

VIOLÊNCIA NA ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DE MICHEL MAFFESOLI

Eliane dos Santos Macedo Oliveira

Resumo

Este artigo contempla resultados da pesquisa em andamento: “Imaginário de conflito na relação professor-aluno: um estudo a partir das contribuições de Durand, Maffesoli e Simmel”, desenvolvido entre os anos de 2015 e 2016 no Programa de Pós Graduação *Strictu Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel. Um dos objetivos da pesquisa é o de compreender os imaginários de conflitos na relação de professores e alunos, dialogando com as noções de violência de Michel Maffesoli (1987; 2001). Neste texto destaca-se entre elas, a violência totalitária que pode ocorrer no ambiente escolar, destacando as que ocorrem nas relações entre professores e alunos. Estas reflexões são tecidas na perspectiva da metodologia da fenomenologia formista de Michel Maffesoli (1988). Os resultados aqui mostrados, são compostos pela pesquisa documental, amparada pela análise de conteúdo (BARDIN, 1977) das atas dos anos de 2012 a 2014 da Equipe Pedagógica de uma escola estadual no interior do Estado do Paraná.

Palavras-chave: Conflito. Relação. Professor. Aluno.

INTRODUÇÃO

Dialoga-se neste texto, com as noções discutidas por Michel Maffesoli sobre as modulações de violência e, em especial, a violência totalitária. Apresenta os resultados parciais da pesquisa documental, parte da coleta de dados realizada no projeto de pesquisa “Imaginário de conflito e Violência na relação professor-aluno: um estudo a partir das contribuições de Durand, Maffesoli e Simmel”, realizada em uma escola da rede estadual de uma cidade do interior do Estado do Paraná que tem aproximadamente 3 mil habitantes¹, caracteristicamente agrária, com poucos espaços de lazer, onde os jovens se reúnem, em grande parte, na escola, espaço em síntese, das suas agregações. Por questões éticas, preserva-se o nome da cidade e da instituição de ensino.

Propõe-se nesta pesquisa conhecer os imaginários de professores e alunos de uma escola da rede estadual desta comunidade, sobre os conflitos que podem ocorrer no espaço escolar, em suas diversas manifestações cotidianas. Objetiva, também, identificar os encaminhamentos adotados diante das múltiplas e complexas manifestações conflituosas e que, às vezes, podem culminar em ações violentas entre professores e alunos.

¹De acordo com dados coletados em: “consulta cidades” na página do IBGE.

A metodologia de suporte foi a fenomenologia formista de Michel Maffesoli (1988), que é composta por um pensamento científico generoso com as questões sociais e que não exclui elementos que compõe a tessitura do homem em suas relações.

[...] 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 o conceito possui uma função de exclusão, a forma agrega. Ela 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).

O pensamento formista, faz parte de uma sociologia cuidadosa em não categorizar ou privilegiar elementos da composição societal em detrimento de outros. “[...] é o formismo uma reação à monovalência racionalista: ele 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).

Valorizam os contornos, os sentidos e toda a intensidade da banalidade da vida cotidiana, a contemplação de aspectos que ocorrem diariamente na vida das pessoas em suas relações e que se fazem, por vezes, anódinas. Uma metodologia que se contenta em compreender como as coisas se apresentam.

Em outras palavras, serão as “formas” as matrizes a orientar a investigação científica, não desconsiderando as contribuições de um espírito científico já existente, mas, reorganizando outras situações e aspectos deixados de lado, pois, “assim procedendo, 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).

A partir desta metodologia foram considerados os conflitos que ocorrem nas relações de professores e alunos, em sua cotidianidade, inclusive não desconsiderando os pequenos elementos que a compõe, tais como: risos, piadas, silêncios, ironias, chacotas, dentre outros.

SOBRE AS MODULAÇÕES DE VIOLÊNCIA E A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Como já mencionado anteriormente, um dos objetivos da pesquisa é conhecer os imaginários de conflitos nas relações entre os professores e os alunos, buscando a compreensão, ancoradas nas noções de violência de Michel Maffesoli (1987; 2001). No texto

que segue, são tecidas reflexões que destacam, entre as modulações de violência apresentadas por Maffesoli (1987; 2001), a violência totalitária, que pode ocorrer no ambiente escolar e, em especial, nas relações entre professores e alunos.

