



Universidade Federal do Pará  
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia

Livia Sousa da Silva

**O Imaginário Social de Violência Escolar em Belém-Pa: entre  
narrativas midiáticas e o contexto escolar**

Belém  
2018

Livia Sousa da Silva

**O Imaginário Social de Violência Escolar em Belém-Pa: entre  
narrativas midiáticas e o contexto escolar**

Tese apresentada como requisito parcial para a  
obtenção do título de doutora em Ciências Sociais,  
Universidade Federal do Pará.  
Área de Concentração: Sociologia  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kátia Marly Leite Mendonça

Belém  
2018

Livia Sousa da Silva

## **O Imaginário Social de Violência Escolar em Belém-Pa: entre narrativas midiáticas e o contexto escolar**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Ciências Sociais, Universidade Federal do Pará. Área de Concentração: Sociologia.

Banca Examinadora:

---

**Kátia Marly Leite Mendonça** (Orientadora)  
Dr.<sup>a</sup> Ciência Política  
Universidade Federal do Pará

---

**Denise Machado Cardoso** (Membro Interno)  
Dr.<sup>a</sup> em Desenvolvimento Socioambiental  
Universidade do Estado do Pará

---

**Carmem Izabel Rodrigues** (Membro Interno)  
Dr.<sup>a</sup> em Antropologia Social  
Universidade Federal do Pará

---

**Alda Cristina Silva da Costa** (Membro Externo)  
Dr.<sup>a</sup> Ciências Sociais  
Universidade do Estado do Pará

---

**Laura Maria Silva Araújo Alves** (Membro Externo)  
Dr.<sup>a</sup> em Educação  
Universidade Federal do Pará

---

**Edila Arnaud Ferreira Moura** (Suplente)  
Dr.<sup>a</sup> Desenvolvimento Ambiental  
Universidade do Estado do Pará

Belém  
2018

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, que me concedeu a vida e as faculdades intelectivas necessárias ao êxito nos estudos.

Aos meus pais que aceitaram de bom grado a tarefa da minha criação e encaminhamento no bem, especialmente à minha mãe. E, aos familiares que sempre torceram por meu sucesso.

Gratas lembranças de meus companheiros de curso e de meus professores que foram de suma importância nessa jornada.

Meus agradecimentos particulares ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ), cujos recursos financiadores possibilitaram a vivência da dedicação exclusiva e o sucesso desta empreitada acadêmica.

E o meu mais sincero agradecimento a quem me dedicou investimento, escolhendo-me como orientanda, à minha generosa e sobretudo, querida orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kátia Marly Leite Mendonça.

E finalmente, porém não menos importante, agradeço a mim mesma por nunca desistir, apesar de tudo e de todos.

Toda crítica viva pode tornar-se elogio,  
toda verdade viva não pode deixar de  
parecer para alguns a maior das mentiras.

Mikhail Bakhtin

## RESUMO

O presente trabalho investiga o imaginário social da violência escolar em Belém-Pa, a partir de suas interfaces entre as narrativas midiáticas e o contexto escolar. Ante tal iniciativa, aponta-se como questão norteadora do estudo, saber: Que relações se estabelecem entre o imaginário social de violência escolar midiaticizado e a experiência dos escolares com o fenômeno? Com o objetivo de: a) Situar o que consubstancia o imaginário corrente da violência escolar midiaticizado; b) Identificar os discursos produzidos pelos escolares, acerca da violência escolar; c) Ressaltar possíveis relações entre a narrativa midiática e a experiência com o fenômeno no contexto escolar, para a conformação de um imaginário social de violência escolar em Belém-Pa. E, ao conjugar esforços dos pressupostos da pesquisa documental e de campo, o *corpus* da pesquisa constitui-se de matérias representativas do fenômeno da violência escolar, nos jornais digitalizados “O Liberal” e “Diário do Pará”, no período de 2011-2013. Cujas análises dar-se-ão à luz da hermenêutica dialógico-compreensiva em conjunto com aportes epistemológicos próprios do campo dos estudos do imaginário. A partir desta empreitada, percebemos que o espaço escolar dialoga com as narrativas midiáticas, no que diz respeito à personificação da violência na figura do aluno-pobre-de periferia, das ações policiais e policialescas para a contenção da violência escolar e ou do aluno-pobre-de periferia que assim, criminaliza-se socialmente, e cuja família sempre “desestruturada” colabora para sua gênese perigosa e potencialmente criminosa; e ainda, sobre a vitimização exclusiva dos professores em consequência de uma suposta perda de autoridade. Pelo que buscamos problematizar e convidar-nos ao comprometimento ético ante constituições sócio-imaginárias.

Palavras-Chave: Violência Escolar. Imaginário. Mídia.

## ABSTRACT

The present work investigates the social imagery of school violence in Belém-Pa, based on its interfaces between the media narratives and the school context. Given this initiative, it is pointed out as a guiding question of the study, to know: What relations are established between the social-imaginary of mediated school violence and the students' experience with the phenomenon? With the objective of: a) Situating what constitutes the current imaginary of mediated school violence; b) To identify the discourses produced by the students about school violence; c) To emphasize possible relations between the media narrative and the experience with the phenomenon in the school context, for the conformation of a social imaginary of school violence in Belém-Pa. And, combining efforts from the presuppositions of the documental and field research, the corpus of the research is constituted of representative materials of the phenomenon of school violence, in the digitized newspapers "O Liberal" and "Diário do Pará", in the period of 2011-2013 . Whose analysis will be in the light of the hermeneutic-dialogical-understanding together with epistemological contributions proper to the field of imaginary studies. From this work, we perceive that the school space dialogues with the media narratives, regarding the personification of violence in the figure of the student-poor-periphery, police and police actions for the containment of school violence and or student- poor-periphery who thus criminalizes himself socially, and whose family always "unstructured" collaborates for its dangerous and potentially criminal genesis; and also on the exclusive victimization of teachers as a consequence of a supposed loss of authority. From what we seek to problematize and invite us to the ethical commitment before socio-imaginary constitutions.

Key Words: School Violence. Imaginary. Media.

## RESUMÉN

Le présent travail étudie l'imagerie sociale de la violence scolaire à Belém-Pa, basée sur ses interfaces entre les récits médiatiques et le contexte scolaire. Avant cette initiative, il est indiqué que la question principale de l'étude, à savoir: Quelles relations sont établies entre l'imaginaire social de la violence scolaire et l'expérience médiatisée de l'école avec le phénomène? Dans le but de: a) Situer ce qui constitue l'imaginaire actuel de la violence scolaire médiatisée; b) Identifier les discours produits par les élèves sur la violence à l'école; c) Pour mettre en évidence les relations possibles entre le récit des médias et l'expérience du phénomène dans le contexte scolaire, pour la formation d'un imaginaire social de la violence scolaire à Bethléem, en Pennsylvanie. Et les efforts conjoints des hypothèses de recherche documentaire et sur le terrain, le corpus de la recherche se compose de matériaux représentatifs du phénomène de la violence scolaire dans le journal numérisé « Le libéral » et « Diário do Pará », dans la période 2011-2013 . L'analyse de ce qui se produira à la lumière de la herméneutiques dialogique complète en liaison avec les contributions imaginaires épistémologique propre domaine d'études. De cette entreprise, nous nous rendons compte que les dialogues de l'espace scolaire avec les récits des médias, en ce qui concerne le mode de réalisation de la violence dans la figure de l'étudiant pauvre en périphérie, les actions de la police et policiaescas pour l'endiguement de la violence scolaire et étudiant ou pauvre-périphérie qui se criminalise ainsi socialement, et dont la famille toujours «déstructurée» collabore pour sa genèse dangereuse et potentiellement criminelle; et aussi sur la victimisation exclusive des enseignants à la suite d'une perte d'autorité supposée. De ce que nous cherchons à problématiser et nous inviter à l'engagement éthique devant les constitutions socio-imaginaires.

Mots-clés: Violence à l'école. Imaginaire Médias.



## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Amostra dos achados no campo próprio dos estudos sobre violência escolar.....	13
Figura 2 - Elementos característicos de uma situação de violência escolar .....	27
Figura 3 - Comparativo de matérias de violência escolar em "O Liberal" e "Diário do Pará".	28
Figura 4 - Relação porcentagem de ocorrência entre escolas estaduais e municipais citadas nas matérias de O Liberal e Diário do Pará 2011-2013 .....	29
Figura 5 - Referência às escolas estaduais mais visibilizadas no bojo das matérias acerca da violência escolar em O Liberal e Diário do Pará.....	29
Figura 6 – Corpus privilegiado da pesquisa documental: matérias de violência escolar de “O Liberal” e “Diário do Pará” .....	31
Figura 7 - Corpus da Pesquisa de Campo: Relação de entrevistas .....	33
Figura 8 - Processo de transfiguração da realidade em sistemas imaginários e Operações mediadoras para a transfiguração da realidade sensível em conteúdos míticos .....	34
Figura 9 - Quadro Biográfico Comparativo .....	57
Figura 10 - Chamada de capa "o Liberal" 07 de Abril de 2011 .....	86
Figura 11 - Fotografia matéria de "O Liberal" 07/04/2011 .....	100
Figura 12 - Imagem Matéria de O Liberal 20/04/2011 .....	103
Figura 13 - O Liberal 11/05/2011 .....	106
Figura 14 - Diário do Pará, 11/05/2011 .....	108
Figura 15 - Comparativo das fotografias utilizadas em “O Liberal” e “Diário do Pará”, em 11/05/2011. ....	109
Figura 16 - Chamada de Capa de O Liberal 21/09/2011 .....	110
Figura 17 - Imagem O Liberal 21/09/2011 .....	114
Figura 18 - Chamada de capa em o Diário do Pará, 23/09/2011 .....	115
Figura 19 - Imagem Diário do Pará 23/09/2011 .....	116
Figura 20 - O Liberal 16/12/2011 .....	118
Figura 21 - O Liberal 16/12/2011 .....	118
Figura 22 - Lead Matéria O Liberal 01/03/2010 .....	119
Figura 23 - O Liberal 01/03/2012.....	120
Figura 24 - O Liberal 16/06/2012.....	122
Figura 25 - O Liberal 16/06/2012.....	123
Figura 26 - Fotografia de o Diário do Pará, 16/06/2012 .....	123
Figura 27 - Chamada de Capa Diário do Pará 09/04/2013.....	125
Figura 28 - O Liberal 09/04/2013.....	127
Figura 29 - Diário do Pará 25/01/2013 .....	129
Figura 30 - Diário do Pará 25/01/2013 .....	130
Figura 31 - O Liberal 25/01/2013.....	130
Figura 32 - O Liberal 25/01/2013.....	130
Figura 33 - O Liberal 24/05/2013.....	131
Figura 34 - Índice de visibilidade dos bairros nas matérias de O Liberal e Diário em relação à sua tipologia socioespacial .....	222

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO – PERCURSOS E BASES EPISTEMOLÓGICAS</b> .....	11
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO .....	12
1.1.1 Histórico .....	12
1.1.2 O campo de estudos sobre violência escolar no Brasil contemporâneo e a Questão Básica .....	13
1.2 HIPÓTESES .....	16
1.3 OBJETIVOS: .....	16
1.3.1 Geral: .....	16
1.3.2 Específicos: .....	16
1.4 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: .....	16
1.4.1 Pela compreensão e novas feições epistemológicas nas Ciências Sociais: uma proposição hermenêutica .....	18
1.4.2 O Corpus privilegiado da pesquisa e caminhos metodológicos .....	21
1.4.2.1 Pesquisa com Pessoas .....	21
1.4.2.2 Pesquisa com Documentos .....	23
1.4.2.2.1 A opção pelos jornais impressos digitalizados “O Liberal” e “Diário do Pará”: coleta de dados e manuseio .....	24
1.4.2.3 Caracterização do <i>Corpus</i> de Pesquisa .....	27
1.4.3 Procedimentos de Análise: Bakhtin, Ricoeur e Durand: sob uma hermenêutica integradora .....	33
1.4.3.1 Abordagem metodológica do discurso fotográfico .....	36
<b>2 A VIOLÊNCIA ESCOLAR COMO UM IMAGINÁRIO SOCIAL: UMA SÍNTESE INTEGRADORA ENTRE O EXISTENTE E SUA REPRESENTAÇÃO</b> .....	40
2.1 SOBRE QUAL IMAGINÁRIO ESTAMOS TRATANDO? .....	45
2.2 O ENCONTRO ENTRE UM ESPECIALISTA DO IMAGINÁRIO, O FILÓSOFO DO DIÁLOGO E O FILÓSOFO DA CONCILIAÇÃO .....	49
2.2.1 Breve esforço biográfico: conhecendo os autores .....	49
Mikhail Bakhtin .....	49
Paul Ricoeur .....	52
Gilbert Durand .....	54
2.3 UMA HERMENÊUTICA DIALÓGICA REVELANDO SISTEMAS IMAGINÁRIOS .....	61
<b>3 A MUDIATIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR ENTRE TEXTOS SOCIAIS</b> .....	86
3.1 A IRRUPÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NA MÍDIA NUMA SOCIEDADE MUDIATIZADA .....	87
3.2 OS JORNAIS PARAENSES: UMA MUDIATIZAÇÃO DO IMAGINÁRIO SOCIAL DA VIOLÊNCIA ESCOLAR .....	96
3.3 DESCRIÇÃO DAS MATÉRIAS DE JORNAL “O LIBERAL” E “DIÁRIO DO PARÁ”: PRIMEIRO ENSAIO ANALÍTICO .....	98
<b>4 O CENÁRIO ESCOLAR E A VIOLÊNCIA: UMA TRAGÉDIA ANUNCIADA</b> .....	135
4.1 PERFIL DOS ESTUDANTES .....	136
4.1.1 Grupo Focal .....	140
4.2 ENTREVISTA COM OS PROFESSORES .....	151
4.2.1 Primeiras incursões de análise do escopo de entrevistas .....	154

<b>5 DIALOGANDO COM MITOS: UMA TENTATIVA DE PROBLEMATIZAR IMAGINÁRIOS ATUALIZADOS</b> .....	194
5.1 MITO DA FAMÍLIA DESESTRUTURADA.....	195
5.2 MITO DO BÁRBARO PERIFÉRICO: HIGIENISMO SOCIOESPACIAL E POLÍCIA PARA QUEM PRECISA, POLÍCIA PARA QUEM PRECISA DE POLÍCIA.....	206
5.3 MITO DO JOVEM COMO PERSONIFICAÇÃO DA VIOLÊNCIA .....	234
5.4 MITO DA PERDA DA AUTORIDADE DOCENTE E DESQUALIFICAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA.....	267
ALGUMAS CONCLUSÕES E INQUIETAÇÕES AINDA PERTINENTES .....	288
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	292

## 1 INTRODUÇÃO – PERCURSOS E BASES EPISTEMOLÓGICAS

O fenômeno da violência escolar tem se constituído como preocupação de pesquisa e alimentando esforços de investigação e construção de conhecimento ao longo de todo o meu percurso de formação acadêmica. Os estudos que já realizei tiveram o intuito de poder, de alguma forma, estar a serviço de transformações no cenário do espaço escolar, que cada vez mais se tem mostrado permeado por situações de violência.

De certa maneira, os caminhos por mim percorridos anteriormente<sup>1</sup> centraram atenções em questões pertinentes à redução da violência no âmbito escolar, a partir da formação de professores e das iniciativas da própria escola. Neste caminhar acadêmico, e como mestranda em Educação, aprofundi os estudos sobre violência escolar sob outros vieses, uma vez que, busquei a compreensão do fenômeno da violência na sua formação discursiva, porque percebi com minhas experiências anteriores que, medidas interventivas ao fenômeno da violência escolar estão diretamente relacionadas ao sentido (s) que se atribuem ao fenômeno. E que, o lugar social mais privilegiado hoje de radicalização desses sentidos construídos é a mídia, que têm incidido em iniciativas do poder público, de pesquisadores e da própria comunidade escolar, como nos demonstra alguns estudiosos (DEBARBIEUX e BLAYA, 2002; ORTEGA e DEL REY, 2002; ABRAMOVAY, 2003).

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; FANTE, 2005; SILVA L., 2011) 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; LIMA, 2010b; SPOSITO, 2001).

Não obstante, neste limiar – como doutoranda em um Programa de Ciências Sociais – justifico o interesse em direção ao desvelamento dessa complexa construção imaginária de violência escolar, consubstanciada no bojo da sociedade, por meio de todas as situações subjacentes ao social, quer seja por sua midiaticização, como já notado em nossos esforços anteriores de pesquisa, ou nas relações mais cotidianas do próprio espaço escolar. Entremeios

---

<sup>1</sup> Na Graduação e na Especialização.

dessa conformação imaginária, a própria condição humana de acesso à realidade, e suas possibilidades de ação e intervenção no mundo.

Este trabalho se anuncia como reflexo, sobretudo, do amadurecimento acadêmico-científico, o qual proporcionou uma percepção mais historicizada do fenômeno, da emergência de estudos acadêmicos mais profundos e detidos do fenômeno da violência a priori como imagem e sentido que se veicula, e do compromisso com a construção de espaços escolares mais humanizados, a fim de estarmos contribuindo com políticas de intervenção à violência escolar que cada vez mais privilegiem a qualidade da educação em nosso Estado e o respeito à dignidade humana.

## 1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

### 1.1.1 Histórico

O tema da violência escolar ganha o debate público na sociedade brasileira, segundo Gonçalves e Sposito (2002), a partir do processo de democratização que insurge 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 visibilidade de várias formas de criminalidade, além de concorrer para a sensibilização de vários atores sociais na luta pela realização de direitos de cidadania.

E é justamente sob este cenário que desponta o campo de estudos sobre violência escolar no Brasil, como reitera Abramovay et. al. (2002b; 2003) 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 das gangues, e do narcotráfico. O que para Oliveira (1999), reflete o advento do neoliberalismo que, por uma estabilização monetária pelo sacrifício dos aspectos sociais, teria concorrido para o agravamento desse quadro de criminalidade e violência, mesmo em épocas democráticas e libertas das práticas ditatoriais experimentadas nos governos militares.

Mas, muito embora a violência escolar tenha se visibilizado socialmente a partir da década de 1980, com os processos de redemocratização, pelos motivos já expostos, estudiosos (DEBARBIEUX e BLAYA, 2002; FANTE, 2005; PONTES, 2007) acreditam que esta seja um fenômeno muito antigo que data do mesmo período do aparecimento da instituição-escola, ainda que sob outras concepções. Esta ideia nos fez pensar acerca das transformações conceituais que perpassam a abordagem do fenômeno, cujas definições, segundo Abramovay

et. al. (2004), passam a incluir eventos que antes eram entendidos como práticas sociais costumeiras, ampliando possibilidades de demarcações conceituais.

Entendemos que, violência escolar deva ser percebida como um construto histórico, uma evolução de posicionamentos, sentidos e significados assumidos em diferentes épocas. Neste sentido, então, tratar-se-ia, de uma compreensão da violência escolar como resultado de um Imaginário social, 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 intervenção, a partir de suas manifestações na mídia e papel social que desempenha, considerando esta também como produtora de um ponto de vista sobre a violência escolar que dialoga com a sociedade de forma ampla.

Partindo de tais premissas, não se poderia proceder de outra forma senão aceder a uma maior atenção ao papel da mídia nesse quadro contextual do que, numa sociedade se vem legitimar como “violência escolar”, já que suspeitamos do poder de sua interferência na edificação de certa imagem de violência escolar, que ao lhe imprimir um sentido, assume um posicionamento valorativo acerca do fenômeno mediante o público.

### 1.1.2 O campo de estudos sobre violência escolar no Brasil contemporâneo e a Questão Básica

Dentre o campo próprio dos estudos sobre violência escolar, os achados do levantamento empreendido por Silva L. (2011), indicam a síntese apresentada na tabela a seguir.

Figura 1 - Amostra dos achados no campo próprio dos estudos sobre violência escolar

Base de Dados	Nº de Trabalhos	
	BDTD	33
Teses		Dissertações
	2	31
Grupos de Pesquisa	33	
Periódicos	49	
Busca Livre	9	
Livros/Capítulos	6	
Total	130	

Fonte: Silva L., 2011.

Faz-se relevante ressaltar que, dentre cento e trinta (130) trabalhos encontrados, entre 2001 – 2010, apenas o trabalho de Laurens (2006) discutia a relação entre o contexto de violência na realidade das escolas e a representação dessa violência na mídia. Trata-se de uma

revisão bibliográfica, à revelia de análise documental e/ou empírica do espaço escolar. Tal autor o tece, sobretudo, baseado em articulação de fontes bibliográficas e, apesar de apontar alguns fatos que se tornaram notícias na mídia, não faz qualquer menção à pesquisa realizada, ou fontes.

O que, da mesma forma, é realizado por Debarbieux e Blaya (2002) no livro “Violência nas escolas: dez abordagens europeias”, numa subseção do primeiro capítulo – O perigo da mídia – em que questiona a construção de uma falsa ideia de insegurança, proposta pela mídia, o que, segundo esse autor, abre precedente para que o discurso da violência seja utilizado para o conservadorismo e a repressão. Ele adverte que as pesquisas, assim como a mídia, não deveriam tratar tal temática apenas como mais uma simples qualificação alternativa de novos episódios, sob uma ótica de curto prazo, mas evidenciá-la enquanto construto histórico-social que, como tal, não surge de repente.

A partir disto, foi possível perceber que os maiores esforços de pesquisa sobre violência escolar estão concentrados na compreensão do fenômeno e da sua dinâmica no contexto escolar (37,5%). Seguem-se trabalhos que se detêm na investigação de ações interventivas e preventivas desenvolvidas pelas escolas (19%); e outros, que tratam das representações construídas por escolares acerca da violência escolar (14%) e do papel dos pais e educadores mediante o fenômeno da violência (11%). Em menor número, aparecem, também, estudos que vêm tratando dos possíveis determinantes da violência escolar (6,5%); das relações entre as manifestações de violência na escola e questões de gênero (5%); da questão da violência escolar em relação à saúde (1%), tratada por um estudo; e outros que percorreram as políticas públicas de intervenção à violência nas escolas (4%).

Dentre as áreas do conhecimento que se ocupam da violência escolar, destacam-se a Educação, as Ciências Sociais e a Psicologia, como áreas que demonstram uma expressividade maior em relação ao desenvolvimento de trabalhos com essa preocupação; apesar de outras áreas do conhecimento também aparecerem nesse contexto, ainda que com menor impacto, tais como o Serviço Social, por exemplo. A partir desse panorama, é possível evidenciar que o debate a respeito da violência escolar é uma questão que não tem se limitado apenas à Educação, apesar da predominância dos estudos nessa área. Entretanto, outros profissionais também têm se dedicado a pensar esse fenômeno, que é complexo e por isso mesmo, exigindo ações articuladas e interdisciplinares no seu trato.

Outro destaque pertinente está para a quase inexistente atuação de pesquisadores da Região Norte nesse contexto de investigação, pois, apesar da violência perpassar contextos diversos e indistintamente, os focos das pesquisas mostram-se concentrados nas Regiões Sul e

Sudeste, o que é intrigante, uma vez que somente essas regiões têm merecido destaque enquanto produtoras e lócus de pesquisa. Por isso, impomos-nos a emergência de trabalhos que discutam as singularidades culturais e educacionais amazônidas em suas interfaces com as manifestações midiáticas, de maneira a se fazerem conhecer não só os processos de construção da opinião pública sobre certos fenômenos sociais, como a violência escolar, mas também para inseri-la de forma mais contundente no cenário das iniciativas de produção de conhecimento.

Os esforços empreendidos no levantamento de tais trabalhos de pesquisa foram de imprescindível importância para a compreensão do campo de pesquisa sobre violência escolar e mídia; ou melhor, do quanto esta temática não tem estado nas agendas de pesquisa. Já que a grande maioria dos trabalhos tem se ocupado da dinâmica do fenômeno na escola, sem a compreensão de como os agentes escolares e, de maneira ampla, os agentes sociais significam o fenômeno, o que para nós, implica diretamente na forma como esses se comportam perante tais situações. Muito embora a mídia esteja continuamente construindo uma imagem sociocultural da escola, ao publicizar a violência escolar em suas manchetes, as pesquisas continuam alheias à problematização de tais significações exploradas pela mídia, acerca das escolas brasileiras e seus contextos.

Assim, dentre um significativo conjunto de questões ainda não investigadas, que afetam os processos educativos e, em especial, a escola na sociedade contemporânea, e a partir desse espectro de abordagens e concepções de todo um campo de estudos sobre a violência escolar, é que reiteramos a pertinência de um estudo que considere a mídia como partícipe da construção de um imaginário da violência escolar e das inter-relações constitutivas desse imaginário com os discursos próprios do espaço escolar .

Em virtude disto, apontamos como objeto de estudo a violência escolar, imaginário social midiaticizado e seu diálogo com os discursos próprios do ambiente escolar. De modo a se fazer saber:

### **Que relações se estabelecem entre o imaginário social de violência escolar midiaticizado e a experiência dos escolares com o fenômeno?**

Ante tal tarefa, nos colocamos as seguintes hipóteses.



## 1.2 HIPÓTESES

- I. A violência escolar é antes de tudo um imaginário social constituído por sentidos e ações.
- II. Esse imaginário social de violência escolar é mediatizado, e assentado sobre pressupostos lineares e simplistas, cujo sentido ampara-se sobretudo na ideia de insegurança, criminalidade, indisciplina e delinquência juvenil;
- III. É esse imaginário que também perpassa a compreensão de “violência escolar” dos principais atores escolares, direcionando suas ações em relação ao fenômeno;
- IV. Há influência da mídia no que se entende por violência escolar hoje, no contexto amazônica, o que se sobrepõe a própria construção científica sobre o fenômeno, determinada pela legitimidade e maior proximidade social e acessibilidade que a mídia possui contemporaneamente.

## 1.3 OBJETIVOS:

### 1.3.1 Geral:

Investigar possíveis relações entre o imaginário de violência escolar mediatizado e a experiência dos escolares com fenômeno.

### 1.3.2 Específicos:

- a) Situar o que consubstancia o imaginário corrente de violência escolar na mídia;
- b) Identificar os discursos produzidos pelos escolares, acerca da violência escolar;
- c) Ressaltar possíveis relações entre a narrativa midiática e a experiência com o fenômeno no contexto escolar, para a conformação de um imaginário social de violência escolar em Belém-Pa.

## 1.4 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS:

Com o propósito de favorecer uma melhor compreensão de nossos intentos, ao propormos uma abordagem analítica de um fenômeno social como o imaginário de violência escolar mediatizado, achamos coerente delimitar nosso posicionamento, primeiramente em relação às *teorias da comunicação* e seus respectivos paradigmas de concepção dos processos comunicacionais; da mesma forma, observamos *iniciativas anteriores de pesquisas em comunicação no Brasil*, suas proposições, tessituras e análises; pelo que, foi possível *situar*

*nossas feições epistemológicas, sobretudo ancorada numa perspectiva hermenêutica*, a que consideramos mais cara à análise em Ciências Sociais, pelos motivos dispostos a seguir.

Sem nos deter pormenorizadamente em cada um dos paradigmas de compreensão dos processos comunicacionais, já bastante explicitados e debatidos, apresentamo-nos já inicialmente, apontando nossa distância dos paradigmas informacionais, que se detém mais na figura do emissor, tanto dos que se centram na mensagem, ou no potencial poder do receptor, para nos inscrevermos num quadro de abordagem mais complexa da comunicação mediatizada.

Ainda provém esclarecer que, não nos anima a compreensão da mídia como meio de comunicação de *massa*, eminentemente industrial e vertical, produzida unilateralmente por meios artificiais e técnicos, que se dirige a um receptor massivo, anônimo e disperso – audiência, porque entendemos o “emissor” e o “receptor” como pessoas que agem conforme uma ética (BAKHTIN, 2014; RODRIGUES, 1980; WOLF, 1999).

Dessa forma, sem nos limitar a uma corrente muito específica, colocamo-nos entre os que compreendem a mídia como fator de vínculo social, e uma força estimuladora de Imaginários, e sob um sistema de influência recíproca, que não poderia encerrar-se no estigma da manipulação, porque não possui condições de determinar tudo, e nem autonomia em relação ao Imaginário (DURAND, 2010; MAFESSOLI, 2001; SILVA J., 2001). Assim, compreendemos a “mídia, sob a forma de imagem, que representa uma prática social que encarna desejos dos indivíduos” (SILVA J., 2001 p. 177).

Acerca dos estudos ocupados da análise dos textos midiáticos, essencialmente, podemos inferir que, os abordam sob dois grandes eixos – segundo o levantamento de Silva L. (2011) – a saber: um primeiro que se demarca pela abordagem somente metodológica do que chamamos de *Explicação do texto midiático impresso*; e um segundo eixo que demonstra uma maior atenção à *compreensão do texto midiático*. Entre os constituintes do Eixo 1 – *Explicação do texto midiático*, avultamos: o modelo de análise estatística *SPSS (Statistics Package for the Social Sciences)*; a *Análise de Conteúdo*; a *Análise estrutural do discurso*; *Análise Semiótica*; e o *Método Etnográfico*. A respeito do Eixo 2 - *Compreensão do texto midiático impresso*, destaca-se: a *Análise Dialógica do Discurso* e a *Hermenêutica*.

Ao entendermos por *Compreensão* um processo mais amplo de interpretação que ultrapassa o plano linguístico e que perpassa uma consciência histórica e ontológica da linguagem em si e, conseqüentemente do texto midiático e; à *explicação* limitamos ao resultado tão somente do método técnico-científico, que se agarra à forma, à estrutura, e à perícia técnica, de onde só será possível incorrer em conhecimentos conceituais, como nos adverte Palmer (1999). Defendemos, como tal autor, que embora não devam renegar os conhecimentos

conceituais, devemos ultrapassá-los em favor de uma interpretação textual que suscite a experiência<sup>2</sup> e a história – uma *compreensão*.

Ao contrário disto, percebemos que o campo de pesquisa dedicado à análise midiática possui um enfoque bem expressivo em aportes teórico-metodológicos ocupados apenas em amparar cientificamente a empreitada de análise, tratando os textos como objetos a serem periciados e as análises a partir de técnicas validadas, o que é perfeitamente aceitável.

Nós nos afastamos desses paradigmas por princípio epistemológico, a propósito da complexidade do fenômeno social a que nos detemos – a violência escolar como imaginário social midiaticizado. E, concordamos com Ricoeur (1989) que a *explicação* é uma etapa do processo compreensivo, uma compreensão de primeira ordem, mas, que não nos limitemos somente a essa etapa, e que prossigamos em direção à *compreensão*, ao considerar o texto um evento, um mundo, nas proposições de Ricoeur (1989) e não como mero amontoado de conteúdo.

E, ao entendermos que a violência escolar é um imaginário social que se constrói, expressa-se e reconfigura-se por meio da relação entre as narrativas midiáticas e a sociedade, é que propomos uma análise baseada nas asserções de uma hermenêutica dialógica, ao qual se fará melhor entender à frente.

#### 1.4.1 Pela compreensão e novas feições epistemológicas nas Ciências Sociais: uma proposição hermenêutica

Para Barros F. (2000) há uma grande influência da hermenêutica no atual referencial epistemológico da Sociologia. Crentes também disso, propomo-nos a pensar sobre a evolução da abordagem hermenêutica na construção do conhecimento nas Ciências Sociais, de maneira a ir delineando a importância e relevância de suas diretrizes teórico-metodológicas para as incursões contemporâneas de pesquisa, sobretudo, na área de Sociologia e dos problemas sociais mais proeminentes na atualidade, como o componente midiático e as situações de violência escolar.

A hermenêutica, de acordo com Palmer (1999) nasce com a interpretação dos textos bíblicos a partir da reforma protestante, e inicialmente esteve mais ligada à redução de objetos ao método científico, que se compunha de um conjunto de artifícios e de técnicas de explicação de textos, como um exercício de dissecação, que aos poucos foi se delineando para além do

---

<sup>2</sup> Refere-se a uma acumulação de “compreensão” não objetificada e largamente não objetificável a que muitas vezes chamamos sabedoria [...] Tem que ser constantemente adquirida e ninguém pode livrar-nos dela. (GADAMER apud PALMER, p. 198,1999).

esforço metodológico/epistemológico ao ontológico; e desvencilhando-se de resquícios cientificistas para dar conta do que é humano, da compreensão não como instrumento, mas como constituinte humana que se manifesta pela linguagem e em relação a um “Outro”.

Da exegese bíblica que desenvolveu técnicas de análise gramatical e reconhecimento dos contextos históricos das narrações, culminou um conjunto de regras gerais da exegese filológica, a sistematização como ciência coerente capaz de servir de base a todos os tipos de interpretação de texto, o que se enseja em Schelemacher – uma hermenêutica geral, segundo Palmer (1999). Assim, a hermenêutica passa a configurar-se como o encontro com o Ser através da linguagem. Pensamento que vem alimentando ainda hoje muitas das proposições compreensivas nas Ciências Sociais (PALMER, 1999).

Barros F. (2000), lembra-nos que, sempre houve discussões acerca dos pressupostos e procedimentos metodológicos e sobre a própria validade científica da Sociologia. Questões que sempre tiveram ligadas à objetividade e racionalidade do método em contraposição às especificidades dos estudos do homem em sociedade. Barros F. (2000) assim acredita, que teria sido esse contínuo esforço de crítica epistemológica que concedeu à sociologia um enriquecimento de sua sustentação teórico-metodológica, no decorrer do tempo, e consequentemente de sua consolidação mesmo como ciência.

Seria então, a retomada do debate hermenêutico por Gadamer, na década de 1960, que viria infligir reflexos em correntes inovadoras nas Ciências Sociais. Gadamer contrapõe-se à dualidade sujeito-objeto ao compreender a hermenêutica para além de um método que utilizado por um sujeito tentaria compreender um dado objeto. Ao contrário, Gadamer ressalta uma hermenêutica ontológica que enquanto movimento cognoscente não só capta um objeto para explicá-lo, mas, uma ação experiencial que implica na compreensão do próprio Ser (BARROS F., 2000).

Em síntese, segundo Barros F. (2000) parece despontar um novo referencial básico epistemológico nas Ciências Sociais, no qual a Hermenêutica como empreendimento interpretativo passa a adquirir uma relevância imediata para as teorias científicas. Por isso considera que, há realmente uma nova feição epistemológica se escrevinhando nas Ciências Sociais, o que acontece em decorrência de um longo processo histórico, no qual a influência da Hermenêutica moderna tem se consubstanciado de maneira muito significativa e que, ademais transformou a própria ciência em empreendimento interpretativo.

Assim, partilhamos da ideia de uma Hermenêutica muito mais como um processo de compreensão, que não negligencia a atitude metodológica na seara científica e de produção de conhecimento no campo dos estudos nas Ciências Sociais, pois que considera 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; 1994) de que, deve-se articular compreensão e explicação ao nível do “sentido” da obra.

Refiro-me ainda mais profundamente, na credibilidade de uma Hermenêutica Dialógica, ao reportar-me a Bakhtin (2014), que ressalta o diálogo como um encontro aonde o traço fundamental seria a reciprocidade. De uma relação que se estabelece a partir do reconhecimento do Outro como sujeito pleno, como voz a ser escutada e não reduzido a mero objeto de análise ou instrumentalização.

Disto já se depreende que, uma Hermenêutica Dialógica 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. Diz-nos Bakhtin, de maneira ainda mais direta que “a vida humana é um conjunto de atos cujo caráter ético é inescapável” (BAKHTIN apud NUTO, 2010). Desta forma, a dimensão ontológica torna-se mais uma vez inseparável do ato dialógico, já que é a propósito da dessa relação que nos tornamos humanos, humanizamo-nos.

Assim, colocamo-nos frente ao amplo espectro de abordagens que se ocupam dos estudos da mídia, entre os que se dedicam à *Compreensão Dialógica*, análogo aos modos Bakhtinianos e de seu círculo, que se comprometem para além da brevidade explicativa, incursionando na atividade dialética de análise do texto ao contexto e/ou em contexto.

Entendemos que ao estudar um fenômeno complexo como o é a violência escolar, precisamos conjugar esforços para uma compreensão para além do esboço linear, desistoricizado e atemporal proposto tanto pelo senso comum, como até mesmo por algumas iniciativas de pesquisa – explicativas. Em favor de uma abordagem epistemológica que o ressalte em suas configurações mais subterrâneas, ao sobrelevar-lhe o âmago responsável por toda ação empreendida no âmbito da escola em relação à violência, que só poderia transparecer pelo reconhecimento da violência escolar, antes de tudo, como um Imaginário Social.

Isto nos situa novamente no papel ético e responsável da intersubjetividade discursiva que circula toda a sociedade através das imagens veiculadas na mídia, mas constituídas por todos nós, agentes sociais, que partilhamos esses sentidos, valorizando-os, enaltecendo-os e os consumindo, não como sujeitos indefesos e alienados, mas como partícipes de tramas discursivas, de painéis imagéticos que ainda insistimos em cultivar. Pelo que, somente uma hermenêutica de fundo compreensivo-dialógico nos possibilitaria refletir.

#### 1.4.2 O Corpus privilegiado da pesquisa e caminhos metodológicos

Ao entendermos a violência escolar enquanto fenômeno social produto de um imaginário social próprio do contexto paraense, encaminha-nos para o privilégio das narrativas midiáticas e da compreensão dos discursos das pessoas que compõem o ambiente escolar (alunos, professores e gestores).

Assim, justificamos nossa ênfase num *trabalho de campo* de natureza *qualitativa*, sobretudo, pelo aspecto intersubjetivo que emerge da própria empreitada de pesquisa, que pressupõe o ressaltar de visões de mundo, significados tecidos na própria teia social, na comunicação, no diálogo, o que não poderia, de outra forma, como já mencionado, ater-se a meros dados objetificados. Alves-Mazzoti et. al. (1999) reiteram e contribuem com nossos intentos ao propor as tradições interpretativas e compreensivas como as principais características da pesquisa qualitativa, ao considerar, semelhante às nossas percepções, que

as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (ALVES-MAZZOTTI, et. al., 1999 p. 131).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa dedicar-se-ia, segundo Chizotti (2003) ao estudo do fenômeno no local onde ele ocorre e a busca de conhecer tanto o seu significado, quanto o sentido que as pessoas lhe atribuem. Os “dados qualitativos” seriam resultado de uma “partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem o objeto de estudo” (CHIZOTTI, 2003 p. 221), e só a partir desse convívio, significados visíveis e latentes poderiam ser acessíveis.

##### 1.4.2.1 Pesquisa com Pessoas

Neste cenário de atuação entre discursos produtores de um imaginário de violência escolar, apresentamo-nos nas limitações e possibilidades da compreensão pelo diálogo, pelo reconhecimento do “Outro”, pela relação de alteridade e, conseqüentemente, por uma abordagem metodológica que pressupõe pessoas. Para o qual a pesquisa qualitativa desponta como a abordagem epistemológica que melhor nos proporciona “chegar mais perto e mais fundo nos significados desconhecidos [...]”, como nos assegura Cardoso R. (1997 p. 102).

Desse a priori, não poderíamos deixar de considerar a *observação direta* já que seria esta, segundo Cardoso R. (1997 p. 103) que “fornece a medida das coisas”, enquanto atitude

de “contar, descrever e situar os fatos únicos e os cotidianos, construindo cadeias de significação”, isto tudo sob um cuidado de contextualização das relações pessoais nas condições sociais de produção dos discursos, como nos adverte os autores supracitados. E, em se tratando de uma abordagem epistemológica que se edifica no encontro de indivíduos, numa relação de alteridade, *observar* nesse sentido então, estaria para além de uma atitude meramente descritiva, mas também reflexiva, nas palavras de Cardoso R. (1997 p. 103) “um investimento do observador na análise de seu próprio modo de olhar”.

Dessa forma, para atender às expectativas e especificidades da pesquisa, fizemos uso de *Entrevistas Semiestruturadas* para o levantamento de informações junto a atores individuais (professores e gestores.), de um *Questionário de perfil* e de *Entrevista em Grupo Focal* junto aos atores em maior número (alunos), os quais mostraram-se como opções mais acertadas do ponto de vista operacional-metodológico.

As *Entrevistas Semiestruturadas*<sup>3</sup>, foram organizadas a partir de perguntas abertas, pelas quais procuramos orientar o diálogo para as questões pretendidas, e oferecer liberdade de os informantes poderem discorrer despreocupadamente sobre o tema proposto, permitindo uma percepção mais profunda e espontânea sobre o assunto em questão, como nos orienta Boni e Quaresma (2005). Ao todo, foram realizados seis momentos de entrevistas: com os quatro professores que ministravam as aulas no dia da semana em que eu acompanhava a turma; e duas gestoras (diretora e coordenadora pedagógica).

Quanto aos alunos, consideramos a vivência numa turma de jovens entre 15 e 17 anos<sup>4</sup> - 1º ano do ensino médio – de uma escola pública da esfera estadual de ensino. E, como em princípio, achamos contundente perceber um perfil desse jovem, e a escola não proporcionasse documentos e registros capazes de contribuir a esse respeito, anteriormente a realização do grupo focal, foi aplicado um questionário com perguntas fechadas e abertas, ao qual estamos denominando de *Questionário de Perfil do jovem*<sup>5</sup>.

Optamos pela *Entrevista em Grupo Focal* com os jovens, por favorecer o debate e estimularem a exposição de ideias (BONI e QUARESMA, 2005), neste caso sobre a violência escolar, sobretudo considerando as especificidades etárias desse grupo de participantes – jovens/alunos – já que neste modelo, levam-se em conta os pontos de vista dos outros para a formulação de suas respostas e para poder tecer comentários sobre suas experiências e a dos

---

<sup>3</sup> O roteiro de entrevista semiestruturada experimentada junto aos professores e gestores pode ser observado em apêndice.

<sup>4</sup> Faixa etária que se pretende abordar por ser apontada em estudos como a mais representativa de casos de violência escolar, quer sejam vítimas e ou agressores (ABRAMOVAY, 2002a).

<sup>5</sup> O questionário de perfil do jovem pode ser visitado na íntegra, em apêndice.

outros (BONI e QUARESMA, 2005), o que acreditamos ter facilitado a desenvoltura e consistência das proposições.

Ambas as técnicas que, em virtude de uma maior proximidade entre entrevistador-entrevistado e flexibilidade de planejamento, puderam colaborar sobremaneira na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes, dos significados pessoais de suas atitudes e comportamentos, além de uma maior liberdade para fazer surgir questões inesperadas, o que nos foi de grande utilidade, como já nos indicavam Boni e Quaresma (2005).

Queremos enfatizar com muito afinco, que nossa opção por uma escola pública estadual de Belém-Pa relaciona-se muito mais a sua presença marcante nas narrativas midiáticas no Estado<sup>6</sup>, e não porque consideremos a presença da violência escolar estritamente a esse ambiente, porque sabemos, confirmados por estudiosos mais experimentados (ABRAMOVAY, 2002c; FANTE, 2005; PONTES, 2007), como um problema que perpassa as escolas indistintamente, quer seja na pública, como na iniciativa privada.

A título de esclarecimento e justificativa de nossas opções de campo, observamos nosso levantamento empreendido em dois jornais impressos mais expressivos do Estado, na plataforma digital, de onde reiteramos a referência maciça das escolas estaduais, representadas em 91% das matérias sobre violência escolar por esses dois veículos informacionais. Dentre estas, haviam cinco escolas mais referenciadas nas narrativas midiáticas, nossa opção cedeu a escola em que tivemos o acesso facilitado para a implementação da pesquisa de campo.

A seguir, maiores esclarecimentos quanto à pesquisa com os jornais impressos na plataforma digital, considerados neste interim como documento, o que abordamos logo a seguir.

#### 1.4.2.2 Pesquisa com Documentos

Em conjunto ao levantamento de dados realizado pelo trabalho de campo, também empreendemos análise documental, considerando o texto do jornal impresso digitalizado como uma fonte documental, já que nos proporcionam informações, indicações e esclarecimentos em favorecimento das questões por nós levantadas, servindo para elucidá-las em determinadas circunstâncias e como prova para outras, de acordo com os interesses dessa pesquisa, a maneira de compreensão de Sá-Silva et.al. (2009), sobre o que caracteriza um documento.

De acordo com este autor (SÁ-SILVA, et al., 2009), as matérias de jornal impresso que tratam da violência escolar, poderiam ser consideradas como fonte primária de informação,

---

<sup>6</sup> Que em levantamento dos autores, das matérias do ano de 2011-2013, apareceu como uma das cinco mais citadas.



visto que ainda não se tem notícia de tratamento científico anterior. Sua importância estabelece-se nas palavras de (CELLARD apud SÁ-SILVA, et. al., 2009, p.2), que ao considerar o documento escrito como

[...] uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas Ciências Sociais. [...] evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Vem nos abalizar o esforço em resgatar essas informações diretamente nas peças jornalísticas.

Outrossim, também se faz importante ressaltar que, diferentemente de uma compreensão de “valorização do documento como garantia de objetividade, marca indelével dos historiadores positivistas, [que] exclui a noção de intencionalidade contida na ação estudada e na ação do pesquisador”; e sob uma “concepção de história que confunde o real com o documento e o transforma em conhecimento histórico”, como elucida (SÁ-SILVA, et al., 2009 p. 7); opta-se neste trabalho por um conceito de documento como uma produção humana, que busca expressar-se na história, e imprimir suas formas de agir no mundo, por meio do registro documental, como observa (SÁ-SILVA, et al., 2009).

#### 1.4.2.2.1 A opção pelos jornais impressos digitalizados “O Liberal” e “Diário do Pará”: coleta de dados e manuseio

O jornal impresso digitalizado caracteriza-se neste cenário, por ser uma fala social em uso e com repertórios próprios, que vai estar em diálogo com a palavra dos sujeitos. E, desta forma, expor um sentido e um valor apreciativo sobre a violência escolar, colocando sua significação em movimento, deformando-a, transformando-a, e fazendo reavaliações sucessivas sobre esta.

Wolf (1999) nos assegura serem os jornais impressos, os principais promotores de agendas para o público, selecionando grandes temas sobre os quais há que se concentrar a atenção das pessoas e mobilizá-las para a tomada de decisões.

A opção por utilizar o jornal impresso digital de “O Liberal” e “Diário do Pará” como fonte de informação na constituição do *corpus* da pesquisa, deu-se por estes se constituírem enquanto veículos privilegiados de notícias sobre o tema, de sua ampla circulação e de seu fácil acesso e manipulação. E, sobretudo, por possuírem uma longa história de participação nesse

campo discursivo-jornalístico na cidade de Belém – o “O Liberal” desde 1946 e o “Diário do Pará” desde 1982.

O jornal “O Liberal” é integrado às Organizações Rômulo Maiorana (ORM), que atualmente é um dos maiores grupos de comunicação do Brasil. Considerado um dos veículos mais lidos do Estado, de periodicidade diária e de circulação em todo o Pará, além de outras cidades brasileiras como Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão, Brasília, incluindo Rio-São Paulo, segundo Luft (2015).

No caso de o “Diário do Pará”, este está ligado ao grupo Rede Brasil Amazônia (RBA – afiliada à rede Bandeirantes), criado pelo então Senador da República Jader Barbalho (LUFT, 2015). Também possui tiragem diária, em toda Belém, e em mais cem municípios do Estado e cinco Estados brasileiros, de acordo com dados da FTPI<sup>7</sup>, seu público é de principalmente mulheres (54%), acima de 30 anos (69%), e da classe C (47%) (FTPI, 2016).

Luft (2015) considera que as relações políticas sempre nortearam a imprensa paraense, isto porque, segundo este autor, desde o século XIX os jornais paraenses são criados para sustentar grupos políticos. O jornal “O Liberal” foi criado em 1946 a serviço do Partido Liberal, como era chamado o atual Partido Social Democrático (PSD). Já o jornal “Diário do Pará” é considerado por Luft (2015) como o mais comprometido politicamente nos últimos anos, em virtude de seus propósitos político-eleitorais em alta evidência, já que tem servido, entre outras coisas, como instrumento de apoio eleitoral à família Barbalho. Assim, Luft (2015) nos ajuda a escrever em parte, esse contexto da imprensa no Pará como reflexo também de uma evolução político-partidária.

Hoje, as Organizações Rômulo Maiorana (ORM) agregam os jornais O Liberal e o Amazônia Jornal, duas emissoras de TV – TV Liberal afiliada da Rede Globo, e ORM (sistema de TV a cabo); a rádios Liberal AM e FM; e o provedor de acesso à internet *Libnet*. E, ainda, a Fundação Rômulo Maiorana (1998) que apoia eventos culturais como o "Arte Pará". O que confere ao grupo, segundo Luft (2005), o status de maior grupo de comunicação da região Norte.

O Grupo RBA, por sua vez, domina hoje, principalmente, o mercado de rádios no Estado do Pará, reitera Luft (2015). São três, as emissoras: Rádio Clube AM, Rádio Diário FM e Rádio 99 FM, além de um canal de TV, e o Diário On Line (DOL).

---

<sup>7</sup> FTPI: Consultoria e planejamento na compra de mídias.

Uma rápida caracterização das filiações ideológico-político-partidárias de ambos os jornais, para nos situarmos inicialmente do lugar de composição dessas matérias investigadas, que não deixam de manter interseções, embora partícipes de uma complexa construção discursiva e de imaginário social, como vamos elucidar melhor mais à frente, quando formos pormenorizar nosso empreendimento de análise, de onde poderemos melhor inferir sobre a insuficiência das orientações político-partidárias para a configuração por si só, de um imaginário social.

O período eleito para esta pesquisa (2011-2013) justifica-se pela contemporaneidade atribuída ao problema da violência escolar, não como fenômeno novo, mas como novidade para o conhecimento público, o que reiteram Funk (2002), Pontes (2007) e Ortega e Del Rey (2002), os quais consideram que só recentemente o assunto tem ganho visibilidade enquanto entidade social, inclusive na América Latina como aponta Werthein (2003).

Quanto aos procedimentos de coleta de dados, reitera-se o levantamento das matérias jornalísticas impressas digitalizadas do ano de 2011-2013, no arquivo digital, de “O Liberal” e “Diário do Pará”. Ambos os jornais, na versão digitalizada, configuram-se pela simulação da versão impressa, inclusive proporcionando ao leitor a imitação do gesto de navegação, e/ou de manuseio que ele está habituado com o jornal impresso de papel, e mantendo conteúdos e layout idênticos ao da versão impressa. Muito embora seja possível explorar os cadernos por abas independentes, e com opção de ferramenta de busca por termo ou data, e de compartilhamento via algumas mídias sociais, o que só é possível pelas especificidades do ambiente virtual; interatividade e hipermídia não estão presentes, como espaços para comentários e notícias de última hora.

Ambos os veículos, podem ser considerados como modelos de simples transposição – *fac-símile*, como nos elucidava Ribeiro (2010), que representa, para esta autora, uma primeira fase de jornalismo *on line*, que se traduz por essa “reprodução simples das páginas do jornal impresso” (RIBEIRO, 2010 p. 79), ou porque “mantêm as características essenciais dos meios que lhes deram origem” como nos adverte Canavilhas (2006), traduzindo-se mais por um jornalismo *on line*, do que por um efetivo *webjornalismo*, aonde as notícias são produzidas em decorrência da própria plataforma virtual, com linguagem, layout, design, hiperligações, interatividade, ou seja, aproveitando todos os recursos e possibilidade oferecidas pelo meio digital, e principalmente pelo novo papel assumido pelo leitor de “escolher o seu próprio percurso de leitura” (CANAVILHAS, 2006 p. 114).

Finalmente, gostaríamos de resgatar nosso interesse no jornal impresso, mesmo que digitalizado, por sua ampla capacidade de agendamento do tema ao qual nos propomos a

ressaltar de forma imaginária, e sobretudo, por seu acesso radicalizado em nosso estado. Somos cientes de que haja especificidades mesmo sob a dinâmica de simples transposição de suas versões impressas à plataforma digital, mas acreditamos estar tratando ainda do mesmo jornal impresso tradicional, cujo meio eletrônico só interviu ao nos facilitar a busca e acesso às matérias, já que sem prejuízo do conteúdo e formato originais.

Nossos intentos, em pautar-nos no ressaltado do imaginário de violência escolar mediatizado pelos jornais e sua relação com a sociedade, na figura dos constituintes escolares, não possui interesse na recepção das notícias, mas muito mais em fazer esse imaginário elevar-se dos dois meios – jornais/escola – para lhes perceber as relações. Considerando tais premissas, delimitamos o corpus privilegiado de análise dessa pesquisa, logo a seguir.

#### 1.4.2.3 Caracterização do *Corpus* de Pesquisa

O referente estudo pautou-se nos estudos de Abramovay *et. al.* (2002a; 2002b; 2002c; 2003; 2004), Arendt (1985), Artinopoulou (2002), Charlot (2005), Chauí (2000), Fante (2005), Pontes (2007) e Sposito (1998; 2001); os quais apresentam uma concepção de violência escolar ampliada, que leva em consideração as mais variadas formas de manifestação violenta em três grupos, quais sejam: Violência *Institucional*, Violência Escolar *Endógena* e Violência Escolar *Exógena*, como exposto no quadro abaixo:

Figura 2 - Elementos característicos de uma situação de violência escolar

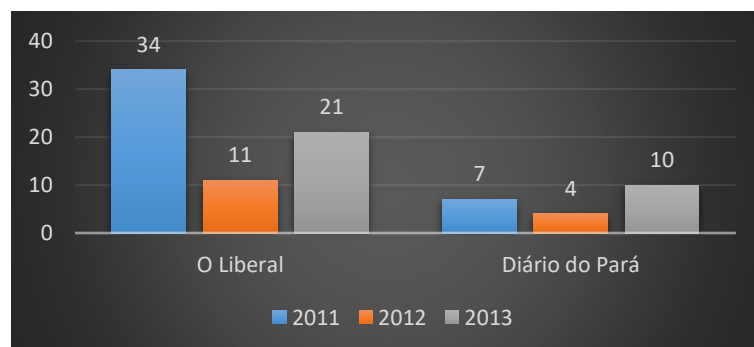
Quanto ao contexto Socioespacial	Quanto à natureza	Quanto aos danos
<p><i>Exógena</i> Aspectos externos à escola que favoreceriam dinâmicas de violência em âmbito escolar.</p> <p><i>Endógena</i> Situações violentas provenientes da própria dinâmica interna da escola.</p>	<p><i>Violência Física:</i> Atos e situações que decorrem de danos materiais mensuráveis</p> <p><i>Violência Simbólica e/ou Institucional:</i> Atos e situações que imprimem danos à vítima, mas que não são físicos, e por isso mais complexos de se mensurar.</p> <p><i>Violência Combinada</i> Atos e situações que combinam danos físicos e simbólicos.</p>	<p><i>Dilapidação do patrimônio:</i> roubo, furtos, pichações, depredação etc. <i>Morte e acidente no trânsito</i> <i>Consumo de drogas:</i> lícitas e ilícitas <i>Aliciamento</i> para fins escusos: prostituição, uso e venda de drogas, jogos etc. <i>Uso de armamentos:</i> de fogo ou arma branca <i>Desqualificação do entorno da escola:</i> poluição sonora, acúmulo de lixo etc. <i>Agressão física</i> <i>Agressão verbal</i> <i>Desqualificação do outro</i> <i>Hierarquização das relações</i> <i>Imposição de regras</i> <i>Assédio moral</i> <i>Impossibilidade do diálogo</i> <i>Clima hostil e inseguro</i> <i>Bullying</i></p>

Fonte: (SILVA e ALVES, 2013).

Faz-se importante esclarecer que, ao partir de uma concepção considerada mais alargada de violência escolar, que a supõe para além de determinantes lineares e como fenómeno complexo e histórico, dirigimo-nos ao levantamento das matérias jornalísticas. Não sem surpresa, observamos que, os jornais investigados – “O Liberal” e “Diário do Pará” – não partilhavam das nossas asserções teórico-conceituais, construindo um sentido e conseqüentemente uma imagem de violência escolar própria da sua tessitura narrativa. Um sentido e imagem estes, que esperamos poder apresentar em seção apropriada.

Em apreciação ao jornal impresso “O Liberal”, encontramos sessenta e seis (66) registros no período compreendido pelos anos de 2011-2013. Em 2011 foram trinta e quatro (34) registros; em 2012 encontramos apenas onze (11) registros de violência escolar veiculados pelo jornal impresso “O Liberal”; e, em 2013 somam-se vinte e uma (21) ocorrências de violência escolar veiculadas pelo jornal “O Liberal”. Em comparação, pelo levantamento realizado no jornal impresso “Diário do Pará”, foram encontrados apenas vinte e um registros (21). Em 2011, encontramos sete (7) registros de matérias que abordavam a violência escolar; em 2012, foram encontrados quatro (4) matérias; e, em 2013, também onze (11) registros.

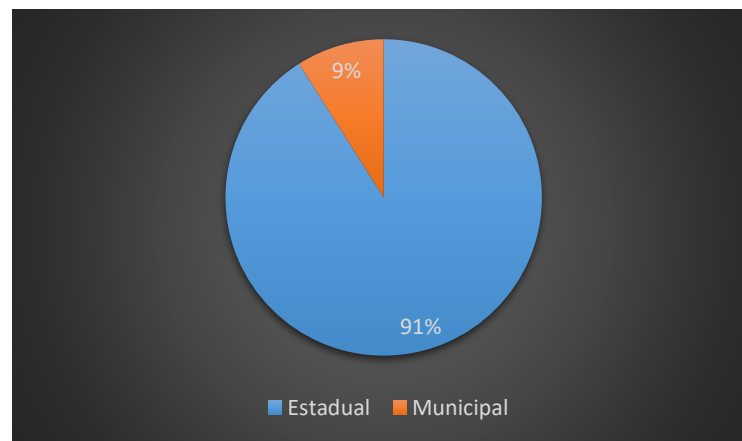
Figura 3 - Comparativo de matérias de violência escolar em "O Liberal" e "Diário do Pará"



Fonte: produção própria dos autores.

Mais uma vez aqui, demarcamos a opção por uma escola pública estadual, para o trabalho de campo, simplesmente pelo fato de haver em ambos os veículos estudados, a presença marcante e exclusiva das escolas da esfera pública de ensino, com destaque para as escolas estaduais que aparecem em maior número, como se pode notar na figura abaixo.

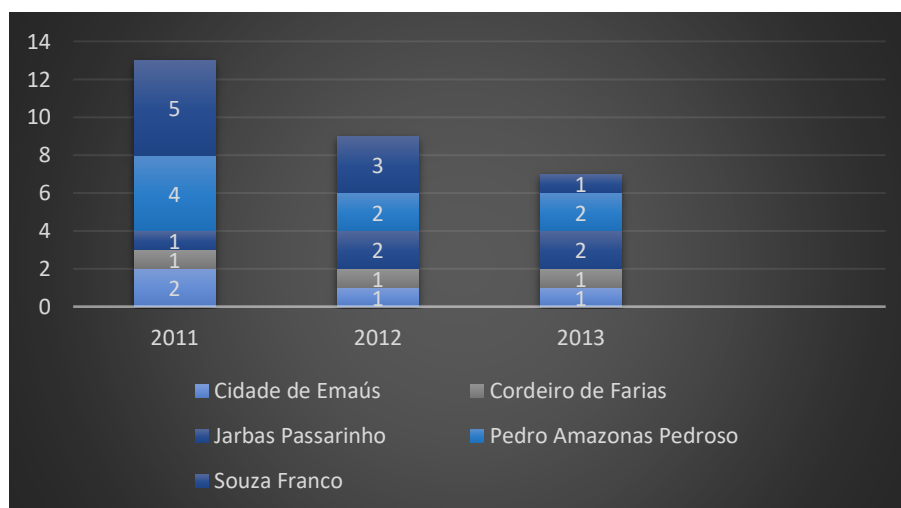
Figura 4 - Relação porcentagem de ocorrência entre escolas estaduais e municipais citadas nas matérias de O Liberal e Diário do Pará 2011-2013



Fonte: produção própria dos autores.

Como as escolas estaduais tenham despontado com maior número representativo, optamos por considerá-las como lócus de estudo em detrimento das raras escolas municipais citadas. Deste cenário de cinquenta e três (53) diferentes escolas estaduais mencionadas, ressaltamos as escolas abaixo, que se destacam ou pelo número de recorrência no total, ou pelo fato de ter sido mencionada em pelo menos dois dos anos do período estudado (2011-2013). Como se pode notar no gráfico abaixo:

Figura 5 - Referência às escolas estaduais mais visibilizadas no bojo das matérias acerca da violência escolar em O Liberal e Diário do Pará



Fonte: produção própria dos autores.

Desses estabelecimentos, sobressaíram-se as escolas *Cidade de Emaús* (4), *Cordeiro de Farias* (3), *Jarbas Passarinho* (5), *Pedro Amazonas Pedroso* (8) e *Souza Franco* (9), como as

escolas com maior número de citações em ambos os veículos midiáticos. O que nos foi útil, para a opção do estabelecimento no qual incorremos a pesquisa de campo. Como já mencionado anteriormente, esta opção pela escola deu-se em virtude de dois critérios, ser uma das cinco escolas mais citadas – mencionadas na figura 7 – e na qual tivéssemos acesso facilitado.

Também em consideração ao amplo número de matérias levantadas, tomamos por critério centrar nossas análises mais qualitativas em um número menor de peças jornalísticas, as quais fossem representativas de casos da violência no ambiente escolar, abordadas por ambos os veículos, a título de um favorecimento na tarefa comparativa. Dentre essas, destacamos a princípio vinte (20) peças jornalísticas que se assumem por tal indicativo, em todo o período em estudo. Como se faz notar no quadro a seguir.

Figura 6 – Corpus privilegiado da pesquisa documental: matérias de violência escolar de “O Liberal” e “Diário do Pará”

<b>Veículo</b>	<b>Período</b>	<b>Título da Matéria</b>	<b>Descrição Sumária</b>
<b>O Liberal</b>	07/04/2011	<b>Esfaqueado na sala de aula</b>	Aluno esfaqueia outro nas dependências da escola.
<b>Diário</b>	08/04/2011	<b>Escola não é mais espaço seguro</b>	Discussão quanto à insegurança nas escolas
<b>Diário</b>	19/04/2011	<b>Alunos participam de palestra educativa</b>	Palestra educativa voltada para alunos sobre bullying e violência.
<b>O Liberal</b>	20/04/2011	<b>Tráfico, furtos e bullying assombram escolas</b>	Aborda o tráfico, o bullying, furto e brigas entre alunos como as principais modalidades de violência escolar. E aponta como solução Cipo e o "Rede escola cidadã".
<b>O Liberal</b>	11/05/2011	<b>Estudantes brigam armados</b>	Confronto entre alunos das duas escolas.
<b>Diário</b>	11/05/2011	<b>Denúncia anônima ajuda polícia a impedir confronto</b>	Denúncia a Cipo e impede briga entre estudantes de escolas rivais.
<b>O Liberal</b>	23/09/2011	<b>Violência domina escolas e deixa 4 estudantes feridos</b> Escolas viram palco de atos violentos Escola Cidade de Emaús tenta voltar à normalidade após agressões Delegado pedirá prisão da estudante que feriu colega com um estilete	Agressão com arma branca (estilete) entre alunas e Assalto cometido por aluno a outro aluno
<b>Diário</b>	23/09/2011	<b>Esfaqueada a caminho da escola.</b> Estudante é esfaqueada e agressor some	Esfaqueamento entre estudantes.
<b>O Liberal</b>	16/12/2011	<b>Alunos rivais se enfrentam armados de pedras e facas</b>	Briga entre estudantes de escolas rivais
<b>Diário</b>	18/12/2011	<b>Não há rivalidades entre escolas diz Seduc</b>	Agressões entre estudantes gera reflexões.
<b>O Liberal</b>	01/03/2012	<b>Estudante revida socos com golpe de caneta</b>	Briga entre alunos com agressão física
<b>Diário</b>	01/03/2012	<b>Briga de estudantes acaba com um ferido</b>	Esfaqueamento entre estudantes.
<b>Diário</b>	16/06/2012	<b>Estudantes em guerra praticam vandalismo</b>	Vandalismo contra escola de grupos escolares rivais.



