



VIII CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

40 anos de democracias: progressos, contradições e perspectivas

ÁREA TEMÁTICA: Sociologia da Educação [ST]

A VIOLÊNCIA ESCOLAR COMO IMAGINÁRIO MIDIÁTICO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE O CONTEXTO PORTUGUÊS E BRASILEIRO.

SILVA, Livia Sousa da
Doutoranda em Sociologia
Universidade Federal do Pará (UFPA)
liviasilva@ufpa.br

MENDONÇA, Kátia Marly Leite
Pós-Doutorado em Ética
Universidade Federal do Pará (UFPA)
guadalupelourdes@hotmail.com

Resumo

Este estudo preocupa-se com as representações midiáticas da violência escolar, por entender os *mass media* como espaço de visibilidade e negociação de sentidos, aonde embates ideológicos se desdobram, estabelecendo uma complexa interação com a vida social e com as práticas políticas. Desta forma buscamos refletir quanto às aproximações e distanciamentos que se colocam entre a abordagem midiática acerca da violência escolar, no âmbito de Portugal e Brasil (Belém-Pa), por acreditarmos que a mídia impressa constrói um imaginário acerca da violência escolar na cidade de Belém-Pa, o qual se expressa e ou se inter-relaciona com um posicionamento exógeno, que se fundamenta noutros cenários compreensivos do fenômeno da violência escolar, quer sejam nacionais (outros estados mais proeminentes nos estudos sobre violência escolar), e ou internacionais (outros países mais proeminentes nos estudos em violência escolar). Para tanto, empreenderemos análise das matérias de jornais dos principais veículos midiáticos impressos de Belém-Pa (Jornal O Liberal) e em Portugal (Correio da Manhã – versão online). Sob as categorias teóricas bakhtinianas de significado e sentido, e as contribuições da Hermenêutica compreensiva com Gadamer e Paul Ricoeur, pretendemos consubstanciar nosso arcabouço teórico-metodológico. Com isso esperamos contribuir com a ampliação de entendimentos sobre os fenômenos relacionados com a comunicação de massa e suas interfaces com os processos sociais, ao problematizar o papel que a mídia desempenha na configuração do cotidiano ao visibilizar a violência escolar.

Abstract

This study is concerned with media representations of school violence, understanding the media as a space of visibility and negotiation of meanings, where ideological confrontations unfold, establishing a complex interaction with the social life and political practices. Thus, we reflect about the similarities and differences that arise between media approach about school violence, within Portugal and Brazil (Belém - Pa). Because we believe that print media constructs an imaginary of school violence in the city of Belém - Pa, that expresses in interrelates with an exogenous positioning, based on other scenarios understanding of the phenomenon of school violence. Whether national scenarios (other most prominent states in the studies on school violence), and or international (other most prominent countries in studies on school violence). To do so, we will undertake analysis of newspaper reports of major media outlets printed Belém-Pa (O Liberal Journal) and Portugal (Correio da Manhã - online version). Under Bakhtinian theoretical categories of meaning and sense, and the contributions of understanding Hermeneutics in Gadamer and Paul Ricoeur, we intend to substantiate our theoretical and methodological framework. With this we hope to contribute to the expansion of understanding of the phenomena related to mass communication and their interfaces with social processes, to problematize the role the media has in the everyday setting to visualize school violence.

Palavras-chave: Violência escolar; *Mídia*; Imaginário.

Keywords: School Violence; Media; Imaginary.

1. Introdução

A questão do imaginário social se mostra importante quando se trata da violência escolar. Isso porque consideramos a hipótese de que o imaginário (Baczko, 1984) sendo ao mesmo tempo instituinte e instituído (Castoriadis, 1982), contém elementos que podem orientar ações sociais naquilo que, em uma sociedade do espetáculo (Debord, 1997; Virilio, 1994), poder-se-ia chamar de cegueira ética (Mendonça, 2013): a incapacidade de percepção do outro e sua visada unicamente como objeto da violência.

Fenômeno razoavelmente recente, a noticiabilidade da violência escolar na mídia vem crescendo e tornando-se de domínio de toda a sociedade (Abramovay et al., 2002; Debarbieux e Blaya, 2002; Navarro, 2003; Pontes, 2007; Sposito, 2001). Os poucos estudos realizados sobre violência escolar, sua divulgação lacônica e restrita, aliados às posturas negligentes de muitas escolas (Abramovay, 2003; Debarbieux e Blaya, 2002; Silva, 2011; Fante, 2005) acabam por transferir à mídia, enquanto voz social, a responsabilidade pela divulgação das informações e casos sobre tal fenômeno. Esta última assume o papel de denunciadora e a partir das suas próprias condições de produção das notícias, participa da constituição da “violência escolar” enquanto problema social merecedor de atenção, estudo e intervenção (Abramovay, 2003; Debarbieux e Blaya, 2002; Laurens, 2006; Lima, 2010a; 2010b; Pires, 1985; Sposito, 2001).

Pensar sobre os sentidos que a mídia produz sobre a violência escolar, é também considerar que, para além de uma concepção ingênua de mídia, apenas como agente social da informação, desinteressada e neutra, que apresenta os fatos tais como a realidade os cria; faz-se importante proceder à análise desse discurso midiático porquanto ideológico, já que imbuído de interesses e valores que, ao propor as notícias como o faz, expressa, sobretudo, uma tomada de posição perante as questões sociais (Bakhtin, 2009; Castro, 2002; Laurens, 2006; Lima, 2010a; 2010b; Rodrigues, 1980; Wolf, 1999). Fato que se configura em atitude cautelosa e justificável para uma melhor compreensão não só da violência escolar, mas, principalmente, do próprio funcionamento da mídia como articuladora de sentido e partícipe da construção da realidade social.

