógica de uma instituição de ensino pública estadual, contemplou 302 atas lavradas entre os anos de 2012 a 2015. Realizou-se a leitura destas atas, selecionando palavras-chave e recorrências para a realização da triagem, em que se considerou como material de análise apenas aquelas em que continham conflitos e encaminhamentos relacionados à relação entre professores e alunos.

A intenção em utilizar este material, como dado complementar, pressupôs desvelar nos registros da escola os traços e indicativos dos poderes instituídos, a violência totalitária, os conflitos entre os professores e alunos e oportunizar enxergar os desfechos realizados em situações de conflito, que não foram ditos nas entrevistas.

A pesquisa de campo contemplou dois instrumentos de coleta: as entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e com alunos e a técnica de grupo focal realizada com os alunos da instituição pesquisada.

Considerou-se as seguintes etapas na pesquisa de campo: realização de contato prévio com os possíveis colaboradores da pesquisa, para explicar os objetivos do projeto e apresentar o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) para os que manifestaram disponibilidade em auxiliar. Neste ponto não houve resistência por parte da equipe diretiva, dos professores e dos alunos, o que facilitou a agilidade na coleta dos dados e acesso à instituição de ensino. A escola foi o local onde ocorreram tanto os encontros com os grupos focais e realização das entrevistas, entre os meses de novembro e dezembro do ano de 2015.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 20 professores e com 20 alunos de uma instituição de ensino estadual, na região metropolitana de Campo

Mourão, no interior do Paraná¹⁵, seguindo um roteiro¹⁶, que permitiu aos entrevistados pontuarem as apreensões sobre situações pertinentes as suas relações no cotidiano escolar.

Como opção para posterior análise dos dados obtidos, os entrevistados foram deixados livres para que falassem sobre cada questão proferida, sem interrupções, tendo a intervenção da entrevistadora somente quando solicitavam explicações referentes ao não entendimento de algum ponto da questão. Reitera-se que a entrevistadora foi a própria pesquisadora, que também realizou a transcrição literal dos áudios gravados durante as entrevistas.

Outro recurso de coleta utilizado foi a técnica do Grupo Focal, que tem sido cada vez mais utilizada nas pesquisas na área de ciências sociais. Gatti (2012) afirma que nas abordagens de cunho qualitativo tem sido frequente a utilização desta técnica que, dentre suas características essenciais, permite a seleção dos participantes da pesquisa, seguindo critérios estabelecidos previamente no ato de coleta.

No âmbito das abordagens qualitativa em pesquisa social, a técnica do grupo focal vem sendo cada vez mais utilizada. Em geral, podemos caracterizar essa técnica como derivada das diferentes formas de trabalho com grupos, amplamente desenvolvidas na psicologia social. Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios – conforme o problema de estudo -, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco de trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas (GATTI, 2012, p. 07).

Morgan (1997) expõe que a proposta do grupo focal não é algo novo, sendo que já em 1926, haviam os primeiros relatos de estudos realizados com entrevistas em grupo. Acrescenta que durante a Segunda Guerra mundial a aplicação e a utilização de entrevistas em grupos já eram realizadas com o intuito de verificar o potencial de persuasão de propagandas de efeito junto às tropas combatentes, bem como, a eficácia dos materiais para o seu treinamento. Além de outras utilizações

¹⁵ A comunidade em que a escola está localizada é composta por aproximadamente 3 mil habitantes (segundo dados coletados em consulta cidades” na página do IBGE), não tendo opções variadas de lazer para os alunos, sendo a escola, um dos poucos espaços onde estes se reúnem para partilhar diversificados momentos, sendo em síntese, o espaço de suas agregações.

¹⁶ Submetido 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.

como a apreensão das causas que afetavam a produtividade de grupos de trabalhadores.

No Brasil, a área em que se nota o maior uso de grupos focais é a saúde, porém outras áreas como a educação, a psicologia, o serviço social e a sociologia também estão lançando mão deste recurso entre os possíveis instrumentos de coleta de dados (GATTI, 2012).

A utilização de grupos focais, conforme evidencia Morgan (1997) é abrangente e flexível às finalidades objetivadas pelo pesquisador tendo em conta as especificidades de seu objeto de estudo.

Focus groups can thus serve a number of different purposes. Used in a self-contained fashion, they can be the basis for a complete study. Used with other methods, they can either supplement another primary method or combine with other qualitative methods in a true partnership. This flexible range of uses for focus groups in the social sciences contrasts strongly with marketing applications in which focus groups have historically served as a preliminary step to be followed by quantitative research (McQuarrie, 1996). Given the strong tradition of qualitative research in social sciences, researchers in these fields have understandably taken a broader approach to the uses of focus groups. Even so, the options we have currently developed certainly do not exhaust the possible uses of focus groups, and there undoubtedly many other creative uses of focus groups still waiting to be discovered¹⁷. (MORGAN, 1997, p. 3).

Para ele, os grupos focais podem ser usados como recursos complementares a outros instrumentos de pesquisa, dando suporte preliminar e auxiliando na elaboração de apontamentos para outros instrumentos de coleta.

In supplementary uses of focus groups, the group discussions often serve as a source of preliminary data in a primarily quantitative study. For example, they can be used to generate survey questionnaires or to develop the content of applied programs and interventions. The focus groups could also serve as a source of follow-up data to assist the primary method. For instance, they might be used to pursue poorly understood survey results to evaluate the outcome of a program or intervention. In these supplementary uses of focus

¹⁷ Grupos focais podem, portanto, abranger um número de finalidades diferentes. Usados de forma autônoma, eles podem ser a base para um estudo completo. Usados com outros métodos, eles podem complementar outro método primário ou podem ser combinados com outros métodos qualitativos em uma genuína associação. Esta gama flexível de usos para os grupos focais nas ciências sociais contrasta fortemente com as aplicações em marketing onde os grupos focais serviram historicamente como um passo preliminar seguido por pesquisas quantitativas (McQuarrie, 1996). Considerando a sólida tradição das pesquisas qualitativas em ciências sociais, pesquisadores nestas áreas têm claramente considerado uma ampla abordagem para o uso dos grupos focais. Ainda assim, as opções atualmente desenvolvidas certamente não esgotam as possibilidades de uso dos grupos focais e há indiscutivelmente muitos outros usos criativos dos grupos focais esperando para serem descobertos (MORGAN, 1997, p. 3, tradução nossa).

groups must be set up and conducted in ways that maximize their value for the primary method.¹⁸ (MORGAN, 1997, p. 3).

Para Gatti (2012) a técnica do grupo focal é rica em possibilidades de apreensão das formas de linguagens utilizadas pelos participantes, os tipos de comentários realizados, as expressões que surgem, o que, contribuirá para os levantamentos posteriores a ser realizados com outros instrumentos, como as entrevistas, por exemplo.

Destaca-se que a utilização dos grupos focais não podem substituir outros instrumentos que já são utilizados com êxito nas coletas de dados, entretanto, permite apreender aspectos que não são contemplados com facilidade em outras técnicas de coleta.

At present the two principal means of collecting qualitative data in the social sciences are participant observation, which typically occurs in groups, and open-ended interviews, which typically occur with individuals. As group interviews, focus groups not only occupy an intermediate position between these other qualitative methods but also possess a distinctive identity of their own. On the one hand, focus groups cannot really substitute for the kinds of research that are already done well by either individual interviews or participant observation. On the other hand, focus groups provide access to fonts of data that are not obtained easily with either of the other two methods. In this context, it becomes particularly important to understand the strengths and weaknesses of focus groups and to do so in comparison to other qualitative methods (MORGAN, 1997, p. 7-8).

Nesta pesquisa a intenção em utilizar os grupos focais foi: - ter um contato inicial com os alunos da instituição pesquisada, buscando fazer uma triagem dos possíveis voluntários para as entrevistas semiestruturadas; - identificar, como, na interação grupal, os alunos manifestam suas opiniões e percepções sobre os conflitos e situações ocorridas no cotidiano da escola e em suas relações com os professores da instituição.

A pesquisadora visitou a instituição de ensino e convidou os alunos para que participassem. Como foram previstos 40 alunos quando da submissão do projeto no

¹⁸ Em usos complementares as discussões que ocorrem nos grupos frequentemente servem como uma fonte preliminar de dados em estudos quantitativos primários. Por exemplo, eles podem ser usados para gerar questionários de pesquisas ou para o desenvolvimento de conteúdo de programas aplicados ou intervenções. Os grupos focais podem servir como uma fonte de acompanhamento de dados para amparar métodos primários. Também eles podem ser usados para alcançar resultados de pesquisas insuficientemente entendidas para ampliar o resultado de um programa ou intervenção. Nestes usos complementares, os grupos focais devem ser preparados e conduzidos de forma a maximizar o seu valor para o método primário (MORGAN, 1997, p. 3, tradução nossa).

Comitê de Ética da Unioeste, foi necessário a seguinte divisão para que contemplasse uma amostragem geral dos alunos da instituição:

- Ensino Fundamental Matutino: 2 alunos do 6º ano; 3 alunos do 7º ano; 2 alunos do 8º ano; 3 alunos do 9º ano;
- Ensino Fundamental Vespertino: 2 alunos do 6º ano; 3 alunos do 7º ano; 2 alunos do 8º ano; 3 alunos do 9º ano;
- Ensino Médio Matutino: 10 alunos do 1º ano¹⁹;
- Ensino Médio Vespertino: 4 alunos do 1º ano; 3 alunos do 2º ano e 3 alunos do 3º ano.

Nas turmas onde os interessados ultrapassavam a expectativa de amostragem da pesquisadora, foi realizado sorteio.

O grupo focal foi então, composto por quatro grupos, separados por turnos, com a intenção de apreender a diversidade de relatos e realidades existentes na instituição, pois, “O emprego de mais de um grupo permite ampliar o foco de análise e cobrir variadas condições que possam ser intervenientes e relevantes para o tema” (GATTI, 2012, p. 22).

A moderadora que encaminhou o roteiro de questões foi a própria pesquisadora que apreendeu reações e sensações predominantes durante a condução do grupo focal como por exemplo, os risos, olhares e comentários aleatórios ditos pelos alunos em algumas questões.

5.5.1 Contemplação e sistematização dos dados

A organização dos dados coletados teve respaldo na técnica de análise de conteúdo. Bardin (1977) 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).

Para Franco (2008) o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal, gestual, silenciosa, figurativa, entre outras. A concepção de linguagem

¹⁹ No ano de 2015, em que a coleta foi realizada, a instituição só possuía uma turma de Ensino Médio no período Matutino.

considerada, refere-se à uma noção crítica e dinâmica, uma construção real da sociedade e expressão da condição humana que, em diferentes tempos e contextos produzem significados através da comunicação estabelecida com os pares.

Para Bardin (2016):

Pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que, embora parciais, são complementares. Esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomada em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens). [...] (BARDIN, 2016, p. 48).

Franco (2008) afirma que, embora a Análise de Conteúdo tenha sido iniciada nos anos 1970, com enfoques de uma metodologia objetiva e mecânica, típica das técnicas empregadas pelo paradigma positivista, a sua utilização passou a considerar, também, elementos qualitativos.

Bardin (1977) reitera que a Análise de Conteúdo é composta, essencialmente por três etapas: a Pré Análise; a Exploração do material e o tratamento dos resultados, que não ocorrem necessariamente em uma ordem arbitrária e linear, mas que, no entanto, são complementares.

A Pré-Análise consiste nos primeiros contatos do pesquisador com o material e com os objetivos a serem traçados no processo de investigação, considerando-se os tipos de materiais que serão levantados na coleta de dados, as primeiras apreensões e intuições sobre o objeto em estudo e outros cuidados tomados no percurso seguido.

Esta tem “[...] por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, “abertas”, por oposição à exploração sistemática dos documentos” (BARDIN, 1977, p. 96).

Destaca-se desta etapa, as leituras flutuantes onde o pesquisador realiza um contato com as mensagens disponíveis de modo a ter as primeiras apreensões sobre as recorrências apresentadas nos documentos. Também se considera a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos, a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores e a preparação do material. Não há a obrigatoriedade de seguir arbitrariamente estes itens, mas sua utilização enriquecem o enfoque de análise inicial do material disponível.

A Exploração do Material, consiste no momento em que o pesquisador irá estabelecer algumas estratégias referentes à codificação e tornará as mensagens e o material bruto coletado, passível de análise. É um processo onde estabelecerá qual o sistema de codificação utilizará, se considerará palavras extraídas das mensagens ou temas, parágrafos e trechos. Também será o momento em que pensará sobre as regras de enumeração, considerando a presença ou ausência de elementos e outros fatores específicos adaptados à essência do trabalho desenvolvido.

Conforme Bardin (1977) a codificação pressupõe estabelecer quais elementos serão considerados do texto, em outras palavras corresponde em pensar, quais os procedimentos de recorte, enumeração e classificação darão sentido e permitirão que as mensagens disponíveis sejam coerentes e possibilitem ter recortes de informações completas.

Tratar o material é codificá-lo. A *codificação* corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, [...] (BARDIN, 1977, p. 104).

A etapa referente ao Tratamento dos Resultados, a Inferência e a Interpretação é o momento em que, após ter escolhido os documentos, realizado as leituras flutuantes, ter codificado e considerado os elementos das mensagens, o pesquisador irá classificar e reorganizar as informações obtidas nas etapas anteriores.

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos [...] permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos os quais condensam e põe em relevo as informações fornecidas pela análise (BARDIN, 1977, p. 101).

Tendo em mente todas estas questões e organizado o material, o pesquisador realiza as inferências, comparando as mensagens disponíveis com experiências, referenciais e outros recursos passíveis de estabelecer um diálogo com as mensagens produzidas e analisadas.

Na pesquisa realizada a escolha dos documentos ocorreu em dois momentos, o primeiro: acesso a arquivos escolares, selecionando atas da Equipe Pedagógica lavradas entre os anos de 2012 a 2015. O critério de codificação inicialmente estabelecido foi por palavras e temas expressos nos registros.

Após esta coleta, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores, a técnica de grupo focal com os alunos da instituição e posteriormente a

entrevista semiestruturada com os alunos selecionados, gravadas em áudio e transcritas, totalizando 230 páginas de transcrições. O critério de codificação para as transcrições compõe da leitura das respostas e recorte das palavras-chaves, temas e trechos sobre as questões norteadoras.

A organização destes documentos, considerou as categorias e unidades de registro comuns sobre os imaginários de conflito, relações interpessoais, encaminhamentos em situações de conflito.

A análise e apresentação dos dados ocorreu em uma atitude formista. Em uma viagem às analogias e metáforas presentes nos relatos dos professores e alunos.

Esta contemplação plural e sensível, em um tudo vale metodológico, como propõe Paul Feyerabend (1977) é enriquecedor, pois, permite levar nossas descobertas a outros olhares e intuições, para que contemplem a polissemia e ambivalência das manifestações conflituosas entre professores e alunos.

Como uma poesia que inspira a possibilidade do esquecimento de verdades pré-concebidas e estáticas. Um modo de exercitar o que Marina Colassanti nos ensina no conto “Enfim, um indivíduo de ideias abertas”:

A coceira no ouvido atormentava. Pegou o molho de chaves, enfiou a mais fininha na cavidade. Coçou de leve o pavilhão, depois afundou no orifício encerado. E rodou, virou a pontinha da chave em beatitude, à procura daquele ponto exato em que cessaria a coceira. Até que, traque, ouviu o leve estalo e, a chave enfim no seu encaixe, percebeu que a cabeça lentamente se abria. (COLASSANTI, 1986, p. 11).

Uma mente aberta e os ouvidos livres da “coceira” de uma única racionalidade para expressar o que é inerentemente humano. Em suma, um convite para que se percorra o caminho sensível de uma “razão outra” e para que se abram as portas e janelas que permitam vislumbrar um horizonte de novas descobertas.

E no espaço de tudo valer, em ser sensível e generoso com o que está em investigação, quais analogias, metáforas, senso comuns e intuições, os registros e as falas revelam?

6 IMAGENS QUE SE REVELAM

A escola como um território de agrupamentos sociais compõe-se por intencionalidades, pelas recusas de uniformização, pela busca de partilhas emocionais, afetuais, modos de se vestir e modos de estar com, das tribos pós-modernas. Também é um espaço onde ocorrem violências além das que são comumente apreendidas nos contextos de sua ocorrência (física, verbal, simbólica, entre outras).

Ao contrapor a efervescência das tribos pós-modernas que estão em seu ambiente, a escola, em algumas ações, pode uniformizar intervenções e mediar conflitos de forma violenta. Os alunos, por exemplo, ao recusarem as planificações, comumente atreladas à violência totalitária, respondem também, violentamente, em comportamentos e atitudes, às vezes expressas de modo banal, por outras anômica e paroxísticas.

No cotidiano da escola, 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 permeadas pelos silêncios e recusas sobre variados processos escolares e também as violências totalitárias exercidas pela escola em intervenções e sistematização de procedimentos burocráticos em sua rotina e organização.

Mostrar esta complexidade é o que nos propomos aqui. Apresentaremos os resultados da pesquisa documental e da pesquisa de campo realizadas em uma instituição de ensino localizada em uma cidade da região metropolitana de Campo Mourão.

Nestes dados compreendemos que nessa escola, localizada em uma comunidade pequena, com poucos ambientes para os alunos estarem com e partilharem em momentos de lazer e, também, onde aparentemente não se percebem violências, são recorrentes os momentos em que, a partir dos conflitos ocorridos em seu cotidiano, manifestam-se variadas modulações de violências.

Estas violências, em uma rede complexa, podem surgir como resistência às violências totalitárias exercidas pela instituição de ensino em práticas uniformizadas e em ações de sua rotina que visam a planificação de comportamentos, mas também,

ocorrem sem motivo aparente e são as propulsoras para a ocorrência de outras violências percebidas durante a pesquisa.

6.1 OS REGISTROS

A pesquisa documental compôs-se pelas atas da equipe pedagógica da instituição de ensino pesquisada. Tivemos acesso aos registros efetuados a partir do ano de 2012²⁰ a 2015, que foi o recorte temporal para a análise destes dados, totalizando 302 atas, sobre os registros do trabalho pedagógico desenvolvido pela equipe, com professores e alunos. Destas, foram selecionadas 100 atas nas quais constavam intervenções realizadas a partir dos conflitos diretos ocorridos entre professores e alunos, bem como, aqueles iniciados entre alunos, mas que ao serem mediados pelo professor, acabaram se tornando conflitos com o professor.

O material disponível foi organizado com o critério de codificação das palavras, termos e frases presentes nas atas, de onde apreendemos 5 unidades de significação: - **Mediadores dos conflitos:** pertinente aos termos que remetem aos agentes aos quais se relegou/solicitou ajuda para a mediação dos conflitos registrados; - **Motivação dos conflitos:** situações de violência física, verbal, algazarra, recusas e outros comportamentos ocorridos no dia a dia da escola que contribuíram para a ocorrência de conflitos; - **Adjetivação dos conflitos:** modo como a escola e sua equipe nomeiam os conflitos, apreendendo-se aí, alguns imaginários sobre os conflitos; - **Intervenções:** as ações realizadas pela equipe no ato de mediar os conflitos manifestados; - **Desfechos:** os resultados das intervenções.

6.1.1 Mediação ou sentença de conflitos?

Nos registros analisados de 2012 a 2015²¹, termos como “encaminhados para a direção/pedagogo” e “convocado a comparecer” desvelaram que outros

²⁰ Em conversa com a Equipe Pedagógica da instituição, foi relatado que, a atual equipe assumiu suas funções no ano de 2012 e que registros anteriores a esta data, não estão arquivadas na instituição de ensino.

²¹ Em 2012 foram redigidas 45 atas com temáticas variadas sobre a rotina escolar, das quais 20, relatam intervenções realizadas em situações de conflito entre professores e alunos. No ano letivo de 2013 foram redigidas 85 atas, das quais 27 reportam situações de conflitos. Em 2014 foram registradas 76 atas das quais, 16 contêm situações de conflito. Em 2015 foram redigidas 96 atas redigidas e das quais 37 relatam intervenções em conflitos entre professores e alunos, demonstrando que houve um aumento de situações conflituosas registradas pela instituição de ensino, em relação ao ano anterior.

profissionais como a equipe pedagógica e diretiva, foram incluídos para auxiliarem e/ou mediar as situações de conflitos ocorridas. Menos contínuo, ocorreu, também, a presença de instâncias como o conselho tutelar e a polícia militar, acionados em situações de violência física resultantes em lesões entre alunos, em ofensas verbais e outras situações como depredação do patrimônio escolar e particular de professores.

No entanto, os contextos dos registros, apontaram que não houve necessariamente um processo mediador, mas sim, a aplicação de sentenças às situações de conflitos ocorridas.

6.1.2 Motivações dos conflitos

A “motivação do conflito” em 2012 revelou-se a partir de causas como: as situações de violências físicas e verbais mútuas entre os alunos (atas 02/2012; 022/2012; 023/2012; 025/2012; 031/2012; 041/2012), agressões verbais de um aluno contra uma professora do Ensino Médio (ata 027/2012), agressões verbais praticadas por uma professora contra alunos de duas turmas do Ensino Médio (035/2012; 038/2012; 039/2012). Também, a partir de situações de algazaras, recusas e ausência de algum material escolar em determinadas disciplinas, recorrentes nas atas (01/2012; 03/2012; 04/2012; 012/2012; 014/2012; 016/2012; 021/2012; 026/2012; 028/2012 e 033/2012).

Em 2013, em nove atas, embora tenham diminuído as ocorrências em relação ao ano anterior, constaram motivações em consequência de violências físicas e verbais mútuas entre alunos (08/2013; 021/2013; 022/2013; 073/2013; 074/2013; 075/2013) e também violências verbais contra professores (024/2013; 027/2013; 070/2013). As demais atas relatam atrasos, algazaras, ausência de materiais escolares, dormir durante a aula, uso de materiais eletrônicos, entre outros, que revelam a percepção sobre as recusas dos alunos, em constante confronto com os imaginários de autoridade de alguns professores.

Os conflitos registrados em 2014, foram motivados por agressões verbais e práticas de *bullying* entre alunos em sala de aula (014/2014; 024/2014 e 062/2014), sendo os demais referentes a situações como recusas, corpo mole dos alunos em realizarem atividades curriculares, o não uso do uniforme, algazaras e outros.

6.1.3 Adjetivação dos conflitos

Em todas as atas selecionadas, do ano letivo de 2012, apareceram termos que assentam a negatividade com que se encarou a ocorrência de conflitos, inclusive os que correspondem a recusas e esquecimento de algum material, todos situados no mesmo campo semântico de “inadequação” às normas e rotinas estabelecidas pela escola.