<b>O Liberal</b>	16/06/2012	<b>PM acaba "guerra" de alunos</b> Estudantes tiram o uniforme com medo de serem as próximas vítimas	Rivalidade entre estudantes
<b>Diário</b>	25/01/2013	<b>Alunos assaltam professor na escola Vilhena Alves</b>	Assalto aos professores, feito por estudantes.
<b>O Liberal</b>	25/01/2013	<b>Professor sofre assalto dentro da sala de aula</b>	Professores são assaltados na escola, por externos que usavam uniforme;
<b>O Liberal</b>	09/04/2013	<b>Adolescente esfaqueia um colega de turma dentro de sala de aula</b>	Um estudante esfaqueia o outro dentro da sala de aula
<b>Diário</b>	09/04/2013	<b>Estudante de 15 anos esfaqueia colega de escola</b>	Esfaqueamento entre estudantes.
<b>O Liberal</b>	24/05/2013	<b>Estudante ameaça colega dentro da sala de aula com arma de brinquedo</b>	Aluno ameaça outro dentro da escola com arma de fogo de brinquedo
<b>Diário</b>	24/05/2013	<b>Jovens são apreendidos com arma na escola</b>	Um aluno ameaçando outros com uma arma de brinquedo. Coação entre alunos. Apreensão de drogas entre alunos.

Fonte: produção própria dos autores<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Tabela com os achados na íntegra em apêndice.

Figura 7 - Corpus da Pesquisa de Campo: Relação de entrevistas

Entrevistas com as gestoras	Diretora Coordenadora
Entrevista com os professores	Professor 1 Professor 2 Professor 3 Professor 4
Formação com os professores (do ensino fundamental e médio)	
Grupo Focal com os alunos	Alunos do 1º ano do ensino médio

Fonte: produção própria dos autores.

#### 1.4.3 Procedimentos de Análise: Bakhtin, Ricoeur e Durand: sob uma hermenêutica integradora

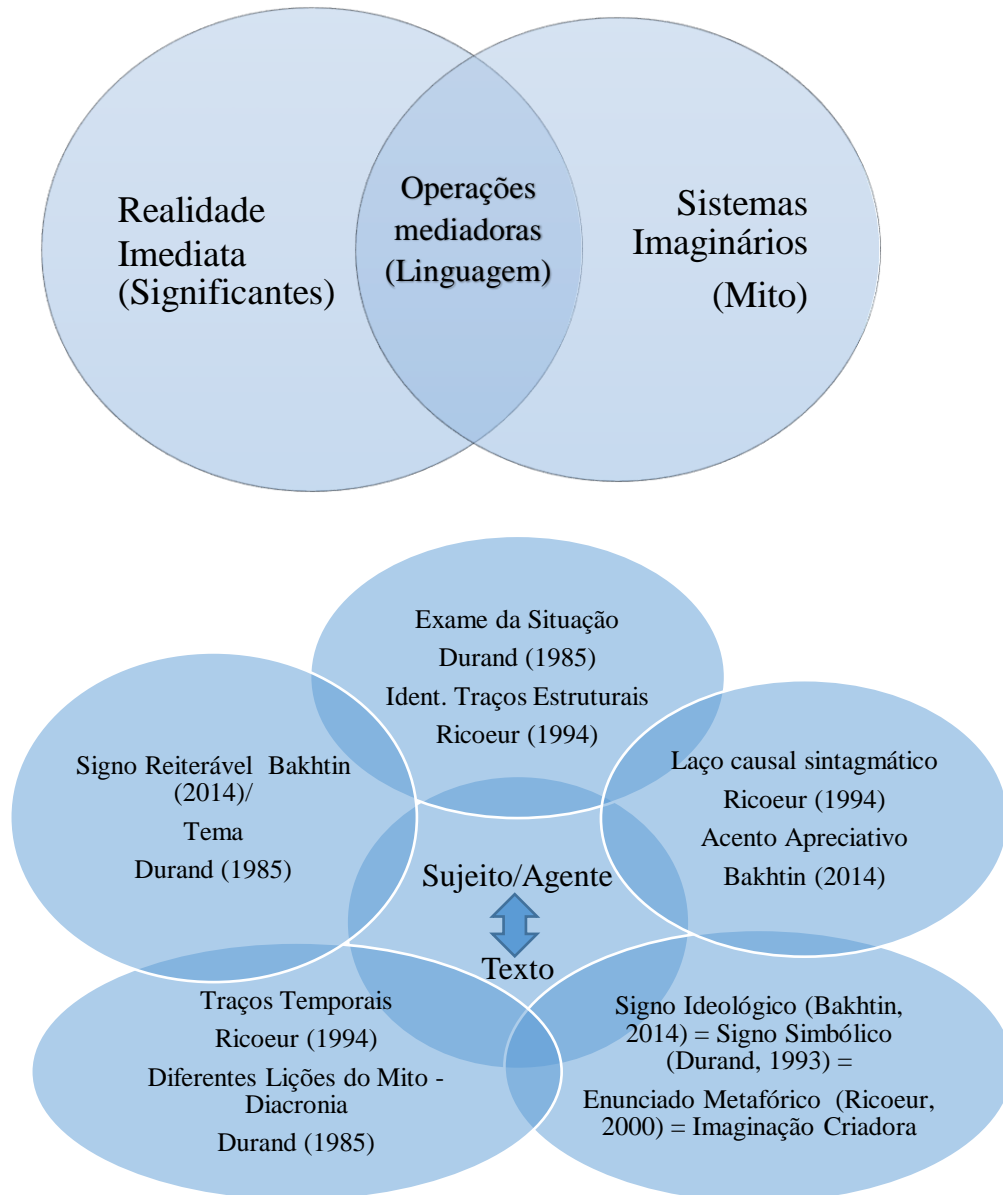
Nossas incursões teórico-metodológicas reafirmam nossa análise da violência escolar a partir de uma perspectiva hermenêutica, a qual acreditamos ser mais cara à compreensão dos fenômenos, que nunca nos são dados imediatamente, mas que estão sempre mediados pelo sujeito/agente cuja expressão nos faz acessível pelos textos produzidos, quer sejam literários, midiáticos, imagéticos e etc.

Como estamos assumindo que o sujeito/agente e os textos que produz em sociedade servem de elementos mediadores entre a experiência imediata e sua expressão, através desses mesmos textos, acreditamos que com isso, a realidade sensível passe sempre por um processo de re-figuração, tanto porque seja apreendida pela consciência de um sujeito/agente, quanto porque este mesmo sujeito a traduza em textos para comunicá-la.

Processo esse que tomamos aqui como sendo de re-figuração imaginária, por entendermos que em toda comunicação humana da realidade há transfiguração de sentido, há simbolização, há reconstrução dos fatos e de sua disposição como intriga a partir de laços causais sintagmáticos, que também pressupõe refiguração temporal, ou seja, de reconstrução do tempo em tempo da obra. Processo cujo resultado será sempre um conteúdo mítico, como nos advertem os autores (BAKHTIN, 2014; DURAND, 1985, 1993, 1997, 2010; RICOEUR, 1994, 2000).

Dito isto, e após nosso esforço de aliançar esses três estudiosos, amplamente demonstrado no capítulo 2, vemo-nos no momento de apresentar uma síntese dos caminhos epistemológicos empreendidos. O que poderemos visualizar melhor na figura a seguir.

Figura 8 - Processo de transfiguração da realidade em sistemas imaginários e Operações mediadoras para a transfiguração da realidade sensível em conteúdos míticos



Fonte: Produção própria dos autores, baseados nos estudos de Bakhtin (2014); Ricoeur (1994; 2000) e Durand (1985; 1993; 1997; 2010).

A consciência do sujeito/agente ao relacionar-se com a realidade sensível, realiza sua transfiguração por meio de operações mediadoras, que no fim a representam por conteúdos míticos e, por conseguinte, em sistemas imaginários. Essas operações mediadoras estão perceptíveis no texto (discurso/narrativo), e será sobre elas que nos debruçaremos para

compreender a violência escolar mediatizada pelos discursos dos escolares e dos textos jornalísticos.

Essas operações mediadoras são fruto da interação ambiente-sujeito/agente-Outro sujeito/agente. Pressupõe a dialeticidade própria do dialogismo. Mas, observem que nossa investigação pressupõe acesso seguro aos fenômenos pelo texto, lá onde se manifestam os pensamentos, os juízos, os posicionamentos e as simbolizações. Não vamos deter nossa análise no sujeito subjetivo/individual, em seus traços biopsíquico e como isto incide em sua construção da representação de violência escolar. Porque, acreditamos como Bakhtin e Ricoeur que, a resposta para como o sujeito bio-psico-social incide sobre a construção da realidade, está seguramente, para nós, num posicionamento hermeneuta sobre os textos.

Nós seguiremos um caminho de apreciação e compreensão dos textos, que é fruto de puro didatismo confortável às nossas incursões, pois isto não quer dizer que essas operações se deem sob esses aspectos lineares e sincrônicos, ou num caminho reto, que já vimos com nossos autores que, o texto se conforma na e pela dialogicidade, dialeticidade e diacronia. De qualquer forma, respeitando o ciclo mimético (Ricoeuriano), os três passos da Mitocrítica durandiana e o processo de significação bakhtiniano<sup>9</sup>, colocamo-nos, inicialmente, a serviço da identificação dos signos que são reiteráveis na enunciação (BAKHTIN, 2014) e do que para Durand (1985) seria o levantamento dos temas, conteúdos repetitivos e ou obsessivos.

Em seguida, empreenderemos o que Durand (1985) chama de *exame da situação*, identificação dos cenários e personagens, ao que Ricoeur (1994) amplia com sua sugestão da identificação dos *traços estruturais* – identificação das ações, tipos de ação (cooperação, competição, luta etc., da trama conceitual, agentes, caracteres, motivos e fins.

Esses elementos estruturais não estão soltos no texto, eles estão sempre em *relação causal sintagmática* (RICOEUR,1994), a forma como os fatos são agenciados, como são dispostos no texto vão incidir sobre o que querem dizer para além do que o signo reiterável e o tema, outrora levantados possam significar de maneira independente; com isto, começamos a sobrelevar um *acento apreciativo* (BAKHTIN, 2014) subjacente a obra discursivo-narrativa.

Daqui em diante, já se nos deixa entrever o sentido novo que os temas passam a assumir no e por esse contexto, que não é só o contexto da narrativa, mas o contexto social expresso na e pela narrativa. São os sujeitos/agentes sociais comunicando seu próprio mundo. Assim, os *traços simbólicos* (DURAND, 2010) – conjunto de símbolos em interação, símbolos partilhados

---

<sup>9</sup> Ver Silva e Alves (2013).

em uma cultura, interpretantes internos – devem emergir. É bem onde se começará a deixar entrever a imaginação criadora e a inovação semântica (RICOEUR, 2000), a transformação do signo reiterável em signo ideológico (BAKHTIN, 2014); e ou do signo indicativo em signo simbólico (DURAND, 1993).

Para a completude do trajeto de refiguração da realidade sensível em realidade imaginária, faltava-nos evidenciar os traços temporais, ou seja, a intratemporalidade que caracteriza o tempo da obra (RICOEUR, 1994) e assim, percebermos os traços diacrônicos que se manifestam por *diferentes lições de um mito* – de mitos existentes que se expressam sozinhos e ou em relação a outros mitos e de outras épocas.

Todo esse empreendimento analítico tende a se dar numa tríade inter-subjetivo-textual, que pressupõe os discursos dos escolares, a narrativa jornalística e o nosso próprio construto narrativo em texto acadêmico. Como já dissemos, nós estamos imbricados também nesse processo de refiguração do fenômeno da violência escolar enquanto realidade sensível à violência escolar imaginária. Cujo resultado de uma síntese integradora se fez notar nesse interlúdio.

Não somente como nossa fundamentação teórica, esses autores que vem falando de lugares distintos e posicionamentos metodológicos próprios, vislumbram um mesmo horizonte dialógico, o da própria tomada do diálogo – relação entre comunicantes, entre agentes, entre seres, nas mediações sociais – e seu trajeto antropológico; assim como de toda construção humana como reescrita do mundo, o único mundo acessível – o mundo imaginário, que não se traduz em ilusão, mas na própria concretude do mundo “para nós”. Esperamos que mais que um modo de análise, possamos ter servido ao propósito de reverberar ainda mais essas “vozes” que nos clamam reconhecer mais uma vez nossa humanidade.

#### 1.4.3.1 Abordagem metodológica do discurso fotográfico

Em contiguidade, buscamos empreender o resgate da compreensão da fotografia como discurso. As singularidades dessa incursão de pesquisa, foram alçadas sob estudos, que neste interim, contribuem a título de formar uma concepção de fotografia/imagem passível de análise hermenêutica, já que, uma vez entendida como discurso, imbuída também de atribuição de sentido e refiguração da realidade.

Barthes (1990) é um dos estudiosos da imagem que reitera a fotografia jornalística enquanto mensagem partícipe de um movimento enunciativo e artefato de construção do real

que concorre com outras mensagens – as textuais – mas que ainda assim guarda uma autonomia de sentido, remetendo-se a uma mensagem independente.

Burke (2004) corrobora a ideia de Barthes (1990) de que as imagens são criadas para comunicar uma mensagem própria, contudo, chama a atenção para o fato de que, apesar do potencial de testemunho da realidade e de indício da verdade que a fotografia encerra, é preciso estar consciente de suas fragilidades – não se pode atribuir um “olhar inocente”, porque registram um “ponto de vista”, ou mesmo visões estereotipadas, daquilo que já está convencionalizado visualmente.

Da mesma forma, Kossoy (2000; 2001) entende a fotografia como um instrumento de veiculação de ideias e formação da opinião pública, que se compõe para além de um plano meramente iconográfico, mas, sobretudo, ideológico-discursivo, que não pode ser compreendido descolado da trama histórica que a contextualiza e a torna uma realidade própria. Assim, as fotografias não podem ser aceitas de imediato como espelhos fiéis dos fatos, pois “elas nos mostram um fragmento selecionado da aparência das coisas [...] tal como foram (estética-ideologicamente) congelados num dado momento de sua existência/ocorrência [...]” (KOSSOY, 2000, p.26). Deve-se, portanto, considerar a história por trás da imagem, recuperar particularidades do momento histórico retratado; neste caso, não tanto para compreender a atitude dos personagens estáticos, mas sim na intenção de desvelar a atuação de registro segundo uma determinada intenção.

Leite (2001) entende, igualmente, que a fotografia se traduz enquanto documento histórico e que, portanto, comunica significações, mas que se deve atentar para que o documento fotográfico não seja utilizado nas pesquisas educacionais, com limites na ilustração da análise verbal e ou “usada como mostruário ou vitrine do texto” (LEITE, 2001, p. 26). Assim, a fotografia, enquanto texto visual, manipula e atribui significado em relação ao contexto histórico no qual está inserido e conforme as programações sociais de comportamento e de significados culturalmente aceitos como válidos.

Para Mauad (2008), é preciso conceber a fotografia como resultado de um processo de construção de sentido, pois que “a fotografia assim concebida, revela-nos por meio do estudo da produção da imagem uma pista para chegar ao que não está aparente ao primeiro olhar, mas que concede sentido social à foto” (MAUAD, 2008, p. 27-28). Ou seja, sendo a fotografia uma mensagem, um signo e enquanto produção humana, não deixa, portanto, de comunicar códigos convencionalizados socialmente, e representações simbólicas, manipulada por sujeitos históricos e contextuais, de universos culturais que lhe direcionam o olhar e concorrem para a produção de um determinado discurso imagético.

Partindo de tais premissas, e ao compreender a fotografia também como texto configurado e re-configurado, é que se administrarão os mesmos princípios de análise, pelo levantamento dos signos constituintes, a percepção dos elementos reiteráveis, seus sentidos na contextura discursiva, o teor de apreciação empreendido, e assim trazer à tona o papel da fotografia na composição do posicionamento dos media “O Liberal” e “Diário do Pará” acerca da violência escolar.

Esperamos que o leitor perceba, que mais que um conjugado de teorias, estivemos dedicados a fomentar não só a possibilidade de fundamentação teórica basal para nossa tese de um discurso e uma narrativa sobre violência escolar, como sempre uma tessitura imaginária; como aproveitar a reflexão e convidar-nos a assumirmos tão logo que possível, a natureza de nossa existência e de nossa ação no mundo, sobre aquilo que nos faz essencialmente humanos, o fato de nos constituirmos sujeitos nas relações – com o mundo e com os outros – e de configurarmos e reconfigurarmos o mundo a partir de sentidos circunscritos historicamente, metafóricos, simbólicos e míticos – já que nossa aceção ao mundo é sempre mediada e não imediata. No que reside para nós, toda a ética de uma ciência que se pretenda objetiva hoje, estar ciente, e deixar claro que todo fato, toda tese, todo achado é sempre compreensão do mundo, nunca o mundo em si, já que inacessível.

De forma geral, este estudo orchestra-se em basicamente três capítulos. O capítulo 1 – Introdução: percursos e bases epistemológicas, no qual buscamos apresentar todos os caminhos e escolhas metodológicas, que não deixa de se relacionar intrinsecamente aos demais capítulos, uma vez que no Capítulo 2 – *A violência como imaginário social: uma síntese integradora entre o existente e sua representação*, discutimos a construção histórica do conceito de imaginário, evidenciando Gilbert Durand como nosso interlocutor mais caro desse campo de estudos, e de que maneira ao colocarmos em diálogo com uma filosofia da linguagem bakhtiniana e uma hermenêutica integradora de Ricoeur, constituímos nossa própria edificação conceitual acerca do que estamos tomando como construção imaginária, assim como, aprofundamos a síntese analítica dos discursos dos escolares e das narrativas jornalísticas. Apropriando-nos dos autores tanto como aportes para entendermos sobre o que se consubstancia Imaginário para nós, como para forma de abordá-lo analiticamente.

O Capítulo 3 – *A midiatização da violência escolar*, é confluente desse esforço de sobrelevar o imaginário de violência escolar do conjugado comparativo entre as matérias jornalísticas de “O Liberal” e “Diário do Pará”, sob uma iniciativa descritiva e já pré-analítica se assim podemos dizer, em fazer conhecer não só o conteúdo, mas a tessitura própria dessas narrativas e seus sentidos novos, suas simbologias, e inovações semânticas, características de

sistemas imaginários. Da mesma forma que, se presta à reflexão tanto acerca da visibilidade, agendamento e mediação realizados nos processos comunicacionais, o que nos permite relacionar teoricamente o social e os processos comunicativos midiáticos, pelo conceito do processo de Mediação. Nesse capítulo ainda, desenvolvemos algumas distinções conceituais acerca de termos fundamentais para nossa empreitada, como mediação, mídia, meios de comunicação e, finalmente, mediação.

O capítulo 4 – *O cenário escolar e a violência: uma tragédia anunciada*, compõe-se a partir de nosso esforço de demarcar as informações e falas colhidas no e a partir do ambiente escolar, escopo ainda representativo de nosso corpus de análise, sobre o qual buscamos empreender, já certas asserções analíticas, sublinhando possíveis relações entre este imaginário social mediado da violência escolar e a experiência com o fenômeno, no contexto escolar.

E, por último, o Capítulo 5 – que se dedica à problematização de certos contextos imaginários apresentados entre os discursos dos escolares e as narrativas midiáticas, de maneira a nos propor uma reconfiguração ética diante dos cenários escolares e sociais, que revisitem a figura do aluno jovem, e seu protagonismo para a transformação de realidades de exclusão e desigualdade. Nossas discussões imprimem, para além de expor os sistemas imaginários constituídos entre mídia e escola, um autoexame de nossa própria responsabilidade como atores educativos em sociedade, e como agentes de transformação pela pesquisa, que não se deterão nas descuidadas e irrefletidas reificações e hipostasias comuns.



## 2 A VIOLÊNCIA ESCOLAR COMO UM IMAGINÁRIO SOCIAL: UMA SÍNTESE INTEGRADORA ENTRE O EXISTENTE E SUA REPRESENTAÇÃO

---

As certezas racionais e os preceitos prudentes trilham o caminho do exílio e, logo, um predador resgatado de algum antigo bestiário retorna para semear o pânico [...]

Patrick Legros

---

Ao introduzirmos um fenômeno social como a violência escolar, tão amplamente estudado nas suas manifestações “físicas” e “concretas”, como um Imaginário, impõe-nos logo de saída assumir e propor um posicionamento teórico bem definido. Com a clareza de que, sem o qual, todo o investimento futuro estará submetido à dúvida mesmo da validade e pertinência desta tese que defendemos – qual seja, a confiança de que o que temos tomado por violência escolar não está pautado na experiência vivida da relação com a concretude, do que nos acostumamos a chamar de realidade física, ou pelo menos, não só por isso, mas por um processo social mais complexo, que nunca deixou de estar em relação com o mundo físico, que dialoga dialeticamente o mundo físico com o mundo da palavra, aonde objetos da concretude se materializam no discurso, o que estaria subsidiando toda a maneira de pensar, ser e agir frente ao fenômeno da violência escolar.

Primeiramente, vamos nos esforçar por desfazer, o que entendemos ser, um obstáculo para a compreensão da violência escolar como Imaginário Social, que seria a concepção dualista de mundo realidade/ilusão, real/ideal, verdade/sonho, o que se tem chamado de “epistemologia bipartida” (CEMIN, 1998).

Um esforço também defendido e sustentado amplamente no campo das Ciências Humanas, mas não restrito a elas, por alguns autores (LEGROS, et al., 2007) que, vêm destacando o quanto o campo de estudos da dimensão imaginária da sociedade, historicamente partiu de definições negativas oriundas da tradição filosófica ocidental do Imaginário como algo inexistente e ou falso. O que justamente, seria responsável pelo fato do reconhecimento tardio do Imaginário nas obras gerais da Sociologia – datando aproximadamente do final da década de 1970 e início de 1980 – e ainda hesitante.

Reconhece-se que muito anteriormente já se apresentava a preocupação com a correlação entre o Imaginário e a vida social, desde Machiavel e sua atenção quanto à influência universal das aparências sobre os homens, e o quanto elas instigam e lhes satisfazem mais que a realidade; e Hobbes, que tomava a imaginação por uma sensação falha, e empiricamente não-racional. Passando por Marx e Engels, que sob a distinção das condições materiais e representações respectivas como dois aspectos do real, consubstanciam sua teoria do fetichismo

– aonde o caráter social do trabalho toma a aparência da própria mercadoria; e da ideologia, enquanto alienação da consciência, porque se articula sobre falsas representações, uma visão de mundo que torne as contradições econômicas aceitáveis e as salvasse (LEGROS, et al., 2007).

A respeito de Tocqueville, sua análise das representações coletivas também traz este reaparecimento espectral do passado, a marca de reminiscências que por analogia propõem significação a fatos que parecem inéditos. A ação coletiva nesse sentido, seria “animada pela incomparável energia acumulada nas emoções partilhadas” (LEGROS, et al., 2007 p. 39). Mas, ainda como dissimulação, como contrário ao real e ou a verdade (LEGROS, et al., 2007).

Já Le Bon se destaca pelo seu aporte a uma Sociologia do Imaginário em virtude do exame detalhado do comportamento das massas, ao elucidar os mecanismos gerais da coação do impessoal, de que a massa pensa por imagens, que o irreal sempre predomina, e as convicções sempre possuem um fundo religioso de fanatismo. O imaginário em Le Bon poderia ser entendido como uma embriaguez coletiva, uma “ilusão social que prospera sobre as ruínas acumuladas pelos tempos de outrora” (LEGROS, et al., 2007 p. 47). Com Gabriel Tarde, o imaginário confunde-se com um certo estado hipnótico no qual os homens se abandonam, que intervêm os processos sociais porque os governa. Um elo que une em profundidade os indivíduos pela simultaneidade de convicções (LEGROS, et al., 2007).

Durkheim na sua tarefa de definir o campo da Sociologia dotando-a de cientificidade, não deixou de considerar as “representações partilhadas” como os mitos e as crenças, que a sua forma traduzem o real, considerando assim a sociedade como uma realidade *sui generis*, um “estado de alma coletiva”, uma comunidade de ideias, uma maneira comum de pensar e de representar as coisas, que repousa sobre os sentimentos e convicções respeitadas por seus membros – uma significação construída socialmente, sem a qual uma associação humana teria pouca chance de perdurar. Para Durkheim, a Sociologia deveria procurar as leis da ideação coletiva (LEGROS, et al., 2007).

Mas, Durkheim ainda pensava o mundo das representações, como mundo de ideações, ou o que se poderia chamar a realidade dos signos e dos símbolos, como completamente diferente do mundo físico. Para Durkheim, embora o ideal seja real, ele ainda o é uma outra realidade (CEMIN, 1998). E, da mesma forma o que está em Durkheim pode ser reencontrado em outros autores como Bachelard, por exemplo, ao trabalhar a dualidade do regime diurno – os conceitos, a ciência; e o regime noturno – o sonho, a poética, o imaginário”, que se evidencia como fundamento ainda dessa mesma epistemologia bipartida (CEMIN, 1998).

Com Freud e a psicanálise desfaz-se essa separação radical entre realidade e imaginário, ao perceber-se a influência do inconsciente sobre o conjunto da vida. Isto implica que o imaginário se assenta sobre uma base do “mundo real”, e que essa apreensão do mundo real implica uma ultrapassagem deste, rumo ao Imaginário. “O imaginário tira sua vitalidade de uma ‘bacia semântica’ [...] impõe sua universalidade, limita o número de suas descobertas e modela o estilo de vida de uma época” (LEGROS, et al., 2007 p. 24).

Considera-se assim que, não só a psicanálise, mas também o estruturalismo, a arte e, atualmente, a física quântica, a bioquímica, a paleo-antropologia e a cibernética, como contributos ao rompimento com essa epistemologia bipartida, e depreciativa das questões imaginárias, própria do “divórcio” entre o que é ciência e o que seria “o resto” sem importância – a exemplo das imagens e dos símbolos; e que possibilitaram o “resgate da ‘louca da casa’ de seu exílio esotérico (CEMIN, 1998).

Outros precursores dos estudos voltados à compreensão do Imaginário nos demonstram traços desse rompimento, embora ainda não fossem estudos detidamente do Imaginário, como em Weber que, detém os principais conceitos de sua Sociologia acimentados na ideia do real submetido a uma apreciação, de uma visão de mundo que dirige a ação. Para Weber o recurso à imaginação e às projeções não altera a objetividade do real representado, pois que este pode ser percebido na sua significação. E Simmel, ao defender que a realidade não seria o mundo em si, mas as representações formadas nas interações, no que consistiria todas as tomadas de decisão perante o mundo, sendo as relações sociais tributárias dessas imagens mútuas, de um saber recíproco que combina ideias e imagens conformando uma “totalidade real mental” (LEGROS, et al., 2007).

No entanto, uma preocupação mais orientada para as questões do Imaginário como campo de estudo detidamente, só se apresenta no início do século XX, como nos assegura Ferreira e Silveira (2015). Muito embora, como já dissemos anteriormente, houvesse desde sempre a necessidade e busca de uma compreensão da humanidade em suas variadas manifestações políticas, social, espiritual etc. Muitos desses precursores potencializaram um movimento epistêmico interdisciplinar, aproximadamente por volta dos anos de 1930, que tinha justamente como objetivo empenhar-se em compreender a importância do simbólico na constituição humana e na vida em sociedade, o qual ficou conhecido como *Círculo de Éranos* (FERREIRA e SILVEIRA, 2015).

De acordo com Ferreira e Silveira (2015), o *Círculo de Éranos* compunha-se por autores de diversas áreas do conhecimento, o que lhe agrega um valor interdisciplinar muito caro, tanto porque buscassem compreender o mundo de maneira mais profunda, ao nível das experiências

vividas, quanto porque quisessem afastar-se da uniteralidade da razão positivista que imperava ao seu tempo. Éranos torna-se um “laboratório de ideias” (ARAÚJO e BERGMEIER, 2017 p. 97), cujo significado – banquete – representava muito bem a dinâmica das reuniões que, ao congregarem diferentes orientações do pensamento, possibilitava que cada participante trouxesse algo para partilhar.

Tais reuniões iniciam-se em 1933, na Suíça, na casa da fundadora do Círculo, a holandesa Olga Fröbe-Kapteyn (ARAÚJO e BERGMEIER, 2017; FERREIRA e SILVEIRA, 2015), que se dedicava à filosofia esotérica e teosofia (FERREIRA e SILVEIRA, 2015), sobretudo pela correlação entre Ocidente e Oriente. Assim, considera-se sua iniciativa de fundar o Círculo numa contundente crítica ao próprio academicismo racional-positivista do Ocidente, o que manteve o Círculo sempre que numa “contra-corrente” como nos explica (ARAÚJO e BERGMEIER, 2017 p. 98).

Alguns outros nomes expoentes e seus respectivos campos de atuação são Rudolf Otto - fenomenologia da experiência religiosa; Gilbert Durand - arquetipologia geral e hermenêutica dos símbolos; Carl Gustav Jung - psicologia analítica; Mircea Eliade - história das religiões; Henry Corbin - religião islâmica; Adolf Portmann – biologia; Herbert Read - história da arte. O que nos permite esquadrihar um pouco da complexidade e riqueza do círculo que inaugura os estudos mais detidamente do Imaginário.

Araújo e Bergmeier (2017), aponta-nos alguns dos princípios fundantes de um “espírito de Éranos”, ou seja, de uma certa epistémica inaugurada com o *Círculo*. Epistémica baseada na experiência fenomenológica por excelência, cuja psique humana seria esse lugar único de domínio da experiência imediata, aonde imagens e conceitos se conformam; desse indivíduo humano que deve ser considerado na sua complexidade e incompletude. Também por uma postura de “abertura”, para o invisível, para dimensões outras como a religiosa, por exemplo; e reconhecendo as limitações da ciência ocidental, ao propor toda uma plêiade de aspectos quantitativos da ciência oriental, validando-a.

Assim, o “Espírito de Éranos” nos convida a uma reflexão transdisciplinar, que privilegie, sobretudo, a dimensão antropológica demarcadora não mais de um tempo linear, mas de um tempo humano; sobrelevando as diversas tradições culturais e religiosas para o diálogo, na “busca de um sentido profundo e implicado de vários tipos de saber” (ARAÚJO e BERGMEIER, 2017 p. 101).

Já no âmbito de uma Sociologia do Imaginário, destacam-se Manheim, Mauss e os pensadores do Colégio de Sociologia<sup>10</sup>. O sociólogo Manheim e seus estudos sobre a relação entre as crenças, ações e pensamento, considerado uma das principais introduções a uma Sociologia do Imaginário. Mauss, por sua vez, tem sua obra reconhecida como o elo decisivo entre a análise das representações coletivas e o simbólico, uma complementaridade entre Sociologia e Etnologia. Pois, para Mauss, o símbolo comanda a ação mais do que o pensamento, tomando a dimensão simbólica como um dos traços distintivos do fato social com autonomia e consistência ontológica, produzindo “efeitos do real” – “O imaginário estende sua influência sobre a vida social porque a consciência é antes um sistema de montagens simbólicas” (LEGROS, et al., 2007 p. 48).

Para o colégio de Sociologia, da mesma forma, o “numinoso” – o sagrado – organiza a sociedade e comanda suas revoluções, trabalha a existência cotidiana e condiciona o movimento histórico. O imaginário social articularia a realidade material e a produção cultural de tal forma que, transformaria a aparência das coisas, afetando fundamentalmente nossa experiência histórica e nossa relação com o tempo, pois este não se ordena mais linearmente e sim como fluxo de imagens sincrônicas ao tempo e que lhe permitem sua legibilidade. Para os pensadores do Colégio de Sociologia “a imagem se impõe” (LEGROS, et al., 2007 p. 87). O Imaginário social assim, resulta da complementaridade entre mitologia e psicologia, por isto a distinção entre realidade e ilusão não faz sentido (LEGROS, et al., 2007).

Mais contemporaneamente sobressaltam-se estudiosos como Castoriadis, Morin, Duran, Baudrillard e Maffesoli. A pesquisa contemporânea do Imaginário social data aproximadamente do fim dos anos 1970, em particular na França, lançando um novo olhar sobre a cotidianidade, estudos dos quais Duran é o principal representante, sob o quadro epistemológico pelo qual se pode compreender a dinâmica do mito, as variações do imaginário e seus efeitos. Para Castoriadis, operações simbólicas constantes sustentam a visão estruturada do conjunto das práxis humanas. Maffesoli, a seu turno, sublinha o imaginário como a “matéria subterrânea das coisas”, como a experiência vivida, das relações que se concretizam num cenário sempre coletivo, no qual a mitologia habita as formas sociais (LEGROS, et al., 2007).

Até aqui tratamos de um breve resgate da historicidade dos estudos do Imaginário, para percebermos o quanto sua abordagem foi se deslocando do centro de uma visão bipartida e

---

<sup>10</sup> Associação de pensadores que resolve estudar as estruturas sociais, entre 1937-1939, entre os quais Bataille, Caillois, Klosowski e Monnerot (p.84).

depreciativa para se emancipar como partícipe da própria complexidade da condição humana, aonde os elementos fisiológicos e materiais não se provam suficientes para a compreensão da experiência vivida, pois a vontade e o agir no mundo obedecem a motivações ainda de outra natureza, como a atividade onírica, os sentimentos como medo, entusiasmo das massas, e o fanatismo, por exemplo (LEGROS, et al., 2007).

## 2.1 SOBRE QUAL IMAGINÁRIO ESTAMOS TRATANDO?

Após as diversas proposições teóricas acerca do Imaginário apontadas acima, colocamos a tarefa de melhor situar o lugar de onde nos posicionamos. Claro já se faz que, partimos de uma ideia de Imaginário como constituinte da vida social, e da própria essência da natureza humana, que nos caracteriza como tal, e da qual não podemos nos desvencilhar, na construção da realidade social, neste caso mais específico, da realidade escolar.

Aliados a Durand (2010), acreditamos estar vivendo numa sociedade fundamentada, ou pelo menos animada pelas imagens, considerando os avanços técnicos nas mídias de veiculação imagética que assistimos hoje permear todas as nossas ações e vivências sociais – a imprensa (escrita e televisiva), a internet, a indústria cinematográfica, os aplicativos e etc. – que nos traduzem hoje, como afirma Durand (2010), em uma “Civilização da Imagem”.

Nosso autor também é questionador desse paradoxo entre uma civilização que se pauta socialmente por meio das imagens e que lhes consolida a existência social, mas que ao mesmo tempo se comporta como “iconoclastas endêmicos”, nas palavras próprias de Durand (2010), que nos coloca como os que não acreditam que imagens possam traduzir realidade. A visão bipartida que mais uma vez se coloca em suspenso para que se lhe compreenda os sentidos. Durand (2010) nos aponta nossa tradição ocidental como principal responsável por tal postura iconoclasta, como a nossa tenra tradição monoteísta e a proibição da produção de ídolos – iconoclastia religiosa.

Da mesma forma a metafísica socrática e aristotélica que se cimentava entre um verdadeiro e um falso, aonde o verdadeiro é dado pela razão e o falso pela imagem, assim “a imaginação, então [...] padece da suspeita de ser a ‘mestra do erro e da falsidade’” (DURAND, 2010 p. 2). Com Galileu e Descartes e o nascimento das bases da física moderna a iconoclastia ocidental reforça a exclusividade da razão como meio possível de acesso à verdade – advento do método científico, ou saber verdadeiro. “A imagem, produto da “louca da casa”, é abandonada à arte de persuadir dos pregadores, dos poetas e dos pintores; que jamais terá o acesso à dignidade de uma arte de demonstrar” (DURAND, 2010 p. 3).

Ao legado da cristandade e do racionalismo, acrescenta-se o empirismo da revolução francesa como outro obstáculo à elevação do imaginário como base epistemológica aceitável, figurando mais um andaime da tradição iconoclasta ocidental. “O imaginário, cada vez mais confundido com o delírio, o fantasma do sonho, o irracional” (DURAND, 2010 p. 4). Durand (2010, p.4) nos relembra que,

o século das Luzes [...] estabelece, cuidadosamente, com Kant, por exemplo, um limite intransponível entre o que pode ser explorado (o mundo do fenômeno), pela percepção e pelo entendimento, pelos recursos da Razão pura e o que jamais pode ser conhecido, o domínio dos grandes problemas metafísicos: a morte, o além, Deus ... (o mundo do “noumenon”), cujas soluções possíveis são contraditórias e constituem as “antinomias” da Razão.

Da mesma forma, o positivismo nascente do casamento entre empiria e racionalismo, seria outro componente da posição iconoclasta assumida historicamente pelas sociedades ocidentais.

Cientificismo (isto é, doutrina que reconhece como única verdade aquela que é passível do método científico) e historicismo (doutrina que só reconhece como causas reais aquelas que se manifestam mais ou menos materialmente, no acontecimento da História) são duas filosofias que desvalorizam totalmente o imaginário, o pensamento simbólico, o raciocínio por similitude, portanto, a metáfora... Toda “imagem”, que não seja simplesmente um modesto clichê de um fato está sob suspeita: são rejeitados no interior de um mesmo movimento, para fora da terra firme da ciência, os devaneios dos “poetas” - que, desde então, tornam-se “malditos” - as alucinações e os delírios dos doentes mentais, as visões dos místicos, as obras de arte (DURAND, 2010 p. 4).

Assim, o século XIX participa dessa “lenta erosão do papel do imaginário na filosofia e na epistemologia ocidental” (DURAND, 2010 p. 4), que nos marca sobretudo, como uma sociedade consolidada pelo exclusivismo de um “pensamento sem imagem”. Na contramão dos grandes avanços técnicos sobre a produção de imagens nós a relegamos ao plano do entretenimento, da ilusão, e do falseamento da realidade, o que segundo Durand (1997, 2010) nos coloca sob a hegemonia de uma “mentalidade lógica” que nos afasta de outras culturas tomadas como pré-lógicas, primitivas e ou arcaicas - o paradoxo iconoclasta ocidental.

Durand (1997, 2010) também não deixa de nos apontar as “resistências do imaginário”, desde as análises dos mitos em Platão, à adoração das imagens santas no cristianismo, até uma prevalência da estética musical na reforma protestante, que mesmo execrando as imagens católicas, valorizava o culto das escrituras e da música, “a necessidade de figuratividade é transportada para a imagem literária e para a linguagem mundial” (DURAND, 2010 p. 7). Ou seja, compensa-se a limitação das figuras pintadas ou esculpidas, por grandes poetas, e

praticando recitais sagrados de música espiritual, a partir de uma exegese “poética” das escrituras, dessas “imagens”, que se poderiam chamar “espirituais”.

Da mesma forma, movimentos como o pré-romantismo e depois o Romantismo, demarcam claramente resistências privilegiadas do imaginário, no século das Luzes, uma investida maciça contra o racionalismo e o positivismo. Para Durand (2010) por meio de uma estética própria da arte romântica, sobreleva-se um “sexto sentido”, além dos cinco sentidos que classicamente embasaram a percepção, que seria a faculdade de atingir o belo, que ao lado da razão e da percepção usual, consistiria em uma terceira via de acesso ao conhecimento, uma outra forma de acessar realidades (DURAND, 2010).

Será também Durand (2010) a nos chamar a atenção para a necessidade de uma pressuposição ética à explosão imagética advinda dos avanços tecno-científicos de produção e difusão midiática, ao que chama de “explosão da civilização da imagem”, que considera ter suscitado um efeito e um “efeito perverso”, uma vez que,

o avanço [...] pelo reino onipresente da informação e da imagem visual apresentamos consequências, cujos prolongamentos podem apenas ser entrevistos pela pesquisa. E, primeiramente, pela razão bem simples de que esse “efeito perverso” jamais foi previsto ou mesmo visualizado. A pesquisa que emanou do positivismo e de seu triunfo apaixonou-se pelos meios técnicos - óticos, físico-químicos, eletromagnéticos etc - da produção, da reprodução, da transmissão de imagens; mas continuou a desprezar e a ignorar o produto de suas descobertas. Do mesmo modo, em nossas pedagogias tecno-científicas, foi necessária a destruição de uma parte da população de Hiroshima para que os físicos ficassem horrorizados pelos efeitos de suas inocentes descobertas sobre a radioatividade provocada... (DURAND, 2010 p. 9).

Sobre o que não se espera pormenorizar aqui neste interim, acentuando-se momento oportuno aos desdobramentos necessários à discussão quanto à relação entre imaginário e ética. Para este momento, faz-se mais urgente delimitar Durand (1997, 2010) entre os autores que trazem o imaginário como uma possibilidade epistemológica viável, como uma forma de acessar o conhecimento sobre as sociedades e seus construtos, como no caso da violência escolar. Para tanto, buscaremos a seguir escrevinhar, mesmo que em linhas gerais os elementos pedagógicos necessários à utilização do “imaginário social construído” para a reflexão sobre a violência escolar.

Nesse sentido, concordamos com Durand (2010) de que o imaginário se representa pelos símbolos, já que todo pensamento humano se manifesta por articulações simbólicas – representações. Diz-nos Durand (2010 p. 41) que, “[...] o imaginário constitui o conector obrigatório pelo qual forma-se qualquer representação humana”. E, acrescenta que “os conteúdos imaginários de uma sociedade nascem durante um percurso temporal e um fluxo



confuso, [...] para finalmente se racionalizarem em ‘usos legalizados’ (DURAND, 2010 p. 96), destacando assim a presença de um imaginário manifesto, “atualizado”, e de um imaginário latente, “potencial”. E, que a imaginação seja um fator geral de equilíbrio psicossocial, que integra o psiquismo de maneira totalizante – imaginário e pensamento.

Dentre os estudiosos do imaginário, é Durand (1985;1993;1997;2010) que melhor nos ajuda à compreensão do Imaginário como uma coordenação entre consciência e realidade que se expressa por uma intencionalidade orientadora da percepção, que acrescenta novas significações cimentadas na cultura, pela associação de ideias ou pela conjunção de imagens, numa troca contínua que engendra uma composição, uma orientação normativa, um ordenamento ético-moral. Tratar-se-ia de um roteiro antropológico que desde a infância nos vai propondo a aprendizagem contínua de signos e códigos, acordos de percepção por trocas simbólicas cuja “repetição deixa marcas da experiência comum do tempo e do espaço, gravadas nas frases e nos ciclos da aventura humana” (LEGROS, et al., 2007 p. 24).

Da necessidade de uma epistemologia que pudesse consubstanciar uma compreensão da construção de um imaginário social sobre violência escolar, a partir das narrativas jornalísticas e dos discursos dos escolares, caminhamos para uma abordagem que nos proporcionasse uma compreensão de Imaginário que se sobreleva a partir do estudo da linguagem, e por isso só acessível a uma hermenêutica instauradora, que ascendesse para além de reducionismos quer sejam linguísticos, psicológicos e ou sociológicos, mas que lhe elevasse ao plano do extra verbal, do sentido sempre histórico (Bakhtin), da inovação semântica (Ricoeur) e da imaginação simbólica (Durand), ou seja, das suas características intrínsecas de transbordamento do significado literal.

## 2.2 O ENCONTRO ENTRE UM ESPECIALISTA DO IMAGINÁRIO, O FILÓSOFO DO DIÁLOGO E O FILÓSOFO DA CONCILIAÇÃO

Não nos pareceu possível que uma única teoria fosse capaz de abordar construções imaginárias sobre violência escolar, posto que a própria complexidade de conformação de sistemas imaginários na sociedade, na sua dialeticidade entre sujeito (bio-psico-social) e realidade material, convida-nos ao conjunto de contribuições de pensamentos que pudessem dar conta dessa mesma complexidade. Daí que acreditamos no diálogo entre autores – Durand, Bakhtin e Ricoeur – considerando o que os aproxima, o que um complementa, potencializa e ou explicita melhor no outro, e também no que se distanciam, pelo que esperamos delinear nossa própria identidade epistemológica.

Dito isto, gostaríamos de apresentar inicialmente esses três autores e os aspectos nucleares de seu pensamento, para apontar os fios condutores desse diálogo, e aos poucos ir apontando-os em suas contribuições para nosso estudo, a partir dos pontos de congruência e de afastamentos nessas três abordagens, para demarcar sobretudo, o encontro entre o plano da linguagem e da sociedade, para finalmente propor uma síntese integradora desses três autores a qual acreditamos subsidiar não só uma epistemologia mais apropriada ao manuseio das informações que privilegiamos, como também nos revelam nossa própria identidade científica frente aos estudos do campo do Imaginário.

### 2.2.1 Breve esforço biográfico: conhecendo os autores

Há uma interseção temporal aonde teria sido possível que essas três figuras venerandas pudessem ter se encontrado para conversar. Bakhtin tem sua vida ao longo de 1895-1975, Ricoeur nasce em 1913-2005, e Durand em 1921-2012. Ricoeur e Durand são contemporâneos, advindos do mesmo solo patriótico – França, diferentemente de Bakhtin que afora os dias de exílio no Cazaquistão, manteve-se em solo russo. Mas, os contextos desfavoráveis da guerra, a saúde frágil e o tempo de exílio de certa forma invisibilizaram os estudos de Bakhtin que só começam a ter visibilidade na década de 1960 ainda no próprio cenário intelectual nacional da Rússia, além de muitas de suas obras que só foram amplamente publicadas postumamente – pós 1975, segundo (CLARCK e HOLQUIST, 2008).

Mikhail Bakhtin

Clarck e Holquist (2008), situam o nascimento de Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin em 16 de novembro de 1895, numa cidade provinciana ao sul de Moscou – Orel. De uma família liberal, cujo pai era banqueiro, e que proporcionou aos filhos amplo acesso à cultura e ao pensamento europeu. Bakhtin, até os nove anos, teve uma preceptora que o iniciou na cultura europeia clássica, por meio de dramatizações que prosseguiram mesmo depois de sua separação a esta preceptora. De maneira que, Bakhtin era considerado intelectualmente precoce.

Nesta idade, a família transfere-se para Vilno (capital da Lituânia) que, sendo uma cidade que tivera sob o domínio de outros países no decorrer de sua história, encantava Bakhtin por sua variação de línguas, classes e grupos étnicos, o que viria mais tarde a se configurar em pedra angular na sua teorização – a heteroglossia. E, apesar de Bakhtin ter quatro irmãos, as três irmãs mais jovens não se fizeram notar tanto quanto seu irmão mais velho (Nikolai), relação esta, tomada mesmo como um traço definidor de sua infância e formação, ou seja, de grande relevância em sua vida, segundo Clarck e Holquist (2008).

Tais autores destacam que Nikolai e seus amigos, ainda jovens de onze ou doze anos de idade, formaram um pequeno círculo de discussão das teorias marxistas, mais ou menos no início da primeira década do século XX, quando as ideias revolucionárias estavam em expansão. Mas, não demorou muito e Marx e Engels começaram a dar lugar à Nietzsche, Baudelaire, Wagner e Leonardo da Vinci. Estes biógrafos dizem não poder afirmar com certeza a participação de Bakhtin nessas empreitadas, mas as reiteram como partícipe do ambiente intelectual no qual ele cresceu (CLARCK e HOLQUIST, 2008).

Por contingências dos pais, aos quinze anos Bakhtin teve de se mudar para Odessa, uma cidade de vida cultural rica, com o “cenário apropriado na vida de um homem que viria a ser o filósofo da heteroglossia e do carnaval” (CLARCK e HOLQUIST 2008, p.53). E, foi nesta cidade também, que Bakhtin toma contato com os escritos de Kierkegaard. Em 1913, Bakhtin entra para a faculdade, ainda em Odessa, onde ficaria por apenas um ano para tão logo mudar-se para Petrogrado (Petersburgo), ainda sob o regime monárquico czarista; e matricula-se nos estudos clássicos da faculdade filológico-histórica, como nos contam Clarck e Holquist (2008).

Os anos de faculdade (1914-1918) coincidem com os da primeira guerra mundial, e das duas revoluções de 1917 (onde cai o regime czarista); período que, segundo Clarck e Holquist (2008), aproximou muito Bakhtin de um de seus professores (Zielinsk) um catedrático em filologia clássica, cujas ideias deixaram marcas no seu pensamento.

Com as dificuldades advindas após a revolução bolchevista (guerra civil, intervenções estrangeiras e escassez de suprimentos essenciais), esta acaba desempenhando grande impacto sob o desenvolvimento intelectual de Bakhtin, “as privações e os deslocamentos vindos na

esteira revolucionária e da sequente partida de Nikolai para fora da Rússia, tiraram Bakhtin do tipo de vida que, do contrário, teria levado”. (CLARCK e HOLQUIST, 2008, p.64)

É então na cidade de Nevel, aproximadamente em 1923, que Bakhtin se envolve em um círculo filosófico, o qual conjugava interesses e pessoas de labores profissionais bastante diversos. E no qual formula seus conceitos basais, que o acompanhariam durante toda sua jornada. Muitos dos integrantes do círculo começam a mudar-se para Vtebsk, não só por ser uma cidade com vida cultural mais rica, mas principalmente devido ao seu melhor abastecimento de comida. Bakhtin muda-se para lá em 1920, onde conhece Elena Aleksandrovna Okolóvitch, sua futura esposa, asseguram Clarck e Holquist (2008).

Ainda, segundo Clarck e Holquist (2008), Bakhtin retorna em 1924 a Leningrado, onde o antigo grupo continua a encontrar-se, e Bakhtin cada vez mais despontava como seu líder, e alcançando novos adeptos. De acordo com tais biógrafos, “o círculo de Bakhtin não formava [...] uma organização fixa. Constituíam simplesmente um grupo de amigos que gostava de encontrar-se e debater ideias e que tinham interesses filosóficos em comum” (CLARCK e HOLQUIST, 2008, p. 125).

Com Stálin no poder e o estabelecimento do seu primeiro plano quinquenal, lançou-se uma “revolução cultural”, que em sua acepção mais extrema significava a substituição de burgueses em todas as esferas sociais, por proletários – a proletarização da cultura; ressalte de Clarck e Holquist (2008) para introduzir o fato de que ataques à instituição eclesiástica e à intelectuais acompanharam a campanha de proletarização da cultura soviética, e marcaram épocas de perseguições. Nessa conjuntura, Bakhtin foi preso em janeiro de 1929, sob acusações de membro de irmandades religiosas, anticomunista e de corrupção de jovens, por conta de algumas aulas dadas nos cursos pastorais.

Bakhtin fora acometido de osteliomelite, uma doença que atinge as estruturas ósseas, desde os dezesseis anos de idade. Essa doença lhe acompanha durante toda a vida, lhe exigindo cirurgias e cuidados especiais, o que levou até à amputação de uma das pernas. Nestas condições, Bakhtin teve muitas dificuldades de exercer atividades laborais normalmente, o que se intensificou pelo cenário político. Precisando muitas vezes da ajuda de amigos na sua própria subsistência; o que de alguma lhe foi útil, pois aproveitava para dedicar-se aos seus estudos e produções.

Foram também as difíceis condições de saúde que lhe permitiram atenuação da pena de prisão e exílio, segundo Clarck e Holquist (2008). Bakhtin foi exilado para Kustanai, no Cazaquistão em 1930, pena que se encerra em 1934. Bakhtin então muda-se para Saransk, onde leciona no instituto pedagógico da Mordóvia, ainda que por pouco tempo, pois mais uma vez

as questões sócio-políticas da Rússia o fazem migrar, por receio de nova detenção por ações do partido comunista. Então, em 1937 desloca-se para Savelovo.

De acordo com Clarck e Holquist (2008), a segunda guerra representou um retrocesso na carreira de Bakhtin, mas que sua atuação como professor nesse período tenha contribuído para ressignificar sua ficha política. Ainda assim, as campanhas anticosmopolitas do pós-guerra inviabilizaram seu doutoramento em 1952. Somente após o fim do stalinismo (com a morte de Stálin) é que os estudos de Bakhtin começam a tomar notoriedade, uma vez que durante tal regime não era tomado com bons olhos citá-lo. Contudo, a essa época lhe pesavam um penoso enfisema pulmonar, consequência dos anos dedicados ao fumo, e sua mulher com problemas cardíacos vem a falecer em dezembro de 1971. Bakhtin, ainda resiste até início de 1975, quando se despede com um enigmático “vou ter contigo” (CLARCK e HOLQUIST, 2008, p. 356).

Há pouco sobre a vida religiosa de Bakhtin, mas sabe-se por Clarck e Holquist (2008) que Bakhtin era conhecido como “homem de igreja”, embora reconheçam que sua teologia não fosse de seminário, mas sim de sofisticada *intelligentsia* (CLARCK e HOLQUIST, 2008, p.146). Que se baseava em relacionar a teologia com diferentes disciplinas, o que demonstra uma não oposição entre ciência e religião.

Para o Ocidente, Bakhtin começa a despontar em 1950, ganhando notoriedade a partir de 1967 com um artigo de Julia Kristeva, por quem Bakhtin é trazido à discussão na Europa, e responsável em boa medida pela divulgação de seu pensamento. Somente em 1973 sai uma tradução inglesa para Marxismo e Filosofia da linguagem. Na França, Bakhtin desponta com as traduções de Dostoievski e Rabelais em 1960, e toma proeminência a partir do contexto do estruturalismo e da semiótica (CLARCK e HOLQUIST, 2008).

É evidente que não se pode expor em pormenores suas realizações, traçando-se tão somente um breve apanhado de sua história; mas, acredita-se que em certa medida, suficiente para situar certas nuances e contextos que levam a entender muito do caráter de suas obras. De seu construto enquanto filósofo da linguagem, neste ponto há muitas assertivas, e mesmo controvérsias por quanto tentem delimitar a tradição filosófica que o nutriu, e isto é algo que segundo seus biógrafos, ainda está por se esclarecer.

## Paul Ricoeur

Por sua vez, Jean Paul Gustave Ricoeur, ou somente Paul Ricoeur como é mais conhecido, nasce em 1913, numa cidade ao sul da França (Valence), órfão de mãe – que falece logo após seu nascimento; e de pai, que sucumbe em serviço na 1ª guerra mundial. Paul Ricoeur

e sua irmã seriam criados então pelos seus avós paternos, e uma tia solteira., (LAUXEN, 2015). Segundo esse mesmo autor, Ricoeur teria crescido num ambiente eminentemente idoso, e traumático pela perda dos pais, sobretudo a perda de sua mãe, de quem nunca lhe foram dadas informações.

A leitura, os estudos, bibliotecas e a própria escola constituíram-se em refúgio para o jovem Ricoeur, que sempre demonstrou notável interesse e desempenho. De uma família protestante adepta às leituras sagradas, que influenciaram notadamente os focos de interesse de Ricoeur, que segundo Lauxen (2015) oscilaram durante todo o seu percurso de vida entre um polo bíblico religioso e outro literário, racional e crítico. E, já no ensino secundário incursiona pelos caminhos da Filosofia, sob influência de um de seus professores, e conclui seu curso universitário com apenas vinte anos de idade (LAUXEN, 2015).

Conclui seu mestrado com apenas 21 anos de idade, beneficiado com uma bolsa de estudos, em 1934, segue para estudos em Paris. Já em 1935, encerra seus estudos universitários, porque passa no exame da agregação, que naquela época, já lhe conferia o doutorado que não era realizado nas universidades, com matrícula, currículo e disciplinas como configuram no Brasil, na atualidade (LAUXEN, 2015) .

Esse tempo em Paris reserva-lhe o privilégio de conhecer dois filósofos: Gabriel Marcel, que conhecera pessoalmente e Edmund Husserl, ao qual passa a conhecer pelo acesso a leituras. Acredita-se que essas duas personalidades o marcaram decisivamente. Gabriel Marcel porque o tivera convidado para participar de reuniões que eram uma espécie de sarau filosófico, como nos conta Lauxen (2015 p. 4), e que “nessas reuniões, era proibido citar autores, deveriam enfrentar os problemas concretos da existência humana, primeiro descrever o fenômeno, [...] elevar essa descrição a uma reflexão segunda e se perguntar qual o sentido dessa experiência”. E, de Edmund de Husserl, Ricoeur teria herdado as reflexões acerca de uma fenomenologia que repousa sob a problemática da intencionalidade, “o fato de que a consciência está voltada para o exterior, projetada para fora de si, que rompia com a identificação entre consciência e autoconsciência das filosofias do cogito” (LAUXEN, 2015 p. 4).

Ricoeur sofre ainda influência do personalismo de Mounier, sobretudo a articulação entre pessoa e comunidade e o engajamento político, uma atitude filosófica que contrastava com o senso de injustiça precipitado em sua adolescência quando dois eventos acabam por lhe iniciar numa certa “consciência política”, como Ricoeur mesmo admite, que:

quando descobre que o Tratado de Versalhes fora uma grande injustiça, o sentido da morte de seu pai, na Primeira Guerra, alterou-se significativamente. Dá-se conta que seu pai morrera em vão e, nesse momento, tem um profundo sentimento de injustiça

e do mal. Outro evento, ocorrido nos Estados Unidos, um pouco mais tarde, a morte de dois jovens, acusados injustamente de serem anarquistas o chocou profundamente (LAUXEN, 2015 p. 6).

Ainda segundo Lauxen (2015), Ricoeur foi militante na juventude socialista. Casa-se no ano – 1935, com uma amiga de infância do meio protestante de Rennes, com quem que tivera cinco filhos. Em 1936 é recrutado a contragosto, sendo mobilizado, em 1939. Já em 1940, numa unidade de combate, e na tentativa de impedir a ofensiva de soldados alemães, em condições desfavoráveis, vê-se transformado em prisioneiro de guerra na Pomerânia, próximo à Polônia, num campo para oficiais, onde fica recluso até o fim da guerra.

De acordo com Lauxen (2015), muitos dos prisioneiros do campo eram intelectuais, e acabaram juntos por recriar nesse espaço uma vida cultural institucionalizada e até mesmo uma universidade popular. Em seu retorno da guerra, é convidado a lecionar no Canadá e depois nos Estados Unidos, no período de 1945 a 1948. Ao final de 1948, é nomeado para a universidade de Estrasburgo como mestre de conferências, especializado em história da filosofia. Sua permanência em Estrasburgo vai até 1957, quando é nomeado para a Sorbonne.

Já em 1970, Ricoeur pede demissão e aceita um convite da Universidade Católica de Lovaina, para ensinar no Departamento de Filosofia, atividade que desempenhou até 1980 quando aposenta-se, retornando a Nanterre. Credita-se a esse período de sua aposentadoria, a publicação de suas obras mais importantes. Ricoeur falece aos 92 anos, no ano de 2005, vítima de problemas cardíacos, e teria sido enterrado em um cemitério de Châtenay-Malabry, no mesmo jazigo de sua tia Adele, seu filho e a sua esposa (LAUXEN, 2015) .

Lauxen (2015) nos diz que foi o próprio Ricoeur, que se coloca nesse lugar de reconciliador, caracterizando sua atividade filosófica como uma espécie de árbitro no conflito de interpretações, conciliando adversários irreconciliáveis. Uma conciliação que buscava realizar não como um simples trabalho de síntese, mas para a “integração de antagonismos legítimos e fazê-los trabalhar em sua própria superação” (RICOEUR apud LAUXEN, 2015, p. 12). Segundo Lauxen (2015), Ricoeur gostava de utilizar a expressão “educador político”, como sendo uma das tarefas do filósofo. Isto porque, para ele, a atividade do filósofo deveria prestar-se a um direcionamento que melhor pudesse contribuir para a compreensão dos problemas sociais.

### Gilbert Durand

Gilbert Durand é de nacionalidade francesa, nascido em 1º de maio de 1921, e falecido aos 91 anos, no ano de 2012. Antropólogo e sociólogo, agregado em Filosofia e Doutor em

Letras, foi Professor titular universitário (Sociologia e Antropologia Cultural) da Universidade de Grenoble II, hoje Universidade Pierre Mendès France (França) desde 1970, tendo terminado a sua carreira como Professor emérito.

Há algumas discrepâncias acerca do interstício de entrada e participação de Durand no círculo de Éranos. De acordo com Barros A. (2014), Durand teria se aliado a “Éranos” desde os anos de 1960, convidado pelo seu então amigo Henry Corbin, e tendo proferido sua primeira conferência em Éranos apenas em 1965. Diferentemente, Araújo (s.d.) aponta-nos o intervalo de 1964 até ao ano 1988 para situar a participação de Durand nas atividades do Círculo de Éranos. Discrepâncias a parte, ambos os autores não deixam de reconhecer a originalidade e densidade de sua obra (ARAÚJO, s.d.), e o instituem mesmo como fundador dos estudos do Imaginário, cuja obra se sobrepõe pelo “vigor dos resistentes que crescem em terreno adverso” (BARROS A., 2014 p. 148). Barros A. (ibidem) nos diz ainda mais sobre o trabalho de Gilbert Durand, que sua obra,

é portadora tanto de uma complexa abertura epistemológica, capaz de fazer frutificar as contribuições de diversas correntes filosóficas, quanto de um caráter pragmático, que fornece ferramentas de pesquisa convergentes com a heurística proposta (BARROS A., 2014 p. 148).

Durand também é um dos fundadores do Centre de Recherche sur l’Imaginaire (C. R. I.) em Grenoble (1966), que ainda mantém suas atividades até os dias de hoje. Suas influências percorrem obviamente a sua participação por aproximadamente duas décadas no Círculo de Éranos, e tendo sido discípulo de Gaston Bachelard, Mircea Eliade e, indiretamente, de Jung, mas também desenvolve-se em relação ao pensamento de Henry Corbin, Georges Dumézil, Claude Lévi-Strauss, Adolphe Portmann, Stéphane Lupasco e também outros autores considerados representativos de uma atualidade científica como René Thom, Bernard d’Espagnat, Fritjof Capra, Gerald Holton ou Rupert Sheldrake (ARAÚJO, s.d.).

De acordo com o site da AAGD (Associação dos Amigos de Gilbert Durand) fundado em 2013 na cidade de França, destaca a figura de Durand sobre o que se designa sob a alcunha de “dupla excelência” não só sua contribuição acadêmica como seu ativismo político em prol do sentido de humanização da sociedade. Sua participação na resistência francesa, no contexto da 2ª guerra mundial, rendeu-lhe a condecoração de “Justo entre as nações”, medalha que lhe teria sido entregue numa cerimônia pública em 2001 na cidade de Chambéry (França). Essa medalha, segundo o site da AAGD, é representativa da “mais alta distinção atribuída por Israel àqueles que salvaram judeus arriscando sua vida” (AAGD, 2013). Também recebeu o prêmio de Cruz de Guerra e Medalha da Resistência, condecoração de Comendador da Legião de Honra



pela sua ação na Resistência francesa desde o fim do ano de 1940 no Maciço do Vercors, são alguns exemplos citados pelo site.