A violência é um dos fenômenos mais antigos que acompanham o processo de desenvolvimento da humanidade em suas relações sociais.

Maffesoli (1987) evidencia que, desde os tempos imemoriais já ocorriam manifestações violentas. Quer queiramos ou não, a violência está presente em nossa cotidianidade e apresenta-se sob múltiplos e ambivalentes aspectos, despertando sentimentos variados. Sentimentos estes, muitas vezes de medo, dúvida, receio, incredulidade e impotência diante de suas manifestações.

Em variados meios, sejam eles acadêmicos, nos “*mass media*”², entre outros, nota-se o empenho das pessoas em decifrar e compreender as motivações de comportamentos violentos em suas ambivalentes e múltiplas modulações.

A violência, como todo objeto social de alguma importância, tem como característica o fato de que pretender propor uma nova análise teórica sobre ela, é muito delicado, pode-se, no máximo, atualizar o que as diversas ciências do homem disseram e redisseram de várias maneiras. Feito isso, pode igualmente ser possível suprimir, ou ao menos relativizar a angústia que oprime cada época diante desse *hiatus irrationalis* com o qual nos confrontamos cotidianamente (MAFFESOLI, 1987, p. 13).

Embora não tenha a intenção de trazer novos contornos ou elementos explicativos ao que seja a violência, Maffesoli (1987), destaca a complexidade deste fenômeno humano, considerando sua compreensão sob a perspectiva da ambiguidade, bem como, considerando-a de modo não judicativo.

Sendo assim, não é possível analisar a violência de uma única maneira, torna-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).

Para apreender a violência totalitária que pode, por vezes, ser exercida pela escola realizou-se uma análise de atas da equipe pedagógica de uma escola no interior do Paraná e as noções de violência em Michel Maffesoli (1987; 2001).

²Noção empregada por Michel Maffesoli em algumas de suas obras. Segundo Dicionário Michaelis Moderno- Dicionário Inglês & Português, versão online, o termo corresponde aos “meios de comunicação em massa”.

A metodologia de análise de conteúdo, de Bardin (1977) foi utilizada para realizar uma descrição pormenorizada dos documentos e pontuar as especificidades que este tipo de análise possibilita, pois se 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).

Franco (2008) afirma que o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal, gestual, silenciosa, figurativa, entre outras. A concepção de linguagem 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 (1977), a Análise de Conteúdo ocorre a partir das seguintes fases:

a) Pré-Análise, que “[...] 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). Neste momento, consideram-se as leituras flutuantes, a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos, a referenciação dos índices, a elaboração de indicadores e a preparação do material.

b) Exploração do Material que consiste “[...] essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas [...]” (BARDIN, 1977, p. 101).

c) Tratamento dos Resultados, a Inferência e a Interpretação que em linhas gerais refere-se ao momento em que:

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).

A seleção dos documentos foi realizada levando-se em conta o acesso aos 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 das Atas.

Deste modo, para os fins desta etapa da pesquisa, foram realizadas a leitura de 206 atas lavradas nos anos de 2012 a 2014 e selecionadas 64 atas em que ocorreram conflitos entre professores e alunos. Nestas, foi considerada a quantidade de vezes em que apareciam palavras e termos, estabelecidos como critérios para a seleção, bem como as semelhanças

semânticas apresentadas por elas no contexto de sua inserção e após esta codificação, foram agrupadas nas categorias que emergiram no processo de leitura do material:

- **Categoria 1: Mediadores do conflito.** A partir das palavras-chave “equipe pedagógica; direção e conselho Tutelar”, em todas as atas selecionadas, notou-se a necessidade da mediação dos conflitos incluírem outros profissionais e envolvidos que não fossem os professores, apreendidos a partir dos termos: convocar pais/responsáveis; encaminhar para a sala da direção/equipe pedagógica; chamar conselho tutelar. Sobre a presença do Conselho Tutelar, o aparecimento desta unidade relacionou-se a conflitos considerados de maior gravidade pela instituição, como em agressões físicas e verbais proferidas aos professores, em agressões físicas entre alunos e também apareceu em alguns momentos relacionado à ausência dos responsáveis pelo aluno, dada a convocação da instituição.
- **Categoria 2: situações geradoras de conflito.** Outra categoria que emergiu das análises foram às relacionadas às situações praticadas entre alunos e professores no dia a dia da sala de aula e que foram as motivadoras dos conflitos relatados. Nas atas, a partir das palavras-chave “desrespeito; conversas; recusas” foram identificados atos relacionados à indisciplina e violência: 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; bullying; Recusa; desacato; desautorizar; desobedecer; 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. Nesta categoria evidenciam-se as recusas dos alunos diante a imposição de regras e cumprimento de atividades solicitadas pelos professores, dada a quantidade de vezes em que ocorreram a presença das palavras recusa e desobedecer.
- **Categoria 3: intervenções realizadas.** Constatou-se esta categoria a partir das palavras-chave “orientar; conscientizar e esclarecer” relacionadas aos tipos de encaminhamentos adotados pela equipe escolar, durante a mediação do conflito. Apareceram unidades como advertir; alertados; orientados; medidas cabíveis; prestar esclarecimento; reforçar; conscientizar. Em nenhuma das atas notou-se a presença de termos que fizessem referência ao diálogo ou outras intervenções que levassem os

alunos e os professores a refletirem sobre as motivações e ocorrências dos conflitos relatados.

- **Categoria 4: desfechos e resultados da mediação.** Com as palavras-chave “proibir; obedecer”, nesta categoria foram identificadas as medidas resultantes de mediações e/ou intervenções realizadas: pedir desculpas; devem usar o uniforme durante as aulas; não praticarem o ato novamente; sob pena de responsabilização; 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; não causar transtornos; evitar problemas futuros; conduta não se repetirá; serão tomadas medidas enérgicas; mudar postura.

Para analisar as categorias que emergiram desta pesquisa documental, considerou-se o modo como Maffesoli (1987; 2001) tece suas compreensões sobre o fenômeno da violência a partir de três modulações: a violência banal, a violência anômica e a violência totalitária.

A violência banal como demonstra o autor, é um tipo de violência caracterizada pela perspicácia, onde os silêncios, a passividade e a recusa do embate, também são considerados como instrumentos de luta e resistência diante de planificações ao corpo societal.

[...] 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 perspicácia e até mesmo a atitude de ligar-se ao opressor são adaptações realizadas pelas massas no sentido de resistir a imposições. Considera-se “[...] o ardil, o silêncio, a abstenção, “o corpo mole” são armas temíveis [...]” (MAFFESOLI, 1998). E será esta astúcia que permitirá às pessoas manterem suas identificações, compondo o seu transitar e perder-se no outro nas deambulações pós-modernas.

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).

As categorias e unidades de significados elaboradas nas análises das atas, mostram que, ocorrem conflitos entre os professores e os alunos com certa frequência e são motivados por diversas situações que são relevantes destacar.

As situações referem-se a ofensas verbais que os alunos proferiram aos professores por causas diversas, tais como: explosões coléricas advindas de embates em sala, por inúmeras motivações; revoltas em relação às admoestações para prestarem atenção às aulas; indignações ofensivas em relação às cobranças para seguirem regras estipuladas como o uso de uniforme, o não uso do celular em sala de aula e outras ações que contrariam rotinas definidas para o ambiente escolar; alvoroços advindos de pequenas algazarras. Ações e comportamentos que podem ser a expressão de resistências manifestadas sob as formas de violência banal e/ou anômica, que compõe as tramas das relações de professores e alunos no cotidiano escolar.

Sobre a violência anômica, ela se manifesta na destruição do poder estabelecido, uma destruição que tem por função reestruturar e reorganizar sistemas planejados. Um tipo de violência em que sua ocorrência contribui para a configuração de novas estruturas requeridas pelos corpos sociais que se fazem na e pela resistência.