Em 2013, o modo como os conflitos foram nomeados perpassou pela noção de inversão às normatizações, sendo, predominantemente caracterizados como posturas e comportamentos inadequados.

A ocorrência de atritos e seus motivadores foram mencionados, em 2014, como ações inadequadas e indesejadas no ambiente escolar, pressagiando que poderiam comprometer o desempenho e desenvolvimento escolar dos alunos envolvidos nas “problemáticas” registradas.

Por sua vez, em 2015, identificamos que ações como não trazer o livro didático, não realizar atividades e trabalhos solicitados, as recusas e os corpos moles, foram caracterizados como “falta de respeito”, do mesmo modo que as ofensas verbais, agressões físicas ocorridas entre alunos e aquelas, embora em menor frequência, praticadas contra os professores. Também foram considerados comportamentos que afetam o andamento e a rotina da escola, por perturbarem e infringirem as regras, sendo situações cujas ocorrências são inaceitáveis.

Figura 6.1.3.1 – como os conflitos são compreendidos



Fonte: produção da pesquisadora.

6.1.4 Intervenções e desfechos

Nos registros do ano letivo de 2012, os termos “alertar; aconselhar; advertir; advertência; reforçar; orientar; conscientizar, retirar da sala de aula” propiciaram que compreendêssemos as intervenções realizadas pela equipe pedagógica/diretiva que, a partir das advertências e atos de aconselhamento, buscaram alertar e reforçar aspectos referentes às regras escolares e da necessidade de segui-las irrestritamente.

Estas intervenções, vinculadas aos seus desfechos, mostraram alguns encaminhamentos planejados e que primaram pelo “bom comportamento”, a ser alcançado pelo ato do aluno “respeitar o regimento escolar/ordens/ normas da escola”.

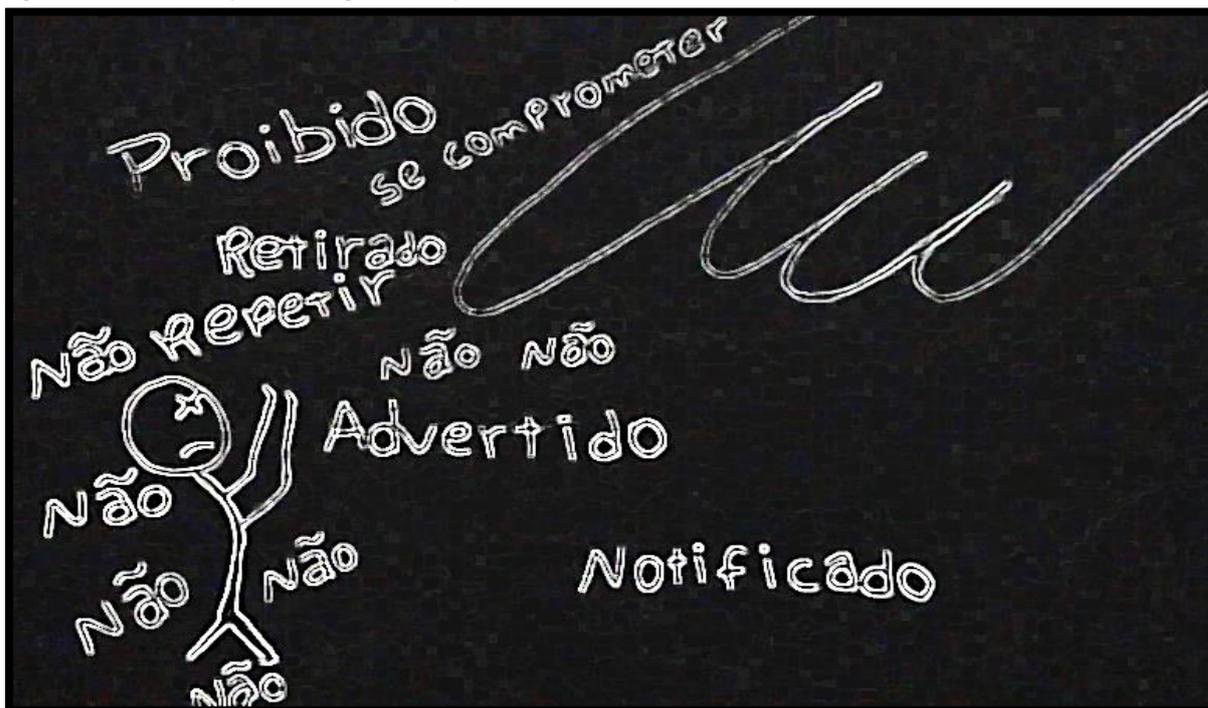
Em 2013, as intervenções realizadas em todas as atas, foram consideradas como advertências, das quais, pode-se notar o progressivo aumento de desfechos totalitários a partir dos termos: “acordou-se; obedecer a regras; não ser o motivador do atrito; responsabilizar o aluno; comprometer-se em mudar; proibidos de andar pelo pátio; não causar transtornos; evitar problemas futuros; conduta não se repetirá; medidas enérgicas; mudar postura”, pressupondo que:

Essa domesticação segue o sentido da segurança, mas também o sentido da interiorização da coerção que, como o veremos mais adiante, servirá de base ao produtivismo e à ideologia do trabalho, se sublinharmos a curialização é que ela nos parece situar-se na base da planificação contra o acaso; ela luta contra esse “animal predador” que é o indivíduo social, segundo O. Spengler, ela serve de paradigma à sujeição de todas as paixões para uma finalidade que lhes é exterior. Parece-nos também, como o diremos mais adiante, que a domesticação da paixão decorre de uma baixa quantitativa da intensidade social (intensidade das relações sociais) que tem por corolários a monotonia e a atomização, em suma, certa desagregação da tessitura social que torna indispensável a estrutura formal do Estado, garantindo abstratamente a unidade e a soberania da coletividade (MAFFESOLI, 2001a, p. 164).

Por sua vez, em 2014 as intervenções realizadas ocorreram de forma burocrática, a partir de advertências e alertas para que os alunos envolvidos não reiterassem nas práticas notificadas “sob pena de responsabilização”. De modo geral, surgiram desfechos ameaçadores e de certo modo, supressores.

Acrescentamos que as intervenções realizadas em 2015 revestiram-se de um caráter burocrático e de policiamento, que demonstraram repressão aos alunos em momentos como: - do não uso de uniformes; - e quando desobedeceram a regras que proibiam o namoro na escola.

Figura 6.1.4.1 – O quadro negro da supressão



Fonte. produção da pesquisadora

Outra questão relevante, refere-se a intervenções homogêneas em que toda a turma respondeu pelo comportamento motivador do conflito, mesmo que somente um aluno tenha sido o causador, não constando ações de diálogo e debate sobre as situações motivadoras, resultando em desfechos totalitários e supressores, que não demonstraram a preocupação da escola em negociar com os alunos e discutir o tipo de regra imposta, mas, ao contrário, a obediência irrestrita a elas.

Em alguns momentos notamos que os alunos protagonistas dos conflitos tiveram acesso às regras escolares no ato da intervenção registrada, em uma prática de comunicação e não de esclarecimento e diálogo sobre o porquê seguir determinadas normatizações na instituição escolar.

6.1.5 Entre Prometeu e Dionísio

A análise das atas dos anos de 2012 a 2015 demonstraram que são recorrentes as situações em que alunos e professores se relacionam de maneira conflituosa na escola, pois corresponderam a aproximadamente 1/3 do trabalho registrado pelos pedagogos e direção da instituição.

Evidenciam que a frequência com que ocorreram situações de violências físicas e verbais foram significativas e expressivas, o que pressupõe ser um indicador da dificuldade de alunos/alunos, professores/alunos; instituição/alunos/professores em estabelecerem relações consensuais e negociadas.

Maffesoli (2001a, p. 39) pontua que:

[...] entre os pólos estrutural e dinâmico, a violência, na sua dualidade, desempenha uma função de ligação ou indicador. A “violência social”, como simbolização da força, vivida coletiva e ritualmente, assegura a coesão e o consenso; “a violência sanguinária” se manifesta, quando há impossibilidade de simbolização, ou quando esta é imperfeita, e significa o retorno do reprimido.

Mescladas a estas, notamos a manifestação de violências anômicas (comportamentos de algazarra, recusas e enfrentamentos), a banal (corpos moles em realizarem atividades) e a totalitária (intervenções uniformes realizadas pela escola).

Apreendemos que há um imaginário de negatividade sobre estes conflitos, não sendo perceptível relatos sobre intervenções pedagógicas sensíveis e procedimentos para a compreensão das suas motivações e possível negociação, mas, ao contrário, ações burocráticas, uniformes e até, de certo modo, supressoras para todas as situações pontuadas, não sendo discriminadas e categorizadas conforme o nível e gravidade com que se manifestaram, ou seja, desde as agressões físicas até as violências banais foram tratadas, basicamente, do mesmo modo pela equipe mediadora, da qual compreendemos representar um processo de sentencição.

Sobre o imaginário, destacamos que:

[...] os conteúdos imaginários (os sonhos, desejos, mitos, etc) de uma sociedade nascem durante um percurso temporal e um fluxo confuso, porém importante, para finalmente se racionalizarem numa “teatralização” [...] de usos “legalizados” [...], positivos ou negativos, os quais recebem suas estruturas e seus valores das várias “confluências” sociais (apoios políticos, econômicos, militares, etc.), perdendo assim sua espontaneidade mitogênica em construções filosóficas, ideologias e codificações (DURAND, 2004, p. 96).

Diferentemente de imaginários que caracterizam a negatividade destes conflitos, apropriamo-nos de Simmel (1983, 2010) para sublinhar que eles podem ser necessários para organização social e positivos quando situados na perspectiva de evitar que ocorram supressões e aniquilamentos em relações sociais divergentes. No caso das recorrências de conflitos nas atas, podem pressupor que há relações divergentes e não negociadas entre professores e alunos e que estes podem estar

sendo suprimidos em algumas intervenções sobre suas recusas e enfrentamentos a ações planificadoras.

Acrescentamos que ritualizar e negociar estes conflitos são ações importantes, a fim de que não transcendam a manifestações e modulações de violências cruéis, tais como algumas especificadas nos registros: - da depredação do patrimônio de professores; da exposição e agressões verbais em redes sociais, entre outras praticadas entre alunos e entre alunos e professores.

Sobre a ritualização, Maffesoli (1987, p.97) pontua que:

[...] seja de uma maneira paroxística, de uma maneira lúdica ou de uma maneira completamente cotidiana, remetemo-nos a uma explicação antitética da existência: trata-se de compreender a ordem do mundo como sendo a expressão de um eterno conflito: a violência, que é o resultado disso, e que pode ser comparada a uma vontade de poder, deve ser o objeto de uma negociação perpétua, deve entrar no jogo social, sob pena de se servir do social nas formas sanguinárias das quais as histórias humanas nos mostram o paroxismo e a devastação. Em compensação, quando a violência é assumida, pelo sacrifício, pelo ritual, pelo jogo, pela orgia, pela fala, etc., ela participa de uma maneira funcional da restauração da harmonia, do desenvolvimento do coletivo. Viver regularmente a destruição, a morte e a crueldade. Viver sua morte de todos os dias, enfrentar com coragem o destino ou, como diz Heidegger, “o inabitual e o incalculável”, dar ao desgaste seu lugar no jogo arquetipal da perda e do aparecimento, é participar desta cinestesia inconsciente que permite, de uma maneira simbólica, o desenvolvimento da manutenção social (MAFFESOLI, 1987, p. 97).

Compreendemos que há um perfil de violência totalitária nas intervenções realizadas pela equipe escolar no trabalho de conter alguns comportamentos manifestados pelos alunos para garantir a “normalidade” das rotinas instituídas. Neste anseio pela normalidade e planificação, a escola acaba burocratizando encaminhamentos adotados e diminuindo, por variadas questões, os momentos destinados ao ato de conversar e negociar. Assim, a:

[...] burocracia de que falamos, cuja ambição final é a planificação da vida social, a coerção ou o controle racionalizado, tudo isso que participa dessa ditadura do espírito de que falava Thomas Mann, que consiste, com as melhores intenções do mundo, em querer organizar o dado social e natural a partir das construções lógicas e dos sistemas de pensamento pré-estabelecidos, se preciso forçando esse dado no sentido pretendido para que ele convenha à aplicação dos princípios elaborados (MAFFESOLI, 2001a, p. 163).

No entanto, as algazarras, corpos moles e situações banais praticadas pelos alunos, mostram que há um “querer viver” e uma potência que resiste, utilizando diversos dispositivos, por vezes manifestos em atos anômicos/banal e por outras, em

modulações de violência como o enfrentamento, agressões físicas e verbais proferidas.

Nas tensões registradas nas Atas, visualizamos o simbólico confronto entre Dionísio e Prometeu. Contempla-se a escola e sua equipe desempenhando o papel de realizar funções como o ensinar, o cumprimento e cobrança de regras e normas que colaborem com a normalidade e assepsia das suas rotinas, entre outras, de certo modo, atreladas ao mito de Prometeu, de uma “vida-lá” (MAFFESOLI, 2003) e que, por vezes, podem não fazer sentido para os alunos.

Por outro lado, Dionísio²², orgiástico, telúrico e hedônico, atrelado a muitos alunos que querem partilhar suas emoções coletivamente com as múltiplas tribos de pertencimento com as quais se agrupam na escola, que não compreendem algumas normas já desgastadas e não sintonizadas com o tempo atual e deste modo, respondem de maneira anômica e banal às solicitações escolares e a algumas imposições institucionais “mortíferas” (como diria Maffesoli) a que são submetidos.

Muitos dos registros sobre a mediação e imaginários dos conflitos são entrelaçados pelos relatos dos professores e dos alunos, os quais serão apresentados nos próximos tópicos.

6.2 IMAGINÁRIOS DE PROFESSORES

A pesquisa de campo realizada com 20 professores²³ da instituição de ensino nos meses de novembro e dezembro de 2015, contemplou dois roteiros de entrevistas semiestruturadas que tiveram a finalidade de identificar a visão que possuem dos alunos da instituição, os desafios que identificam em sua atuação profissional.

Também objetivaram 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.

²² “[...] é nesse sentido que Dionísio, como “figura emblemática”, pode ser considerado típico ou arquetípico de um espírito de época que já não se satisfaz com a seriedade e a assepsia a que a sociedade moderna nos havia habituado” (MAFFESOLI, 2004, p. 85).

²³ No 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 de ensino pesquisada.

6.2.1 Entre o leito de procusto e a força irreprimível do querer viver

Inicialmente, os professores foram questionados sobre como identificam os comportamentos manifestados pelos alunos no cotidiano da escola. Para eles, os alunos são bons, mas destacaram haver alguns casos específicos relativos a turmas e alunos que apresentam condutas não condizentes com a normalidade das rotinas escolares.

No que condiz aos comportamentos considerados bons, P1, P2, P3, P5, P7, evidenciaram ações realizadas pelos alunos como: interessar-se pelas aulas, respeitar o professor e buscar o conhecimento das disciplinas.

Por outro lado, P6, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20²⁴, relataram como comportamentos não bons: euforia, conversas, algazaras, falta de interesse associado a quadros de repetência, falta de valores, violências, defasagem de aprendizagem e indisciplina.

Inferimos com base nos relatos, que há um imaginário sobre as rotinas escolares, pautado por padrões que presam pelo seu equilíbrio e andamento habitual, a partir de atitudes esperadas dos alunos e que cooperem com o dia a dia da sala de aula. Normalmente, ações não ajustadas à simetria proposta pela escola, situando aqui comportamentos de algazaras, euforias, recusas, corpos moles e tantos outros, são nomeados como “mau comportamento”.

Estas imagens do bom e do mau comportamento remetem a um repertório de simbolismos. Na mitologia podemos acessar as estratégias perversas de Procusto – malfeitor que, tendo um leito de ferro, amarrava os viajantes que encontrava e, quando mais grandes que o leito ou pequenos, eram respectivamente cortados ou esticados (BULFINCH, 2002).

Em outras linguagens, como nas crônicas, apreendemos a dureza das padronizações com aqueles que optam por levar-se pela “vida-aqui” que o “querer viver” proporciona, como no caso do dentista, retratado por Veríssimo, que decide adotar óculos de nariz como adereço:

Era um dentista respeitadíssimo. Com seus quarenta e poucos anos, uma filha quase na faculdade. Um homem sério, sóbrio, sem opiniões surpreendentes, mas de uma sólida reputação como profissional e cidadão. Um dia, apareceu em casa com um nariz postiço. Passado o suto, a mulher e a filha sorriram com fingida tolerância. Era um daqueles narizes de borracha

²⁴ O professor P4 não respondeu esta pergunta.

com óculos de aros pretos, sobrelanceiras e bigodes que fazem a pessoa ficar parecida com o Groucho Marx. Mas nosso dentista não estava imitando o Groucho Marx. Sentou-se à mesa de almoço – sempre almoçava em casa – com retidão costumeira, quieto e algo distraído. Mas com nariz postiço. [...] a mulher e a filha saíram de casa. Ele perdeu todos os clientes. A recepcionista que trabalhava com ele há mais de 15 anos, pediu demissão. Não sabia o que esperar de um homem que usava nariz postiço. Evitava aproximar-se dele. Mandou o pedido de demissão pelo correio. Os amigos mais chegados, numa última tentativa de salvar sua reputação, o convenceram a consultar um psiquiatra (VERÍSSIMO, 2009, p.86-89).

A dificuldade da família, amigos e círculo profissional em conviver com a decisão, de certo modo, hedônica do dentista, a resolução de afastar-se dele e abandoná-lo, expressam imaginários e expectativas de uma perspectiva moderna de comportamentos baseados “[...] na seriedade, no produtivismo e na secura da verdade do racional [...]” (MAFFESOLI, 2005, p. 52).

Do mesmo modo, a escola, que possui alguns elementos de sua organização ancorados no pensar moderno, ao nomear o bom comportamento separando-o do mau, exclui variadas condutas que podem ser manifestações efervescentes de um “querer viver” e partilhar que transita, também, pelo ambiente da escola.

Alguns professores pontuaram sentir dificuldades em lidar com os comportamentos, considerados “maus”, dos alunos. Para (P2, P4, P6, P7, P8, P9, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P18, P20²⁵) as principais dificuldades referem-se às recusas dos alunos em obedecerem a ordens e regras estabelecidas; nos corpos moles que se manifestam pelo não cumprimento de atividades solicitadas, o desinteresse pela rotina da sala de aula, atitudes incivilizadas, entre outras consideradas desrespeitosas.

Para estes professores, as ações com as quais sentem dificuldades em lidar são as relacionadas a:

Recusas, enfrentamentos, corpo mole dos alunos: - [...] 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)

- [...] 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)

- 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)

Incivilidades: - 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.

²⁵ Os demais docentes manifestaram não sentir nenhum tipo de dificuldade.

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).

Despontaram dificuldades relacionadas à atitudes dos alunos que confrontam imaginários sobre o costumeiro das rotinas escolares. Nas falas dos professores inscreve-se a posição de hierarquia, como uma condição a ser seguida e obedecida pelos alunos que se recusam às ordens ditadas.

Identificamos a presença de 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).

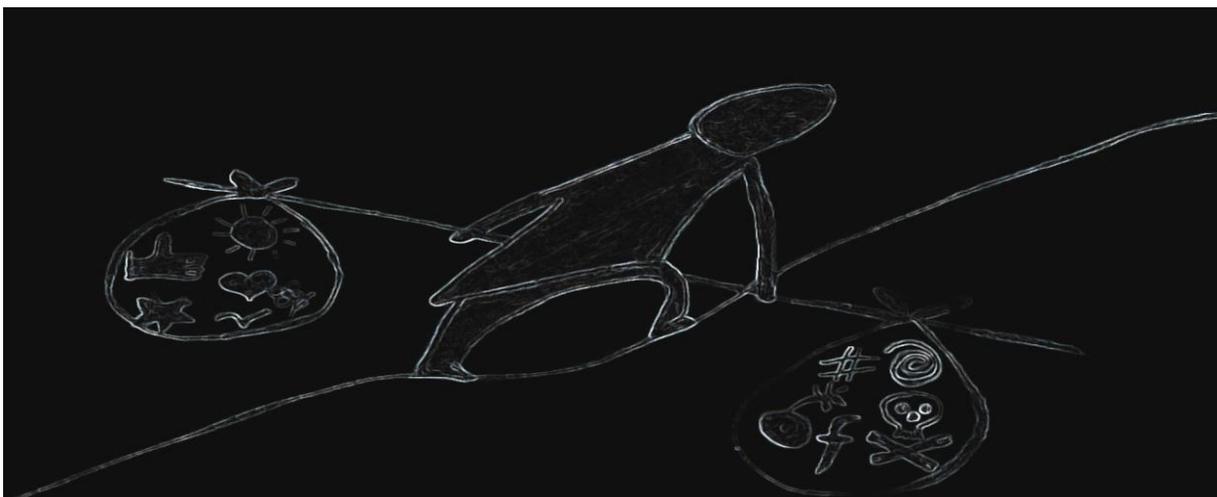
Embora tenham irrompido frequências que indicaram ações praticadas pelos alunos como desrespeitosos, somente 9 professores afirmaram já ter se sentido desrespeitados por alguém da instituição e 6 afirmaram episódios de desrespeito em condutas dos alunos, sendo: incivildades, atitudes agressivas como bater e chutar objetos em sala de aula; não obedecerem ao que o professor solicitou em determinado momento da aula e também atitudes de deboche.

Realçamos, a partir de Maffesoli, que manifestações de deboche apontadas como desrespeitosas, podem ser, por vezes, ações de resistências e até de corpo mole dos alunos diante de encaminhamentos adotadas pelos docentes no cotidiano da sala de aula:

[...] parece-nos assim que apoiando-se, consciente ou inconscientemente, numa compreensão lúcida do papel da crueldade ou da violência na cena da história, e na teatralidade cotidiana, o riso ou o sorriso, a ridicularização ou a suspeita, constituem uma reação sadia diante da grandiloquência, da superficialidade, do melodrama que constitui a vida pública contemporânea [...] (MAFFESOLI, 1987, p. 66).

Os significados usuais da palavra respeito, conforme o dicionário michaelis online, são: “tratamento com profunda reverencia” “consideração demonstrada por uma pessoa ou por alguma coisa” e também, entre outros, “sentimento caracterizado pelo medo” que tecem o imaginário coletivo de sua irrestrita cobrança nos espaços escolares.

Figura 6.2.1.1 – Um equilibrista



Fonte: produção da pesquisadora

Além destas situações, os professores foram instigados a relatarem se percebem algum tipo de violência em ações praticadas no ambiente da escola em momentos de tensão. Conforme os professores²⁶, há violências em relações conflituosas no ambiente da escola, predominando a percepção sobre a ocorrência da verbal e da física, normalmente ocorrida entre alunos.