No seio acadêmico, é a publicação de “*As estruturas antropológicas do imaginário*” no ano de 1960, resultado da tese de doutoramento de Durand, pela qual introduz a noção de trajeto antropológico, também conhecida como trajeto do sentido (BARROS A., 2014). Essa obra é considerada o ponto de partida da obra de Durand (ARAÚJO, s.d.; BARROS A., 2014). De acordo com Barros A. (ibidem) o conjunto da obra Durandiana totaliza aproximadamente 22 livros e ampla participação em obras coletivas. Nós não encontramos, em nenhum dos textos alcançados, qualquer esboço biográfico que fizesse referência à vida pessoal do autor, muito sutilmente sugere-nos Barros A. (ibidem) que Durand não teria desenvolvido “a carreira brilhante a que poderia aspirar” (BARROS A., 2014 p. 151), no que não se detém em pormenores.

Também observamos que, as tentativas biográficas acerca desse autor são escassas e quando encontradas, mostram-se diminutas. Aliás, algumas das informações foram resgatadas de textos não estreitamente biográficos (BARROS A., 2014), mas que em favor de sua própria discussão, acabavam por nos municiar de certos elementos da biografia até muito mais acadêmico-pública, de maneira que, a vida pessoal ainda nos pareceu invisibilizada.

Outrossim, a partir do levante de informações biográficas possíveis sobre os autores estudados – Bakhtin, Ricoeur e Durand – construímos uma tabela para apreciação comparada, do interstício temporal, o contexto potencializador desses intelectuais, seus lugares de fala e cultivo de ideias; assim como, e em relação, suas formações acadêmicas e campos de atuação e interesse; já introduzindo, ainda que sucintamente, alguns aspectos nucleares e ideias basais, característicos de seus construtos teóricos, como se observa abaixo.

Figura 9 - Quadro Biográfico Comparativo

AUTOR/VIDA	CONTEXTO	FORMAÇÃO	IDEIAS
<p>BAKHTIN _ Mikhail Mikhailovich Bakhtin</p> <p>1895-1975 (80 anos)</p>	<p>-<i>Rússia</i> - cidade provinciana ao sul de Moscou, em Orel. - Regime monárquico czarista; - Os anos de faculdade (1914-1918) coincidem com os da primeira guerra mundial, e das duas revoluções de 1917 (onde cai o regime czarista); - Revolução bolchevista (guerra civil, intervenções estrangeiras e escassez de suprimentos essenciais). - Ascensão de Stálin – a proletarização da cultura; - Exílio no Cazaquistão, em 1929, e posteriormente na Sibéria até 1940. - 2ª guerra mundial - retrocesso na carreira de Bakhtin;</p>	<p>Família liberal que o introduzido desde tenra idade nos estudos da cultura europeia. Reside em cidades de vida cultural rica o que contribui para sua teorização quanto a heteroglossia. Influência do irmão e suas leituras. Estudos clássicos da faculdade filológico-histórica – Petrogrado. O círculo de Bakhtin. Conhecido como “Homem de Igreja” Campanhas anticosmopolitas do pós-guerra inviabilizaram seu doutoramento em 1952.</p>	<p>Os aspectos nucleares do pensamento bakhtiniano põe em discussão língua, fala e enunciação, interação verbal e o discurso de outrem, que numa perspectiva de linguagem que considera sua historicidade, os sujeitos e o social, instala uma nova concepção que desemboca na compreensão de signo ideológico;</p>
<p>RICOEUR – Jean Paul Gustav Ricoeur</p> <p>1913-2005 (92 anos)</p>	<p>França</p> <p>1ª Guerra Mundial (Infância: morte do pai na guerra);</p> <p>1939 –1945 Recrutado na 2ª Guerra Mundial Preso pelos nazistas e residente de um campo de concentração na Polônia durante 5 anos.</p>	<p>Família Protestante – órfão, criado pelos avós. Catedrático em Filosofia e Doutor em Letras Membro fundador do comitê da revista “Espirit”; Diretor da “Revista de Metafísica e Moral) Decano da Faculdade de Letras em Nanterre Influências: <i>Gabriel Marcel, Karl Jasper e Edmund Husserl</i> (Fenomenologia) Ricoeur sofre ainda influência das <i>orientações cristãs filosóficas de Mounier</i> – personalismo; e do cristão socialista André Philip, que professava um Socialismo Humanista Militante na juventude Socialista Militante Pacifista pelos Movimentos de confissão religiosos.</p>	<p>Seu pensamento traduz-se consubstancialmente a partir de três tradições filosóficas: Filosofia Reflexiva – a questão do sujeito e a compreensão de si; A Fenomenologia – descrição rigorosa ao campo da vontade e da ação; e a Hermenêutica pós-heideggeriana – melhor compreensão do sentido alargado da existência que se estende aos diferentes signos culturais.</p>
<p>DURAND – Gilbert Durand</p> <p>1921-2012 (91 anos)</p>	<p>França</p> <p>Condecorado por sua ação na resistência francesa (1940 – Maciço do Vercors), durante a 2ª Guerra Mundial</p>	<p>Sociólogo/antropólogo Doutor em letras Professor de sociologia e antropologia cultural Fundador do Centro de Pesquisa do Imaginário Membro do círculo de Éranos (1964-1988) Discípulo de Bachelard, inspirado em Eliade, Corbin e Jung.</p>	<p>Estruturas antropológicas do imaginário: classificação sistemática das “imagens arquetípicas”</p> <p>Concepção simbólica da imaginação – fator de equilíbrio psicossocial</p>

		Coordenador de vários centros de pesquisa, inclusive do Centro de Estudos do Imaginário, Culturanálise de Grupos e Educação (CICE) na Faculdade de Educação da USP.	Hermenêutica própria – mitológica – não existe corte entre o texto e o contexto que o produz. Conhecido também como método da sociologia das profundezas permitindo sobrelevar e ordenar os arquétipos sociais e as intenções míticas que circulam no interior de uma determinada sociedade.
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Produção própria dos autores, embasado por Clarck e Holquist, 2008; Lauxen, 2015; Araújo, s.d.; Barros A., 2014); e AAGD,

A partir desse esforço biográfico comparado, foi-nos possível perceber que, a arena de conversação sobre a qual se assenta esse diálogo entre esses três autores, está firmemente calcada no fato de que eles estivessem imbuídos de uma preocupação comum, qual seja, a participação da linguagem na constituição humana e, por conseguinte, na sociedade que se projeta a partir disto. Isto, em favor da superação de uma visão parcelar e hierarquizada das faculdades humanas, que sobrepujaram toda a imaginação, sonho, sentimentos, afetividade, em favor de uma racionalidade impossível – objetivada, neutra e positivamente científica.

Convidamos dois filósofos – Bakhtin e Ricoeur – para conversar com um Sociólogo - Durand. Obviamente nos adentramos em um terreno interdisciplinar. Nosso objeto de estudo – violência escolar – vê-se exigente de respostas à altura de sua complexidade. O ponto de interseção, como já dissemos, será a linguagem, de onde consideram ser possível que acessemos o material constituinte de toda produção humana:

“[...] não existe atividade mental sem expressão semiótica. Consequentemente, é preciso eliminar de saída o princípio de uma distinção qualitativa entre o conteúdo interior e a expressão exterior” (BAKHTIN, 2014 p. 114).

“A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem” (BAKHTIN, 2014 p. 34).

[...]a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais [...] é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN, 2014 p. 42).

“[...] partindo da experiência de ser no mundo e no tempo e procedendo dessa condição ontológica em direção à sua expressão na linguagem [...] a experiência que ela (uma obra) faz chegar à linguagem, e em última análise, o mundo e sua temporalidade, que ela exhibe diante de si” (RICOEUR, 1994 p. 120).

[...] utilizamos a linguagem para partilhar nossas experiências e compreensão do mundo (RICOEUR, 1994 p. 120).

“A compreensão [...] não é nunca uma intuição direta, mas uma reconstrução [...] Não há uma realidade histórica pronta e acabada só esperando para ser descrita fielmente. Um fato histórico só o é “em virtude de um feixe de intenções, de motivos e de valores, incorporados a um conjunto inteligível” (RICOEUR, 1994 p. 140).

A composição narrativa tem ancoramento na compreensão prática, embora não se limite a ela. Porque para além do encadeamento das ações e o que isso implica, o discurso narrativo avança na compreensão dos recursos simbólicos do campo prático, pois se “com efeito a ação pode ser

narrada, é porque ela já está articulada em signos, regras, normas: é desde sempre simbolicamente mediatizada” (RICOEUR, 1994 p. 91).

“[...] um discurso cultural qualquer, uma vez admitido que esse discurso é antes de tudo um recital de imagens [...] que a imagem vem antes do conceito, que o imaginário funda a razão”. (DURAND, 1985).

[...] e graças a linguagem imaginária do mito [...] uma via de acesso às verdades indemonstráveis [...] (DURAND, 2010 p. 16).

“Todo pensamento humano é uma re-presentação, isto é, passa por articulações simbólicas” p.41

[...][a imagem [...] ;é consciência [...] que o pensamento não tem outro conteúdo que não seja a ordem das imagens (DURAND, 1997 pp. 22,29).

Também observamos por nossos autores que, a *alteridade* é princípio *sine qua non* de toda desenvoltura de proposição do Ser no mundo e na construção da realidade, que se faz mediada e expressa na e pela linguagem.

“A consciência só se torna consciência [...] no processo de interação social” (BAKHTIN, 2014 p. 32).

“Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém [...] Através da palavra defino-me em relação ao outro” (BAKHTIN, 2014 p. 115).

“A significação não está na palavra, nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor” (BAKHTIN, 2014 p. 135).

“[...] a unidade real da língua que é realizada na fala não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo” (BAKHTIN, 2014 p. 149).

A alteridade da linguagem atesta-se por sua reflexividade de si mesma, pois que “sabe-se no Ser afim de referir-se ao Ser” (RICOEUR, 1994 p. 120).

“[...] a composição da intriga está enraizada numa pré compreensão do mundo e da ação [...] A ação [...] circunscreve sua intervenção de agentes históricos no curso dos eventos físicos [...] “[...] agir é sempre agir ‘com outros’” (RICOEUR, 1994 pp. 88,89).

“o acontecimento completo é não apenas que alguém tome a palavra e dirija-se a um interlocutor, é também que ambicione levar à linguagem e partilhar com outro uma nova experiência [...] a linguagem não constitui um mundo para ele próprio” (RICOEUR, 1994 pp. 119,120).

Não vamos divagar sobre as razões e caminhos que tornaram impossíveis o encontro desses autores, mesmo Durand e Ricoeur não parecem estabelecer parceria, apesar de conterrâneos, cada um seguiu sua carreira e seu pensamento em decorrência de suas próprias ambições e possibilidades. Caberá a nós proporcionar nessas linhas, e em favor de nossa própria análise tornar esse trabalho polifônico, e permitir que essas “vozes” conversem conosco, interfira em nossa percepção e compreensão dos dados e nos permita inferir sobre o imaginário de violência escolar, sob o prisma da dialeticidade que lhe cabe.

Creemos que, embora as palavras usadas por vezes difiram, o escopo de pensamento entra em consonância em muitos pontos do pensamento desses autores, que por vezes se contradizem, para redizer algo a nós, ou que se complementam e ampliam para nos ajudar a compreender melhor, um trabalho e esforço conjunto, que nos inspira, por terem vivido tudo quanto viveram, inclusive os horrores diretos de uma guerra, e se mantiveram firmes na sua própria humanidade propondo reconhecer nossa responsabilidade ética diante do mundo e dos Outros, e possibilitando reflexões alargadas em um mundo tão limitante.

### 2.3 UMA HERMENÊUTICA DIALÓGICA REVELANDO SISTEMAS IMAGINÁRIOS

Como já dissemos anteriormente, Bakhtin, Ricoeur e Durand nunca estiveram em diálogo quando em vida, e nem mesmo fazem parte de uma mesma seara de produção acadêmica; de modo que trazê-los para a reflexão sobre violência escolar e imaginário é um desafio interdisciplinar que se impunha para nós, dada a natureza complexa de nosso objeto, e também uma possibilidade de um construto teórico-metodológico alargado de possibilidades para as Ciências Humanas e Sociais. O que esses autores desenvolveram a partir da crítica literária, esperamos poder reinventar em nosso próprio empreendimento que se detém no produto midiático, e nos discursos do cotidiano escolar, para sobrelevar a construção mítica da sociedade paraense urbana e contemporânea.

Em princípio, ainda que vá soar estranho às cátedras limitadoras de epistemologias e autores por campo de conhecimento, gostaríamos de reafirmar nossa crença na teoria Bakhtiniana e do seu círculo, para além de um recurso metodológico, hoje bastante caro à “análise do discurso”, e muito mais como uma filosofia da linguagem. Pela compreensão de que o pensamento bakhtiniano tenha produzido para além de uma teoria/análise do discurso, mas, uma filosofia da linguagem e uma hermenêutica do texto, uma vez que se articula pela tentativa de enfrentamento dialógico da linguagem, ao considerar a indissociabilidade entre língua, linguagens, história e sujeito, é que se o destaca aqui, e pelo que se espera que ele

coopere conosco. Uma vez entendendo a linguagem como mediadora entre os sujeitos e a realidade e dos sujeitos entre si, Bakhtin configura a comunicação enquanto produtora de sentido, em que a realidade sempre se representa a partir de um lugar valorativo.

Os aportes bakhtinianos foram sendo apropriados pelo campo de estudos da análise do discurso, muito embora não se reconheça que Bakhtin, e nem mesmo o Círculo, tenham postulado um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar numa perspectiva teórico-analítica. O que se sabe seguramente é que independente do “lugar” de uso da teoria, que o conjunto de obras do Círculo tenha motivado a empreender um enfrentamento dialógico da linguagem (BRAIT, 2008).

O pensamento bakhtiniano foi tomando lugar e se contextualizando conforme as necessidades do campo de estudos que o acolheu, assim, críticos literários o reconhecem como autor de Dostoiévski, e a teoria do ponto de vista autoral – a polifonia; folclorista e antropólogos o definem por Rabelais, como teórico do carnaval e da ruptura das hierarquias sociais; teóricos do campo social e historiadores veem-no a partir da doutrina marxista; e outros ainda, como os intérpretes anglófonos, o fazem emergir como teórico do romance (CLARCK e HOLQUIST, 2008; EMERSON, 2003). E se vê hoje com maior proeminência pela análise do discurso, em virtude de seus intérpretes mais proeminentes no Brasil, como Brait (ibidem), o tenham proposto a partir da epistemologia que lhe fosse mais cara. Mas não que, Bakhtin tenha se inscrito originalmente nesta seara, aliás Bakhtin mesmo, nunca se circunscreveu a nenhum lugar fixo.

Para Clarck e Holquist (2008, p. 30), “os pensadores e os movimentos intelectuais constituíram mais um campo de força em cujo âmbito ele se movia do que elementos a exercer uma influência definitiva sobre a sua pessoa ou a estabelecer uma posição com a qual se identificasse”. Por quanto tentem delimitar a tradição filosófica que o nutriu, e isto é algo que segundo Emerson (2003) ainda está por se esclarecer, Emerson (2003, p. 20) suscita-nos que, “Bakhtin foi [...] um não marxista, não formalista, não freudiano, não estruturalista, não existencialista, não coletivista, não utópico, não teológico [...]. Um pensador que parecia não precisar dos pontos de referência seguros de que todos precisamos”.

Bakhtin (2014), poderia estar na esteira da semiótica e ou semiologia, sobretudo porque acredita que não acessemos o mundo senão de maneira mediatiza e por signos; mas o elevamos à uma hermenêutica justamente por não acreditarmos que Bakhtin esteja encerrado numa semiótica, que como nos diz Ricoeur (1994), detendo-se na análise, apenas, das leis internas da construção de um texto. Sob os mesmos propósitos ricoeurianos, vemos Bakhtin como um hermeneuta, justamente pela proposição de um trabalho mais profundo e complexo de

“reconstruir o conjunto das operações pelas quais uma obra eleva-se do fundo opaco do viver, do agir e do sofrer, para ser dada, por um ator, a um leitor que a recebe e assim muda o seu agir” (RICOEUR, 1994 p. 86).

Bakhtin (2014) para nós está inteiramente na esteira hermenêutica, tal qual Ricoeur (2014) aponta, como reconstrução do “conjunto das operações pelas quais uma obra eleva-se do fundo opaco do viver, do agir e do sofrer, para ser dada, por um ator, a um leitor que a recebe e assim muda o seu agir [...] explicitar o movimento pelo qual um texto exhibe um mundo, de algum modo, perante si mesmo [...] O reconhecimento da função de refiguração de uma obra (RICOEUR, 1994 pp. 86,88,123).

Para nós importa a aliança entre o enfrentamento dialógico da linguagem, que implica perceber tema e significado, na sua constituição enquanto percurso do sujeito no mundo, que se exterioriza pela linguagem. A partir do que aprofundamos um pouco mais algumas categorias teóricas, que mais tarde veremos confluír para as mesmas implicações de análise do texto, e da própria constituição dos sistemas imaginários que vemos, nos referidos autores: Ricoeur e Durand.

A compreensão da linguagem enquanto elemento básico capaz de entender o homem e as relações que este estabelece na construção da realidade, justamente por estar além de um instrumental voltado apenas para a transmissão da informação, é a pedra fundamental das confluências no diálogo entre esses três autores, tão valiosos às nossas próprias análises.

Acreditamos que, embora Bakhtin e Ricoeur não tenham deflagrado um estudo sobre o Imaginário, eles contribuam aqui em muito para a compreensão da constituição imaginária como faculdade humana, que não só constrói a realidade a partir da linguagem, mas que também constitui o próprio Ser. Uma vez que ambos abordam a relação entre a experiência imediata e sua representação em linguagem no mundo humano. Nosso trabalho consubstancia-se eminentemente, sob uma síntese que se pretende ser integradora, entre “a ontologia do existente, do “que está aí”, o dado, e os processos [...] de apreensão e postulação do mundo” – ao qual nós estamos aceitando como perpassados pela criação imaginária.

Bakhtin aborda essa questão a partir da relação ato/atividade, que não deve ser confundido com ação física, embora a contemple. Para Bakhtin, segundo Brait (2008), ato/atividade é considerado o agir humano, ou seja, ações físicas praticadas por sujeitos humanos, que é sempre uma ação situada, e sobre a qual sempre se atribui um sentido, no momento mesmo em que é realizada. Assim, Bakhtin nos traz a percepção do “dado” (físico) e como ele se manifesta como realidade porque está sempre sendo “postulado” (sentido proposto



pelo sujeito para a ação), o que implica no “criado” – que dá conta do que ele considera a própria atividade estética.

Para Bakhtin o “dado” – ação física – só existe em sua relação com a intervenção humana de sempre postular o mundo, e assim “criar” a realidade, a partir de uma atividade “estética”. Assim, a pessoa e ou o Ser, é o mediador nesse processo de transformação constitutiva – do físico ao mundo criado – sua consciência é o meio que refrata o mundo físico, em mundo vivido, o que configura não só a intencionalidade na ocorrência desses atos, como a impossibilidade de neutralidade. Assim, Bakhtin propõe “um agente que vê seu ponto de vista exotopicamente [...] composto com base em suas relações com outros sujeitos que lhe conferem o necessário, e sempre fluido acabamento” (BRAIT, 2008 p. 18)

Dessa forma, Bakhtin nos traz a ideia de realidade sob uma materialidade constituída, que se consubstancia pela mediação da consciência do agente e sua apreensão social e histórica desse mundo, ou seja, uma materialidade sempre mediatizada e nunca estritamente física. É na relação com essa realidade vivida, sempre concreta que se forma a consciência – é a existência que forma a consciência. Ainda interessante se faz destacar que há em Bakhtin uma personificação e corporificação do sujeito individual, e “uma definição de sujeito que não se perde nas especificidades generalizantes da classe, mas nem por isso cai numa singularidade absoluta” (BRAIT, 2008 p. 19).

Isto nos remete a um sujeito/agente “concretamente em realização” responsável por suas ações no mundo – porque sempre consciente delas, já que age sempre em relação ao sentido que atribui a sua ação no momento mesmo de agir – que é também “responsivo” porque toda vez que age no mundo está respondendo a alguém ou a alguma coisa. Disto implica, para Bakhtin, um compromisso ético do agente, que deve buscar responder responsabilmente às suas ações.

Ricoeur (1994; 2000), está nessa mesma esteira, já que concebe a construção da realidade também a partir da linguagem, sob operações de pré-figuração, configuração e refiguração da realidade através das narrativas. Ricoeur (2000), situa sua hermenêutica como resultado de um itinerário de abordagem da linguagem, que buscou superar a análise no nível da palavra (retórica clássica), e da frase (semiótica e semântica), para situá-la ao nível do discurso (Hermenêutica). Análogo a Bakhtin, Ricoeur prevê o discurso como locus privilegiado para a compreensão do agir humano.

Ricoeur (1994) nos traz a hermenêutica no plano do estudo dos enunciados metafóricos, àqueles que redescrevem a realidade (conexão entre o sentido – organização interna – referência (poder de referir-se a uma realidade fora da linguagem). Aqui há outra confluência entre os

autores, a da contingência de um *sentido* e uma *referência*; ao que Bakhtin trata como *tema* e *significado*, palavras diferentes para expressar pensamentos confluentes.

Durand (1993), aponta-nos o mesmo princípio abordado pelos dois autores, da realidade como produto de representações. Durand (1993 p. 8) nos instrui que “o símbolo define-se como pertencente à categoria do signo”, mas, de uma espécie particular de signos, que se traduz como a própria *Imaginação Simbólica*, porque nesse caso “o significado não é de modo algum apresentável e o signo só pode referir-se a um sentido e não a uma coisa sensível” (DURAND, 1993 p. 10). A imagem simbólica, para Durand (1993 p. 11) “é transfiguração de uma representação concreta através de um sentido para sempre abstrato”. Inclusive, é justamente para nós, esse traço fundamental, de situar *sentido* (BAKHTIN, 2014), *inovação semântica* (RICOEUR, 1994; 2000) e *imaginação simbólica* (DURAND, 1993), que lança esses três autores num mesmo espaço de compreensão, e para muito além de uma simples abordagem semiótica da linguagem, em direção ao sobressalto das construções imaginárias.,

Diferentemente dos partidários do objetivismo abstrato, que conferem à língua um caráter puro de sistema de normas imutáveis, e como um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta; Bakhtin (2014) ao contrário, defende que a língua como todo sistema de normas sociais só existe na relação que estabelece com a consciência dos sujeitos, e não de maneira imutável como se possa supor, mas relativa ao consenso das consciências, de uma dada cultura que a estabeleceu em sua normatividade e a legitimou enquanto tal, num dado momento histórico. A língua, para Bakhtin (ibidem), enquanto sistema de normas, dá-se no decorrer de um processo evolutivo e histórico de forma ininterrupta, que considera não só os as subjetividades que a engendram, quanto os espaços socioculturais que a legitimam.

Esta ideia bakhtiniana do entrelaçamento da linguagem na constituição humana, a partir da vivência concreta, de certa forma dialoga com o conceito de “trajeto antropológico” alcunhado por Durand (2010), o qual seria responsável pela própria constituição simbólica e ademais dos sistemas imaginários que por fim, acabam por animar o social. Seria o “trajeto antropológico” ou “trajeto do sentido” que representaria,

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, 1997 p. 41).

Podemos dizer que, o conceito de “trajeto antropológico” realça ainda mais, a implicação do agente na constituição da realidade e sua reelaboração, porque propõe a imaginação simbólica como faculdade inerente ao ser humano – *homo symbolicus* – como representativa da determinação da realidade material pelo signo, e da maneira como o signo

reflete e refrata a realidade em transformação (BAKHTIN, 2014). Bakhtin (2014) acentuava essa dinâmica na relação sujeito-materialidade e sujeito-sujeito, ou seja, nas relações de alteridade situadas historicamente – dialogismo; ao que Durand (2010) vem acrescentar a tônica biopsíquica, que Bakhtin (2014) não descarta, mas a qual não acentua tanto quanto Durand (2010).

Para Bakhtin (2014), numa enunciação concreta, a palavra sempre se constitui enquanto “signo ideológico” justamente porque a teoria Bakhtiniana entende ideologia como “todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social [...] que se expressa por meio da palavra” (VOLOSHINOV *apud* BRAIT, 2008, p. 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. Brait (2008) afirma que o estudo da ideologia inter-relaciona-se com a linguagem na medida em que se entende que,

objetos materiais do mundo recebem funções no conjunto da vida social, advindos de um grupo organizado no decorrer de suas relações sociais e passam a significar além de suas próprias particularidades materiais [...]. Temos aqui o que Bakhtin chamaria de signo. O conjunto de signos de um determinado grupo social forma um universo de signos [...] que representam a realidade a partir de um lugar valorativo. Logo, todo signo é signo ideológico. (BRAIT, 2008, p. 170)

Nesse sentido, ideologia para Bakhtin seria a expressão de uma tomada de posição social determinada; a representação do mundo expressa por palavras na inter-relação de sujeitos – emissor e receptor. E que por meio desta interação, surgem os signos ideológicos expressos por palavras, que permitem os sujeitos se constituírem enquanto sujeitos e enquanto coletividade.

Durand (2010) não nos fala de sistemas ideológicos, ele nos fala de como o “trajeto antropológico” constrói “sistemas imaginários”. Bem, nesse contexto, Imaginário e Ideologia, assumem-se como análogos de uma mesma operação humana descrita, qual seja criar realidades. Durand (2010) considera os sistemas simbólicos de maneira interligada, porque decorreriam de uma visão de mundo específica – imaginária – “conjunto de imagens e de relações de imagens que constitui o capital pensado do homo ‘sapiens’” (PITTA, 1995 p. 2). Da mesma maneira que para Durand (2010) os sistemas simbólicos decorrem de uma “visão de mundo específica”, ou seja imaginária; Bakhtin (2014) nos fala de um *universo signico*, constituído em sociedade, por relações dialógicas “que representam a realidade a partir de um lugar valorativo”.

Bakhtin (2014) nos diz que o signo é sempre ideológico porque expressa muito mais do que um sistema linguístico, e sim a apropriação da linguagem para que o indivíduo se constitua como tal e demarque seu posicionamento no mundo. Durand (2010) nos diz que essa visão de

mundo é sempre imaginária, porque é da natureza humana simbolizar e aferir sentidos para além da racionalidade técnica, constituindo sistemas de imagens simbólicas que se conformam não aleatoriamente, mas sob repetições redundantes “de um conjunto relacional entre vários elementos que podem até ser contrários ou contraditórios” (DURAND, 2010 p. 84), cuja coerência é dada pela própria disposição de conformação em um sistema.

Bakhtin (2014) semelhante a isto, nos diz que “a consciência reflete e refrata a realidade”, isto quer dizer que a realidade dada se transforma, transfigura na sua passagem para linguagem através do indivíduo, e por isso mesmo se expressa em sentidos sempre novos, “Ideologia” e “signo ideológico” em Bakhtin (2014), embora ele mesmo não tenha proposto, para nós fala tanto de constituição imaginária quanto se vê nas proposições durandianas.

E ainda mais, Bakhtin (ibidem) reserva para a língua o propósito de servir às necessidades enunciativas concretas, ao destacar que o locutor não se utiliza da língua como de um sistema de formas normativas, mas sim utiliza a forma normativa para expressar o sentido enunciativo adequado às condições de uma situação concreta. O que permite que se depreenda que a forma é orientada pelo contexto, no que Bakhtin (op. cit. P. 99) reitera: “na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido [...] vivencial”. Ao que Ricoeur (1994; 2000), por sua vez vem chamar de *Metáfora Viva*.

Para Ricoeur (1994) o que configura a realidade, seriam as operações mediadoras entre experiência viva e discurso, operações de uso da linguagem, que possui a capacidade de referenciar para além do discurso descritivo, relacionando-se com o mundo por meio de uma regime referencial próprio, qual seja o da referência metafórica, “um poder mais radical de referência a aspectos de nosso ser-no-mundo que que não podem ser ditas de maneira direta”, segundo Ricoeur (RICOEUR, 1994 p. 122).

Assim, o papel da Hermenêutica para Ricoeur seria o reconhecimento da função de refiguração de uma obra, o de uma “hermenêutica que visa menos restituir a intenção do autor por trás do texto que explicitar o movimento pelo qual o um texto exhibe o mundo, de algum modo, perante si mesmo” (RICOEUR, 1994 p. 123). Ricoeur assim sustenta que, “[...] o que é interpretado num texto é a proposta de um mundo que eu poderia habitar e no qual poderia projetar meus poderes mais próprios [...] o fazer narrativo ressignifica o mundo” (1994 p. 123;124).

“O movimento pelo qual um texto exhibe o mundo” é o mesmo propósito previsto em Bakhtin e seu círculo. “E um poder mais radical de referência” está marcadamente aliado

aos pressupostos simbólicos em Durand. Por isso, acreditamos que o diálogo desses três teóricos possa enriquecer nossa compreensão de discurso e narrativa, contribuindo sobremaneira para nossa análise que pressupõe dois gêneros textuais distintos: o discurso dos escolares e a narrativa jornalística.

Ricoeur (1994 p. 9) pressupõe o discurso enquanto “atos de linguagem de dimensão igual ou superior à frase”. O discurso para Ricoeur (1994) implica mais que dizer algo a alguém, mas que nesse dizer partilhe-se uma experiência. O discurso então, assume-se como uma experiência de partilha, uma relação de alteridade, cujo mundo interno está sempre em relação com o externo, de potencialidades que o constituem. Neste interim Ricoeur (1994) encarna toda a dialogicidade bakhtiniana, que 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 (BAKHTIN, 2014).

Dessa forma a dialogicidade para Bakhtin, constituiria “um princípio da linguagem que pressupõe que todo discurso é constituído por outros discursos, mais ou menos aparentes, desencadeando diferentes relações de sentido” destaca Flores (2009, p.80). Corroborando, Dahlet (2005) trata do ganho teórico que se tem a partir do dialogismo bakhtiniano, pela maneira de conceber o discurso que este encerra, como uma “construção híbrida, (in) acabada, por vozes em concorrência e sentidos em conflito” (p.56). Assim como da compreensão de que o sujeito modifica seu discurso em função das intervenções de outros discursos.

Ricoeur (1994; 2000), para nós não só amplia a ideia de discurso quando o traz como “discurso narrativo” (RICOEUR, 1994 p. 12), como também, inaugura uma distinção adequadamente didática aos nossos intentos e em relação a natureza distinta do substrato de nosso corpus, qual seja, a de situar a narrativa, não enquanto um gênero textual, mas como uma ação total e completa numa totalidade temporal, composta por uma matriz de significação que articula *Intriga* - conformada sob duas operações: *muthos* (*agenciamento dos fatos*) e *mimese* (*imitação da ação*); e Enunciado Metafórico, que terminam por inscrever uma nova pertinência semântica.

Quando Ricoeur (1994; 2000) conceitua o *discurso narrativo*, com uma intriga, e *discursos difusos*, sem uma intriga mais elaborada que a caracterizasse como uma narrativa acabada, está nos propondo considerar que há discursos como “narrativas potenciais” e ou latentes “episódios de nossa vida, histórias não (ainda) narradas, histórias que pedem para ser contadas” e continua, para melhor nos ajudar a entender,

O paciente que se dirige ao psicanalista lhe traz migalhas de histórias vividas, sonhos, ‘cenas primitivas’, episódios conflituais: pode-se dizer com todo o direito, das sessões de análise que elas têm como finalidade e como efeito que o analisando tire dessas migalhas de história uma narrativa [...] mais inteligível (RICOEUR, 1994 p. 115).

Disto, implica considerar essas histórias não (ainda) narradas como o próprio pano de fundo do discurso narrativo efetivo, do qual o sujeito assume e considera como constitutivo de sua identidade pessoal. Então, essas histórias não narradas, reprimidas, e ou difusas nas situações cotidianas tendem a elevar-se mais ou menos ao plano das narrativas efetivas.

Estamos tomando os discursos dos escolares nesse nível de abordagem, como uma pré-narrativa, e ou uma narrativa potencial, que só demarca uma pré-intriga, se assim podemos nos fazer melhor entender, a qual foi proposta por nós mesmos – pesquisadores – ao compor nosso roteiro de perguntas das entrevistas, nós acabamos por compor uma intriga (agenciamento dos fatos) que orientava<sup>11</sup> o pensamento e as consequentes respostas, a percorrer seu conhecimento geral sobre o assunto, sua caracterização, exemplificação, a caracterização da escola em relação ao fenômeno, a caracterização das relações interpessoais face ao fenômeno e o posicionamento de cada um em relação à questão da violência.

A construção da narrativa dos escolares está intrinsecamente relacionada ao discurso dos pesquisadores, o que uma postura ética imperiosa, e a própria compreensão de uma “objetividade possível” nas ciências humanas, não poderia deixar calar aqui, e subsumir o fato de que os dados tem sua gênese em relações dialógicas, nas quais os pesquisadores estão sempre imbricados, não porque o queiram deliberadamente, mas porque não seja possível que se empreenda a pesquisa de campo sem interferência alguma, uma neutralidade que já apontamos ser impossível. Por isso, que nossa presença no ambiente intercorreu nos resultados das respostas dos informantes, inclusive as encaminhando para um percurso de pensamento – a construção conjunta de uma intriga da narrativa.

Bakhtin (2014) sempre reconheceu seu inacabamento, e aqui não vemos motivo que o desabone a genialidade, ao dizer que Ricoeur (1994; 2000) o amplia e explica com uma abertura para novas possibilidades de compreensão textual, que não encerra Bakhtin numa teoria ultrapassada, mas ao contrário potencializa os estudos bakhtinianos, e seu materialismo histórico dialético, num caminho inteiramente hermenêutico.

Vamos mesmo nos arriscar a dizer aqui, que quando Bakhtin (2014) trata das relações entre infraestrutura e superestrutura para degingolar o processo pelo qual a infraestrutura social

---

<sup>11</sup> Orientava as respostas, mas não as determinava. Isto implica mais um traço de relação dialógica, no nível de uma objetividade possível, e consciência da implicação do pesquisador inerente a qualquer realização humana. E não, de má fé em prescrever os dados encontrados.

determina a ideologia, ele estava mesmo nos dizendo como as relações sociais – dialógicas – vão construindo em diálogo e na concretude “os sentidos” sempre novos – imaginários. Isto porque, além dos elementos reiteráveis (significado) uma enunciação concreta (discurso) se manifesta por um tema irrepitível (sentido ideológico) que depende da situação histórica concreta e da intersubjetividade no diálogo.

O que Bakhtin (2014) trata como “signo ideológico” assume a mesma carga de sentido, na base de uma compreensão hermenêutica do texto, do enunciado metafórico de Ricoeur (2000), que não deve ser confundido metodologicamente, com uma dissecação do texto atrás de “metáforas” – figura de linguagem – e sim enquanto Inovação semântica: “uma ‘proximidade’ inédita entre duas ideias é percebida apesar de sua ‘distância’ lógica” (RICOEUR, 2000 p. 12). O enunciado metafórico redescreve a realidade (conexão entre o sentido – organização interna – referência (poder de referir-se a uma realidade fora da linguagem). Assim,

a metáfora apresenta-se, então, como uma estratégia de discurso que, ao preservar e desenvolver a potência criadora da linguagem, preserva e desenvolve o poder heurístico desdobrado pela ficção [...] A metáfora é o processo retórico pelo qual o discurso libera o poder que algumas ficções têm redescrever a realidade” (RICOEUR, 2000 pp. 13,14).

Dizemos isto, porque ambos concordam, usando termos diferentes, que o manuseio da linguagem nos leva a construir sentidos para além do que as palavras usualmente querem manifestar. Para Bakhtin (2014), a palavra, que é um signo, é sempre signo ideológico porque expressa o que a língua tem de reiterável, mas também expressa os posicionamentos sociais dos indivíduos, ou seja, a realidade refletida e transformada pela forma como o indivíduo se expressa, e a carga de juízo de valor que imprime por meio do uso da linguagem; e em Ricoeur (1994; 2000), da mesma forma quando os indivíduos inovam o significado das palavras, com a palavra em uso – metáfora viva – que Bakhtin trata como enunciação concreta e ideologia. Para nós ambos estão tratando de um mesmo fenômeno, a despeito de toda a carga marxista que só se sustenta na superficialidade das proposições Bakhtinianas, vemos ambos tratarem de construção imaginária.

“Percurso antropológico” (DURAND, 2010) e “Esferas de influência recíproca” (BAKHTIN, 2014) são-nos complementares na compreensão de como sistemas imaginários se constituem no bojo da sociedade. Para Bakhtin (ibidem), a língua, enquanto sistema de normas dá-se no decorrer de um processo evolutivo e histórico de forma ininterrupta, que considera não só as subjetividades que a engendram quanto os espaços socioculturais que a legitimam. Seria

então o diálogo – enunciação concreta: “o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” – que sempre se manifesta sob um certo horizonte social definido.

Em semelhança, para Durand (2010) “os conteúdos imaginários de uma sociedade nascem durante um percurso temporal e um fluxo confuso, porém importante, para finalmente se racionalizarem numa ‘teatralização’” (DURAND, 2010 p. 98), assim ele aborda um Imaginário atualizado e um Imaginário latente, um mito manifesto, “que deixa passar o conjunto de valores e ideologias oficiais” e outro latente, “marginalizado, que entra na clandestinidade da latência e mal consegue classificar-se sob a denominação de um mito preciso” (DURAND, 2010 p. 99).

Bakhtin (2014), vem abordar como o estudo da “psicologia do corpo social” que diz respeito mesmo a uma “atmosfera social” de onde derivam tanto a forma como os temas dos atos de fala. Atmosfera essa, consubstanciada pela interação verbal e ou pelas “esferas de influência recíproca” que só podem manifestar-se no e pelo diálogo. Contudo, essa psicologia do corpo social em Bakhtin (2014) não trata de um conceito metafísico, como ele mesmo diz: alma coletiva e ou inconsciente coletivo;

a psicologia do corpo social não se situa em nenhum lugar interior (na alma do indivíduo), ao contrário, ela está inteiramente exteriorizada: na palavra, no gesto, no ato. Nada há nela de inexprimível, de interiorizado, tudo está na superfície, tudo está na troca, tudo está no material, principalmente, no material verbal” (BAKHTIN, 2014 p. 43).

Aqui, Bakhtin (2014) converge para uma compreensão de imaginário, não deliberada, mas existente, de uma “atmosfera social” perceptível pelos atos de fala, na e pela interação verbal, mas distanciando-se de uma concepção imaginária que aborda elementos exprimíveis e outros inteiramente inacessíveis à compreensão. Bakhtin (2014), de qualquer forma, instaura-nos numa epistémica de acesso às construções imaginárias, e ou à compreensão desse corpo social, dessa atmosfera social, como somente possível pelo estudo do material verbal, dos atos de fala, pela enunciação concreta, no que concordamos, embora também reconheçamos no conteúdo imaginário, já que está também refratado pela linguagem, ou seja, uma mudança de um meio para o outro, do meio material para o meio linguístico, aonde sempre há desvio, inadequação, perdas e transformações, para reinstaurar-se.

Aonde Durand (2010) ressalta os Imaginários atualizados e latentes, Bakhtin (2014) analogamente trata que “no seio dessa psicologia do corpo social materializada na palavra acumulam-se mudanças e deslocamentos quase imperceptíveis que, mais tarde, encontram sua expressão nas produções ideológicas acabadas” (BAKHTIN, 2014 p. 43).



Nos chama a atenção ainda quando Durand (2010) trata dos “conteúdos imaginários que se racionalizam numa teatralização”. Ao que Ricoeur (1994), chama de *mimese*, ao propor a investigação das operações mediadoras entre experiência viva e discurso – Muthos e Mimese. Mimese seria então uma espécie de “imitação criadora da experiência temporal viva” (RICOEUR, 1994 p. 57). Mimese como imitação criadora diz respeito a representação que infere o espaço de ficção na narrativa, e é assim que as mimeses permitem à narrativa o seu poder de refiguração, entre o ponto de partida do texto e seu ponto de chegada.

Não se trata de Mimese como cópia, réplica do idêntico, mas como produção – produz uma disposição dos fatos pela tessitura da intriga, o fazer humano pela arte da composição. A atividade mimética “produz [...] a disposição dos fatos pela tessitura da intriga” (RICOEUR, 1994 p. 60). O *Muthos* representa a própria tessitura da intriga - [...] disposição dos fatos em sistema [...] (RICOEUR, 1994 p. 58).

Ricoeur (1994) acredita que a realidade se configura e refigura-se, ou seja, se apresenta transformada em sentido pelo sujeito, justamente porque ao instaurar-se pelas narrativas configura-se por meio dessas duas operações: muthos e mimese. Ou seja, que toda narrativa configura e refigura a experiência temporal por uma *intriga* – disposição dos fatos em sistema – que é intrínseca à narrativa e ao sentido que queira imprimir, assim como os “fatos” nunca são os fatos puros, mas sempre “representados”; não se trata de uma “teatralização” nem em Durand (2010) nem em Ricoeur (1994) como falseamento e ou distorção deliberada dos fatos, mas sempre como uma faculdade humana de “representar” os fatos, já que nunca os acessa imediatamente.

No que Durand (2010) colabora com a intrínseca interferência dos componentes biopsíquico, Bakhtin (ibidem) leva mais a fundo ao destacar a situação social como determinante da estrutura da enunciação, que com Ricoeur (2014) toma a linguagem a partir do sujeito, um interlocutor e um mundo. Da mesma forma encaram esse sujeito como agente, há ênfase maior em Bakhtin no sujeito histórico, concreto, situado, que se conscientiza do mundo na sua relação com o próprio mundo e a partir deste, porque vem fortemente influenciado pelo materialismo histórico dialético, embora não o siga estritamente. Mas, em Ricoeur também vemos o agir, a ação com proeminência para a compreensão das operações de mediação entre mundo sensível e vivido, uma vez que para ele – Ricoeur – a ação “[...] circunscreve sua intervenção de agentes históricos no curso dos eventos físicos [...] e que o [...] agir é sempre agir ‘com outros’: a interação pode assumir a forma de cooperação, da competição ou da luta” (RICOEUR, 1994 p. 89).

Pode ser apenas uma sombra de nossa própria compreensão na relação com a obra de Durand (1993; 1997; 2010), mas nelas o sujeito nos parece subsumido na universalização de faculdades naturais, expressando arquétipos passivamente, ao sabor de suas demandas biopsíquica, das quais não poderia escapar, e inconsciente de seu potencial dialógico frente ao mundo, que lhe confere agir com consciência, agir conforme os sentidos e ressignificações que promulga em sociedade, de seu caráter ético e estético, refém de determinações das evoluções posturais. Sentimos falta de uma abordagem sociológica viva em Durand (1993; 1997; 2000) que fosse capaz de enredar essencialmente um diálogo, uma integração dos fatores inerentes ao processo de simbolização humana – bio-psico-social, sem deixar de ceder a reducionismos, nesse caso uma redução da análise aos componentes biopsíquicos. Por isso, vemos em Bakhtin e Ricoeur a aliança necessária ao conjunto desse esforço holístico na compreensão de conteúdos imaginários.

Gostaríamos, a propósito de demarcação de posicionamento epistemológico, inferir que para nós, a capacidade de simbolização, e conseqüentemente de construir imaginários é natural ao homo sapiens, mas é preciso cautela ao tratar imaginários constituídos a partir de relações naturais. Aliançar um arquétipo a uma relação natural – bio-psíquica – abre caminho para interpretações tais como o jovem ser mesmo o vetor privilegiado de violência no mundo, já que esse pensamento se mostra radicalizado, desde há muitas gerações e em muitos lugares. O símbolo para nós, ou a capacidade de transfigurar a realidade, de lhe ressignificar em sistemas imaginários, é uma operação natural, mas o seu produto é situado historicamente, é contextual, e é ideológico no sentido de sempre denotar posicionamento e juízo de valor frente ao mundo.

Figurações verossímeis a partir do mundo visível, significações conformadas numa biografia íntima e expressão simbólica na e pela utilização da linguagem, vamos ver em Bakhtin que estes elementos que segundo Durand (1993) trazem concretude ao signo simbólico, não tem nada de inteiramente natural, mas construídos entre relações de alteridade situadas historicamente. O que nos interessa mais, a saber, a percepção da integralidade do homo sapiens que expressa toda sua complexidade através da linguagem, e não haveria outro meio de fazê-lo enquanto humano, toda a carga de sentido – simbólica – que desenvolve na sua relação consigo, com o meio, e com o Outro, ou seja, sob uma relação dialógica, e de alteridade.

Assim, nossas afinidades ao pensamento de Durand (1993), situam-se no limiar de sua caracterização do signo simbólico a partir de suas dimensões concretas e por um mundo de representações indiretas, sua metade invisível. A concretude do signo simbólico estaria então relacionada à três dimensões de inspiração ricoeuriana: uma dimensão cósmica, que permite que o simbólico se proponha por meio de figurações verossímeis, já que recolhe sentido a partir

do mundo visível; uma dimensão onírica, que se relaciona ao conjunto de significações conformadas em nossa biografia íntima; e dimensão poética, que sobreleva nosso acesso ao símbolo por meio da linguagem.

Dito isto, vamos concordar com Durand (1993, 2010) de que o Imaginário se configure como sistemas de imagens que representam o mundo, e que este serve de fator geral de equilíbrio psicossocial – um dinamismo equilibrante, que se dá na e pela totalidade e complexidade das faculdades humanas ao que tange sua constituição bio-psico-social.

Por isso, não se poderia aceder à compreensão das ações humanas por reducionismos a fatores biológicos, psicológicos e ou sociais. Disto, também depreende a partir de Durand (1993) que seria a Hermenêutica a epistême mais adequada à investigação do “reino das imagens, o mecanismo através do qual se associam os símbolos e a investigação no sentido mais ou menos vedado das imagens” (DURAND, 1993 p. 37), para o que ele mesmo reflete sobre Hermenêuticas redutoras a uma ou outra faculdade humana, e que acabaria por perceber apenas de maneira parcelar seu objeto de interesse, porque amputado em sua totalidade, e nos incita a convergência na hermenêutica.

Contudo, nós não nos coadunamos com a ideia de que os sistemas de imagens – imaginário – represente-se por arquétipos, ao menos não na inteireza da definição dada por Durand (1997), como imagens universais, naturais e inatas. Não vamos trabalhar com a categoria de arquétipos, embora concordemos em parte com sua definição, porque em Durand (1997) ela assume o palco principal, ao acreditamos ser responsável, contraditoriamente ao que ele mesmo crítica, a um reducionismo a aspectos biopsíquico ao situar toda sua análise a partir dos reflexos posturais e sua determinação simbólica a partir disto, relegando a inserção do social apenas em decorrência do percurso antropológico.

Vemos em Pitta (1975) a própria definição de arquétipo de Jung que nos parece mais coerente ao nosso empreendimento, do que a aliança da imagem primordial, como natural e inata e os reflexos posturais condicionantes, perpetrados por Durand (2010), que para nós, mais engessam o dinamismo, complexidade e dialeticidade da constituição imaginária. Em Jung,

o arquétipo ‘é sempre comum, no mínimo, a todo um povo ou a toda uma época. A imagem primordial seria, pois, consequência do meio ambiente, da estrutura humana e da sua história; seria também a matriz das ideias: o sentimento torna-se difícil de ser expresso por uma ideia por encontrar-se no inconsciente; aparece então a imagem primordial ou arquétipo, sob forma de símbolo, permitindo a passagem do sentimento à ideia (JUNG apud PITTA, 1975, p. 66).

Percebemos por Pitta (1975) que Jung trata arquétipo como uma imagem primordial que é comum a todo um povo ou a toda uma época, e não comum a todos os povos em qualquer

época. Dessa forma a ideia de arquétipo poderia aliançar-se a constituição simbólica da realidade, em núcleos de sentido, que são situados historicamente, tal qual Bakhtin (2014) nos remete.

A partir de uma síntese integradora desses três autores, estamos mais próximos da ideia de que, nossa faculdade imaginária esteja mais relacionada a uma transfiguração da realidade dada, constituindo um sistema de referência em virtude dos novos sentidos atribuídos, de sua inovação semântica, sentidos que são simbólicos, porque só se explicam por si mesmos, e no contexto de operações mediadoras que fazem emergir por meio da linguagem e suas manifestações discursivo/narrativas uma atividade mimética – representações próprias do dialogismo. Que nos são acessíveis por meio dos textos e das imagens que destes submergem. (BAKHTIN, 2014; DURAND, 1993; 2010; RICOEUR, 1994; 2000).

Esperamos com Bakhtin, Ricoeur e Durand desenvolver uma hermenêutica o mais convergente possível, que expresse a totalidade humana e seu entrelaçar com o dinamismo não só equilibrante, mas constituinte de humanidade, característica inalienável do Imaginário. Pelo que só nos mostra possível acedendo aos atos de fala, à linguagem em uso – enunciação concreta, às narrativas, em suma, pelo diálogo. Somente pelo diálogo, acreditamos poder sobrelevar os sistemas de ressignificação, reconfiguração e inovação semântica, da realidade, que para nós exprime toda a potencialidade imaginária humana.

Assim, partimos de duas singulares situações concretas de diálogo: o discurso dos escolares, enquanto narrativas em potencial; e das narrativas midiáticas dos jornais digitalizados – que vamos tomar como narrativas atualizadas. Esses diálogos apresentam como referente global a violência escolar, todo esforço discursivo-narrativo recai sobre esse lugar comum, vamos dizer assim. Muito embora vamos perceber que há uma tessitura própria dessas tipologias discursivo-narrativas, conformando alguns núcleos de sentido, ou como reitera Durand (1993) redundâncias – “algumas grandes constantes, algumas grandes imagens que parecem escapar ao puro determinismo sociológico e conduzir a uma espécie de lógica qualitativa universalizável” (DURAND, 1993 p. 90.).

Já está posto que tomamos a violência escolar como Imaginário, e por isso vamos alinhavar melhor esta assertiva fundamental, com base em nossos estudiosos. Acreditamos que reside um engano em pesarmos por vezes, que ao tratarmos de violência escolar estamos falando a partir de uma relação direta com o que ela é materialmente, ou com o que pressupomos que ela possa ser. Dito isto, faz-se mais compreensível que nossos informantes se aproximem em muito às narrativas jornalísticas e apresentem uma imagem social – um imaginário já consolidado acerca do fenômeno da violência escolar – em virtude de relatos e ou casos

passados, e que na sua maioria aconteceram com terceiros, e não com eles diretamente. Por isso, quando abordam o assunto já o fazem a partir dos recursos imaginários disponíveis socialmente para caracterizar a violência escolar.

Durand (1993) trata isto como “casos de consciência indireta”, ou seja, há um objeto que se faz ausente naquele momento, mas que ainda assim é re-presentado pela consciência por meio de uma imagem. Contudo, a consciência disporia de “diferentes graus de imagem” (1993 p. 8), isto quer dizer que há níveis de representação conforme nos afastamos da sensação imediata de algo – “adequação total à presença perceptiva – até sua inadequação mais extrema, a que Durand (1993) chama de representação por signo.

Aqui subjaz outro equívoco de compreensão acerca da violência escolar, acreditar que esta possa estar presente e ou ao menos apresentável à sensibilidade perceptiva. Nós não vemos a violência, o que vemos são os atos físicos, ou parte deles, porque nossa percepção sensorial já está tão entrelaçada de consciência indireta, que vemos a violência a partir de um espectro imagético, que nos invisibiliza, por exemplo, atos físicos desferidos por professores e ou outros escolares, em desfavor da figura do aluno. Personificar a violência a partir da figura do aluno – “a violência que entra na escola” – remete-se ao equívoco de transformar um signo simbólico e ou ideológico – violência – em signos puramente indicativos. Assim, violência assume como referente, o aluno e ou aluno como sinônimo de violência na escola – uma tarefa de hermenêuticas redutoras, nos elucidada Durand (1993).

Vamos nos explicar melhor, quando dizemos que violência é mais um símbolo, ou seja, um Signo alegórico, construto próprio da imaginação simbólica, diferentemente do Signo arbitrário, que é meramente indicativo, queremos desenvolver a ideia de Signo Alegórico – Símbolo, a partir de “uma realidade significada dificilmente apresentável” isto quer dizer que, “estes signos são obrigados a figurar concretamente uma parte da realidade que significam” (DURAND, 1993 p. 10).

Personificar a violência no aluno, em boa medida é operação de figuração da realidade de forma concreta. Tornar a violência o mais concreta possível, por meio de uma imagem física da violência, tanto da sua origem – família, bairro; como de suas consequências – atos físicos (brigas e mutilações com ou sem armas); e é claro do seu próprio significante – o aluno.

Assim, chegamos ao fundo de nossa tese, quando demonstramos pelos achados evidenciados por nosso corpus, que a violência escolar se encontra fundamentalmente constituída por uma operação de Imaginação Simbólica/ Resignificação Ideológica/ Metaforização – aonde violência extrapola um significado pois que não possui um significante direto, e ou apresentável; para se configurar em um Signo Simbólico/ Signo Ideológico/

Metáfora Viva, que “só pode referir-se a um sentido e não a uma coisa sensível” (DURAND, 1993 p. 10). Aqui encontramos, mais uma vez, as confluências que nos fazem dialogar com a Teoria do Imaginário de Gilbert Durand com a Filosofia da Linguagem de Mikhail Bakhtin e a Hermenêutica Ricoeuriana.

Mais claramente, o que seria o Símbolo para Gilbert Durand: “[...] Qualquer signo concreto que evoca, através de uma relação natural, algo de ausente ou impossível de perceber [...] (A. LALANDE apud DURAND, 1993, p. 10); e como “a melhor figura de uma coisa relativamente desconhecida que não conseguíamos designar inicialmente de uma maneira mais clara e mais característica” (JUNG apud DURAND, 1993, p.10). E ainda que, “[...] o símbolo é primeiro em si figura, e como tal, fonte, entre outras coisas, de ideias [...] a re-presentação simbólica nunca pode ser confirmada pela representação pura e simples do que ela significa, o símbolo, em última instância só é válido por si mesmo” (P. GODET apud DURAND, 1993, p.10). “A imagem simbólica é transfiguração de uma representação concreta através de um sentido para sempre abstrato” (DURAND, 1993 pp. 11,12).

Assim, para Durand (DURAND, 1993 p. 16),

[...] símbolo como signo que remete para uma indivisível e invisível significado e, deste modo, sendo obrigado a encarnar concretamente esta adequação que lhe escapa, e isto, através do jogo das redundâncias míticas, rituais, iconográficas, que corrigem e completam inesgotavelmente a inadequação.

Já sabemos que, toda representação do mundo se dá através da linguagem, seja ela verbal, escrita e ou imagética. E são os signos o meio privilegiado de expressão linguística para todas as coisas. A relação signo/significante será sempre arbitrária em Bakhtin (2014), diferentemente do que Durand (1993) nos diz, isto porque somente a arbitrariedade pode enlevar essa relação signo/significante, pois que nunca haverá um signo nem mais ou menos adequado a qualquer coisa que pensemos. O objeto que convencionamos chamar de sapato não poderia ter nenhum outro signo que o representasse em nossa consciência exatamente o que esse objeto o é, em essência, pois é da natureza humana acessar a realidade apenas indiretamente, e conseqüentemente, também de forma arbitrária. Se há algo natural em simbolizar, está nesse pressuposto.

Uma maior ou menor equivalência indicativa, só pode se dar na relação significado/significante, assim “sapato” pode ser “calçado, geralmente de sola dura, que cobre o pé<sup>12</sup>”. Há uma relação indicativa bem próxima, porque trata-se de um objeto verificável

---

<sup>12</sup> Dicionário on line. Disponível em [www.dicio.com.br](http://www.dicio.com.br)

sensivelmente; mas e quando tratamos de um sentimento, por exemplo, ou uma virtude? Essa relação indicativa caminha numa arbitrariedade ainda maior do signo em relação ao significante, porque a relação indicativa vai ficando cada vez mais condicionada socialmente. O que nos faz ter familiaridade nessa relação signo/significante é a conformação de sentido que vamos desenvolvendo no decorrer de nossas vidas, como seres complexos – biopsicossociais. Por isso que, “justiça” pode ser mais aceito como “modo de entender e ou de julgar o que é correto<sup>13</sup>”.

O Signo “Justiça” não remete a uma coisa observável sensivelmente, trata-se de um valor, por isso que a arbitrariedade se complexifica, porque em sapato você ainda pode até comparar significado e significante (objeto), mas em “justiça” não há nada observável pelos sentidos que permita uma comparação de adequação indicativa. Por meio também de convenções mais estáveis – significado (s) – traduz-se economicamente “justiça”. Por isso acreditamos que, independentemente, dos significados atribuídos a toda e qualquer coisa, um signo concreto, sempre se reveste de sentido na enunciação concreta.

Contudo, embora tenhamos reservas de alinhamento aos modelos analíticos e certas compreensões teóricas de Durand (1997), de maneira mais focada, há em suas proposições, contribuições gratas a abordagem de nosso corpus, de maneira que considera a possibilidade efetiva de uma análise crítica do discurso, sobrelevando sua compreensão no nível de sua elaboração mítica. Considerando a “propriedade de redundância aperfeiçoante” do símbolo e suas constelações (DURAND, 1993 p. 13), dessa propriedade de “repetir-se incansavelmente”, para constituir-se em imaginários, o mito é caracterizado pela redundância das relações linguísticas - “uma repetição de certas relações, lógicas e linguísticas, entre ideias e ou imagens expressas verbalmente” (DURAND, 1993 p. 14).

Aliançaremos também nossos esforços em seu modelo analítico da Mitocrítica (DURAND, 1985), que não deixa de estar em consonância com os outros autores (Bakhtin e Ricoeur), ao situar seu empreendimento que pretende abordar “o próprio ser da obra [...] na confluência entre aquilo que é lido e aquele que lê” (DURAND, 1985 p. 252). Vamos ver mais à frente que tal asserção entrará em confluência não só o conceito de dialogismo forjado em Bakhtin (FIORIN, 2010), como o do círculo mimético em Ricoeur (1994). Durand (1985) é

---

<sup>13</sup> Dicionário on line. Disponível em [www.dicio.com.br](http://www.dicio.com.br)

bastante didático e nos fornece objetivamente os caminhos metodológicos a se empreender numa Mitocrítica, a partir de três passos:

um levantamento dos ‘temas’ [...] motivos redundantes, senão obsessivos que constituem as sincronias míticas da ‘obra’; o exame das situações e das combinatórias de situações, personagens e cenários; e por último, detectar as diferentes lições do mito (diacronia) e as correlações de uma tal lição de um tal mito com as de outros mitos de uma época ou de um espaço cultural bem determinado (DURAND, 1985 p. 253).

Um *mitema*, configura-se como “a menor unidade de discurso miticamente significativa” (DURAND, 1985 p. 253). Para Durand (1985) há duas formas distintas de um mitema manifestar-se e “agir semanticamente”, por uma repetição de conteúdo explícita, a qual Durand (1985) denomina de manifestação patente; e de outra forma, de modo latente, pela repetição de seu esquema de intencionalidade implícita. A redundância patente se deixa entrever, segundo Durand (1985) por uma “exagerada figuração”, uma espécie de “estereótipo identificador” (DURAND, 1985 p. 254). Diferentemente, no esquema mítico latente, a redundância repousa sobre um “drible da intenção em detrimento da indicação descritiva” (DURAND, 1985 p. 255). No fim, tanto um mitema que se manifesta de forma patente, como o que se manifesta de forma latente, implicam em um mesmo efeito – “o deslocamento da intenção significativa e do contexto” (DURAND, 1985 p. 255).

São estas incursões teóricas que nos proporcionam realizar a análise dos discursos dos escolares e das narrativas jornalísticas, como construções simbólicas eminentemente míticas. Compreensão essa também, que para nós alarga os horizontes das reflexões bakhtinianas acerca da construção da realidade expressa na interação verbal, porque acolhe a transcendência simbólica, já que o símbolo “possui algo mais que um sentido artificialmente dado e detém um essencial e espontâneo poder de repercussão” (DURAND, 1997 p. 31).

Esse “poder de repercussão” está em Bakhtin (2014), na abordagem da construção de sentido a partir da dialogicidade, que vemos ampliada pela ideia de trajeto antropológico de Durand (1997;2010), e que também aparece em Ricoeur (1994) no construto de sua hermenêutica das narrativas sob uma tríplice mimese. Já dissemos anteriormente, embasados por Ricoeur (1994), que toda narrativa se constitui sob duas operações: muthos (tessitura da intriga; disposição dos fatos em sistemas) e mimese (imitação criadora da experiência temporal viva).

Para Ricoeur (1994; 2000) uma hermenêutica do texto consistiria basicamente em análise da estrutura semântica da ação, seus recursos de simbolização e seu caráter temporal. Pelo que não poderíamos inculcar sem a compreensão do “círculo hermenêutico da



narratividade” (consonância narrativa apesar da dissonância temporal). Entendamos melhor o círculo hermenêutico da narrativa, pela acepção da operação de tríplice mimese, que nos será apropriada em nossa própria análise.

O círculo de mimeses revela para Ricoeur (1994) o processo de formação das esquematizações próprias da imaginação criadora, que se institui, entre outras coisas, por uma dialética fundamental da concordância discordante, ou seja, que toda narrativa forja uma concordância temporal, uma aparente sincronia, mas que não está ligada a experiência temporal imediata, por isso, Ricoeur (1994), nos adverte de antemão, para que não cedamos a uma “violência da interpretação” ao não considerar a dialética entre consonância narrativa e discordância temporal – a concordância que é imposta à força a discordância da nossa experiência no tempo. Partimos daqui para tratar do círculo mimético.

As mimeses permitem a narrativa o seu poder de refiguração. Entre o ponto de partida do texto e seu ponto de chegada. Mimese I, deve ser compreendida eminentemente como Referência/elo,

[...] é preciso conceber a atividade mimética como elo e não somente como ruptura. O poeta [...] acha no seu fundo cultural [...] uma primeira formalização narrativa desse campo [...] A conexão lógica do verossímil – traço objetivo – não poderia, pois, ser destacada das exigências culturais do aceitável (RICOEUR, 1994 p. 79).

Mimese I configurar-se-ia então por uma pré-compreensão da ação, que trata de uma familiaridade com a trama conceitual “uma compreensão prática que os autores partilham com o seu auditório” (RICOEUR, 1994 p. 94). Assim, representar ou imitar a ação é primeiro pré-compreender o que ocorre com o agir humano: com sua semântica, sua simbólica e com sua temporalidade, uma pré-compreensão comum ao escritor e ao leitor.