[...] 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, 2001, p. 120).

Nesta pesquisa considera-se a escola como um dos espaços onde as diversas modulações de violência se manifestam, porém, dando especial atenção à violência totalitária, a fim de compreender e apreender, como em sua rotina e no cumprimento de algumas regras estabelecidas, esta instituição pode contribuir para a planificação de corpos, dos anseios, das expressões e manifestações de seus alunos, que, pela efervescência com que manifestam suas resistências e seus pertencimentos podem desencadear ações de contenção mais severas, por parte das instituições.

[...] convém lembrar que a violência mais perigosa é a das instituições e do Estado que lhes dá sustentação. De tanto investir na assepsia, eliminam-se as

capacidades de resistência de um corpo social. Assim, as formas de vitalidade, tão repentinas quanto explosivas, só podem deixar desamparados os responsáveis e os moralistas de todos os tipos, ignorantes do que é, na efervescência em que uma comunidade fortalece o sentimento de si mesma (MAFFESOLI, 2001, p. 17).

Notou-se nas atas, que as situações de conflitos não são dialogadas e encaminhadas pedagogicamente, mas, são adotadas medidas técnicas e burocráticas, como os registros de advertências, em que, alguns de seus desfechos ocorreram de maneira arbitrária por meio de punições e proibição de reincidir nos atos que desencadearam os conflitos.

Dialogar e chegar a consensos, ao invés de simplesmente tentar suprimir é necessário, 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).

Foram identificadas nas análises, medidas como retirar o aluno da sala de aula ou proibi-lo de assistir as aulas por estar sem algum material solicitado, sem que fossem discutidas ou negociadas as motivações e condições destas atitudes, as quais denotam o totalitarismo com que as regras escolares são operacionalizadas no cotidiano.

Esta violência totalitária, exercida pelos poderes instituídos do Estado, tem como principal função planificar e ordenar aquilo que é societal, livre, impondo-lhes regras e ditames ou, como assevera Maffesoli (1987; 1998; 2001; 2005; 2014), um dever-ser que pretende predominar em relação ao querer-viver dos grupos.

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, 2001, p. 260).

Trata-se de uma modulação doutrinadora daquilo que Maffesoli (2001, p. 19) chama de “[...] a força do querer viver irreprimível que nenhum poder, seja qual for a sua orientação

política, chegará a domar”. Em outras palavras, poder-se-ia dizer, da extravagância do querer viver que se manifesta irreprimível e que busca na partilha de emoções coletivas, sobreviver às imposições e planificações ditadas pelos mecanismos e setores que representam a violência totalitária, a burocracia dos poderes instituídos, que para Maffesoli (2001, p. 286), agem da mesma maneira:

[...] seja qual for sua cor ou credo, [...] 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.

Michel Maffesoli, em suas percepções sobre as relações sociais na pós-modernidade, mostra a transitoriedade com que as pessoas se relacionam nas variadas tribos com as quais possuem afinidade. Estas afinidades serão tantas quantas forem de interesse das pessoas, esgotando-se quando sentirem necessidade. Vive-se o presente, o trágico da efemeridade e da banalidade das coisas miúdas.

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 sequências 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 mosteiros 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).

E é sufocar esta banalidade que a burocratização e totalitarismo dos poderes instituídos são incumbidos a realizar. A partir do mito que prevaleceu nos tempos modernos, o de Prometeu, do trabalho realizado em prol de promessas futuras, sufoca e priva as pessoas do seu hedonismo e prazer em estar-com e querer-viver à toa.