Assim, dentre um significativo conjunto de questões, ainda não investigadas, que afetam os processos educativos e, em especial, a escola na sociedade contemporânea, é que reiteramos a pertinência de um estudo que considere a mídia como partícipe da construção de certo imaginário da violência escolar e como vetor privilegiado dessas informações. Levando em consideração que há um grande esforço para a compreensão do fenômeno da violência escolar, talvez seja tempo de considerar seus significados no âmbito da sua veiculação midiática.

2. Violência Escolar como Imaginário

Abramovay *et al.* (2002) acredita que não haja um significado único de violência ou pelo menos um que seja consensual, tratar-se-ia então de uma conceitualização *ad hoc*, ou seja, a mais apropriada ao lugar, ao tempo e aos atores que a examinam. Partindo de tal premissa, não se poderia proceder de outra forma senão aceder a uma concepção de violência escolar que, submetida às condições espaciotemporais se constitui sob um aspecto de fluidez, de conceitos que se transformam e posicionamentos que se reconfiguram, assinalando o quanto generalizações são precipitadas e delimitações contextuais são imperiosas.

Isto nos permite pensar que, Violência Escolar antes de ser um ato, é um significado, um sentido, uma ideia que se compõe nos contextos temporais e sócio-histórico. Por isso, mesmo na ciência, seu conceito se apresenta de forma flutuante, sob várias linhas de análise e ação entre os diferentes países. Concepções acerca do fenômeno na Europa e Estados Unidos, na América Latina e, mais especificamente no Brasil, quase sempre demonstram especificidades que são próprias de uma época e do lócus histórico situado.

Por isto mesmo é que Funk (2002) e Pontes (2007) não acreditam, como muito se diz, que o problema da violência nas escolas seja novo, em virtude justamente de que anteriormente muitas práticas eram tidas por costumeiras e não tomavam sentido de violência para a sociedade. Da mesma forma Pontes (2007) acautela sobre afirmações apressadas a respeito do crescimento da violência nas escolas em relação à outrora, porque como a base conceitual do fenômeno tem-se transformado no decorrer do tempo, um levantamento realizado

noutra década, por exemplo, não conformaria dimensões que só contemporaneamente tem se denominado de violência.

Não se trata para nós, como nos adverte Debarbieux e Blaya (2002), de encarar a violência escolar como “o que eu acho que ela seja”, mas, do pressuposto de um acordo mais ou menos consensual de uma ideia de Violência Escolar que se assume como tal, contextualmente, numa sociedade, que aquém das dificuldades científicas de conceituação, lhe configuram, e a conformam sob uma imagem partilhada, a que chamaremos Imaginário.

Seria a compreensão da Violência Escolar como Imaginário, que nos permitiria de uma maneira mais coerente, abordar os caminhos pelos quais os sentidos de “Violência Escolar” têm se constituído, para entender seus reflexos nas ações de enfrentamento; nas interfaces com as manifestações da mídia e o seu papel social, considerando esta também como produtora de um ponto de vista sobre a violência escolar que dialoga com a sociedade de forma ampla.

Apoiamo-nos em Mafessoli (2001) para ressaltar a importância do Imaginário na construção da realidade e como o real é acionado pela eficácia do imaginário, e no tocante à Violência Escolar, o quanto um Imaginário de Violência Escolar traduz-se em ações e políticas de enfrentamento. Este autor assim defende que, o Imaginário é uma força social, que une e constrói uma imagem. O Imaginário funciona pela interação, certa sensação partilhada. Por isso, para Mafessoli (2001) um imaginário é sempre coletivo.

E, se o Imaginário forja-se na relação, pela comunicação e circulação de signos como nos sugere Mafessoli (2001), este não poderia deixar de considerar a mídia nesse processo; mas não pela perspectiva da manipulação e ou da imposição, mas, sobretudo, como relação. Pois, para Mafessoli (2001) o indivíduo não está indefeso diante da imagem, “o criador, mesmo na publicidade, só é criador na medida em que consegue captar o que circula na sociedade [...] portanto as tecnologias do imaginário bebem em fontes imaginárias para alimentar imaginários” (Mafessoli, 2001, pp. 81).

3. O que tem a mídia com o imaginário de violência escolar?

Os autores Debarbieux & Blaya (2002) vêm tratando do quão recente é o campo de estudos sobre violência escolar na Europa, de pesquisas fragmentárias, sem um método de registro e acompanhamento de incidentes violentos, de abrangência limitada, e sobre as mais variadas definições de violência; o que não imprime confiabilidade aos resultados de tais pesquisas e não permite indicadores confiáveis sobre a incidência e crescimento da violência na escola. E, principalmente, de uma tendência a centrar atenções e preocupações no indivíduo, na tentativa de compreensão do fenômeno: ora no agressor, ora na vítima; e muito pouco nas instâncias que engendram o fenômeno.

O tema da violência escolar ganha o debate público na sociedade brasileira, segundo Gonçalves e Sposito (2002), a partir do processo de democratização que surge no país, o que segundo tais autoras, pode ter contribuído para a emergência das discussões acerca da violência cometida em diversos âmbitos sociais, como também para a disseminação de várias formas de criminalidade, delinquência e prática de justiça extralegal, paradoxalmente, ao próprio advento democrático; além de concorrer para a sensibilização de vários atores sociais na luta pela realização de direitos de cidadania.