Para eles há:

- **Violência totalitária em intervenções pedagógicas:** - 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 (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. (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

²⁶ Os 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.

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)

Embora coexistam no espaço escolar com outras modulações e que alguns professores reconheçam que a instituição de ensino exerça algum tipo de violência com o aluno, há o predomínio de um imaginário, da violência como sendo a física e a verbal.

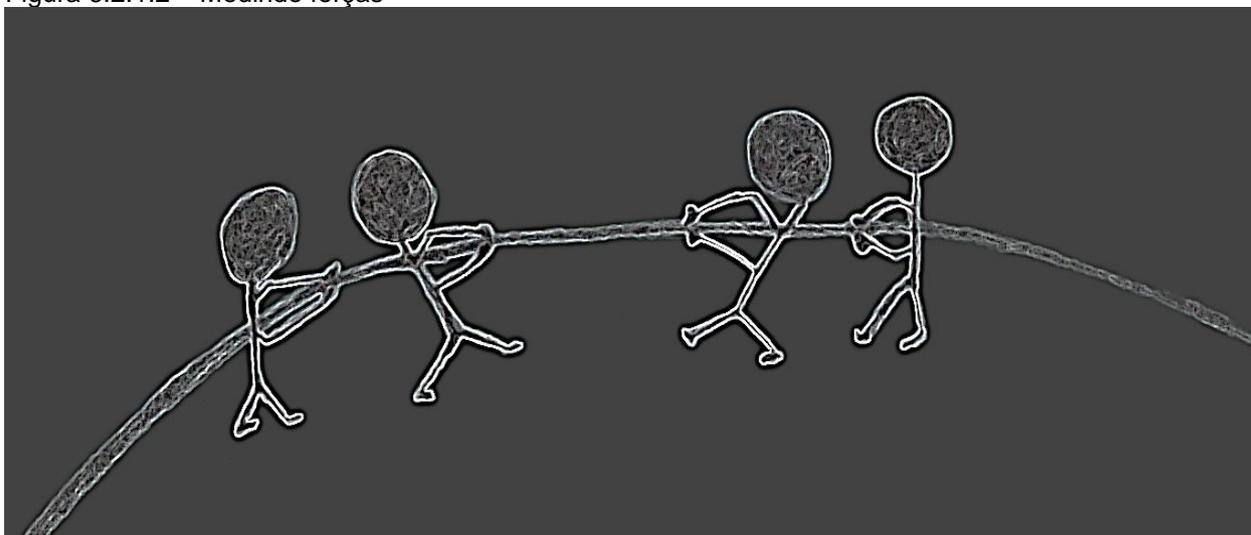
Os professores realçaram que são recorrentes os momentos em que se relacionam de maneira conflituosa com alunos em sala de aula. As intervenções registradas em ata, já apresentadas neste texto, demonstram esta frequência.

Das situações de sua rotina que contribuem para a ocorrência de conflitos, foram predominantes as relacionadas a recusas, resistências e corpos moles, seguidas por aquelas que confrontam imaginários de autoridade e hierarquia na sala de aula.

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), podendo pressupor que, tais recusas expressam resistência a processos não harmonizados com seus anseios.

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 em sala. No entanto, ao ver suas investidas recusadas, os professores pontuaram retirar ou já ter retirado alunos da sala de aula, para que a direção e equipe pedagógica realizassem a intervenção necessária.

Figura 6.2.1.2 – Medindo forças



Fonte: produção da pesquisadora

Também constatamos, que a maioria dos professores²⁷ 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 desencadearem conflitos, procurar interpretar os sinais expressos em momentos de divergências, entre outras, que remeteram a duas unidades de significação: - **mudança de comportamento/atitude do professor** (P1; P2; P6; P8; P9; P10; P11; P13; P14); e **mudança no encaminhamento das aulas** (P5; P7; P15; P16; P17; P19).

6.2.2 A Torre de Babel

Para os professores os conflitos são prejudiciais, tanto para a relação interpessoal entre docentes e alunos, quanto para o andamento e rotinas das aulas. Para eles, 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.

Os prejuízos relatados pelos professores, demonstraram que há divergências consideráveis em suas relações, revelando as múltiplas e contraditórias linguagens faladas no âmbito de suas relações, que como uma Torre de Babel desestabilizam as bases de sua convivência.

Conforme consta na Bíblia, os homens, ao emigrarem do oriente, encontraram uma planície no país de Senaar, onde, planejaram a construção de uma cidade e nela, uma torre que chegasse ao céu. Para eles, estes feitos os deixariam famosos e contribuiriam para sua permanência ali. No entanto, Javé, vendo o empreendimento arrogante e rebelde, confundiu a língua dos que ali residiam e os dispersou pela face da terra, o que resultou na não conclusão da construção da torre e cidade, que recebeu o nome de Babel (BÍBLIA, 2010).

Na escola há a dispersão entre as línguas ali faladas. O que gera opiniões ofuscadas e divergentes, por não serem compreendidas. Perde-se o consenso e muitas vezes, o professor reveste-se da indumentária daquele que olha a rebeldia e a pune para que não cresça e se concretize.

²⁷ Os professores P4 e P18 disseram não ter utilizado e P18 não respondeu o questionamento.

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

O tempo perdido pelos professores, pressupõe uma engrenagem corroída pela ferrugem. Um tempo que força para correr depressa, mas que range pesadamente ao fazê-lo.

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.

O relógio
 Passa, tempo, tic-tac
 Tic-tac, passa, hora
 Chega logo, tic-tac
 Tic-tac, e vai-te embora
 Passa, tempo
 Bem depressa
 Não atrasa
 Não demora
 Que já estou
 Muito cansado
 Já perdi
 Toda a alegria
 De fazer
 Meu tic-tac
 Dia e noite
 Noite e dia
 Tic-tac
 Tic-tac
 Dia e noite

Noite e dia (MORAIS, 1991, p.24).

No entanto, “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) e pensar as pistas que a reincidência de conflitos e violências dão sobre variados imaginários de professores que confrontam imaginários de alunos e, portanto, podendo estar desgastados no dia a dia da sala de aula.

6.2.3 “Se tiver ao meu alcance...”

Tendo compreendido os imaginários de violência e conflitos presentes na perspectiva dos professores, desvelamos o modo como percebem a mediação de conflitos e a quem atribuem a responsabilidade pela mesma.

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 é, primeiramente, do docente e caso este não consiga resolver, deve encaminhar para outras instâncias como a direção e equipe pedagógica; dois professores (P2 e P10) ressaltaram que a responsabilidade pela mediação é somente da direção e equipe pedagógica e quatro professores (P5, P9, P11, P16) destacaram que o único responsável pela mediação é o próprio professor, pois é quem teria autoridade para proceder com a intervenção.

No entanto, quando questionados sobre suas intervenções nos momentos de conflitos, percebemos que a frequência de ações que contemplaram a direção e equipe pedagógica, foram maiores que as destacadas em outras questões.

Quando ocorrem conflitos, os professores alegaram agir da seguinte forma:

- **Mediar o conflito:** Eu procuro interferir é (*pausa*) 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 interiro de forma direta tudo da forma que for necessária. (P1)
[...] tento acalmar, colocar (*pausa*) colocar ordem na situação. [...] (P15)
- **Chamar a direção e equipe pedagógica:** Mando pra equipe pedagógica. (P10)
Você procura a coordenação, passa o problema, né. Coordenação eu digo pedagogo [...] (P14)
[...] eu procuro, a direção, o pedagógico e passo o que tá acontecendo. (P18)
Normalmente, eu chamo a equipe pedagógica [...] (P19)
- **Tenta mediar inicialmente e ao não conseguir chamam a equipe pedagógica e direção:** 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 (*pausa*) física, aí eu procuro chamar alguém pra me ajudar nessa solução [...] (P5)
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)
Ah (*pausa*) 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)

Notamos que a maioria dos professores medeia os conflitos que ocorrem em sala de aula com a intervenção e auxílio de outros profissionais, visto que seis destacaram a presença da equipe diretiva e pedagógica diretamente na mediação e outros seis relataram, inicialmente, tentar resolver a situação manifestada e caso não consigam, solicitam o auxílio de outros profissionais da escola. Apontam, juntamente a relatos já destacados, que muitas situações conflituosas em sala de aula, inclusive de algazarras, corpos moles e resistências, não estão sendo resolvidas de imediato pelos professores.

6.2.4 A burocratização da fala

Mesmo que os professores tenham relatado estarem abertos ao diálogo, refletirem e modificar sua prática docente, revelaram-se algumas contradições no que condiz aos momentos de efetiva interlocução entre professores e alunos.

Constatamos incongruências a partir dos registros das atas, que demonstraram a ausência de momentos de diálogo com os alunos envolvidos nos conflitos. Também desvelaram incompatibilidades nos relatos apresentados pelos professores, primeiramente quando afirmaram ser a mediação de conflitos uma perda de tempo e também nos relatos sobre o que fazem quando são questionados pelos alunos em relação a sua prática docente (avaliações, metodologias, entre outros), que, de modo geral consistem em:

- **Mostrar registros efetuados:** não há questionamento em relação a isso eles não questionam porque é tudo muito claro né, eles têm acesso, é tudo muito bem explicado e a própria caderneta, a própria caderneta da forma que a gente apresenta ali as atividades, as avaliações não tem como eles questionarem nada, não tem o porquê. (P1)

[...] eu procuro explicar para eles a forma como eu avaliei, né, que são os trabalhos que eles fazem, as atividades que eles faz, eu avalio o que eles fazem. (P2)

Geralmente os alunos que questionam mais é porque tem nota baixa [...] às vezes não tem muito questionamento, pois eu já vou imediatamente tirando nota baixa. Vou chamando a mãe, chamando o aluno e vou acompanhando. (P7)

Na verdade, quando existe alguma dúvida do aluno referente à nota final eu chamo ele pra conversar individualmente. Mostro né, que tem tudo discriminado, tudo que foi feito. Falo pra ele “ó você ficou com essa nota, por esse motivo, por esse motivo e por esse motivo”. (P11)

Olha! (*pausa*) quando o aluno não tira a nota que ele esperava que fosse aparecer no boletim, eu sento com ele, abro o livro e mostro pra ele “olha, tá aqui registrado, você deixou de fazer tal e tal atividade, você fez a prova e tirou uma nota baixa, você fez a recuperação, você não foi bem na recuperação, você estudou? (P18)

Olha! Eu sempre falo pra eles que se eles tiraram nota baixa é, às vezes, foi por falta deles [...] Então, às vezes, eu tiro mais pelo desinteresse deles. (P19)
 Eu sempre explico na questão assim. Eu sempre tento explicar o conteúdo da melhor maneira possível, aí quando eles questionam questão de nota daí eu falo que é questão de aprendizagem deles e eles não tiveram, poderiam estar prestando mais atenção na aula, não tiveram tanto aproveitamento assim, se tivessem. Estão conversando, aí não estavam prestando atenção na aula e obtiveram essa nota baixa [...] (P20)

- **Dialogar e refletir sobre o que foi questionado:** Eu sou flexível. [...] eu não sou dona da, da verdade, né [...]. Mas em caso de questionamento, eu analiso, com respeito, né, assim como eu gosto de ser respeitada. (P3)

Não sei se é o modo de fazer essa avaliação, tinha que se pensar hoje nesses critérios, e encaminhamentos metodológicos, de ver outros métodos de avaliação com os alunos (P17)

Estes dados revelam que, preeminentemente, as respostas e explicações dadas pelos professores concentraram-se no processo avaliativo, pressupondo que podem não ter momentos em que se questionem outros processos da ação docente. Denotam o pouco diálogo e reflexão sobre indagações dos alunos, havendo espaço significativo para o ato burocrático de mostrar os registros efetuados, que, por vezes, culpabiliza os alunos pelo resultado obtido. Somente dois professores relataram refletir e dialogar com os alunos sobre os processos desenvolvidos.

6.2.5 Aleatoriedade

Nas recorrências registradas em atas predominou a necessidade de comprometimento dos alunos em seguirem as regras estabelecidas pela instituição de ensino, representada por normatizações e pelo Regimento Escolar.

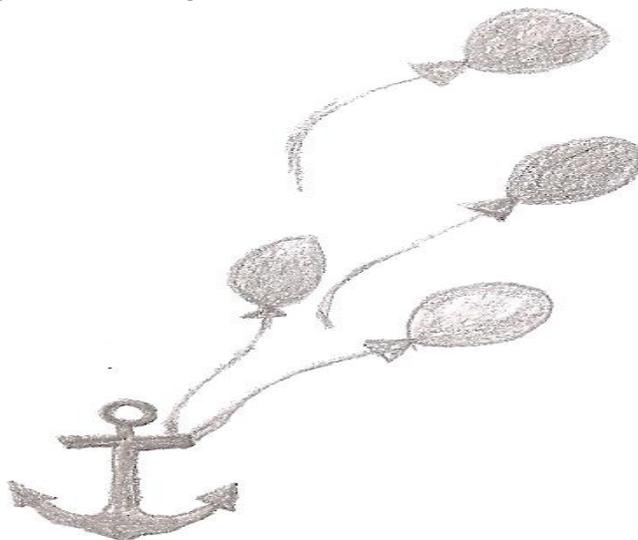
Deste modo, os professores foram questionados sobre as regras da escola, a fim de apreendermos se as conhecem, se fazem sentido em suas ações docentes e se reconhecem o conhecimento das regras por parte dos alunos.

Para a maioria dos professores, há regras da escola que não são condizentes, pois consideram que não são boas, que precisam melhorar, bem como, que não são seguidas pela maioria dos alunos e professores, por não ter quem as cobre efetivamente.

Acrescentamos que para alguns professores os alunos conhecem as regras, mas não as seguem e se recusam em seguir normatizações que ditam durante as aulas. Outros pontuaram que os alunos não conhecem as regras, pois, nem mesmo os professores possuem clareza sobre quais as regras devem seguir na instituição de ensino.

Ao serem questionados sobre o Regimento da Escola (documento formal de regras da instituição) apreendemos que, poucos professores conhecem o documento, de onde inferimos haver regras seguidas aleatoriamente na instituição e não conhecidas por todos os segmentos escolares que são geridos por estas normatizações.

Figura 6.2.5.1 - regras soltas e desconectadas



Fonte: produção da pesquisadora

Ainda neste sentido, 9 professores manifestaram já ter sido pressionados a cumprir regras com as quais não concordam, sendo:

- **Aprovar aluno em Conselho de Classe:** Passar aluno em conselho de classe, você aprovar o aluno sendo que no decorrer de todo o ano ele não fez nada e chegar no conselho de classe é (*pausa*) você ser obrigada ver o aluno passar sem ele ter feito nada. Passar sem ter critério, sem ter feito nada, isso é totalmente contrário à minha opinião. (P1)

- **Não poder punir o aluno:** [...] é o fato de você não ter, por exemplo, é (*pausa*) um meio de punir o aluno por ele te desrespeitar, né. Então muitas vezes, você pede para o aluno uma coisa, ele te afronta e você fica sem ação sem saber o que fazer: o que eu faço agora?! Tiro da sala?! Se eu ponho para fora da sala não pode porquê ele tem o direito de ficar na sala de aula, né, este tipo de coisa aí que a gente (P2)

[...] a questão por exemplo de você tirar o aluno da sala, quando o aluno não está fazendo uma atividade, ele tá se comportando tal. Se retira o aluno, de repente se você consegue amenizar a problemática da sala e alguém leva ele de volta sem ao menos questionar o porquê daquilo ali [...] (P5)

- **Reavaliar o aluno:** É o fato de pegar um aluno, por exemplo, um aluno que tirou 15 no primeiro bimestre e eu ser obrigada no quarto bimestre dar uma recuperação pra ele do primeiro bimestre. [...] (P9)

A questão de notas né. A questão de você saber o que o aluno fez e o que ele merece de notas até contribuindo um pouco com isso e vindo de uma equipe que não, você precisa dar mais nota porque o aluno precisa passar, enfim. [...] (P11)

Nas falas revela-se que as regras a que foram pressionados a cumprir, confrontam imaginários de autoridade, bem como, de não aceitarem rever procedimentos já detalhados durante o ano, em relação ao trabalho avaliativo que desenvolvem com os alunos.

No próximo tópico desvelamos as apreensões dos alunos a respeito dos conflitos e violências que ocorrem na relação com os professores, atentando-se entre outras, às regras e normatizações a que são submetidos.

6.3 IMAGINÁRIOS DE ALUNOS

Apresentamos, neste tópico, as discussões relativas aos imaginários de violências e conflitos dos alunos da instituição de ensino pesquisada. Tratam-se de dados obtidos a partir das entrevistas coletivas realizadas no grupo focal²⁸ com 40²⁹ alunos e também, as entrevistas semiestruturadas com 20 alunos selecionados entre os participantes do grupo focal³⁰, realizadas nos meses de novembro e dezembro do ano letivo de 2015.

O *cópus* dos dados foi composto pelas transcrições de dois roteiros de entrevistas semiestruturadas e as transcrições das falas do grupo focal, que tiveram como finalidade identificar a visão dos alunos a respeito dos temas: ocorrências de violências e conflitos; modo como se relacionam com os professores da instituição, os tipos de encaminhamentos adotados pelos professores e equipe escolar na mediação de conflitos e também, desvelar se conhecem as regras da escola e como as compreendem.

6. 3.1 “a relação é boa, com alguns!...”

Os alunos entrevistados relataram que se relacionam bem com boa parte dos professores, no entanto, com alguns possuem dificuldades e não há um bom relacionamento.

²⁸ A pretensão em utilizar a técnica do Grupo Focal foi selecionar os colaboradores das entrevistas, bem como, ampliar a coleta de dados, partindo da hipótese de que na interação em grupo, alguns alunos poderiam sentir-se menos tímidos ao expor suas considerações sobre as questões levantadas.

²⁹ Alunos do Ensino Fundamental e Médio, na faixa etária de 12 a 18 anos de idade.

³⁰ A1, A2, A3, A4, A6, A11, A14, A15, A18, A21, A22, A23, A25, A26, A31, A35, A36, A37, A39 e A40.

Os alunos A31, A35 e A37 concebem que o relacionamento entre professores e alunos é amistoso, pois há professores que dialogam e compreendem seus anseios. Para A1 e A40 o convívio é ruim, pois compreendem que determinados docentes os desrespeitam, não explicam os conteúdos de ensino que não estão entendendo durante as aulas, outros os menosprezam com palavras de desestímulo sobre suas capacidades, entre outras.

Para os alunos A2, e A3, A4, A6, A11, A14, A15, A18, A21, A22, A23, A25, A26, A36, A39, o relacionamento com os professores é relativa e associada a algumas posturas adotadas pelo docente.

O bom relacionamento ocorre com professores que consideram legais, cooperam com suas dificuldades durante as aulas, consideram “bonzinhos”, com aqueles que mantêm certa amizade e que se abrem ao diálogo.

Por outro lado, relacionam-se mal com docentes: - não abertos ao diálogo, - que consideraram passar muita “tarefa e atividades” durante as aulas, - aqueles que não os ajudam em suas dificuldades, professores que tratam seus questionamentos com falta de educação, com professores que sentem medo de se comunicar, bem como, com aqueles que os ofendem verbalmente.

Estas afirmações, discutidas pelo coletivo dos alunos, no grupo focal, pontuados como (Grupo Focal Ensino Fundamental Matutino – GF1; Grupo Focal Ensino Fundamental Vespertino – GF2; Grupo Focal Ensino Médio Matutino – GF3 e Grupo Focal Ensino Médio Vespertino – GF4), também direcionaram para o bom ou mau relacionamento com os professores condicionado a atitudes praticadas no ambiente da sala de aula.

Apreendemos que entre os alunos do Ensino Médio (GF3 e GF4), há uma percepção do mau relacionamento, com docentes que consideram arrogantes e também aqueles que são omissos e fazem corpo mole durante o andamento das aulas. O bom relacionamento ocorre com professores que possuem maior afinidade.

Entre os alunos do Ensino Fundamental (GF1 e GF2) o mau relacionamento ocorre com professores que respondem seus questionamentos com palavras que consideram “queimadas” (deseducadas e rudes) e também nas aulas daqueles em que realizam algazarras, no entanto, o bom relacionamento, assim como entre os alunos do Ensino Médio, ocorre com professores com os quais possuem proximidade.

6.3.2 “Eu comecei a falar, tamparam eu...”!

Ao serem questionados a respeito dos momentos de diálogo no ambiente escolar 15 alunos (A1, A2, A3, A4, A11, A15, A18, A21, A23, A25, A26, A35, A36, A39 e A40) revelaram que não existem momentos para que expressem suas intencionalidades e opiniões a respeito de processos escolares.

Do mesmo modo, até os alunos A6, A14, A22, A31 e A37 que pontuaram haver momentos de diálogo, apresentaram que são precários e não condizem efetivamente com a oportunidade de se expressarem.

Para eles o único momento que se assemelha ao diálogo corresponderia em preencherem uma “ficha individual” repassada em sala de aula para que escrevam como foi seu desenvolvimento durante os bimestres, porém, não tendo retorno sobre aquilo que escrevem. “[...] aquele, como é que chama aquela, que a gente escreve quando (*pausa*) ficha individual, que passa de sala em sala. Mas acho aquilo lá tipo: “faz o que você quiser e de boa”, não é uma coisa certa assim de você sentar e conversar” (A37).

No Grupo focal, apreendemos que entre os alunos do Ensino Fundamental (GF1 e GF2) não há a identificação e reconhecimento da existência de momentos de diálogo propiciados pela escola. Já entre os do Ensino Médio (GF3 e GF4) corroborase a presença de momentos precários como em reuniões de pais onde não podem expor suas inquietações e o preenchimento da ficha individual da qual não obtêm retorno.

Figura 6.3.2.1 – Para abrir ou fechar.



“A reunião, a reunião falaram que era para a gente falar tudo que a gente precisava, quando a gente começou a falar a pedagoga proibiu, falou que não era pra falar que era situações pra falar com cada um. Falou que era pra falar na frente de todo mundo particulares (*pausa*) e a gente, eu comecei a falar tamparam eu [...]” (A21).

Fonte: produção da pesquisadora

Constatamos a carência de discussões sobre dúvidas dos alunos em relação a processos elaborados e desenvolvidos pelos professores, já que cinco alunos alegaram reconhecer estes momentos no cotidiano da sala de aula, nove alunos afirmaram que somente alguns professores oportunizam e cinco alunos reiteraram não haver diálogo sobre seus questionamentos.