Ricoeur (1994), nos traz mais embasamento para a análise das relações de transformação que se processam entre a compreensão prática e o que ele chama de compreensão narrativa, que por fim se processa como refiguração de sentido da experiência vivida, que já vimos lá em Bakhtin (2014), em suas asserções sobre tema e significado (que tomamos junto com seus interpretes, como significado e sentido), mas que para nós alcança outros horizontes quando pensado em conjunto com a ideia de compreensão da ação Ricoeuriana, intrínseca a operação de tríplice mimese, porque instaura uma didática apropriada aos nossos estudos, entre discurso e narrativa.

A compreensão do agir humano a partir de uma hermenêutica do texto, ou de narrativas, pressupõe inicialmente, embora o “início” seja aqui puramente didático para explicar a operação tríplice de representação mimética, já que está sempre em ciclo, ou na figura de um espiral, como nos aponta o próprio autor, “um espiral sem fim que faz a meditação passar muitas

vezes pelo mesmo ponto, mas numa altitude diferente (RICOEUR, 1994 p. 112). Uma compreensão narrativa, em nível de mimese I pressupõe identificar “agentes” e seus caracteres éticos – os caracteres éticos de suas ações; identificar as mediações simbólicas; e identificar os caracteres temporais nos quais o tempo narrativo vem enxertar suas configurações – estruturas temporais. Exame dos traços temporais que estão implícitos nas mediações simbólicas da ação que podem ser considerados com indutores de narrativa. Pensar a temporalidade da narrativa a partir do tríplice presente, para além da identificação dos termos “presente do passado”, “presente do futuro” e “presente do presente”, mas o principal é perceber a “maneira pela qual a práxis cotidiana ordena, um em relação ao outro [...] porque é essa articulação prática que constitui o indutor mais elementar de narrativa” (RICOEUR, 1994 p. 96).

Essa temporalidade e ou intratemporalidade como defende Ricoeur (1994), por se tratar de um tempo ontológico, e assim de se tratar do ser-“no”-tempo, que não pode ser reduzido a uma representação linear do tempo, “orientam em direção do tempo datável e público do tempo da preocupação” (RICOEUR, 1994 p. 99). O benefício da análise dessa relação entre intratemporalidade e a narrativa reside justamente na “ruptura que essa análise opera com a representação linear do tempo, entendida com simples sucessão de agoras” (RICOEUR, 1994 p. 101).

De acordo com Ricoeur (1994), Mimese II é fundamentalmente, um momento de mediação entre Mimese I e Mimese III, por isso não é possível localizá-la ou enquadrá-la, mas sim, compreender melhor o seu papel de mediação. Um caráter dinâmico da configuração da ação que é a tessitura da intriga. A Mimese II é a própria tessitura da intriga, que é mediadora em três âmbitos: 1. porque articula acontecimentos ou incidentes individuais a uma história como um todo – transforma acontecimentos em uma história (uma história não é só uma sucessão de eventos, mas um todo inteligível; 2. Além disso a mediação também se dá no nível da composição por fatores heterogêneos como agentes, fins, meios, interação, circunstâncias, resultados.... A intriga impõe uma relação de interdependência entre esses elementos, por isso é considerada como sintagmática<sup>14</sup>, e não mais paradigmática como em Mimese I, daí a transição entre Mimese I e II.

A intriga é, ainda, mediadora, porque possui caracteres temporais próprios. Isto porque, o ato de tecer a intriga combina duas dimensões temporais, como já dissemos, cronológica e

---

<sup>14</sup> Ordem paradigmática da ação: todos os termos relativos à ação são sincrônicos (as relações de interssignificação são perfeitamente reversíveis);

Ordem sintagmática do discurso: caráter diacrônico (RICOEUR, 1994).

não-cronológica, assim há uma sucessão de acontecimentos que se configuram como acontecimentos em história, de onde extrai-se uma unidade ou uma totalidade temporal. A intriga extrai uma representação de uma sucessão que se revela ao leitor na aptidão de uma história a ser seguida, ou seja, “avançar no meio de contingências e de peripécias sob a conduta de uma espera que encontra sua realização na conclusão [...]” (RICOEUR, 1994). Assim, compreender a história, é compreender como e porque, os episódios sucessivos conduziram a essa conclusão.

De onde o ato de narrar torna-se o ato de seguir uma história. Há uma tradição narrativa, que interage com a imaginação criadora, o que proporciona em certa medida “o novo”. Inovação e tradição se manifestam de maneira dialética na composição narrativa, porque ao mesmo tempo em que a inovação “permanece uma conduta governada por regras [...] não nasce do nada [...] ligando-se de um modo ou outro, à tradição” (RICOEUR, 1994 p. 109); esta também, apenas regula a regra de composição, e cujo conteúdo seria imprevisível, e sempre aberto a originalidade.

Podemos dizer assim, que a narrativa jornalística, que é imaginária porque fictícia e histórica, tem uma função mediadora entre a pré-compreensão partilhada e o leitor final, a própria sociedade. E, essa função de mediação far-se-á notar pelas configurações narrativas semânticas, simbólicas e temporais, que se identifica nos documentos e falas dos agentes in loco. Por isso, podemos dizer que, a narrativa é dialógica, não na medida de um face-face, mas na relação interposta pela própria criação da narrativa, que implica o diálogo entre agentes sociais.

Que a narrativa não se encerra na cisão entre narrativa de ficção e narrativa histórica, nós já sabemos, pois que ambos os textos trazem consigo sempre, tanto elementos ficcionais como históricos (RICOEUR, 1994). E é em virtude disto que mais uma vez situamos nosso corpus – a narrativa jornalística e entrevistas (narrativas em potencial), como narrativas imaginárias, porque não só conjugam ficção ao representar a ação – uma referência metafórica e ou simbólico-imaginária; como historicidade por sua referência no mundo – presença de vestígios da realidade empírica, que Ricoeur (1994) nos indica com a denominação de “referência cruzada”.

Também é Ricoeur (1994) que nos permite situar nosso corpus em análise, não só como construções imaginárias, mas como construções imaginárias tecidas no diálogo. Uma vez que esse autor nos afirma que,

[...] partindo da experiência de ser no mundo e no tempo e procedendo dessa condição ontológica em direção à sua expressão na linguagem [...] Toda referência é co-referência, referência dialógica ou dialogal [...] o que um leitor recebe é não somente

o sentido da obra mas, por meio de seu sentido sua referência, ou seja, a experiência que ela faz chegar a linguagem, e em última análise, o mundo e sua temporalidade diante de si” (RICOEUR, 1994 p. 120).

Finalmente, Mimese III se interpõe pela “articulação da finalidade interna da composição do texto com a finalidade externa de sua recepção” (RICOEUR, 1994 p. 81). A passagem de mimese II para mimese III dar-se-ia então pelo ato da leitura. Para Ricoeur (RICOEUR, 1994) no entanto, há duas abordagens diferentes: Ato da leitura e Estética da Recepção. Daqui se empreende que, o leitor não está passivo à obra, mas faz parte do fluxo contínuo e dinâmico aonde a obra se constrói, “pois, o texto só se torna obra, na interação entre texto e receptor” (RICOEUR, 1994 p. 118).

Mimese III representa o acontecimento completo, o “último vetor de refiguração do mundo da ação” (RICOEUR, 1994 p. 118). E assim, aperfeiçoa uma teoria da escrita por uma teoria da leitura, uma interseção entre o mundo do texto e o mundo do ouvinte – “um desígnio intencional orientado para o extralinguístico” (RICOEUR, 1994 p. 119). Ricoeur valoriza também o extralinguístico, quando assegura a linguagem desde sempre como “lançada fora de si mesma por sua veemência ontológica” (RICOEUR, 1994 p. 81). Isto se apresenta em Bakhtin, como nos indica Amorim (2010), do dialogismo sempre imbuído numa relação exotópica que

designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro. A criação estética [...] implica sempre um movimento duplo: o de tentar enxergar com os olhos do outro e o de retornar à sua exterioridade para fazer intervir seu próprio olhar: sua posição singular e única num dado contexto e os valores que ali afirma” (AMORIM, 2010 p. 102).

Assim, o dialogismo Bakhtiniano viria em decorrência da relação entre discursos, sem poder ser confundido imediatamente com diálogo – interação face-face – embora o englobe. Também é importante que se destaque o equívoco em considerar-se dois tipos de dialogismo: um entre interlocutores e outro entre discursos, pois segundo a teoria bakhtiniana “o dialogismo é sempre entre discursos. O interlocutor só existe enquanto discurso” (FIORIN, 2010 p. 166). Alinhar isto ao “trajeto antropológico” durandiano é sobrelevar num nível ainda mais fenomenológico a relação dialética entre constituição do sujeito e realidade social.

Por sua vez Durand (1985), vem justamente nos apontar que, em virtude do deslocamento de intenção e de contexto que os mitemas expressam quer seja por redundância patente e ou latente, que a Mitocrítica “tende a extrapolar o texto ou documento estudado” (DURAND, 1985 p. 255). Esse ir além do texto tem ampla ressonância no extralinguístico observado em Ricoeur (1994) e em Bakhtin e suas categorias de exotopia, cronotopo e em suma

de dialogismo a qual estão alinhavadas (FIORIN, 2010). Durand (1985) também vem nos dizer que não existem mitos individuais, que todo mito congrega um ideário e preocupações sócio-histórico-cultural, ademais reafirma o sentido coletivo que todo mito reserva, e mais uma vez deixa entrever a construção mítica na dialeticidade entre sujeito-sociedade.

Pela exposição das operações de tríplice mimese vemos Ricoeur (1994) reconstruir o arco inteiro das operações: obra, autor e leitor. E assim, nos elucidar sobre um modo analítico apropriado a hermenêutica do texto, que por essas duas operações: muthos e mimese, refigurar a experiência temporal e conferir uma inovação semântica, que transfigura a realidade, em imaginário.

Assim, segundo Ricoeur (1994) o ato de ler não só acompanha a configuração da intriga, mas a atualiza. O leitor conclui a obra, joga com as coerções, efetua os desvios. Haveria assim, um “sentido” que é da ordem interna do texto, o que ele diz em si mesmo, por ele mesmo. Mas, não existe sentido que não esteja ligado à referência, ao mundo, e referência é justamente da ordem do extralinguístico no que possui referência no mundo. Assim, a linguagem expressa uma relação ontológica de experiência no mundo. Daí também sua relação com a realidade, mas uma realidade configurada, imaginária.

Em virtude disto, Ricoeur (1994) nos chama a atenção para o impacto da literatura sobre a vida cotidiana, na medida em que a leitura de um texto o lança e o constitui como experiência ontológica de alteridade, numa fusão de horizontes, de uma interseção do mundo do texto e do leitor. Essa fusão de horizontes não precisa ser de cooperação necessariamente, Ricoeur (1994) fala mesmo de uma fusão conflituosa “o choque do possível que não é menor que o choque do real, é amplificado pelo jogo interno, nas próprias obras, entre os paradigmas recebidos e as discrepâncias, [...] modelando a atividade praxica tanto por suas discrepância quanto por seus paradigmas” (RICOEUR, 1994 pp. 120,121). Ao que Bakhtin (2014), e sua estética da criação verbal, contribuem, ao nos apontar o dialogismo como “um espaço de luta entre as vozes sociais”, e ou espaços de tensão entre enunciados.

E, como para Durand (1993), o símbolo implicaria sempre a união de duas metades: signo (significante) e significado, o que ele chama de “duplo imperialismo”. Da redundância que se faz presente a partir do significado “que transborda do universo visível para se manifestar” (DURAND, 1993 p. 13), porque sobreleva-se do mundo concreto (mineral, vegetal, animal, astral, humano, cósmico, onírico ou poético); e da redundância do signo/significante “que ao repetir-se chega a integrar numa única figura as qualidades mais contraditórias” (DURAND, 1993 p. 13).

E seriam essas redundâncias, essas repetições que propiciariam ao símbolo ser preenchido em suas inadequações fundamentais, mas não se trataria de uma repetição circular, que se faz desnecessariamente com termos diferentes e sempre querendo dizer o mesmo, como num círculo vicioso – tautológico; mas como repetições aperfeiçoantes, que concorrem ao simbolismo porque acumulam sentidos por aproximação. Isto quer dizer que, “o conjunto de todos os símbolos sobre um tema esclarece os símbolos uns pelos outros” (DURAND, 1993 p. 13).

Esse próximo capítulo, será em boa medida, representativo desse esforço, de sobrelevar as redundâncias de signo/significante e de significados, que se expressam simbolicamente, porque vão se assumindo por sentidos que em conjunto esclarecem-se por si mesmos. Toda a empreitada de descrição dos dados foi em virtude do encontro com essas repetições, essas redundâncias, que esperamos evidenciar ao leitor, tanto nas narrativas midiáticas desenvolvidas a seguir, quanto em relação aos discursos dos escolares, que abordaremos mais à frente, num capítulo apropriado.

### 3 A MUDIATIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR ENTRE TEXTOS SOCIAIS

---

O que estamos vivendo (...) é a reconfiguração das mediações que constituem seus modos de interpelação dos sujeitos e a representação dos vínculos que dão coesão à sociedade.

Jesus Martin Barbero

---

Acreditamos que para introduzir a violência escolar enquanto problema social mediatizado, faz-se deveras importante refletir tanto acerca de sua visibilidade na mídia como mais amplamente, sobre sua mediatização, na busca de esclarecimentos que possam vir a contribuir para a compreensão das questões que a fazem emergir do cotidiano à pauta dos jornais, e dos lugares sociais aonde se reproduzem e circulam imaginários da violência escolar. Embora não se tenha encontrado estudos que discutam a mediatização da violência escolar em específico, lançamos mão de conhecimentos da ordem do agendamento e das motivações de noticiabilidade na mídia e outros próprios do campo da violência escolar, para propor alguns caminhos reflexivos; como também nos detemos em estudos outros que abordam a comunicação midiática como eminentemente mediatizada, delimitações que pretendemos desenvolver neste capítulo.

O nosso esforço de sobrelevar, a partir dos textos sociais, o que acreditamos ser representativo dos imaginários constituídos, em virtude de operações de mediação por meio da linguagem, deflagrando re-figuração da realidade imediata em realidade imaginária; relaciona-se intimamente com o processo social de mediatização. Pressupor que a violência escolar esteja hoje eminentemente mediatizada, dialoga com o fato da atribuição de novos sentidos, transfiguração da realidade imediata, dialogismo entre emissor-texto-receptor; e que perpassa e seja afetada também, por uma comunicação midiática.

Não obstante, expõem-se a frente, algumas reflexões que possam suscitar, alguma compreensão acerca desse esforço da mídia na publicização da violência escolar.

### 3.1 A IRRUPÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NA MÍDIA NUMA SOCIEDADE MEDIATIZADA

Entendendo que as narrativas midiáticas possuem hoje certa legitimidade, no tocante à denúncia e promoção de debates amplos sobre problemas sociais e enquanto voz social privilegiada na manifestação de pontos de vista sobre a violência escolar, ao nível de participar mesmo de sua construção enquanto objeto de estudo e ou questão social digna de atenção e intervenção. Questionamos assim, esse papel assumido.

Muitos estudos (ABRAMOVAY, 2003; DEBARBIEUX e BLAYA, 2002; FANTE, 2005), têm apontado a fragilidade do campo das pesquisas em violência escolar, e de certa desresponsabilização por parte das escolas. Em contrapartida, insurge uma ampla cobertura da mídia sobre essa questão, o que a configura também como uma voz social envolvida e produtora de sentido desse fenômeno, fato pouco considerado, como já explicitado nas linhas introdutórias. Alguns autores, no estudo da violência escolar, fazem remissões aos *media* e arriscam algumas pressuposições que relacionam a mídia aos cenários constitutivos da violência enquanto problema social merecedor de atenção e intervenção e até mesmo enquanto objeto de estudo validado.

Questões problematizadas por Debarbieux e Blaya (2002) que, toma a construção do objeto-violência vinculada à opinião pública e manipulada pela mídia e pelos poderes políticos. Os autores indicam que é 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. “Novos episódios impactantes – e raros – foram enfatizados para descrever a erupção da barbárie infantil, confusamente misturados a um discurso sobre a decadência educacional” (DEBARBIEUX e BLAYA, 2002 p. 19), transformando o assunto numa inesgotável fonte de matérias.

Da mesma forma, 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.

Outros autores (ABRAMOVAY, 2003; DEBARBIEUX e BLAYA, 2002; ORTEGA e DEL REY, 2002) vêm suscitando o papel exercido pela mídia na divulgação da violência escolar, considerada como 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. Sposito (2001) sugere as



construções midiáticas como propulsoras da “violência escolar” enquanto objeto de atenção pública pelos contornos que lhe foi traçando, ao conferir-lhe importância, notoriedade e sentidos.

Que a mídia tem sobrelevado a discussão sobre a violência escolar e o explorado exacerbadamente nos últimos tempos é um fato pouco questionável. Mas, sabemos que o processo de agendamento utilizado pela mídia atende a interesses próprios, na projeção de um assunto em detrimento de outros com a mesma relevância; interesses que estão pautados na própria proeminência do veículo, e em nome da construção de uma concepção forte o suficiente para garantir vantagem nas disputas de sentido e na correlação de forças, sejam políticas, econômicas ou mesmo como voz social autorizada, legitimada, reconhecida e inquestionável. Neste sentido, incorre-se na problematização dos fatores e/ou circunstâncias que possivelmente tenham contribuído para que o fenômeno da violência escolar se tornasse assunto agendável, noticiável, e porque não dizer “vendável”.

Segundo Lima (2010a) e Wolf (1999), caberia ao jornal o papel de selecionar os fatos sociais de acordo com o que classifica como atual. Uma operação que não impõe uma maneira de ser e agir para o leitor, mas que de certa forma, direciona-o sobre o que pensar. Agendar, neste caso, funciona como um ato de seleção, o que implica na exclusão ou inclusão de temas, publicizando ou não, considerando uns e desconsiderando outros, ou seja, transformando fatos sociais até então rotineiros e “desconhecidos” em notícia. Por meio dessa ação é que o público sabe ou ignora, presta atenção, realça ou negligencia elementos do cenário como um todo.

O agenda-*setting* é um dos caminhos de compreensão que torna possível entender de maneira mais detida, as condições sob as quais um fato qualquer se transforma em um fato noticiável. Wolf (1999), por meio da ideia do agendamento, vem apontando as circunstâncias e elementos partícipes da constituição de um tema noticiável. Esse processo de tematização possuiria dimensões para além da quantificação da informação e/ou do tipo de conhecimento que leva à tematização de um acontecimento; considerando-se, sobretudo, o caráter público do tema e sua relevância social. Por isso, “nem todos os temas ou acontecimentos são suscetíveis de tematização, são-no apenas aqueles que revelam uma importância político-social” (WOLF, 1999 p. 71).

Gradim (2000) a seu turno, afirma que a escolha de um fato jornalisticamente relevante pressupõe critérios que considerem a proximidade, a relevância, a polêmica, a estranheza ou importância do acontecimento. A proximidade diz respeito à relação que a notícia mantém com a área de influência do jornal, assim como a importância das pessoas envolvidas que também

se configura como potencialmente noticiável. A polêmica, igualmente, é considerada como foco de atração dos leitores, por isso muito explorada.

Ganha destaque também, o estranho, o surpreendente e tudo que foge à “normalidade”, como a emoção subjacente a grandes feitos, demonstrações de coragem e de ousadia, sexo e corrupção são outros elementos que exercem atração e, por isso, tomados como notícias em potencial. Outro ponto considerável para a delimitação da importância de uma notícia, diz respeito ao fato de suas consequências repercutirem a curto, médio ou longo prazo, nos esclarece Gradim (2000).

Também não se pode deixar de considerar que a natureza econômica e empresarial que sustenta a indústria midiática, não deixa de interferir no processo de seleção das notícias e o que é noticiável, como nos adverte Rodrigues (1980). Neste âmbito, outros aspectos também são relevantes, como o potencial que casos de violência, sobretudo, no ambiente escolar, possuem para atrair leitores, ou seja, para a comercialização dos jornais.

Rocha C. (2008) confirma que, tal visibilidade dada à violência nos meios de comunicação, relaciona-se com a capacidade que os atos violentos têm de parecer, ao mesmo tempo, comuns e inusitados – porque são sinistros, exóticos, cruéis, chocantes, bárbaros ou espetaculares – e por isto, atraentes e merecedores de notoriedade na mídia, porque são capazes de se tornar um produto de consumo, pois ao chamarem a atenção, as notícias violentas vendem.

Outrossim, para Abramovay (2002c), a violência escolar ganha notoriedade midiática, por ser desestruturante de representações sociais que têm valor fundador, como a ideia de infância – associada à inocência – e de escola – compreendida como refúgio de paz. Assim, Rodrigues (1980) e Ciavatta e Alves (2008) tratam da “espetacularização da cultura” que traz à tona o sentido de que tudo é consumido como um espetáculo. Esses autores vêm discutindo essa aparente fuga à normalidade, e a contraposição a uma imagem de sociedade idealizada, tanto quanto a própria criança e o escolar de maneira geral, o que segundo estes autores, relaciona o fenômeno da violência escolar a esse caráter atrativo da divulgação, porque insurge do que se considera arbitrário, absurdo.

A respeito dessa questão – de o tema da violência escolar ganhar o debate público na sociedade brasileira – Gonçalves e Sposito (2002) ponderam que, o processo de democratização que insurge no país, concorre para a sensibilização de vários atores sociais na luta pela realização de direitos de cidadania, como também para a disseminação de várias formas de criminalidade, delinquência e prática de justiça extralegal, paradoxalmente, ao próprio advento democrático. O que pode ter contribuído para a emergência das discussões acerca da violência cometida em diversos âmbitos sociais.

Isto porque, os índices de homicídio, suicídio e acidentes de trânsito aumentaram entre 1980 e 1997 – período pós-ditadura militar, no qual se coloca uma nova constituição (1988), caracterizando a transição para a democracia – somando 70% das causas de morte entre jovens (sexo masculino) na faixa etária dos 15 aos 24 anos, nas capitais brasileiras. Naquele mesmo período, também haveria crescido o acesso a armas de fogo e a presença do narcotráfico (OLIVEIRA F., 1999; ORTEGA e DEL REY, 2002).

Desta forma, ascende à discussão as esferas de ampliação democrática na sociedade brasileira, como propulsoras para que muitas questões sociais tivessem maior potencial para visibilizar-se, o que também incide na utilização da mídia como instrumento de protesto e denúncia. Silva M. (2006) é um dos autores que 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.

Assim, os processos de abertura democrática teriam contribuído para a ampliação de espaços de fala e reivindicação, o que de alguma forma acredita-se ter favorecido a emergência da violência escolar na mídia, 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 se possa vir a fazer pressão sobre a quem é de direito responder pelos problemas sociais.

Em conclusão, as esferas de democratização, em favorecimento do refinamento da compreensão da violência escolar e de sua visibilização, assim como o *status* comunicativo e apelativo que o fenômeno carrega mediante a idealização de uma sociedade, de uma escola e de cidadãos – o que o situa no campo do extraordinário – seriam dimensões consideráveis para um esboço explicativo e para a recorrência da violência escolar no agendamento midiático. Embora, trate-se apenas de algumas proposições que, em conjunto, podem vir a contribuir para a reflexão sobre como a violência escolar tem se configurado como matéria explorada pela mídia.

Por fim, gostaríamos de considerar juntamente com Laurens (2006), o quanto a mídia é suscetível de incorrer na “desinformação”, já que envolta por interesses próprios e sob um trabalho de investimento de sentido, participando de certos sensacionalismos e exaltações sociais que fazem a unanimidade na opinião, e por isso, resgatar com Castro M. (2002), a

importância da necessidade de se estabelecer um debate mais crítico sobre a cultura da violência e da própria mídia. O que se configura, para estes autores, como mais uma razão para ficar vigilante a respeito do discurso sobre a violência escolar e a expressão que esta encontra na mídia.

O que vem ressaltar o quanto a interferência da mídia apresenta-se decisiva na edificação do objeto violência escolar, por meio dos sentidos que lhe atribui e sobre os quais se precisa estar atento, visto que se trata de uma voz social que outorga para si a legitimidade da socialização da informação e de sua veracidade. Pois, ao imprimir um sentido à violência escolar, defende uma opinião perante o público, com a intenção de convencer a partir de tais posicionamentos, e influenciar tomadas de decisões e posturas perante os problemas sociais que atribui notoriedade.

Não estamos dizendo, no entanto, que os veículos midiáticos têm construído sozinhos os sentidos sobre o fenômeno da violência escolar e determinado a forma como as pessoas vão pensar o fenômeno. Estamos dizendo, que eles – os veículos midiáticos – o fazem também. Fazemos todos em sociedade, muito embora não alimentemos a ingenuidade de acreditar que uma instituição como a mídia possua o mesmo poder de atribuição de sentidos novos do que um cidadão isolado, por exemplo. Mas, que essa atribuição de novos sentidos se dá apenas por e numa ampla aceitação do público em geral.

Já dissemos acima, que os conteúdos veiculados o são por seu potencial mercadológico, sobretudo, e por isso os assuntos agendados são escolhidos e abordados em função do público/consumidor. Pois como já nos elucidava Arendt (1985, p.3), tanto “os resultados das ações humanas escapam ao controle dos seus atores”, quanto o poder precise de legitimidade. Tomamos Arendt (1985), para situar o poder da mídia como concedido e mantido por uma coletividade, e assim, esclarecer que aquele que determina, que opera, só o faz por estar investido do aceite e concordância de um grupo que o sustenta.

Isto nos remete a um plano ético, de responsabilidade sobre as ideias e imagens que criamos, e ajudamos a circular em sociedade. Uma vez que nos encontramos todos imbricados no processo de midiática da violência escolar. É aqui exatamente, nesse ponto de confluência que podemos relacionar teoricamente o social e os processos comunicativos midiáticos, pelo conceito do processo de Mídiação. Mas, inicialmente, precisamos efetuar algumas distinções basais no tocante as palavras espraiadas no texto, quanto à mediação, mídia, meios de comunicação e, finalmente, midiática.

Já dissemos anteriormente que, a relação entre a realidade imediata e o indivíduo se dá de forma mediada, e nunca direta. É mediada pela consciência e condição biopsicossocial que

a expressa por meio do texto – narrativo, discursivo, imagético etc. – outro operador de mediação que se expressa sempre por representações do mundo, transfiguração da realidade imediata, em virtude de a natureza humana sempre processar a realidade por meio de simbolizações, atribuindo-lhe sentidos, sob uma imaginação criadora. Os estudiosos dos processos de comunicação vêm nessa mesma esteira, apontar-nos o resgate da natureza dialógica e dialética da comunicação, como veremos a seguir.

De acordo com Hjarvard (2012) devemos ter clareza da distinção entre midiatização e mediação – que se refere à comunicação através de um meio. Midiatização a seu turno trata, de maneira concisa, de estratégias de produção de sentidos, processo pelo qual os meios de comunicação exerceriam influência sobre a sociedade e a cultura. Para esse mesmo autor, “midiatização surgiu como um novo quadro teórico para reconsiderar questões antigas, embora fundamentais, sobre o papel e a influência da mídia na cultura e na sociedade” (HJARVARD, 2012 p. 55). Vamos aprofundar isto um pouco mais à frente.

Por ora, faz-se necessário ainda, esclarecer o que ao seu turno constitui o conceito de mídia, o qual seria representativo dos meios de comunicação que se institucionalizaram, nos elucida (HJARVARD, 2012). Por meios de comunicação Hjarvard (2012 p. 66) entende,

tecnologias que expandem a comunicação no tempo, no espaço e na modalidade. Os meios de comunicação não são apenas as tecnologias, mas também adquirem formas sociais e estéticas que estruturam as maneiras em que eles são utilizados em diferentes contextos. Além disso, usamos a forma plural. Os meios de comunicação não são um fenômeno uniforme; cada meio tem suas próprias características e elas variam tanto em uso quanto em conteúdo entre as culturas e as sociedades.

O que os passa a configurar como mídia, seria a sua transformação em instituições independentes, ao desenvolver um número cada vez maior de ocupações e profissões especializadas. Sobre isto, Hjarvard (2012) reitera a importância do papel desempenhado pelos meios de comunicação no início da era moderna, aonde livros, periódicos, a literatura e revistas populares, contribuíram para a construção de uma esfera pública nos âmbitos político, democrático e cultural.

Neste interim os meios de comunicação ainda se configuravam como instrumentos à outras instituições, como partidos políticos, por exemplo. Este mesmo autor (HJARVARD, 2012), vem nos elucidar que, com o tempo, os meios de comunicação passaram a distinguir-se de interesses particulares, para desempenhar funções coletivas na sociedade, e assim foram se forjando sua própria identidade e autonomia em relação às diferentes instituições sociais, tornando-se empresas. Institucionalizar-se, implicou uma profissionalização gradual das

práticas nos meios de comunicação, que vemos exemplarmente no caso do jornalismo que hoje se destaca como uma profissão em pleno direito – com prerrogativa de formação específica.

Hjarvard (2012) faz esse resgate histórico para que entendamos a maneira pela qual os meios de comunicação passam de uso difuso e instrumental, para se institucionalizar a partir de uma prerrogativa comunicacional mais ampla e coletiva – para forjar-se em mídia. Ele, também não deixa de refletir sobre a lógica de mercado característica da intervenção midiática na sociedade, mas que não devemos reduzir “os mídias” – meios de comunicação midiáticos, institucionalizados – apenas a essa lógica de mercado, posto que ainda guardam uma importância central para a sociedade como um todo. Ele destaca que,

para ser capaz de atender a essas funções coletivas, os meios de comunicação ainda dão importância à preocupação com o interesse público que os inspirou em seus papéis como instituições culturais e que continuou a ser uma inspiração para o desenvolvimento do jornalismo como uma profissão parcialmente autônoma, onde os meios de comunicação pudessem reivindicar imparcialidade, objetividade e assim por diante (HJARVARD, 2012 p. 72).

Percebemos, pelos autores, que houve um processo de evolução do pensamento que, contemporaneamente, vem nos apontar uma “nova operação de inteligibilidade social” (GOMES, 2008 p. 21). Fausto Neto (2008) por conseguinte, vem nos dizer que Mídiatização refere-se a uma nova forma de organização e funcionamento das práticas e interações sociais, com base em “práticas significantes desenvolvidas no interior do campo dos mídias [...] reconfigurando os regimes dos seus ‘modos de dizer’” (FAUSTO NETO, 2008 p. 120).

De acordo com Fausto Neto (2008), essa evolução do pensamento leva-nos hoje à percepção das características da enunciação jornalística, sob a passagem de uma sociedade midiática a uma sociedade mídiatizada. Em uma sociedade midiática e ou sociedade dos meios, os meios de comunicação são reconhecidos como dispositivos protagonistas, aonde seu destaque perpassa uma típica atividade representacional, ou seja, “o ato de selecionar materiais, extrair fragmentos e agrupá-los num outro texto, aparece, assim, naturalizado” (FAUSTO NETO, 2008 p. 122).

Em uma sociedade midiática o meio é tomado por sua competência tecnológica, funcional, impessoal e neutra – transmitir informações. No que, Barros L. (2012) acrescenta, sob a concepção primitiva da comunicação, “do *communicare*, que toma o sentido mais do ‘compartilhar’ do que o do ‘transmitir’ [...] emissor e receptor podem ser vistos como interlocutores e como seres sociais. Mais que as dimensões técnica e instrumental da mídia, é preciso valorizar a dimensão humana” (BARROS L., 2012 p. 83).

Em uma sociedade midiaticizada, para Fausto Neto (2008), as novas tecnologias no âmbito dos meios de comunicação, vem redesenhando vínculos e práticas sociais, justamente por incidir de maneira direta nos regimes de discursividade “submetendo diferentes campos sociais às novas lógicas e processos de enunciabilidade” (FAUSTO NETO, 2008 p. 127). Assim, numa sociedade midiaticizada, as mídias não se encerram nos meios de comunicação, os ultrapassam como ambiente e ou dispositivos de um sistema regulador de uma nova função qual seja, o do funcionamento do registro do simbólico e assim da construção de uma “realidade própria” – uma realidade midiaticizada.

Hjarvard (2012) considera a midiaticização uma expressão pós-moderna, que faz nascer uma nova consciência e ordem cultural dos meios dos próprios mídias. O termo midiaticização teria assim sua origem nos estudos sobre o impacto dos meios de comunicação na comunicação política, no ano de 1986. De qualquer forma, o conceito que partilha e que se espera delimitar nestas linhas é de midiaticização, eminentemente como o processo pelo qual a comunicação midiática influencia a cultura e a sociedade. Mas, a midiaticização não se refere a todos os processos pelos quais os meios de comunicação exercem influência sobre a sociedade e a cultura (HJARVARD, 2012), mas sobretudo, como operações de inteligibilidade e novos mecanismos de produção de sentido, como possibilidade geradora de sentidos, ao que nada escaparia, diz-nos Fausto Neto (2006).

Pares (2008) por sua vez, vem destacar a linguagem como traço fundador da produção das mensagens, mesmo no processo de transformação dos meios em mídia. No que Fausto Neto (2006) corrobora ao citar que é na “instância das linguagens como formas pelas quais os processos de midiaticização realizam, dentre tantas coisas, as operações de inteligibilidade das realidades, para não esquecer também a própria construção de realidades” (FAUSTO NETO, 2006 p. 10). Asserções que nos trazem cada vez mais credibilidade ao alinhavo que fazemos entre produção de imaginários sociais e mídia, uma vez que defendemos a expressão dos sistemas imaginários por meio da linguagem.

Fausto Neto (2006) apresenta o conceito de midiaticização como “uma modalidade prática de comunicação” do qual não se pode nunca contornar. E, assim, situa

a problemática da comunicação numa esfera mais complexa e que é caracterizada pelas fortes interações entre os meios e outras formas de comunicação e de produção de sentidos produzidos por outros campos/atores sociais. Ou seja, os meios nem seriam veiculadores e nem gestores isolados de operações de sentidos, mas pelo contrário estariam fortemente em interação com outras dinâmicas socioculturais, do que resultariam, assim, os sentidos emergentes numa realidade social (FAUSTO NETO, 2006 pp. 7,8).

Um paradigma comunicacional que não encerra o emissor como único protagonista, o receptor em público-alvo, indefeso e passivo, pronto a homogeneizar-se pelas investidas midiáticas, e nem mesmo a mensagem/texto numa neutralidade ideológica e ou desnaturalizadamente a-simbólica.

Agora vemos os estudiosos dos processos comunicacionais nos afiançar que o aparato midiático se relaciona com a sociedade midiaticizando-a, ou seja, para além de mensagens pretensamente impessoais e neutras, estão a todo tempo e de maneira inescapável, atribuindo-lhe sentido e constituindo uma imagem dessa própria sociedade e seus fenômenos, em interação dialógica e dialética com essa mesma sociedade. Para nós, não poderia estar mais aliançado o dialogismo mídia-sociedade e refiguração da realidade em sistemas imaginários, do que com a ideia de Midiatização, que se torna então intrinsecamente balizadora também de nossos intentos analíticos, sobre nosso corpus privilegiado – matérias jornalísticas.

Acreditamos, dessa forma que, há processos de midiatização dos eventos de violência escolar, experienciados no mundo sensível e que se expressam na mediação midiática, por representações imaginárias, sobre as quais já desenvolvemos no capítulo anterior. Vemo-nos diante da tarefa de demonstrar, a partir de nossos achados, de que maneira a violência escolar é representada, ou seja, de que forma a imagem de violência escolar se vê emergir da tessitura narrativa dos veículos de comunicação eleitos, e a posteriori poder inferir sobre a maneira pela qual a narrativa midiática e seu construto imaginário acerca da violência escolar, dialogam com os discursos dos escolares, e suas próprias construções em direção a uma percepção sobre o fenômeno em discussão, o que mais uma vez denota o traço fundamental do processo de midiatização.



### 3.2 OS JORNAIS PARAENSES: UMA MUDIATIZAÇÃO DO IMAGINÁRIO SOCIAL DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

Como tomamos as situações de interação como o espaço de produção e funcionamento do Imaginário social, onde há trocas, partilhas “pois o Imaginário, enquanto comunhão, é sempre comunicação” (MAFESSOLI, 2001 p. 80). Por isso, voltamo-nos para a comunicação jornalística impressa das situações de violência escolar, que para nós ainda, constitui-se como a melhor fonte comunicacional em nosso Estado, dessa atmosfera social paraense acerca da violência escolar, muito mais que a televisão ou internet, que se veem mais fugidias do contexto próprio do Estado, voltando-se para contextos mais amplos.

Justamente por partilharmos das proposições de estudiosos do imaginário (MAFFESOLI, 2001; DURAND, 2010) de serem as mídias hoje um lugar propício para a manifestação do Imaginário dada sua capacidade para a interação, já que considera que as diversas construções midiáticas não criam sem estar ligadas a essa atmosfera social, mas ao contrário captam o que circula na sociedade, dando “forma ao que existe nos espíritos, ao que está aí, ao que existe de maneira informal ou disforme” (MAFESSOLI, 2001 p. 81).

Não pela perspectiva da manipulação e ou da imposição, mas, sobretudo, como relação. Pois, 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 p. 80). Acreditamos assim, que uma imagem de violência escolar tem se constituído na mídia, como (re) produtora de sentidos que dialogam com a sociedade de forma ampla – violência escolar midiaticizada.

Embora reconheçamos que a tradição científica ocidental iconoclasta exerce tudo quanto seja da ordem do intangível, evanescente como insignificante e negligenciável, como já nos mostrou Durand (2010). Buscaremos uma prática etnológica que não subestime a intuição, em favor de uma melhor aproximação da compreensão dessa construção socioimaginária que se assenta também nos processos de midiaticização.

Ao partir de uma concepção considerada mais alargada de violência escolar, que a supõe para além de determinantes lineares e como fenômeno complexo e histórico, dirigimo-nos ao levantamento das matérias jornalísticas. Não sem surpresa, observamos que, os jornais investigados – “O Liberal” e “Diário do Pará” – não partilhavam das nossas asserções teórico-conceituais, construindo um sentido e conseqüentemente uma imagem de violência escolar própria da sua tessitura narrativa. Um sentido e imagem estes, que esperamos poder apresentar nas linhas seguintes.

Nosso caminhar representa-se não só por uma tese nova sobre a natureza do que compreendemos hoje como violência, pelo que nos vemos convencidos de ser resultado de um imaginário social, tese que levantamos e sustentamos no decorrer de todo nosso empreendimento de pesquisa. Mas é preciso também que se diga que este trabalho dá continuidade, de certa forma, a todo um esforço de compreensão do fenômeno da violência escolar, que caminha há tempo – como observo em minha introdução – e que com certeza tornou-se o substrato para a consolidação deste trabalho.

Já em minhas conclusões de pesquisa no mestrado, observava que a violência escolar se manifestava na sociedade para além dos seus eventos concretos e físicos, por meio dos discursos midiáticos; de tal maneira que, a sociedade mais ampla só teria acesso à essas informações por meio das notícias veiculadas, em nosso caso, de forma mais abundante por meio do jornal impresso - àquele tempo do mestrado o jornal “O Liberal” sobre o qual me dediquei a estudar num recorte de uma década (2001-2010). Reflito em minha dissertação, alicerçada pelas categorias bakhtinianas de significado e sentido, o quanto palavras usuais que lançamos todos os dias, mesmo de maneira fortuita, que literalmente possuem um significado comum a todos, como os que são encontrados nos dicionários, acabam por assumir sentidos próprios das tessituras jornalísticas.

Nas linhas que se seguem, mostra-se nosso esforço em ampliarmos nosso escopo analítico e nossas incursões epistemológicas em favor da compreensão da violência escolar como imaginário midiaticizado. Vemos nosso empreendimento dissertativo como fonte motriz de indícios de práticas sociais firmemente calcadas no dialogismo e dialeticidade, que promovem não só a forja de textos intersubjetivos como por meio deles redesenham e redefinem toda o sentido da experiência humana.

### 3.3 DESCRIÇÃO DAS MATÉRIAS DE JORNAL “O LIBERAL” E “DIÁRIO DO PARÁ”: PRIMEIRO ENSAIO ANALÍTICO

A seguir, procedemos a apreciação das matérias de jornal que consubstanciam nosso corpus privilegiado. Amparados em nossas diretrizes epistemológicas de levantamento dos signos que são reiteráveis na enunciação e ou dos temas, conteúdos repetitivos e ou obsessivos; identificação dos cenários e personagens; identificação das ações, tipos de ação; a trama conceitual, agentes, caracteres, motivos e fins; observação quanto à forma de agenciamento dos fatos, como são dispostos no texto, e os novos sentidos que os temas passam a assumir no e por esse contexto, que não é só o contexto da narrativa, mas o contexto social expresso na e pela narrativa; evidenciar os traços temporais que caracterizam o tempo da obra; investigar a relação entre os elementos simbólicos e os mitos procedentes que se expressam sozinhos e ou em relação à outros mitos e de outros épocas. Para deixar entrever a imaginação criadora e a inovação semântica (RICOEUR, 2000), a transformação do signo reiterável em signo ideológico (BAKHTIN, 2014); e ou do signo indicativo em signo simbólico (DURAND, 1993), ou seja, a própria constituição imaginária na e pela linguagem.

Lembremo-nos de que nosso corpus privilegia, dentre um amplo espectro de matérias levantadas, um quantitativo reduzido de peças jornalísticas, cujo critério está abalizado pela explícita representatividade de casos da violência no ambiente escolar, abordadas por ambos os veículos, num mesmo período, em favor de nossa tarefa comparativa. Nós a abordamos em pares – O Liberal e Diário do Pará – e em contiguidade de periodização<sup>15</sup>; tudo isto em favor de uma análise mais qualitativa, como já vínhamos indicando no Capítulo 1.

Começamos então, pela apreciação da matéria do dia 07 de Abril de 2011, de “O Liberal” que possui a seguinte chamada de capa,

Figura 10 - Chamada de capa "O Liberal" 07 de Abril de 2011



Fonte: acervo digital de O Liberal, 2015.

<sup>15</sup> O que se pode melhor visualizar no quadro da Figura 6 – Corpus privilegiado da pesquisa documental.... pág. 34.

observamos alguns elementos enunciativos que se destacam, como o ressaltado da natureza da violência cometida – física (esfaqueamento), que já se vê logo no título “Esfaqueado na sala de aula”, além de haver bastante ênfase para o local do fato, “em classe”, “na sala de aula”, “na escola estadual”, “no colégio Orlando Bittar”; local que é exposto numa fotografia frontal da fachada da escola (observado mais adiante). Outro ponto ainda, seria o questionamento à capacidade de cumprimento adequado do papel fundamental da escola – a educação; a partir do trocadilho logo inicial “aula de violência”, aonde se abre margem para inquietações e questionamentos sobre o papel social da escola hoje e como esta tem se saído, a partir da mediação desenvolvida sobre o tema.

Fato curioso a ser destacado e que nos faz pensar, é o local de publicação da matéria no caderno *Polícia*, não do caderno atualidades e ou sociedade, mas no caderno policial. A escola agora estaria formando “criminosos”? Com “aulas de violência”? Tece-se uma relação muito próxima e às vezes confusa entre violência escolar e crime, e conseqüentemente do aluno-jovem/criminoso, pois, ao sobrelevar como violência escolar apenas os eventos de natureza física, estaremos sempre contribuindo para uma crescente criminalização do aluno-jovem, e da própria violência escolar, sem que para isso aspectos pedagógicos, curriculares e políticos sejam considerados, mas tão somente punitivos e policiais. O que já é realidade em muitos países, sobretudo nos Estados Unidos, como nos aponta Charlot (2005).

A imagem da escola e dos alunos não são preservadas. Seus nomes são divulgados na íntegra com suas idades. A palavra “rapazes” é muito usada. A juventude na figura dos alunos desponta como o cerne do problema de violência na escola.

O complexo imagético que domina o espaço da matéria de meia página congrega três elementos: 1. a figura da família que “protege” ou que “cria” o agressor. Como se a instituição “família” “amparasse” e ou fosse a responsável pelo agressor se tornar um agressor e conseqüentemente faria parte das causas dessa violência na escola, cujo o jovem “mal-educado” seria o vetor; 2. a incompetência da escola em prevenir a violência ou lidar com ela pela figura

Figura 11 - Fotografia da matéria de “O Liberal” 07/04/2011



Fonte: acervo digital de O Liberal, 2015.

da diretora que achava que um aluno levaria uma faca para a escola para apontar um lápis; e 3. os alunos, que aparecem de costas como que fossem entrar na escola. Sugerindo que seria assim que a violência entra na escola. Mas, não qualquer aluno, alunos da escola pública do estado.

Figura 11 - Fotografia matéria de "O Liberal" 07/04/2011



Fonte: acervo digital de O Liberal, 2015.

Em o Diário do Pará do dia 08 de abril de 2011, discute-se a segurança dentro das escolas do Estado, muito embora observe-se um acento nas escolas estaduais deflagrando mais uma delimitação da esfera política “Estado” do que meramente uma delimitação geográfica e ou em nível de sistema educacional, que levaria em consideração ambas as esferas de atuação – pública e privada. Mas, há claramente, não só nesta matéria como na quase totalidade das matérias em análise um enfoque nas escolas estaduais – da capital; em ambos os veículos jornalísticos.

O título “Escola não é mais espaço seguro” remete a uma dimensão temporal, comparativa entre uma escola de outrora tida como segura, e a escola atual marcadamente insegura. Tal tese é consubstanciada a partir de matérias antigas já feitas pelo jornal – a autorreferência<sup>16</sup> é uma marca jornalística bastante presente, inclusive pelo destaque em caixa alta para o nome do jornal no corpo da matéria (DIÁRIO); e também por fontes – pessoas convidadas – discursos citados que conferem autoridade e veracidade à tessitura jornalística como um todo.

Dessa forma temos a figura do *pesquisador*, nomeado e destacado logo por seu título, que traz a fundamentação para a ideia de “DESSACRALIZAÇÃO” da escola – que deixou de ser “um lugar sagrado, de respeito”. A fala do pesquisador vem não só em consonância a essa ideia de que a escola de outrora era entendida como espaço seguro – sagrado – mudou, como para sublinhar a própria configuração do que se espera fazer compreender por violência escolar, por meio da matéria: “[...] não tem como por um policial em cada escola para revistar todos os alunos” (grifo nosso). Embora aqui, a fala do pesquisador não demonstre relação entre a garantia da segurança na escola atual por meio do aparato policial, isto será defendido em todos os outros discursos citados de outras fontes. Observamos, então, que essa fala apesar de estar destoando das demais na não defesa de aparatos policiais para a resolução dos problemas de violência na escola, acaba servindo, no contexto da matéria, para sublinhar justamente o que o jornal quer construir como imagem de escola segura – colocar policiais, fazer revista em alunos – pelo que se percebe acento na figura do aluno, que seria o principal vetor de disseminação da insegurança na escola.

Vemos esta ideia reforçada na fala convidada da Coordenadora geral do sindicato dos trabalhadores em educação pública do Pará (SITEPP): “[...] o clima de violência também afeta muitos professores. Ninguém quer trabalhar em escolas de determinados bairros, onde a periculosidade é alta [...] A violência é de aluno para aluno e aluno para professor, que também sofre ameaças”. Assim, quando no discurso da fala citada do pesquisador se destaca que “[...] a sociedade está violenta. Porque a escola não estaria?”, o jornal não está necessariamente tratando da sociedade como um todo, mais da “sociedade” desses bairros de alta periculosidade, que acolhem escolas públicas, com seus alunos oriundos desses bairros, e que por isso tornam a escola, diferente de outrora, num lugar inseguro, porque frequentado por essas pessoas.

---

<sup>16</sup> Autorreferência: o papel de atribuição que o jornal faz de si como desencadeador do fato. Essa autorreferência pode se dar diretamente pela referência ao veículo em mediação, ou a outro dispositivo midiático que lhe seja pertencente ao mesmo sistema de comunicação. Trata-se de uma demarcação de posição enunciativa que ressalta o “papel do discurso jornalístico como um lugar de observação e de acompanhamento do que se passa [...] o papel ativo [...] que sem sua intervenção não teríamos a informação e sua consequente revelação” (Lima, 2010a, p.13).

Não adianta policial na escola diz a fala citada do pesquisador, porque o problema está na “sociedade”, precisaria então resolver esse problema, talvez com o expurgo desse grupo social da escola. Esta é a ideia que nos parece despontar, a partir da aliança entre falas citadas, que o jornal articula para seu próprio intento de significação.

As medidas policiais estão fortemente presentes, ainda que o expurgo desse “tipo de aluno”, desse tipo social oriundo de bairros de alta periculosidade também apareça. Estratégias como detectores de metal, e fiscalização, subentendido que para os alunos; além de parceria com a Companhia de policiamento escolar – polícia especializada em violência/crime escolar, aparecem justamente com destaque nos parágrafos conclusivos, e que de maneira mais ampla da apreciação da matéria nos deixa com a impressão de que mesmo quando a fala convidada do pesquisador vêm dizendo que “não tem como por um policial em cada escola para revistar cada aluno”, nossa percepção ao final da leitura da matéria como um todo é a de que esta poderia ser mais uma ideia boa, apesar de momentaneamente não viável.

Em 19/04/2011 a matéria de O Diário do Pará, intitulada “*Alunos participam de palestra educativa*” vem mais uma vez trazer a figura do aluno, com destaque para seu papel de único grupo da comunidade escolar que deve ser alvo de ações contra a violência escolar. Nesse caso, seria a palestra sobre bullying que tinha “*como meta prioritária, minimizar os problemas de violência na escola, orientando os alunos para que se previnam sobre qualquer forma de violência*”. Então, seria meta prioritária, o trabalho com os alunos para minimizar os problemas de violência na escola, já que o entendimento de violência escolar percorre somente a relação aluno-aluno e aluno-professor, que continua aparecendo somente como vítima (o professor).

A ideia de violência escolar nessa tessitura vem tomando a parte pelo todo, ou seja, o bullying pela violência escolar. Isto quer dizer que bullying não só é compreendido como violência escolar, mas que violência escolar se resumiria ao bullying. E não é sem propósito já que grande parte das teorizações sobre bullying recaia na relação aluno-aluno, ou de alguma forma na figura essencial do aluno seja como vítima, agressor ou expectador. Muito embora, não se exclua outras pessoas do ambiente escolar, tais trabalhos de certa forma centram-se sobretudo em teorias psicologizantes para explicar a existência do fenômeno – do indivíduo frágil emocionalmente (potencial vítima) e do indivíduo com psico ou sociopatia (potencial agressor). Tudo isto eleva a figura do aluno como protagonista no contexto de violência escolar.

A escola aqui, apesar de nomeadamente citada não recebe o acento de valor costumeiro das matérias de O Liberal – como responsável pelo seu próprio estado de violência que abriga, não como quem a produz ou como a que se coaduna pela inércia, ineficácia, não só para coibir a violência, como para educar com excelência de maneira geral, o que mais caracteriza um

quadro de desqualificação da escola pública, que também está centrada nessa esfera política das escolas do estado/capital.

Em O Diário do Pará a escola aparece como mero palco, não como entidade autônoma. Aqui a entidade privilegiada que desponta pela ação e autoridade para resolução do problema é a Polícia (Cipoe), tanto que são eles – a polícia – que ministra a palestra “para alunos, professores e responsáveis” sobre bullying: violência nas escolas. Os professores têm de aprender com a polícia o que é o bullying e como preveni-lo, não com um estudioso, um representante da Seduc, mas com a polícia. Isto nos leva a crer, então, que bullying/violência escolar não são questões educacionais-pedagógicas, mas crimes, que é do que se trata a intervenção policial na sociedade – coibir crimes. Muitas entidades são citadas para referendar a palestra ministrada por policiais, já que a Universidade da Amazônia (UNAMA), Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), Ministério Público, Defensoria Pública e Cruz Vermelha, apoiam e participam da iniciativa.

Figura 12 - Imagem Matéria de O Liberal 20/04/2011



Na matéria de O Liberal do dia 20/04/2011, cujo o título - Tráfico, furtos e bullying assombram escolas – chama a atenção para a caracterização dos tipos de violência, que segundo o jornal, são os mais recorrentes nas escolas paraenses, mas não está falando de todas as escolas – rede pública e privada – é bem visível que ao destacar nominalmente escolas públicas estaduais, e ao localizar essa matéria na página logo abaixo do título principal - Seduc envia carteiras para escola do Júlia Seffer; que o subtítulo está submetido ao primeiro da página, e dessa forma remetendo-se às escolas públicas do Estado.

Fonte: acervo digital de O Liberal, 2015.

Como não se trata de notícia de um ocorrido, com autores específicos, essa matéria ao invés de vir no caderno Polícia, como de hábito, dimensiona-se no caderno Cidades, e tenta ser mais instrutiva do cenário da violência nas escolas, do que noticiosa. A narrativa jornalística constrói-se a partir de falas convidadas, que servem ao balizamento das afirmações e tessituras sobre o fenômeno, engendradas pelo veículo jornalístico.



Interessante que, primeiramente é somente a Polícia Militar, na figura da Cipoe, que vem dar sustentação à afirmação inicial de O Liberal, de que “tráfico, furtos e bullying assombram as escolas – observamos isto no bloco introdutório,

*O tráfico de drogas, furtos, brigas e bullying (termo em inglês para provocações, agressões e assédio moral) têm sido realidade nas escolas paraenses. A afirmação é do sargento Carlos do Rosário, da Companhia Independente de Policiamento Escolar (Cipoe) da Polícia Militar do Pará (O Liberal, 20/04/2011).*

Interessante que a polícia apareça como responsável pelo diagnóstico da situação de violência nas escolas, e as autoridades educacionais como a Seduc e Observatório de Violência na Escola surjam na história apenas como parceiros para realização de projeto interventivo que basicamente trata de palestras para a comunidade escolar. O Liberal parece colocar a polícia no centro de domínio da problemática da violência nas escolas, pois é a polícia quem diz sobre quais tipos de violência a Seduc e Observatório devem influir ações, é a polícia que direciona as ações de intervenção educativa.

Fato curioso que uma entidade de pesquisa tal como o Observatório de Violência nas Escolas, que é um grupo de pesquisa acadêmico da Universidade da Amazônia, não apareça como o centro de referência no levantamento da caracterização da conjuntura de violência nas escolas do Estado, servindo apenas nesse contexto, da matéria de O Liberal, para lhe reforçar o sentido já previamente atribuído a violência escolar, qual seja, de crimes cometidos por alunos.

Há menção de muitas falas indiretas e mesmo diretas do sargento da polícia, que servem tanto para exaltar o trabalho já desenvolvido pela polícia, como para alardear ações futuras:

*“O sargento disse que os convidados se mostraram muito carentes de informação sobre bullying e o papel da polícia na escola. Ele deu o telefone de contato direto e reforçou que a PM e a comunidade precisam ser parceiras no combate à violência”.*

*“Nas escolas públicas vemos que o tráfico de drogas, o bullying, as brigas e formação de gangues são mais constantes. Nas particulares isso diminui. Mas somente dialogando com a comunidade é que vamos mudar isso. Também precisamos evitar que aconteçam casos como na escola Orlando Bittar, em que um aluno esfaqueou outro. Já havia um histórico de bullying e o rapaz revidou armado. É preciso detectar esses problemas e os pais precisam intervir”, comentou Rosário”.*

Observamos, também, claramente que a violência escolar na rede particular é minimizada em relação à rede pública, o que de certa forma também serve para sobrelevar em demasia o contexto da escola pública, inclusive evocando casos passados, presentificados nesse contexto narrativo.

Outra questão percebida é a apreciação que o veículo faz das famílias, estas aparecem tanto como negligentes – *“Porém, poucos pais e alunos compareceram. Antes do final da palestra, muitos foram embora”* (O Liberal, 20/04/2011); como reforçadoras do cenário de violência nas escolas do Estado, no que diz respeito ao tráfico, aos furtos e ao bullying, já que negligenciam a educação dos filhos:

*“A diarista Edinice de Sousa Alves, de 35 anos, é mãe de três estudantes de nove, 12 e 13 anos. Todos matriculados em instituições diferentes. Ela disse já ter ficado muito preocupada com os relatos dos filhos sobre furtos e brigas dentro das escolas. ‘Como mãe sempre procuro saber o que acontece com eles dentro e fora das escolas. Oriento e converso com eles sobre violência, drogas e sexo. Esse trabalho de conversar com pais, professores e alunos é muito importante. Pena que nem todo mundo levou muito a sério’, opinou”* (O Liberal, 20/04/2011).

Nesse mesmo intento, é notável a “coincidência” de que na fala sobre a direção da escola apareçam três escolas e na fala sobre a diarista que representa os responsáveis dos alunos, esta seja mãe de três filhos que estudam em escolas diferentes. E que, embora a diretora entrevistada relate a presença do projeto de palestras desenvolvido nessas três escolas, a diarista comente o quanto se preocupa com o relato dos filhos sobre furtos e brigas nas escolas que estudam:

*“A diretora da Doutor Anibal Duarte, Rosenila Costa, ressaltou que a escola é um dos espaços onde é desenvolvido o projeto piloto da Rede Escola Cidadã, junto com as instituições Paulo Maranhão e Frei Daniel”* (O Liberal, 20/04/2011).

A apreciação sobre as medidas interventivas tomadas pelas instituições educativas – Seduc/Observatório – parece ser de descrédito, pois, não chamou a atenção dos pais que se evadiram precocemente, e que apesar de existirem no espaço escolar, a própria família dos estudantes não tem visto resultados satisfatórios, já que continuam tendo que se preocupar com o bem-estar dos filhos quando estão na escola.

Na matéria de “O Liberal” do dia 11 de maio de 2011, intitulada *Estudantes brigam armados – Alunos do Souza Franco e do Pedro Amazonas Pedroso têm dois dias de confrontos nas ruas.*

A notícia é sobre briga entre estudantes de escolas rivais. Embora apareça na matéria o envolvimento de na maioria adultos maiores de idade, mas o enfoque dado à palavra *estudante* parece cumprir seu papel de atrelamento entre violência – jovem – escola pública, que já demarcávamos antes em outras matérias. Pois apesar de os tratar como adultos/criminosos o ressaltar na palavra *estudante* demarca a juventude envolvida nesses mesmos eventos criminosos, o que a própria fotografia da matéria destaca.

Figura 13 - O Liberal 11/05/2011



Fonte: acervo digital de O Liberal, 2015.

Os nomes das escolas públicas são expostos assim como a gestora também, que é citada nominalmente e aparece no discurso explicando como a escola lida com essas situações quando acontecem, ou seja, se justificando. A tessitura discursiva empreendida sinaliza-nos certo descrédito em relação à sua fala, de maneira que, primeiro diz não ter conhecimento da rivalidade entre as escolas, e logo depois alega que nesses casos as famílias são chamadas, mas se o próprio jornal sinaliza que a maioria dos detidos era de adultos, então porque chamar as famílias? Isto denota certa incoerência à fala da diretora e conseqüente descrédito a tudo que expressa.

Algo interessante também é o destaque dado a fala de um entrevistado,

*“Triste saber que meus filhos estudaram nesta escola e nunca aconteceu isso, agora meus netos passam por isso”, disse Ocy*” (Excerto do jornal O Liberal, edição de 11/05/2011, caderno Polícia, p. 1.).

Que corrobora ao discurso do jornal na rememoração de um tempo passado como mais promissor, num suposto tempo sem violência nas escolas. Esse destaque para um senhor de 62 anos de uma outra geração, cujos filhos estudaram nessa mesma escola pública, numa escola sem violência, ao contrário da geração de suas netas, geração do tempo atual, que diferentemente de gerações passadas, convivem numa escola violenta. Esse elemento do tempo parece lá e cá, e não só está relacionado de maneira comparativa, mas representativo de uma

temporalidade simbolizada pela atualidade do problema – violência escolar, como por uma imagem de escola que já tivera sido de qualidade, mas que hoje se desqualifica, para a educação e segurança desses jovens.

Os nomes dos bairros quando relacionados às escolas públicas também vêm em evidência, nesse caso Souza e Marco, como que nos desenhando uma cartografia da violência e ou do crime. Observamos que noutra matéria logo abaixo dessa, sobre um assalto a estudante, tanto o nome da escola como do bairro, são omitidos, e ao invés disso são usadas indicações de referências como o nome da rua e ou de lugares próximos. Isto porque o menino assaltado é de uma escola particular que fica no bairro de Nazaré, o que só se pode intuir dadas as referências, e não de forma explícita. O adolescente que teria realizado o assalto, diz a matéria, que foi reconhecido e detido numa praça próxima, em frente à escola pública Benvinda de França Messias, no bairro de São Brás.

Isto nos deixa bem claro que o jornal constrói uma ideia de geografia da pobreza, da violência e do crime, porque situa a violência geograficamente, assim como as supostas áreas sem crimes que são ameaçadas por esses arredores. E, também, mais uma vez, evidencia o aluno da escola pública como protagonista dos eventos violentos, ao sugerir que o adolescente assaltante fosse aluno dessa escola pública na qual foi encontrado próximo.

O jornal “Diário do Pará” publicou matéria sobre o mesmo evento nesse mesmo dia 11/05/2011. Em uma leitura rápida parece que estão dizendo, ambos os jornais, a mesma coisa, contando o que aconteceu, mas observando um pouco mais atentamente, vamos percebendo aproximações e distanciamentos, que vamos compondo abaixo. Inicialmente, algo que ambos os veículos jornalísticos exaltam da mesma forma, seria o trabalho da polícia – nesse caso é a polícia militar que tem uma equipe especializada em ronda escolar, nomeada Cipoec (Companhia Independente de Policiamento Escolar).

Em o Diário do Pará, isto ganha mais ênfase, sendo o destaque presente no título e no lead:

Figura 14 - Diário do Pará, 11/05/2011



**Policiais militares já vinham monitorando os envolvidos há pelo menos duas semanas**

Fonte: acervo digital do Diário do Pará, 2015.

Reportando-se a uma polícia eficiente, que conhece o problema, monitora os possíveis alunos envolvidos, e impede o confronto. Diferentemente das gestoras das escolas que, alegam desconhecimento. Em O Liberal vemos a exortação ao trabalho da polícia também sobretudo na exposição do empreendimento necessário para deter os envolvidos, monitoramento, preparo prévio e reação rápida das guarnições: “*Ontem, cerca de 50 pessoas, algumas delas se identificando como alunos e ex-alunos da escola [...] Ao todo, foram necessários oito homens da Cipoie para conter o tumulto*” (O Liberal, edição do dia 11/05/2011, caderno Polícia, p. 1.). Essa passagem vem justamente mostrar que em virtude do preparo da polícia teria sido fácil conter o tumulto, embora houvessem 50 alunos para brigar, foram necessários apenas 8 policiais para resolver o problema.

Há certo distanciamento entre a abordagem da mesma notícia em ambos os veículos midiáticos, em relação a imagem do jovem/estudante. Vejamos os títulos das matérias:

*Estudantes brigam armados - Alunos do Souza Franco e do Pedro Amazonas Pedroso têm dois dias de confrontos nas ruas (O Liberal)*

*Denúncia anônima ajuda polícia a impedir confronto de gangues (Diário do Pará)*

Em O Liberal, o substrato do evento violento é o aluno, embora só tivesse sido detido um adolescente, e os outros todos fossem adultos maiores de 21 anos, como mesmo diz a matéria. Por isso, o título já inicia anunciando o protagonista do evento – estudantes – e de um evento violento/criminoso – “brigam armados”. O subtítulo corrobora ainda mais expondo nominalmente as escolas, e o peso de dois confrontos.