Desta forma, ascende a discussão sobre as esferas de ampliação democrática na sociedade brasileira, como propulsoras para que muitas questões sociais tivessem maior potencial para visibilizar-se; o que incide também na utilização da mídia como instrumento de protesto e denúncia. Silva M. (2006) trata dessa reorganização da sociedade brasileira, na qual instituições sociais aparelham-se na luta em favor da democracia, o que desponta pela efervescência dos movimentos sociais e de produção cultural, articulada com o esforço de auto-organização dos “excluídos” do regime militar, que atuam sobremaneira na transição desse governo para o civil, no início dos anos de 1980. Fato que oferece espaço de participação social ampliada e de uma tendência a debates e reflexões até então suplantados.

E é justamente sob este cenário que desponta o campo de estudos sobre violência escolar no Brasil, como reitera Abramovay *et al.* (2002, 2003, *in press*); em decorrência do que Ortega e Del Rey (2002) chamam de

“o paradoxo brasileiro”: o surgimento de armas nas escolas, inclusive arma de fogo, da disseminação do uso de drogas e a expansão do fenômeno dos gangues, e do narcotráfico. Para Oliveira (1999), isto reflete o advento do neoliberalismo que, pelo sacrifício do social por uma estabilização monetária, teria concorrido para o agravamento desse quadro de criminalidade e violência, mesmo em épocas democráticas e liberais das práticas ditatoriais experimentadas nos governos militares.

Neste contexto, não só se agravam situações de violência no espaço urbano, como os processos de abertura democrática vêm em direção da ampliação de espaços de fala e reivindicação, o que de alguma forma acredita-se ter favorecido a emergência da violência escolar na mídia e como problema social reconhecido; já que, segundo Pires (1985), as pessoas passam a buscar a imprensa como meio de denúncia, pelo aumento do sentimento de insegurança da população brasileira e da prevalência da impunidade, que se alimenta do descrédito frente à polícia e ao sistema judiciário e penal; com a esperança de que esta possa vir a fazer pressão sobre a quem é de direito responder pelos problemas sociais.

De outra forma, também se denota os poucos estudos realizados sobre violência escolar, sua divulgação lacônica e restrita, aliados às posturas negligentes de muitas escolas (Abramovay, 2003; Debarbieux e Blaya, 2002; Silva, 2011; Fante, 2005) o que acaba por transferir à mídia, enquanto voz social, a responsabilidade pela divulgação das informações e casos sobre tal fenômeno. Esta última assume o papel de denunciadora e a partir das suas próprias condições de produção das notícias, participa da constituição da “violência escolar” enquanto problema social merecedor de atenção, estudo e intervenção (Abramovay, 2003; Debarbieux e Blaya, 2002; Navarro, 2003; Laurens, 2006; Lima, 2010a; 2010b; Pires, 1985; Sposito, 2001).

Muitos autores (Albagli, 1996; Santos, 2004; Vogt, 2009; Silva, 2011) acreditam na urgência da democratização do conhecimento científico para a formação cidadã, inclusão e transformação social, pelo empoderamento dos sujeitos que poder-se-ia concretizar por um paradigma dialético de divulgação. Como isto ainda não acontece, ao menos a respeito da socialização científica de estudos acerca da violência escolar, como nos demonstra Silva (2011) a construção do objeto-violência vinculada à opinião pública e manipulada pela mídia, parece ser a única e ou mais proeminente responsável por chamar a atenção da própria ciência e do poder público, que em muito só intensificaram o interesse no assunto e buscaram soluções para o problema mediante as inferências dos meios de comunicação, segundo alguns autores (Funk, 2002; Ortega, 2002; Navarro, 2003).

Debarbieux e Blaya (2002) afirmam ser possível que, na maioria dos países europeus, o tema da violência escolar tenha alcançado proeminência, principalmente, por meio de campanhas extravagantes da imprensa escrita e televisiva. Da mesma forma, no Brasil, Abramovay (2003) e Sposito (2001) também reconhecem a participação da mídia em trazer o debate da violência escolar para a apreciação pública, impondo-lhe destaque, e como espaço mais acessível, neste momento, para fazer ecoar as denúncias das situações, consideradas por Sposito (2001) como as que mais afetam as escolas.

A abordagem midiática tem sido potencialmente o meio mais fértil e radical de expressão do Imaginário Social da Violência Escolar, por assumir uma caracterização com sentido histórico para o fenômeno, que não se encontra circunscrito ao campo dos interesses políticos particulares que se poderiam supor ideológicos, tão-somente à proposição do convencimento por obtenção e ou manutenção de poder na correlação de forças sociais, mas também, e neste caso principalmente, como espaço de circulação de um Imaginário, que segundo Mafessoli (2001) é sempre coletivo. Diferentemente de não reconhecermos o caráter ideológico dos processos comunicacionais, entendemo-lo como expressão de uma tomada de decisão e posicionamento perante o mundo (Bakhtin, 2009) e não enquanto estratégia de dissimulação pressupondo a “massa” como alienados.

Compreendemos o público não só como pensantes como proponentes de ideias, imagens, valores, que ao se afinizarem às perspectivas do veículo midiático lhe transitam com maior fluidez, mas que também forcem sua visibilidade, independente de os veículos midiáticos lhe terem interesse.

4 Proposições hermenêuticas para a compreensão do texto midiático

Partilhamos da ideia de uma Hermenêutica que não se aprisiona na busca técnica de uma dissecação textual, mas muito mais como um processo de compreensão que a configura como uma Hermenêutica autenticamente histórica, pois que se desenvolve não sob o modelo de um conhecimento objetivista, mas ao contrário como um ato da existência, como nos propõe Gadamer (2003). Desta forma, o texto seria a “manifestação de certo momento num processo de criação” (Gadamer, 2003, pp. 58), sobre o qual se deva apreender o seu sentido – a perspectiva daquilo que nos é transmitido, ou seja, compreender seria participar de uma perspectiva comum. Assim, a Hermenêutica nos desponta para muito além de um método, e muito mais como uma atitude, uma consciência que é sempre receptiva e pensativa da realidade na sua historicidade.