A precariedade com que ocorre a interlocução sobre processos escolares, interferem no cotidiano da sala de aula e os alunos relataram sobre as atitudes tomadas por professores quando questionados sobre notas/avaliações bimestrais e conteúdos de ensino não compreendidas pelos alunos. Para eles, os professores adotam as seguintes posturas:

- **Dialogam:** Suponhamos, que nem teve, a minha nota foi trocada com a de um aluno, e aí a gente, eu perguntei né porque eu tinha ficado com aquela nota sendo que eu tinha tirado nota boa. Aí ela foi pegando as provas e ela foi caçando tudo aí ela viu que tava trocado mesmo. Aí ela pegou e arrumou. (A4)

Tem vez que eles perguntam se nós estamos entendendo o conteúdo. A gente fala que tamos, e eles continuam. (A18)

- **Somente alguns professores dialogam:** Olha! Nem todos os professores. Nem sempre. Tem uma professora que ela explica bem, quando tem algumas pessoas da minha sala que tem dificuldade, ela fala que é pra pagar um professor particular. (A3)

Alguns sim e alguns não. Tem alguns professores que falam até pra gente pagar professor particular se a gente não tá entendendo a matéria. Agora já outros, já voltam, explicam bem. (A4)

Alguns. Muitos poucos. Pra nota ninguém liga, mas pra explicar são muitos poucos [...]se a gente pergunta, finge que não escutou sabe, a depois disfarça, passa outra matéria. [...] (A21)

Às vezes sim. às vezes tem professor que a gente fala que não entendeu. Mas às vezes, a gente não entende e fica quieto mesmo, porque tem professor que a gente se relaciona mais, igual, tem uma professora que a gente não fala mesmo na aula dela né, nem respirar a gente não respira, direito, por causa que ela “vira pra frente, não sei o que”, a gente olha pro lado é tipo isso entendeu? Aí se a gente não entendeu alguma coisa, a gente tem até medo de perguntar. (A22)

Alguns. Não todos. talvez alguém tira uma nota baixa e vai perguntar o porquê entendeu? Mas na maioria das vezes fala que é a pessoa, que é incapacidade. (A40)

- **Não dialogam:** Das notas eles não falam. Eles não. Essa nota é essa e essa. E é muito raro quando você não tá entendendo e o professor fica batendo em cima de você pra ver se você aprende. (A31)

Não. Muito raro aquele que se preocupa, aquele que vai tentar te ajudar (A39)

Os alunos A1, A2, A3, A4, A6, A11, A18, A21, A22, A23, A25, A26, A35, A36, A37, A39 e A40 relataram que, quando reclamam ou questionam sobre algo em que estejam insatisfeitos ou que consideram não condizente com a rotina escolar, os professores não lidam bem, os ignoram e acabam sendo omissos diante a solicitação.

Neste sentido, também evidenciaram que, quando não ouvidos, reagem da seguinte forma: - **Não fazem nada por medo e receio:** (A1, A2, A4, A18, A21, A31, A36, A37, A39, A40); - **Falam com o diretor e pedagogo da escola:** (A6, A11, A22, A23, A25, A26, A35, A37); - **Continuam reclamando com o professor até o tema ser resolvido:** (A3, A15).

Muitos alunos, optam, por medo ou por receio, em não fazer nada quando suas demandas não são atendidas, seguidos pelos que buscam auxílio de outras instâncias escolares e aqueles que insistem em falar com o professor. Diante da insuficiência revelada, os alunos demonstraram sentir necessidade de conversarem e expressarem suas intencionalidades na relação com os professores, visto que os 20 alunos entrevistados pontuaram a necessidade de mais diálogo, por motivações diversas.

As falas dos alunos descortinaram que há medos e receios de questionarem e exporem insatisfações quanto a processos escolares, pois foram recorrentes as falas em que se desvelaram sentirem medo de falar com professores que não se abrem ao diálogo ou que estabelecem uma relação hierarquizada com eles. Também apresentaram-se recorrentes as falas em que sentem-se desejosos de relações mais próximas e sensíveis com os professores e como tal, mitigarem momentos conflituosos e, inclusive, atitudes motivadoras de conflitos.

Nos grupos focais, foram unânimes, tanto entre alunos do Ensino Fundamental e Médio, o anseio para a constituição de momentos em que ocorram mais diálogo, para que consigam maior proximidade com os professores, não ocorram tantas brigas, sejam bem tratados e possam expressar suas percepções sobre a rotina das aulas que não estejam compreendendo.

Quadro 6.3.2.1 – caça palavras para a motivação do diálogo entre professores e alunos

M	A	S	S	F	L	I	S	T	R	Z	C	M	A	M	A	X	K	I	M	Z	O	A	H
L	F	E	E	P	Q	S	A	X	Y	H	M	L	F	L	F	A	M	I	S	T	O	S	O
L	Y	H	M	R	I	S	J	N	R	Z	C	L	Y	L	Y	N	R	Z	C	I	T	O	S
X	K	I	M	I	O	T	H	K	L	A	H	X	K	X	K	A	X	Y	R	Z	C	R	N
F	L	I	E	T	R	U	V	X	B	G	S	M	A	M	A	Y	H	M	R	L	V	X	B
X	I	M	D	U	R	L	V	Y	H	M	R	L	F	L	F	I	S	T	I	S	I	M	D
F	L	I	O	R	Z	C	D	I	M	I	N	U	I	R	C	O	N	F	L	I	T	O	S
V	X	B	G	A	M	A	D	L	D	L	Y	H	M	R	L	V	X	B	G	N	R	Z	C
A	H	K	L	T	N	F	D	E	A	O	M	R	L	V	X	A	H	K	L	C	L	Y	C
R	Z	C	M	N	R	Z	C	L	Y	N	R	L	V	X	B	R	Z	C	M	I	M	D	I
T	N	F	D	E	A	P	R	O	X	I	M	A	R	Y	H	M	R	L	V	Y	H	M	H
Encontre: SER OUVIDO. DIMINUIR CONFLITOS. SEM MEDO. APROXIMAR. AMISTOSO.																							

Fonte: produção da pesquisadora.

Apropriando-se das metáforas maffesoliana da Lei do Pai e da Lei dos Irmãos, bem como da noção “Iniciação”, notamos nas falas dos alunos o anseio em romper com estruturas hierarquizadas e estimarem relações “horizontalizadas” com os professores.

Pressupõe que “[...] tudo isso nos obriga a uma outra concepção da socialização da criança, não com base em uma imposição vertical, mas sobre um suporte horizontal” (MAFFESOLI, 2016b), visto que “[...] a recusa de engolir o que é despejado de cima, a lei do Pai [...] se acompanha do desejo de aprender com os iguais: a lei dos irmãos [...]” (MAFFESOLI, 2014, p. 7).

A escola, que, em muitas de suas configurações e posicionamentos pauta-se por estruturas de um modelo moderno, contribui para a consolidação de imaginários como o evidenciado pelos alunos, do professor fechado ao diálogo, com o exercício de uma autoridade e que não oportuniza ao aluno questionar e debater sobre aquilo a que são submetidos.

Compreendemos também, que muitas destas imposições e estruturas já não são suficientes para contemplar a polissemia e efervescência dos alunos. Maffesoli (2003) destaca que na pós-modernidade há a inversão de valores baseados pela hierarquização da Lei do Pai e apresenta a noção de iniciação, que para ele é:

[...] aproveitar uma pressão exterior para concluir uma perfeição interior. Iniciação que podemos cotejar com o comentário que C.G. Jung faz de um epitáfio do claustro da catedral da Basileia: “*Eadem mutaria resurgo*”, reaparecer mudado e, no entanto, o mesmo. É, certamente, o processo de inconsciente que se move em espirais em torno do centro [...] (MAFFESOLI, 2003, p.39).

Consiste em tornar a relação entre professores e alunos mais próximas e inversa às estruturas tradicionais de hierarquia tendo o professor como o topo da pirâmide. Ao contrário, ao partir da noção de Iniciação e da ideia que as metáforas da comunidade, tribalismo pós-moderno e Lei dos irmãos agregam, corresponde em estabelecer relações onde:

[...] há um processo de interação entre o professor e o aluno. Talvez devêssemos dizer entre professor e alunos, porque, na verdade, o que está em jogo é o retorno do ideal da comunidade. Proponho a seguinte distinção: no modelo educacional, o professor tinha um poder que se impunha de cima; ele deve ter uma autoridade, e isso no seu sentido etimológico (autoritas), aquele que faz crescer. As novas gerações, pelo menos o que se observa na Europa, rejeitam o poder educacional e têm um verdadeiro apetite por autoridade iniciática (MAFFESOLI, 2016b).

Apropriamo-nos da noção de iniciação e metáforas destacadas, para desvelarmos a importância de professores e alunos “estarem junto” e partilharem no ambiente da sala de aula, intencionalidades consensuais e negociadas e assim, não sufocarem, quer seja por violências totalitárias exercidas pela escola ou, por violências praticadas pelos alunos, a possibilidade de tecerem relações sensíveis e sintonizadas a partir do diálogo.

6.3.3 “Um certo bate boca ali, até o aluno ter que se render ao professor”

A presença de conflitos e violências na relação com os professores foram percebidas e pontuadas por 15 alunos (A1, A2, A3, A6, A11, A14, A15, A21, A22, A23, A25, A26, A31, A37, A36) que alegaram identificar que há algum tipo de violência, ocorridas em decorrência de causas como:

- **Violências surgidas a partir de comportamentos dos alunos:** [...]assim como a gente respeita os professores, o professor tem que respeitar a gente, mas, o aluno que foi expulso também tava muito errado, porque além dele não ter feito as coisas que a professora mandou, ainda começou a xingar ela. (A1)

Minha opinião é que as pessoas tem que agir com respeito com qualquer pessoa. Se não gostar, não demonstre isso igual demonstra hoje em dia. A pessoa não gosta de uma, vai lá e demonstra de uma forma violenta, tanto que ano passado, uma menina riscou o carro de um professor e esse ano agrediu um professor [...] (A21)

O que eu tenho pra falar é que os alunos não podiam ter agredido os professores. Tem que procurar a diretoria e não ficar fazendo isso aí. Porque o professor tá aqui pra dar aula e não pra ser agredido. (A25)

- **Violências decorridas de atitudes e intervenções de professores:** Porque tem uma professora na nossa sala né. Todo mundo não gosta dela, aí ela briga com a gente e a gente não fica quieto, a gente também boqueja com ela, dá vontade de voar no pescoço dela, mas não acontece isso. (A3)
Ah! (*pausa*) tem os professor que já, tipo assim, não chega a, assim sabe, ficou tipo, menosprezando alguns alunos da nossa sala. (A15)

(*pausa*) é que é assim. Tem um caso que é desrespeito também, por causa que, às vezes, o professor pede respeito e ele não dá também entendeu? Aí, às vezes o aluno, fica bravo por causa disso e acaba discutindo com o professor. Aí, às vezes, o professor, discute assim, como se fosse um aluno, ou pior ainda. É o que já aconteceu na nossa sala, já isso, em muitas aulas. (A22)

Eu não sei se dá pra tirar uma pessoa do cargo que ela tem né. Tirar uma aula dela, porque tem convivência com professor lá, que não dá pra aguentar. (A23)

Um certo tipo de bate boca ali, até o aluno ter que se render ao professor. (A37).

Assim como nas recorrências reveladas pelas entrevistas dos professores, notamos que grande parte das violências ocorridas na relação entre professores e alunos, surgiram em razão dos alunos se recusarem em obedecer a solicitações de

professores. No entanto, também, estão associadas ao ato de não aceitarem acatar ações consideradas desrespeitosas como palavrões e comportamentos mais ríspidos dos docentes. Embora também tenham surgido em menor escala, conflitos e violências motivadas por comportamentos dos alunos.

[...] nesse sentido, a recusa à atomização que essa energia, essa transgressão representa, pode ser analisada, como tentaremos fazer, como a reinscrição de um simbolismo que busca sua expressão. É desse modo que podemos decifrar as fúrias urbanas, os incêndios, os arrombamentos, as múltiplas formas de ilegalidade, assim como tantas outras manifestações de um desejo de viver social que repete o mito da transparência, da comunhão e do imediatismo. Frequentemente mostramos como, numa sociedade voltada para a produção, numa sociedade dominada pelo mito de Prometeu, o trabalho e o isolamento fazem parte de uma mesma lógica. Foucault, em particular, mostrou como, a exemplo do convento, do colégio ou da caserna, a fábrica, templo da religiosidade contemporânea, baseia-se na reclusão. [...] (MAFFESOLI, 1987, p. 23).

Em relação a situações consideradas desrespeitosas os alunos revelaram que há **posturas de professores**: (A2, A4, A6, A11, A25, A35, A37, A39, A40); **posturas de alunos**: (A14, A18 A21, A22, A23, A26) e **posturas de outros funcionários da escola**: (A1, A31).

De modo geral, revelaram que há desrespeito em posturas de professores, quando estes respondem à perguntas dos alunos com grosserias, quando agem de forma agressiva, usam xingamentos para se reportarem às turmas, quando fazem piadas ofensivas em sala de aula. Também em atitudes abruptas de tomar, à força, o celular ou outro material que o aluno se recusa a entregar.

Conforme as recorrências, os alunos agem com desrespeito quando praticam *bullying* com colegas e com professores, colocando apelidos ofensivos, quando fazem algazarras e atrapalham o andamento das aulas e discutem com os professores. Por sua vez, os comportamentos desrespeitosos destacados sobre os funcionários correspondem a episódios em que foram atendidos com “falta de educação” quando solicitaram algo nos setores pertinentes a estes servidores.

6.3.4 Queda de braço

Os alunos entrevistados, afirmaram que já foram e/ou presenciaram situações em que alunos foram os agentes causadores de conflitos. Conforme eles, os conflitos ocorreram por motivações variadas, desde as relacionadas a recusas até algumas, referentes a incivildades.

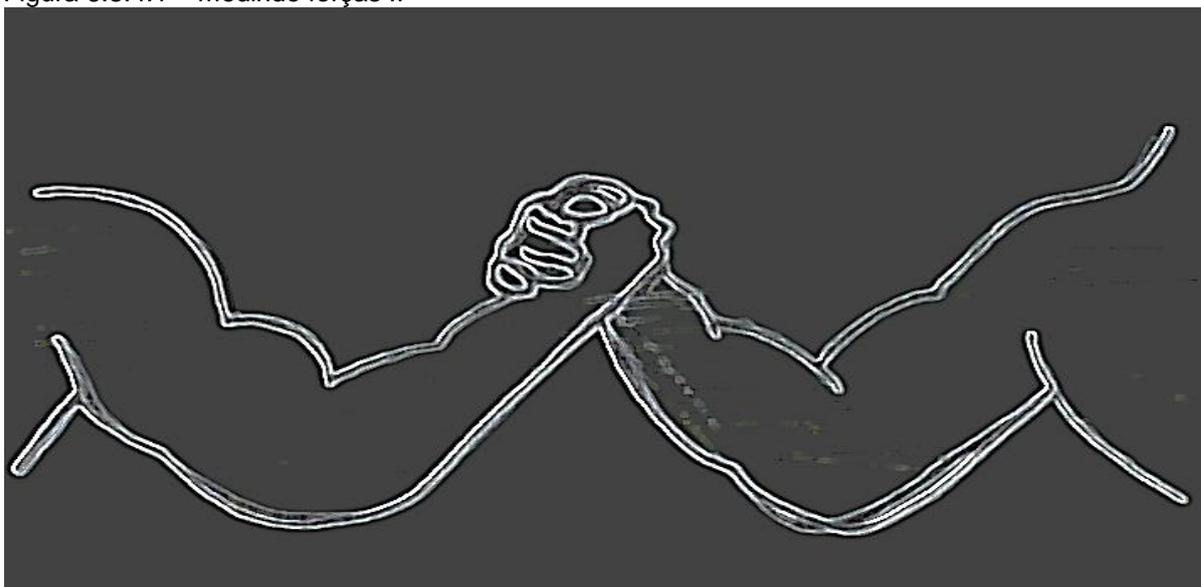
Apreendemos que parte significativa dos conflitos surgem quando os alunos se recusam obedecer a ordens e solicitações dos professores, bem como, em situações de algazarras que comprometem, de certo modo, o andamento das aulas.

São seguidas por comportamentos incivilizados que desagradam aos professores, pelas ações de resistência e enfrentamento a intervenções e posturas de professores, consideradas desrespeitosas.

Também são recorrentes os momentos em que os professores os interpelam para que foquem nas atividades propostas durante as aulas, entre outras.

Ainda sobre esta temática, os alunos revelaram que, normalmente os professores chamam a sua atenção, de **modo tranquilo**: (A2, A3 A4, A14, A21, A23, A25, A35, A37) e de **modo agressivo**: (A1, A2, A6, A11, A15, A18, A22, A26, A31, A36, A39, A40), que incluem desde pedirem para fazer silêncio até baterem na mesa e gritarem para que os alunos “calem a boca”.

Figura 6.3.4.1 – medindo forças II



Fonte: produção da pesquisadora

Para os alunos, quando há algazarras e comportamentos que prejudicam o andamento das aulas (A1, A2, A3, A4, A11, A14, A15, A18, A23, A25, A31, A35, A40) é apropriado que sejam interpelados, no entanto discordam (A1, A2, A3, A15, A18, A21, A23, A26, A35) quando os professores se utilizam de ações agressivas e violentas para os interpelar.

Diante de recusas é mister que ocorram negociações e combinados entre professores e alunos como mecanismo que afrouxe a irrupção de violências paroxísticas nestes contextos:

[...] que pede “um certo grau de socialização e de acordo”. Nesse caso, referimo-nos ao que eu chamaria de ritualização da violência, claramente perceptível nas sociedades primitivas ou na tragédia grega. Consciente da onipresença da violência, da sua conformidade com o fato social, é preciso negociar, ser astuto, amansá-la, socializa-la. Nesse sentido, o ritual é o auxiliar da simbolização social. [...] (MAFFESOLI, 1987, p. 17-18).

Ritualizar e amansar, são estratégias que podem operar como a corrente de um rio que se depara com obstáculos em seu curso, podendo, por exemplo, circular a rocha ao invés de arrastá-la abruptamente. Do mesmo modo, a relação entre professores e alunos pode circular os obstáculos surgidos em decorrência dos conflitos, tendo a compreensão de que as discordâncias fazem parte desta relação e precisam ser conduzidas com serenidade.

6.3.5 Pesos e medidas

Dada a quantidade de conflitos mediados pela equipe pedagógica, bem como, dos professores ressaltarem a necessidade desta equipe como auxiliares na mediação de conflitos, os alunos foram questionados se eram encaminhados para a sala da equipe pedagógica e por quais motivações.

Dezoito alunos (A1, A2, A3, A4, A6, A11, A14, A15, A21, A22, A23, A25, A26, A31, A35, A36, A39, A40) afirmaram que os professores encaminham alunos para a sala da direção e da equipe pedagógica.

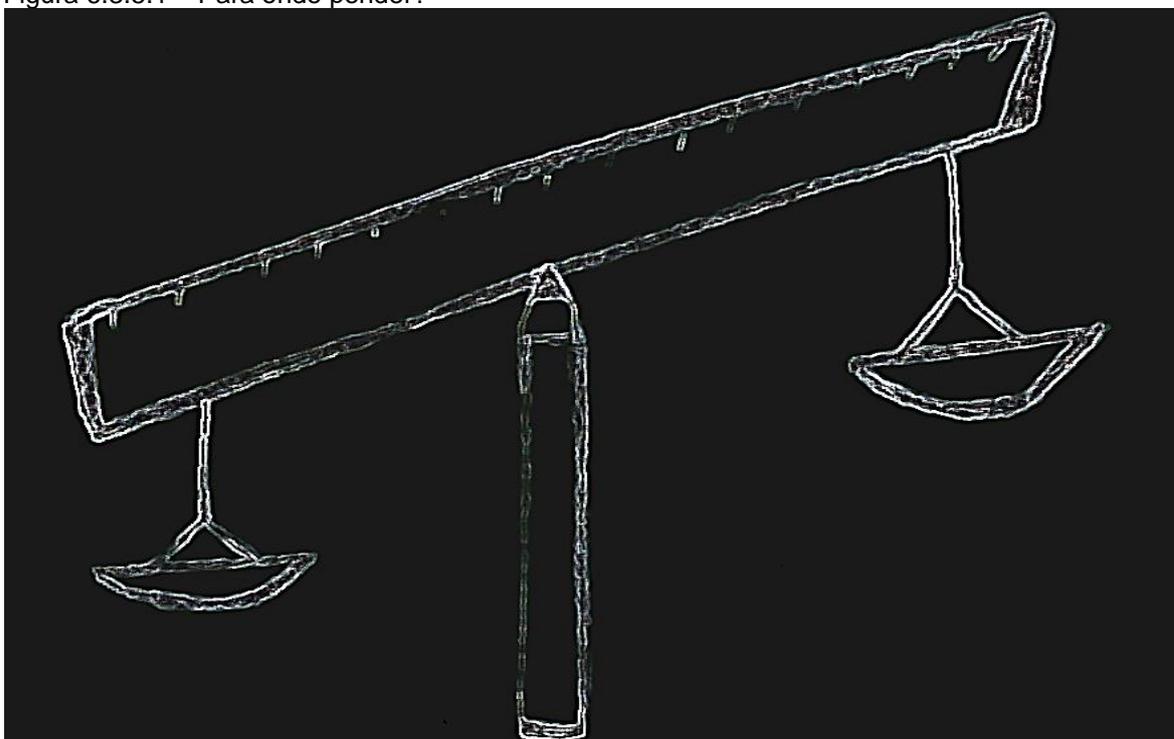
Algazarras, recusas e resistências dos alunos, seguidas por aquelas em que questionam ou discordam dos professores, são as principais causas para que os professores os encaminhem para a equipe pedagógica e direção. Também foram os principais motivos elencados por eles, de terem assinado atas de advertência, que para alguns, foi um procedimento injusto.

Adicionalmente, os alunos do Ensino Médio pontuaram durante a sistematização do grupo focal, que “qualquer motivo” é suficiente para que sejam encaminhados para a sala da direção e equipe pedagógica. Já entre os alunos do Ensino Fundamental, as motivações comumente apreendidas são: algazarras, usar celular, o não uso do uniforme, chegar atrasado e incivildades.

Acrescentamos que, entre alunos do Ensino Fundamental e Médio, há o consenso sobre as motivações de terem assinado ata de advertência, como mais recorrentes aquelas relacionadas a recusas, algazarras e enfrentamentos à solicitações dos professores.