Em o Diário do Pará, o protagonismo é da polícia e do cidadão anônimo que prestou um serviço à sociedade colaborando para evitar um evento violento entre jovens. Aqui a polícia impede, ou seja, o “confronto não acontece”; e não se trata de um confronto entre estudantes, mas de *gangues*. Vejamos as fotografias utilizadas,

Figura 15 - Comparativo das fotografias utilizadas em “O Liberal” e “Diário do Pará”, em 11/05/2011.



**Legenda:** *Estudantes detidos pela polícia e a arma encontrada com um deles: somente um dos envolvidos é adolescente (O Liberal).*

Aqui os estudantes são o foco, e estão representados de maneira degradante, escondendo os rostos, envergonhados e sentados no chão da delegacia. A legenda sugere que a arma foi encontrada com um aluno de uma das escolas.



**Legenda:** **Entre os envolvidos estava um adolescente, encaminhado à Data. Os demais vão responder processo em liberdade (Diário do Pará).**

Aqui são representados “os envolvidos”, eles estão de pé, erguidos. Tiveram o cuidado de fotografar por trás e não revelar os rostos, embora a maioria fosse de adultos. E num box adjacente à foto, complementam: “*Eles estavam sem uniforme. Essa briga pode ser de alunos, ex-alunos e até mesmo de colegas da rua deles*” (Diário do Pará, 11/05/2011). Ou seja, coloca a incerteza sobre a participação efetiva de alunos das escolas.

Fonte: acervo digital de O Liberal e Diário do Pará, 2015.

Observamos que, em o Diário do Pará, há ainda um resguardo à imagem das escolas e dos envolvidos – se estudantes ou não. O que em O Liberal é atacado diretamente. Mesmo assim, ainda que de forma eufemizada, em “o Diário do Pará” atrela-se à figura dos jovens às gangues, caracterizando assim como no outro veículo midiático, o atrelamento da juventude pobre à criminalidade.

Em 21 de setembro de 2011, “O Liberal” destaca já na capa principal do jornal a seguinte matéria, que se observa na imagem ao lado. Cujos título – *Violência domina escolas e deixa 4 estudantes feridos* – relaciona-se, de certa forma, com a imagem principal da página, parecendo-nos tratar-se de uma ilustração do título principal que se destaca acima. Impressão esta que só se desfaz pela leitura detida do jornal, que vem nos mostrar que são assuntos distintos. O título em azul trata da violência nas escolas, mas a imagem, que entrevê o governador do Estado em reunião, trata da “situação do sistema penitenciário no Pará”.

Ora, há de nos perguntarmos porque esses dois elementos mais destacáveis da capa do jornal parecem à primeira vista, complementar-se? Não será mesmo que se relacionem em sentido? Não terá havido uma intencionalidade discursiva em posicionar matérias distintas, como visualmente complementares? No que a situação de violência nas escolas poderia estar relacionada ao sistema penitenciário no Pará? Porque depois desse título: “Violência domina escolas e deixa 4 estudantes feridos”, disponha-se a imagem de uma reunião entre o governador e outros, como que planejando uma solução?

Mais uma vez, parece-nos indícios da própria criminalização da violência escolar, que é tomada apenas por ações de jovens uns contra os outros, e, por conseguinte da própria criminalização da juventude. O subtítulo exemplifica ainda mais: “Só nesta semana foram quatro casos de *agressões a faca e estilete entre alunos*”. Mas, vamos mais adiante, para o interior da matéria.

A matéria sobre a violência nas escolas é manchete principal do caderno Polícia, e toma praticamente todo o espaço da página. Três blocos separados por subtítulos, e um último que trata de um assalto a uma escola em Barcarena, que é praticado por externos, mas que se apresenta como assunto inter-relacionado aos demais. De qualquer forma, toda a página foi

Figura 16 - Chamada de Capa de O Liberal



Fonte: acervo digital de O Liberal, 2015.

dedicada à abordagem do tema da violência nas escolas. Transparecendo para nós outra tendência discursiva de O Liberal, quando aborda o fato, qual seja, a de tratá-lo ora como agressão física entre estudantes – quer seja com arma ou não – ora como ação de agentes externos à escola, mas que quase sempre são de bairros periféricos e por isso, criminosos.

Nesse caso, do dia 23/09/2011, o foco é para as agressões entre estudantes, tanto que no primeiro bloco que segue ao título principal são apresentados somente os episódios violentos, para demarcar a seriedade e gravidade da violência entre jovens nas escolas. Nenhum nome é preservado se o jovem já completou a maioridade. O que também ocorre com o nome das escolas e dos bairros em que elas residem, que são expostos sem nenhuma cerimônia, como se costuma dizer. Parece mesmo demarcar-se, nas tessituras de ambos os veículos, uma relação causal entre bairro – estudante agressor – escola. Dizemos isto em função da própria tessitura jornalística que vai nos indicando, como se pode observar pelos excertos:

*“[...] uma estudante foi atacada por outra na escola estadual Cidade de Emaús, no bairro do Bengui”.  
“No dia seguinte à agressão no Bengui, outro caso assustou a comunidade da escola estadual Poranga Jucá, em Icoaraci”.*

*“Ontem, uma adolescente de 15 anos foi ferida à tarde nas proximidades da escola em que estuda, no bairro da Cidade Velha, em Belém. A acusada é uma estudante da mesma escola[...]. O fato foi por volta das 15h30, nas proximidades da Escola Estadual David Salomão Mufarrej”.*

*“GUANABARA - Também ontem, em uma escola localizada no bairro da Guanabara, teria ocorrido outra agressão, desta vez dentro da escola [...] um adolescente de 15 anos foi atingido por uma facada no rosto por um outro estudante, que conseguiu fugir [...] O esfaqueamento foi na Escola Estadual Oscarina Penalber, localizada na rua 1º de Maio, na Guanabara.*

*“[...] segundo informações de pessoas que moram perto da escola, existe uma constante disputa de grupos e gangues, e situações de brigas são frequentes entre estudantes do colégio.*

*“O estudante Iago Lima de Oliveira, de 19 anos, assaltou um colega dentro da escola [...]”  
“[...] Catarina Maia Cavalcanti, 15 anos, teria discutido [...] com Jenitty Evelyn Silva Correia [...]”*

Notável também, é a preocupação em relacionar atos violentos a uma cronologia: *“Em quatro dias, quatro casos de violência dentro de escolas foram registrados em Belém”*. Ontem, anteontem, em menos de uma semana, são exemplos de expressões bastante utilizadas para o conferir o estado de “terror”, de “calamidade” que as escolas se encontram. Situação que se configura pela ação principal dos jovens-alunos-de periferia, então responsáveis por “Escolas viram palco de atos violentos”. As escolas são o “palco”, o local de acontecimento, o local onde os atores se apresentam, o ator principal da narrativa de violência na escola, por esse jornal, é o aluno-jovem-de periferia – o vilão.



Por sua vez, quem caçaria o vilão dessa história? A polícia. Pois violência escolar é sempre caso de polícia, para a narrativa de O Liberal. Como podemos ver em,

*“[...] a polícia recebeu informação de que a acusada e suas amigas estariam na rua Cesário Alvim, esquina com a avenida Bernardo Sayão, no bairro do Jurunas”*

*“De acordo com o Boletim de Ocorrência Policial (BOP) registrado na unidade da Polícia Civil[...]”*

Assim, esses “vilões” – jovens-alunos-de periferia, viram foragidos da polícia, “foras da lei”.

*“[...] A acusada é uma estudante da mesma escola, que ainda não tinha sido localizada até a noite de ontem”.*

*“A vítima teve o corpo cortado com um estilete, por uma aluna do próprio estabelecimento de ensino, que até ontem não havia se apresentado à polícia”.*

*“De acordo com a polícia, ela só não foi agredida mais vezes porque conseguiu correr[...]”*

À polícia, não só cabe prender os agressores, como também é concedido a autoridade de contar sobre causas e detalhes do acontecido, o fato todo em si é assunto de Polícia, nunca de educação, de ações pedagógicas interventivas e ou preventivas. Por fim, a matéria relata que, *“Na escola, ninguém foi localizado para falar sobre o assunto”.*

No subtítulo subsequente: *“Escola Cidade de Emaús tenta voltar à normalidade após agressões”*, observamos uma demarcação de, aparentemente, duas *personas*: os alunos aceitáveis *versus* alunos/inaceitáveis. Dizemos isto, baseados na relação de sentido que se configura entre discurso imagético e escrito.

Figura 17 – Imagem de O Liberal 23/09/2011



Fonte: acervo digital de O Liberal, 2015.

O que antes<sup>17</sup> pensávamos ser a expressão da dualidade entre figuras distintas: Laiane: a agressora (o aluno inaceitável) e os demais estudantes, merecedores da convivência no espaço da escola. Hoje, perguntamo-nos se não se trata mais de uma complementação de sentido, que vai de um aluno até então “normal” que convive dentro da “normalidade” como diz o subtítulo, esse mesmo aluno que evolui para se tornar uma Laiane – um aluno-criminoso. Colocar essas figuras lado a lado, um modo de ser anterior ao outro, ou seja, não a figura da agressora e depois dos demais alunos, mas os alunos que depois viram agressores. Porque, se notarmos bem, ambas as imagens que se sucedem mostram jovens bonitos, felizes, e em circunstâncias de boa apreciação, se víssemos as imagens apartadas do texto escrito, poderíamos até supor que tratar-se-ia da aluna-vítima. Não temos aqui, a agressora próxima à arma, ou na polícia ou no DATA, temos a aluna/agressora sorrindo e “brilhando”.

Mas, depois temos o texto escrito da matéria, que em conjunto com a imagem vai nos confluindo para nossas conclusões de em O Liberal, todo jovem-aluno-de periferia mostra-se potencialmente criminoso. *“Se não fosse a violência presente aqui dentro, esta escola seria o lugar ideal”*. Apresenta-se no discurso de O Liberal a fala convidada de um estudante. Já sabemos que a “violência” é personificada na narrativa de O Liberal, pela figura do jovem-aluno-de periferia, ora se esse “tipo de gente” estiver expurgado da escola então aí teremos uma escola segura. Veja que mesmo o aluno “benfazejo” por assim dizer, aquele que é usado para depor contra si mesmo, é logo posto como potencialmente violento: *“As brincadeiras dos alunos eram acompanhadas de perto por um vigilante de uma empresa de segurança particular que, mesmo sem arma, vigiava atentamente o portão de entrada da escola”*. *“Que mesmo sem arma”*, destaco essa frase para salientar que na apreciação de O Liberal, o vigilante deveria estar armado para vigiar os alunos e a entrada da escola, afinal de contas é por lá que os alunos entram.

O que antes pensamos ser, representativo de uma dualidade bom/mau, como que houvesse para o discurso de O Liberal, uma certa condescendência a figura do aluno, hoje se nos apresenta mais como uma demarcação de sentido em desfavor da possibilidade de um jovem-aluno-de periferia ser mais que um potencial criminoso. Mais uma vez fica claro a acentuação na juventude ao abordar a relação violência/turno/idade, como vemos na fala:

*“No horário da manhã não temos grandes problemas, tanto que a briga entre as duas alunas foi no turno da noite [...] De manhã é mais tranquilo, pois a maioria das turmas deste turno é composta por crianças. O problema maior é o horário noturno, pois é neste horário que as coisas acontecem”*.

---

<sup>17</sup> Referência ao trabalho de dissertação, defendido em 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPA.

Essa relação apareça mais à frente, também de forma muito significativa nas entrevistas com os professores e gestores da escola acompanhada na pesquisa, haverá espaço adequado para amíúdes de compreensões, mas já de antemão realçar uma relação simbólica entre dia/criança/bondade e noite/juventude/maldade. Parece mesmo que as pessoas que frequentam a escola – os alunos – vão piorando conforme o sol vai se pondo, aqui parece despontar no horizonte imaginário, cenários míticos de simbologia noite e trevas, criaturas noturnas... “pois é neste horário que as coisas acontecem”, que coisas? Fica no ar, como as piores coisas. O período noturno nunca aparece como o turno dos que trabalham durante o dia e ainda assim querem aprimorar sua formação, ou o turno dos mais responsáveis e atenciosos alunos, como já ouvi de muitos colegas professores, já que composto em sua maioria por pessoas que realmente escolheram estar lá, já que na maioria são adultos. Ao invés disso, o entardecer e o pôr do sol vão trazendo angústias, medos e monstros.

A Polícia sempre aparece sob uma apreciação positiva na narrativa jornalística de O Liberal:

*“Como acontece diariamente, uma viatura da Companhia Independente de Policiamento Escolar (Cipoe) visitou a escola na manhã de ontem. ‘Procuramos sempre nos fazer presentes, pois sabemos dos problemas existentes neste bairro’, disse um dos policiais militares”.*

O que se demonstra ainda mais no terceiro e último bloco de reportagem dessa página, amparado pelo seguinte subtítulo: *“Delegado pedirá prisão da estudante que feriu colega com um estilete”*. Note-se que “Delegado” é o autor da ação de solução para o caso de violência

Figura 17 - Imagem O Liberal 21/09/2011



Fonte: acervo digital de O Liberal, 2015.

escolar – “pedirá prisão”. Isto, aliado à imagem do delegado e sua legenda: *“Heitor colheu informações suficientes sobre o caso”*, não nos deixa dúvida sobre a importância dada ao papel da Polícia no contexto narrativo criado por O Liberal.

Além do amplo destaque dado a figura da Polícia, por meio da foto do delegado, está ainda demarcada sua capacidade inquestionável de enquadrar o crime como o pior que pudesse ser. Isto aparece como necessário e louvável, e traz para a “criminososa” maiores consequências.

*“Além disso, o delegado Heitor Pinto informou que mudou a tipificação do crime, antes lesão corporal de natureza grave, com base no inciso IV, parágrafo segundo, do artigo 129 do Código Penal, para tentativa de homicídio, previsto na combinação do inciso*

*II do artigo 14 com o artigo 121 do CP. A mudança, segundo o supervisor, ocorreu durante os depoimentos”.*

*“[...] durante os depoimentos, percebi que a acusada, no caso Laiane, não demonstrou arrependimento para as testemunhas e que, inclusive, lamentou de a vítima não ter morrido, pois era exatamente o que desejava”, resumiu o delegado Heitor [...] Para começar, ela fugiu depois de tentar matar”, complementa o delegado.*

Em resumo, poder-se-ia dizer que essa peça jornalística se estrutura basicamente pela apresentação da violência escolar como agressões físicas – nesse caso com uso de arma branca. Destacando sua gravidade e recorrência, e sinalizando sua natureza criminosa. Depois, apresenta a personificação da violência nas escolas, o jovem-aluno-de periferia, como não só principal, mas único autor. E, por último aponta a solução, uma vez se tratando de um crime, quem melhor que a Polícia para solucionar esse problema? Destacando não só o trabalho policial como positivo para a intervenção e solução dos “crimes de violência escolar” assim como para ratificar a própria natureza criminosa não do ato da agressão física, mas de todo o significado de violência nas escolas.

Nessa mesma data – 23/09/2011 – o Diário do Pará também traz uma chamada de capa (principal) sobre o caso ocorrido nas proximidades da escola Mufarrej Hage. Apesar da chamada de capa, essa não se configura como matéria principal do caderno Polícia, aparecendo numa lauda esquerda, o que já demonstra menos importância do caso para o jornal Diário em relação ao O Liberal.

Figura 18 - Chamada de capa em o Diário do Pará, 23/09/2011



Fonte: acervo digital do Diário do Pará, 2015.

Diferentemente de O Liberal, a tessitura do jornal Diário do Pará, destaca o fato recente ocorrido, sem preocupação de cronologia. E, embora a escola apareça, não é posta como o cenário de acontecimento, e sim suas imediações – a caminho da escola. Há mais cuidado em abordar a figura da estudante, como vítima tão somente, de uma violência do entorno da escola, o que se percebe pela própria composição em voz passiva – foi esfaqueada – a que sofre a ação. O agressor (no masculino) consta, no discurso desse veículo, como indeterminado. Interessante,

posto que se observarmos em O Liberal, a agressora (feminino) é nomeadamente determinada, e apresentada como “maior de idade”.

O título interno demonstra o mesmo – “*Estudante é esfaqueada e agressor some*” – assim como o *lead* vem reforçando que a estudante sofreu a ação de pessoa indeterminada, usando o termo no masculino (agressor) e com destaque para o fato de ter sido golpeada pelas costas, e também que teria sido socorrida a contento. Isto demonstra preocupação com a vítima, além de relatar o fato. Mais à frente vemos as seguintes colocações: “[...] a pessoa responsável pela agressão fugiu [...] por mais que a agressão tenha ocorrido fora da escola, os alunos já teriam sido identificados e todos serão transferidos” e ainda mais a frente coloca-se de forma dúbia quando diz que “A reportagem foi até a Divisão de Atendimento ao Adolescente (DATA), para saber mais detalhes, mas a adolescente ainda não tinha aparecido para prestar depoimento”, aonde parece mais estar tratando da ofendida do que de uma possível “agressora” como se explicita em O Liberal.

Vemos nessas colocações, cuidado com a exposição das pessoas quer sejam as vítimas e ou os agressores, já que possam ser possivelmente alunos da escola. Aqui, em o Diário do Pará, embora haja a exposição da escola, nomeada e destacada por meio de imagem de quase toda a página, há ainda um resguardo da escola como instituição veneranda na sociedade, ao menos em relação à abordagem do outro veículo midiático.

O carro em frente parece ser o da Polícia Militar, mas só se pode supor, uma vez que não se deixa ver explicitamente, posto que o trabalho de edição cobriu a identificação do carro. Aqui Polícia e Escola parecem caminhar em parceria, mais ou menos com a mesma autoridade, embora as falas sejam todas do cabo da polícia e nenhuma vindo diretamente da escola, ainda assim o discurso parece assumir esse reconhecimento da escola com autoridade ainda. Vemos isto nas passagens:

“[...] o cabo Sadinoel disse ter tido contato com a diretora e ela teria dito que por mais que a agressão tenha ocorrido fora da escola, os alunos já teriam sido identificados e todos serão transferidos”.

Figura 19 - Imagem Diário do Pará 23/09/2011



Fonte: acervo digital do Diário do Pará, 2015.

*“Em situações anteriores, a assessoria de imprensa da Seduc diz que a orientação da Secretaria de Educação do Estado é fazer os registros diretamente à polícia. Para evitar que focos de conflito ocorram dentro das escolas estaduais, vem sendo feita rigorosa identificação de entrada e saída de pessoas na instituição”*

Ou seja, aonde o discurso de O Liberal expôs como *“Na escola, ninguém foi localizado para falar sobre o assunto”*, em o Diário do Pará foi expresso da seguinte forma: *“A reportagem tentou contato com a direção da escola, mas o porteiro informou que ninguém se encontrava no local”* e logo depois justifica quando expõe que *“Em situações anteriores, a assessoria de imprensa da Seduc diz que a orientação da Secretaria de Educação do Estado é fazer os registros diretamente à polícia”*.

O que demonstra o reconhecimento, por parte do veículo, quanto à responsabilização da escola, e sua tomada de ação em relação ao fato, não deixando apenas a cargo da polícia resolver, mas tomando suas próprias medidas.

Aqui também a gravidade do fato é pormenorizada, tanto por tratá-lo como responsabilidade da escola, para além da polícia, como em o denominando de lesão corporal, o que em O Liberal tratou-se de chamar de *“tentativa de homicídio”*. Todo o acontecido foi tratado como consequência da formação de gangues no entorno da escola, ou seja, como externo à escola, já que há medidas que *“protegem”* o interior da escola. Justamente porque aqui o agente da violência não é o aluno, mas o agente externo, salvaguarda-se a imagem tanto do aluno como da escola.

Em matéria de O Liberal do dia 16/12/2011, notícia intitulada *“Alunos rivais se enfrentam armados de pedras e facas”*, trata de uma briga de estudantes nas imediações de três escolas localizadas na avenida Almirante Barroso. Todas as escolas estaduais nomeadas, o que já deixa entrever um padrão de abordagem discursiva que não poupa a imagem das escolas públicas. Do mesmo modo, a figura do aluno continua aparecendo sempre como protagonista exclusivo das ações de violência nas escolas.

Fato curioso está para certa condescendência à autoridade da escola que aqui deixa-se entrever, que observamos em certas passagens do texto, como em,

*“A ação da direção da escola Paulino de Brito foi eficaz, fechando os portões e acionando o policiamento que conseguiu conter os agressores e conduzir à Polícia Judiciária”*.

*“Os nove detidos foram levados para dentro da escola, onde conversaram com a diretora”*.

A polícia aparece com o destaque costumeiro, privilegiada tanto pelo texto escrito, como pelo imagético.

Figura 20 - O Liberal 16/12/2011



PMs vasculham escola Paulino de Brito, invadida por grupo da Amazonas Pedrosa

“A Companhia de Policiamento Escolar (Cipoe), diz a PM, atua na cobertura da área das escolas conveniadas, **mais de 400 em todo o Estado**, no policiamento externo das instalações físicas e conta com o apoio das zonas de policiamento onde os estabelecimentos de ensino se localizam. O policiamento ocorre, principalmente, nos horários de entrada e saída dos alunos em todos os turnos. A vigilância interna dos colégios, explica a PM, é competência das secretarias de Educação do estado e município”.

Fonte: acervo digital de O Liberal, 2015.

Percebemos que o cenário da escola se criminaliza e a imagem acima parece mesmo análoga à de uma prisão – policiais por entre grades, que segundo a legenda, faziam vasculha no local.

Há nessa matéria algo de interessante que deflagra uma tendência que já vínhamos percebendo, no esquema narrativo de O Liberal que é a cronologia de acontecimentos de violência escolar. Que serve tanto para atualizar casos passados, e acentuá-los de um valor dramático de crise, como nos serve para sobrelevar mais uma vez a própria imagem de violência escolar que se faz tecida por esse veículo midiático.

Figura 21 - O Liberal 16/12/2011

**VIOLÊNCIA ESTUDANTIL ÀS VEZES TERMINA EM MORTES**

- **17 de junho de 2008** - A estudante Edilene dos Santos Gonçalves, de 18 anos, mistou a também estudante Soraya Barbosa Marinho, de 15 anos, a golpes de faca. Ambas eram alunas da 8ª série da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Renato Pinheiro Conduru, no bairro de Val-de-Cães.
- **20 de agosto de 2009** - O estudante Patrick Rocha Vasconcelos, de 13 anos, foi assassinado por um colega da classe dentro da Escola Municipal de Ensino Fundamental Rotary, na Cremona, em Belém. Patrick saiu da sala e, no corredor, foi surpreendido com facadas nas costas. Ao se virar, foi atingido com golpes no coração. Seguindo o agressor, Patrick teria rasgado algumas páginas do livro dele e depois jogado sobre o acusado.
- **3 de dezembro 2010** - Alunos de uma escola da rede pública no bairro de São
- Brés, em Belém, brigaram com o pai de um garoto, que estuda no mesmo colégio. As estudantes rolaram no chão, com direito a puxões de cabelo e pontapés. A briga, que começou dentro da escola foi parar na rua. A agressão foi filmada por estudantes da escola.
- **4 de abril de 2011** - Em Marituba, duas alunas de uma escola pública brigaram no meio da rua, enquanto colegas de classe incentivaram a luta.
- **6 de abril de 2011** - Um estudante foi esfaqueado dentro da Escola Estadual de Ensino Médio Orlando Bitar, no centro de Belém. Lucas Oliveira Neves, de 18 anos, foi espancado por outros três jovens durante o intervalo de aula. Após ser atacado, o estudante reagiu e perfurou com uma faca as costas de um dos agressores, Jefferson Dias Costa, de 18 anos.
- **10 de maio de 2011** - Cerca de 20 estudantes de
- escolas públicas tentaram invadir a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Souza Franco, localizada na Avenida Almirante Buarque, em Belém. O motivo seria um rixa entre alunos dos dois colégios. Os alunos estavam armados com paus e pedras. Com a chegada da polícia, os alunos fugiram. Apesar da tentativa de invadir nenhum estudante do Souza Franco ficou ferido.
- **19 de maio de 2011** - Duas adolescentes entraram em confronto na escola estadual de ensino fundamental e médio Walter Bezerra Falcão, no Centro, perto da Prefeitura Municipal de Ananindeua. Na entrada para o turno da tarde a estudante de 15 anos agrediu a colega de 10 anos a golpes de estilete. Os ferimentos foram suturados com 18 pontos no abdômen e 12 no braço.
- **22 de junho de 2011** - Alunos da escola Enxada de Moraes, localizada no conjunto
- Júlia Seffer, em Ananindeua, foram assaltados por três jovens armados. A facilidade na ação dos bandidos ocorreu porque a escola não tem muros, é dividida em três blocos e cercada por alambrados. Ninguém saiu ferido.
- **5 de setembro de 2011** - 113 pessoas foram detidas, sendo 72 menores de 18 anos e 41 adultos, durante o desfile do Dia da Faça, realizado na avenida Presidente Vargas. As detenções aconteceram por descordem e briga em via pública entre as chamadas “torcidas organizadas” das escolas estaduais, em especial das mais tradicionais, como Paes de Carvalho, Augusto Meira, Visconde de Souza Franco, Lauro Sodré e Magalhães Barata, dentre outras. Foram apreendidas 22 duas armas brancas, sendo 21 facas e um punhal, oito queimadas de aço, dois portetes, dois rojões e duas bombas caseiras.

Fonte: acervo digital de O Liberal, 2015.

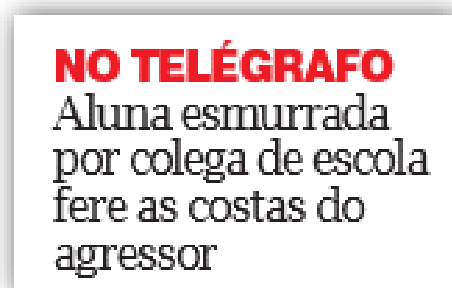
O jornal vem apontando vários casos, numa cronologia crescente em quatro anos, entre 2008-2011, como que sob uma pseudo estatística se pudesse demarcar a recorrência e gravidade dos acontecidos, quando destaca em seu título – “*violência estudantil às vezes termina em mortes*”. Veja que a “violência escolar” já foi englobada pela “violência estudantil”, ou tomada como sinônimo. Pois, toda ação violenta relacionada às escolas são quase que exclusivamente de ordem física e entre alunos. O quadro apesar de anunciar casos de violência estudantil que terminaram em morte na cidade de Belém, destaca apenas dois. Os outros são de agressões físicas, com porte de arma branca ou não, briga entre estudantes de escolas rivais e ação de externos para com escolares. Denotando uma iniciativa de espetacularização e de conformação de um imaginário de violência escolar, que busca tornar o jovem-aluno-de periferia em principal ator em evidência e alvo de intervenções/punições.

Sobre a matéria do dia 01/03/2012, que mais uma vez aborda a briga e agressão física entre estudantes, e cujo título em O Liberal – *Estudante revida socos com golpe de caneta* – já nos demonstra. É uma matéria do caderno Polícia, ocupando o meio da peça jornalística, não muito extensa, mais que congrega elementos textuais e imagéticos.

Faz-se observável desde o *Lead* a ênfase dada ao bairro de localização da escola, o que depois, no corpo da matéria se reitera mais uma vez. Considerando que um *Lead* tem realmente o papel de indicar brevemente informações principais, o que nos intriga é a insistente remissão a bairros considerados periféricos, muito embora haja escolas particulares em áreas de periferia e escolas públicas em áreas consideradas centrais e ou “mais nobres”.

Contudo, a recorrência de visibilidade está tão somente para as escolas públicas de áreas periféricas. Isto nos faz refletir sobre a inexistência de violência nesses outros contextos, o que acreditamos quase impossível, já que muitos autores apontam para o contrário. E assim, então refletimos sobre a intencionalidade de um agendamento desse tipo, com seus contextos visíveis e invisíveis.

Figura 22 - Lead Matéria O Liberal 01/03/2010



Fonte: acervo digital de O Liberal, 2015.



Figura 23 - O Liberal 01/03/2012



Fonte: acervo digital de O Liberal, 2015.

A escola pública é exposta desde sua nomeação escrita até a imagem exposta da fachada. Pelo que o jornal parece querer fazer saber de forma muito clara e explícita, geograficamente, onde se encontram as “escolas violentas” da cidade, e conseqüentemente, onde residem as “pessoas perigosas da sociedade”. E, ainda, aponta-las – as escolas – pelo questionamento e descrédito:

*“Na ocasião, a diretora da escola não estava presente e a vice-diretora, segundo informaram funcionários do local, preferiu não receber a reportagem nem se manifestar sobre o assunto. Estudantes e testemunhas contaram em detalhes o que houve momentos antes, durante e depois da agressão”.*

A redação do jornal sobrealça informações de “testemunhas” que nem mesmo assistiram ao ocorrido, como o próprio texto indica, em detrimento da “ausência de pessoa competente da escola” para esclarecer o fato.

*“Eu não presenciei a briga, mas os meus colegas disseram que ele (a vítima) já tinha dado dois socos nela (a agressora) antes de sair da escola e que, com raiva, ela esperou ele atravessar o portão para depois furar com uma caneta as costas dele e sair correndo, resumiu uma estudante”.*

Também a imagem do aluno se vê construída sob a relação de agressão, de transformar qualquer objeto em arma, ou seja, questionado em sua própria índole, além de ser capturado pela imagem fotográfica, dando a entender tratar-se da imagem de um ou mais alunos da escola – sem camisa, negro, de bicicleta – ao que a fotolegenda agrega ainda sentido a imagem – “Várias pessoas testemunharam a agressão ocorrida na porta da “José Alves Maia” – ao capturar o que parece ser dois homens adultos (testemunhas) observando e ou testemunhando a ação do agressor – o garoto de bicicleta. Esse adolescente, pelo que se vê, não aparece uniformizado, símbolo que traria mais dignidade ao seu potencial papel social de “estudante”, ao contrário, ele vem despido de uniforme e de roupas que o prestigiem socialmente, ele se locomove de bicicleta e logo se conclui que é de situação financeira desfavorável; e além disso,

ele é negro. Não será essa a imagem do jovem-aluno-de periferia que se quer empreender no bojo da conformação imaginária da violência escolar?

Outra questão para qual vemos a mobilização de recursos discursivos de O Liberal, está para a gravidade e recorrência dos casos dessa natureza, numa tentativa de certo cenário caótico, de crise. É por isso que expressões como, *“Isso já é bastante comum nessa escola. Faz uns dois meses que aconteceu uma situação semelhante aqui na frente, quando dois estudantes partiram para a briga assim que se esbarraram no portão da escola”, acrescentou uma testemunha*”; são recorrentes. Há nesse mesmo intuito, a utilização de falas convidadas para referendar essa recorrente violência nessas escolas públicas da periferia da cidade.

Em apreciação às matérias do dia 16 de Junho de 2012 em ambos os veículos midiáticos, observamos em O Liberal, que a Polícia protagoniza o elenco de combate e punição para os eventos de violência escolar. Assim, medidas pedagógicas são questionadas em sua relevância e eficácia contra a violência. Percebemos no próprio título e em excerto do subtítulo, a exaltação a PM (Polícia Militar): *“PM acaba ‘guerra’ de alunos - Policiais detiveram três envolvidos em duas ‘batalhas’ entre alunos” [...].* Diferentemente, ações educacionais são postas em cheque, em outras passagens do texto: *“Paradoxalmente, na entrada do prédio uma faixa exalta a ‘paz e o amor’” e em “[...] A diretora foi até a delegacia para prestar depoimento, mas não deu entrevista. O cabo Vitor, da PM, informou que a diretora do Souza Franco tinha prometido expulsar os alunos envolvidos nas confusões”.*

A Diretora não possui discurso direto na tessitura jornalística, suas ações aparecem referendadas pelo cabo da PM, conjuntamente a matéria também nos diz que: *“A PM fez rondas internas na escola”*. Para nós, parece sugestivo de uma substituição de gestão das unidades escolares. Como se talvez devêssemos colocar nossas escolas sob controle e gestão da polícia e de políticas policiais, já que as educacionais-pedagógicas não têm dado conta de resolver os problemas das escolas. Algo que chama a atenção e nos exige reflexão. Uma das fotografias da matéria também nos fala muito sobre a exortação à polícia no controle das escolas. Como se observa a seguir,

Figura 24 - O Liberal 16/06/2012



Fonte: acervo digital de O Liberal, 2015.

Observem que não se trata de qualquer polícia, mas *militares*. O foco centralizado da figura do PM que parece estar saindo pelo portão da escola, com a retaguarda de outros policiais, e os alunos ao fundo que parecem submetidos a eles – os policiais. Aponta-nos para uma imagem dos alunos, atrás das grades, como que contidos por quem consegue manter a ordem nas escolas – os militares.

A imagem também nos remete à figura dos alunos 1. Como criminosos em potencial, que se não contidos adequadamente poderão vir a ser agressores; e 2. Os alunos que já são criminosos e por isso responderão na justiça. Observamos que, embora trate-se de rivalidade entre as escolas, e que a própria matéria observe que não houve feridos ou danos materiais, a criminalização das ações é sempre colocada em evidência, como na relação de um dos envolvidos em outros atos delituosos: “*O cabo Prata, da PM, informou que Alan é suspeito de envolvimento em um homicídio ocorrido no bairro do Atalaia*”; e na descrição dos procedimentos tomados em relação aos envolvidos “*que eles, após serem ‘fichados’ na Polícia Civil, tiveram de assinar um termo de enquadramento no crime de desordem. ‘Serão liberados, mas não ficarão impunes, disse o delegado’*”.

A imagem das escolas é sempre exposta. Aqui a fachada do prédio da escola exibindo claramente seu nome. A foto e legenda parecem apenas inferir sobre a saída de alguns alunos do prédio “*alunos abalados*” diz no início da legenda. Mas, ao nos reportarmos ao texto escrito encontramos a seguinte passagem: “*Um grupo de 15 alunos da Souza Franco saiu para enfrentar os alunos da outra escola*”. E a legenda da própria imagem encerra com a seguinte frase: “*Rivalidade antiga continua*”.

Figura 25 - O Liberal 16/06/2012



Fonte: acervo digital de O Liberal, 2015.

Há uma clara tentativa de reprodução do momento em que os eventos ocorreram utilizando uma imagem de um momento posterior, para tentar mostrar talvez “os alunos saindo para a “batalha”, “guerra”, “conflito”, “tumulto” e outros adjetivos que são usados para espetacularizar o evento.

Em abordagem ao mesmo fato, na edição do dia 16/06/2012, o jornal Diário do Pará, invoca o seguinte título: “*Estudantes em guerra praticam vandalismo*”

Figura 26 - Fotografia de o Diário do Pará, 16/06/2012

O *Lead* reforça a imagem:

*“Foram parar na polícia por causa de violência contra ‘colegas’ de outra escola”.*



Fonte: acervo digital do Diário do Pará, 2015.

Na imagem acima, observamos que apesar de o jornal mostrar que as ações desses “estudantes” – termo que aparece entre aspas na matéria – talvez por questionar esse status; que tiveram de dar explicações, e são mostrados numa sala de espera para registro de ocorrência policial, sua imagem é mais resguardada, assim como das escolas. Percebe-se algumas pessoas que conjuntamente ao título sugerem ser os estudantes, mas não há imagem frontal e nem nítida o suficiente para identificar um uniforme, por exemplo, cuja própria matéria diz que os alunos

cobriram os rostos com as camisas da própria escola, mas o que vemos são muitas sombras e penumbra aos rostos. Inclusive sugere-se em certo resguardo aos alunos ou ao que eles representam na sociedade talvez, que cobriram seus rostos por medo: *“temendo alguma coisa, os ‘estudantes’ cobriram o rosto com camisas do próprio colégio”*.

A legenda da foto também corrobora a essa abordagem diferente da figura do aluno em relação à abordagem proposta em O Liberal: *“Estudantes tiveram que dar explicações na Delegacia de Polícia Civil”*; e não que foram fichados, e estão ligados a outros crimes, ou que irão responder na justiça, embora a fonte de informações da polícia seja a mesma para ambos os jornais. A matéria de o Diário do Pará menciona apenas uma vez explicitamente que se tratava de *“haver uma ação criminosa”*, mas isto em conjunto com sua expressão sempre aspeada da palavra estudante, sugere-nos que talvez embora acredite que vandalismo é crime, não acredite que são estudantes – sem aspas, os verdadeiros – que os tenha cometido.

Aqui não só a polícia teria participado da resolução do acontecido, mas também a direção da escola que não permitiu a saída de alguns jovens que também intentavam participar da briga em frente à escola – *“a direção da escola pediu que os alunos não saíssem do prédio. Entre eles estavam três que pretendiam revidar o vandalismo praticado contra a escola, mas foram impedidos de sair pela diretora”*. Observem que eles foram impedidos de sair da escola e participar do ocorrido por meio de um pedido – *a direção da escola pediu...* – o que sugere a apreciação que o veículo tem da instituição escolar diferentemente de O Liberal, como detentora ainda de autoridade sobre seus alunos, e com comando reconhecido e respeitado do ambiente escolar.

Uma última coisa que chama a atenção nas duas matérias – de O Liberal e Diário – é a visibilidade dada a relação entre os eventos violentos e o turno da tarde.

*“A presença de viaturas policiais nos horários da tarde e noite está ajudando a amenizar a violência, pois são os horários mais complicados”* (O Liberal, 16/06/2012).

*“[...] a violência estava apenas dando um tempo para, no turno da tarde, haver a ação criminosa”* (Diário do Pará, 16/06/2012).

Em apreciação à matéria de o Diário do Pará, edição do dia 09/04/2013, pela qual destacamos inicialmente a chamada de capa: “*Estudante é esfaqueado na escola*”. O título da chamada vem sobrelevando o aluno-vítima. Já vemos de antemão, o destaque para o bairro onde se situa a escola na qual ocorreu o incidente, que vem em letras garrafais e destacada em vermelho logo acima do título – MARAMBAIA. A dualidade aluno/vítima e aluno/agressor, que também revela sobre a natureza do episódio violento, como de violência física com uso de arma branca.

A escola aparece nominalmente logo no pequeno texto da capa. E, a SEDUC (Secretaria de Educação do Estado do Pará) também é destaque com esclarecimentos sobre o fato. Interessante de se notar é o fato de a chamada de capa da matéria sobre violência na escolar relacionar-se com as imagens da capa, que são referentes a outras matérias, para um olhar desatento e apressado poderia até concluir que se trataria das imagens desse título – imagens do estudante esfaqueado – o que não condiz ao se ler pormenorizadamente. Em meio as três imagens destaque para o enunciado: TEMPO DE VIOLÊNCIA. Faz-nos pensar se o jornal não estaria nos dizendo que a escola hoje faz parte também desse “*tempo de violência*”, de forma bem impactante vários cadáveres ao chão, relacionando “as escolas” públicas, com a violência de uma forma geral, e uma violência extrema – homicídios.

A matéria que compõe o caderno Polícia, já traz em seu título o aluno/agressor para o centro das atenções – “*Estudante de 15 anos esfaqueia colega de escola*” – complementando a chamada de capa que apresentava a vítima – estudante – e o local – na escola, agora apresenta o autor – outro aluno de 15 anos. O destaque para a idade do agressor – 15 anos – vem mais uma vez colocar o aluno jovem no protagonismo de casos de violência na escola. Como já demonstrado na capa, a escola e o bairro são destacados nominalmente, do que se depreende a visibilidade da escola pública e do bairro de periferia, atrelados também à dinâmica estruturante da violência escolar.

Figura 27 - Chamada de Capa Diário do Pará 09/04/2013



Fonte: acervo digital do Diário do Pará, 2015.

No discurso de o Diário do Pará há certa dignidade e preocupação para com a figura do aluno/vítima, posto que informa sobre o atendimento e estado de saúde – “[...] vítima, que foi rapidamente encaminhada ao centro 04, e após receber curativo passa bem”. Já para o aluno/agressor a relação de sentido está para a de um criminoso homicida – “o caso foi registrado na seccional urbana da Marambaia [...]”.

Para a escola e sua gestora, notamos um resguardo feito pelo o jornal que não demonstra responsabilizá-las, isto é perceptível ao se reportar às providências tomadas – “[...] vítima rapidamente encaminhada [...]”; “[...] o caso foi registrado [...] pela própria diretora [...]”; “[...] a direção da escola programou para a manhã de hoje, reunião com pais e responsáveis de todos os alunos para debater sobre a ocorrência [...]”; e finalmente, “O episódio seria um ato isolado na escola [...] que desenvolve ações pedagógicas com as séries com a intenção de preservar a harmonia do ambiente escolar”.

Há um texto-legenda em destaque na extremidade direita, que diz “*Eu vou aguardar vítima e agressor aqui e vou encaminhar os dois para a Divisão de Atendimento ao Adolescente*”. É uma remissão à fala do delegado da seccional onde o caso foi registrado, ou seja, é um destaque para o trabalho realizado pela polícia. Também aparece a ação da Cipoe, que foi até a casa do aluno/agressor para buscá-lo, mas este não se encontrava. Interessante observar que há uma apreciação positiva em relação ao trabalho da polícia, que aqui não se aplica a escola, mas aos alunos envolvidos em situação de violência, não qualquer aluno, porque os demais estão sob a guarda da própria escola, que ainda aparece como figura de autoridade e de comando do seu próprio campo de ação – o educacional/ o pedagógico.

Para “O Liberal”, a matéria sobre o mesmo fato, é publicada na mesma data 09/04/2013, só que não há menção na capa principal, e a matéria de meia capa do caderno está na parte inferior da página, o que poderia nos remeter a uma visibilidade menor que a dada pelo Diário do Pará. Contudo, a exposição parece ser maior em O Liberal, já que na matéria do Diário do Pará não há nenhuma imagem/fotografia que expusesse a escola e ou os alunos, como se observa em O Liberal.

Tanto há mais exposição escola, por meio da visibilidade de sua fachada, como dos alunos, quer sejam os envolvidos como a imagem do aluno/vítima já com curativo no pescoço, lugar aonde teria levado a facada, que vai amparado pela família; como de outros alunos que se encontram em frente à escola. Na legenda da imagem – ***Estudantes ficaram chocados com a tentativa de morte. Vítima foi golpeada duas vezes. Seduc vai discutir violência em reunião hoje*** – destaque para os estudantes como protagonistas das ações de violência escolar, o que já é perceptível

Figura 28 - O Liberal 09/04/2013



Fonte: acervo digital de O Liberal, 2015.

desde o título da matéria: “*Adolescente esfaqueia um colega de turma dentro de sala de aula*”, e a sempre marcante relação entre aluno-agressor e crime – tentativa de morte, tentativa de homicídio.

Diferentemente da abordagem discursiva do Diário do Pará, em O Liberal há mais detalhamento do ocorrido, sobretudo de como um aluno esfaqueou o outro, para isso utiliza falas convidadas de outros alunos que, além de conceder veracidade ao discurso, também traz bastante espetacularidade, o que observamos nas falas: “*Sem que o colega tivesse qualquer chance de se defender e na frente de pelo menos outros 20 estudantes, além do professor, o adolescente esfaqueou o outro no peito e no pescoço*”; “*Depois que ele deu as facadas, ele (a vítima) caiu completamente ensanguentado. Chorei muito e fiquei desesperada*”, contou uma aluna adolescente que testemunhou a cena de violência e ficou traumatizada com o que viu”; “*Os golpes, desferidos com uma faca pequena, ‘caseira’*”.

Aqui, não há resguardo à vítima, que é tão culpada quanto o agressor, tão protagonista quanto o agressor nas situações de violência – “*Uma aluna disse que os dois jovens já tinham uma rixa antiga. A estudante contou que eles são envolvidos com drogas, pequenos furtos e o que chamou e ‘coisa errada’*”. Assim como também não há para escola, ressaltando que: “*A agressão foi registrada na Seccional da Marambaia pela coordenadora pedagógica da escola, Maria Francimar Arnour da Cunha, que disse desconhecer os motivos que levaram o aluno a esfaquear seu colega de classe*”. Já se faz aqui perceber questionamentos quanto à postura da escola, já não foi a direção da escola que prestou queixa – como em o Diário do Pará – mas a coordenadora que nem sabe nada sobre os motivos que levaram àquele desfecho, os alunos sabem mais que a própria coordenadora, porque são as fontes de informação do jornal. A própria nota de esclarecimento enviado pela Seduc, que foi publicada nos dois veículos, em o



Diário do Pará, ressalta as ações desenvolvidas pela e para a escola, em O Liberal, não passa de mais uma referenda à descrição do ocorrido.

Sobre a matéria do dia 25/01/2013 no jornal Diário do Pará, que relata uma invasão e roubo a professores na dependência de uma escola, notamos a ênfase na vítima – professor – que já vem anunciada no título – *Alunos assaltam professor no Vilhena Alves*. Mas, como já notado em ampla medida, a tessitura discursiva de o Diário do Pará é sempre mais concisa e objetiva no relato dos fatos, por isso, percebe-se de forma mais suavizada a carga de criminalização dos alunos, embora ela esteja presente, como podemos observar nos excertos abaixo:

*“Eles pularam o muro e invadiram sala segundo testemunhas” (lead da matéria)*

*“Um dos alunos envolvidos no crime já foi identificado[...].”*

*“Um dos alunos já foi identificado e que a equipe do Cipoe já está em contato com a família do estudante” (legenda)*

Observe que os alunos aparecem relacionados a um crime, mas o nível de dramaticidade e espetacularização nesse veículo é pormenorizado em relação ao outro. Aqui, *“o Cipoe entra em contato com a família do estudante”*, diferentemente do padrão narrativo de O Liberal, aonde os adolescentes são encaminhados ao DATA, ou a seccional, ou coisa do gênero, que remeta às sanções criminais. Há a acentuação de espanto quanto à natureza do evento – violência aluno/professor, mas de forma mais atenuada nas nuances de espetacularização, poderíamos assim dizer. Não há imagem de alunos. E embora a escola seja exposta, nomeadamente e por imagem fotográfica, isto é mais no tom de caracterizá-la como vítima – a própria escola – do que descaracterizá-la como instituição social de educação. Se observamos a figura 30, vamos ver que não há nem mesmo identificação nomeada da escola, que só aliamos ao nome por leitura pormenorizada da matéria.

Ao contrário, na narrativa de o Diário do Pará, tanto a escola como a secretaria de educação desempenham ações importantes,

*“A direção da escola acionou a Companhia Independente de Policiamento Escolar (Cipoe), que monitorou a situação”.*

*“A Secretaria Estadual de Educação [...] informou que ‘um dos alunos já foi identificado [...]’.*

Nota-se que aqui, mesmo não sendo a escola a figura responsável pela resolução direta do problema, que continua a ser a polícia, percebemos que a polícia só consegue desenvolver

um bom trabalho porque a escola é eficaz em demandar o policiamento. Então, são recorrentes falas que exemplificam isto. E, são vozes – escola/direção/Seduc – que aparecem mais diretamente, ao invés de aparecer através de outras pessoas, como pelo relato de policiais por exemplo, o que já não acontece tanto em O Liberal, aonde essas falas aparecem mais em tom de desqualificação, descrédito e ironia.

Figura 29 - Diário do Pará 25/01/2013



Fonte: acervo digital do Diário do Pará, 2015.

Outro elemento recorrente nas imagens, com toda a certeza são as grades, elas estão sempre presentes. De todos os ângulos possíveis para uma fotografia, o cenário das “grades” parece mobilizar bastante o olhar e a atenção. Seguramente, representa um elemento simbólico demarcado e significativo para o contexto de conformação do imaginário de violência escolar. Que aliança a imagem da escola a de prisões, encarceramento e ou contenção.

No mesmo dia 25/01/2013 “O Liberal”, publica pequena matéria intitulada “*Professor sofre assalto dentro de sala de aula*”, pelo qual observamos uma maior ênfase na vitimização do professor; diferentemente em o Diário do Pará, a ênfase está para a escola Vilhena Alves, pela relação como o título foi exposto e a imagem da escola.

É como se “a escola” tivesse sofrido o ataque, muito embora os professores tenham sido abordados diretamente. Diferentemente, em O Liberal, como a escola já está desacreditada como instituição social educativa, o ataque foi à autoridade e imagem do professor.

Figura 31 - O Liberal 25/01/2013

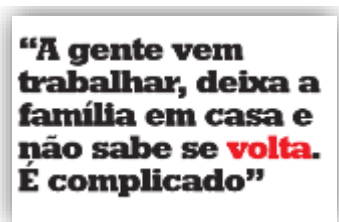


Fonte: acervo digital de O Liberal, 2015.

Apesar de a visibilidade ao fato ter sido maior em o Diário do Pará, inclusive com chamada de capa, e uma matéria de página inteira, com elementos imagéticos. Em O Liberal, a imagem sobretudo, do aluno sobreleva-se de maneira mais agressiva, aqui nem se reconhece os agressores como estudantes, eles são mencionados como: “assaltantes de uniforme”, “dois rapazes que usavam uniforme da escola”, “os jovens estavam armados” e logo em seguida já na conclusão da matéria, expõe que “[...] a polícia já está em contato com a família do estudante para tomar as providências [...]”.

O próprio jornal nos diz que eram estudantes, mas prefere tratá-los como “assaltantes de uniforme”, e assim descaracterizá-los de toda sua dignidade de “ser estudante”. Há aqui apenas mais suavidade para com a escola, talvez em virtude do ataque a um professor e que de certa forma essa figura esteja intrincada com a imagem da escola, porque geralmente em matérias que abordam a violência entre alunos, a escola é mais exposta em suas fragilidades.

Figura 32 - O Liberal 25/01/2013



Fonte: acervo digital de O Liberal, 2015.

Figura 30 - Diário do Pará 25/01/2013



Fonte: acervo digital do Diário do Pará, 2015.

Diferentemente nesse contexto, vemos a direção da escola dando informações sobre o caso, trabalhando em conjunto com a família e colaborando como fala convidada para a dramatização da gravidade do acontecido, o que vem

em forma de olho<sup>18</sup> como se diz na linguagem do jornalismo.

Figura 33 - O Liberal 24/05/2013



Fonte: acervo digital de O Liberal, 2015.

Na matéria de O Liberal do dia 24 de maio de 2013, observamos que a notícia assume uma posição de interdependência de sentido com as demais matérias da página, subdivididas em três, cuja a que nos interessa, ocupa a extremidade inferior da página, como podemos ver na imagem ao lado. A técnica da pirâmide invertida utilizada, observável nessa construção discursiva, que busca a organização das informações pela disposição que faz delas na página a partir de seu valor noticioso, começando sempre pelas informações que julga mais importante, seguidas de informações complementares, como nos elucida Canavilhas (2007).

Neste caso, a pirâmide vem com abertura e exposição de subtemas numa mesma página. Tais subtemas indicam relação de sentido, numa percepção de conjunto, como abordaremos a seguir.

O título principal – *Presos com armas potentes* – apresenta apreensão de armas e de quatro integrantes adultos que compunham uma quadrilha de assaltantes. Mais abaixo temos: “*Foragido recapturado é suspeito de participação em assalto a banco*”, que destaca a recaptura de foragido, preso por assalto a bancos, com várias passagens pela polícia. E, logo a seguir o último tema abordado “*Estudante ameaça colega dentro da sala de aula com arma de brinquedo*”. Inicialmente parecem três fatos desconexos apresentados de forma independente, apenas incidindo na mesma página, por ter o acaso os terem feito acontecer num mesmo dia; mas sabemos quão ingênua pode ser essa apreciação.

Primeiramente, sabemos que não foram os únicos três acontecimentos do dia, vários outros fatos ocorreram, mas critérios de agendamento selecionaram esses três, e propuseram dispô-los juntos numa mesma página a partir de uma hierarquia de importância, pela qual partem da ação de uma quadrilha de assaltantes que são presos com várias armas, depois apenas um assaltante a banco que é recapturado, e por último dois adolescentes que ameaçaram colegas

<sup>18</sup> Uma expressão que designa uma frase destacada do texto, para dar ênfase a uma frase da matéria.

com uma arma de brinquedo. Se lêssemos a matéria de baixo para cima, observaríamos que ela aponta para um crescente da ação criminosa que, começa com alunos/adolescentes ameaçando colegas, a assalto e conseqüentemente formação de quadrilha. O que nos denota mais um indício de criminalização potencial do jovem, mesmo em se tratando de matérias sobre violência na escola.

No subtema que mais nos interessa, notamos de pronto que no título *“Estudante ameaça colega dentro da sala de aula com arma de brinquedo”* evidencia-se o autor – estudante, sua ação – ameaça com arma, e o local – sala de aula. Escola e bairro de localização são nominalmente indicados. A família também é apontada a partir da ausência, já que *“, a mãe (dos adolescentes)<sup>19</sup> estava alcoolizada e o avô foi quem veio para conversar com o jovem* (O Liberal, 24/05/2013), o que é indicado duas vezes no texto. Da mesma forma a figura da direção da escola parece ser questionada em sua autoridade e capacidade para lidar com seu contexto escolar, pois as passagens a seguir,

*“As aulas precisaram ser interrompidas, enquanto os adolescentes foram ouvidos pela direção da escola e o inspetor”;*

*“A diretora da escola não concedeu entrevista para falar sobre o ocorrido, e explicar porque decidiu acionar a Guarda Municipal para resolver o problema entre os estudantes da 5ª e 7ª série do ensino fundamental”;* e,

*“No caso desses jovens, decidimos trazer ao Conselho Tutelar IV, na Travessa Vileta, para que eles e suas famílias sejam acompanhados”.*

nos permitem observar que a escola estaria despreparada para lidar com esse tipo de situação, já que precisou até cancelar as aulas e nem pôde manter a rotina escolar em funcionamento; a diretora não explica por que acionou a guarda municipal, ao invés de ela mesma resolver o problema entre alunos da 5ª e 7ª série do fundamental; e por fim, parece que o caso não era para a polícia resolver – não era caso de polícia – já que os alunos foram encaminhados para o conselho tutelar, com acompanhamento familiar, e não para o DATA.

Contudo, embora o jornal indique a desnecessária solicitação da atuação policial, pelo que poderia ter sido resolvido na e pela própria escola, insiste em relacionar um dos adolescentes em outros episódios suspeitos: *“O mais novo, por exemplo, que foi quem começou com as ameaças, já tem um histórico de violência e apreensões”* (O Liberal, 24/05/2013), o que mais uma vez sugere relacioná-los a um nascedouro do crime, o início de toda a

---

<sup>19</sup> Grifo nosso.

criminalidade vivida em nossa cidade, a gênese dos problemas de violência que enfrentamos na atualidade.

Situações de violência escolar tal como o jornal O Liberal o entende, são observáveis no título, ao enunciar “ameaça” e a apreensão de armas e drogas, como indicam na passagem “*Somente essa semana, já foram apreendidas duas armas de fogo, facas, pedras e cachimbos de crack e maconha*” (O Liberal, 24/05/2013). Outra questão que chama a atenção é o fato de que apesar de o incidente ter acontecido numa escola municipal, e o grupamento de ronda escolar ser representativo da guarda municipal, eles não deixam de ressaltar que acabam realizando a ronda também nas escolas estaduais que fazem parte do seu trajeto. Interessante porque, os jornais quase nunca abordam as escolas municipais, uma questão a refletir já que a maioria das escolas municipais atendem à demanda da educação infantil e do ensino fundamental I, cuja a faixa etária vai dos 4 aos 10 anos, aproximadamente. Ou seja, um público infantil. Diferentemente, às escolas estaduais cabe assumir preferencialmente o ensino fundamental II e ensino médio – clientela em sua maioria de adolescentes e jovens.

Sobre esse mesmo fato, escreve o Diário do Pará, uma matéria de página inteira, no caderno polícia, nesse mesmo dia (24/05/13), cujo título enuncia: “*Jovens são apreendidos com arma na escola*” (Diário do Pará, 24/05/13). Diferentemente da abordagem empreendida por “O Liberal”, aonde os jovens/infratores são os protagonistas da ação, e escopo principal do mote que subsidia a matéria, em o “Diário do Pará” é a polícia que protagoniza toda a ação, na figura da Guarda Municipal de Belém. Observem que, embora o título ressalte os jovens, o fazem para demonstrar que eles estão sofrendo uma ação – eles são apreendidos, aprendidos pela polícia; que não apreendeu só jovens, mas também armas. Assim, toda a ação da polícia vai se sobrelevando na medida em que o discurso jornalístico do mencionado veículo, vai-se constituindo. O *lead* é outro elemento textual representativo desse protagonismo e valorização do trabalho da polícia, da mesma forma que a fotografia que compõe a matéria que abarca quase metade da página, com a figura de um guarda municipal uniformizado – ou seja, no exercício da função – mostrando a arma de brinquedo que fora apreendida.

Note-se que, embora a arma encontrada, nesse episódio em particular, fosse de brinquedo, esta informação se potencializa de seriedade e como preâmbulo para situações mais perigosas, o que percebemos com o destaque para toda ordem de achados de armas e drogas encontradas em uma semana de ronda nas escolas – “*cachimbos utilizados por fumantes de craque, pedras de craque, maconha, terçado e facão*” (Diário do Pará, 24/05/2013). Os adolescentes são mostrados como infratores, mesmo o terceiro garoto que segundo o próprio jornal, teria sido coagido a assumir a culpa pela posse da arma de brinquedo, foi encaminhado

ao conselho tutelar para prestar esclarecimentos, configurando-se sua participação mais como cúmplice do que como vítima: “*Os adolescentes teriam feito afirmações contraditórias entre si [...] a única coisa em que os três foram unânimes foi ao dizer que pretendiam pintar a arma de preto*” (Diário do Pará, 24/05/2013).

Findado esse empreendimento descritivo, e pré-analítico das matérias de jornais impressos digitalizados, referentes aos veículos midiáticos – O Liberal e Diário do Pará – configurando-se como parte de nosso corpus de análise; observamos sensíveis diferenças de abordagem, sobretudo, ao que diz respeito à exposição dos estudantes e das escolas. Pelo que, as matérias de O Liberal demonstram mais exposição do aluno jovem, por destacáveis elementos discursivos, e pelo agenciamento dos fatos, que o afinizam com a figura do criminoso, assim como da desqualificação da escola pública e sua substituição pela figura da polícia que se delinea como mais competente para lidar com questões de violência na escola, disciplinamento dos alunos, contenção e até mesmo como figura pedagógica que, forma os alunos e orienta os professores.

Diferentemente em o Diário do Pará, ainda se nota certa salvaguarda tanto da figura do aluno, como da escola, como elementos e ou papéis sociais ainda representativos de alguma dignidade e da escola ainda, com demarcada autoridade e ou competência para a trato de suas questões, embora trabalhe em conjunto coma polícia, para a resolução dos casos de violência. Trabalha em conjunto, mas não submetida à polícia. Ademais, faz-se notável o protagonismo juvenil nos casos de violência nas escolas, como autores, cujas relações de sentido sempre lhe aliançam à figura do criminoso, tal qual o agente externo que age contra a escola. A caracterização dessa escola violenta, como exclusividade da escola pública, o que lhe desqualifica em seu papel, e competência. A vitimização do professor em relação à ação violenta dos alunos. A sobredeterminação da violência em virtude do local de sítio da escola – os bairros periféricos; assim como, em virtude da negligência, ausência e ou desestrutura familiar. São alguns dos temas mais referendados, e insistentes, de uma forma geral, pelas matérias constituídas sob a tessitura narrativa desses dois veículos midiáticos.

Com o mesmo objetivo de sobrelevar essas tematizações redundantes, e constantemente expressas, agora, a partir dos discursos dos escolares, é que nos voltamos em atenção e esforço para nosso próximo capítulo, sob a tarefa de, tanto identificar os discursos produzidos pelos escolares, acerca da violência escolar, como ressaltar possíveis relações entre este imaginário social midiaticizado da violência escolar e a experiência com o fenômeno, no contexto escolar.

#### 4 O CENÁRIO ESCOLAR E A VIOLÊNCIA: UMA TRAGÉDIA ANUNCIADA

---

A música chama a atenção da nação, nos chocando à  
sociedade  
Jornais, preto e branco impressos em cores e números...  
Rosas coloridas em branca cruz de tecido, provando a  
impunidade e o descaso com que faz um simples pedido  
A Babel, civil, militar, babilônia está formada  
Controladores sem controle e uma tragédia anunciada

Cruz de Tecido, O Rappa

---

Trouxemos essa canção como paráfrase ao título que adotamos, porque vimos lá nas matérias de jornais, esse conclave de uma “tragédia anunciada”, a tragédia do jovem, de família desestruturada, do bairro periférico, que vive em situação de vulnerabilidade, que não poderá ser outra coisa, senão a própria personificação da violência e do crime. Vimos a tragédia da escola pública, sem controle, sem autoridade sobre esses jovens, destituída de sua importância social porque já desgastada em sua efetividade e competência para educar. A tragédia da violência escolar que se viu outrora anunciada... veremos agora em diálogo, com os discursos dos próprios escolares.

Faz-se oportuno ainda, observar que estamos tomando as falas dos escolares como discursos difusos, e ou uma narrativa potencial, que só demarca uma pré-intriga, e que se modela numa narrativa acabada pela relação que estabelece com a estrutura do roteiro de entrevista que consubstanciou as respostas, que basicamente encaminhou a abordagem das apreciações sobre a violência escolar, no sentido de colaborar para o sobressalte de um certo conhecimento geral sobre o assunto, sua caracterização, exemplificação, a caracterização da escola em relação ao fenômeno, a caracterização das relações interpessoais face ao fenômeno e o posicionamento de cada um em relação à questão da violência.

Dessas idiosincrasias próprias da tessitura da pesquisa colhemos as informações e falas que demarcam ainda parte de nosso corpus de análise, sobre o qual buscamos empreender, guardando as devidas ressalvas e especificidades em relação às narrativas midiáticas, a mesma abordagem tecida outrora, mas de maneira a perceber as relações entre o que se constrói acerca da violência escolar, a partir de suas exposições, e as narrativas midiáticas.



#### 4.1 PERFIL DOS ESTUDANTES

Em virtude de a figura do jovem assumir amplo destaque, conforme as narrativas midiáticas nos anunciaram, e como a escola pesquisada não dispusesse de informações consistentes acerca da realidade sócio-familiar-educacional dos alunos, pensamos ser necessário, anteriormente a atividade do Grupo Focal, conhecer um pouco melhor esses estudantes, por meio de um Questionário<sup>20</sup>, pelo qual podemos apresentar a seguir, o contexto de formação desses estudantes.

Os alunos do 1º ano do ensino médio, turma a qual acompanhamos, são jovens com idade entre 15 e 18 anos, na maioria meninas (15/8). Entre os 23 informantes, grande parte está na faixa etária de 17 anos. A grande maioria se intitula parda, e mora em bairros periféricos de Belém, principalmente no Curió-Utinga, Pedreira, Marco e em Ananindeua (zona metropolitana). Demonstrando certa distorção idade série, já que deveriam chegar ao ensino médio aos 15 anos (obedecendo a idade escolar inicial obrigatória de 6 anos no 1º ano).