Contudo, também não negligenciamos a atitude metodológica na seara científica e de produção de conhecimento no campo dos estudos nas Ciências Sociais, pois que consideramos a possível articulação entre Compreensão e Explicação, apoiados em Ricoeur (1989), de maneira a buscarmos um modelo onde se articulem uma ontologia da compreensão com a exigência crítica dos métodos rigorosos das ciências humanas. Cientes de que a compreensão pressupõe a participação intersubjetiva, pensamos semelhante à Ricoeur (1989) de que, deve-se articular compreensão e explicação ao nível do “sentido” da obra.

Neste âmbito das reflexões sobre o texto midiático e suas elaborações na inter-relação com a sociedade, Ricoeur (1989) e sua hermenêutica da ação desponta como um dos nossos interlocutores mais caros, por mostrar-se como autor privilegiado para a abordagem do texto midiático como narrativa histórica.

No intuito de abordar os processos comunicacionais e compreender seu papel social a partir do significado e sentido que o fenômeno da violência escolar assume na composição narrativa midiática, é que apontamos também as categorias analíticas bakhtinianas de *significado* e *sentido* as quais tratam da linguagem e discurso e seu papel na construção da realidade social; e pela compreensão de que o pensamento bakhtiniano se articula pela tentativa de enfrentamento dialógico da linguagem enquanto elemento básico capaz de entender o homem e as relações que este estabelece na construção da realidade, ao considerar a indissociabilidade entre língua, linguagens, história e sujeito, e por estar além de um instrumental voltado apenas para a transmissão da informação, mas por seu sempre manifesto conteúdo ideológico (Alves, 2006).

Bakhtin toma o discurso como um fenômeno social que nasce a partir do diálogo, e que pressupõe a inscrição valorativa do sujeito e da posição desse sujeito frente a outros discursos. Logo, não se pode deixar de considerar o discurso na sua constituição como dialógico, histórico e, sobretudo ideológico. A ideologia na teoria bakhtiniana é entendida como “todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social [...] que se expressa por meio da palavra” (Voloshinov apud Brait, 2008, pp. 169). Aqui se destaca o quão distante da compreensão de ideologia como falsa consciência ou simplesmente como expressão de uma ideia está a teoria bakhtiniana. Neste sentido, ideologia para Bakhtin seria a expressão de uma tomada de posição determinada; a compreensão do mundo expressa por palavras na inter-relação de sujeitos.

De forma semelhante, para Ricoeur (1994) uma das singularidades da narrativa histórica é de também se apresentar como um discurso cuja intencionalidade aponta para um referente real. Assim, a narrativa é sempre constituída de uma trama que constitui seus diversos episódios que interligados os coloca em relação com o enredo mais amplo, resultando numa totalidade significativa.

E, sendo a narrativa histórica, segundo Ricoeur (1994) a configuração de ações humanas específicas e seus significados, torna-se uma questão muito importante o fato de que a própria escolha da ordem de acontecimentos, ou a simples decisão sobre que eventos mencionar, pode implicar em trazer para uma narrativa determinados significados.

Com estes autores esperamos estar abordando o texto midiático a partir de uma Hermenêutica Dialógica já que, não poderia supor um texto como um objeto dissecável filológica e estruturalmente, na medida em que o reconhece como ato, onde se inscrevem posições, intenções e valorações do sujeito.

5 *Mídia paraense e lusitana*

Neste interim, buscamos a análise dos textos midiáticos de dois contextos distintos – Brasil e Portugal – por acreditar que, os discursos e narrativas construídas midiaticamente na Amazônia estão imbuídas em demasiado por uma cultura Eurocêntrica (Santos, 2007), muito mais do que realmente um posicionamento intrínseco – o que chamamos de aproximações e distanciamentos.

Nesse sentido, procedemos ao esforço comparativo-analítico e crítico reflexivo dos achados empreendidos por Silva e Alves (2013) e o escopo midiático do ano de 2010 do jornal português *on-line* “Correio da Manhã”, o qual encontra-se entre os jornais diários mais lidos no país europeu. O período temporal da pesquisa de Silva e Alves (2013) foi a primeira década do século XXI (2001-2010); então, como trata-se de uma iniciativa ensaística de análise, elegemos apenas um ano de divulgação do jornal Correio da Manhã (CM), que coincide com o fim do período estipulado por Silva e Alves (2013), a fim de manter o contexto do qual ambos os jornais falam sobre violência escolar.

5.1 Apresentando os Achados

Silva e Alves (2013) desdobram seus esforços de análise em vinte (20) peças jornalísticas, duas por cada ano do período em estudo, embora tenham sido encontrados sessenta e oito (68) peças referentes à violência escolar; considerando principalmente os editoriais e as matérias com maior número e qualidade de elementos discursivos, como as matérias com chamadas de capa, por ser o local onde se faz a primeira oferta de sentido para o leitor, direcionando o olhar e lhe ofertando um roteiro, uma espécie de índice, sobre como acessar o conhecimento e percorrer as informações no jornal, como nos adverte Lima (2010a). E os editoriais, por se configurarem a rigor como o posicionamento assumido pelo veículo na abordagem de uma questão dada, configurando-se assim, enquanto *corpus* privilegiado de análise nesta empreitada de ressaltar de sentido e posicionamento do jornal impresso “O Liberal” sobre a violência escolar.