Sobre as intervenções e desfechos dos conflitos, 11 alunos (A11, A15, A18, A21, A22, A23, A26, A31, A39, A36, A40), evidenciaram ter sido resolvidos de maneira que consideraram injusta, principalmente as relacionadas a intervenções desproporcionais adotadas no ato da mediação.

Figura 6.3.5.1 – Para onde pender?



Fonte: produção da pesquisadora

Compreendemos que a maioria dos alunos, consideram injustas intervenções uniformes e desproporcionais na mediação dos conflitos, como por exemplo, quando tiveram que assumir a responsabilidade por ações praticadas por outros alunos. Igualmente, consideram injusto, uma vez ter se desentendido com professores, serem suprimidos com notas, bem como, notarem relações unilaterais em favor do professor.

6.3.6 Espaço vazio

No percurso que constituiu o *cópus* dos dados notamos que a cobrança pelo cumprimento de regras é extensamente sugerido, tanto nos relatos dos professores e também nos registros das atas.

Para alguns professores, há o conhecimento de regras por parte dos alunos, mas o seu cumprimento não ocorre, em alguns casos, pelo fato destes aterem-se aos direitos que possuem. Por outro lado, há relatos de que não há o conhecimento das regras nem pelos alunos e tão pouco por professores, entre outras afirmações que inferem para o sentido indefinido das regras da instituição de ensino.

Questionados sobre as regras, inicialmente 14 alunos (A1, A3, A6, A15, A18, A21, A22, A23, A26, A31, A35, A36, A37, A40,) pontuaram que os professores não as explicam para as turmas; 3 alunos (A4, A11, A39) evidenciaram que alguns professores, no início do ano, tratam sobre as normas e a metodologia que adotará na turma durante o decorrer do ano letivo e 3 alunos (A2, A14, A25) afirmaram que os professores as explicam.

Também foram questionados sobre o conhecimento do Regimento Escolar, sendo que 14 alunos (A1, A2, A3, A4, A6, A14, A15, A18, A21, A25, A35, A36, A37, A40,) evidenciaram não conhecer o documento e 6 (A11, A22, A23, A26, A31, A39,) disseram já ter ouvido falar ou ter lido algo no documento, mas que não se recordavam do teor e conteúdo expresso neste.

Como a maioria dos alunos afirmou desconhecer ou não se lembrar do conteúdo do Regimento Escolar, somente 3 foram questionados sobre quais pontos concordam ou discordam neste documento.

Para o aluno A31 é pertinente a proibição do uso do celular em sala de aula; A11 evidenciou que a proibição do uso de celular e de roupas inadequadas no ambiente da escola, sejam regras com as quais concorda.

Por sua vez, A26 afirmou lembrar-se somente da proibição do uso do celular e diz discordar pois:

A gente tipo. Tá numa matéria, a gente não tá fazendo nada alguma coisa demais, a gente tá só copiando alguma coisa do livro, que acho que não é necessário, mas tudo bem, a gente tá copiando e alguma coisa que tá todo mundo quieto se eu não poder colocar uma música. Você não tá mexendo no celular, você pode ouvir uma música, é tipo, eu no caso, eu consigo com mais facilidade prestar mais atenção quando eu to ouvindo alguma coisa. Agora tipo, quando tá todo mundo conversando e eu começo a prestar atenção nas conversas, agora se eu tiver sozinha tipo, é de boa (ALUNO A26).

Com base nestas recorrências pressupomos que a maioria dos alunos não conhecem as regras da escola e que algumas delas não fazem sentido para eles. Notamos que alguns professores ditam regras e combinados específicos em algumas turmas.

Como uma penumbra e em um jogo de faz de conta, professores e instituição de ensino anseiam que regras sejam seguidas, ao pensarem que os alunos as compreendem. Em intervenções uniformes e práticas burocráticas não dialogadas, por vezes, suprimem a possibilidade de expressão destes alunos, que, ao não perceberem o sentido para o cumprimento de certas normas, as descumprem quer por desconhecerem e por resistirem a planificações.

Convivem diariamente sem estabelecerem os pontos importantes de sua relação e que podem ser os arames farpados a cercar as tensões que eclodem na rotina da sala de aula. Estão junto, mas sem se reconhecerem, dialogarem e negociarem sobre regras pautáveis e meios termos.

Durante mais de 20 anos partilhou a cama com sua esposa chinesa. E embora Ching-Ping-Mei não lhe tivesse dado filhos, sabia o quanto ela os desejara. Várias vezes, ao longo daquele tempo, dissera-lhe ter estado grávida, perdendo a criança em lamentáveis acidentes. E ele, piedosamente fingira acreditar, para não ferir sua delicada sensibilidade oriental.

Gentilmente, amavam-se. Recato, escuridão, jogos de leques. Assim se procuravam desde sempre na pesada penumbra do quarto. Corpos nunca revelados, névoas de incenso, o amor envolto em véus e cortinados, conservando o mistério dos primeiros dias.

Porém, adoecendo Ching-Ping-Mei, exigiu o médico que se abrissem janelas e se fizesse luz, tornando possível o exame. E embora ele se mantivesse do lado de fora da porta, em discreta espera, não lhe foi permitido escapar à revelação trazida junto com o diagnóstico.

A paciente logo sararia, comunicou-lhe o médico, porém ele considerava seu dever comunicar-lhe que à luz da medicina, e não obstante a graça e doçura inegáveis, sua esposa Ching-Ping-Mei era, na verdade, um homem.

Atordoado, cambaleou sentindo esboroar-se o cerne do amor, estendeu as mãos à frente. Mas em que apoiar-se, se ele próprio, apesar da barba e dos bigodes, e sem que sua amada jamais desconfiasse, era, e tinha sido ao longo daqueles anos todos, mulher? (COLASSANTI, 1986, p.93-94).

Este espaço vazio, desvela que há regras que não fazem sentido para os professores e para os alunos. Nas atas apreendemos que o cumprimento das regras é extensamente cobrado, mas, ao mesmo tempo estas, ao que consta, parecem não ser publicizadas adequadamente, visto que a maioria dos entrevistados não as conhecem.

Ao não serem dialogadas e negociadas podem fomentar intervenções realizadas de forma totalitária e contribuir para a ocorrência de mais conflitos e as

variadas manifestações de violências verificadas nos registros das atas e nos relatos dos professores e dos alunos.

Intuímos a importância de negociar estas regras para torná-las claras e consensuais a todos os que são por elas abrangidos e como meio de evitar supressões, encaminhamentos uniformes, e de superar registros e intervenções focadas em totalitarismos planificações.

7 UM PONTO DE CHEGADA

Não me venham com conclusões!
A única conclusão é morrer.
(Fernando Pessoa, 2002, p. 107)

Desbravar os caminhos da teoria do imaginário, da pós-modernidade, das modulações de violências e da sociologia formista, a fim de compreendermos e desvelarmos os conflitos da relação entre professores e alunos foi uma viagem fantástica. A cada ponto de parada apresentaram-se elementos que compuseram o rico itinerário dos imaginários que se manifestam no cotidiano da escola.

Nesta viagem, em muitos momentos pousamos, a partir do que nos diziam os dados coletados, em um terreno pedregoso e, em outros, em campos floridos que descortinam a ambivalência e polissemia da relação entre professores e alunos.

As imagens reveladas no terreno pedregoso oportunizaram que visualizássemos os constantes conflitos que ocorrem na relação entre professores e alunos, motivados por recusas no cumprimento de atividades e processos escolares e também, as violências praticadas por professores e alunos em momentos de tensão.

Neste cenário notamos que os enfrentamentos dos alunos em obedecerem a relações hierarquizadas, expressaram-se em momentos de precariedade de diálogo sobre a ação docente e nos entraves em acatarem imaginários de autoridade. No fato dos professores não aceitarem ações praticadas pelos alunos, muitas das quais percebemos serem violências anômicas e banais em resposta ao que estava posto e instituído em sala de aula. Nas dificuldades dos professores lidarem com estes comportamentos, por vezes, pautados em relações sociais pós-modernas, como as euforias, as agregações tribais que, em histerias e corpo moles dos alunos, rompiam com a assepsia de um padrão estabelecido pela escola.

Apreendemos, também, o imaginário de negatividade na ocorrência de conflitos e violências, bem como, do não reconhecimento, por muitos docentes, das pistas que dão sobre os arames farpados que cercam a sua relação com os alunos.

Contemplamos, ainda, a aleatoriedade de regras e normatizações não conhecidas por professores e alunos sendo cobradas de modo supressor, muitas vezes, de maneira disforme e unilateral. Notamos serem ordenamentos não consensuais e não dialogados pelos seus protagonistas.

Por sua vez, nos campos floridos vimos o anseio de relações societárias harmoniosas, o apelo para que ocorram diálogos e negociações sobre os processos escolares.

Notamos a percepção de alguns professores em reconhecerem a possibilidade dos conflitos como indicativos de seu trabalho docente e da necessidade de conhecerem e dialogarem com seus alunos.

Identificamos os diversos mecanismos adotados pelos alunos a fim de romperem violências totalitárias e ordenamentos que não fazem sentido para eles. Os corpos moles, as recusas, os embates anônicos que demonstraram a força do seu “querer viver” irreprimível. Táticas, muitas vezes, não reconhecidas por eles, mas que, de algum modo demonstram sua luta para não serem sufocados e planificados por imposições totalitárias.

A contemplação deste itinerário ambivalente e polissêmico apresentou como uma necessidade, que a escola e professores, diante das violências decorridas dos conflitos apreendidos nos relatos, bem como, nos registros das atas, utilizarem como estratégias, entre tantas possibilidades que se descortinem em seus contextos e necessidades pedagógicas e estruturais: “teatralizar” e ritualizar as recusas, as resistências, violências e conflitos que ocorrem em seus espaços.

Dialogar e chegar a consensos são essenciais, pois:

Nesses momentos em que predomina um desvio coletivo, o que é primordial é um forte sentimento de pertença que atinge sua plenitude em um instante vivido para ele mesmo. Cerimônias ancestrais tendo por função apaziguar os espíritos que atormentam uma pessoa com rituais extáticos, grandes reuniões musicais contemporâneas, o processo é idêntico: favorecer uma comunhão dos espíritos em que, mesmo por um só instante, a intensidade do viver em comum servia para expulsar tudo o que impedia um *bem-estar* ou um *melhor-estar* ao mesmo tempo individual e coletivo. O que é próprio do fenômeno catártico: vive-se o excesso para se purgar dele (MAFFESOLI, 2014, p. 212).

Ritualizar e negociar, são estratégias que podem proporcionar momentos entre alunos, professores e escola, para que estes não sejam sufocados por manifestações arbitrárias que podem ser desencadeadas por algum destes segmentos. Para que consigam chegar a pontos em que: alunos possam expressarem-se conforme suas tribos de pertencimento sem que para tanto, sejam barrados pelas regras impostas pela escola; que professores, ao tentarem cumprir tais proposições, saibam lidar com os conflitos e confrontos que possam surgir deste movimento.

Neste ponto, ao remetermos ao trecho do poema de Fernando Pessoa “Não me venham com conclusões! A única conclusão é morrer [...]” expressamos que o fim de uma pesquisa, indica o início de outras que abarquem especificidades não contempladas, o que significa que não há conclusões, mas eternos retornos.

Há sempre recomeços o que justifica a intenção de nossa pesquisa em não explicar causas e efeitos, conceituar, colocar pontos finais, mas sim, pôr uma vírgula, para que outros pesquisadores, inspirados no pensamento acariciante da sociologia formista, descortinem as intrigantes relações e processos escolares não os julgando, mas, exaltando a sua exuberância tal como se manifestam.

8 REFERÊNCIAS

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

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Eduardo Portanova; ROSSETO, Rafael. **Maffesoli: entre a ciência alegre e o demasiado humano**. Aproximações de uma sociologia anarquista. São Leopoldo: Oikos, 2014.

BÍBLIA, Português. **A Bíblia Sagrada**: Antigo e Novo Testamento. Tradução de Ivo Storniolo. Edição Pastoral. São Paulo: PAULUS, 2010.

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.

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

COLASSANTI, Marina. **Contos de amor rasgados**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DURAND, Gilbert. **A fé do sapateiro**. Tradução de Sérgio Barth. Brasília: Editora de Brasília, 1995. p 25-53

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Tradução Carlos Aboim de Brito. Lisboa: Edições 70, 1993.

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

DURAND, Gilbert. **Ciência do Homem e tradição**: o novo espírito antropológico. Tradução de Lucia Pereira de Souza. 1 ed. São Paulo: TRIOM, 2008.

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. A exploração do imaginário. 1969. In: TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Gilbert Durand**: imaginário e educação. 2. ed. Niterói: Intertexto, 2013. P. 95-116.

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

DURAND, Gilbert. **Ciencia del hombre y tradición** – el nuevo espíritu antropológico. Barcelona: Paidós, 1999. Tradução de Augustin López e María Tabuyo.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Tradução de Octanny S. da Mota e Leonidas Hegenberg. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1977.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3º ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GADEA, Carlos A. “A questão pós” e a crítica pós-moderna. IN: GADEA, Carlos A.; BARROS, Eduardo Portanova. **A “questão pós” nas ciências sociais: crítica, estética, política e cultura**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **A depredação escolar e a dinâmica da violência**. 1990, 471 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas. 1990.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Consulta Cidades. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>. Acesso em: 23/04/2016.

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

MAFFESOLI, Michel. **A ordem das coisas – pensar a pós-modernidade**. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense, 2016a.

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

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998a.

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

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis: Vozes, 1996.

MAFFESOLI, Michel. **Notas sobre a pós-modernidade: o lugar faz o elo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Atlântica editora, 2004.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum – compêndio de sociologia compreensiva**. Tradução de Aluizio Ramos Trinta. São Paulo: Editora brasiliense, 1988.

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 instante eterno** – o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. Tradução de Rogério de Almeida e Alexandre Dias. São Paulo: Zouk, 2003.

MAFFESOLI, Michel. **O mistério da Conjunção**: ensaios sobre comunicação, corpo e socialidade. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MAFFESOLI, Michel. **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, 1998b.

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

MAFFESOLI, Michel. **Sociólogo Michel Maffesoli prevê fim da escola**: conheça a ideia de 'iniciação'. Revista Extra: Rio de Janeiro, agosto 2016b. Entrevista a Bruno Alfano. Disponível em: http://extra.globo.com/noticias/educacao/educacao-360/sociologo-michel-maffesoli-preve-fim-da-escola-conheca-ideia-de-iniciacao-19976240.html?utm_source=Facebook&utm_medium=Social&utm_campaign=compartilhar. Acesso em: 12/09/2016.

MAFFESOLI, Michel; BARROS, Eduardo Portanova. **O vir a ser e o trágico pós-moderno**. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 7, n. 13, jul./dez. 2015.

RESPEITO. In: Dicionário Michaelis Moderno Dicionário Inglês & Português. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/ingles/index.php>. Acesso em: 11/04/2016.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**: poemas infantis. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

MORGAN, David L. **Focus groups as qualitative research**. 2ª ed. Thousand Oaks, California: Sage publications, 1997.

PESSOA, Fernando. **Antologia Poética de Fernando Pessoa**. 2ª ed. São Paulo: Ediouro, 2002.

RAGGI, Nathália. **Identidades nômades**: as "tribos urbanas" e o contexto escolar. 2010, 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas. 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

SEGAL, Robert Lee. **A violência escolar**: perspectivas em uma era líquido-moderna. 2010, 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2010.

SILVA, Denise Rampazzo da. **Do discurso à prática pedagógica**: formas de resistência no Colégio da Polícia Militar. 2008, 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo. 2008.

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

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

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da Sociologia** – indivíduo e sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Gilbert Durand: imaginário e educação**. 2. ed. Niterói: Intertexto, 2013.

TORO, Alfonso de. Los fundamentos del pensamiento occidental del siglo XXI: La 'Postmodernidad' y la 'postcolonialidad'. IN: GADEA, Carlos A.; BARROS, Eduardo Portanova. **A “questão pós” nas ciências sociais: crítica, estética, política e cultura**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 33 – 41.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **O nariz e outras crônicas**. 11 ed. São Paulo: Ática, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 1

Público alvo: Alunos do Ensino Fundamental e Médio de um Colégio Estadual no interior do Paraná.

Registro: Gravação em áudio

Objetivo da Entrevista: Identificar contextos de ocorrências de violências e conflitos e compreender como se relacionam os professores e os alunos.

1) Identificação dos alunos:

a) Idade:

b) Sexo:

c) Série em que estuda:

d) Turno:

2) Como você e sua turma se relacionam com os professores? Você poderia nos descrever como é esta relação?

3) Como os professores lidam com as suas reclamações e a de seus colegas? O que você e outros alunos costumam fazer quando suas demandas não são ouvidas?

4) Você considera que há conflitos e violência na relação entre professores e alunos? Você poderia nos relatar sua opinião sobre este assunto?

4.1 Você já presenciou ou soube de casos em que os conflitos entre alunos/alunos e/ou professores/alunos foram resolvidos de forma que você considerou injusta? Porquê?

4.2 Você já vivenciou e/ou presenciou situações na escola, que você considerou desrespeitosa? Caso afirmativo, descreva a situação.

4.3 Você, em alguma situação, se considerou o agente causador de conflitos com os professores ou presenciou algum colega cujo comportamento desencadeou conflito? Caso afirmativo, você poderia nos descrever alguma situação?

5) A escola propicia momentos para que os alunos falem sobre suas insatisfações quanto a notas bimestrais, metodologia, avaliação e a forma como os professores encaminham problemas de comportamento em sala de aula? Caso afirmativo, você poderia nos descrever como estes momentos são realizados?

5.1. Os professores dialogam com você e sua turma quando são questionados sobre alguma nota bimestral ou explicação de conteúdos que não estejam compreendendo? Como isso ocorre?

5.2. Você considera necessário ter mais diálogo entre alunos e professores? Por quê?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 2

Público alvo: Alunos do Ensino Fundamental e Médio de um Colégio Estadual no interior do Paraná.

Registro: Gravação em áudio

Objetivo da Entrevista: Identificar os encaminhamentos adotados na mediação de conflitos, se os alunos conhecem as regras da escola e como as compreende.

1) Identificação dos alunos:

a) Idade:

b) Sexo:

c) Série em que estuda:

d) Turno:

2) Você já assinou ata de advertência ou outro documento equivalente? Em caso afirmativo, por qual ou quais motivos?

2.1) Você considerou correto e/ou justo ter assinado ata de advertência? Justifique.

3) Os professores costumam “chamar a atenção” sua e de seus colegas de classe? É frequente?

3.1) Como (quais formas) os professores costumam chamar a atenção dos alunos de sua turma? Você considera correta a forma como os professores chamam a atenção? Por quê?

3.2) Considerando ainda o tema de como os professores costumam chamar a atenção da turma, com quais atitudes você concorda e com quais discorda?

4) Os professores costumam encaminhar alunos para a direção e pedagogo da escola?

4.1) Em caso afirmativo, quais são as situações que levam os professores a encaminhar alunos de sua turma para a sala do diretor ou do pedagogo?

5) Os professores explicam as regras da escola para a turma?

5.1) Você conhece ou sabe o que é o Regimento Escolar? Sobre o regimento de sua escola:

5.2. Com quais regras você concorda? Quais regras você discorda? Por quê?

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Público alvo: Alunos do Ensino Fundamental e Médio de um Colégio Estadual no interior do Paraná.

Registro: Gravação em áudio

Objetivo do Grupo Focal: Pretende-se com a técnica do Grupo Focal selecionar os possíveis colaboradores nas entrevistas, bem como, ampliar a coleta de dados, partindo da hipótese de que na interação em grupo, alguns alunos poderão sentir-se menos tímidos ao expor suas considerações sobre as questões levantadas.

- 1) Como vocês se relacionam com os professores? Descreva como ocorre esta relação.
- 2) Vocês já presenciaram ou souberam de casos em que os conflitos entre alunos/alunos e/ou professores foram resolvidos de forma injusta? Falem sobre.
- 3) Vocês já se sentiram desrespeitados por algum professor? Descrevam como ocorreu e quais ações lhes desrespeitou.
- 4) A escola propicia momentos para que os alunos falem sobre suas insatisfações quanto a notas bimestrais, metodologia, avaliação e a forma como os professores encaminham problemas de comportamento em sala de aula? Descreva
- 5) Vocês acreditam que precisa ter mais diálogo entre alunos e professores? Por quê?
- 6) Vocês já assinaram ata de advertência? Em caso afirmativo, por quais motivos?
- 7) Os professores costumam “chamar a atenção” de vocês? É frequente? Falem sobre.
- 8) Quais são as situações que levam os professores a encaminhar alunos de sua turma para a sala do diretor ou pedagogo?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 3

Público alvo: Professores do Ensino Fundamental e Médio de um Colégio Estadual no interior do Paraná.

Registro: Gravação em áudio

Objetivo da Entrevista: Compreender a visão que os professores possuem dos alunos da instituição, os desafios que identificam em sua atuação profissional, o modo como se relacionam com os alunos e noções de conflito.

1) Identificação dos professores:

a) Idade:

b) Sexo:

c) Tempo de docência na Educação Básica:

d) Tempo de docência na instituição de ensino pesquisada:

2) Em relação ao comportamento em sala de aula como são os alunos da instituição?

3) Você possui alguma dificuldade de lidar com os comportamentos dos alunos e/ou de colegas no seu exercício profissional? Poderia nos descrever as situações em que se deparou com dificuldades?

4) Você já se sentiu desrespeitado por alguém desta instituição? Caso afirmativo, você poderia nos contar o episódio?

5) Em 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.

6) Quais situações da relação entre professores e alunos você considera conflituosas?

6.1 Em sua opinião, são freqüentes 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?

6.2 Em sua opinião os conflitos que ocorrem em sala de aula prejudicam o andamento das aulas? Em caso afirmativo, descreva quais seriam os prejuízos.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 4

Público alvo: Professores do Ensino Fundamental e Médio de um Colégio Estadual no interior do Paraná.

Registro: Gravação em áudio

Objetivo da entrevista: Compreender os encaminhamentos na mediação de conflitos; a concepção de regras e noções sobre o diálogo nas ações dos professores.

1) Identificação dos professores:

a) Idade:

b) Sexo:

c) Tempo de docência na Educação Básica:

d) Tempo de docência na instituição de ensino pesquisada

2) O que você costuma fazer quando questionado pelos alunos sobre as notas bimestrais, avaliações, metodologias e outros processos de seu trabalho docente?

2.1 O que você costuma fazer quando questionado pela coordenação pedagógica e/ou direção da escola sobre as notas bimestrais, avaliações, metodologias e outros processos de seu trabalho docente?

3) Qual a sua opinião sobre as regras da escola?