Em relação ao grupo familiar, há uma equivalência entre os informantes que disseram morar com pai e mãe e os que declararam morar apenas com a mãe, ou com a mãe e sua família. Outros disseram morar somente com avós (1), Tios (2), Pai e Madrasta (1). Todos indicaram ótima ou boa relação com a família, e que recebem uma educação dos pais e ou responsáveis, baseada no diálogo, e com limites e consequências para atos inadequados. Apenas um informante declarou “apanhar às vezes”, e outro que disse receber uma educação muito rígida, mas sem detalhes. O que nos permite entrever que, apesar de a configuração tradicional de família (pai-mãe-filhos) não se estender a todos, a relação família-jovem é indicada sob uma base familiar bastante presente.

Quanto ao acesso a bens, 7/23 são sustentados por apenas um membro da família, mãe ou pai quase sempre, que recebem mais de um salário mínimo (3), menos de um salário mínimo (3), e um salário mínimo (1). Das famílias sustentadas por mais de uma pessoa (16), há quatro que são sustentadas pelo pai e pela mãe; nas outras configurações, tios, irmãos e avós também colaboram. De maneira geral, as famílias recebem mais de um salário mínimo (16), quatro recebem apenas um salário, e apenas duas recebem menos de um salário mínimo.

A respeito do tipo de moradia, a maioria das famílias habitam casa de alvenaria (19), tendo apenas quatro informantes relatado que vivem em casa de madeira, e que estão entre os que indicaram menor índice de renda familiar, entre um salário mínimo ou menos. As respostas

---

<sup>20</sup> Vide apêndice.

sobre os aparelhos eletrônicos que a família possui, evidenciam que as famílias desses jovens possuem muito além dos bens de primeira necessidade – a geladeira, por exemplo – mas também outros, como bens de entretenimento, como a Tv radicalizada entre todas as famílias dos informantes; outro bem bastante presente é computador/notebook e o aparelho de som, presente em pelo menos metade das famílias dos informantes (14).

Da mesma forma, o celular/smartphone foi apontado por praticamente todos os informantes. Em proporções menores, o Tablet (6), o Mp3 (2), e o Ipod (1), também são mencionados como bens adquiridos pelas famílias desses jovens. O que explica, em boa parte, o fato de que a maioria das famílias tenham acesso à internet, quer seja na casa como um todo (14), quer seja apenas no celular (6). A TV por assinatura é um pouco menos recorrente, mas ainda assim, boa parte das famílias dos informantes tem acesso a esse tipo mídia (12).

Quanto ao acesso a lazer, a maioria respondeu a partir de opções de espaços públicos gratuitos, como praças, praias, confraternizações em suas próprias casas (churrasco, aniversário), piqueniques familiares. Embora, também apareçam clubes, piscinas, sítios, e shoppings, que podem ou não ter algum tipo de custo para essas famílias, o que não fica muito claro.

No que diz respeito ao desenvolvimento e saúde, pelo menos a metade indicou algum problema de saúde ou deficiência. A maioria é representativa de situações de alergia e problemas de visão, mas problemas do coração e glaucoma foram mencionados uma vez cada. Quanto às deficiências, uma indicação de Autismo.

Sobre orientação sexual, apenas 7 (sete) informantes dizem não a receber de forma alguma. A grande maioria indica a família como principal responsável por esse papel. Apenas dois (2) informantes indicam que recebem orientação sexual por meio da escola. Quanto à prática de esporte frequente, apenas dez informantes responderam positivamente, dentre eles seis apontam o futebol.

No que concerne ao uso de drogas, nenhum dos informantes se intitulou usuário, ou que já tenha utilizado pelo menos uma vez. Mas, pude notar no momento do preenchimento do questionário, certo rebuliço acerca dessa questão, alguns risos, pilhérias uns com os outros, o que nos leva a duvidar um pouco desse resultado unânime. Tanto em decorrência do receio ao responder uma questão dessa natureza, ou talvez quem sabe mesmo, pela própria formulação da questão – “Já teve ou tem problemas com o uso de drogas?” – se ele for usuário recreativo, talvez não encare o uso de drogas como problema, mas tão somente ligada à diversão, e então responderia não, já que não considera seu uso de uma droga, um problema.

Quanto à socialização, a grande maioria diz ter facilidade para fazer amigos, com exceção de dois jovens. E, aponta como preferência de diversão a presença de familiares e amigos, assim como de ir ao cinema, a festas, e atividades ao ar livre, como piscina e praças.

No que diz respeito à vida escolar, dez (10) de vinte e três (23) informantes afirmam ter iniciado seu contato com a escola por volta dos 3 ou 4 anos, o que quer dizer que começaram esta relação ainda na educação infantil. Dois jovens relatam ter iniciado a vida escolar por volta dos 5 anos. A partir dos 6 anos – dois informantes, e por volta dos 7 anos de idade – dois informantes.

De maneira geral, as idades relatadas de início da inserção na escola, em princípio indiciam sobre uma maior preocupação da família em estabelecer o acesso precoce da pessoa à instituição escolar; já que apenas 4 jovens indicaram sua inserção na escola mais tardiamente, com 6 ou 7 anos, já no ensino fundamental. O que pode ser resultado de uma maior conscientização acerca do estímulo e desenvolvimento favorecido na educação infantil, mas que também pode ser resultado de incentivos financeiros oriundos de atuais políticas públicas, ou mesmo, necessidade de utilizar a escola como aporte para os filhos cujos pais trabalham fora de casa.

Outro dado revelado entre a idade de entrada no sistema de ensino e as idades relatadas no 1º ano do ensino médio, indicam que boa parte desses jovens já ficaram retidos em alguma série pelo menos duas vezes. O que pelo menos 7 desses jovens confirmam. Outros sete (7), relatam que já ficaram retidos em alguma série pelo menos 1 vez. Apenas nove (9) informantes indicam nunca terem ficado retidos em qualquer série.

Quando perguntados sobre sua frequência escolar, as respostas centraram-se entre boa (13) ou regular (10). A participação da família na escola foi expressa entre oito (8) famílias que acompanham cotidianamente o desenvolvimento dos filhos na escola; dez (10) famílias que participam do ambiente escolar apenas quando solicitados para participação nas reuniões escolares; e outras cinco (5) famílias que só se envolvem com a escola caso haja alguma solicitação direta, para resolução de algum problema específico da ordem de seu filho.

Acreditamos que a participação da família na escola seja bem expressiva, já que mais de 2/3 das famílias costuma frequentar e ou se comunicar com a escola, quer seja espontânea e cotidianamente, quer seja em decorrência do calendário de reunião escolar. Muito embora, controversamente, houvesse uma queixa da coordenação em virtude da ausência dos pais na escola. É preciso pensar sobre essa discrepância de informações, posto que, a coordenação não possui um mapa de frequência por turma, para estabelecer dados mais sólidos acerca da

participação e ou ausência da família na escola, e em quais turmas, ou generalizadamente como aponta.

Quando questionados sobre o porquê de se matricularem naquela escola, as respostas oscilaram entre basicamente 4 tipos de motivação: *Por decisão da família* (9), já que alguns pais de alunos já haviam estudado lá, ou esses alunos já haviam estudado lá e em comparação a outras escolas, decidem retornar; *Por objetivos próprios dos alunos*, principalmente como uma boa oportunidade para ter uma profissão e prosperar financeiramente (3); *Pela proximidade de casa* (2); *Por falta de opção* (1).

O que os informantes indicam na grande maioria é certa preferência pela escola em virtude de uma ainda resistente confiança de que essa escola possa ser algo significativo para seus filhos, porque consideram esta uma boa escola, uma escola que possa oferecer boas oportunidades.

Sobre a opção pelo turno tarde, seis (6) dos informantes responderam ter sido uma escolha própria, em virtude de gostar mais do turno, e ou de não gostar de acordar cedo, sobretudo. Dez (10) informantes relataram que sua escolha pelo turno da tarde se deu em virtude de situações que o impediam de estudar em um outro turno de sua preferência. Dentre estes, cinco (5) informantes prefeririam estudar em outro turno – o da manhã em 4 casos e da noite em 1 caso. Mas não puderam ser atendidos pela ausência de vagas em seus turnos de preferência. Outros três (3), relataram trabalhar ou desenvolver outras atividades pela manhã, o que lhes levou até o turno da tarde; e dois (2) informantes que esclareceram ter matriculados no turno da tarde em virtude de seus desempenhos escolares anteriores, como a repetência (1), e a distorção idade/série (1), tendo sido por isso matriculados no turno vespertino.

Quando questionados sobre os pontos positivos que a escola possuía, tivemos resposta apenas de pouco mais da metade (12). Basicamente elogiando a escola pelos seus professores, e ensino, o convívio com os amigos, e a diretora e sua elogiada atuação aparece em um dos relatos. Apenas um (1) informante diz não considerar que haja qualquer ponto positivo. E outros dez (10) não responderam à questão.

Quando perguntados sobre os pontos negativos que a escola possuía, os informantes apontam mais de uma situação, mas em torno basicamente, do calor e a conseqüente ausência de refrigeração nas salas (5), problemas na estrutura física (4), vandalismo e pichações (2); falta de valorização dos alunos (1); confronto entre escolas (3); um informante que considera a escola um problema como um todo, e os mesmo dez anteriores que não opinaram, sobre os pontos positivos, também não o fizeram sobre os negativos.

Dentre os jovens informantes, nenhum declara ter problemas, ou ter membro da família com problemas com a lei. Em relação a problemas na escola, apenas um (1) declara já ter se envolvido em briga com outro aluno.

Sobre seus relacionamentos na escola, os colegas são apontados como melhores amigos, e essa relação é retratada de maneira bem positiva. A respeito dos professores, também há bastante empatia, aparecem apenas relatos positivos, que indicam bom diálogo e respeito entre eles. A respeito da coordenação, a maioria a retrata como legal e competente, apenas 3 a consideram razoável (1), regular (1) e chata (1). Sobre a figura da direção da escola, a maioria também a aponta como uma pessoa legal e responsável, e apenas dois a retratam como “chata” e “mau”.

Numa avaliação geral da escola, onze (11) dos jovens informantes a descrevem positivamente como uma boa escola, e com ótima aprendizagem, e adjetivos como excelente, boa e muito boa são recorrentes. Outros quatro (4) informantes a classificam, como razoável, regular e/ou mais ou menos. Mas, outros adjetivos como avacalhada (2), suja (1), e ruim (1), também aparecem.

#### 4.1.1 Grupo Focal

Sobre o desenvolvimento da atividade de Grupo Focal, foi-nos cedida uma hora-aula de 50´ minutos, para conversar com os alunos. Tinham em torno de 20 estudantes, entre meninos e meninas. Em princípio, eu me rerepresentei a eles, expliquei a natureza da conversa, que se tratava de levantamento de informações para uma pesquisa acadêmica, da qual eles já eram cientes, em virtude de eu acompanhar a turma já há algum tempo.

Expliquei sobre a dinâmica da atividade, de que nós ouviríamos uma música, que tinha por fundo uma sucessão de imagens correlatas, que foram projetadas. A música utilizada foi “*O homem na estrada*” – Racionais Mc’s – e teve por objetivo, primeiramente, introduzir as questões-chave da discussão tais como a relação bairro-violência, família, e o próprio papel da juventude em meio a violência cotidiana. E, em segundo lugar, com a música também esperávamos estabelecer um clima de empatia, para que a fluência de respostas fosse facilitada.

A música “*O homem na estrada*” é de um grupo de jovens negros da periferia de São Paulo, que gravam composições desde 1983, e que até hoje tem eco entre a juventude, por letras engajadas, e contextualizadas nesse cenário de sobrevivência cotidiana das pessoas que vivem na periferia, abordando temas como a situação do negro, a precariedade física desses espaços, o abandono do poder público e a violência.

A opção pela música não poderia ter sido melhor, a aceitação foi de pronto, mexeu com eles, que já conheciam a música na sua grande maioria, alcancei de imediato a atenção e disponibilidade deles, em favor da música. Daí por diante foi só ir trilhando pela própria letra da música, o caminho das perguntas e debates que nos interessava empreender.

O roteiro de conversa foi pensado em virtude da própria trama conceitual dos jornais impressos, sobretudo a relação bairro periférico-pobreza-violência, famílias desestruturadas-violência, o protagonismo juvenil nas atividades de desvio e violência no ambiente escolar, e o principal fenômeno de ocorrência violenta na escola, que são as brigas entre escolas rivais.

Dessa forma compôs-se um roteiro, com basicamente seis pontos de discussão: 1) Como é o bairro em que você mora? 2) Como você descreveria sua relação com sua família? 3) Como você avalia sua escola, as aulas? Regras? professores? colegas? O que gosta e não gosta? 4) Vocês sabiam que o turno da tarde é considerado o mais violento? O que vocês acham disso? Porque vieram estudar no turno da tarde? 5) Vocês poderiam falar um pouco sobre a rivalidade entre as escolas? Quais as escolas rivais? Quando começou e porquê? O que acontece com quem se envolve nessas brigas? 6) Você se sente seguro na escola? Vocês consideram sua escola violenta? O que seria uma escola violenta?

*“Me digam quem é feliz, quem não se desespera,  
vendo nascer seu filho no berço da miséria.  
Um lugar onde só tinham como atração,  
o bar e o candomblé pra se tomar a benção.  
Esse é o palco da história que por mim será contada.  
...um homem na estrada”.*

Com essa estrofe, nós começamos a conversa sobre a realidade dos bairros, o mais citado foi o bairro do Curió-Utinga, mas, Tapanã, Una e Terra Firme também foram citados. A maioria diz que gosta do bairro onde mora, que possui bom relacionamento, amizades no bairro, e uma relação tranquila com o meio em que vive, reconhecem que há problemas, a violência (assaltos) e tráfico de drogas, foram citados, mas que não se sentem ameaçados pela realidade do bairro.

*“Equilibrado num barranco um cômodo mal acabado e sujo,  
porém, seu único lar, seu bem e seu refúgio.  
Sim, ganhar dinheiro, ficar rico, enfim,  
quero que meu filho nem se lembre daqui,  
tenha uma vida segura.  
E o resto da madrugada sem dormir,  
ele pensa o que fazer para sair dessa situação.  
Desempregado então. Com má reputação. Ninguém confia não.*

*...e a vida desse homem para sempre foi danificada.  
Um homem na estrada...”*

Alguns jovens assumiram que, gostariam de ter a oportunidade de morar em um lugar melhor, um bairro diferente. Mas, ao mesmo tempo ressentem-se pela discriminação em decorrência do bairro onde moram, eles dizem que se alguém pergunta onde eles moram, e se eles respondem Curió-Utinga, um dos exemplos mais citados, a pessoa já vem com uma série de estereótipos para o bairro e generalizações, sobretudo acerca da relação entre moradores-bandidos e bairro-violência. Os jovens se dizem afetados por essa representatividade que recebem da sociedade: *“isso mexe com a estima da gente...”* dizia um rapaz.

O bairro, para alguns têm uma influência maior que para outros, eles dizem: *“Você tem que escolher com que você anda!”*. A realidade do entorno não deixa de fazer parte da rotina deles, da convivência cotidiana, mas, a forma como eles escolhem se relacionar com essa rotina do bairro é que os difere uns dos outros. Uns optam por estar envolvido com toda a “camaradagem”, outros se demonstram mais seletivos nas amizades e nos espaços que frequentam.

Sobre a relação com suas famílias, os relatos de uma maneira geral descrevem a preocupação que suas famílias têm em relação à sua educação e seu futuro, por isso a busca por matrícula nessa escola que para as famílias representa, dentro da rede pública, uma boa escola, que pode proporcionar um “futuro”, acesso à universidade, ou mesmo uma formação melhor para facilitar o ingresso posterior no mercado de trabalho. Alguns desses jovens já são trabalhadores, sobretudo por meio do programa do “jovem aprendiz”, que em certa medida está relacionado a condições favoráveis ao sucesso educacional desses jovens, pela perspectiva da família.

As famílias, conforme o questionário sócio-familiar-educacional e os relatos dos próprios jovens a partir das discussões no grupo focal, não se apresentam pela “desestruturação”, mas, por conformações diversas, e inclusive em grande medida de forma tradicional (pai, mãe, filhos), aonde a preocupação com a formação dos filhos aparece com relevância. Por isso, o diálogo é resposta recorrente quando questionados sobre o modelo educativo recebido das famílias, da existência de limites estabelecidos, a boa convivência, e também das “chatices” como eles, os jovens, tratam ao apontar as exigências recebidas dos familiares, de boas notas e condutas. Em suma, percebe-se um investimento das famílias numa transformação e ou progresso de vida desse jovem.

*Amanhece mais um dia e tudo é exatamente igual.  
 Calor insuportável, 28 graus.  
 Faltou água, já é rotina, monotonia, não tem prazo pra voltar, hã!  
 já fazem cinco dias.  
 São dez horas, a rua está agitada [...]  
 Empapuçado ele sai, vai dar um rolê.  
 Não acredita no que vê, não daquela maneira,  
 crianças, gatos, cachorros disputam palmo a palmo seu café da manhã na lateral da feira,  
 Molecada sem futuro, eu já consigo ver, só vão na escola pra comer,  
 Apenas nada mais, como é que vão aprender sem incentivo de alguém,  
 sem orgulho e sem respeito, sem saúde e sem paz.*

“A escola é legal, mas algumas aulas são chatas”, fala de um aluno que serve de porta voz a concordância da maioria. Outro aluno acrescenta: “mas tem professores muito bacanas também”. Eles gostam de ir à escola, a frequência é estável, embora o número de alunos em sala vá reduzindo conforme a tarde vai avançando. Outros espaços da escola oferecem atividades mais prazerosas como o pingue-pongue no hall, e o futebol na quadra.

Os alunos fazem uma avaliação proporcional à sua compreensão de escola estabelecendo sua relação com a mesma, sobretudo, pelas amizades que lá se fortaleceram, eles dizem “*nossa turma é muito unida, a gente não briga entre a gente!*”. E é um relato bastante fidedigno, todos são respeitosos uns com os outros, colaboram entre si, protegem-se, muito embora por vezes algumas brincadeiras sejam um pouco mais audaciosas, o que não parece infringir os limites de ninguém. Eles são muito afetivos entre si, cordatos e companheiros. Afora os episódios de confronto entre as escolas não os vi em situação de conflito entre si e nem mesmo com demais alunos da escola. Nos sete meses que estive na escola não observei qualquer ato de violência, no espaço específico dessa sala de aula e nos espaços de socialização da escola, como no intervalo.

A relação dos alunos com os professores é de respeito, e de reconhecimento da autoridade do professor em sala. Os alunos cedem fácil às propostas pedagógicas. A relação é de diálogo, e de proximidade. Os alunos solicitam ainda a permissão do professor para sua saída de sala de aula, quer seja para ir ao banheiro, ou para atender um celular fora de sala. Mas percebo que os alunos ainda não compreendem de maneira mais crítica o papel do professor em sua formação. Por isso, as aulas monótonas, pouco críticas, sem diversificação das atividades, e sem o devido aproveitamento do tempo para a melhor desenvoltura da construção de conhecimento não é questionada pelos alunos.

Nesta escola, os professores pouco faltam ou se atrasam, porque há uma gestão eficiente para inibição desse tipo de cultura, contudo, há pouco trabalho pedagógico consistente, ou



quando é consistente é pouco construtivo e lúdico, ou seja, é ministrado de forma tradicional, o que não alcança devidamente o aluno. As falas dos alunos vêm ao encontro disso, quando apontam a maioria das aulas como chatas, ou de aulas legais mais pela relação de amizade que estabeleceram com o professor do que pela vivência da disciplina em si.

Os alunos cedem facilmente às regras, e estas são rígidas e verticais. O uso do uniforme, e para além disso o questionamento sobre certos cortes de cabelo e modelos de calças e calçados. Abordagem feita já na entrada, do aluno que se não estiver adequado é exposto ali mesmo podendo até ter seu retorno para casa imposto. Embora a abordagem seja dura e pública, os alunos respeitam, e os pais não reclamam quando retornam pela inapropriação do uso do uniforme. Os educandos em sua maioria reconhecem a importância da existência das regras, não gostam às vezes, mas concordam que devam existir.

Em virtude disto, a apreciação que fazem da direção da escola em ampla medida é positiva, e mesmo os que a representam por enunciados depreciativos como “chata”, “brava” reconhecem que ela é assim para o bem deles, que cuida da escola, que se preocupa.

*Os ricos fazem campanha contra as drogas  
e falam sobre o poder destrutivo dela.  
Por outro lado, promovem e ganham muito dinheiro  
com o álcool que é vendido na favela.  
A playboyzada muito louca até os ossos!  
Vender droga por aqui, grande negócio.  
Sim, ganhar dinheiro ficar rico enfim,  
Quero um futuro melhor, não quero morrer assim,  
num necrotério qualquer, um indigente, sem nome e sem nada,  
o homem na estrada.*

A rivalidade entre as escolas em Belém é matéria muito antiga, mas não encontrei nenhum trabalho acadêmico que tratasse delas, e que pudesse dar pistas de sua história, de suas motivações.

As gestoras e os professores não sabem dizer quando tudo começou, só que sempre foi assim e que todo ano é do mesmo jeito, ou “*desde que eu trabalho aqui é assim*”. Para a motivação também não há entendimento. Ninguém sabe dizer porque se enfrentam, basta um passar uniformizado pela escola do outro. De fato, não há um acompanhamento pedagógico em relação aos incidentes de enfrentamento entre as escolas, não há o registro, a entrevista com os envolvidos e tratamento estatístico e ou pedagógico para as informações levantadas. Há um registro de incidentes dentro da escola, das conversas empreendidas com o aluno envolvido e com a família quando solicitada, que é feito em um caderno. Mas, o nível de incidência é disposto por puro “achismo” pois não se tem um tratamento para essas informações. Então até

para se afirmar o índice de casos e natureza deles é difícil fazer sem que seja pelas impressões que os atendimentos deixam, mas não por conclusões consolidadas por um trabalho de acompanhamento sistemático.

As escolas são próximas uma da outra e os alunos de uma não podem passar trajando o uniforme da rival em frente as escolas. Muitos o fazem para provocar e é geralmente como as brigas começam. Outra forma apontada pelos próprios alunos são os confrontos marcados pelas redes sociais. No período de outubro/2015-abril/2016, que estive na escola, presenciei três episódios desses que, iniciaram por provocação, em um deles inclusive o “provocador” nem era aluno da escola, apenas usava um uniforme que tivera sido emprestado por um aluno matriculado mesmo na escola.

Eles se enfrentam verbalmente e por agressões físicas, sem armas de fogo ou arma branca, ao menos nesses episódios, mas com pedras e paus, além de rojões produzidos em casa – pequenas bombas caseiras que uma vez detonadas espalham estilhaços para todo lado. O cenário é de guerra em frente à escola, de pânico no interior dela – para os funcionários. Para os professores, o comportamento é de certa indiferença, e de euforia para a maioria dos alunos que corre para assistir, ou para participar. Eles dizem que *“devem defender sua escola”*.

Os alunos apontam o ano de 2011 para o início das brigas entre alunos das duas escolas, esses grupos rivais que são os protagonistas nos confrontos são denominados de “torcidas, os alunos dizem não saber exatamente se há relação com as torcidas organizadas de times de futebol, mas é esse exemplo que usam para me ajudar a entender o que são essas “torcidas” das escolas. Só que ao invés de agirem em nome de uma rivalidade entre times de futebol, as torcidas escolares rivalizam em nome da defesa de uma escola.

Há mais escolas envolvidas, outras torcidas envolvidas, caracterizando rivais e aliados. Eu pergunto sobre o porquê da rivalidade, e os alunos não sabem explicar, parece mesmo algo que o extrapola como uma tradição no que diz respeito à relação entre sua entrada na torcida e a própria pré-existência do grupo, sobre o que eles transparecem nunca ter se questionado ou refletido; e também como algo pensado por outros e não por ele mesmo, pelo que os relatos dos próprios alunos apontam para adultos.

Eu questiono sobre esses adultos e alguns deles são apontados como líderes. Também questionei sobre o uso e comércio de drogas, já que a conversa fluía animadamente, senti-me à vontade para ir adentrando pormenores; o aluno identificado pela turma como membro da torcida dessa escola que acompanhei, falou bastante, explicou que entrou na torcida em 2011, que os confrontos geralmente são marcados pelas redes sociais, e sobre os motivos, ele aponta basicamente, em suas próprias palavras *“defesa de território”*.

Diz que há o envolvimento de drogas nas torcidas, tanto uso quanto comércio. Ele diz “*professora, eu vou ser sincero, não vou lhe enganar não, tem sim*” (risos de vários alunos). Eles falam abertamente, ou pelo menos na sala de aula sem professor, e quando se esqueciam de mim, sobre usar drogas, as menções feitas e por mim percebidas indicavam unicamente o uso de maconha. Às vezes se convidavam, às vezes “encarnavam” um no outro como “maconheiros” com o que não se ofendiam, o que recebia a brincadeira mais demonstrava vaidade e não raiva, o que me levou a crer que uma boa parte deles, sobretudo, os meninos, eram usuários recreativos.

Percebo, no convívio com a turma, que embora haja os membros reconhecidos dessas torcidas – que se afinizam bastante com características de gangue – há também alunos que se mobilizam somente às vezes para a dinâmica dos confrontos. Para além dos objetivos das torcidas, nas adjacências desses objetivos, outros alunos participam desses confrontos em episódios esporádicos, eles não têm a obrigatoriedade, como há para o membro efetivo, para este, eles me dizem que “*tem que brigar, ele não pode deixar defender a escola*”.

Por algumas vezes eu ouvi conversas fortuitas como “*vamos brigar hoje, vamos dar uns socos?* E outro respondia: *não, hoje não tô muito afim não*”. Eles se convidavam como que para uma brincadeira, uma aventura, um jogo. De uma certa forma, embora haja alunos que sentem medo dos episódios de confronto, a maioria fica eufórica em participar como autor nas brigas, ou coadjuvante, como expectadores que torcem por aqueles que estão brigando.

Essa sala de aula que acompanhava, era uma das últimas no prédio, ficando ao fundo de um amplo e comprido corredor de salas de aula; mas tão logo alguém aparecesse para avisar do início de um confronto, os que eram das torcidas corriam logo, os demais iam logo atrás para acompanhar. A aula terminava no mesmo momento, primeiro porque os alunos evadiam de qualquer forma, e segundo porque os demais, inclusive os professores sentiam medo, e iam procurar um local seguro na escola.

Os funcionários demonstravam mais medo que os alunos nesses episódios. Os alunos ficavam eufóricos, subiam no muro da escola, para apurar as notícias, e era bem difícil controlá-los. A polícia até que chegava rapidamente, as gestoras dizem ser mais em função da empresa ao lado ser uma empresa de prestígio na cidade, do que pela própria escola. Os alunos envolvidos nas brigas, geralmente são convidados pela direção a se transferir para outras escolas; mas esse rapaz de torcida, que era da turma que acompanhei, diz algo interessante sobre isso, perguntei se a direção da escola sabia sobre a sua posição como membro de torcida, ele disse que sim, mas que não o incomodavam porque ele defendia a escola, e já tinha defendido pessoalmente a própria diretora. Dizia ele “*ela sabe que a gente protege aqui a escola...*”.

Quando perguntei se em virtude de tudo que me contaram, eles consideravam aquela escola uma escola violenta, foram unânimes em dizer que são só essas brigas que acontecem, mas que não consideram a escola violenta, eles gostam da escola, tem muitas amizades, que se sentem bem entre si. Quando perguntei se se sentiam seguros na escola, o rapaz – membro de torcida – respondeu de pronto, que sim, sentia-se muito seguro na escola, foi quando uma aluna retrucou *“também você anda armado! Por isso que sente seguro”*, nesse momento, o diálogo que poderia ter ido além, interrompeu-se, com certeza por minha demonstração instintiva de susto e medo, que ele deve ter percebido, porque ficou sem resposta para a interpelação da colega, e logo depois pediu para ir ao banheiro e não retornou mais.

Um pouco antes desse momento, eu lhe agradecia por colaborar tanto, esclarecendo e contando fatos muito interessantes para a minha pesquisa, para o que ele respondeu: *“pois é professora, eu nem sei porque que eu estou lhe contando todas essas coisas, porque não era nem pra eu falar nada...”*

A partir desse momento, a conversa sofreu um abrupto corte, também em virtude do susto que tomei, e ninguém mais esboçou comentário a respeito; e como já tivera colocado todos os pontos intentados, em discussão, e como também, a essa altura, já estivéssemos próximos do horário de término, orientado pela direção da escola, então, finalizamos, agradecendo a participação e contribuição de todos.

De forma geral, acerca da apreciação dos jovens em relação à violência escolar, percebemos que eles não consideram conviver em ambientes perigosos e ou violentos, quer sejam nos seus bairros, quer seja na escola. Por que embora, apontem a presença de situações como assalto e tráfico (bairro), e as brigas entre escolas (escola), e reconheçam o perigo, esses jovens também apontam a existência de “maneiras de lidar” e conviver nesses espaços. Então, gostariam de que a realidade de seus bairros melhorasse em certos aspectos, mas que sabendo com quem andar e ou com o que se meter, ele contorna certas situações.

Na escola, de um outro jeito, eles reconhecessem as brigas como violência, e para os que participam diretamente há mesmo a defesa da segurança; para os que não participam, há um medo relativo, porque eles acompanham as situações, e participam como arquibancada e ou como fãs que guardam os resultados dos jogos, então todos sempre sabem se a escola perdeu, ganhou, o que aconteceu, de maneira que se coloca certa “normalidade” aos episódios.

Esses jovens, em boa medida, possuem uma situação socioeconômica razoável, o que se vê pelo acesso a certos bens. São de famílias com configurações tradicionais, e os que não são, possuem familiares atuantes, presentes e preocupados em seu processo de formação – a inserção em idade adequada na escola, e o nível de relação que os pais assumem junto à escola,

se não for a ideal ainda, caminha proveitosamente nesse sentido. Eles mesmos são preocupados com seu próprio futuro, acesso à faculdade, mercado de trabalho, a escolha pela escola que julgam uma das melhores da rede de ensino.

Percebemos que, o acesso aos bens é razoável, mas, o acesso aos espaços ainda são limitados, então os espaços públicos são mais frequentados – praças, praia – pareceu-nos que embora essas famílias tenham certo poder aquisitivo, frequentar cinemas e clubes – espaços privados e ou fora de seus bairros – seja menos frequente. Talvez isto se relacione com o fato de perceberem-se segregados de uma maneira geral, pelas apreciações que ouvem acerca dos bairros onde moram.

Podemos inferir também que, seu percurso educacional denota dificuldades, a ludicidade das aulas, o espaço físico da escola, o qual esperavam ser mais bem estruturado, a questão dos índices de retenção, e da frequência entre boa e regular, a necessidade do trabalho remunerado ainda na adolescência; são expressivos dessas dificuldades. Mas, percebemos que ainda há o reconhecimento da importância social da instituição escola – mesmo que seja pela busca da ascensão socioeconômica – é o caminho da escola o privilegiado no que tange aos planos para um futuro melhor – uma carreira.

Questão interessante é levantada sobre o turno de matrícula, nesse caso o turno da tarde, como uma implicação de “fracasso escolar”, e ou comportamento inadequado, que o reserva uma espécie de “transferência” intraescolar. A “qualidade” do aluno segundo a temporalidade do dia. Manhã – melhores alunos; Tarde – repetentes e brigões; Noite – o resto. Eu ouvi de muitos escolares, entre alunos e funcionários, que de manhã não tem brigas, parece que somente à tarde as escolas se tornam rivais. Não seriam estes indicativos de segregação intraescolar? E a relação luz (do dia) e qualidade, e entardecer (menos luz) como perda de qualidade, que se acentua e já nem se considera na sua total ausência, no turno da noite?

Desde que cheguei a essa escola, me propunha a acompanhar uma turma no turno da manhã, mas havia sempre alguém a dizer: mas, se você viesse a tarde aí que você ia ver...” e algumas vezes ainda completavam “melhor ainda, seria a noite...”. Vejam que a relação luminosidade e esmaecimento da luz, simbolizam também o esmaecimento das competências, e do crédito dado ao potencial para o sucesso desses alunos que vão sendo arremessados pouco a pouco às trevas (noite).

A escola é demarcada positivamente por sua gestão, e pelas relações de amizade e laços afetivos que desenvolvem nesse espaço. Sobre os problemas, são o calor e falta de refrigeração, como as questões da ordem da estruturação física da escola, que parecem afetar mais aos alunos, muito mais do que os episódios de rivalidade entre as escolas, que são os únicos levantados e

que apresentam características violentas, mas que se mostra muito mais como eventos externos ao ambiente escolar, assim como vandalismo e pichação, trazendo-nos o retrato de uma escola sem violência interna. Como nosso objetivo era mais perceber qual imagem de violência esses atores expressariam em suas falas, do que a coleção de caso a caso que nossa própria imagem de violência pudesse evidenciar no espaço, reservamo-nos a observar a turma dessa perspectiva, pelo que nada mais evidente se sobressaiu.

Contudo, devemos levar em consideração pelo menos dois modos de abordar essa questão: 1. Uma, que esse ambiente escolar de fato conflua para índices baixíssimos de situações violentas, salvo episódios esporádicos, mas regulares de brigas entre certos estudantes que levam a rivalidade entre as escolas às vias da agressão física; 2. E ou, que a imagem que possuem acerca da violência escolar esteja centrada em eventos físicos, invisibilizando quaisquer outras formas de expressão violenta diferente da imputação física; ou considerar ainda uma terceira opção, qual seja um conjunto dessas duas operações – número relativamente baixo de episódios violentos e reconhecimento calcado numa imagem de violência como evento físico.

O fato é que, o convívio mais de perto com a turma e as observações dos momentos de socialização com a escola como um todo, também só nos deixaram entrever bons relacionamentos, relações de amizade entre alunos e mesmo entre alunos e professores. Chegamos então no ponto da “autoridade docente”. Há uma imagem do professor como a autoridade da sala de aula, nas matérias midiáticas. E que, a violência dos alunos se dá num cenário de negação dessa autoridade docente. As falas dos alunos remetem contrariamente à essa imagem de perda da autoridade e ou não-reconhecimento da autoridade docente, representando os professores como ponto positivo da escola, sobretudo no âmbito das relações, que se expressam por reconhecimento e respeito, observado pelo próprio gesto de pedir permissão para se ausentar da sala, que pressupõe a possibilidade de entender que o outro pode ceder ao seu pedido ou não, e mesmo assim você delega esse direito a essa pessoa – professor. Com certeza, o conceito de autoridade relacionado a figura do professor na mídia, sua relação com os alunos e com os episódios violentos merece ser discutido.

Mas, também observamos que, para esses alunos, os professores são pessoas como eles, que naquela situação desempenham um papel importante em relação a eles. Há o reconhecimento da importância desse papel, e do professor mas como pessoa igual a eles, e não uma imagem de mestre irrepreensível, uma entidade investida de sobrenaturalidade, acima de todos. Então eles, algumas vezes, falam de certos comportamentos não permitidos aos alunos e que alguns professores fazem, sem serem repreendidos e ou sofrerem quaisquer sanções, ao que

um aluno sofreria – um desses questionamentos foi feito em relação ao ato de se ausentar da sala para fumar. Observem que, ele não espera que o professor esteja numa hierarquia que lhe confira privilégios em decorrência do lugar que ocupa, o que considera injusto. E ainda assim continua acatando o regime disciplinar sem causar maiores polêmicas a respeito. O que se estende à relação com as gestoras, muito do que consideram “chatice” e até “maldade” que um deles expressa, é no final tomado como cuidado, preocupação, cuidado da escola para com eles, para o bem estar de todos e até com o apoio das famílias que da mesma forma não resistem ao disciplinamento impostos aos seus filhos, pela escola.

A rivalidade entre as escolas é assumida por todos, inclusive pela própria direção da escola, que nos momentos de confronto, se coloca à frente da escola, também para defendê-la, observamos que há um certo senso de pertença, que os mobiliza nessa defesa. No fundo a escola está sendo defendida de outros jovens que animam o mesmo sentimento em relação a sua escola. O “ataque” é tomado como um ataque à escola, não individualizado na figura do aluno partícipe das torcidas. Por isso, até mesmo as sanções são aplicadas em consideração a isto. Nós, não aprofundamos investigações sobre a rivalidade entre as escolas, que renderia desde um mapa identificando escolas rivais e parceiras, até o remonte histórico o que não era nossa função aqui. Mas, em nosso turno observamos que a disputa implica uma dinâmica de competição de entretenimento, um jogo, há os jogadores mais habilidosos – “profissionais”, há os jogadores esporádicos – “amadores”, e há os expectadores, os torcedores; pois são eventos que “animam” a escola.

Animam no sentido de movimentá-la, mudar sua rotina, e pelo contínuo de incidência, já se considera como parte mesmo dessa rotina, que invoca um “nacionalismo escolar”, se é que podemos dizer assim, defender uma bandeira, algo que valha a pena, que seja importante, isto de alguma forma também os une internamente. E, ademais tem o reconhecimento que esses jogadores profissionais recebem em virtude de se colocarem a prova e garantir vitoriosos o bem-estar dos demais. Expressam força e passam a ser membros valorosos para aquele grupo, ganham respeito e namoradas. A violência é mais uma apreciação que os adultos da escola fazem a respeito dos episódios, e alguns alunos que temem sofrer retaliações mesmo sem participar diretamente nas brigas.

## 4.2 ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

As entrevistas foram desenvolvidas de maneira individualizada, de acordo com a disponibilidade de horário dos professores, que se compunha por um roteiro pré-estabelecido, semiestruturado, com basicamente sete (7) itens de abordagem, quais sejam: 1. Na sua opinião o que faz uma escola violenta? 2. Quanto à violência, como você descreveria essa escola? (Se não violenta. O que você considera ter contribuído para o ambiente não violento?) 3. Quais episódios violentos você já presenciou aqui? (caso a resposta fosse negativa em relação à violência, perguntaria acerca do clima organizacional, os episódios de solidariedade, camaradagem, amizade, etc. que ele viu e/ou vivenciou). 4. Você se sente seguro nesse ambiente (escola e entorno)? Porquê sim ou porquê não? 5. Como você se sente a respeito do seu trabalho? 6. Como você entende o seu papel em relação à violência escolar? 7. Como você descreveria sua relação: a) Com os alunos; b) Com os outros professores; c) Com a coordenação e direção da escola.

Além das entrevistas com os quatro professores que tinham aula na turma e no dia da semana que eu acompanhava a turma, também tive a oportunidade de um momento muito interessante com um número mais amplo de educadores da instituição, quando no reinício do ano letivo (2016), a Direção da escola fez-me o convite para ministrar formação sobre o tema da violência escolar, em um de seus dias destinados à jornada pedagógica, que abrangeu professores do fundamental II e Ensino Médio. O tempo de uma tarde de trabalho, mais ou menos de 3-4h, foi-me concedido para o desenrolar da atividade. O interesse maior eram as perspectivas dos professores que acompanhavam a turma do 1º ano do ensino médio, na qual me inseri, pela proximidade de relação que estabeleciam com a turma em minha presença, mas esse momento foi construtivo para perceber, mesmo que não tão detidamente como por meio de um roteiro de questões, o clima de compreensão e de formulações na escola quanto o tema da violência escolar.

Foi desenvolvido um planejamento para essa atividade de tal forma que ao desenvolver o tema e municiá-los de repertório teórico-prático para que pudessem não só identificar a violência no contexto escolar, e intervir de forma mais madura em face a essas situações; também fosse uma atividade de diálogo reveladora de sua realidade como docente naquele espaço educativo, a sua relação com os alunos, sua relação com os contextos de violência que lá se desenrolavam, e eminentemente sua própria construção imaginária sobre o fenômeno.

Nossa proposta primordial era estabelecer um diálogo franco e aberto sobre o tema, que se desenrolou sob a provocação da leitura de três textos: a música “*Estudo errado*” do cantor e



compositor conhecido como Gabriel O Pensador; da música “*O Reggae*” do grupo Legião Urbana; e do clipe da música “*Another brick in the wall*” da banda *Pink Floyd*. As músicas, e o clipe que é bastante lúdico e didático, tinham o objetivo de mobilizar as reflexões para a exposição da caracterização da violência escolar e o conceito difundido entre os professores; estabelecer diferenciações importantes entre violência, conflito e agressividade; um debate sobre a vivência ou não da autoridade docente em tempos democráticos; apresentar experiências exitosas no combate à violência escolar e de alguma forma poder inspirá-los em reflexões aprofundadas e em um projeto próprio da escola para o trato com situações de violência no espaço escolar. Sobre este último ponto – construção de um projeto – não houve tempo hábil para o desenrolar, transitando a discussão apenas em sua possibilidade.

Os textos trabalhados mostraram-se eficientes em trazer à tona toda a humanidade latente, naquela couraça social do mestre, do detentor de conhecimento, da autoridade inquestionável do professor, que se mostrou de uma consciência muito objetiva, mas também de certa forma ainda encantada de seu papel social. Nossa pesquisa de campo se encontra com essa escola num contexto de pós-greve dos professores do Estado, pelo qual esses servidores acabaram não galgando as reivindicações propostas, e retornando para as atividades docentes, e suas rotinas de professores-horistas, com amplas demandas de questionamentos da comunidade escolar e responsabilidades de cumprimento do calendário de reposição de aulas, avaliações, que a esse turno só haviam realizado a primeira, ou seja, com muitos desafios e trabalho à frente. Mas, emocionalmente, financeiramente e profissionalmente fragilizados.

Em sala de aula, apatia, desestímulo, e a dolorosa clareza de que as aprendizagens fugidias do desenrolar da obrigação do prazo e do tempo não se concretizariam a contento. Até para mim era cansativo e tedioso acompanhar todas as aulas do dia. Então no decorrer dos meses que acompanhei a turma, a percepção sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em sala por esses professores, já estava perpetrado sob duras críticas, que se escrevinhavam em minhas anotações das impressões do dia – subutilização do tempo de aula com irrelevâncias da organização pedagógica, como gastar entre 15’ e 20’ numa chamada, ou com conversas tão descontextualizadas do caráter da aula, e ou usar a aula somente para corrigir solitariamente os trabalhos e provas; metodologias limitadas e limitantes, como a tradicional aula expositiva, quadro cheio, leiam e façam em dupla; disciplinamento moral com pouca ou quase nenhuma reflexão ética sobre as próprias ações, embora nesse dia houvesse aula de Filosofia. Eu os condenava no meu silêncio soberbo e extrínseco de toda a sua fustigante realidade cotidiana.

Eu os julgava a partir de um mundo e uma escola ideal, mas não real. Recobrei minha humanidade e empatia para a compreensão da experiência docente numa escola pública em

nosso Estado, nesse mesmo dia em que me defrontei e ou me encontrei com a própria humanidade deles, desses professores que fazem em boa medida essa escola ser cobijada em matrículas em detrimento de outras da rede estadual, em detrimento até de escolas próximas aos bairros onde moram os alunos. Esses professores me contaram dos seus dilemas entre o desejo de estabelecer novos caminhos pedagógicos – com planejamento, pesquisa, aprofundamento de leituras e autoformação – e o seu desdobramento em duas e ou três escolas, para completar carga horária necessária a garantia de sua subsistência. Com deslocamentos por vezes distantes, sem tempo para alimentação e descanso adequado durante o dia.

Interessante, era que eles não usavam a realidade para se desculpar, eles se apresentavam como pessoas reais no desenrolar da sua atividade de docência. Indivíduos com necessidades, sentimentos, anseios, medos, que cansam, que se frustram, que mudam. Então não foi difícil extrapolar as impressões sobre a prática docente pouco lúdica e atraente e até mesmo pouco significativa, por vezes, de uma simples falta de vontade. A verdade é que a realidade se interpõe tão vigorosamente desfavorável, que há dias mesmo que só é possível aguentar, sem nenhum demérito por não ter sido o professor marcante, o mais desafiador, ou o mais construtivista... porque naquele dia ele não se resume, nem poderia, a uma performance ineficiente, ali não está uma máquina de fornecer conhecimento, ali está alguém que sofre, que tem os seus problemas domésticos, que adoeceu em decorrência da sua profissão, e que foi muitas vezes esmorecendo diante dos anos imutáveis, ali está sobretudo um ser humano em toda sua inteireza.

Percebemos que uns vão sendo afetados mais que outros pelos anos de docência que enfrentam, a depender muito das suas condições reais de trabalho e de salário, é verdade. Então, novo movimento de memória e de releitura das aulas fez-se necessário para ver que um professor que está de turma em turma, e muitas vezes de escola em escola, desde as primeiras horas da manhã, sem repouso adequado, sem o tempo adequado para o planejamento e a pesquisa, porque dá aulas de segunda à sábado, não pode chegar nessa turma em especial, já a tarde e desenvolver um trabalho satisfatório em relação aos pressupostos didático-pedagógicos. Esse professor ele precisa de tempo, de dinheiro, e de valor, três elementos essenciais dos mais escassos para esse profissional.

Para além dessa aula ideal que eu gostaria de ter visto e não vi, esses professores demonstraram conhecimentos alargados sobre o fenômeno da violência na escola, para muito além das agressões físicas, de forma mais complexa nas relações, que muitas vezes mesmo reconhecia-se em situações que poderia ter cobrado um aluno de maneira diferente, ou ter usado uma linguagem diferente, e que percebia que em alguns momentos eles também em certa

medida eram protagonistas de ações violentas dentro e fora da escola – isto porque eles são pessoas horríveis? Não. Porque seres humanos às vezes se excedem, e também se arrependem, refazem as relações refletindo sobre seus erros.

A boa relação entre os professores e os alunos apareceu e reapareceu muitas vezes nas falas deles, e de forma congruente essa boa relação também está em boa medida citada nas falas dos alunos. As regras propostas pelos professores em sala são acatadas sem muito questionamento, com respeito e até mesmo afetividade. Isto revela muito sobre a Autoridade docente, hoje dada como perdida, mas que lá está, sendo conquistada dia-a-dia.

Esse momento de formação configurou-se para essa pesquisa como oportunidade de amadurecimento de nossa própria percepção da realidade cotidiana desses professores, e como cenário, contexto mais ou menos abrangente para as falas colhidas nas entrevistas – corpus privilegiado sobre o qual nos debruçaremos pormenorizadamente; mas que nos servem de anteparo, inclusive para a nossa própria compreensão de muitos episódios presenciados em sala de aula, com os professores que acompanhamos mais de perto.

De todo modo, os diálogos e aprendizagens empreendidos nessa tarde de formação estarão permeando nossa análise consubstancialmente, de tão rica que a experiência tenha se mostrado para nós. Sob essa perspectiva de um contexto escolar real, de relações entre seres humanos, pessoas reais, e não sobre entidades para-humanas, é que adentramos o substrato das entrevistas com os professores e gestores da escola *lócus* dessa pesquisa.

#### 4.2.1 Primeiras incursões de análise do escopo de entrevistas

##### **PERGUNTA 1** - Na sua opinião, o que faz uma escola violenta?

Como resposta ao primeiro questionamento que tecemos – Na sua opinião, o que faz uma escola violenta? – o Professor 1 centra toda a responsabilidade da formação do jovem “problemático”, aquele que é a personificação da violência na escola, na desestruturação das famílias, no bairro periférico violento e na escola pública precária fisicamente e com professores mal remunerados e por isso menos competentes para proporcionar melhores aulas/melhor ensino. Observamos que, não só há coincidência de opinião sobre o protagonista do cenário de violência nas escolas, em relação aos jornais, e que também isto extrapola a própria figura do jovem-aluno-de periferia, que não é em si mesmo o responsável por ter se tornado violento, e ou problemático – expressão utilizada na fala do professor 1 – e sim a

desestruturação familiar da qual é fruto, assim como o bairro violento/periférico do qual é oriundo.

Não vemos aqui, claramente, a construção de uma relação direta entre pobreza/deseducação, pobreza/violência? Será que ainda podemos aceitar tão descuidadamente que o meio determine o caráter, as escolhas e os atos de uma pessoa? Pois bem, como nosso objetivo aqui é ir construindo compreensões, por isso os questionamentos que vão aparecendo, quase sempre sem respostas imediatas ou fáceis, mas pelos quais esperamos nos preparar e preparar o leitor para as reflexões de discussões advindas.

Uma outra questão surge aqui na fala do Prof. 1, que é até uma fala corrente, embora não a tenhamos percebido imediatamente nas narrativas jornalísticas, sobre a dualidade educação/ensino. Ou da própria confusão entre qual seria a função da escola nas sociedades atuais – educar ou ensinar? Diz o professor 1 que as famílias têm o papel de “educar” e não o fazem porque estão desestruturadas, à escola então caberia o ensino. Isto nos faz pensar sobre o papel e ou função da escola numa sociedade como a nossa, mas sobretudo refletir em como a sociedade, aqui na figura da mídia e dos escolares entendem qual o seria o papel dessa escola.

O professor 1 também admite certa desestrutura da própria escola, muito mais em termos físicos, porque aborda a questão da climatização deficiente das salas, como fator que contribuiria para que o aluno/jovem viesse a não ser favorecido, assim como por ser atendido por professores desestimulados por razões salariais que implicam a ação governamental. Assim, o jovem que, já não recebe uma educação adequada por vir de uma família desestruturada, também não recebe o ensino adequado por estar numa escola pública sem condições físicas mínimas – ar condicionado – e professores adequadamente remunerados.

O prof. 1 expressa: *“é uma soma de tudo isso aí”*, como quem tentasse explicar de maneira contextualizada e complexa como se forma um aluno violento. Observamos que, não se trata de entender a violência escolar, mas de entender como se forma o aluno/violento. Ou que uma coisa é tomada imediatamente pela outra. De tal forma que, a violência escolar vem sendo assumida a todo tempo como atos físicos deflagrados por alunos, jovens, de bairros pobres e por isso violentos, que trazem a carência de uma estruturação social mínima – bairro e família.

Expressa uma visão bem determinista, coincidente com muitas das asserções construídas lá nas narrativas jornalísticas, e que também vejo na tentativa acadêmica de explicar a violência de maneira geral e também a violência escolar, a partir do quadro de vulnerabilidades sociais.

Para o Professor 2, semelhante ao primeiro, observamos que entende a violência escolar como um conjunto de fatores, nesse caso três fatores que o professor ressalta, a *ausência familiar*, a *clientela por turno*, e o *sistema disciplinar da escola*. Sobre a ausência familiar, mais uma vez há compreensão de uma relação determinista entre família ausente/família desestruturada e aluno/violento, ou seja, se a família não o educou adequadamente, quanto ao respeito, valorização dos estudos, se não acompanha, o aluno tende a ser protagonista de ações violentas na escola. Aqui, nitidamente, o aluno é citado como o único protagonista das ações de violência na escola, pois perguntamos – O que faz uma escola ser violenta? Resposta: o aluno, o aluno da família desestruturada.

A clientela por turno, como cita o Professor 2, refere-se à relação do que estamos inclinados a chamar de “entardecimento de boas condutas dos alunos”, porque a ideia é a de que no turno da manhã, e em relação natural ao contexto desse horário, os alunos hajam mais em conformidade com o que lhe é exigido e ou esperado, como observamos na fala do Prof.º 2 abaixo,

*“Então você tem no turno da manhã, uma clientela mais jovem, mais em igualdade série-idade, e a gente percebe, nas reuniões, na própria conversa com os alunos e na própria forma deles te respeitarem, que eles têm, eles têm uma presença maior do pai na vida deles, na vida escolar deles [...]” (Professor 2).*

Como já mencionado, sabemos que os “melhores alunos” são selecionados intencionalmente para o turno da manhã nessa escola em estudo, cabe-nos aqui cogitar se esta não é prática corrente em outras escolas públicas, já que parece ser fala radicalizada não só nas narrativas midiáticas sobre as quais nos debruçamos, mas também em conclusões estatísticas de trabalhos acadêmicos que chegam a essa mesma conclusão, a de que no turno da tarde há mais incidência de ocorrências de violência escolar. E, nos perguntar também de onde vem essa relação, que acreditamos ser simbólica, entre o que há de “melhor” vir para *manhã*, e não para qualquer outro turno, e o de “pior” ir se remanejando gradualmente conforme o esmaecer do dia?

E, por último, o prof.º 2 considera como fator para tornar uma escola violenta, um sistema de disciplinamento frágil, com regras e castigos pouco rígidos, de maneira que isso leve o aluno a pensar que poderá agir de qualquer maneira sem ser penalizado. O Prof.º 2 enfatiza:

*“[...] eu vejo também quando a escola, às vezes ela tem um sistema, um corpo técnico que às vezes, é, não, não, não pune adequadamente [...] eles costumam até usar os termos: ah! Não vai dar em nada, isso dá em nada! [...] ou seja a repressão, o castigo, as penalidades, elas não são muito efetivas aqui, mas também elas não são das piores [...]” (Professor 2).*

Aliado ao trabalho de disciplinamento ele aponta também a presença de todos na escola – direção, corpo técnico e professores – como um fator positivo e que considera favorecer um ambiente escolar menos violento, como se observa a seguir,

*“[...] tem outras onde você, o aluno não vê a diretora, não sabe quem é técnico, só é professor e às vezes o servente e às vezes a diretora, então ele sente a coisa muito solta, é uma escola mais violenta. Então, quando eu acho que existe assim toda um trabalho, direção, professor, técnicos né, a violência geralmente ela é menor” (Professor 2).*

Perceba que, todos os fatores relacionados a existência e ou aumento de violência na escola estão relacionados tão somente ao aluno, aqui seria do aluno que não é bem educado pela família, do aluno da tarde que já vem entardecido naturalmente – sem educação, sem bom comportamento/violento – e finalmente, do aluno que não se sente sob um sistema punitivo eficiente, e por isso, fica à vontade para agir porque ciente da impunidade.

Observamos a esse turno, já certa convergência entre os discursos desses dois professores, que mencionam 1. “[...] esse padrão né de tolerância em relação à violência [...] (Professor 1)”; e 2. “[...] eu considero a escola aqui, no nível normal de violência [...] (Professor 2). Ambos parecem concordar que a violência existente no ambiente escolar pode assumir-se segundo níveis de gravidade, então não a descartam por completo, embora acreditem trabalhar numa escola tranquila, mas numa tranquilidade que está calcada em níveis aceitáveis de convivência com a violência, e ou que, não seria possível uma escola completamente isenta de violência, já que repleta, em maior número, por alunos, fazendo-se aceitável que nessa escola as ocorrências violentas envolvem alunos – aluno X aluno – e não ações violentas contra professores, o que poderia torná-la, para esses atores – professores – uma escola com níveis de violência “anormais” e inaceitáveis.

A impressão que tivemos é a de que, os professores nem tomam ciência das brigas entre os alunos, e ou outras ocorrências dentro da escola, não assumem nenhum papel mais ativo em relação a isso, e como a relação professor-aluno nessa escola parece realmente ser muito boa, então é o que basta. Isto nos coloca a aceitação de níveis de violência conforme ela me afete mais ou menos. Assim, o que para as narrativas jornalísticas representa um grande drama, na escola, ao menos para os professores representa “nível normal de violência, e ou padrões toleráveis de violência”, porque não estão acontecendo contra eles.

O Professor 3 é bastante sucinto em suas respostas que se revelam em pouquíssimas linhas, diferentemente dos outros dois, disponibilizando um material de análise consubstancialmente menor. De qualquer forma, sua resposta a essa primeira questão traz, da

mesma forma, um conjunto de fatores, que agregam a falta de segurança pública, as famílias desestruturadas, e de investimentos em políticas públicas para trabalhar essa criança que vem de família desestruturada para que ela não venha configurar atos de violência na escola. Observamos, de maneira geral que, para os três professores, violência escolar não se explica por um único fator, muito embora todos os fatores incidentes à violência recaiam sobre um único elemento, que é o *aluno*. Então, vemos a família, o bairro, a ausência de ações do governo para “essas pessoas” – os alunos-jovens-de periferia – e a ausência de ações punitivas e de disciplinamento, convergirem para a conformação de uma imagem da violência escolar, que está sobremaneira personificada pela figura do aluno.

Observamos que, embora a Professora 4 aborde vários fatores para explicar como uma escola se torna violenta para ela, no fim todos convergem para uma única figura – a do aluno. Observe no excerto de fala a seguir,

*“O que que faz uma escola violenta são vários fatores né, entre eles a própria violência da sociedade atual, sendo o aluno né, ele já traz de casa seus problemas que afetam o desempenho escolar. Sem esquecer de citar a falta de compromisso do governo diante da educação, muitas escolas são descoberta sem nenhuma segurança, e nós ficamos à mercê dos bandidos e dos nossos próprios alunos [...]”* (Professora 4).

Notamos que, “a própria violência da sociedade” que é complementada pelo que ele acredita ser quem representaria essa sociedade violenta – o aluno – que reflete essa violência social, que na verdade estaria no seio familiar, como diz o Professor 4 “ele já traz de casa seus problemas”. Até o governo e sua mencionada falta de compromisso, aparecem para dizer que em virtude de sua inoperância, a insegurança nas escolas impera, colocando em risco os professores que “ficam à mercê dos bandidos e dos próprios alunos”. Análogo às proposições dos outros professores, o aluno continua a ser o “transporte”, o meio pelo qual a violência chega até a escola, sua própria personificação, porém não sua origem, que se vê representado no meio de convivência – família, sociedade, bairro.

Esse professor aborda ainda bandidos e alunos, semelhante à narrativa jornalística, o que ainda nos deixa a dúvida se se tratam de duas figuras realmente distintas “o bandido” agente externo – do entorno, do bairro – e ou do próprio entendimento desse aluno como bandido – “[...] e nós ficamos à mercê dos bandidos e dos nossos próprios alunos, enquanto àqueles alunos violentos” (Professor 4) – que é uma tendência de atribuição de sentido à figura do aluno nas narrativas jornalística, notadamente na abordagem de “O Liberal”.

Em resposta a essa mesma questão – sobre o que faz uma escola violenta – a orientadora, que na verdade responde por várias funções, porque é a única técnica do turno da tarde, então

ela desenvolve ações de acompanhamento técnico/pedagógico junto aos professores – função de coordenação – e aos alunos – função de orientação; ela responde, semelhante aos professores, também fundamentada numa gama de fatores que viriam a contribuir para que uma escola se torne violenta. Mais uma vez a Família é citada, ou sua ausência, que já de saída evidencia a relação violência-aluno, então a ausência da família na formação e ou acompanhamento desse aluno; “*a falta de estrutura do Estado, do aparelhamento do Estado mesmo [...] (Técnica Educacional), é uma fala intrigante, porque não deixa muito claro de que estrutura do Estado está falando, se da estrutura que o Estado não ofereceria às escolas, ou o que nos deixa dúvida, que é a utilização do termo “aparelhamento do Estado”*

E deixa claro, como já havíamos pressentido que “[...] *agora a escola se faz violenta mesmo quando não quer enxergar que nós fazemos parte do processo e que nós precisamos chamar aquele aluno para a realidade[...]*” (Técnica Educacional). O aluno é epicentro do que se entende por violência escolar ou do que se considera como principal fator do que caracterizaria uma escola como violenta, poderíamos dizer que o aluno é o protagonista quase que único das ações de violência na escola, mas não a causa, a causa está centrada nos múltiplos fatores a família, o bairro, falta de ações do Estado, falta de um sistema de disciplinamento rígido e eficiente e etc. que seriam a causa desse aluno ficar violento.

Quando perguntamos: O que torna uma escola violenta? Temos uma resposta bem complexa, que congrega conceito, atores e causas, já de antemão. O conceito vem na forma dos exemplos dados, essa compreensão do conceito se solidifica na questão 3, mas já começa a se delinear aqui, por meio de exemplos, todos descontextualizados dessa escola, os professores falam de ocorrências de outros lugares – porque não queiram expressar essa escola como violenta, ou porque não a percebam com violenta (acredito pela vivência em campo, mais nessa última hipótese, embora não descarte totalmente a primeira) – como assaltos diligenciados por alunos, esfaqueamento, brigas entre alunos, discussões e brigas entre alunos-professores (também outros, pois não se citam pessoalmente relacionados a nenhum episódio específico).

Os autores e ou o autor desencadeador, e ou potencial para a implementação de ações violentas na escola é primordialmente o aluno. Lá nas narrativas jornalísticas dos dois veículos estudados, víamos também essa forte acentuação na figura do aluno sob essa mesma tônica de sentido atribuída aos alunos, mas de maneira bem coadjuvante, víamos também, mesmo que timidamente, a figura do “agressor externo” por assim dizer, que seria aquele indivíduo sem ligação direta com a escola – não configurava como aluno e ou funcionário – que agia de maneira violenta para com a escola, quer seja pela invasão, furto e ou roubo.



Vamos perceber mais à frente, que de maneira geral, eles consideram o entorno da escola seguro, então cremos que também em virtude disto, não apareçam aqui nitidamente a figura do “agressor externo”, muito embora em conversas informais, tanto a diretora quanto à técnica, tenham mencionado um ocorrido de invasão com roubo, que de certo não deve ser frequente, e por isso não impõe destaque; e um episódio de danificação das câmeras de segurança da escola, por externos, mas numa tentativa de assaltar o morador vizinho e não ser registrado em vídeo, ou seja, embora tenha causado prejuízos à escola, não havia intenção direta de atingi-la.

A direção da escola, semelhante às outras falas, admite haver apenas a violência externa, mas centrando na figura do aluno, como protagonista desses eventos. Embora haja uma tônica diferenciada na sua fala, que até nos remete a um certo sentido de condescendência aos alunos que se envolvem nessas brigas, já que ela aponta:

*“Eu tenho violência na escola, mas externa e não violência interna. Porque essa violência externa é pelo fardamento, pela direção, pela diretora, integridade da escola e o que faz a escola ser violenta e a falta de dinâmica, uma gestão, a escola que tem uma gestão o aluno não vai pra rua brigar por brigar” (Direção).*

Como quem dissesse que os alunos dessa escola que brigam o fazem para defender a escola, a própria diretora, e para defender a sua farda, e parece haver uma certa aprovação a isso, uma certa “virtude”, diferentemente se esses alunos fossem para rua “brigar por brigar”, e isto só acontece aonde não há uma gestão eficiente, o que não seria o caso. Ao mesmo tempo que ela hierarquiza a gravidade dos confrontos entre alunos, entre plausíveis e virtuosos, pois servem a um propósito maior, e inadmissíveis e ou sem propósitos edificantes, ela também demonstra sentir-se à vontade e protegida no decorrer desses eventos, já que eficiente em sua tarefa de gestão do ambiente escolar.

Isto explica muito do seu comportamento nos episódios presenciados no decorrer da pesquisa de campo, que era a de assumir a resolução bem em meio à confusão, não demonstrava medo, nem receio de ser atingida de alguma forma, ela se dirigia à frente da escola sem qualquer respaldo policial, e mesmo antes de a polícia chegar, ela já retirava os alunos lá do meio, colocava-os pra dentro, e já chamava a atenção lá mesmo, sem nenhuma proteção que lhes resguardasse.