Diferentemente, como já mencionado, o escopo do jornal lusitano erigiu-se em apenas um ano de levantamento; contudo, com amplo número de achados (36), pouco mais da metade de todos os achados na mídia paraense em uma década. O que não acredito estar relacionado a um maior índice de incidentes violentos na escola, como nos adverte (Debarbieux e Blaya, 2002; Pontes, 2007) sobre conclusões precipitadas para a compreensão do fenômeno e da mídia como produtora de informação; mas de uma maior atenção e cobertura midiática nesse contexto europeu.

Acreditamos que o ano de 2010 tenha sido muito frutífero à nossa análise por ter sido o ano da “criminalização da violência escolar em Portugal”, como aborda o Correio da Manhã; ou da transformação do bullying em crime público. A narrativa midiática do Correio da Manhã, embora demonstre uma ideia de violência escolar mais alargada, e para além das situações físicas, o que trataremos melhor mais tarde; toma como correlatos Violência Escolar e Bullying. Este, também é um dos motivos, acreditamos, de neste ano o tema ter ganho ampla visibilidade midiática no contexto português.

Além de outras características do construto imagético da violência escolar no contexto português, esta correspondência entre bullying e violência escolar é um dos poucos pontos de distanciamentos entre as duas abordagens jornalísticas. Mas, veremos isto mais detidamente a seguir.

5.2 O Liberal (Belém-Pará-Brasil) e Correio da Manhã (Portugal): aproximações eurocentristas e distanciamentos

Silva e Alves (2013) observam que na tessitura da trama discursiva do jornal impresso “O Liberal”, certos elementos emergem para além de seu significado dicionarizado, como signos ideológicos (Bakhtin, 2009), assumindo sentidos próprios das instâncias histórico-enunciativas em questão e por expressarem-se em termos valorativos.

No tocante ao discurso do jornal impresso “O Liberal”, duas parecem ser as tônicas fundantes que estruturam o raciocínio sobre a violência verificada no cotidiano escolar. No primeiro caso, o veículo trata da violência a partir de *determinações macroestruturais* sobre o âmbito escolar. O que demarca um posicionamento mais latino-americano, pois segundo Wertheim (2003), o pressuposto de que as violências são constitutivas da

vida social da atualidade e que elas estão associadas ao incremento das desigualdades, é reconhecido como um dos pontos de convergência quanto às linhas de análise e compreensão do fenômeno da violência escolar entre esses países. O que parece ratificar essa associação entre camadas pobres e classes perigosas reforçadora da estigmatização das periferias das cidades, que tem ganho força no imaginário social no Brasil contemporâneo, vinculando pobreza-violência-criminalidade à desqualificação social do pobre que se torna a partir de então como potencialmente criminalizável em função do local de moradia, segundo a tônica discursiva de O Liberal. Esta imagem de espaços de insegurança, medo e periculosidade ganha visibilidade pública, denotando as hierarquias e distâncias sociais características de nossas sociedades, para Bezerra (2011).

No segundo caso, é onde acreditamos que a ideia eurocentrista apareça mais fortemente, porque tanto a narrativa midiática de O Liberal quanto do jornal Correio da Manhã, tratam a violência escolar em vistas de “personalidades” violentas – da centralidade da ação violenta no aluno. Embora a concepção de violência escolar encontre-se mais alargada na tessitura do CM, envolvendo questões no âmbito da ação simbólica, sobretudo pela correlação com o bullying, o qual faz emergir atos de humilhação, segregação, e outros do campo psicossocial; ainda assim, a imagem da violência escolar se mostra bastante relacionada à ação física, embora em O Liberal isto seja mais acentuado, quase que desvinculando o bullying do contexto das matérias de violência escolar, como fenômeno autônomo; ambos se encontram na criminalização do aluno como o agente, quase exclusivo, de impetração de atos violentos na escola.

Debarbieux & Blaya (2002) apontam muito claramente essa tendência do campo de estudos sobre violência escolar na Europa – de pesquisas fragmentárias, sem um método de registro e acompanhamento de incidentes violentos e de abrangência limitada – a centrar atenções e preocupações no indivíduo, na tentativa de compreensão do fenômeno ora considerando o agressor, ora a vítima, e muito pouco nas instâncias que engendram o fenômeno.

Uma outra ideia partilhada por ambos os jornais estudados seria uma visão “tradicional” do professor, manifesta sob uma sobreposição do papel social desse profissional em relação aos alunos, referendando a legitimidade de suas ações ainda que arbitrárias em nome de uma “autoridade” supostamente sobrepujada atualmente, reportando-se às tradicionais configurações escolares e práticas docentes acentuadamente hierarquizadas de outrora, sugerindo o valor e a importância do professor acima dos demais constituintes escolares, sobretudo, alunos, demarcando uma imagem de violência escolar também como “indisciplina” do aluno. Assim, tanto o discurso de “O Liberal” como o do CM, relaciona a violência contra o professor como consequência da perda da autoridade docente, que o fragiliza e o torna vítima mediante as condições de violência existentes na escola.

As causas apontadas para a “crise” na educação que se faz sentir pelos atos de violência nas escolas atuais, segundo o que ambos os jornais destacam, também se aproximam; embora um oceano inteiro nos aparte, tais ideias parecem estar bastante próximas. Aqui merecem destaque, para ambos, o sistema escolar atual muito permissivo que não garante mais a “justa autoridade docente” necessária ao freio das ações violentas dos alunos; o afrouxamento de regras disciplinares tanto da escola como dos regimes judiciários que não punem “devidamente” os infratores, que também se lê criminosos, e que também se lê alunos. O que desembocou em ampla campanha política para a criminalização do bullying em Portugal, o que já se efetivou. E, também no Brasil pelo forte apelo à redução da maioria penal para 16 anos, o que ainda caminha.