3.1) O que você pensa sobre o regimento escolar desta escola?

3.2) Em sua opinião, os alunos conhecem as regras da escola? Caso afirmativo, você poderia nos relatar um episódio em que você constatou esse conhecimento? Caso negativo, você poderia nos relatar um episódio em que você constatou falta de conhecimento das regras?

3.3) Você já se sentiu pressionado a cumprir regras em suas ações com alunos, com as quais não concorda? Você poderia nos relatar um episódio.

4) Você necessita chamar a atenção dos alunos ou turmas com frequência? Caso afirmativo, você poderia nos relatar quais são os motivos mais comuns?

4.1) Você já necessitou pedir para algum aluno sair da sala? Por quais motivos?

5) Você se considera um professor aberto ao diálogo? Por quê?

6) Quando ocorrem situações de conflito entre alunos e professores e entre alunos e alunos, como você reage, isto é, quais posturas e encaminhamentos adota?

7) Em sua opinião quem deve mediar os conflitos que ocorrem em sala de aula?

8) Você já utilizou alguma situação de conflito para repensar suas práticas pedagógicas? Você poderia nos relatar alguma situação ocorrida?

APÊNDICE B – ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Quadro 1 – conflitos registrados em atas do ano de 2012

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO
Mediadores dos conflitos	Convocar pais; convocar equipe pedagógica; convocar direção da escola; acionar Polícia Militar; convocar o conselho tutelar.
Motivação dos conflitos	Agressão física; machucar; recusa; desacato; desautorizar; desobedecer; ausência de material escolar; não fazer tarefa de casa; agressão verbal; palavras de baixo calão; desenhar órgãos genitais; jogar aviões de papel.
Adjetivação dos conflitos	Mau comportamento; comportamento inadequado; fato inaceitável; gravidade; problemática; indisciplina; transtorno; desrespeito.
Intervenções	Retirar da sala; pedir para sair da sala; alertar; advertir; advertência; aconselhar; reforçar; orientar; conscientizar.
Desfechos	Comportar-se; ter bom comportamento; respeitar: o regimento escolar/ordens/ normas da escola.
Atas Selecionadas	001/2012; 002/2012; 003/2012; 004/2012; 012/2012; 014/2012; 016/2012; 021/2012; 022/2012; 023/2012; 025/2012; 026/2012; 027/2012; 028/2012; 031/2012; 033/2012; 035/2012; 038/2012; 039/2012; 041/2012

Quadro 2 – conflitos registrados em atas do ano de 2013

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO
Mediadores dos conflitos	Encaminhar para a sala da direção; equipe pedagógica; convocados a comparecer na sala da direção/equipe pedagógica; Conselho Tutelar.
Motivação dos conflitos	Fora da sala de aula sem autorização; chegar atrasado; Atrasos por estar comendo; chegar atrasado; pular muro; sair da escola sem autorização; riscar carro do professor. Atrapalhar aula; enfrentamento ao professor; desrespeito de regras; dormindo em sala de aula; usar corretivo; pintar paredes e carteiras; arremessar bola de papel; rasgar prova com nota baixa; jogar o caderno para o ar; dispersar; ouvir música durante a aula; estar sem livro didático; estar sem uniforme; agressão física; agressão verbal; violência simbólica; pintar nádegas; jogar água; gestos inadequados; <i>bullying</i> ; ameaçar postar no <i>facebook</i> .
Adjetivação dos conflitos	Conduta inadequada; comportamento desrespeitoso; posturas inadequadas; ato de indisciplina; desrespeito às regras; ações de indisciplina; falta grave; prática oposta às regras;

Intervenções	Advertir; advertência; alertados; orientados; medidas cabíveis; prestar esclarecimento;
Desfechos	Acordou-se; obedecer as regras; ouvir conselhos; não levar celular para a escola; não ser o motivador do atrito; responsabilizar o aluno; comprometer-se em mudar; proibidos de andar pelo pátio; não causar transtornos; evitar problemas futuros; não repetir a ação; medidas enérgicas; mudar postura.
Atas selecionadas	001/2013; 004/2013; 005/2013; 006/2013; 007/2013; 008/2013; 009/2013; 010/2013; 012/2013; 015/2013; 017/2013; 018/2013; 021/2013; 022/2013; 024/2013; 026/2013; 027/2013; 030/2013; 044/2013; 046/2013; 059/2013; 068/2013; 070/2013; 073/2013; 074/2013; 075/2013; 080/2013.

Quadro 3 – conflitos registrados em atas do ano de 2014

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO
Mediadores dos conflitos	Foram encaminhados à sala da equipe pedagógica; compareceu à direção; convocado a comparecer na sala da direção/equipe pedagógica.
Motivação dos conflitos	Jogar pedaços de borracha; não trazer livro didático; não cumprir deveres como alunos; chegar atrasado; não realizar tarefas e trabalhos; ausentar-se da sala; matar aula; zombarias; palavras ofensivas; falta de respeito; jogar caderno no chão; conversar durante explicações; não uso do uniforme; <i>bullying</i> ; atrapalhando a aula.
Adjetivação dos conflitos	Brincadeira inadequada; perturbando; ato proibido; prejudicial ao desenvolvimento; infração às regras; problemas de comportamento; práticas condenadas.
Intervenções	Orientados; advertidos; alertados.
Desfechos	Não praticar a ação; pedir desculpas; devem usar o uniforme durante as aulas; não praticarem o ato novamente; sob pena de responsabilização.
Atas selecionadas	010/2014; 012/2014; 013/2014; 014/2014; 019/2014; 021/2014; 023/2014; 024/2014; 032/2014; 033/2014; 034/2014; 036/2014; 048/2014; 053/2014; 054/2014; 062/2014.

Quadro 4 – conflitos registrados em atas do ano de 2015

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO
Mediadores dos conflitos	Foi encaminhado; convocados à (sala da pedagoga/sala do diretor); compareceram à direção.
Motivação dos conflitos	Tumulto; desrespeitar professor; agressão física entre alunos; negado a fazer tarefas; riscar livro didático; conversar na biblioteca; atrapalhar o andamento das atividades e demais alunos; agressão física (tapa); colocar colheres do refeitório entre as pernas; tumultuar as aulas; <i>bullying</i> ; chamar o professor para a briga; mexer no celular durante a aula; xingar o professor; provocar colegas com palavras (ofensivas); atrapalhar o desenvolvimento das atividades; tirar a atenção dos alunos; beber refrigerante na sala; não trazer livro didático; chutar o professor; impedir o professor de entrar na sala; desrespeitar o professor com palavras ofensivas.
Adjetivação dos conflitos	Perturbação; infração às regras; comportamento inadequado; não cumprimento de normas; atitude em desacordo com o Regimento; Falta de respeito ao professor; ato de indisciplina o não cumprimento do regimento; fato grave; descaso desses alunos; falta de responsabilidade; comportamento inadmissível; sua indisciplina passou dos limites; atitude de total desrespeito; falta de comprometimento; não cumprir com suas obrigações.
Intervenções	Foi retirado da sala pelo professor; orientar sobre as implicações; orientado sobre direitos e deveres; advertido; notificados; medidas que visem melhorar o comportamento do aluno.
Desfechos	Problema não voltar a acontecer; não repetir a atitude; o aluno será observado atentamente para que alcance êxitos na intervenção; pacto de convivência; proibido beber refrigerante; caso o comportamento se repita não entrará na sala de aula; se comprometeu em respeitar; o aluno pediu desculpa; orientada a não usar celular; assinar termo de compromisso; remanejamento de turma; não cometerem mais ato dessa natureza; pois os mesmos serão prejudicados.
Atas selecionadas	01/2015; 03/2015; 04/2015; 05/2015; 06/2015; 07/2015; 08/2015; 010/2015; 011/2015; 012/2015; 014/2015; 015/2015; 016/2015; 019/2015; 022/2015; 028/2015; 029/2015; 030/2015; 031/2015; 032/2015; 036/2015; 041/2015; 042/2015; 048/2015; 051/2015; 065/2015; 067/2015; 069/2015; 072/2015; 073/2015; 078/2015; 079/2015; 083/2015; 084/2015; 085/2015; 087/2015; 092/2015.

Quadro 5 – comportamentos com os quais os professores sentem dificuldade em lidar.

Você possui alguma dificuldade de lidar com os comportamentos dos alunos e/ou de colegas no seu exercício profissional? Poderia nos descrever as situações em que se deparou com dificuldades? ³¹	
CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO
Recusas, enfrentamentos, corpo mole dos alunos	<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>Alunos em situações em que chamei a atenção e desrespeitou né. Pedi para fazer algo e se recusou a fazer, né. Limitando assim a questão da aula em si, do andamento da aula [...] (P8)</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> <p>A dificuldade com os alunos é por essa questão mesmo, por eles acharem que tem uma certa intimidade eles possam fazer o que eles quiserem [...] e eu via eles muito eufóricos, e eu não tava conseguindo, tipo, ter aquela dominação da sala (P20).</p>
Incivilidades	<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>

Quadro 6 - situações consideradas desrespeitosas

Você já se sentiu desrespeitado por alguém desta instituição? Caso afirmativo, você poderia contar o episódio? ³²	
CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO
Ofensas verbais e comportamentos incivilizados	<p>[...] Um aluno no face (<i>facebook</i>) me chamou e me xingou. Sabe?! Palavras bem ofensivas. (P7)</p> <p>No primeiro ano, do Ensino Médio, um aluno, eu pedi pra que ele não ficasse saindo da sala e tal, e ele me respondeu da seguinte forma “vai deitar lulu”, que é um linguajar que eles</p>

³¹ Questão 3 do roteiro de entrevistas semiestruturada 3.

³² Questão 4 do roteiro de entrevistas semiestruturadas 3.

	<p>usam aqui na escola, com brincadeira e tal, mas ele usou esse termo comigo, vai deitar lulu. (P13)</p> <p>Isso foi referente a um aluno, que na hora, acho que não queria fazer nada, não sei o quê. Resolveu tentar me ofender, ou me mandar lá, acho que era tomar no cú [...] (P14)</p>
Comportamento de deboche	<p>[...] eles desrespeitam a gente toda hora. Porque o fato deles olharem pra nossa cara e fazer careta, o fato dele não fazer nada, então tudo isso é desrespeito, né. Então assim, então eles desrespeitam porque eles nos respondem de forma inadequada, porque eles não fazem nada, porque eles debocham da nossa cara, falam que vão passar de ano do mesmo jeito [...]. (P9)</p> <p>[...] teve casos de alunos, que você tá, em sala de aula e eles não te respeitam em relação a atender aquilo que você pede ou até mesmo debochar do seu papel lá na frente. Que eles acham que aquilo não é importante (P16)</p>

Quadro 7 - tipos de violências percebidas pelos professores

Em 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.³³	
CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO
Violência totalitária em intervenções	<p>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)</p> <p>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)</p>
Outras modulações de violências entre professor e aluno e entre alunos e alunos	<p>Às vezes na forma de se manifestar de se expressar, com certeza, não violência física, mas em palavras, bastante. (P1)</p> <p>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. (P6)</p> <p>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. Ai quando explode, um xinga o outro e estas coisas assim. (P7)</p>

³³ Questão 5 do roteiro de entrevistas semiestruturadas 3.

	<p>[...]Entre eles já presenciei, né. Agressões, tapas, socos, né. Violência verbal, de xingamento, desrespeitos, né. (P8)</p> <p>[...] 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)</p> <p>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)</p> <p>Física não, mas verbalmente sim [...] as pessoas não tem 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. (P12)</p> <p>Hoje tá complicado, se manter a calma. Porque os alunos estão cada vez mais agressivos, até chegam, até a ameaçar o professor. Até deixar carro hoje na escola. (P13)</p> <p>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. (P14)</p> <p>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)</p>
--	--

Quadro 8 – situações motivadoras de conflitos

Quais situações da relação entre professores e alunos você considera conflituosas?³⁴	
CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO
Recusas, resistências e corpo mole dos alunos	<p>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. (P2)</p> <p>[...] quando eu, é, preparo minha aula, e eu não recebo uma, <i>(pausa)</i>, como eles falam, uma resposta que condiz com o que</p>

³⁴ Questão 6 do roteiro de entrevistas semiestruturada 3.

	<p>eu preparei, por exemplo, preparo a aula e indisciplina em sala de aula, então eu saio frustrada, né [...] (P3)</p> <p>[...] 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 é ruim entendeu?! (P4)</p> <p>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 (<i>pausa</i>) 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? (P7)</p> <p>[...] 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. (P8)</p> <p>[...] esse ato de chamar a atenção. Tipo, eles tão fazendo algo errado e você tem que é, impor alguma coisa a eles [...] (P10)</p> <p>[...] o aluno não ter horário de chegar na escola [...] Ele não respeitar o professor que tá dentro da sala de aula né. Ele não querer aprender e não deixar os colegas que quer aprender também [...] (P12)</p> <p>[...] Quando ambos não concordam. [...] então, sempre que você tenta fazer o aluno, fazer aquilo que ele não quer [...] (P14)</p> <p>[...] 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 [...] (P15)</p> <p>[...] 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 [...] (P20)</p>
<p>Ações que confrontam imaginários de autoridade</p>	<p>A falta de respeito [...] têm alguns alunos que parece que não tem respeito pelos mais velhos [...] (P6)</p> <p>[...] 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 [...] (P9)</p> <p>[...] a falta de respeito mesmo, de nós professores impor esse respeito e não ser atendido pela parte dos alunos. [...] (P11)</p>

	[...] eles não, vê o professor como uma pessoa importante que quer o melhor pra eles [...] da falta de disciplina, quando eles não tem disciplina, as vezes eles não respeitam mesmo, o professor [...] (P16)
Incivildades	[...] às vezes quando ele fala um palavreado [...] (P17) [...] quando o aluno ultrapassa o limite dele, fala palavrões [...] (P19)

Quadro 9- prejuízos relacionados às relações interpessoais entre professores e alunos

Você considera que estes momentos prejudicam o modo como os professores e alunos se relacionam? Você poderia nos descrever como compreende esse processo?³⁵	
CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO
Desgastes	[...] o desgaste que acaba havendo [...] (P1) [...] o professor quer explicar o aluno quer outra coisa. Aí desmotiva bastante. (P7) [...] às vezes, entro na sala, com uma proposta, né. Pra ser trabalhada. E aí você entra, animada, ansiosa pra aquele momento acontecer de determinada forma, você espera, um determinado tipo de aprendizagem que vai acontecer ali, e de repente por conta de um, dois ou três alunos, foge né, daquela, daquele teu plano. E isso gera, situações inesperadas. (P8) [...].Eu cheguei, planejei uma aula maravilhosa, que né, eu entendo como maravilhosa para explicar de forma bem detalhada, bonitinha pra eles. Que que aconteceu, não consegui explicar. Reduzi a matéria até o ponto em que eu consegui explicar. Quer dizer, essa quantidade que eu não consegui explicar é, é, eles não aprenderam. [...]eu não consegui e aquilo vai deixando a gente nervosa né. (P9) Tem um desgaste, acho, psicológico muito grande. O desgaste psicológico ali é demais, você acaba se frustrando com a aprendizagem que não acontece. (P16)
Violências e comportamentos agressivos gerados pelos conflitos	o professor às vezes pede silêncio, pede pra não fazer isso, não fazer aquilo e alguns é (<i>pausa</i>) agem de forma mais agressiva, rude querem levantar a voz, e aí eles geram um certo conflito que acaba provocando um atrito maior. (P2) eu vejo assim, que hoje, os professores, eles não estão ainda abertos a ouvir os alunos, e aí, quando eles deixam de ouvir os alunos, eles acabam impondo, a, não sei se seria o termo correto, mas a autoridade deles ali, de forma errada. (P5)

³⁵ Questão 6.1 do roteiro de entrevistas semiestruturada 3.

	<p>ah (<i>pausa</i>) eu acredito que sim, né. Porque qualquer situação que você encara ali de forma agressiva, ela vai ser uma situação que vai gerar conversa e isso termina, de certa forma atrapalhando sim. (P6)</p> <p>O professor querendo mandar, o aluno querendo se impor também, e aí (<i>pausa</i>) tipo, saí daquele jeito. (P10)</p> <p>E eu creio que com eles seja assim também. Quanto mais for violento, vai ser recíproco. (P13)</p> <p>A gente é um espelho pra eles, se eu me coloco numa postura agressiva com ele, ele vai se impor também, aí vai gerar o conflito. (P17)</p>
--	--

Quadro 10 - prejuízos relacionados ao andamento das aulas

Em sua opinião os conflitos que ocorrem em sala de aula prejudicam o andamento das aulas? Em caso afirmativo, descreva quais seriam os prejuízos.³⁶	
CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO
Perder tempo	<p>Essa perca 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 (P1)</p> <p>A gente fica perdendo tempo e isso vai atrasando todo o conteúdo. (P4)</p> <p>[...] porque eu iria perder tempo, que eu poderia tá ensinando, brigando e chamando a atenção, me desgastando psicologicamente [...] (P7)</p> <p>[...] porque você perde um tempo ali tendo que resolver aqueles conflitos, é (<i>pausa</i>) igual eu falei, às vezes, desestabiliza emocionalmente o professor e aluno, porque acaba prejudicando de repente prejudica no geral a sala inteira [...] (P8)</p> <p>A perca 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 (P11)</p> <p>Eu acho que a gente perde tempo. A gente perde é (<i>pausa</i>) 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 [...] (P15)</p>

³⁶ Questão 6.2 do roteiro de entrevistas semiestruturadas 3.

	Prejudica porque às vezes perde muito tempo [...] (P18)
Atraso na transmissão do conteúdo de ensino	<p>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. (P2)</p> <p>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 (P4)</p> <p>Principalmente com relação ao conteúdo que atrasa conteúdos e [...] no repasse de conteúdo, enfim [...] (P5)</p> <p>Muitas vezes, o conteúdo fica atrasado [...] (P8)</p> <p>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. (P13)</p> <p>O aproveitamento é bem menor, você poderia, adentrar com um conteúdo, aprofundar ele, ou explicar mais, de repente assim é (<i>pausa</i>) 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 (P14)</p> <p>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. (P17)</p>
Não aprendizagem	<p>Essa quantidade, que eu não consegui explicar é, é, eles não aprenderam. (P9)</p> <p>O prejuízo maior é por parte do aluno, da aprendizagem, que ele não consegue aprender, né. As notas, as reprovadas, as desistências, que ocorrem. (P12)</p> <p>Prejuízo, principal prejuízo de aprendizagem. Que eles não vão aprender tudo a seu tempo (P16)</p> <p>Ensino e aprendizado [...] porque o tempo que você poderia tá lá se dedicando a explicar um conteúdo, a ensinar. Não vai ter (P20)</p>

Quadro 11- ações realizadas nos momentos de conflito³⁷

Quando ocorrem situações de conflito entre alunos e professores e entre alunos e alunos, como você reage, isto é, quais posturas e encaminhamentos adota?³⁸	
CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO
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>Eu procuro ouvir as duas partes, tá, e tentar, e tento fazer que eles é (<i>pausa</i>) se entendam e acabem com aquela, com aquela divergência, com aquela rixa, né (<i>pausa</i>) procuro ver qual foi o motivo e em cima disso aí eu procuro trabalhar essa questão com eles (P2)</p> <p>[...] Falo “fulano, vamo tentar agir com maturidade, conversa, às vezes não foi isso, né?! Sempre procuro assim, dar um apoio assim, pra que tentem, resolver a situação de forma, sem que haja agressão (P6)</p> <p>Eu tento na maioria das vezes, usar o diálogo, pra gente chegar num resultado. Né. Entre eles na maioria das vezes, é mais fácil, porque daí eu, vou ser a mediadora (P9)</p> <p>[...] quando acontece entre aluno e aluno e eu acabo intervindo pra que não aconteça um atrito maior (P11)</p> <p>[...] tento acalmar, colocar (<i>pausa</i>) colocar ordem na situação. [...] (P15)</p> <p>Geralmente você intervém, conflito de discussão em sala de aula você intervém e tenta recortar (P16)</p>
Chamar a direção e equipe pedagógica	<p>Eu chamo a direção pra que eles tomem uma providência (P4)</p> <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>

³⁷ O professor P3 não respondeu ao questionamento.

³⁸ Questão 6 do roteiro de entrevistas semiestruturadas 4.

	[...]sempre penso na questão da direção [...] (P20)
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>Acho que na hora tem que primeira coisa, por mais que todo mundo tá chocado e magoado tem que ter um diálogo. Primeiro caminho é o diálogo. E depois se entre as duas pessoas, talvez no momento, não sei, não der para resolver a situação com dialogo. Aí, vamos convidando outras instâncias do colégio para estar ajudando e resolvendo (P7)</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>Ah (<i>pausa</i>) 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>
	<p>Eu tento intervir. Levar pra pedagoga, ou tentar eu mesma resolver. (P13)</p> <p>Quando eu vejo uma situação de conflito, que eu possa colaborar pra esse conflito, eu vou lá, procuro ver o que aconteceu com o professor e com o aluno, a gente para aquela confusão, “vamos parar aqui, vamos pra secretária conversar” com o professor ou com o aluno, vamos conversar e vamos ver o que aconteceu pra chegar num consenso (P17)</p>

Quadro 12 - ações realizadas quando há ocorrência de questionamentos de práticas e processos docentes

O que você costuma fazer quando questionado pelos alunos sobre as notas bimestrais, avaliações, metodologias e outros processos de seu trabalho docente?³⁹	
CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO
Explicam e Mostram registros efetuados	<p>não há questionamento em relação a isso eles não questionam porque é tudo muito claro né, eles têm acesso, é tudo muito bem explicado e a própria caderneta, a própria caderneta da forma que a gente apresenta ali as atividades, as avaliações não tem como eles questionarem nada, não tem o porquê. (P1)</p>

³⁹ Questão 2 do roteiro de entrevistas semiestruturadas 4.