Embora, ela exponha livremente que a sanção para esses alunos seria a transferência de escola, de certa forma essa sua posição mediante os episódios de briga, leva-nos a relacioná-la a uma das falas do jovem membro de torcida, que confienciava em meio a atividade do grupo focal que, a Direção sabia exatamente quem eram os membros de torcida, mas que ela “não mexia com eles” porque sabia que eles a defendiam, inclusive citando uma vez que inibiram

uma abordagem de assaltantes a pessoa dela, então que em virtude disto ela acabava aceitando a presença deles na escola. O que nos levou a pensar que, mesmo as transferências são eletivas, a depender do aluno e do caso, considerando sua participação em virtude talvez da defesa da escola ou de “brigar por brigar”, e não via de regra a todos indistintamente.

**PERGUNTA 2** - Quanto à violência, como você descreveria essa escola?

Sobre a pergunta 2 – Quanto à violência, como você descreveria essa escola? – o Prof. 1 considera como uma escola tranquila, comparada a outras escolas públicas que trabalha, ele ressalta: *“aqui a gente ainda consegue manter as rédeas [...] estabelecer um certo controle”*. Mesmo considerando as brigas entre alunos dessa escola com outra tida como escola rival. Interessante que o Prof. 1 aponta como questões de violência nessa escola os conflitos entre alunos em decorrência de representarem classes sociais distintas (classe média X classe pobre) e as brigas entre alunos de escolas rivais.

*“A escola [...] ela tem um problema sério e crônico porque ela absorve alunos de bairros de classe média, mas também absorve alunos de bairros que posso chamar de periferia né, então na verdade aqui no [...] tem uma mistura de classes, não estou falando essa mistura de classe como uma questão discriminatória, mas que eles vivem realidades diferentes, o aluno da classe média ele vive uma realidade e o aluno da periferia ele vive outra realidade e isso acaba gerando conflito”* (Fala do Prof.1)

Observamos nessa fala acima do Prof. 1, que o mesmo desenvolve uma operação clara de classificação dos alunos quanto aos bairros onde moram, tanto quanto da relação socioeconômica, como origem do conflito entre esses jovens. Essa fala também é da coordenação da escola, dessa clientela diversa que vem de locais sociais distintos.

Na fala dos jovens não é isso que aparece. Conforme o questionário, nessa turma há jovens com melhores condições socioeconômicas que outros, e a relação entre eles é muito boa, a diferença de “classe” não parece afetar o relacionamento entre eles, e nem mesmo deles com os demais alunos da escola, pois vamos percebendo na fala de todos que a escola em si, no seu interior, é bem tranquila de trabalhar e onde, até certo ponto, as pessoas se sentem seguras, só não mais em virtude dos episódios de confronto entre as escolas rivais.

Algo nos chama a atenção ainda, sobre a rivalidade entre as escolas destacadas na fala do Prof. 1, como podemos observar: *“[...] a gente sempre tem conflito isso desde quando entrei no [...] em 2010 até o ano de 2016 isso não mudou então o que a gente percebe aí, já mudou os alunos mas a mentalidade, a mentalidade continua a mesma”*. O fato de ele considerar se tratar de algo além dos próprios alunos, mas que a briga entre alunos de escolas consideradas rivais não parece ter suas origens em questões pessoais entre alunos específicos, e sim sobre o

que ele chama de “mentalidade”, que teria seu papel em engendrar o contexto das brigas, independente de um sujeito específico.

Como o Prof. 1 nos sinaliza a escola em estudo, como uma escola tranquila, de maneira geral, então perguntamos a ele o que ele considerava contribuir para esse ambiente tranquilo e ou não violento? E, de certa forma, coerente a sua primeira resposta, onde compunha os fatores para a conformação de um jovem/escola violenta, aqui ele vem dizendo que diferentemente de um contexto determinante de violência, essa escola possui uma boa estrutura física, ou pelo menos em relação a outras escolas públicas que trabalha, essa seria a melhor estruturada fisicamente; outro destaque está para a presença constante da direção da escola no acompanhamentos de todas as atividades; uma boa equipe de professores, também é ressaltada pelo Prof.1 como indicativo do que pode fazer uma escola menos violenta ou como ele reitera “um padrão de tolerância em relação à violência”.

Assim como também destaca “*a sorte do batalhão da polícia responsável pela escola ser aqui perto*”. A polícia aparece, na fala desse professor, como os principais responsáveis por resolver os problemas de violência (brigas entre escolas) depois do fato ocorrido, à escola e sua boa estrutura estão aliados eventos de prevenção – contexto que não proporcione a violência – mas, tendo o fato ocorrido sobra à polícia resolvê-lo. O que nos demonstra não só a centralidade da percepção da violência escolar nos atos físicos, como na consequente criminalização do protagonista das ações de violência na escola, que já sabemos ser o jovem-aluno-de periferia. Observem as falas:

*“as vezes as pessoas confundem né a gente discuti muito a questão da homofobia, da discriminação racial, a questão da maior idade penal, ai o policial não pode tocar no menor não sei o quê, tudo bem, não pode fazer isso com um menor que é uma pessoa de bem e aquele delinquente (grifo nosso) será que é porque eles não confundem muito o estatuto será que não ele tem uma visão deturpada do estatuto como algo que garante a ele a impunidade e por isso ele faz isso, eu já me questionei muito sobre isso, porque o estatuto é bonito no papel mas ele funciona ?”.* (Professor 1).

Aqui de certa forma não só mais uma vez circunscreve a violência na figura do jovem, como do jovem negro e “problemático” – pela menção à homofobia. A violência escolar está diretamente relacionada à delinquência juvenil. Assim, a solução para a violência escolar/delinquência juvenil são medidas penais. Observamos nesse interim, que as falas do professor 1 sejam mais vivenciais, elas ainda assim ecoam em grande medida as mesmas asserções dos jornais, e aqui até poderíamos nos arriscar a dizer que a leitura maior foi de “O Liberal”, veículo que se mostrou menos clemente a juventude, e que se debruça na sua criminalização, ou pelo menos de uma juventude específica: “*a escola hoje é obrigada a*

*acolher aluno delinquente, às vezes nós temos alunos aqui que já é homicida, ladrões e o professor nem pode nem saber que eles são porque o estatuto não permite que se faça isso e eu estou convivendo com o “inimigo”(grifo nosso) (Professor 1).*

Outro elemento coincidente entre a narrativa jornalística e a desse professor 1, é o ressalte das ocorrências apenas no turno tarde. O Prof. 1 revela:

*“um detalhe particular dessa rivalidade é que ela só ocorre pelo turno da tarde, eu nunca presencie pela parte da manhã. Não posso te afirmar com cem por cento de certeza se nunca houve, mas eu nunca presenciei. Eu sei que eu presenciei pela parte da tarde”.*

Soubemos, em conversa com pessoa competente a responder por questões de gestão na escola, não por entrevista, mas em conversa informal, que a escola classifica os alunos por turno. Os que são considerados “os melhores alunos” são matriculados no turno da manhã, e assim os “alunos considerados “problemas” vão sendo matriculados à tarde, e os “piores” a noite. Isto de acordo com a percepção delas, das gestoras da escola. Percebemos isto mesmo nas falas de alguns alunos, de que se frustraram um pouco por não conseguir a vaga de manhã, que é destinada “a quem quer ser alguma coisa mesmo na vida”.

Aqui começa-se a problematizar algumas conclusões de estudos, que primeiro, estão baseados nos imaginários da violência e não em “fatos” como apregoam. O que queremos dizer com isso é que, se o imaginário de violência escolar aponta para um “entardecimento das boas condutas”, obviamente um estudo que se estabeleça a partir das falas dos escolares vai levar à conclusão de que os eventos violentos estão concentrados no turno da tarde, como vemos nas narrativas midiáticas e na fala dos escolares.

Não estamos, de forma alguma, dicotomizando imaginário e realidade, pois, os imaginários que construímos em sociedade, são para nós nossa própria realidade. Mas, cabe a nós pesquisadores demonstrar adequadamente sobre que cenários estamos construindo nossas asserções. Um estudioso da violência escolar sabe que se pode agregar mais que agressões físicas sob esse título. Então só se pode tomar a violência escolar enquanto agressão entre jovens, como uma realidade para os escolares, uma realidade para mídia, mas e para o pesquisador, ele vê como os demais? Ele que investiga, que se debruça, que estuda o tema... ele constrói conhecimento sob esse mesmo imaginário? Ou se coloca no contexto por meio da problematização dos imaginários sociais? Só porque reconfigurar a realidade seja uma operação humana natural, não quer dizer que o produto dessa operação também o seja – constituir imaginários é eminentemente uma ação coletiva, social.

Quando se decide estudar violência escolar na escola pública, se está fazendo ciência a partir desse imaginário. Quando se opta pela faixa etária entre 15 e 17 anos – jovens, está-se coadunando em revelar realidades circunscritas a esse imaginário. Quando se entrevista somente professores, e até mesmo a forma como se pensa as perguntas numa entrevista ou questionário, pode-se estar a serviço de revelar e legitimar a realidade própria do limite desse imaginário.

E, em segundo lugar, encontramos aqui não uma situação própria do horário específico, como vejo ressaltado em certos estudos, que alinhavam uma relação violência/turno como se como representativa do “clima do período” que é dado pela faixa etária concentrada na adolescência/juventude (CORTI, 2002). Diferentemente, em nosso campo de estudo, encontramos uma relação violência/turno criada por uma opção pedagógica. Não é o entardecer que deixa a escola mais violenta, é a opção de juntar nos turnos vespertino e noturno todos alunos que, de alguma forma, causem infortúnios a escola, quer seja por seu insucesso escolar e ou atos de indisciplina, e ou violência, que tornam esses turnos “difíceis”, se assim poderíamos dizer.

Sobre a questão 2, como ele descreveria essa escola, quanto a violência, o Professor 2 demonstra certa contradição, ele inicia situando a escola como um bom ambiente de trabalho, e que em relação a outras escolas que trabalha esta estaria na “média”, mas depois aponta que em relação a atos mais extremos que envolvam risco de morte ele a considera “um pouco acima da média”. Há falas representativas:

*“[...] em relação à violência especificamente né, eu avaliaria essa escola, como uma escola ... eu acho que ela está dentro da média” (Professor 2).*

*“[...] essas coisas de furar e brigas sim né, às vezes um bate no outro é normal, essa violência já mais extrema onde há um risco de vida eu diria que está um pouquinho acima da média na minha opinião em alguns casos, né” (Professor 2).*

Interessante que, ele identifica duas dimensões da violência escolar – externa e interna – exemplificando-as, pela primeira vez com situações de violência próprias dessa escola, embora de maneira evasiva, o que explica a aparente contradição, que no cenário geral parece mais indicar um cuidado, e ou receio de expor demasiadamente a escola. Sobre a violência externa ele resalta a rivalidade entre as escolas, e acerca da violência interna, aponta brigas entre alunos, “essas coisas de furar” (Professor 2). Apontando uma gravidade maior às circunstâncias internas que às externas. Parece mesmo, que somente nesse momento a que se vê confrontado a pensar nesse assunto, é para realmente para refletir sobre isso.

O Professor 3 ressalta de maneira muito sucinta, a rivalidade entre as escolas e as tentativas de invasão de alunos de outras escolas a essa instituição que acompanhamos. Esse professor traz em seu relato a questão das “turmas” de alunos que se envolvem nessas brigas, sugerindo com o termo, ainda que indiretamente a configuração de gangues, e a tipologia das ocorrências, que são de agressão física e depredação. Observe que o aluno, mais uma vez, é o único autor. Observamos também, no discurso desse professor que, há certo tom de dramaticidade ao auferir que as pedras lançadas contra a escola quase feriram uma coordenadora, que não trabalha mais lá. Sugerindo assim, que ela tivesse saído em virtude dessas ocorrências. Que sabemos não ser o caso, já que a técnica havia mencionado, em conversa informal, um outro motivo de ordem pessoal para a saída dessa coordenadora citada.

*“Eu já presenciei alguns casos de violência, inclusive eu estava ministrando aula quando os alunos e os funcionários se dirigiram para dentro da escola com medo de uma turma que tentava invadir [...] eles vieram lá do Vilhena Alves tentar invadir aqui, jogaram pedras, quase acerta na coordenação, inclusive a coordenadora nem trabalhava mais aqui [...]” (Professor 3).*

Observamos até aqui que, apesar de as rivalidades entre as escolas aparecerem com certa frequência, nenhum informante esclarece melhor sobre os episódios, percebemos que não só há o cuidado em não expor a escola, mas que também não há o interesse em compreender as causas, os motivos e ou a dinâmica do evento, sobretudo por parte dos professores, porque não os afeta diretamente, quando acontece eles estão em sala, ouvem os alunos comentando, não se envolvem na resolução. O Professor 2 mesmo fala que nem vai abordar essa questão, porque no fundo ela tornou-se “normal” aos olhos deles, e como não os incomoda, apenas constitui-se como “algo que eles sabem que acontece”, mas que não interfere em sua rotina.

Percebemos na convivência do ambiente escolar que, quando os episódios de confronto acontecem, apenas o corpo técnico – técnica educacional e direção – envolvem-se para resolução, porque embora essas brigas aconteçam na rua, quase sempre é na frente da escola, e com alunos envolvidos, então são essas duas pessoas basicamente, que se responsabilizam, todos os demais funcionários continuam exercendo suas funções naturalmente, os professores continuam suas aulas, e ou se os alunos evadem nessa hora, porque a maioria corre para a frente da escola para assistir e ou participar, se a aula é forçada a parar vão para a sala dos professores, e ou continuam em suas salas para executar alguma outra tarefa, mas, em nenhum dos três episódios de brigas entre alunos de escolas diferentes, que presenciei na execução da pesquisa de campo, vi qualquer professor se manifestar, oferecer apoio e ou se inquietar com a situação.

O que vimos foi um desgaste da direção e da técnica educacional para impedir que mais alunos saíssem para se envolver, mas os professores, continuam sua rotina sem muita

preocupação. Não saberia falar das situações de tentativa de invasão, às quais não tivemos oportunidade de presenciar, contudo a impressão é a de que, realmente, não é algo que os preocupe porque não os afete diretamente.

Tanto é assim que, não há nenhuma iniciativa de qualquer docente, quer seja como demanda e ou como proposta de trabalho, projeto ou qualquer outra forma que tenha sobressaído como proposição de intervenção à situação, assim como não há da parte diretiva e gestora da escola. Há projetos de outra natureza, cultural, por exemplo, mas nenhum que discuta a questão das brigas. Os episódios são resolvidos basicamente de duas formas: por meio da ação policial que é acionada pela escola, e pela transferência dos alunos envolvidos. Imaginamos ser essa própria forma de a escola lidar com a questão que também ajude a alimentar em certa medida a compreensão veiculada de criminalizar, e ou policializar as ações desses jovens. Vamos falar mais à frente sobre os episódios de brigas entre alunos, e continuar refletindo sobre os significados desses eventos.

Interessante se faz a resposta do Professor 4 a esse questionamento, que parece inicialmente, tratar-se de uma abordagem contraditória, mas que, na verdade, pensamos já tratar-se mesmo da própria tessitura imaginária acerca da violência escolar, que seria a de que a escola sofre com a violência social que adentra seus muros, ou seja, que não acontece violência no interior da escola, e muito menos que a escola produza violência. Assim a violência entra nas escolas por meio de um “hospedeiro”, o aluno que se contamina de violência na sociedade e que leva essa “contaminação” para dentro da escola. Nenhum outro escolar é violento e ou comete violência, e sobretudo na fala desse professor, a vitimização exclusiva do professor é bastante demarcada, o que observamos nas falas,

*“O colégio [...] ele não diferencia das outras instituições, no que se refere à violência, já que a escola sofre a influência externa, sobre os mesmos aspectos sociais que se colocam à frente da sociedade, uma sociedade totalmente violenta de todas as formas, sendo que a administração da própria escola né, está atenta a qualquer mudança comportamental dos alunos [...]” (Professor 4).*

Se observamos a fala do Professor 4, veremos que ele está tratando da violência na sociedade – de maneira geral – e quando traz para escola diz que os alunos são acompanhados, para que se perceba “qualquer mudança comportamental”, daí nossa assertiva sobre a contaminação da escola pelo aluno/hospedeiro da violência, nunca o professor, os técnicos, os gestores e ou os demais funcionários, somente o aluno. Então, dissemos inicialmente tratar-se de uma contradição porque ela ressalta que a escola “sofre a influência externa”, mas foca a atenção no aluno, que assume sentido de transmissor, único agente que transita entre a sociedade violenta – bairros periféricos – e o interior da escola.

A técnica educacional, em semelhança ao discurso dos outros informantes, estabelece essa relação nítida entre a violência externa e interna, mas diferentemente, do Professor 2, ela foca a ocorrência maior na violência externa – briga entre estudantes de escolas ditas rivais.

*“Essa escola tem uma violência externa muito grande, a violência externa é maior do que a violência interna, nós temos casos pontuais de bullying, nós temos casos assim de violência doméstica que vem pra cá, mas raramente, mas o que nós temos mesmo é a agressão externa dos nossos alunos que se envolvem nessas brigas de rua, muito e muito e a cada vez mais efetiva” (Técnica Educacional).*

Diferentemente dos professores, como a técnica educacional é um dos anteparos da violência, por assim dizer, porque é ela que segura, que contém as ações e tem de lidar para o seu melhor desfecho, poupando os demais escolares, é ela que mais esboça preocupação e até medo em relação aos episódios. Ela falava, em conversa informal, que internamente, como ela estabeleceu uma convivência boa com os alunos, de confiança e valor, ela não se sente amedrontada internamente, ela já sabe lidar com eles, mas quanto aos alunos de outras escolas, quando tentam invadir, por exemplo, eles jogam pedras, usam rojões – bombas caseiras – ela diz ser aterrorizante, e que já teve vezes de ter de se trancar em uma sala com crianças pra garantir a sua segurança. Então, percebemos nela, algo que não vimos nos relatos dos professores, de se sentir afetada pelos incidentes. E é algo que vem à tona também no seu discurso à entrevista, quando ressalta que,

*“[...] Eu já comecei a não me sentir mais segura, aumentou muito essas invasões, e nós não temos assim um suporte pra nossa proteção aqui dentro da escola né, porque nós lidamos com a massa, mas essa massa aqui me conhece, me respeita, porque eu já cultivei isso, mas a que vem de fora não, nem sabe quem eu sou e aí? Eu fico ali à mercê [...]” (Técnica Educacional).*

*“[...] as portarias são muito despreparadas, os porteiros não têm preparo para ver quem tá entrando na escola, na escola entra quem quer, é muito complicado isso” (Técnica Educacional).*

Parece não haver mesmo nenhuma ideia que parta da escola, de intervenção à solução desse problema. É ponto pacífico, e todos os informantes concordam na ausência de formação, informação e ou orientação da Secretaria de Educação, a não ser o acionamento da polícia, mas em relação a qualquer trabalho de natureza pedagógica, e ou até de protocolos de segurança para lidar com determinados casos mais graves, é inexistente. Isto se evidencia a cada fala, e especificamente na fala da técnica, observamos como a ideia de segurança em relação aos alunos-jovens envolvidos, perpassa apenas iniciativas de natureza policiaisca, é o controle da portaria, restrição de acesso à escola, embora seja uma escola pública, e que em virtude desse afrouxamento de um aparato maior de segurança, o sentimento de insegurança se intensifica.

Em resposta ao questionamento sobre como avalia a escola em relação à violência, a Direção ressalta ainda mais um episódio de confronto entre alunos de escolas ditas rivais e mais



uma vez reforça o acento da violência nesses episódios, e apenas como situações externas à escola, que a afetam, mas que não acontece violência no interior e ou criada pela própria escola.

E reforça mais uma vez, nossa compreensão exposta na questão 1,

*“Mês passado teve uma que quebram três carros, foi a pior tragédia da escola. Estava todo mundo estudando, todo mundo bacana e até eu fui atingida com uma pedra no tornozelo, onde eu tive que partir pra rua porque se eu não tivesse partido pra rua com eles até hoje estávamos sendo apedrejados [...] e se eles me defendem eu também os defendo, não quero saber o que vai me acontecer, fico tão transtornada na hora, que saio em defesa da escola e das pessoas que estão aqui” (Direção da escola).*

Ela entende o evento como um ataque à escola, e que precisa defendê-la, em nenhum momento de fala ela demonstra preocupação em entender o porquê, e ou que os alunos da outra escola também são jovens alunos, que também precisam ser defendidos, às vezes deles mesmos. Ela já dizia informalmente, e foi dito também pela maioria das pessoas da escola – funcionários – que ela vive para a escola, que ela ama a escola, ela já assume a direção dessa escola há bastante tempo (25 anos), e a escola é como se fosse extensão dela mesma.

Todos os professores concordam que há uma direção presente e ativa na potencialização da escola, a maneira dela, ela impõe uma cultura de disciplina, e conduta, bem aceita pelos alunos e professores, que mesmo se incomodando com algumas situações, relevam por acreditar que seja isto a manter o clima tranquilo e a boa formação oferecida por esse ambiente. Da mesma forma, as famílias dos alunos, que escolhem essa escola para seus filhos, apesar muitas vezes de não configurar espaço próximo ao seu local de residência, mas por acreditarem se tratar de uma boa escola pública, tanto o é que há grande número de alunos com condições financeiras suficientes para a matrícula em colégios particulares, mas ao contrário, lutam por uma vaga para o filho nessa escola.

### **PERGUNTA 3 - Quais episódios violentos você já presenciou nessa escola?**

Nossa terceira pergunta, questionava-o acerca de quais episódios violentos ele já havia presenciado nessa escola? Para a qual responde com afirmativa apenas para as brigas entre alunos das escolas ditas rivais. Observa o bom relacionamento que tem com os alunos, e extrapola a pergunta comentando sobre episódios violentos que já presenciou, mas em outras escolas, o que nos exemplifica mais ainda sua compreensão do que se caracteriza por violência escolar e os principais envolvidos, como observamos nos excertos abaixo,

*“[...] eu já presencie um aluno esfaqueando o outro em uma outra escola, eu já presencie aluno assaltando, assalto a mão armada inclusive[...] (Professor 1).*

*“[...] eu jamais me deixaria ficar à mercê de um aluno desses (Professor 1).*

Mais uma vez a caracterização da violência escolar vem somente através das ações físicas empreendidas exclusivamente por alunos.

O Professor 2 quando perguntado sobre os episódios de violência que já teria presenciado nessa escola, admite que já ouviu falar de alguns – sem acrescentar detalhes – mas que nunca viu, nunca presenciou, e nem mesmo esteve envolvido. Em grande parte, a sensação é a de que realmente eles convivem em um ambiente interno confortável, porque no período que estive em campo, foi exatamente o que observei, um ambiente agradável, tranquilo, de boa convivência, sobretudo na turma que acompanhava, afora os episódios de confronto entre alunos na porta da escola, também não cheguei a me sentir ameaçada, até porque eram situações que se resolviam com certa rapidez.

Mas, ainda paira uma dúvida se essas respostas não expressam uma tentativa também de não se expor ao expor tanto os problemas dessa escola, e ou em não tendo um conhecimento maior sobre a caracterização de tipologias diversas consideradas pela literatura como ações violentas, o professor acabe acreditando no ambiente tranquilo, ou seja, reage ao que entende por violência, então como o foco principal dessa compreensão é a violência física, e ele não a presencia com frequência, passa a considerar a escola como não-violenta. E, no fim, suas respostas representem em certa medida, um misto dessas proposições.

O Professor 2 é o que mais expõe as iniciativas de violência, inclusive citando casos de risco de morte, que mesmo na contradição escola tranquila/ na média, traz a violência extrema um pouco acima da média. Agora, quando precisa especificar os atos, aonde esses eventos que colocam a vida em risco poderiam ser pormenorizados, ele esquiva-se proferindo que só fica sabendo de alguns casos, mas que nunca presenciou e que nunca esteve envolvido.

Quanto ao Professor 3, ele inicia a frase respondendo negativamente ao fato de já ter presenciado algum ato violento nessa escola, e como nas outras respostas, é breve e até um pouco evasivo. Intrigante, como a presença do pesquisador afeta o interlocutor, embora os professores se sentissem mais à vontade em suas salas de aula, mesmo com minha presença e sabendo que de certa forma estariam sendo observados e até avaliados, porque é próprio do ser humano construir juízos de valor; o momento da entrevista, com a gravação, para esse professor, em especial, constituiu-se, seguramente, como limitador do potencial de fala. Pois, que sempre se demonstrou bem comunicativo, e mais que os outros buscava interlocução comigo em sala, no decorrer de sua aula.

Neste interim limitou-se a dizer que não havia presenciado nenhuma situação de violência, e que entendia que a violência extrapolava as ocorrências físicas, e que reconhecia na abordagem verbal uma possibilidade de ferir um aluno, o que ele profere com uma certa reserva, e até cogito que esperasse qualquer retorno meu sobre sua conduta em sala, para o que nunca estive inclinada, então logo ao fim de sua resposta ele sugere uma interlocução a qual não respondo.

*“Não, eu entendo que a violência verbal também existe por parti de alguns alunos, não só como os alunos como pelos professores, as vezes os professores falam de uma forma violenta com alunos, chamado violência verbal, eu não sei se algum dia eu fui violento verbalmente” (Professor 3).*

Então, mais uma vez, a experiência metodologicamente se faz rica, ao observamos que imprimimos uma intervenção na fala do outro, no que ele decide falar e ou ocultar, ou apresentar parcialmente. E, que por mais objetivo que possa tentar ser, o menos invasivo, e mesmo nas expressividades corporais que estive atenta a não demonstrar tanto minhas apreciações, nunca é eficiente o bastante.

Sobre os episódios de violência que teriam sido presenciados pelo Professor 4, ele relata de maneira impessoal, apenas circunstâncias que envolveram outros professores, não aparece em sua fala “eu sofri”, “eu vivi” etc. Revelando uma possível inexistência de vivência e ou envolvimento em ocorrências violentas nessa escola, e ou de maneira geral, porque alguns professores extrapolam o ambiente pesquisado e adentram outras experiências em ambientes escolares outros, o que não é o caso do relato do Professor 4. Vejamos:

*“[...] os episódios violentos foram vários e alguns me deixaram muito preocupada, é ... pois vários colegas de trabalho sofreram violências verbais, ameaças de vida mesmo, e até mesmo empurrões dos próprios alunos [...] (Professor 4).*

*“[...] a invasão de escolas por outros alunos, ou seja, uma rivalidade de escola na verdade né [...]” (Professor 4).*

*“[...] quantos carros de colegas meus foram quebrados ali com pedras, paus e tudo mais [...]” (Professor 4).*

Os episódios violentos sobrelevados são todos protagonizados pelos alunos em desfavor dos professores. E credita a esses alunos inteira responsabilidade na transformação da escola de outrora, ao que ela representaria hoje, um ambiente violento. Essa construção de sentido atribuído ao papel, organização e funcionamento da escola, na relação de tempo passado/presente, acreditamos refletir um paradigma socioeducacional demarcado na história da educação no regime militar, aonde “os professores eram respeitados”, aonde “os alunos

obedeciam e seguiam as regras sem questionar”, aonde então, segundo pensamento corrente, a escola era esse “espaço próprio do conhecimento, de ajuda e familiar”.

Observamos que esse remonte ao passado, a uma escola passada, de outrora, de outro tempo passado, sempre recorrente na narrativa jornalística, na fala dos professores, e nas falas cotidianas, remonta a esse período aonde a disciplina sobre os alunos seria mais “eficiente”. E já que o problema da violência nas escolas é entendido como ação indisciplinada/delinquência juvenil, qual melhor época, e ou modelo educacional/social do que o regime militar para nos suscitar soluções? É uma compreensão a se amadurecer, e desenvolver melhor a frente, mas que já vimos despontar e, sinalizá-la é mister de uma reflexão sobre quais bases imaginárias nosso ideário de educação, de formação e de relacionamento com o outro estão subsidiadas – no regime militar? Na ditadura? Vejamos como a fala do Professor 4 suscita nossas incursões:

*“[...] e até mesmo empurrões dos próprios alunos, que se sentem no direito de transformar a escola no que ela é hoje, onde deveria ser um espaço próprio do conhecimento, de ajuda e até mesmo familiar, mas infelizmente a violência domina [...]” (Professor 4).*

Quando se destaca a proposição “alunos, que se sentem no direito de transformar a escola no que ela é hoje”, vemos claramente um questionamento também radicalizado na sociedade, porém velado em sua carga de preconceito e discriminação, acerca da democratização do acesso à escola conquistado com a era democrática, no pós ditadura militar. Quando todos passam a ter o direito de frequentar as escolas, sabidamente monopolizada por longo tempo, pelas elites em nosso Estado. “*Mas infelizmente a violência domina*” revela para nós muito mais do que um lamento sobre uma escola violenta, revela um lamento sobre a presença de um ator social específico na escola – o aluno pobre.

Outro elemento recorrente é a relação entre o turno e a recorrência e a gravidade da violência “que chega à escola”, ou seja, o aluno da tarde é a figura mais violenta que frequenta, que chega à escola – “*[...] à tarde é que predomina mais a violência, infelizmente, é a tarde que predomina a violência, nem tanto a noite, mas é a tarde[...]*” (Professor 4).

A resposta da Técnica educacional é centrada também no aluno e nas brigas e invasões decorrentes da suposta rivalidade entre as escolas, que ela considera como “episódios de violência externa”. Eu ainda questiono sobre casos internos, mas ela acena negativamente e continua focando nesses episódios. Em conversa informal, ela me mostrava o caderno aonde anotava os atendimentos aos alunos e familiares, como um registro de ocorrências, pelo qual ela ia me relatando várias situações: porte de faca, estilete, brigas internas entre alunos etc.. Ela ia datando essas ocorrências que não pareciam muitas para um ano escolar já no segundo semestre e um caderno brochura ainda pouco utilizado, ao qual não me foi permitido acesso. Mas, percebi

com sua confirmação, que essas anotações não sofrem tratamento, então ela nem saberia dizer, quais casos são mais recorrentes, se envolvem mais meninos e ou meninas, e outros dados importantes para a caracterização da escola em relação à violência, de maneira que toda assertiva a esse respeito é baseada tão somente nas impressões deixadas por esses atendimentos.

É assim que os episódios de briga e tentativa de invasão à escola se sobressaem nos discursos dos escolares, porque em decorrência de sua dinâmica física e mais dramática, impressiona muito mais. Além do que não percebemos, na pesquisa de campo, qualquer escolar que demonstrasse conhecimentos mais aprofundados sobre o tema, e que construísse falas e apreciações sobre a caracterização de episódios de outra natureza que não física, como o bullying por exemplo, o que nos leva a crer, numa certa inabilidade de perceber, de identificar, e de caracterizar ações desse tipo.

De qualquer forma esse enfoque nas brigas de escolas ditas rivais é atraente, porque nos suscita certos indícios de compreensão também sobre a presença desses jovens nesses eventos e poder refletir sobre os significados dessa juventude, e ou sobre juventudes, por que cada vez mais nos parece nítida essa classificação em pelo menos dois tipos de alunos, e ou dois tipos sociais de juventude. Mas, enfim, refletir sobre o papel desse protagonismo juvenil no imaginário de violência escolar radicalizado.

A fala da Técnica Educacional,

*“[...] Porque na cabeça deles eles estão defendendo a gente, tá? eles acham assim que estão defendendo, mas assim eu acredito que por trás dessa... tem alguma coisa a mais, velada sabe? alguma coisa que não percebemos o porquê. [...] O que leva eles a se confrontarem, a agredirem. Isso, não cabe na minha cabeça, entendeu? Então eu acho assim, que tem alguma coisa que nós aqui não conseguimos tirar deles, porque quando eu faço a pergunta por que vocês brigam? Não tem uma explicação, é assim gratuita, e aí é mais perigosa quando não ela tem uma resposta, fica só naquele eu acho [...] (Técnica Educacional).*

Nos remete a uma ausência aparente de motivos para as agressões entre os jovens, e não há mesmo na fala dos próprios alunos alguma resposta mais elaborada, talvez porque não haja um único motivo, e também porque os motivos venham de fontes diferentes. Algumas vezes mesmo, em sala de aula, eu os ouvia dizer: - *vamos brigar hoje? – Não hoje não tô afim? – Bora, bora sair pra brigar?... como se tratasse de um lazer, um divertimento, como quem estivesse convidando para jogar uma bola, ou o pingue-pongue. Mas, também há na fala de um dos alunos, membro de torcida, que não parece em princípio ser a torcida organizada de futebol, porque eles dizem: “é como se fosse a torcida do remo e Paysandu”, ou seja, fazendo a analogia, mas guardando a distinção – como se fosse, mas não é a torcida.*

Então há esse motivo de defesa dessa identidade escolar, de defender a escola, de se sentir ofendido enquanto escola e aí revidar em forma de agressão, mas há também na fala desse jovem, uma sinalização de demarcação de território que lembra muito o comportamento de gangues, que envolve compra e venda de drogas, que envolve senso de pertença e afirmação desse jovem, e que envolve simbolismo de ritos de passagem, do jovem que prova seu valor em combate pelo se credencia, e passa a ser reconhecido como membro da “tribo”. São algumas asserções que estamos construindo também, para entender porque esse imaginário de violência escolar está demarcado fulcralmente do protagonismo juvenil?

Já esperávamos que a Direção nos dissesse sentir-se segura nesse ambiente escolar, apesar desses episódios de confronto entre alunos. E justamente, é o que ela aponta em sua fala:

*“Sinto-me segura. Porque eu sei defender a escola, eu tenho garra, determinação, chego as 6h30 e só saio às 22h, eu conheço toda minha clientela, todo o meu aluno, me sinto bem, se eu for à porta e tiver alguém que não é da escola eles vão saindo automaticamente porque sabem que sou a defesa da escola e minha presença permanente na escola faz com que as pessoas se afastem e sendo que os alunos não tem medo de mim e sim me respeitam. Sinto-me muito bem em defender a escola, aonde eu for à Secretaria de Educação ninguém diz o que tenho que fazer, tenho um trabalho pedagógico apaixonado e administrativo” (Direção).*

Então, para a Direção “defender a escola” faz parte das suas próprias competências exigidas para o serviço, é parte do seu trabalho. Diferentemente dos professores que lamentam e desejariam não ter que conviver com essas situações, e esses alunos, a Direção fica junto deles, defendendo-os, nesses momentos e os acolhe, embora haja o recurso da transferência, ela toma todos os alunos como “seus”, como sua responsabilidade, como parte da sua escola, então se eles – os alunos – demonstrarem o mesmo amor pela escola, mesmo que seja por meio das brigas, ela se afiniza com eles. E, muito diferente de uma direção ausente, que não se mobiliza e que está demarcada pela incompetência em coibir a violência na escola (narrativa midiática), nós temos aqui nesse caso uma Direção comprometida.

Há mais em uma Direção, do que só aquelas poucas linhas do jornal, aonde é noticiado sua recusa em dar informações/entrevista, e ou porque no momento da reportagem estivesse ausente, e por isso já a relacionam com o descaso, a inoperância e incompetência. Há mais facetas envolvidas na relação Direção-Violência escolar, e esta apontada por essa Direção é ainda mais surpreendente porque, não que ela seja permissiva, ou conivente com a situação, mas a maneira como ela entende o aluno/jovem que se envolve nesses eventos violentos é sob uma legítima alteridade – Eu e o Outro, e não Eu melhor que o Outro, e de reconhecimento do

humano. Aqui não tem a família, não tem a sociedade, nem a pobreza que transformou aquele aluno em uma pessoa violenta, ali tem um jovem que precisa dela naquela hora.

*“Sinto-me segura. Porque eu sei defender a escola, eu tenho garra, determinação, chego às 6h30 e só saio às 22h, eu conheço toda minha clientela, todo o meu aluno, me sinto bem, se eu for à porta e tiver alguém que não é da escola eles vão saindo automaticamente porque sabem que sou a defesa da escola e minha presença permanente na escola faz com que as pessoas se afastem e sendo que os alunos não tem medo de mim e sim me respeitam. Sinto-me muito bem em defender a escola, aonde eu for... à Secretaria de Educação ... ninguém diz o que tenho que fazer, tenho um trabalho pedagógico apaixonado e administrativo” (Direção da escola).*

Essa fala e outras coletadas na entrevista, e em conversas informais, demonstram que essa relação se vê fortalecida de laços de confiança por meio da vivência desses episódios de confronto, o que também tem reflexos na maneira como eles acatam as regras, impostas pela Direção, em reconhecimento a essa autoridade que ela acaba galgando junto a eles quando os protege “em combate”, por assim dizer. Porque eu mesma não entendia como eles aceitavam certas abordagens dela, na imposição de disciplina e condutas, que eu mesma acharia razoável que eles desferisse qualquer ato violento contra ela, dada a austeridade, e hierarquização das regras, além de falas rudes, ásperas e contundentes, desde a entrada na escola, na qual ela se posicionava em todo horário de entrada dos alunos, para fiscalizar: uniforme, cabelo, humor e tudo o mais que ocorresse ou que os alunos demonstrassem, assim como recebê-los e dar um boa tarde. Acontece que esse entendimento só ocorreu no decorrer da pesquisa de campo, e da apreciação dos dados coletados, de que ela exerce não poder, mas autoridade sobre eles.

**PERGUNTA 4** - Você se sente seguro nesse ambiente (escola e entorno)? Porquê sim ou porquê não?

A pergunta quatro, indagava se os professores se sentiam seguros no ambiente dessa escola e no entorno. O Professor 1 responde de maneira a ressaltar que embora a sociedade de uma maneira geral esteja violenta, mas que ao vir para essa escola sente-se tranquilo, embora não tenha ficado muito claro se porque ele considera tranquila ou porque já desenvolveu maneiras de lidar com as situações difíceis, e por isso tal realidade lhe pareça tranquila de lhe dar. De qualquer forma, ele resalta que nunca foi trabalhar apreensivo, nessa escola. Como ele expressa na fala a seguir,

*“A gente não se sente seguro em lugar nenhum hoje em dia, mas acabo que como eu sou um cara tranquilo, eu me sinto tranquilo eu nunca vim pra cá apreensivo [...]” (Professor 1).*

Quanto ao Professor 2, ele diz sentir-se seguro no ambiente interno, mas no externo não, e ressalta que não se sente tão seguro no entorno da escola, não pela vizinhança, mas pelos episódios de briga entre alunos na entrada da escola, e que por vezes o surpreende na sua saída da escola. Mas, quanto ao ambiente interno ele diz sentir-se seguro, sobretudo porque confie nos seus alunos.

*“[...] no ambiente interno sim, no ambiente externo não. Mas esse ambiente externo não seria pela vizinhança, que ela não é ruim aqui e só por conta dessa rivalidade [...]” (Professor 2).*

O Professor 3, faz um relato das três escolas que trabalha, há bastante dramaticidade nas falas dele, riqueza de detalhes dos ocorridos nas duas outras escolas que trabalha – assalto à mão armada e um homicídio entre alunas – e, nessa escola em estudo a descrição é sobre as brigas de alunos de escolas ditas rivais, confluindo com as demais respostas. Sobre sentir-se seguro ele argumenta que, não se sente *“[...] seguro em lugar nenhum do mundo. Eu não só nessa escola, mas em outras duas escolas que eu trabalho [...]” (Professor 3)*, e que nessa escola já *“[...] houve casos de violência sim, onde os alunos invadiram, houve depredações e inclusive um rapaz que tava lá na frente puxou o revólver e deu um tiro [...]”*. Esse professor, que tivera sido bastante objetivo em suas outras respostas, demorou-se bastante nesta.

Percebemos que, diferentemente dos outros dois professores que, de certa forma relatam sentirem-se seguros no ambiente de trabalho, interno pelo menos, esse Professor 3 aborda a questão com maior verossimilhança com a abordagem jornalística, a necessidade de expor vários casos em sequência, como quem quisesse sobrelevar a recorrência habitual dos casos e gravidade, pois que relata apenas um episódio que o envolvia diretamente, e outros que envolviam outras pessoas. Segurança e ou sentir-se seguro, parece estar relacionado em boa medida com o “clima” que sente nas escolas, e ou os sentidos que os acontecimentos assumem nesses lugares, e não necessariamente somente por vivências pessoais desagradáveis.

O Professor 4 relaciona diretamente o seu sentimento de insegurança à presença do aluno em sala de aula, ele diz: *“Bom, se eu me sinto segura na escola? Se eu dissesse que sim eu estaria mentindo, pois, a falta de segurança é visível, nós temos que estar atento a tudo, desde dar uma aula até como lidar com os alunos [...]” (Professor 4)*. E, mais uma vez revela todo o problema personificado nesse ator escolar, e também vai nos demonstrando como as relações entre eles parecem estar baseadas em desconfianças, medo, ou seja, numa relação crítica, porque o Outro é meu maior temor, é um potencial risco à minha integridade.

A Técnica Educacional diz claramente não se sentir segura no seu ambiente de trabalho, pelo que acreditamos ter influenciado, e ou suscitado uma maior reflexão sobre a questão, que



a fez perceber que talvez houvesse só se habituado a passar pelas situações, ou porque não haja qualquer registro e ou qualquer reflexão sobre as poucas informações compiladas em um caderno, aonde ela anota alguns atendimentos, de maneira que ela não fala baseada em dados, mas em memórias. Ela conta ocorridos de 2012, aonde os casos eram mais frequentes, a pesquisa foi desenvolvida entre o 2º semestre de 2015 e o 1º semestre de 2016. Daí ela diz que melhoraram “no ano passado” (2014) e pioraram novamente em 2015 (ano de início da pesquisa).

Interessante, porque quando cheguei à escola as falas eram a de que se eu tivesse vindo há três anos atrás -referindo-se ao ano de 2012 – eu teria visto muita coisa, mas que esse ano estava tranquilo. Depois ela vem e muda esse discurso, dizendo que depois de 2012, o ano de 2015 teria sido representativo do aumento novamente dos incidentes de brigas. Então, parece mais que minha presença e o fato de eu estar naquele ambiente estudando o fenômeno, a fez prestar mais atenção, ao que antes acontecia, e era resolvido de uma forma ou de outra e depois continuava-se a vida por não ter que dar contas a ninguém, o que a levou a questionar inclusive sua própria segurança. Alguns excerto de fala nos demonstram isto,

*“Em 2012 esses casos eram mais frequentes, e melhoraram no ano passado foram casos isolados, foram dois, mas esse ano eles subiram assim, de uma maneira estúpida. Nós passamos junho todo sofrendo isso, muito, muito, foi um absurdo, nem nossa festa junina nós tivemos [...]” (Técnica Educacional).*

*“Agora não, nenhum pouco. Por que agora começaram a ficar mais violentas [...]” (Técnica Educacional).*

Observem a expressão “agora não”, ela deixou-nos a dúvida se dizia respeito à relação entre seus anos de trabalho, ou sobre o antes e depois da nossa chegada – da pesquisa. Outro fato interessante é a fala da Técnica sobre sua relação com a Cípoie (Polícia): “[...] a própria polícia diz assim mesmo pra nós -vocês têm que dar jeito nesses meninos! Eles estão com as mãos amarradas e nós estamos com as nossas mãos amarradas e eles também [...]” (Técnica Educacional). Interessante porque, nas narrativas jornalísticas, a Polícia aparece sempre como protagonista das ações de intervenção, e como quem as resolve, como quem toma as medidas necessárias inclusive pedagógicas, mas na fala da técnica, a Polícia quer mesmo se desresponsabilizar, e suscita à escola que resolva, pra que não sobre pra ela, já que também não tem muito a fazer.

Observamos que, embora os casos de briga, sejam os mais suscitados nos discursos dos escolares, a escola ainda funciona, em certa medida, na prevenção, o que percebemos nos relatos de boa convivência, e funciona ainda na intervenção – chamam pra conversar, tem

autoridade para lidar com os alunos, e a própria cultura escolar acaba dando conta de criar um bom clima relacional. Tanto que a técnica expõe um caso que bem exemplifica o acabamos de propor,

*“[...] trouxe uma faca pra fazer os enfeites da sala, pra cortar... fazer... uma ferramenta e já o outro colocou a faca na costa dela, no sentido de transgredir, sabe no sentido dele coagir, aí eu fui pra cima e disse passa pra cá essa faca, eu tenho essa autoridade com eles, porque eles me veem todos os dias, eles sabem como eu sou, eles entendem que eu tenho respeito, eu acho que eles me respeitam muito pela vivência que eu tenho em relação a eles” (Técnica Educacional).*

Não que essas ações sejam coordenadas e ou sistemáticas, mas a presença do corpo técnico, que se viu muito próxima, ativa, e que transparece na fala dos professores e dos próprios alunos, estabelece uma convivência e uma relação de autoridade, de respeito, e até de afetividade, o que nos leva a crer, conciliado aos discursos dos próprios escolares, que leve a um ambiente interno bem equilibrado e que não deixa transpor para nenhuma fala, ações de maiores proporções – como brigas, confrontos e mesmo desrespeito aos professores.

Sobre como se sente a respeito do seu trabalho, ela não aponta infelicidades com a profissão, e nem com sua rotina, ela faz porque se sente bem, vejamos sua resposta na íntegra, porque é reveladora desse seu espírito de autoridade,

*“Eu amo o que faço, eu amo essa escola e sempre foi assim. Até mesmo na outra gestão, conversando, participando, faço parcerias com A com B, com igrejas e a escola tende a não falir porque tem alguém que luta que briga que é determinada e até troquei o uniforme por causa das brigas. Aqui é minha casa e as pessoas sabem disso. Eu recebi uma grande homenagem na colação de grau... o aluno falou que a homenagem era pra minha diretora que me recebeu de braços abertos do Lauro Sodré com todo amor, carinho e respeito, que mora na escola e tem a rede na escola, eu vivo a educação... eu brinco que a minha mãe namorou aqui, me fez aqui e eu nasci aqui, eu fico o dia todo na escola porque me sinto bem em fazer a educação e tenho prazer. Se você for à Secretaria de Educação perguntar por mim vão dizer que me conhece que respiro educação, eu amo e me sinto bem com que faço e consigo transmitir isso para as pessoas” (Direção da escola).*

Sua fala revela um pouco também das ações que levam à conquista dessa relação de autoridade, ela se envolve com as situações, ela não assiste assustada, ela não se vê melhor que o Outro, ela sente prazer em conviver com ele – os alunos – e tem confiança e segurança sobre quais aspectos ela pode contribuir na vida deles. Em toda essa aparente “autopromoção” evidente nas respostas, está também exposta essa segurança sobre o que ela representa nessa escola, do quanto à qualidade da escola está imbricada às suas atitudes. Então, mesmo às vezes os alunos a achando “chata, mal educada e etc.”, como ouvimos alguns dizerem, em sua

maioria, eles cedem sem muito questionar, obedecem por entender a necessidade e os resultados benéficos advindos, mesmo de abordagens pouco agradáveis.

**PERGUNTA 5** - Há atualmente, muitos questionamentos quanto à perda da Autoridade docente. Como você percebe isto no seu cotidiano na escola? Como você se sente a respeito do seu trabalho?

Para nossa quinta pergunta – Sobre a perda da autoridade docente, como o professor vê isso? E, como se sente a respeito do seu próprio trabalho? – o Professor 1 dedica mais uma vez essa perda de autoridade docente à desestruturação familiar: “[...] *então quando esse menino ou menina não tem uma referência que ele respeite em casa é muito difícil que ele vai achar alguém na rua que ele vá respeitar a não ser pela intimidação [...]*” (Professor 1). E transparece a compreensão de que sua autoridade junto aos alunos deveria ser criada ainda no seio familiar, porque se as famílias desempenhassem o seu papel os alunos já viriam respeitando o professor de casa.

O professor aponta algumas situações em que sua autoridade foi posta em cheque, algumas piadinhas de mal gosto, e nos reafirma a perda de autoridade, exemplificando: “[...] *a minha mãe não me manda calar minha boca, é esse professor que vai mandar eu calar minha boca, é mais ou menos esse é o pensamento que ele tem*” (Professor 1), e ainda o mesmo sentido no excerto a seguir:

*“[...] perda tem, moleque que não respeita mesmo às vezes tu tens que fazer ouvido de mercador pra não te aborrecer e evitar problema maior e às vezes finjo, faz uma piada que tu não gosta indelicada, eu já fiz isso, finjo que não vi pra evitar problema, mas nunca assim perder o controle da situação”.* (Professor 1).

O Professor 1 demonstra levar bastante para o lado pessoal: *... não me intimidar... não deixar fazer isso comigo....* Diz que muita coisa faz que não vê, mas não aponta uma medida educativa para resolução de conflitos quando eles acontecem. Inclusive quando questionado sobre orientações da Secretaria de Educação e ou da instituição escolar sobre como lidar com situações de conflito e ou violência em sala de aula, ele é bastante objetivo em responder que age conforme sua própria experiência, mas que não há nenhuma orientação formal.

Como para o Professor 1 há uma relação direta e determinista entre o ambiente familiar e o aluno delinquente, a família desestruturada reaparece como responsável pela perda da autoridade docente. Na formação do jovem que não reconhece a autoridade dos pais e por isso também não reconhece a autoridade dos professores. Mas, também afirma nunca ter passado por problemas maiores em sala, nem nessa turma acompanhada por essa pesquisa, e nem mesmo

em relação aos seus 15 anos de docência. Reitera ainda que, o jovem só reconhece autoridade por intimidação – esse jovem da família desestruturada – e por isso respeita o bandido armado. Mas como não há isso na escola – intimidação – ele acaba não reconhecendo o professor como uma figura de autoridade. Ou seja, confunde Autoridade com efeito de disciplina e medo.

Sobre o seu próprio trabalho diz amar o que faz, mas que falta um incentivo maior, que está para uma reestruturação física da escola – que anteriormente dizia ser a mais bem estruturada em relação às outras escolas públicas que trabalha – deixando entrever uma certa inconsistência, já que ele aponta dificuldades em aspectos básicos como acesso à água potável e resfriada. O que nos deixa a seguinte pergunta: então, trata-se de uma escola bem estruturada fisicamente? Ou porque já é imaginário consolidado ao tratar de dificuldades da educação, ressaltar a escola pública por certas fragilidades de estruturação física? Como se todos os problemas educacionais pudessem ser resolvidos por tão somente uma estrutura física dada,

*“[...] o aluno não sente acolhido na escola porque ele qual a atração que ele tem aqui dentro, uma quadra velha que não tem cobertura, à tarde que está nesse período chuvoso até que o calor da uma aliviada, o bebedouro lá não tem água gelada, uma merenda de péssima qualidade, uma sala de informática que não funciona, uma biblioteca não sei nem se pode chamar de biblioteca isso, a verdade que a gente vive um faz de conta. Então a escola não é um espaço acolhedor nem para o professor e nem para o aluno, se nós tivéssemos um recurso didático, laboratório multidisciplinar funcionado equipado, a sala de informática funcionando, um ambiente climatizado [...]” (Professor 1).*

Vê-se questionado a própria autoridade da escola perante a sociedade. A escola pública aparece desacreditada como instituição séria, capaz de intervir qualitativamente na formação dos jovens, isto em decorrência da falta de investimentos em estrutura física e melhores salários.

Não muito diferente do Professor 1, o Professor 2 também, não fala diretamente que há perda da autoridade docente na escola atual, mas de certa forma vinha apresentando um pouco do que entende por autoridade e apresentando alguns fatores incidentes que credita a essa perda de autoridade. Sobre a autoridade, ele dá a entender no sentido de uma postura do professor adequada que imponha uma disciplina aos alunos, ele diz:

*“Minha opinião sobre isso é que às vezes o professor está no meio do caminho, a gente tinha antes uma escola rígida, um professor rígido e hoje se fala muito na nova pedagogia, é meu caso vou falar por mim, a gente fica entre a rigidez e praticar uma nova pedagogia [...] essa dificuldade de impor uma certa disciplina [...]” (Professor 2).*

Quando o Professor 2 ressalta uma escola mais rígida, ele está reportando-se a uma postura docente “mais rígida”, ou seja, toma disciplina por Autoridade. Isso se reflete sempre que ele usa a expressão “impor” – *“dificuldade de impor uma autoridade [...] impor o jogo do aprendizado completo [...] impor uma disciplina [...]”* (Professor 2). Não só ele sente que não

consegue impor disciplina e aprendizado, tentando manejar suas ações para paradigmas pedagógicos mais atuais, que ele chama de “Nova Pedagogia”, como também espera que essa “Autoridade” lhe seja conferido e não conquistado, ou seja, a sociedade muda e não lhe permite mais agir como o professor de outrora, então como professor ele perde “Autoridade”, e a família muda, desestrutura-se, não ensina mais os filhos a respeitar o professor, então ele perde mais uma vez.

Observamos isto quando ele diz:

*“[...] em parte admito que seja talvez culpa da nossa política às vezes, ou minha, que a gente não consegue se situar, se posicionar politicamente em que escola eu quero seguir e por conta da sociedade que mudou. O aluno não tem um norte dentro de casa, fala como quer com os pais e acaba que eles trazem essa forma de falar e agir com a gente também, como se a escola fosse de fato uma extensão da casa deles, do bairro e eles vão trazendo isso pra cá” (Professor 2).*

Sobre como ele se sentia a respeito de seu trabalho, o Professor 2, diz ser uma profissão que o satisfaz, mas que também o desanima, embora percebamos que tudo está ligado a uma satisfação mais pessoal, do que social. Ele fala de como ele se sente bem quando o aluno responde ao seu trabalho, e como se sente aborrecido quando isso não acontece, e percebemos que não se trata de uma realização com o Outro, mas de algo que se está doando e não há reconhecimento, nem gratidão do outro ao aproveitar o que está sendo dado. Ele fala que, pelo desempenho do aluno, o trabalho do professor é avaliado, então trata-se da atividade profissional que o Professor 2 desempenha, na qual ele tem o desejo de se sobressair, e para isso ele precisa do aluno, e que se frustra quando o aluno não coopera para esse objetivo de realização profissional dele – do professor.

Assim, o aluno que não presta atenção e que não se dedica, aborrece o professor em sala, como vimos num episódio em classe, o professor chamar a atenção, até de maneira desproporcional, a uma pergunta que lhe tivera sido feita por um aluno que “passou a aula conversando”, questionamento que o professor se recusou a responder, inclusive. Vê-se isto na sua seguinte colocação,

*“Eu diria que tem alguns momentos que são recompensadores porque quando você pega uma turma, você tem alunos ali que são estudiosos ou que não são estudiosos mas são inteligentes e você faz um trabalho bom com eles e lá na frente você veem eles como colega de trabalho, como eu tenho vários é o lado bom de ser professor é essa recompensa de estar formando pessoas” (Professor 2).*

*“[...] O lado ruim é que o professor ele todo dia está sendo avaliado e às vezes uma palavra te afeta, por exemplo, você dar uma aula e o que não gostou vem e te fala, e você se planeja pensando na turma e tal e o cara fica perguntando que horas vai acabar? Por que a gente não faltou? Essas situações por mais simples que seja mexe com a nossa autoestima e você pensa eu estou me matando para esse cara,*

*lógico que era para turma, mas claro que ele acaba emitindo a opinião que às vezes a gente não está naquele momento” (Professor 2).*

Observamos que ele tem um zelo com o seu trabalho, e se orgulha de “formar pessoas” que vão ser “alguma coisa”, “alguém na vida”, mas que tudo está sempre no campo egocêntrico dele: como o aluno reage a sua aula, como o aluno fala com ele, e como ele se sente, estar sendo avaliado constantemente – não vemos uma fala mais de consciência social, ou como pensar nos alunos de forma a não segregar ninguém, já que já vem de uma realidade dura de segregação social, e ou como desenvolver a escola pública etc.... Ele fala claramente “[...]  *você não querer ser tão rígido não quer dizer que você é bom, porque eu acho que não é uma relação de bondade, de amizade é profissional, eu te dou aula, você estuda se você tiver um boa cabeça você passa [...] (Professor 2).*

O Professor 2 ele é claramente, como os demais, um professor tradicional, conteudista, que prima por regras bem definidas, hierarquicamente obedecidas – impor disciplina, impor aprendizado – que busca desenvolver um bom trabalho, que ele acredita ser notado conforme o aluno se dedique e se comprometa com seu próprio aprendizado, já que o papel dele é “dar aula”, ele não se vê imbricado no processo de ensino-aprendizagem, tão somente no de ensino.

Mas, há algo ainda muito interessante em sua fala, quando suscita que,

*“Eu já me sinto bem satisfeito com minha profissão, mas eu vejo com uma profissão desgastante, desvalorizada mesmo, um grande desgaste físico como emocional, quando se você é um professor de verdade o salário é muito baixo, mas se você entra no automático, trabalha de forma desleixada sem se envolver você ganha até razoável, mas quando você se planeja, quando você é um professor de verdade com a preocupação de formar eu diria que qualquer salário que pagasse seria pouco e essa é minha opinião e como às vezes a gente fica em cima do muro sendo professor ou no automático” (Professor 2).*

Em meio a essa sua necessidade de autorrealização, ele deixa entrever uma reflexão interessante, sobre o comportamento dos professores atuais, ele fala de um “professor de verdade” e de um “professor no automático”. Para ele, o “professor de verdade” seria aquele que se preocupa, que planeja, que reflete sobre sua ação, o que entra no automático seria aquele que tem muitas turmas – por isso ele diz ganhar mais dinheiro – e que segue um protocolo, mais ou menos simples, de modo que entre dê sua aula e saia, no que ele próprio reflete estar em cima desse muro, onde por ora ele desce pra ser de verdade, ora ele desce do outro lado pra ir levando no automático.

Notem que quando trazemos esse professor para a apreciação de um professor tradicional, que busca autorrealização, mais que do se poderia chamar de “consciência social”,

não o estamos fazendo para criticá-lo e ou diminuí-lo, mas para apresentá-los não sob uma imagem romântica do “mestre” incansável, detentor de todo o saber, ícone da intelectualidade e protetor da sabedoria e etc., mas para situá-lo na humanidade de todo ser humano, que busca autorrealização, que é maduro para lidar com certas situações e imaturo para lidar com outras (mesmo sendo adulto), que se aborrece, que se entristece, que sofre, que planeja e luta, e outras vezes esmorece e segue como é possível e não como poderia ser idealmente.

O Professor 4 admite que a autoridade docente sofreu perdas na escola, em relação ao aluno, em decorrência, mais uma vez, da desestruturação da família, que não ensina mais os valores necessários para que esse aluno desenvolva respeito para com o professor. Semelhante ao discurso de seus colegas, esse Professor 4, relaciona diretamente a perda da autoridade docente com a desestruturação familiar, que por sua vez estaria ligada às transformações na sociedade. Vejamos excerto que nos elucida sobre essa questão,

*“Temos que entender que, essa perda da autoridade ela se faz presente na sociedade, os valores que são adquiridos na primeira escola que é a família, estão sendo esquecidos, pois os pais... aliás acredito que se os pais não transmitissem realmente né ... a questão dos valores como é que é que essa criança, esse jovem, ele não tem como se tornar um bom cidadão [...] (Professor 4).*

Percebemos por meio dos relatos dos informantes que, quando a sociedade muda, mudam as famílias, as famílias se desestruturam, e conseqüentemente, passam a produzir jovens delinquentes, que não “agem como deveriam” na escola, e ou em sociedade. Parece ter a ver com uma mudança social recente – que terá sido advinda com a queda dos governos ditatoriais e a chegada da democracia? Porque os relatos sempre trazem: a sociedade mudou, a família mudou e o comportamento dos alunos na escola, também mudou, e depois disso sempre vem relatos de memórias de como “antes” a escola não era violenta, de como “antigamente” os alunos respeitavam seus professores, e por isso, esses tinham autoridade na escola. Ficamos pensando se essa escola que traz tantas boas recordações e saudosismos é a mesma escola do tempo dos governos ditatoriais, de onde os castigos físicos, morais e psicológicos ainda eram tomados por recursos pedagógicos de disciplinamento e formação cidadã?

Em relação as gestoras – Técnica Educacional e Direção – nós optamos por perguntar apenas como se sentiam em relação ao seu trabalho, e não questionar sobre a autoridade docente, deixando que somente os professores, que estão na convivência de sala de aula, pudessem nos relatar de maneira mais vivencial essa questão e não somente como questão teórica, embora nas falas dessas duas informantes a gente possa perceber como elas entendem autoridade e como a exercem. A respeito disso é perceptível na fala da Técnica Educacional quando ela diz em resposta a essa pergunta, mas também em outras,

*“[...] quando ele começar a mudar a atitude e aí tu diz: - tu era assim e porque tu estás agindo assim? Então só posso dizer porque eu conheço, se eu não conhecer ... [...] Eu acho que tem que ter aquele olhar, você tem que se aproximar [...] aquele que quer trabalhar ele vai, ele vai se aproximar do aluno, e aí ele vai saber o que está se passando [...] aquele que quer trabalhar ele vai, ele vai se aproximar do aluno, e aí ele vai saber o que está se passando (Técnica Educacional).*

*“[...] eu tenho essa autoridade com eles, porque eles me veem todos os dias, eles sabem como eu sou, eles entendem que eu tenho respeito, eu acho que eles me respeitam muito pela vivência que eu tenho em relação a eles” (Técnica Educacional).*

Percebemos aqui, já outro sentido para o que se expressa como autoridade, diferente de algo que lhe seja conferido por terceiros – sociedade, Estado e ou família – mas por algo que se constrói nas relações cotidianas, pela forma como as relações se constroem e pela forma como a pessoa adulta se coloca na relação, por isso ela diz *“[...] eu acho que eles me respeitam muito pela vivência que eu tenho em relação a eles” (Técnica Educacional).*

Quando perguntamos sobre como se sentia em relação ao seu trabalho, ela lamenta não poder desempenhar a função de orientação educacional a contento, atividade para a qual foi concursada, tendo que acumular as duas funções – coordenação e orientação – ela diz que acaba não desempenhando como gostaria nenhum dos dois papéis, e que inclusive não gosta de ter que fazer a parte burocrática da função de coordenação. Porque, como orientadora poderia estar desenvolvendo um melhor trabalho em relação aos alunos, que acaba inviabilizado por essa outra demanda.

*“Eu acho assim, que meu trabalho ficou perdido pela demanda de situações e assim porque estou acumulando duas funções, eu acho assim que era melhor quando eu atendia o aluno, que eu podia fazer uma atividade na sala, podia pensar nos projetos, agora não, eu tenho da ficha de frequência, tenho que cobrar os professores, eu tenho que acompanhar o professor, então ter uma atividade burocrática que eu não gosto, mas eu tenho que fazer agora, eu prefiro assim trabalhar o aluno, no tempo que estou fazendo a atividade burocrática eu perco o aluno de vista, eu não posso perder esse aluno de vista, o quê que acontece por aí, muitas vezes? Que as pessoas perdem o aluno de vista, a gente não pode perder o aluno de vista, porque atrás do aluno tem muito mais do que a gente possa imaginar [...] (Técnica Educacional).*

#### **PERGUNTA 6 - Como você entende o seu papel em relação à violência escolar?**

Como você entende o seu papel em relação à violência escolar, era nosso sexto questionamento aos entrevistados. Para o qual o Professor 1 respondeu amplamente na defesa do diálogo, e a partir disto revela mais uma vez a boa relação que estabelece com os alunos:

*“Eu costumo conversar muito com meus alunos, eu acabo sendo até confiante, em alguns momentos e por isso que às vezes eu consigo entender, eu consigo falar dessa questão familiar, tem alunos meus que não tem pai e mãe, tem alunos meus que não dão sorte, tem problemas com namorado, aquele problema de adolescente, isso tudo, então como eu converso muito com meus alunos, eu acabo de certa*



*forma conversando muito com eles a respeito dessas coisas, eu tento muitas das vezes atribuir valores pra eles, mostrar o que é certo que eles tem que fazer , a importância de se estudar [...] então é isso, então, eu costume conversar muito .com eles eu acho que de certa forma que eu acabo contribuindo” (Professor 1).*

De outra forma, projetos, planejamentos, ações sistemáticas e coordenadas, e relativas as especificidades de possíveis ações de violência escolar, não aparecem no discurso do Professor 1.