Há também fortemente demarcado em ambas as coberturas jornalísticas, a responsabilização da família no que diz respeito à formação do jovem/violento. Zaluar e Leal (2001) embora reconheçam que a família e a escola são responsáveis pelo processo de socialização e aquisição de hábitos voltados, entre outras coisas, para a produção de consenso e de integração social; estes autores questionam um argumento muito recorrente de que as situações violentas que ocorrem na escola têm sua origem na família, no bairro ou noutros círculos sociais. Porque acreditam que pensar dessa forma refletiria a ideia de violência como “um círculo vicioso da violência”, que passaria de instituição para instituição na mesma vizinhança. O que Aquino (1998) considera como a dinâmica do “encaminhamento”, porque, segundo este autor, no contexto da violência escolar há sempre a culpabilização do “outro”, o que torna a escola sempre uma espécie de “reprodução” difusa de

efeitos oriundos de outros contextos institucionais molares, neste caso, a família, que se fariam refletir no interior das relações escolares.

As soluções apontadas por ambos os veículos também apontam similitudes. O incremento de ações de segurança e policiaiscas se fazem sobressaltadas nas narrativas midiáticas dos dois jornais, além do fortalecimento do poder e autoridade das escolas para punição dos alunos/violentos. À família, nesse contexto, cabe a prevenção e diagnóstico precoce do jovem violento. Ao entender a violência escolar ora como indisciplina, ora como crime, não se faz surpresa que as soluções assinaladas estejam relacionadas a um fortalecimento do regime disciplinar e de imputações de ordem jurídico-criminal.

Nas asserções de O Liberal o destaque está para uma polícia especializada em violência no ambiente escolar – a CIPOE. Segundo Sposito (2001), as rondas e as vigílias dos estabelecimentos escolares e outros mecanismos de proteção ligados a distritos policiais efetivam-se desde a década de 1980, no Brasil. Resultado de compreensões do fenômeno da violência escolar e de suas formas de intervenção que parecem animar ainda hoje as inserções do discurso jornalístico acerca dessa questão, já que a ação policial é apontada pelo jornal impresso “O Liberal” como o agente de resolução a quem cabe apontar os culpados e responsabilizá-los. A polícia neste contexto seria imprescindível na defesa da escola, dada a incapacidade desta em se defender da violência. E, no discurso do CM isto se revela pela ampla campanha pró-criminalização do bullying.

Há ainda na tessitura de O Liberal, segundo Silva e Alves (2013), a proposição do descrédito da escola pública, por lhe atribuir sentidos que mais a ressaltam por seus problemas, sua inoperância e incompetência, atribuindo-lhe um valor de desqualificação, e questionando-se a escola no seu papel social. Um esquema argumentativo, segundo Moraes (2001), que busca nos convencer de que a gerência estatal transformou o sistema escolar num espaço sofrível, marcado pela desigualdade, incompetência e ineficácia. O que tem concorrido para a depreciação e desmerecimento do caráter público da escola, representando-a por um modelo fracassado. Iniciativas que, segundo tal autora, sugerem a retirada da esfera pública, substituindo-a pela esfera privada, para a superação da crise em que a escola pública se encontraria, um movimento marcadamente neoliberal.

Isto não se fez notar na abordagem midiática do CM sobre violência escolar. O que não indica de pronto a inexistência dessa perspectiva neoliberal no contexto português, mas muito mais uma limitação do lugar de apreciação desse contexto, que lhe tem pouca familiaridade para compreender sentidos intrínsecos demais a um olhar estrangeiro. Esta análise demandaria maior inserção na conjuntura político-educacional e midiática, nas quais reconhecemos nossos limites.

Mas, algo deveras interessante, e que é próprio do contexto midiático lusitano, na figura do jornal CM, é a utilização da problematização do fenômeno da violência escolar como artifício político-partidário. O que se revela no apoio explícito ao Procurador Geral da República – Pinto Marques – filiado ao CDS – Partido do Centro Democrático Social. inspirado pela democracia cristã e que é aberto também a conservadores e liberais clássicos; que parece animar também o “espírito” do CM. Só um exemplo para ilustrar essa utilização do problema escolar como artífice político, o ainda não se percebeu na narrativa midiática de O Liberal, aonde em dez anos e dois governos estaduais de natureza bastante distintas, não se fizeram sentir. Pois, independentemente do governo, havia questionamentos em relação a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), mais como uma respostas das escolas à sociedade, e assim desqualificando mais uma vez a esfera pública, do que como representativo de uma estratégia política.

De outra maneira, a figura de pesquisadores é bastante explorada na composição discursivo-imagética de “O Liberal”, segundo Silva e Alves (2013), uma vez que estes vêm compor um quadro de abalizadores desse discurso midiático. Nessa conjuntura, os “pesquisadores” estão relacionados diretamente à pesquisa científica, e ao uso da ciência e dos métodos científicos de construção do conhecimento. Paradigma que lhes credencia a fala e, conseqüentemente, servem a validação dos discursos sustentados pelo referido jornal. Que é inexistente nas matérias do CM. As pesquisas mencionadas estão sempre atreladas à órgãos governamentais e não em personalidades científicas, o que mais uma vez nos faz crer na relação entre o problema da violência escolar e disputas políticas em Portugal.

Muito embora, estejamos considerando as pesquisas e os pesquisadores apontados no interior, e como constituinte das matérias sobre violência escolar, e não a partir de um espaço reservado à cobertura específica de tais assuntos; para Alberguini (2008) ainda assim não deixa de configurar uma iniciativa de jornalismo científico, pois neste caso o conhecimento científico estaria sendo utilizado para a compreensão dos fatos de violência escolar, na construção discursiva que este jornal impresso empreende para explicar tal fenômeno. Que se beneficia desse ainda corrente acepção de ciência como um poder supremo e verdade inquestionável, bem como de suas supostas imparcialidade e neutralidade, para dar credibilidade à sua própria composição discursiva – do jornal O Liberal.