	<p>[...] eu procuro explicar para eles a forma como eu avaliei, né, que são os trabalhos que eles fazem, as atividades que eles faz, eu avalio o que eles fazem. (P2)</p> <p>[...] primeiro eu vou, eu explico pra ele qual é o valor do trabalho, o valor da prova, depois eu explico o valor das questões individuais e aí eu vou explicar pra ele porquê ele errou, na onde foi que eu descontei a nota dele. Porque ele tirou aquela nota. (P4)</p> <p>[...] se eles me perguntam de nota, de algum tipo de avaliação, eu chamo eles explico, ou faço de uma forma geral para que todos, para sanar as dúvidas de todos né. (P5)</p> <p>Explico. "Óh, professor por que tirei essa nota?", "senta aqui, vamo ver. Ó, você fez isso? Não, não fiz, então foi isso, tá aí. Sua nota tá aqui, tá aqui sua nota". Sempre procuro explicar. E não, assim. Procuro, não deixar com dúvida. Dele ter consciência que a nota dele é aquela, porque ele tirou aquela nota. (P6)</p> <p>Geralmente os alunos que questionam mais é porque tem nota baixa [...] às vezes não tem muito questionamento, pois eu já vou imediatamente tirando nota baixa. Vou chamando a mãe, chamando o aluno e vou acompanhando. (P7)</p> <p>Ah (<i>pausa</i>) eu tento explicar da melhor forma possível. Muitas vezes coloco até coloco no quadro, né. "ó, nota tal relacionada a tal trabalho, nota tal relacionada a tal trabalho". [...] (P8)</p> <p>Respondo tudo o que eles querem saber né. Como eles chegaram naquela nota. Mostro a nota que eles têm. Eu tenho todas as anotações de atividades, trabalhos e avaliações e recuperações. Então é tudo transparente. [...] (P9)</p> <p>Ah (<i>pausa</i>) eu explico certinho como que eu avaliei, como foi o processo de avaliação. (P10)</p> <p>Na verdade, quando existe alguma dúvida do aluno referente à nota final eu chamo ele pra conversar individualmente. Mostro né, que tem tudo discriminado, tudo que foi feito. Falo pra ele "ó você ficou com essa nota, por esse motivo, por esse motivo e por esse motivo". (P11)</p> <p>Sempre no início do ano, eu já explico como eles serão avaliados [...] (P13)</p> <p>Eu costumo expor "ó, tal trabalho valeu tanto, tal trabalho valeu tanto, tal trabalho, tal atividade valeu tanto e a prova tanto, então na somatória disso vou dar a tua nota" daí eu falo "a tua nesta foi esta a tua em tal foi esta, então foi essa, agora divide por dois"[...] (P14)</p>
--	--

	<p>Todo início de ano é colocado como eu avalio eles. Isso é conversado durante o início do ano e no decorrer de todo o período escolar. Eu acho que isso aí eles não têm dúvida. O que eles querem na verdade, é que o processo de avaliação não seja tão rígido [...] (P16)</p> <p>Olha! (<i>pausa</i>) quando o aluno não tira a nota que ele esperava que fosse aparecer no boletim, eu sento com ele, abro o livro e mostro pra ele “olha, tá aqui registrado, você deixou de fazer tal e tal atividade, você fez a prova e tirou uma nota baixa, você fez a recuperação, você não foi bem na recuperação, você estudou? (P18)</p> <p>Olha! Eu sempre falo pra eles que se eles tiraram nota baixa é, às vezes, foi por falta deles [...] Então, às vezes, eu tiro mais pelo desinteresse deles. (P19)</p> <p>Eu sempre explico na questão assim. Eu sempre tento explicar o conteúdo da melhor maneira possível, aí quando eles questionam questão de nota daí eu falo que é questão de aprendizagem deles e eles não tiveram, poderiam estar prestando mais atenção na aula, não tiveram tanto aproveitamento assim, se tivessem. Estão conversando, aí não estavam prestando atenção na aula e obtiveram essa nota baixa [...] (P20)</p>
<p>Dialogam e refletem sobre o que foi questionado</p>	<p>Eu sou flexível. [...] eu não sou dona da, da verdade, né [...]. Mas em caso de questionamento, eu analiso, com respeito, né, assim como eu gosto de ser respeitada. (P3)</p> <p>Não sei se é o modo de fazer essa avaliação, tinha que se pensar hoje nesses critérios, e encaminhamentos metodológicos, de ver outros métodos de avaliação com os alunos (P17)</p>

Quadro 13 - visão dos professores sobre as regras da escola

Qual a sua opinião sobre as regras da escola?⁴⁰	
CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO
<p>Precisam melhorar</p>	<p>Precisa melhorar, muito. (P1)</p> <p>As regras da escola. Eu acho que deveria melhorar mais um pouco. Principalmente quanto ao uso de celular. (P4)</p> <p>[...] na verdade eu acredito que todas as regras deveriam ser mudadas, né. Porque assim, até hoje, como professora, ninguém, nunca me passou essa são as regras. [...] (P11)</p> <p>Tem alguma que eu acho que deveriam mudar, né. Ela só tá muito na teoria. (P13)</p>

⁴⁰ Questão 3 do roteiro de entrevista semiestruturada 4.

	<p>Na minha opinião elas são organizadas para que tudo tenha um bom andamento. Mas, não sei, se você fosse olhar, no como nossa clientela está mudando, de repente essas regras da escola pudessem ser um pouco mais severas e não digo, de repente, assim, não é só por parte de aluno. Nem que até que se cobrar mais do professor. Se isso colaborar para que haja, vamos dizer assim, um aprimoramento, então, seria necessário. (P14)</p> <p>[...] eu penso que é <i>(pausa)</i> poderia ter <i>(pausa)</i> um pouquinho mais de cobrança, né. A <i>(pausa)</i> questão do aluno quando entra no colégio, é <i>(pausa)</i> talvez no portão, não sei se com o portão fechado, ou um guarda que proibisse a saída do aluno, que às vezes acontece né, de algum aluno sair sem pedir permissão. [...] (P18)</p>
<p>Necessidade de mais regras</p>	<p>Eu acho que teria que ter mais regras. Existe regra que não são cumpridas, então eu acho que teria que ter, a escola ter um apoio, maior, pra, pro trabalho do professor. [...] (P3)</p> <p>Eu não sou contra, não tenho nada contra. É, as regras da escola. Eu só acho assim que poderia ter mais regras. Mais porque assim, a gente vê muita regra, é, e aí tem que chegar no horário, não pode soltar aluno em tal horário, tem muita regra pro professor e, pro aluno a gente vê regras assim, ah, tem que vir de uniforme né, mas, você chegou tal horário não tem uma punição, entendeu [...] (P9)</p>
<p>São falhas e não são seguidas</p>	<p>São falhas demais na minha opinião (P5)</p> <p>[...] uma escola, querendo ou não, ela é uma hierarquia. Então tem lá, o diretor, a coordenação, professores. [...] Então eu acho que pra funcionar, tem que, né. E eu sinto talvez uma falta disso aqui na escola. Eu vejo assim, que tem aluno que não tem respeito pelo chefe maior da instituição. [...] (P6)</p> <p>Olha! O que tá no papel eu acho interessante. O que é aplicado, eu acho que deixa um pouco a desejar, em alguns momentos (P8)</p> <p>[...] tem regras, mas muitas não são obedecidas. Muita coisa ainda que só fica bonitinha no papel e não existe. (P10)</p> <p>Ah! <i>(pausa)</i> ultimamente está sem regra. Tá muito sem regra. Aluno fazendo o que quer e aí o andamento da escola cada dia piora mais né. (P12)</p> <p>[...] eu não vejo essas regras muito claras, dentro desta escola. (P15)</p>

	Então vamos lá! Regras da escola?! A gente vê assim que (<i>pausa</i>) falta uma cabeça, falta alguém pra gerir a administração [...] (P17)
São boas	[...] as regras da escola são muito boas. (P2) Ah! Pra mim é normal. Tão boas, não tenho o que falar (P19) Olha, eu parto do princípio de que as regras são boas, sempre precisa, porque se não, os alunos acabam querendo, não só os alunos, os professores, acabam querendo fazer aquilo que quer e a escola se não tiver uma certa ordem, uma certa, as regras não funcionam. (P20)

Quadro 14 - episódios em que os professores seguiram regras com as quais não concordam

Você já se sentiu pressionado a cumprir regras em suas ações com alunos, com as quais não concorda? Você poderia nos relatar um episódio?⁴¹	
CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO
Aprovar aluno em Conselho de Classe	<p>Passar aluno em conselho de classe, você aprovar o aluno sendo que no decorrer de todo o ano ele não fez nada e chegar no conselho de classe é (<i>pausa</i>) você ser obrigada ver o aluno passar sem ele ter feito nada. Passar sem ter critério, sem ter feito nada, isso é totalmente contrário à minha opinião. (P1)</p> <p>Eu fui pressionado pra poder alterar a caderneta. O aluno reprovado e o diretor pedir pra mim alterar a caderneta porque o regimento interno não permitia o aluno, naquela época tava no regimento que ele não poderia reprovar ou passar dois anos seguidos por conselho, e justamente naquele ano ele reprovou em várias disciplinas, os outros professores mexeram na caderneta e eu fui pressionado pra mexer na minha também. [...] (P16)</p> <p>Conselho de classe de final de ano, ter que passar um aluno que não tinha nota, não tinha aproveitamento, não frequentava, aí aquilo eu me senti muito frustrado, porque eu tive que passar ele sem ele merecer. (P20)</p>
Não poder punir o aluno	<p>[...] é o fato de você não ter, por exemplo, é (<i>pausa</i>) um meio de punir o aluno por ele te desrespeitar, né. Então muitas vezes, você pede para o aluno uma coisa, ele te afronta e você fica sem ação sem saber o que fazer: o que eu faço agora?! Tiro da sala?! Se eu ponho para fora da sala não pode porquê ele tem o direito de ficar na sala de aula, né, este tipo de coisa aí que a gente (P2)</p> <p>[...] a questão por exemplo de você tirar o aluno da sala, quando o aluno não está fazendo uma atividade, ele tá se comportando tal. Se retira o aluno, de repente se você consegue amenizar a problemática da sala e alguém leva ele de volta sem ao menos questionar o porquê daquilo ali [...] (P5)</p>

⁴¹ Questão 3.3 do roteiro de entrevista semiestruturada 4.

Reavaliar o aluno	<p>O que me deixa, é (<i>pausa</i>) que me oprime às vezes, no meu trabalho em sala de aula é, é, de saber que houve aquele acompanhamento anual, né, foi dado chance, pro aluno, foi trabalhado as recuperações paralelas, foi feita, intervenções possíveis que só o professor sabe e é o que é feito em sala de aula e aí mesmo assim, lá no finalzinho do ano, o professor é questionado, né?! Que deveria, reavaliar [...] (P3)</p> <p>É o fato de pegar um aluno, por exemplo, um aluno que tirou 15 no primeiro bimestre e eu ser obrigada no quarto bimestre dar uma recuperação pra ele do primeiro bimestre. [...] (P9)</p> <p>A questão de notas né. A questão de você saber o que o aluno fez e o que ele merece de notas até contribuindo um pouco com isso e vindo de uma equipe que não, você precisa dar mais nota porque o aluno precisa passar, enfim. [...] (P11)</p> <p>Ser obrigada a dar trabalho pra aluno, pro aluno passar de ano. Sendo que ele não tinha condições. (P12)</p>
--------------------------	--

Quadro 15 – apreensões sobre a relação entre professores e alunos

Como vocês se relacionam com os professores? Descreva como ocorre esta relação.		
MODO COMO SE RELACIONAM	DESCRIÇÃO DA RELAÇÃO	
GF1	<p>A1: bem. A2: bem A3: mais ou menos, às vezes bem, às vezes, ruim. A2: alguns tem relação como amigo. Que a gente se relaciona bem. A3: é. A4: tem uns professores que a gente tem mais afinidade. A1: tem outros que a gente odeia do fundo do coração.</p>	<p>A1: porque é chato, porque não sabe dialogar com a gente. Só sabe falar gritando. A2: passa muita tarefa. A5: dá pouca nota. A3: tem uns que a gente não consegue nem respirar. A6: porque dá queimada. A gente pergunta alguma coisa e eles falam “você não tá vendo? Se tá no quadro é pra copiar” isso é coisa que professor tem que falar pra aluno. Daí eu respondo também.</p>
GF2	<p>A11: depende dos professores A12: bem mal A13: bem bagunçada</p>	<p>A13: porque nós é baderneiro. A11: porque tem uns que eles é muito bravos e a gente às vezes não consegue nem perguntar sobre a matéria, porque tem bem medo do professor brigar. Aí né (<i>pausa</i>) tem uns que eles é, como eu posso dizer, não conseguem botar ordem na sala e aí a gente bagunça muito. Divertimento da aula tem vez.</p>

<p>GF3</p>	<p>A21: Mais ou menos. Porque alguns professores a gente tem uma facilidade maior da gente conversar da gente se abri com ele e alguns a gente sabe que não é tão amigos como a gente é de outros por isso que nossa facilidade não é</p> <p>A22: Tem alguns professores que a gente se relaciona mais, tem uns que a gente fica tipo igual estátua dentro da sala, não fala nada fica até com medo.</p>	<p>A25: o jeito que fala também com nois</p> <p>A24: mas sei lá</p> <p>A23: palavras. Palavras que agride</p> <p>A24 : arrogante</p> <p>A21: xinga a gente entendeu, xinga a gente de burro, às vezes</p> <p>A26: e outras fala que nois atingimo ela</p> <p>A25: beijinho no ombro</p> <p>A24: seu recalque bate e volta</p> <p>A22: é, se você tá assim é porque te atingi.</p> <p>A23: se ela tá quieta é porque eu atingi ela</p> <p>A24: e começou a bater boca com o aluno, já viu essa?</p> <p>A21: e pede respeito por algo que não tem respeito, porque as vezes a gente faz um pergunta simples, “a eu não entendi” “a mas eu já expliquei dez vezes” mas as dez vezes tinha alguém bagunçando e a gente, a gente leva a culpa por isso</p>
<p>GF4</p>	<p>A31: eu tenho um relacionamento bom também</p> <p>A38: eu também</p> <p>A32: também, não tenho problema não</p> <p>A34: Eu tenho um ótimo</p> <p>A35: não é só professores</p> <p>A36: depende do professor, (inaudível), depende do professor</p> <p>A35: Eles não são só professores, eles acabam sendo nossos amigos também dentro da sala de aula</p> <p>A36: nem todos</p>	<p>A36: tem muito professor preguiçoso menino</p> <p>A37: tem mesmo</p> <p>A35: tem</p> <p>A38: gosta de enrola a aula</p> <p>A37: falta de interesse na verdade</p> <p>A36: vocês falam muito falta de interesse do aluno, mas os professor também tá coisa feia. Chega na sala senta. Essa semana</p> <p>A36: semana passada a gente não estudou nenhum dia</p>

Quadro 16 - apontamentos do coletivo de alunos sobre a ocorrência de diálogos na escola.

<p>A escola propicia momentos para que os alunos falem sobre suas insatisfações quanto a notas bimestrais, metodologia, avaliação e a forma como os professores encaminham problemas de comportamento em sala de aula? Descreva.</p>	
<p>Resposta inicial</p>	<p>Modo como ocorrem os momentos</p>
<p>GF1 Alunos: não</p>	<p>A1: eles gritam em sala de aula.</p>

GF2	Alunos: não	<p>Alunos: ah! Eu não tô lembrando não.</p> <p>A11: ninguém nunca perguntou nada pra gente. Às vezes a gente vai reclamar e acham até ruim.</p> <p>A18: É mesmo. Quando a gente foi falar um negócio do celular e o professor ainda ficou bravo com nós porque tinha que ter falado com ele.</p>
GF3		<p>A21: A reunião, a reunião falaram que era para a gente falar tudo que a gente precisava, quando a gente começou a falar a pedagoga proibiu, falou que não era pra falar que era situações pra falar com cada um. Falou que era pra falar na frente de todo mundo particulares (<i>pausa</i>) e a gente, eu comecei a falar tamparam eu, foram lá falaram que não era pra eu falar e a gente tem alguns conflitos muito grande, a gente ia conversar coisas que os pais queriam saber, mas como eles tinha falado que a gente ia falar, a gente tinha até preparada pra todo mundo fala. A gente não citou nome, a gente começo a fala e a pedagoga já tampou a gente.</p> <p>A27: antes da reunião ainda. Falaram que não era pra citar nome</p>
GF4	<p>A34: não</p> <p>A35: não</p> <p>A37: às vezes</p> <p>A38: algumas...</p>	<p>A35: a única oportunidade é quando tem aquele livro do conselho de classe</p> <p>A34: nossa, a hora que você já tá com.</p> <p>A37: que eles vê</p> <p>A34: trinta e quatro de média</p> <p>A37: eles mandam você escrever, faz assim, assim, assado...</p> <p>A35: é, e depois só escreve assim, “bom aluno” ou “precisa de comportamento”</p> <p>A34: “comportamento”, “se esforça”</p> <p>A40: “falte menos”</p> <p>Aluno 4: é</p> <p>Aluno 10: na verdade a culpa vai tudo pros alunos.</p> <p>A31: quem nem uma reunião que fizeram, a reunião só foi para os que tavam pendurados mesmo, a última reunião que teve.</p>

Quadro 17 - visão dos alunos sobre as atitudes e ações adotadas por professores quando questionados por alunos.

Os professores dialogam com você e sua turma quando são questionados sobre alguma nota bimestral ou explicação de conteúdos que não estejam compreendendo? Como isso ocorre? ⁴²	
CATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO
Dialogam	<p>Suponhamos, que nem teve, a minha nota foi trocada com a de um aluno, e aí a gente, eu perguntei né porque eu tinha ficado com aquela nota sendo que eu tinha tirado nota boa. Aí ela foi pegando as provas e ela foi caçando tudo aí ela viu que tava trocado mesmo. Aí ela pegou e arrumou. (A4)</p> <p>Tipo, quando a gente tá com uma nota baixa ou alguma coisa que a gente acha que tá errado, a gente pergunta, daí eles explicam certinho e mostra a nota e tudo. E se a gente não entende a matéria, alguns deles até mudam o jeito de explicar pra gente poder entender. (A11)</p> <p>Eles tentam explicar o máximo pra gente, que a gente possa entender. (A14)</p> <p>Tem vez que eles perguntam se nós estamos entendendo o conteúdo. A gente fala que tamos, e eles continuam. (A18)</p> <p>Bom (<i>pausa</i>) a gente contesta o professor, pede, às vezes até tem alguma dúvida sobre a nota que saiu, sobre nota de prova, nota assim, e a gente corre atrás do professor e pede pra ele dar explicação sobre o conteúdo ou tira alguma dúvida sobre a nota. (A35)</p>
Somente alguns professores dialogam	<p>Dialoga, pra explicação de conteúdos. Tem uns, mas tem outros que não. mas nota bimestral não tem não. tem um professor que no bimestre passado que nem deu prova de recuperação. (A2)</p> <p>Olha! Nem todos os professores. Nem sempre. Tem uma professora que ela explica bem, quando tem algumas pessoas da minha sala que tem dificuldade, ela fala que é pra pagar um professor particular. (A3)</p> <p>Alguns sim e alguns não. Tem alguns professores que falam até pra gente pagar professor particular se a gente não tá entendendo a matéria. Agora já outros, já voltam, explicam bem. (A4)</p> <p>Alguns. Muitos poucos. Pra nota ninguém liga, mas pra explicar são muitos poucos [...]se a gente pergunta, finge que não escutou sabe, a depois disfarça, passa outra matéria. [...] (A21)</p>

⁴² Questão 5.1 do roteiro 1

	<p>Às vezes sim. Às vezes tem professor que a gente fala que não entendeu. Mas às vezes, a gente não entende e fica quieto mesmo, porque tem professor que a gente se relaciona mais, igual, tem uma professora que a gente não fala mesmo na aula dela né, nem respirar a gente não respira, direito, por causa que ela “vira pra frente, não sei o que”, a gente olha pro lado é tipo isso entendeu? Aí se a gente não entendeu alguma coisa, a gente tem até medo de perguntar. (A22)</p> <p>Tem professor que tenta, tipo, vai até o limite, o máximo, ele chega até levar aluno na casa dele pra ver se ele terá uma nota boa pra passar de ano. Não é o professor que reprova o aluno, é nós mesmos que se reprova. Daí tem outros professor que nem liga. Professor que não tá nem aí pra você, se falta 3 décimos pra você passar e ele não vai dar pra você. Ele quer que você tire nota e é nota. Não tem o que ajudar. (A23)</p> <p>Alguns questionam com a gente por causa da nota, aí outros não, nem dá moral. (A25)</p> <p>Às vezes sim. Mas alguns. Teve um caso que deu problema e a professora passou uma, a nota na aula anterior. A gente ouviu todas as notas e achou que já era né. Na outra aula ela falou assim que ia repetir e repetiu com as notas totalmente diferentes. A gente meio que reclamou disso e depois disso ela arrumou. De vez em quando dá certo. (A26)</p> <p>Alguns. Não todos. talvez alguém tira uma nota baixa e vai perguntar o porquê entendeu? Mas na maioria das vezes fala que é a pessoa, que é incapacidade. (A40)</p>
<p>Não dialogam</p>	<p>Não. (A1)</p> <p>Não. Falam que não é papagaio pra ficar repetindo. (A6)</p> <p>Das notas eles não falam. Eles não. Essa nota é essa e essa. E é muito raro quando você não tá entendendo e o professor fica batendo em cima de você pra ver se você aprende. (A31)</p> <p>Não. (A37)</p> <p>Não. Muito raro aquele que se preocupa, aquele que vai tentar te ajudar (A39)</p>

Quadro 18 - Motivações para a necessidade de diálogo

Você considera necessário ter mais diálogo entre alunos e professores? Por quê?⁴³	
CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO
Para que suas expectativas sejam ouvidas	Porque eu acho que sem dialogar a gente não chega a lugar nenhum. Às vezes é só porque ele quer ensinar aquilo, não significa que todo mundo vai aprender, as vezes eles fazem mil vezes a mesma coisa, mas nem perguntam se a gente tá entendendo, se a gente já aprendeu, se a gente quer fazer outra coisa. Tanto que, desde que a gente entrou no ginásio, tá na mesma matéria em história. (A21)
Para diminuir as situações motivadoras de conflitos e os próprios conflitos	<p>Ah (<i>pausa</i>) porque eu acho que tendo mais diálogo aí não vai ter essas situações desrespeitosas que os alunos tem com os professores. (A1)</p> <p>Ah (<i>pausa</i>) pra não caçar mais conflito sabe, pra não ter mais dúvida sobre, essas coisas. (A15)</p> <p>Porque eu acho que assim, com diálogo se resolve tudo, assim, não tem como você achar, resolver uma situação sem primeiro conversar com a pessoa né. (A35)</p> <p>Porque eu acho que mais fácil né, de se lidar, fica mais fácil de você ter uma relação boa. (A39)</p>
Para que não sintam medo e receio de questionarem sobre processos escolares	<p>Ah (<i>pausa</i>) porque assim, se fosse mais diálogo e falasse tipo sem medo de se encrencar, aí poderia conversar falar sobre suas notas e poderia melhorar ainda mais. (A2)</p> <p>Ah, tipo assim, se for aquela relação muito séria, porque as vezes tem professor que a gente não tem coragem nem de perguntar uma dúvida, por isso que eu acho que tem que ter uma relação mais amigável, pra se ter mais liberdade pra perguntar as coisas. (A11)</p> <p>Porque foi o que eu falei agora, a gente, às vezes, tem uma dúvida, alguma coisa e tem medo, medo mesmo de perguntar pro professor. Porque às vezes esse professor, já que eu citei, ele chama a gente de burro e a gente tem medo assim de perguntar alguma coisa e falar “ah! Você é burro, você não entende as coisas”, entendeu? É por isso. (A22)</p> <p>Porque (<i>pausa</i>) assim (<i>pausa</i>) é complicado, tipo, você não conseguir conversar diretamente assim. Conseguir ter aquele convívio. Você não entender uma coisa e você ter, não conseguir falar, porque sabe do jeito que o professor é. Porque você não consegue conversar com ele. Porque tem uns que</p>

⁴³ Questão 5.2 do roteiro de entrevistas semiestruturada 1.