[...] é o “dever-ser” que prevalece com tudo o que pode comportar de coerções a mais, dado que racionalizadas. Quando a seriedade, no nível da eficiência técnica, administrativa, científica e a moralidade no modo de

emprego dessa seriedade, são os únicos valores sociais reconhecidos, estamos no campo da sociedade perfeita e sem falha da vontade sem sombra, adequada ao vem, realidade que está bem próxima do Estado totalitário. Nesse sentido, a pulsão do poder, a *libidodomandi* que motiva os dirigentes e os teóricos revolucionários e políticos de todos os matizes pode apresentar um aspecto trivial e às vezes obsceno de anseio de pequena glória, de honras e de precedência, esse aspecto está sempre na esfera da autoridade. [...] (MAFFESOLI, 2001, p. 140).

A partir das categorias e unidades apresentadas, infere-se que há um embate de forças no dia a dia da escola, que, por vezes, não percebe claramente 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. (MAFFESOLI, 2005, p. 81-82). Embora as regras sejam necessárias para a viabilização de trabalhos coletivos, as instituições escolares não deveriam suprimir as possibilidades de negociar com um aluno que não é somente aluno, mas pertencente a um grupo, a uma tribo e que sente a necessidade de estar-junto, estar-a-toa e principalmente de expressar suas identificações, uma vez que a escola é um dos palcos onde se expressam anseios e onde se encenam enredos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um espaço onde ocorrem múltiplas e ambivalentes relações. Sua função social de propiciar a aquisição de conhecimentos científicos a partir de uma estrutura organizada para tal finalidade, no entanto, por vezes, mas não de maneira genérica, é exercida pautada em processos arbitrários, que não dialogam com as expectativas dos atores que fazem parte de seu enredo.

Frequentemente os alunos são forçados a cumprir regras que não fazem sentido nenhum para eles, até mesmo professores são, em alguns momentos, sufocados por normatizações que comprometem o modo como se percebem e se expressam no ato de sua ação docente. O que queremos dizer é que, ao não dialogar, negociar e refletir sobre algumas de suas rotinas, a escola tolhe, tanto professores e alunos da possibilidade de se perceberem, nas tramas da escolarização.

Pelos mais variados motivos, não se sabe exatamente o que fazer diante dos desafios que surgem no dia a dia da escola. Entre algumas opções, opta-se por sufocar as manifestações de conflito que eclodem diariamente em seu espaço. Diante dessas incertezas e impossibilidade de ter respostas prontas e definitivas para lidar com a dinâmica dos conflitos

cotidianos, é mister empreender esforços para encará-los com serenidade e procurar, entre tantas possibilidades, “teatralizar”, ritualizar as recusas e as resistências que ocorrem em seus espaços.

Ritualizar e negociar, são formas de agir que podem, por vezes, proporcionar momentos entre alunos, professores e escola, para que estes não sejam sufocados por ações meramente burocráticas, mas sim, uma construção conjunta de regras de conduta que permitam aos alunos expressarem-se conforme seus grupos sociais, suas tribos de pertencimento, sem que sejam desrespeitados e barrados pelas regras da escola.

É mister que professores saibam lidar com os conflitos e confrontos que surgem cotidianamente. Acontecimentos que, ao não serem dialogados com os envolvidos, podem não fazer sentido para nenhum dos atores que fazem parte da trama escolar.

Proporcionar momentos mais prazerosos para que alunos e professores convivam diariamente, e espaços mais sensíveis de interação pautados no diálogo, são ações que podem contribuir para que se reconheça as formas de socialidade pós-modernas que estão a todo instante questionando a hegemonia das relações estritamente racionais, fruto da modernidade, que são tomados como padrão a ser seguido nas escolas.

Para além da planificação que, por vezes se propõe na escola, é necessário reconhecer e negociar com as resistências e agregações societais que, a partir de recusas, algazaras e conflitos suscitados diariamente na relação entre professores e alunos, demonstram que, há uma forma de socialidade que não aceita imposições e que resiste, por vezes na forma de violência banal e por outras paroxisticamente, a todo e qualquer processo que vise uniformizar e separar aqueles que querem viver em comum, que querem, às vezes, somente estar à toa e simplesmente aproveitar as partilhas emocionais e afetuais daquela tribo e do local de pertencimento.

REFERÊNCIAS

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

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

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.

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

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

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

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

_____. **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, 1998.

MASS MEDIA. 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.