Freitas (2009), assim nos propõe pensar os espaços de socialização de conhecimento como campo de significações, a partir de complexos processos de constituição de sentidos negociado passo a passo e orientado segundo interesses e valores em jogo na lista simbólica que os atores envolvidos, no caso cientistas e jornalistas “travam pela interpretação da realidade” (Monteiro apud Freitas, 2009, pp. 31). Desta forma, não se pode esperar que as falas convidadas, mesmo as citadas diretamente remetam-se exatamente ao que seus produtores originais quiseram dizer, mas sim que todo “discurso convidado” só o é em virtude de compor o próprio discurso do jornal impresso “O Liberal” – ressignificado, repensado, reeditado, ou seja, novo.

Daí que Silva e Alves (2013) vem apontar o discurso midiático como sempre ideológico, não no sentido de “mascarar” uma verdade, mas como construtor de um posicionamento demarcado socialmente. O que concordamos, e acreditamos ser potencializador de ações mediante o problema da violência escolar. Imprimimos um posicionamento social conforme o que entendemos por violência escolar. Nosso trabalho aqui era demonstrar, ainda que timidamente, quais posicionamentos sociais acerca da violência escolar estão sendo largamente visibilizados pelos meios de comunicação de massa. E nos possibilitar refletir sobre que imagem de violência escolar nossas ações serão guiadas; o que esperamos minimamente ter cumprido.

6. Considerações finais

Sabedores de que muitas das questões aqui levantadas precisem ainda de amadurecimento analítico-compreensivo, tratando-se também de um esforço conjunto de investigação no campo dos estudos sobre violência escolar, que o venham perceber para além dos “atos concretos”, mas também nas suas dimensões de significação que acreditamos enredar toda a forma de percepção e intervenção junto ao fenômeno.

Ressaltar ainda que, existem muitas especificidades dos contextos escolares amazônidas que se desvanecem nessa partilha de sentido eurocêntrica de violência escolar; que poderia estar valorizando mais o potencial do jovem para o resgate da importância e valor da escola pública junto a essa sociedade e encarando seus problemas mais enraizados e pouco discutidos como o é o caso da imposição disciplinar, das relações expressamente verticalizadas, que inviabilizam o diálogo e o respeito mútuo; dentre outros.

Referências bibliográficas

Abramovay, Miriam et al. (2002). *Escola e violência*. Brasília: UNESCO.

Abramovay, Miriam. (2003). Enfrentando a Violência nas Escolas: Um Informe do Brasil. In: _____. (Coord.). *Violência na escola: América Latina e Caribe*. Brasília: UNESCO.

Albagli, S. (1996). Divulgação Científica: Informação Científica Para A Cidadania? *Ciência da Informação*, 25(3), 396-404. Recuperado em 18 de Fevereiro, 2011, de <http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/viewFile/465/424>.

Alberguini, Audre C. (2008). A Ciência nos Telejornais Brasileiros. O papel educativo e a compreensão pública das matérias de CT&I. *Teoria & Prática*, 4, 111-125. Recuperado em 04 de Junho de 2014, de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9EPdlzmj-vUJ:home.alie.br/revistaTP/TP_08.pdf+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br.

- Alves, Laura M. S. A. (2006). Linguagem, Dialogismo e Polifonia: as vozes bakhtinianas. In: Corrêa, P.S.A. *A Educação, o Currículo e a formação de professores*. Belém: EDUFPA.
- Aquino, Júlio Groppa. (1998). A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos CEDES*, 19(47), 07-19. Recuperado em 30 de Março, 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000400002&lng=pt&nrm=iso.
- Bakhtin, M. (2009). Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec.
- Baczko, Bronislaw. (1994). *Les Imaginaires sociaux*. Paris: Payot.
- Bezerra, Leila Maria Passos de Souza. (2011). Sentidos da pobreza e do viver em territórios estigmatizados. *V Jornada Internacional de políticas públicas*. Recuperado em 21 de Janeiro, 2012, de http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/DESIGUALDADES_SOCIAIS_E_POBREZA/SENTIDOS_DA_POBREZA_E_DO_VIVER_EM_TERRITORIOS_ESTIGMATIZADOS.pdf.
- Brait, Beth. (2008). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.
- Castoriadis, C. (1982). *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Castro, Mary Garcia (2002). O que dizem as pesquisas da Unesco sobre juventudes no Brasil: leituras singulares. In: Novaes, Regina Reys; Porto, Marta; Henriques, Ricardo (Org.). *Juventude, Cultura e Cidadania*. Rio de Janeiro, 21, 63-90. Recuperado em 04 de Junho, 2014, de http://www.naoviolenca.org.br/pdf/Unescoepesquisas_MaryCastro.pdf.
- Debarbieux, Éric; Blaya, Catherine (orgs). (2002). *Violência nas escolas: dez abordagens europeias*. Brasília: UNESCO.
- Debord, Guy. (1997). *A sociedade do espetáculo*. São Paulo: Contraponto.
- Fante, Cleodilice (2005). Subsídios teóricos as determinantes do comportamento agressivo/violento, velado ou explícito. In: _____. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. São Paulo: Verus.
- Funk, Walter. (2002). *A violência nas escolas alemãs – situação atual*. In: Debarbieux, Éric; Blaya, Catherine (Org.). *Violência nas escolas: dez abordagens europeias*. Brasília: UNESCO, 131-152.
- Freitas, Felínio. (2009). Jornalistas, cientistas e a representação da realidade por meio da construção da notícia. Versão Beta: sob o signo da palavra, 53, 29-37. Recuperado em 21 de Janeiro, 2012, de <http://www.versaobeta.ufscar.br/index.php/vb/article/viewFile/94/48>.
- Gadamer, Hans-Georg. (2003). *O problema da consciência histórica*. 2. Ed. Rio de Janeiro: FGV.
- Gonçalves, Luiz Alberto Oliveira; Sposito, Marília Pontes. (2002). Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 101-138. Recuperado em 18 de Fevereiro, 2011, de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a04n115.pdf>.
- Laurens, J. (2006). A violência escolar entre mídia e realidade. *Revista FAMECOS: Mídia, Cultura E Tecnologia*, 1(29), 77-86. Recuperado em 18 de Fevereiro, 2011, de <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/view/471/398>.
- Lima, Regina Lúcia Alves de (2010a). Vozes em cena: análises das estratégias discursivas da mídia sobre os escândalos políticos. Belém: FADESP.
- Lima, Regina Lúcia Alves de (2010b). Da pauta à veiculação das notícias, o posicionamento dos jornais paraenses nas eleições municipais de 2004. In: Amaral Filho, Otacílio; Castro-Horácio, Fábio Fonseca; Seixas, Netília Silva dos Anjos. (Org.). *Pesquisa em Comunicação na Amazônia*. Belém: FADESP, p. 101-113.