	<p>tipo, levam na ignorância, acham que você não entendeu, ele vai deixar você tipo. (A26)</p> <p>Porque não tem. Não tem diálogo. Uma pessoa chegar num professor e falar alguma coisa, errado é o aluno. Só o professor pode falar. Se for na secretaria também, não tem diálogo. Nada nessa escola tem. (A36)</p> <p>Porque muitas vezes os professores jogam a culpa nos alunos e às vezes a falha tá neles mesmos, entendeu? (A40)</p>
<p>Para que ocorra uma relação de proximidade com os professores</p>	<p>Por causa que, quanto mais diálogo, mais os alunos vão se aproximando do professor e com isso, vai tornando a relação professor, vai tirando a relação professor aluno, mas sim uma relação de amizade e isso acaba melhorando as notas também. (A4)</p> <p>Ah! Porque, tipo assim, tem professor que chega na sala e não fala nada, passa a tarefa no quadro. Tem que vez que só manda nós abrir o livro e copiar as perguntas e responder. (A18)</p> <p>Por causa que tem professor que nem conversa. Professor que dá a aula, tá lá só pra passar a matéria no quadro. É ele passando matéria e nós copiando. É só isso aí. (A23)</p> <p>Por causa que o professor tem que dá. Eles tá aqui pra ensinar a gente pra dar diálogo e não só pra ficar dando prova e essas coisas. (A25)</p> <p>É sempre bom o aluno ter com quem conversar. (A31)</p>

Quadro 19 – visão do coletivo de alunos sobre as motivações para se ter mais diálogo.

Vocês acreditam que precisa ter mais diálogo entre alunos e professores?	
Por quê?	
Resposta inicial	Pontos destacados sobre a necessidade de diálogo
<p>GF1</p> <p>Alunos: sim</p>	<p>A6: porque tem professor que não fala com a gente</p> <p>A6: tem uns que a gente se relaciona mais como amigo,</p> <p>A1: tem professor que fala gritando com a gente, a gente não fez nada e já faz o maior escândalo para a escola inteira</p> <p>A6: tem professor que só conversa, pela obrigação de ser professor</p> <p>A3: se se relacionasse mais, eu acho que as coisas sairiam melhores</p> <p>A6: renderia mais.</p> <p>A1: igual, a gente tem uma professora que se a gente não consegue as coisas, se a gente não consegue entender a matéria, ela fala que é pra gente pagar professor particular.</p> <p>Alunos: é verdade</p>

		A1: todo mundo sabe quem é.
GF2	Alunos: sim	A11: pra evitar briga.
GF3	Alunos: sim	A21: Com certeza. Porque tem professores que a gente não pode falar nada que a aula é eles passando no quadro e a gente escrevendo, eles passando no quadro e a gente escrevendo, e isso não leva a nada. [...] Ah Tipo, o professor perguntar o que a gente pretende aprender [...]
GF4	Alunos: sim A34: muito ainda	A36: o povo trata nós igual cachorro, eles é muito grosso, eles é seco A34: se importar mais com os alunos, porque ultimamente, só tá dando deus dará, assim. A31: só tão se importando com o celular A34: chega, estuda, faz a parte de vocês A31: o professor chega na sala e deixa bem claro, vocês não querem estudar meu salário vem todo final de mês, A33: é verdade A36: eu já escutei muito isso, meu deus do céu, que no final do ano vai precisar de professora. A37: Matemática eu não sei, eu não sei até hoje A38: tem professor que chega na sala, passa no quadro e deixa A37: ele passa lá, você vai copiar, ele já resolveu, chama ele, não pode vir porque tá passando no quadro. A31: se embana tudo a cabeça A37: igual aconteceu na nossa sala A36: igual esses dias, a prof [X] ia ter prova, ia te prova, mas tava com aula vaga, o professor mandou nós estuda no caderno e eu pedi pra professora explicar no quadro, dá uma revisada, ela ficou no <i>facebook</i> , mexendo no celular e não revisou, tirei zero na prova.. A37: ou lendo o livro “Cinquenta tons de cinza”

Quadro 20 – Visão e compreensão dos alunos sobre violências e conflitos

Você considera que há conflitos e violência na relação entre professores e alunos? Você poderia nos relatar sua opinião sobre este assunto?⁴⁴	
CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO
Violências surgidas a partir de comportamentos dos alunos	[...]assim como a gente respeita os professores, o professor tem que respeitar a gente, mas, o aluno que foi expulso também tava muito errado, porque além dele não ter feito as coisas que a professora mandou, ainda começou a xingar ela. (A1) Minha opinião é que as pessoas tem que agir com respeito com qualquer pessoa. Se não gostar, não demonstre isso igual

⁴⁴ Questão 4 do roteiro de entrevista semiestruturada 1.

	<p>demonstra hoje em dia. A pessoa não gosta de uma, vai lá e demonstra de uma forma violenta, tanto que ano passado, uma menina riscou o carro de um professor e esse ano agrediu um professor [...] (A21)</p> <p>O que eu tenho pra falar é que os alunos não podiam ter agredido os professores. Tem que procurar a diretoria e não ficar fazendo isso aí. Porque o professor tá aqui pra dar aula e não pra ser agredido. (A25)</p>
<p>Violências decorridas de atitudes e intervenções de professores</p>	<p>Porque tem uma professora na nossa sala né. Todo mundo não gosta dela, aí ela briga com a gente e a gente não fica quieto, a gente também boqueja com ela, dá vontade de voar no pescoço dela, mas não acontece isso. (A3)</p> <p>Como eu já falei, as patadas são demais dos professores, e os alunos também quando escutam já quer, tipo, bater. Aí vai mais pra agressividade (A6)</p> <p>[...] às vezes, tipo, acontece bastante, tipo, tá aquela sala inteira bagunçando, fazendo algazarra e aí ele briga só com um. Aí eu acho que o aluno tem direito de falar né. Que vai todo mundo lá bagunçando e vai ser só ele o errado?! (A11)</p> <p>Ah! (<i>pausa</i>) tem os professor que já, tipo assim, não chega a, assim sabe, ficou tipo, menosprezando alguns alunos da nossa sala. (A15)</p> <p>(<i>pausa</i>) é que é assim. Tem um caso que é desrespeito também, por causa que, às vezes, o professor pede respeito e ele não dá também entendeu? Aí, às vezes o aluno, fica bravo por causa disso e acaba discutindo com o professor. Aí, às vezes, o professor, discute assim, como se fosse um aluno, ou pior ainda. É o que já aconteceu na nossa sala, já isso, em muitas aulas. (A22)</p> <p>Eu não sei se dá pra tirar uma pessoa do cargo que ela tem né. Tirar uma aula dela, porque tem convivência com professor lá, que não dá pra aguentar. (A23)</p> <p>Acho que se tivesse conversa, tivesse alguns professores tivessem conversa com a gente, tipo, entendesse a gente e soubesse como a gente sente, é (<i>pausa</i>) com eles que alguns a gente consegue, a gente é de boa e agora outros não, a gente não consegue ter aquele convívio. Se fosse, como se diz, esse convívio, se a gente conversasse mais, a gente ia ser bem diferente. (A26)</p> <p>Às vezes os professores acabam, alguns professores, não são todos, acabam xingando o aluno (A31)</p>

	<p>Ela tá ali dentro mas ela é uma. Que toda hora que você vai lá ela tenta arrumar uma briga com você. Qualquer coisa que você pede pra ela já arruma uma briga (A36)</p> <p>Um certo tipo de bate boca ali, até o aluno ter que se render ao professor. (A37)</p>
--	---

Quadro 21 - ações motivadoras de conflitos

Você considera que há conflitos e violência na relação entre professores e alunos? Você poderia nos relatar sua opinião sobre este assunto? ⁴⁵	
CATEGORIAS	UNIDADES E REGISTRO
Recusas e algazarras dos alunos	<p>Teve uma vez, que uma professora queria que a gente cantasse pra escola toda, só que a gente não quis cantar. Aí teve uma pessoa da minha sala, que começou a falar mal dessa professora, até que chegou no ouvido dela e ela colocou a culpa em todo mundo. E a gente tinha resolvido que na reunião de pais pra gente não cantar, mas até que enfim ela tinha deixado a gente cantar na sala. (A3)</p> <p>É porque tem algumas pessoas assim da minha sala que é bem de responder professor. Mas não que fosse uma briga, assim que começaram. Só por responder, tipo, o professor manda ficar quieto e eles ficam respondendo, essas coisas assim. (A11)</p> <p>Tipo, eu já vi conversas assim, conversas onde tava a sala toda conversando e na nossa sala teve uma vez que a gente, uma pessoa levantou e gritou “guerra de bolinha” e todo mundo começou a jogar bolinha e a professora começou a chorar. (A15) [...] quando eu entrei na sala uma aluna pegou e falou assim “nossa professora, pode isso, sair sem permissão, não sei o que”, aí eu peguei e comecei a discutir com essa aluna, aí a professora também, aí entrou no meio. Aí foi, a professora falou assim que eu tinha pedido pra ela e que ela que mandava na sala, aí a aluna começou a discutir com ela. (A22)</p> <p>A pessoa não, tipo, achou que a gente podia. O professor chegou e ele queria desligar o ar. Ele queria desligar e a gente queria ligar, porque a gente tinha acabado de voltar da educação física e tava com calor, tava tudo suando e ele não aceitou e aquela pessoa que achou que tava injusta, todo mundo achou injusto, mas ela, que criou tudo e começou a brigar. (A26)</p> <p>Falta de disciplina mesmo, da parte do aluno que acaba provocando que o professor acabasse tomando a decisão que ele tomou. Já vi várias vezes por parte da questão de celular, o aluno tá mexendo, o professor mandou guardar aí o professor falou, continuou falando, aí não guardou, daí a hora que o</p>

⁴⁵ Questão 4 do roteiro de entrevistas semiestruturada 1.

	<p>professor foi pegar o telefone o aluno pegou e escondeu nas partes íntimas. (A31)</p> <p>Mas tipo você fala qualquer coisa pro professor e ele não gosta, isso já tá errado. Ele já briga com você e no final de tudo quem perde. Eles mesmo falam que quem perde é o aluno. Porque quem precisa um do outro, que os alunos precisam mais do professor do que o professor do aluno. Esse negócio de nota. Tem igual, um menino mesmo, ali da nossa sala ficou, ah (<i>pausa</i>) ele tava ruim em uma matéria, aí de uma a professora já jogou pra outra, porque a professora falou que não gostava da cara dele. Falou que não gostava dele, por isso que ele ia ruim nas aulas. Complicado. (A36)</p> <p>Só sei que a professora pediu e teve que tipo, fazer uma declaração pra ela dentro de sala de aula, ele não fez isso e ela tirou ele da sala. Mas não me lembro bem o porquê que ela mandou fazer isso. (A37)</p> <p>Geralmente por questões de nota ou de atividade. Que as vezes eu não vou lá, não faço atividade, não eu, claro, eles acabam não fazendo e eles acabam achando que tem razão por não ter feito a atividade, mas querem outra chance e vira aquele conflito, aquela briga, aquela discussão. (A39)</p> <p>Ah! (<i>pausa</i>) tipo (<i>pausa</i>) agora eu não lembro de palavra certa assim sabe. Mas às vezes, do professor mandar um aluno guardar o celular e ele ficar retrucando os professores, entendeu? Mas já aconteceu bastante isso (A40)</p>
<p>Incivilidades</p>	<p>Ah (<i>pausa</i>) foi aquilo que eu falei, do aluno que começou a xingar a professora de nomes impróprios e ela não gostou. (A1)</p> <p>Quando o meu amigo é (<i>pausa</i>) respondeu a professora daí a professora ficou brava mesmo. (A4)</p> <p>Ele gosta muito de ficar fazendo gracinha pros outros dar risada. Aí um dia ele foi fazer gracinha com o professor e começou a agredir ele. Aí o professor levou ele pra secretaria. (A25)</p>
<p>Resistências e enfrentamentos</p>	<p>Ano passado eu fiquei triste por uma professora ter chamado a gente de burro. Falou que a gente não ia parar em lugar nenhum. Aí eu comecei a conflitar com ela. Aí a gente brigou. Eu falei pra ela que ela não tinha o direito de chamar a gente de burro, que a gente tava vindo na escola pra aprender. Se a gente não entende, a gente precisa de explicação pra entender. Aí, depois daquele tempo, aí a briga durou dois bimestres, a briga. Tanto que no começo do ano, a gente ficou com 80, 90 de nota e nos dois outros a gente ficava com 40, 45, principalmente eu, que nunca fiquei com nota baixa no boletim [...] (A21)</p>

	Uma vez os alunos da minha sala, os piá lá falaram que não gostavam do professor e fizeram uma corrente, uma corrente na frente da sala pro professor não entrar na sala. E queriam bater no professor. Todo mundo que tava na fila. (A23)
--	--

Quadro 22 - Motivos para que os professores encaminhem alunos para a direção e pedagogo da escola

Quais são as situações que levam os professores a encaminhar alunos de sua turma para a sala do diretor ou do pedagogo?⁴⁶	
CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO
Recusas, corpo mole, algazaras e enfrentamentos	<p>Não fazer tarefa. Fazer bagunça, desrespeitar professor, tudo isso. (A1)</p> <p>Tem uns alunos que conversa demais, bagunça demais, tem outros que só ficam com fone de ouvido e não ouve nada. (A2)</p> <p>Não fazer tarefa, conversar demais e muita bagunça. (A3)</p> <p>Quando o aluno responde o professor ou quando não fez a tarefa (A4)</p> <p>Muita conversa. Quando mata aula, eles mandam. Quando tem discussões também, um dia eu tinha brigado com o professor [...] (A6)</p> <p>Quando tá bagunçando demais ou com desrespeito (responder mal). (A11)</p> <p>O desrespeito, sem uniforme, a bagunça, não faz tarefa (A14)</p> <p>Desrespeito com eles, ficar batendo boca, essas coisas assim. Chegar atrasado, é (<i>pausa</i>) uniforme, conversas. (A15)</p> <p>Bagunça. Gritaria. (A25)</p> <p>Bagunça. (A31)</p> <p>A maioria das vezes é quando não tem controle sobre a sala de aula. Conversa, às vezes é (<i>pausa</i>) professor acaba tendo algum conflito com aluno (A35)</p> <p>Vim sem uniforme, chegar atrasado, não fazer tarefa, coisas que eles podem resolver dentro da sala e eles mandam pra direção [...] (A36)</p>
Questionamentos e discordâncias dos alunos	Todas as situações. Qualquer uma. Tem professor que às vezes ele leva sem motivo, porque uma vez o [aluno 28] pediu pro professor [H] falar pra ele explicar de novo a matéria, e o

⁴⁶ Questão 4.1 do roteiro de entrevistas semiestruturada 2.

	<p>professor [H] “não, já expliquei, vou lá chamar o diretor”, desse jeito [...] (A21)</p> <p>Esse daí é qualquer coisa. Praticamente qualquer coisa. Qualquer coisa que achar errado já leva pra conversar. A gente discorda de alguma coisa já “ah! eu vou chamar a pedagoga” mais ou menos assim. (A26)</p> <p>Acho que qualquer situação. Se o aluno respondeu o professor um pouco mais sério, se ele questionar o professor e o professor se sentir ofendido ele já trás pra cá. (A39)</p> <p>Discussões bobas, na maioria das vezes. Por exemplo “guarda o celular” “ah! você não manda em mim” “vamos pra direção”. (A40)</p>
Agressão física	<p>Às vezes é briga, essas coisas. (A22)</p> <p>É mais quando só tem, tem corpo a corpo. Um querendo encostar no professor. Quando acontece, caso que já aconteceu de briga já. (A23)</p>

Quadro 23 – visão do coletivo de alunos sobre as motivações para que os professores encaminhem alunos para a direção e pedagogo da escola

Quais são as situações que levam os professores a encaminhar alunos de sua turma para a sala do diretor ou pedagogo?	
GF1	<p>Alunos: bagunça</p> <p>A1: bagunça, briga, respondendo</p> <p>A4: quando responde o professor</p> <p>A2: briga de aluno com professor</p> <p>A3: é (<i>pausa</i>) briga de professor com aluno</p> <p>A10: discussão de aluno com professor</p> <p>A1: nota baixa também</p> <p>A4: mexer no celular dentro da sala</p> <p>A5: escutando música no foninho</p> <p>A1: quando começa a falar coisas inadequadas dentro da sala</p> <p>A6: aluno falando besteira</p> <p>A3: xingar</p> <p>A1: ah... tipo xingar, quando começar a cantar essas músicas inapropriadas</p> <p>A1: ah... as músicas do Pedrinho, do picachu, do brinquedo, principalmente o funk</p> <p>A9: traduzindo: cantar putaria.</p>
GF2	<p>A14: desrespeito</p> <p>A11: briga</p> <p>A16: conversa</p> <p>A15: uniforme.</p> <p>A18: discussão</p> <p>A14: mexer no celular durante a aula, escutar música</p> <p>A15: chegar atrasado</p>

	A13: gritar dentro da sala
GF3	<p>A21: qualquer uma situação, ainda se for um tipo “Al meu Deus do céu, é o [aluno A28] que tá bagunçando, vamo lá chamar o diretor” [...] Bagunça e desrespeito também do aluno, que, às vezes, a gente tá falando mais com o professor, mas tem aluno também que não se põe no lugar de aluno. Porque o professor chega na sala, preparou a aula, ficou lá preparando, não no caso da professora [...] não porque a aula de todo sempre é a mesma. Tipo a gente tem o professor de filosofia ele não é um professor ruim, é um ´timo professor, mas ele não tem controle sobre a sala de aula isso, isso atrapalha a aula dele.</p> <p>A23: dá dó</p> <p>Aluno 21: ele não sabe usar, porque a gente</p> <p>A23: não sabe usa o poder que ele tem</p> <p>A21: ele até fez foi joga na nossa cara que ele era rico, la, ó loco ganha dezesseis mil por mês. Ele tá pagando pra vim dá aula pra gente [...]</p>
GF4	<p>A31: qualquer motivo</p> <p>A40: qualquer coisa</p> <p>A35: ultimamente (inaudível)</p> <p>A37: qualquer motivo</p> <p>A34: você respira errado, você já assina</p> <p>A31: mas ultimamente o que tá acontecendo na nossa sala, os professor tão botanto o aluno pra fora e o aluno fica zanzando no pátio e ele</p> <p>A32: não não é assim não, oh o jeito que eles fala, não que estuda, quem não que estuda, ó eu tó aqui pra dá aula, quem não que estudá pode levantar e se retirar</p> <p>A36: já dei presença mesmo, pode se retirar, dai uns três, uns dois alunos abre a porta levanta e sai</p>

Quadro 24 – Percepção sobre os desfechos de mediações em situações de conflitos

Você considerou correto e/ou justo ter assinado ata de advertência? Justifique⁴⁷.	
CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO
Intervenções uniformes e desproporcionais	<p>Teve uma vez que tava tendo <i>bullying</i>, daí a sala inteira teve que assinar ata. Eu achei injusto. (A11)</p> <p>Na nossa sala, tava cometendo <i>bullying</i> com uma amiga e era só uma pessoa e aí essa pessoa contou pra mãe dela e a mãe dela veio na escola e conversou com a professora e a professora fez a sala inteira assinar ata, sendo que só um aluno tava, era o culpado e a menina mesmo tinha falado que tinha sido só um aluno. (A15)</p> <p>Tava todo mundo estudando e teve um moleque novo que chamou uma menina que a orelha dela era muito grande, aí ela pegou e falou pra mãe dela e a mãe dela veio aqui na escola, e conversou com a pedagoga, com a diretora, aí sobrou pra todo mundo. Todo mundo assinou ata. (A18)</p>

⁴⁷ Questão 2.1 do roteiro de entrevista semiestruturada 2.

	Esconderam o estojo de uma colega minha. Daí recorreram à direção e todo mundo teve que assinar ata por coisa que uma pessoa fez. E eu achei muito injusto isso. (A40)
Posicionamento unilateral em favor do professor	<p>Porque muitas vezes eles favorecem os professores e acabam achando que o aluno fugiu do que devia ser. (A31)</p> <p>Às vezes, com algum problema de sala de aula, alguma coisa, eles têm o ato de trazer pra cá. Eles não resolvem lá. E é claro que aqui a gente acaba sendo o errado né. A gente acaba não tendo voz. (A39)</p>
Supressão do aluno com nota	<p>Aconteceu com nós ano passado com uma professora deu certo. Porque a gente ficou brigada com ela um tempo sabe, e ela com a gente também. Descontava nota atoa assim. Só que aí a gente foi procurar saber o que que tava acontecendo, porque tava desse jeito. Daí no final deu tudo certo entendeu. Mas as vezes a gente vai atrás assim, de uma briga de alguma coisa que aconteceu e não dá certo, fica por isso mesmo. (A22)</p> <p>Conflito, conflito de briga assim, nunca presenciei não, mas agora negócio de nota, média, essas coisas aí, tem de várias coisas [...] (A23)</p>
Omissão na intervenção	A situação da [aluna T] que a menina passou mal na sala e a [pedagoga] falou que não tava no horário de serviço que ela tava fora da escola. Aí ela deixou a menina passando mal na sala, e a menina quase morreu, porque a mãe dela falou que deu muito ataque nela e ela jogou a culpa em mim porque eu fiz a brincadeira com a menina [...] (A36)
Aluno não ser punido	Injusto porque o professor foi bobo de não ter levado, ido pra um lugar mais forte, mais, tipo um tribunal. Porque um menino da nossa sala, xingou o professor, falou muita coisa, botou o dedo na cara dele. Nem na diretoria ele foi, xingou de coisas que, se ele levasse no tribunal ele ganhava a causa. Mas ele foi bobo. E também de professor que denuncia aluno e a justiça não toma providência também. (A21)