- Mafessoli, Michel (2001). O imaginário é uma realidade. Porto Alegre: entrevista concedida à *Revista FAMECOS*, 15 (1), 74-82. Recuperado em 05 de Agosto, 2011, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3123/2395>.
- Mendonça, Kátia. (2013). Televisão: da profusão de imagens à cegueira ética. *Revista Famecos*, Porto Alegre, 1, 179-192.
- Morais, Jacqueline de Fátima dos Santos. (2001). A escola pública e os discursos sobre sua pretensa crise. *Teias*, 4, 1-9. Recuperado em 21 de Janeiro, 2012, de <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/78/79>.
- Navarro, Luís H. Navarro. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Chile. In: Abramovay, Miriam (Coord.). *Violência na escola: América Latina e Caribe*. Brasília: UNESCO.
- Oliveira, Francisco de. (1999). Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: Oliveira, Francisco de & Paoli, Maria Célia (org.). *Os sentidos da democracia — Políticas do dissenso e hegemonia global*. São Paulo: Editora Vozes, FAPESP e NEDIC, 83-129.
- Ortega, Rosário; Del Rey, Rosário. (2002). Estratégias Educativas para a prevenção da violência. Brasília, Ed. UNESCO.
- Ortega, Rosário. (2002). O projeto de Sevilha contra a violência nas escolas: um modelo de intervenção educacional de natureza ecológica. In: Debarbieux, Éric; Blaya, Catherine (Org.). *Violência nas escolas: dez abordagens europeias*. Brasília: UNESCO, 197-222.
- Pires, Cecília (1985). *A violência no Brasil*. São Paulo: Moderna.
- Pontes, Reinaldo Nobre. (2007). Violência nas escolas. In: _____. *Relações sociais e violência nas escolas*. Belém (PA): Unama.
- Ricoeur, P.(1989). *Do texto a ação*. Ensaio de hermenêutica II. Porto: Rés.
- Ricoeur, P. (1994). *Tempo e Narrativa* (tomo 1). Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papyrus.
- Rodrigues, Adriano Duarte (1980). *A Comunicação Social - Noção, História, Linguagem*. Lisboa: Editorial Vega.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2004). *Um discurso sobre as ciências*. 2a ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos - CEBRAP*, 79, 71-94. Recuperado em 04 de Junho, 2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0101-33002007000300004
- Silva, Livia Sousa da. (2011). A midiaticização da violência escolar: o cenário das produções acadêmicas. *Ver a Educação*, 12 (1), 152-182. Recuperado em 04 de junho de 2012, de <http://www.peridicos.ufpa.br/index.php/rve/article/view/1007/1463>.
- Silva, M. A. da. (2006). Anos 80: da transição com “abertura”, mas sem ruptura, do governo burocrático autoritário para o civil. Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR. Recuperado em 12 de Janeiro, 2012, de http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_067.html.
- Silva, L.S; Alves, L.M.S.A. (2013). Uma análise bakhtiniana da verbo-visualidade da violência escolar em matérias de jornal. *I Colóquio Internacional de Mídia e Discurso na Amazônia*. Belém-Pa. Desafios Contemporâneos: apropriação e regimes de visualidade, 2013. Recuperado em 10 de Janeiro, 2014, de <https://docs.google.com/file/d/0B5v6scBU4iH0ckdSQkRTYi1oM00/edit?pli=1>.

Sposito, Marília Pontes. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 87-103. Recuperado em 18 de Fevereiro, 2011, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100007&lng=en&nrm=iso.

Virilio, Paul. (1994). *Cyberwar, God and Television: Interview with Paul Virilio*. Entrevistador: Louise Wilson. Canada: Ctheory, 1994. Recuperado em 25 de Fevereiro, 2011, de <http://www.ctheory.net/articles.aspx?id=62>.

Wertheim, Jorge. (2003). Apresentação. In: Abramovay, Miriam (Coord.). *Violência na escola: América Latina e Caribe*. Brasília: UNESCO.

Wolf, Mauro. (1999). *Teorias da Comunicação*. Lisboa: Editorial Presença.

Zaluar, Alba; Leal, Maria Cristina. (2001). Violência extra e intramuros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. 45, 145-164. Recuperado em 12 de Fevereiro, 2011, de <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v16n45/4335.pdf>.