Quanto ao seu papel em relação à violência escolar, o Professor 2 reconhece-se como de fundamental importância suas ações nesse âmbito, sobretudo para ações de intervenção e ou diminuição da violência escolar – como parte da solução – mas sua fala é mais em defesa de ações difusas como ser um bom exemplo para os alunos, e preparando o aluno com conteúdo – basicamente – dar aulas. E, no mais ressalta trabalhos da escola como um todo, que até comenta num tom de depreciação, quando fala de “projetinhos” e que não vê tanto resultado, e que reconhece mesmo, como professor horista, que é difícil se envolver, mas que reconhece em algumas ações da escola – em geral – e não como sua iniciativa própria, algum mérito, como proporcionar atividades de lazer, para compor o tempo ocioso do aluno, em uma falta de professor, por exemplo. Ele diz:

*“Papel muito importante, eu já tive a idade deles e a gente se mira muito nos nossos professores e isso é normal [...] nós temos sim papel fundamental mais pra coisa funcionar e amenizar isso e se trabalhar conciliando nossas obrigações que em parte ela é conteudista [...]” (Professor 2).*

*“[...] e por outro lado as escolas têm um modo diferente de agir, elas têm aquela coisa de projetinhos, cartazes e apresentações sobre a violência, eu acho que não é tão necessário isso, há não ser que no projeto todo mundo se envolva, mas o professor horista, como são a maioria dos professores do 5º ano ao ensino médio, entra numa sala e sai na outra, não tem envolvimento mais profundo com os alunos” (Professor 2).*

*“A escola constantemente faz projetos que busca envolver a questão de drogas e violência, então não é algo na forma que deveria, mas tem sim, vou dar um exemplo, a questão da mesa de pingue-pongue o aluno vai ter tempo ocioso que falta professor e não tem quem substitua e se eu fosse aluno uma atividade como essa ajuda você a canalizar o tempo ocioso ali se distraindo pra o lazer e outros projetos que a escola já fez [...]” (Professor 2).*

O Professor 4 menciona “ajuda aos alunos”. O fato é que não há qualquer menção a formas concretas e ações sistematizadas para lidar com situações de violência no ambiente escolar. O foco do problema continua no aluno, então toda menção a qualquer forma de intervenção, mesmo vaga, e sem substância, recai sobre intervenções ao comportamento desse ator escolar. Assim vemos menções a:

*“O papel do professor em relação à violência na escola, é tentar buscar mecanismos que possam, de uma certa forma, ajudar aquele aluno [...]” (Professor 4).*

*“[...] é dessa maneira que procuro fazer, trazendo esse aluno para perto de mim, para o meu lado, buscando entender e dialogando, porque nós sabemos que muitos... muitas vezes essa violência vem de casa, de uma família desestruturada [...]” (Professor 4).*

*“[...] tudo aquilo que estiver ao nosso alcance para poder né direcionar o nosso aluno [...]” (Professor 4).*

Assim, ela caracteriza o seu papel em relação ao cenário de violência escolar, restrito ao “*proteger-se ‘trazendo o aluno para meu lado’*”. Já que esse aluno que já vem violento de casa, porque vem de uma família desestruturada, pode a qualquer momento vir a ser violento na escola, então melhor que ele esteja “*do lado do professor*”. De outra forma, como ações violentas de alunos são tomadas imediatamente como violência escolar, todas as ações de intervenção vêm mencionar a figura do aluno. Vemos também, mais uma vez, a imagem da família desestruturada emergir como origem da violência escolar, porque de lá – da família – é que vem o aluno violento.

Observem ainda que, expressões como “ajudar”, precipitam um sentido de hierarquia na relação, pressupõe uma relação de poder, do que pode ajudar e o que precisa ser ajudado. Percebemos dessa forma, não só uma imagem de aluno submetido ao professor, como uma concepção pedagógica latente – uma cultura pedagógica calcada numa Pedagogia Tradicional, de relações verticalizadas, e ao contrário do que se expressa, propondo o diálogo, se coloca mais como uma escuta obrigatória, já que precisa necessariamente ouvir o professor para ser ajudado, para ser orientado.

A fala da Técnica Educacional vem no sentido de responsabilidade, e a tônica é mais acentuada que a da fala dos professores, ela reitera: “*Eu tenho um papel de grande responsabilidade e a gente se sente responsável e sofre quando não consegue cumprir o que te propõe a cumprir [...]” (Técnica Educacional)*. Mas, como se entende que é o aluno o protagonista de toda a ação de violência que acontece na escola, e que a escola como um todo sofre, como há a confusão ao se tomar as brigas entre alunos de escolas ditas rivais, por violência escolar, e por talvez não se tomar outros episódios, que não envolvam alunos como violência, então estes ficam marginalizados e ou até invisíveis. Por isso, toda a responsabilidade também assumida mediante o fenômeno da violência escolar, se materializa como medidas para com os alunos – conversas, encaminhamento a profissional especializado (psicólogo), projetos, transferência de escola etc. Observemos os excertos de resposta da Técnica,

*“Temos que fazer o trabalho de conscientizar o aluno que não pode trazer a violência externa pra dentro da escola [...]”.*

*“Quando começaram as brigas fiz um grupo para os brigões, eles sabem que eu sei quem são eles e eles me reconhecem como autoridade pra eles [...]”.*

O aluno acaba sendo considerado hospedeiro da violência interna que viraliza a escola inteira. Em nenhum momento ouvimos falar de trabalho com o professor para repensar suas atitudes, embora, em conversa informal, a Técnica até reconheça que algumas situações de conflito entre professor e aluno poderiam ser evitadas, se o professor tivesse uma visão menos tradicional da relação professor/aluno, e reconhecesse as especificidades da fase de desenvolvimento desse adolescente/jovem, e não levasse muito do que acontece para o lado pessoal. Embora haja até essa sensibilidade para perceber um complexo de situações, a figura do aluno como portador da violência, o que traz a violência para dentro da escola, é mais forte. E que se coaduna, em muito com as narrativas jornalísticas.

*“[...] então a família não quer assumir e quando tu encaminhas pro Cras, que tem que procurar um psicólogo, um psicanalista, um psiquiatra eles não aceitam, porque tem crianças adoecidas mesmo e a gente percebe [...]”.*

Assim, a ausência e não cooperação da família é sobrelevada mais uma vez, já que o aluno é o hospedeiro, o portador, mas não a causa direta da violência, que está em como esse aluno é criado pela família, e nos meios que ele frequenta (o bairro).

Para a Direção da escola, o seu papel situa-se na ação conjunta com a polícia, segurança pública e órgãos competentes,

*“Eu acho que preciso galgar muita sabedoria. Tem pais de alunos que pede para reunimos e tentar acabar com a violência na Almirante Barroso, mas não adianta se a diretora da outra escola não toma conta dos seus alunos, porque digo para meu aluno que temos que viver a cultura da paz e não pode brigar, mas se a outra diretora nem pisa na escola e os meninos vem pra cá, fica difícil. Preciso de um amparo da polícia, da segurança pública e dos órgãos competentes para trabalhamos em conjunto e controlar essa situação” (Direção).*

Mas, observe que a pergunta é: Como você entende o seu papel em relação à violência escolar? – mas a Direção responde como resolver as ocorrências de confronto entre alunos de escolas ditas rivais. De certo que sua compreensão de violência escolar está íntima e exclusivamente calcada na briga entre alunos. Por isso, medidas policiais são as mais enfatizadas, o papel pedagógico fica nas entrelinhas de “[...] digo para meu aluno que temos que viver a cultura da paz e não pode brigar [...]” (Direção).

Não observamos qualquer projeto e ou iniciativa, ao menos nesse período de acompanhamento, que desenvolvesse essa “cultura de paz”, e ou que trabalhassem questões referentes à violência escolar. A própria técnica só me sinalizou um projeto passado sobre

bullying. Além disso, tinham algumas grafitagens nas paredes do pátio interno sobre paz e a mesa de pingue-pongue, que parece ter sido resultado de um trabalho mais ou menos nesse sentido, de ocupação com lazer, para evitar situações de violência nos intervalos e tempos ociosos sem aulas.

De outra forma, se você acredita, como diz essa Direção, que não há violência interna, também não há a demanda para o desenvolvimento de ações pedagógicas. Se seus problemas não estão situados em sala de aula, ou mesmo em qualquer dependência da escola, e sim na rua e entre alunos que nem são de sua escola, as alternativas cabíveis são mesmo medidas de segurança. Embora, também notemos na fala da Direção seu papel relacionado ao da direção da outra escola envolvida, em conversa informal, eu questionava sobre um trabalho, conjunto, para o que a Técnica Educacional esclarecia que, já haviam entrado em contato algumas vezes, mas que a outra parte não tomava as situações com a mesma gravidade e que se esquivou de qualquer tomada de decisão conjunta, e ou trabalho conjunto para minimizar as tais brigas.

**PERGUNTA 7** - Como você descreveria sua relação: a) Com os alunos; b) Com os demais colegas; e c) Com as gestoras:

E, por último, a questão sétima – Como você descreveria sua relação com os alunos? Com os demais colegas? E com as gestoras? – O Professor 1, em relação aos alunos diz ser muito boa e até de afetividade, e principalmente como responsabilidade sua estabelecer essa relação. Quanto aos colegas diz ser agradável também, sobretudo porque se esquivou de confrontos pessoais. E, por último, sobre as gestoras diz haver algumas discussões, que seriam as necessárias para dialogar sobre o melhor modo de desenvolver as atividades, mas que não ultrapassam o campo profissional, e nem conturbam o ambiente de trabalho que considera um bom ambiente de trabalho.

*“bem, as discussões que a gente tem são discussões normais de trabalho, qualquer ambiente que você trabalhe se tem uma hierarquia sempre vai discutir, na escola nem funciona tanto a questão hierárquica, mas é o debate é mais pra encontrar as soluções e pra bom funcionamento da escola, então surgiu discussões, são discussões de trabalho, não leva nada pra questão pessoal, uma relação boa aqui no [nome da escola excluído], você encontra um bom ambiente, nunca você vai satisfazer todo mundo, mas falando por mim tem uma relação muito boa, não tenho muito que reclamar” (Professor 1).*

Sobre o Professor 2, ele destaca seu relacionamento com os alunos, de certa forma, como uma relação de potencial risco, que ele corre mais ou menos, a depender se o aluno é um “bom aluno” (estudioso, silencioso) e ou se é um aluno “que falta, que é barulhento”, e ou que lhe dirige a palavra de forma a afrontá-lo e ou contrariá-lo de alguma forma. Esse professor

reconhece que a maneira como conduz os momentos de conflito, pode lhe render retaliações por parte dos alunos, mas diz sentir-se no direito de responder “a altura” quando isso acontece.

*“Boa, ela tem aqueles momentos de conflitos que é normal” [...] (Professor 2).*

*“[...] só uma resposta torta para mim isso é um conflito, mas eu na minha forma de ser professor é uma atitude normal, lógico que tem alunos que não tem maturidade como ele pode guardar uma mágoa de eu querer me pegar lá fora porque de repente [...]”*

*“[...] pra mim isso é até uma forma de violência como a gente reprimi o aluno, ele pode guardar uma mágoa de mim que pode expor através de palavras ou uma forma física de agressão e sei que é um risco que estou correndo, mas eu quero correr de repente, não diga que eu quero correr, mas eu não saberia agir de outra forma tipo assim, meu sangue, eu sou meio ácido [...]” (Professor 2).*

*“[...] estava ciente que poderia resultar em uma discussão mais acalorada, mas é o meu mecanismo de defesa, ou seja, ser grosso comigo eu me dou esse luxo mesmo sabendo que corro o risco de um ato de violência dele, ele bem mais forte que eu, mas acho que é um direito meu eu sou assim [...]” (Professor 2).*

Veja que embora ele inicie a resposta como uma relação “boa” com os alunos, todo o corpo da resposta vem sob a abordagem de conflitos, e de conflitos em relação à sua própria forma de se dirigir aos alunos, de repreendê-los. Mais uma vez aqui, a minha presença incide na resposta do informante, porque vejo nessa resposta, em boa medida, uma oportunidade à necessidade do prof. de esclarecer um episódio com aluno, sob a minha presença em classe, embora eu não tenha esboçado a iniciativa de qualquer diálogo sobre o evento, parece que minha simples presença, levou-o a refletir e buscar justificativas sobre um acontecimento, que de certo corriqueiro, como ele mesmo aponta *“na minha forma de ser professor é uma atitude normal” (Professor 2)*; e também, porque se sentisse avaliado naquela situação, embora não fosse exatamente o caso.

O mais importante, é o sentido exposto, dessa relação, que transita entre um aluno potencialmente violento, conforme ele ceda melhor ou pior às regras, e que recebe tratamento diferenciado na mesma medida,

*“[...] se o aluno vem sem razão ser grosso comigo parece que minha personalidade muda, tem alunos que tem créditos como a Bia que é uma aluna estudiosa a Sara, mesmo que eu veja que elas não estão prestando atenção, mas elas tem créditos comigo, são alunas estudiosas, silenciosas e o Robert é o contrário é barulhento, alunos que não têm crédito comigo que não tem bagagem estudantil eu já tenho menos tolerância é um defeito meu, por exemplo o professor (nome retirado) é super tranquilo e eu não consigo ser sempre assim eu sou até o momento que o aluno tem moral comigo vamos dizer assim. Aquele aluno que falta, que é barulhento eu sou um pouco intolerante [...]” (Professor 2).*

Essa visão de que “depende do aluno”, das escolhas que ele faz, como ele decide se comportar e se responsabilizar pelo seu aprendizado; significa esperar de um ser em

desenvolvimento a maturidade e a autonomia própria da idade adulta, e não que esse aluno esteja ali para ser potencializado, acompanhado pelo adulto mais experimentado a lhe suscitar a responsabilidade consigo mesmo, o valor de educar-se, de se comprometer, mas de esperar que essas competências, que estão pra lá das acadêmicas, já lhe venham prontas e acabadas, para que assim ele não precise agir com a “grosseria que lhe é de direito” – do professor.

De outra forma, vemos um professor que convive com sua própria humanidade, e com as carências de formação, e de formação continuada e contínua, próprias das fragilidades de nosso sistema educacional. Ele mesmo nos expressa,

*“[...] tranquilo [...] eu não consigo ser sempre assim [...]”*

*“[...] meu nível de ignorância ele é assim e admito que não sou 100% educado sempre [...]”*

*“[...] mas eu não saberia agir de outra forma tipo assim meu sangue [...]”*

Notamos, que para além das características pessoais de humor e temperamento, há uma formação para a docência tradicional, ele fala em outros momentos da necessidade de muito conteúdo, da quietude necessária ao bom aluno, de “dar aula”, ou seja, que ele está ali para oferecer algo que os alunos não tem, e que seria educado da parte deles receber com gratidão – sem fazer barulho, sem incomodar, e sem fazer perguntas se não quer prestar atenção. Um aluno que não está prestando atenção na aula, mas que num determinado momento dirige-se até o professor para perguntar algo, para certas tendências pedagógicas pode ser a oportunidade de envolver esse aluno no ambiente de aprendizado.

E não ser considerado como um ataque pessoal ao professor, e ao modelo “ideal” de aluno, que só se justifica sob um modelo de docência extremamente arraigado no modelo tradicional de ensino, que não só é representativo da performance desse professor em especial, mas ainda além de um paradigma de formação nas licenciaturas que os formam, naquela já habitual discrepância de abordagem entre disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas, que sabemos animar ainda hoje os currículos das licenciaturas – por isso dizemos, um problema de formação.

E também um problema de formação continuada e contínua, que o municiasse de repertório adequado e mais eficiente ao manejo de conflitos e educação em democracia. Questionamos mesmo a ausência de protocolos de abordagem de casos extremos, que podem sim ocorrer, e que poderiam de sorte minimizar efeitos colaterais indesejados; o que não existe. Não há em nenhuma das falas dos informantes, a remissão a qualquer ação sistemática provinda, por exemplo, da Secretaria de Educação, para o trato com situações de violência.

O Professor 2 também caracteriza sua relação com os demais professores como “boa”, mas mais uma vez desenvolve todo o pensamento sob exemplos de conflito, de discordâncias e de muito esquivar de situações que levem a conflito e ou seu próprio desgaste. Como nas assertivas,

*“É boa, só tem uma coisa que é minha como tenho faringite eu não gosto da sala dos professores porque ela já é muito barulhenta e eu já me poupo de falar, mas a relação com eles eu gosto muito, nunca tive problemas, mas eu procuro às vezes procuro me poupar de conversas muito acaloradas como políticas, a favor da greve ou não” (Professor 2).*

*“Na semana pedagógica que cada um tem sua opinião sua forma de ver por exemplo [...] aí entramos em uma discussão acalorada eu... já que nesse momento é bem normal, também colocamos essa questão de flexibilidade e eu sou mais rígido em termo de nota [...] (Professor 2).*

Algo já percebido na fala do Professor 1 também, que mantem o bom relacionamento ao se esquivar de certas conversas, certos momentos que julguem dificultar a relação, e ou a convivência no ambiente, que esperam manter boa relação, ao menos na superfície. Já que vão demonstrando certos “problemas” nas relações que tentam minimizar com o esquivar ao trato direto, às resoluções e até mesmo a proposição de mecanismos de regulação dessas relações, sobretudo entre professores, no ambiente escolar/democrático. Parece haver duas formas apenas de lidar com conflitos, uma é o confronto com atitudes atabalhoadas, grosseiras, de revide; e outra de fuga, esquivar. O que nos permite inferir que, provavelmente as relações não sejam assim tão “boas”, e estejam mais como “aceitáveis”.

Sobre seu relacionamento com as gestoras, diz ser:

*“Um pouco, às vezes uma boa amizade sem muitos conflitos de opinião quando eu vim pra cá eu vim meio brigado com uma diretora eu já não suportava mais trabalhar naquela escola e aqui havia uma vaga só que o horário não encaixava e ela diretora fez de tudo para encaixar. Ela é muito positiva não vê problema nas dificuldades ela colabora com teu trabalho e tem gestoras que exige muito e são ausentes na escola e mesmo assim querem exigir como se não tivéssemos família, não adoecemos e não aceitam faltas e tem escolas que se você se atrasar 15 minutos já colocam falta. De modo geral é bom como os gestores e as técnicas eu já saí de uma escola por causa da gestora lá eu tinha conflitos e aqui já não tenho (Professor 2).*

Acreditamos que o sentido seja da relação na autoridade, reconhece que exige com direito de fazê-lo, já que é *“muito positiva não vê problema nas dificuldades ela colabora com teu trabalho”* (Professor 2), quando se refere à Direção, e por isso cede de bom grado.

A descrição que o Professor 4 faz de sua relação com os alunos, não só dessa turma e dessa escola, em particular, mas de qualquer escola que tenha trabalhado nos seus 21 anos de atividade docente, é de plena tranquilidade, como diz *“[...] graças a Deus nunca tive problema nessa caminhada de vinte e um anos (21) na educação [...]”* (Professor 4). O que é um tanto discrepante de seus relatos alarmantes sobre a situação de violência nas escolas, já que nunca

tivera, em todo esse tempo, sido atingida por ela, em nenhuma circunstância. De duas uma, ou isto se deve a Deus, como aponta, ou será sua imagem de violência escolar bastante exacerbada em seus contornos.

Outro elemento interessante na fala do Professor 4 sobre sua relação com os alunos é ele acreditar também nunca ter sofrido nenhum episódio violento na escola durante sua carreira, em virtude de sua “boa convivência em sala de aula” (Professor 4). Como já mencionávamos antes, o Professor 4 credita uma boa convivência com os alunos à uma isenção de possíveis atos violentos, como se a violência pudesse vir somente em decorrência da presença do aluno, assim então, em estabelecendo uma boa relação com esse aluno, também estivesse blindando-se de sofrer qualquer ato de violência escolar.

Sobre sua relação com os demais professores e com os gestores da escola, o Professor 4 os engloba numa única resposta tratando-os como colegas de trabalho, e expressa sua relação com eles, de maneira geral e evasiva. Assim, ele nos fala da “*necessidade de tentar viver em harmonia*” e de “*conviver... com opiniões e pensamentos diferentes*”, como a “*melhor forma que tem de se viver e de se trabalhar*”. Revela-nos possíveis desacordos existentes, e certas dificuldades de convivência, que igualmente aos demais relatos de professores aqui expostos, demarcam-se não só pela tolerância, como pela opção de não se indispor, mesmo não concordando, eximem-se dos possíveis “conflitos” interpessoais na garantia do ambiente de trabalho mais agradável.

A Técnica Educacional expressa haver uma relação “boa de liberdade” com os alunos, e via-se mesmo diferença na relação dela com os alunos e dos alunos com a Direção. Essa relação dos alunos com a Técnica, é não só de autoridade mas também de um pouco mais de afetividade entre as partes. Ponto interessante, é o que ela nos conta sobre como reconhece os alunos “brigões”, que os chama de sala em sala, ou de onde ela os aviste, pra realização de umas reuniões que ela desenvolve com eles. Ou seja, que a escola como um todo reconhece os alunos envolvidos em “torcidas”, e que eles – esses alunos – não se sentem nem incomodados de serem identificados, cedem de pronto ao chamado da Técnica, que não precisa dispor de muito empenho para isso. E que, como já vimos, mais acima, eles não só aceitam conversar, como a estabelecer acordos – não vamos brigar, mas eles não podem vir aqui na frente! Diziam os alunos à Técnica, nessa ocasião de reunião com os “brigões”

*“Nas reuniões que eu faço com os brigões tem em torno de vinte alunos, quer dizer... um número considerável. Eu passo pela biblioteca e encontro com o “brigão mor” dos valentões, aí ele vai e chama tudinho... eles têm líderes dentro da escola, mas externamente não sei informar.  
(Técnica Educacional).*



Ao formato dessas reuniões restringiu-se a dizer que se trata de conversas com eles, mas, sem entrar em maiores detalhes. Mas, observa-se um movimento *ao encontro do outro*, de suas especificidades, de como colaborar, como trazer esse aluno para a escola, de diálogo; e não uma relação “*de encontro ao outro*”, que sobrepuja o outro a minha vontade, pelo cargo que ocupo, e ou pelo que represento institucionalmente. Assim como também, iniciativas de intervenção às questões problemáticas que a escola enfrenta, que parece esvanecida nas narrativas jornalísticas – essas nuances de relacionamento, de construção de relações de autoridade que se destacam pelo desgaste, e esmaecimento com “o decorrer do tempo” na escola; estão bem vivas, e pulsantes, ao menos nesse ambiente acompanhado pela pesquisa.

Sobre sua relação com os professores, a Técnica enfatiza uma certa mudança em virtude de ter assumido, recentemente, a coordenação também, a respeito disto ela comenta,

*“A minha relação com os professores é boa, só que eles estão descobrindo o outro lado da (Técnica Educacional)<sup>21</sup>, a cobradora que até então eu não tinha esse hábito de cobrar assim uma responsabilidade maior e eu tenho cobrado muito, por exemplo, quando tem reunião e falo e dou um papel com informações e aí já é uma puxada e eles sentem que o negócio não vai correr frouxo [...]” (Técnica Educacional).*

*“[...] o professor tem a faca e o queijo na mão e ainda se você falar de discriminação vai falando de respeito ali vai formar e não reprimir [...]” (Técnica Educacional).*

O sentido de educação, como aprendizado no e pelos contextos, inclusive nas relações que estabelecemos, é bastante presente nas falas da Técnica, que demonstra um perfil pedagógico menos tradicional que os demais, por isso ela remete-se a formação e não repressão. Mas, também fica claro, a partir dela, que a carência de instrumentalização para lidar com situações mais “violentas”, vamos assim dizer, como é o caso das brigas, ela acaba cedendo às soluções mais usuais como a transferência do aluno. Porque, atualmente não existe mais a expulsão do aluno, agora ele é convidado a se retirar de uma escola para outra, ou seja, “transfere-se” o problema para não ter de lidar com ele, não porque não se importe, ou não se queira, mas percebemos, a partir desse contexto, que é porque não se sabe, e quando sabem o que fazer, não há o suporte de uma rede interdisciplinar que sustente a ação necessária de intervenção.

Sobre a sua relação com a gestora, ressalta que é uma relação de confiança embora tenha de lidar com as mudanças repentinas de humor, que diz ser próprio da personalidade da Diretora, e que já teve momentos mais tensos na relação, que se suavizaram. E, que atualmente,

---

<sup>21</sup> Os nomes dos informantes citados foram substituídos pela função, em garantia ao anonimato acordado entre as partes.

é muito boa. Vemos, esse mesmo posicionamento nas falas dos demais, que mesmo timidamente apontam lá e cá, um descontentamento, uma oposição de pensamento, mas que, ou aprenderam a conviver, e ou se esforçam para conviver da melhor maneira possível, por reconhecerem que, apesar de tudo, essa escola ainda oferece um local de trabalho profícuo.

A respeito de nosso último questionamento, sobre sua relação com alunos e professores da escola, ou seja, seu relacionamento com os demais escolares, a Direção diz ser boa nos dois âmbitos, embora evidencie que a boa relação com os alunos não a impeça de educá-los, e que a boa relação com os professores também não obstrua sua função de cobrança,

*“Com os alunos é excelente porque antes de ser uma gestora sou parceira e amiga, eles me respeitam e tem amor e carinho por mim, mas quando preciso eu chamo a atenção. Tenho um relacionamento muito bom” (Direção).*

Observamos, *in loco*, que de fato as relações são boas, mas não tão afetivas, a relação é de autoridade, porque eles – os alunos – reconhecem que, em virtude das ações da Direção, a escola “vai bem”, funciona adequadamente, e em relação à outras pode ser considerada um escola de excelência. Então, eles a acatam, mesmo não gostando muito às vezes, por essa razão, é uma gestão que mantém a escola bem. O mesmo sentimento anima os professores, e é perceptível nas falas deles, que há uma “observação”, e ou “crítica” sobre algum aspecto, mas que de maneira geral eles reconhecem o valor e eficácia das ações de gestão. Por isso, o destaque para a relação na autoridade, e não na afetividade. Embora, estejamos vislumbrando o todo, e não relações individualizadas, se assim podemos dizer.

Dessa forma, esperamos concluir esse capítulo, na esperança de ter contribuído satisfatoriamente à visibilidades dos temas redundantes, e ou mitemas, constituintes das narrativas midiáticas – abordados no Capítulo 3 – e nas fala dos informantes do espaço escolar – Capítulo 4; sobre os quais, iremos nos deter em discussões e problematizações mais detidas, no capítulo seguinte.

## 5 DIALOGANDO COM MITOS: UMA TENTATIVA DE PROBLEMATIZAR IMAGINÁRIOS ATUALIZADOS

---

Em nome de que ela se impõe como o paradigma por excelência de toda verdade? Pode ainda ser considerada como um saber puro, como uma contemplação desinteressada e amorosa da verdade? Ou não teria formado uma Santa Aliança com a técnica e a indústria a fim de produzir uma massa colossal de saberes e de objetos, onde certamente se encontra presente o desejo de verdade e de explicação, mas onde também se oblitera o sonho de felicidade e se dilui o espaço da liberdade? Por que devemos admitir que somente ela, em sua coerência rigorosa e vingadora, pode resolver todos os problemas humanos, extirpar todas as nossas ignorâncias, dar respostas a todas as nossas esperanças e pôr um fim às nossas ilusões? Estaríamos condenados a ficar presos aos sortilégios cúmplices da organização científica, submetendo-nos sempre mais às astúcias de seu controle insidioso, a ponto de instalar-nos, sem possibilidades de resistência, numa tecnonatura incessantemente aperfeiçoada? Portanto, falar das "máscaras da ciência", é duvidar que a mitologia cientificista, que fez do progresso indefinido da ciência, o motor incansável da felicidade humana, tenha a garantia de não se sabe que verdade revelada para continuar a ludibriar o homem quanto ao sentido que possa conferir à sua existência.

Hilton Japiassu

---

Vimos durante todo esse percurso discursivo, alinhavando a constituição imaginária como característica eminentemente humana, inescapável, pela qual atribuímos sentido ao mundo a nossa volta e imprimimos nossos relacionamentos, constituindo nossa realidade possível, o mundo simbolizado, o lugar de onde os mitos haurem sua estruturação, como nos assegura Durand (2010 p. 16), [...] e graças a linguagem imaginária do mito [...] uma via de acesso às verdades indemonstráveis [...].

A palavra mito é de origem grega *mithos*, que em seu sentido etimológico quer dizer “história a ser contada” (DURAND, 1985). Durand (1985) considera o mito como “um caráter inerente a significação de todo e qualquer relato”. Dessa forma, o mito se configuraria enquanto relato – discurso e ou narrativa mítica – dispondo num cenário dado, personagens e situações “[...] segmentáveis em sequências ou reduzidas unidades semânticas (mitemas) onde, de modo necessário, está investida uma crença”.

Para Durand (DURAND, 1997) o mito constitui o núcleo significativo do imaginário, já que como sistema dinâmico de símbolos, tende a transformar-se em narrativa, sempre coletiva, transpessoal. Pelo que, explica-se as alianças de sentido entre a narrativa midiática e

o discurso dos escolares, que muito embora advenham de subjetividades inscritas e determinadas, demonstram confluências e notável dialogismo e midiaticização.

Este capítulo é reservado à discussão desses mitos atualizados, já consolidados como histórias coletivas de significação da realidade. Trazemos, na esteira de nosso pensamento, uma ideia de mitos consolidados, que conjugam imagens sempre atualizadas de nossa experiência em sociedade. Dessa forma que, observamos a violência escolar assumindo uma caracterização eminentemente mítica a partir das narrativas midiáticas e dos discursos dos escolares, os quais nos deixaram entrever mitemas que, em conjunto, em sistema, contornam e lhe consubstanciam realidade. Fazemos isto, não somente para apresentamos os mitos que conformam o sistema imaginário de caracterização da violência escolar, como também para nos inscrever de maneira ética em lhe problematizando suas crenças, e em suma, problematizar as crenças que todos animamos e atualizamos em sociedade.

### 5.1 MITO DA FAMÍLIA DESESTRUTURADA

Há nas narrativas midiáticas, e muito mais nos discursos dos escolares adultos, uma insistência na imagem da Família como responsável direta da formação do jovem violento. Contudo não se trata da “família em geral”, e sim de uma família específica, demarcada em sua condição socioeconômica – a família do jovem em situação de vulnerabilidades sociais. Se o principal vetor da violência na escola é o jovem pobre, sua família, então, é tomada como uma das principais causas da formação desse jovem violento.

Aparentemente isto não estaria relacionado ao poder aquisitivo das famílias, mas na crescente “desestruturação” que as famílias viriam sofrendo contemporaneamente. “Famílias desestruturadas” formam jovens com problemas, jovens incapazes de uma convivência social adequada, famílias desestruturadas, cujos valores encontram-se em declínio, a crise da família brasileira.

Contudo, a degradação pela desestrutura parece estar aliançada a um demarcado grupo social, que inclusive, encontra-se situado socioespacialmente no contexto da cidade, que são as famílias da e na periferia – como vamos ver mais adiante. A desestrutura não parece afetar igualmente “as famílias brasileiras” porque temos visto que somente jovens das escolas públicas, e que moram em zonas periféricas, jovens em situação de vulnerabilidade social, têm se tornado violento, delinquente e criminoso. E, a “culpa” disso recai sobre “as famílias desestruturadas”, as famílias desses jovens em específico.

A relação construída socialmente e consolidada por todos, ciência, mídia, e sociedade mais ampla, de que a formação recebida pela família, e da mesma forma o convívio familiar exercem um papel fundante na personalidade, e ações futuras de seus membros. Vejamos Soares (2003) o que diz a respeito em seu texto “Violência e jovens empobrecidos”,

a família possui um papel de essencial importância na vida dos jovens. É a partir dela que são fornecidas as diretrizes para o encaminhamento futuro, sendo a primeira instituição à qual o jovem faz parte; possui papel imprescindível no norteamento dos objetivos e na preparação para a vida adulta. A ausência da família ocasionará a carência afetiva e estimulará o jovem a buscar solidariedade em outros lugares e até mesmo na rua. [...] Nas famílias “estruturadas” socioeconomicamente há uma preparação constante do jovem com investimentos na educação, para que futuramente ele possa dar o retorno com o alcance do sucesso profissional e social. [...] As famílias muitas vezes não cumprem sua função de prover a sociedade de cidadãos, pois ela também é vitimada pelas condições adversas da exclusão e marginalização, estimulando ainda mais a condição de impotência do jovem. Com o enfraquecimento da família enquanto instituição, sua função é repassada para a escola, onde jovens esperam conseguir condições instrumentais para melhorar de vida, mais uma vez ele é decepcionado, pois a escola pública atualmente é um caos e não fornece condições para o jovem pobre continuar seus estudos, pois o fator econômico o impede, assim como a falta de estímulos diversos, levando até mesmo aqueles que ainda ingressam na escola a desistir, antes mesmo de concluir o ensino médio. (SOARES, 2003, p. 9, 10)

*“Nas famílias estruturadas socioeconomicamente há uma preparação constante do jovem [...] as famílias (desestruturadas)”<sup>22</sup> muitas vezes não cumpre sua função de prover a sociedade de cidadãos”.* Precisamos sublinhar esse pensamento porque ele designa em boa medida essa relação linear entre pobreza/ desestruturação familiar/ violência, que vemos demarcados igualmente nas narrativas jornalísticas e nos discursos dos escolares adultos. Não era nosso papel, mas poderíamos elencar inúmeros estudos, e de diversas áreas consolidando essa mesma imagem de desestruturação da família pobre incorrendo em produção de sujeitos indesejáveis e porque problemáticos quer sejam psicologicamente, educacional, e ou social, mas isto é conversa para textos futuros. Vamos, por ora, focar na imagem de desestruturação familiar espreado em nosso corpus.

Nós temos um imaginário social espreado nas narrativas midiáticas e no discurso dos escolares adultos – professores e gestores – de que famílias pobres são desestruturadas e, por conseguinte geram descendentes problemáticos ao convívio social. Observa-se que a “desestrutura” está intimamente ligada à condição socioeconômica. Mas, também importa como “boa estrutura familiar” a presença de certas figuras e os papéis que desempenham ou

---

<sup>22</sup> Grifo nosso.

não. Também importam certas atitudes esperadas de uma família na sociedade – educar (valores), estar presente e punir.

Primeiro, vamos falar da desestrutura como índice de configuração dos membros de uma família e da estratificação dos papéis a serem desenvolvidos por esses membros. De uma primeira forma, “desestrutura” se relaciona com figuras e seus papéis. Assim a prerrogativa de desestruturação recai sobre a ausência de um dos membros considerados insubstituíveis em seus papéis em família, o que acarretará o não desenvolvimento de certos valores, justamente em decorrência da ausência desse membro – como por exemplo, famílias monoparentais, ou de configurações homoafetivas, entre outras.

Goldani (2005) nos convida a refletir sobre a própria concepção dos termos utilizados, sobre o que se estaria entendendo como família e desestruturação. Percebemos nesse sentido que nosso corpus expressa um sentido de família, um ideário de família brasileira, que ainda guarda relações com o modelo patriarcal-cristão, revelado por uma estrutura conjugal, monogâmica e com procriação – pai, mãe e filhos. Essa estrutura revela valores sociais, e hierarquias entre os constituintes como o poder paterno e do homem sobre a mulher, além da indissolubilidade das uniões e a legitimidade da prole. Tudo quanto afaste-se dessa estrutura comunga para a desestruturação, a precariedade e instabilidade da instituição família.

Os autores (GOLDANI, 2005; CORRÊA, 1981; CECARELLI, 2007) nos mostram o quanto esse regime de sentido sobre família, parte de estruturas fixas no tempo, pelo que uma vez investidas de seus papéis não se admitem que se alterem em favor da manutenção do próprio “patriarcado”, e da hegemonia de poder que isto acarreta a alguns, da manutenção de uma propriedade comum e dos interesses políticos de um grupo (CORRÊA, 1981). Do homem como “chefe de família” detentor do poder de decisão sobre a utilização dos recursos da família e provedor de seus dependentes – mulher e filhos – e da mulher, tradicionalmente responsável pelo cuidado dos dependentes na família. Goldani (GOLDANI, 2005) vem nos ajudar a refletir sobre essa imagem tradicional de família como um estereótipo, que “adquire características de perversidade e estigma na medida que influi no comportamento daqueles que nele acreditam e serve para desqualificar o pobre (GOMES apud GOLDANI, 2005).

O patriarcado se impõe por um modelo de organização familiar da época do Brasil colônia, aonde a família constituiria um “tronco” de onde se origina todas as demais relações sociais. A manutenção das grandes unidades agrárias de produção pressupunha constituições familiares extensas - “os clãs” - para manter hegemônico o poder dessas mesmas unidades agrárias, e assim um sistema de dominação, escravidão e exploração que se tinha àquela época. E, embora tal forma de organização sociofamiliar tenha se extinguido com o advento da

industrialização, e com isso o núcleo familiar tenha ficado mais restrito, e em função de laços mais pessoais e subjetivos, como nos aponta Corrêa (1981), perguntamos hoje, o que este autor, da mesma forma, já questionava no ano de 1981:

é possível reduzir a imensa gama de possibilidades inscritas num espaço natural e social aberto, muito lentamente ocupado e organizado, a uma história na qual, mudando os personagens, permanece uma fala central idêntica a si mesmo, preenchida a cada geração por novas palavras sempre com o mesmo sentido? (CORRÊA, 1981 p. 2).

Também elementos político-religiosos contribuíram para a conformação desse imaginário de família tradicional – patriarcal – que nos anima até hoje, a formulação do mito complementar ao patriarcado, que é o que nós estamos chamando de mito da desestruturação familiar; complementares porque se relacionam em valor e desvalor pelos seus contrários. Aonde há mãe e pai – estrutura, e onde não há – desestrutura, o que Goldani (2005) chama de “estereótipos extremos”. Cecarelli (2007) é quem nos baliza, ao mencionar não só o Estado, mas a igreja como responsáveis por apresentar a família como algo natural, sagrado, universal e imutável, e não como um construto social, um significante que se assume de forma convencional e arbitrária, conforme a sociedade.

Cecarelli (2007) nos diz que o modelo familiar patriarcal entrava em consonância com o modelo cristão de moral e família – a indissolubilidade do casamento, a monogamia, a fidelidade – e, por isso, foi amplamente apoiado pela Igreja. Uma moral cristã que se pretendia fazer frente às práticas ditas “pagãs”, como o concubinato e o divórcio, práticas comuns no mundo antigo. Então, “ao longo dos séculos, os valores da moral cristã transformaram-se nos ideais que sustentam o imaginário da cultura ocidental” (CECARELLI, 2007), apontando o modelo patriarcal ainda como amplamente defendido.

Goldani (2005) propõe as visões estereotipadas como resultado da dificuldade de compreender a relação família e sociedade como processos e não como estruturas fixas no tempo. A autora considera que a família passou por importantes mudanças, mas não, necessariamente, desestruturação. E, considera, de outra forma que, a família atual, supostamente “desestruturada”, funciona como um modelo menos hierárquico e mais democrático de família, cujos laços de solidariedade se refazem e se renovam, emergindo sob um processo contínuo de sua reestruturação.

Reestruturação das configurações familiares que se viu investida, inclusive em decorrência de transformações nos modos de vida, valores e as condições de produção populacional, que hoje nos permitem vislumbrar uma variedade de arranjos domésticos, os quais se desdobram no aumento de novos tipos de uniões entre os sexos, declínio da fecundidade,

aumento das mães solteiras, de separações e divórcios, novos padrões de sociabilidade e relações de gênero, até a participação de mulheres e jovens no mercado de trabalho formal e informal (GOLDANI, 2005).

E, com a participação de outros membros da família no mercado de trabalho – mulher e filhos jovens – rompem-se ou alteram-se significativamente as relações de dependência – arranjos tradicionais – e esses novos hábitos domiciliares relativizam a autoridade parental, no que Goldani (2005) considera como uma alteração da sociabilidade entre os membros da família e a redefinição de posições na família.

Talvez seja justamente a força dos questionamentos dos modelos de autoridade, de discriminação sexista, e racial, que incomode tanto, e nos faça expressar, sob uma esfera social propícia à centralização do poder, todo o nosso ainda latente apreço em uma sociedade pouco democrática, autoritária, sexista e eugênica. Para o que, uma organização familiar aos moldes coloniais contribuiria sobremaneira – relações hierárquicas, com um pólo decisório que orienta as ações conforme os interesses políticos, e que forma cidadãos obedientes, pouco questionadores, cordatos e passivos – os da classe trabalhadora é claro. Para a classe dominante, esse modelo familiar serviria bem a formação e manutenção das lideranças políticas como direito de família, passado de geração a geração em consonância, como numerosos clãs.

Cecarelli (2007 p. 90), análogo ao que já defendíamos com Ricoeur (1994), aponta que “somos de tal forma impregnados pelas associações sintagmáticas que utilizamos para decompor o mundo e, em seguida, recompô-lo que, muitas vezes, o novo é sentido como uma ameaça, pois nos obriga a reavaliar as representações que confortavam nossas angústias”, para tentar nos lançar luz tanto sobre a produção imaginária de família tradicional X família desestruturada, que aparece como uma ameaça à estabilidade social, justamente por seu caráter de mutabilidade, pelo que, todo o esforço em torna-la fixa, resulta da busca por controle, sem mudanças, sem ameaças. Já víamos em Corrêa (1981) Estado e Igreja, no Brasil colônia, utilizando o casamento como instrumento de controle social. Assim, “interrogar-se sobre família implica outra questão bem mais profunda, que diz respeito aos fundamentos que sustentam a ordem social”, nos diz Cecarelli (2007 p. 95).

É também sobre este aspecto que Cecarelli (2007) nos propõe pensar a família e sua ressignificação simbólica corrente, em boa medida, na sua relação com o Estado que, segundo Goldani (2005 p. 70) minimiza sua ação em políticas públicas a pretexto de supostas obrigações familiares, o que também concorre para “as especulações sobre a precariedade e instabilidade da instituição familiar, que ganham força e são reforçadas pela incapacidade do Estado em prestar os serviços sociais básicos às famílias carentes e seus dependentes”. Então vê-se, num



cenário de crescente retrocesso de políticas voltadas ao social, minimização da ação do Estado, onde as famílias são conclamadas a desempenhar como seu papel, muitas das obrigações que também deveriam estar sendo desenvolvidas em conjunto com o Estado. O que está explícito hoje em relação às escolas e os serviços públicos de educação, pelo que se tem construído como papel da família – educar; e o papel da escola – instruir.

Obviamente vemos os jornais questionarem ambas as instituições, a família pobre desestruturada que é também de certa forma conivente porque não educa e nem pune adequadamente seus filhos para que assim não se tornem incômodos sociais - violentos. O que também nos discursos dos escolares adultos denota-se fala muito desenvolvida, entre o que consideram como papel da família e do seu próprio papel enquanto escola. A ideia é a de que cabe ao professor tão somente ensinar português, matemática, ciências... os conhecimentos acumulados pelas áreas as quais se encontram como licenciados; e que caberia a família educar, ensinar valores, bons modos, comportamentos adequados. Esse binômio família educa e escola instrui parece se desenvolver muito bem a partir das famílias mais abastadas, em detrimento das famílias menos privilegiadas economicamente, que por serem desestruturadas, não conseguem mais dar conta desse papel.

Outra questão interessante é a aparição temporal de uma “família do passado”, que anteriormente dava conta do seu papel, porque estruturada – pai, mãe e filhos – e uma “família do presente”, que se desestruturou e não sustenta mais o seu papel social. Eu sempre me pergunto, a qual período da história as pessoas se reportam quando dizem: - porque antigamente não era assim... porque antigamente as famílias educavam seus filhos, porque antigamente os jovens tinham respeito.... E sobretudo, se nessa relação diacrônica de comparação, “pessoas educadas” e “respeito” tem o mesmo sentido que assumimos hoje.

Será que não tínhamos as famílias tradicionais do único grupo social que até bem pouco tempo era o grupo majoritário atendido pela escola pública – famílias abastadas, antes da democratização do acesso à escola, quando as camadas populares começarem a ter o direito de também frequentar as escolas? Então, quando falamos da “família do passado”, não estaríamos nos reportando tão somente às famílias burguesas? Nesse sentido, Corrêa (1981) nos chama a atenção para o que denomina de “a massa anônima dos socialmente degradados”, para tratar da invisibilidade dada, no decorrer da história, para “as não-famílias” – todos os outros que não figurassem a família patriarcal. Esse elemento diacrônico de percepção da “família de antigamente”, que não trata das famílias em geral, mas que ao invisibilizar as famílias pobres, cujos filhos nem frequentavam as escolas, expõe a família da elite como a única família do passado, e como a família modelo de criação dos filhos.

Corrêa (1981) nos chama a atenção para um fato que se vê análogo em nossa discussão sobre a imagem de desestruturação familiar como causa da violência escolar, que vemos expressos em nosso corpus; qual seja, o fato de que às vezes numa tentativa de explicação dos fenômenos, acaba-se por acomodá-los em limites estreitos de lugares que se supõe privilegiados para o desenvolvimento analítico, e acaba-se por assumir o olhar dos “senhores de engenho” – senhores brancos e suas famílias – para retratar a realidade, e tomá-la como o contexto inteiro. Assim, ficam de fora, os “imaginários marginalizados” como nos diz Durand (2010), implicando tensões, mas forçosamente relegados às margens dos centros de circulação, fora da mídia, por exemplo.

Essa mesma visão dualista da sociedade parece ainda nos animar, e estão expressos no mito da desestruturação familiar pobre; a dualidade entre “o núcleo familiar aonde impera o patriarca e uma massa anônima totalmente entregue ao reino da natureza, sem qualquer norma cultural a regê-la” (CORRÊA, 1981 p. 9). Vemos isto de maneira mais atenuada nos jornais, mas o gérmen está lá, o gérmen da desestruturação, e vemos de maneira muito acentuada nas falas verbais e não-verbais dos informantes adultos da escola, como se olhassem para seus alunos como pessoas de outro “meio” que não o seu, um outro lugar social, como se as periferias fossem locais mesmo apartados da sociedade, aonde inexistente qualquer tipo de norma de conduta regendo a vida de seus habitantes, da mesma forma que a senzala era vista pelos senhores de engenho, como nos mostra Corrêa (1981).

Outro ponto, quando nos remetemos à “família do passado”, como modelo educativo, é nos questionar se estaríamos falando de educação no sentido de processo de humanização, ou no sentido de “modelagem”, “condicionamentos sociais”, de aprender a obedecer sem questionar, repetir lições sem lhe lançar críticas, e mais, observar diferentes privilégios sociais em decorrência de sexo, raça, e classe social, e não questionar como injustiça? Já tivemos uma escola assim, e os alunos agiam em acordo porque eram das classes abastadas e estavam justamente sendo formados para manter essas mesmas relações de poder.

As famílias de hoje caminham rumo a consolidação democrática, dizemos isto também porque muito do que se expressa como “desrespeito”, “indisciplina” e “delinquência juvenil” está relacionado por vezes a críticas às culturas escolares e seus regimes disciplinares, a questionamentos quanto à modelos avaliativos ultrapassados, impositivos, excludentes e mantenedores de relações de poder entre professor e aluno. Então, enquanto “família” é preciso refletir sobre o que se espera que ela desempenhe enquanto instituição social, que mantenha seus descendentes passivos e colaborativos, não importe o contexto, ou incite a reflexão, a crítica, e o diálogo aberto e livre? Educar para o respeito, e não o medo.

Faz-se importante dizer que, reconhecemos as transformações radicalizadas em todas as esferas sociais, como as relações homoafetivas que são indistintas de classes, os processos de emancipação da mulher, de controles de natalidade e etc. E, por isso, não estamos confrontando de um lado a realidade e de outro a imagem de família que se expressa pela narrativa jornalística e pelos discursos dos escolares adultos; mas que, estamos problematizando como esses mesmos discursos e narrativas constroem significados à realidade imediata sobre as organizações familiares hoje, animados ainda por valores patriarcais, os atualizando, ao visibilizar somente os “pobres da periferia” como destoantes desses valores ainda caros socialmente, como o da família estruturadas.

O que nos faz perceber que, a utilização do termo “desestruturação” como tem sido utilizado até então, para destacar a degradação do jovem de periferia como violento, serve muito mais para “achatar as diferenças, comprimindo-as até caberem todas num mesmo molde que é então utilizado como ponto central de referência quando se fala de família [...]” na esfera pública de educação – todas famílias desestruturadas. Corrêa (1981) problematiza a generalização do patriarcado para designar as famílias brasileiras, que já eram diversas àquela época, mas como os textos posteriores a assumiram de forma hegemônica em suas tessituras, faz-nos parecer que fosse a única vigente. Assim, como os textos, e os discursos que mais possuem poder de circulação querem nos fazer ver, a realidade apenas sob uma única forma de atribuição de sentido, que mais uma vez vem no decurso de depreciação das pessoas das chamadas camadas populares.

Vê-se na abordagem reflexiva de Corrêa (1981) os mesmos traços definidores que hoje se colocam, em nosso corpus, entre as “famílias estruturadas” e “famílias desestruturadas”, dos que se colocavam para dualidade Famílias Patriarcais e Não-Famílias (escravos por exemplo) em certos textos que buscam compreender a sociedade brasileira colonial. Da família patriarcal como “núcleo estabilizador”, “poder regulador”, “eixo de sustentação”, em oposição às expressões utilizadas para designar as pessoas da “periferia”, como “extrato social amorfo e anônimo”, “elementos vagabundos e desordeiros”, “caos sexual” etc. (CORRÊA, 1981 p. 11).

Não queremos dizer também que, certos contextos familiares não incidem e ou influenciam a formação e condutas de seus descendentes, o que queremos dizer é que certos contextos familiares potencializadores (e não-deterministas) de comportamentos violentos, não estão ligados à desestruturas familiares, como sentido apenas de organizações diversas dessa estrutura e hierarquia patriarcal – pai, mãe, filhos; e nem mesmo restritos aos contextos das famílias das chamadas camadas populares, que residem em áreas periféricas, qualquer criança e ou adolescente submetido à maus-tratos físicos, abusos de toda ordem, convivência com

alcoolismo e outras drogas, e etc. podem vir a expressar-se em sociedade em decorrência dos aprendizados que esses contextos lhes ofereceram, ou não, serem crianças e jovens gentis por tentarem fazer o posto do que sofreram – por isso, preferimos o termo: contextos potencializadores, e não causa certa.

Cecarelli (2007) ainda nos diz que,

o modelo de família tradicional nunca foi sinônimo de “normalidade”. O argumento segundo o qual a presença do par homem/mulher é indispensável para a produção de “subjetividades sadias” não se sustenta” [...] Isto significa que não existe uma forma de organização familiar ideal que, inequivocamente, garantiria um desenrolar mais sadio, ou mais patogênico, para a constituição do sujeito [...] Além disso, não podemos nos esquecer que a maioria quase absoluta dos “desvios de conduta”: comportamentos antissociais, delinquência, marginalidade, sociopatias, drogadicção, enfim, as mais diversas modalidades do sofrimento psíquico, foram engendrados no seio do modelo tradicional, composto por casais heterossexuais. (CECARELLI, 2007 pp. 96, 97).

Outro ponto ainda relevante a se levantar, sobre o sentido assumido de “desestrutura” em nosso corpus, é a relação entre “desestrutura” e a presença da família na escola (mas quer dizer mesmo presença da mãe na escola), da educação em valores que essa família deveria prover como base antes mesmo desse indivíduo começar a frequentar a escola (os valores são: obediência, disciplina – aceitação e operacionalização das regras; e respeito – mas respeito das hierarquias, não questionar quem estiver acima dele). Além de sistemas punitivos, para os que não agirem conforme “a chance” que a sociedade lhes está oferecendo. É como se aquele espaço escolar não fosse “deles”, de como quem vai à casa de alguém que lhe convida, e lá você precise se comportar conforme as regras do dono da casa, porque ele já foi prestativo o bastante por ter lhe convidado a sentar à mesa com ele. Não seria justo, civilizado e ou educado causar qualquer transtorno, dizer-se-ia logo que “não recebeu educação dos pais”.

Na escola funciona esse mesmo princípio, a escola é uma oferta, é uma chance, uma possibilidade de que esse jovem tenha acesso ao conhecimento que ele não tem, e de ascender do seu lugar – socialmente desprestigiado – até onde melhor for para a sociedade, ainda lá abaixo dos que são formados para o sucesso e a liderança. Então, esse indivíduo só precisa seguir esse caminho e aproveitar tudo de bom que lhe está sendo ofertado. Como se o direito à educação, que ainda nem é “para todos”, não tivesse sido uma conquista e sim, um favorecimento. Como se no espaço público e democrático, que é de todos, esse jovem não pudesse questionar as regras, as condutas, e as pessoas que o educam, e interferir na própria constituição desses regimes educativos.

Dissemos que o discurso de “ausência” da família também é prerrogativa de desestrutura familiar. Mas, também salientamos anteriormente que, a escola não possui nenhum tratamento analítico dos encontros com as famílias, que lhe permita dizer com fundamento por exemplo, em quais turmas a relação família-escola é mais escassa, da mesma forma não tem base de acompanhamento e registro para inferir sobre os motivos que inviabilizam uma relação mais próxima. E, ao contrário, os alunos nos dizem que suas famílias são muito presentes em sua formação – talvez não da maneira como a escola esteja entendendo participação familiar. É preciso refletir sobre isso. Outrossim, também observamos que a espera por essa participação familiar se resume a ida das mães à escola. Diz-se “*o pai não se sabe nem quem é..., e a mãe quando vem é só quando a gente chama para resolver algum problema*” (*fala informal da Técnica Educacional*).

Polônia e Dessen (2005) vêm justamente chamar a atenção para isso, para a necessidade de,

uma avaliação consistente e sistemática que indique os diferentes graus de participação de cada um deles na escola, auxilia a compreensão e a identificação das diferentes formas de participação dos pais nas atividades escolares e fornece informações sobre a dinâmica da família e dos processos evolutivos dos alunos (POLÔNIA, et al., 2005 p. 309).

Polônia e Dessen (2005) também apontam as barreiras culturais como fator dificultante para a aproximação entre pais e professores, como “a crença de que os pais de nível socioeconômico mais baixos não estão preocupados com seus filhos, adotando frequentemente uma postura negligente e pouco participativa”, além de “acharem que os pais têm pouco ou quase nada a contribuir para o currículo escolar, devendo apenas participar das reuniões para entrega de boletins” (POLÔNIA, et al., 2005 p. 309). Seria preciso que estivesse muito claro para ambos, os papéis esperados para a família, porque como nos diz Polônia e Dessen (2005) participação familiar possui definições amplas e muito diferenciadas. E que, para além das dificuldades que a vida prática nos impõe a todos – como tempo, já que tanto homens e mulheres hoje estão no mercado de trabalho, que não se impusessem barreiras pré-conceituais. E assim, talvez a imagem da família fosse outra que não a da ausência e por isso desestrutura.

E, por último, trataremos do apelo constante de punição aos jovens violentos, quer seja como criminosos cuja punição seriam medidas policiais (jornais), quer seja, como medidas tomadas pelos pais, que não tendo educado “adequadamente” depois, também não punem adequadamente porque, estão em desestrutura. Não possuem “estrutura” nem para educar, nem para punir. São Cruz e Freitas (2011), que nos auxiliam nessas reflexões, lembrando-nos de que vivemos e somos formados por “sociedades disciplinares”, pelas quais, os sujeitos (soldados,

alunos, trabalhadores) são disciplinados para a docilidade e produtividade. A disciplina como um instrumento de controle dos indivíduos que compõem determinada sociedade, nesse caso para o controle mais efetivo de “certos sujeitos sociais” – os alunos da escola pública.

Ouvimos dos professores, que não só as famílias como a própria escola não impõem sistemas disciplinares mais efetivos. Assim, percebemos que toda a ideia de uma boa educação e de uma família estruturada perpassa intimamente sistemas disciplinares também como sistemas punitivos. A punição na escola, nos diz Cruz e Freitas (2011) prevê também “adestramento”, ou seja, a punição está em relação ao ensino, de modo que todos atendam ao modelo estabelecido, “toda desvirtualização da regra deveria ser punida, para se aprender a sempre se fazer o correto” (CRUZ e FREITAS et. al., 2011 p. 41). Para nós, uma questão fundamental está implicada aqui, que diz respeito a instituição do regime democrático e a destituição do poder escolar de punir física ou psicologicamente, o que leva a escola hoje, a questionar as famílias. A escola e os professores, em muito se sentem destituídos de “autoridade”, em virtude disto, ouvimos dizer que “... hoje nem podemos mais chamar a atenção do aluno...” mas, vamos discutir um pouco mais isto, quando tratarmos da perda da autoridade docente.

Ademais, Cruz e Freitas (2011) vêm nos chamando a atenção sobre certas técnicas disciplinares como a vigilância, a punição e a fixidez de horários, concorrendo para moldar corpos, e neutralizar possíveis movimentos de contrapoder, que seriam representados na escola por vandalismo, depredação, motins e demais atos indisciplinados. Ou seja,

se as depredações acusam os descontentamentos e críticas a toda a instituição escolar, tenta-se impedi-las exercendo uma vigilância constante no comportamento dos indivíduos e estabelecendo o padrão ideal de atitudes perante a escola, com o objetivo, dessa forma, de evitar que as indisciplinas se transformem em armas contra as estruturas já estabelecidas. (GUIMARÃES apud CRUZ e FREITAS, 2011, p.46).

Ainda há uma última questão sobre o que estamos considerando como mito da desestruturação familiar, que já desponta suas relações de sentido com nosso próximo tópico, que diz respeito a mais um elemento fundante da gênese da imagem da desestrutura familiar, que seria a interferência do movimento higienista, o qual segundo (SILVA M., et. al., 2012 p. 17), “*elegeu as mães como as principais responsáveis pela identificação dos desvios de personalidade em seus filhos. Dessa forma, numa política de prevenção de futuros cidadãos desviantes*”. A autora ainda contribui conosco, ao referir-se que, foi a partir das ações de políticas higienistas que a família pobre, passa a ser objeto de estudos e teorias, cujo foco seriam as limitações no cuidado dos filhos que essas famílias denotam.

As políticas higienistas são o elo sintagmático que permite-nos compreender as relações de sentido que se colocam entre “desestruturação familiar” e “periferia”. E, porque a imagem dos contextos de origem do jovem violento se dá a partir desses dois temas. São reflexões que, tentaremos desenvolver no tópico seguinte.

## 5.2 MITO DO BÁRBARO PERIFÉRICO: HIGIENISMO SOCIOESPACIAL E POLÍCIA PARA QUEM PRECISA, POLÍCIA PARA QUEM PRECISA DE POLÍCIA

“*Dizem que ela existe pra ajudar, dizem que ela existe para proteger...*”, esse trecho da música “Polícia” do grupo brasileiro Titãs, já fazia-nos refletir em 1986, sobre o papel social dessa instituição, mas também, e principalmente, sobre os significados sociais e imagens que partilhamos sobre policiais e suas ações na e para a sociedade. Nosso estudo revela uma expressiva relação entre segregação socioespacial e medidas policiais, no tocante à criminalização da violência escolar, ou seja, criminalização do jovem-pobre-de periferia, que a partir da demarcação de uma imagem de violência escolar personificada pelo jovem-pobre-de periferia, o lança como eminente problema social a ser resolvido. Uma vez qualificada a violência escolar como crime, a solução passa a ser a polícia e as medidas punitivas correspondentes, o que se relaciona também com a origem dessa violência – desse jovem – que é o bairro de onde ele provém – o bairro periférico.

Acreditamos que, a personificação da violência no jovem-de periferia sirva ainda, a ideários higienistas, em pelo menos dois fronts, quais sejam: o expurgo social “dessas pessoas” do ambiente escolar, e ainda a mesma justificação para a segregação socioespacial que se tem perpetrado na cidade de Belém, desde a *Béle Époque*, a de que a pobreza gera insegurança à uma vida social saudável, estável e tranquila. A polícia aparece-nos como os agentes operacionais dessa higienização da sociedade. Aqui, dois temas se interssignificam mutuamente: o bairro periférico, símbolo da gênese dos problemas sociais por seu contingente de pobreza, desordenação e violência; e polícia, símbolo de poder, e ordenação social. Causa e solução do problema da violência escolar.

A nomeação explícita dos bairros e das escolas públicas situadas nesses espaços, e ao contrário, apenas indicações indiretas quando esses acontecimentos se relacionam com escolas da rede particular, como já mencionamos no Capítulo 3, deixa-nos entrever uma espécie de cartografia da pobreza e do crime em detrimento de áreas que sofrem essas ações e estão submetidas à violência que vem de outros bairros. A imagem dos bairros periféricos é a de ‘produtores da violência e crimes que assolam a sociedade, grande incomodo às áreas “nobres”,

aonde estariam residindo os “cidadãos”. Assim como na Grécia Antiga, “o Outro, o Não-grego, que começa, desde muito cedo, a ser designado, na sua globalidade, de acordo com um critério de carácter linguístico aplicado negativamente, é o *bárbaros*” (FIALHO, 2010 p. 113); assim também, o Outro dos cidadãos de áreas nobres da cidade de Belém é o morador da periferia – o bárbaro atualizado.

Note-se que tanto as narrativas midiáticas quanto os discursos dos escolares adultos manifestam categorias etárias para a criminalidade: há o criminoso adulto – agente externo que pratica atos violentos e ou criminosos contra a escola (assaltos, roubos, invasões, venda de drogas etc.). E, há o criminoso juvenil – agente interno, pelo qual se faz adentrar a violência e a criminalidade dos bairros periféricos, na escola. Todo um esforço de segregação e higienização socioespacial demovido desde o período Republicano no Brasil, se vê ameaçado pela política de universalização da educação, o que confere o acesso radicalizado às escolas, a todos os estratos sociais, lembrando que, tal processo foi e ainda está sendo efetivado em decorrência de muitas lutas e reivindicações sociais, e não como iniciativa própria dos governos, como veremos.

Da mesma forma, víamos na Grécia antiga, o Outro-bárbaro (o estrangeiro), mas, também o Outro poderia ser um outro grego (o rival, inimigo, invasor, infrator de códigos de comportamento) como nos aponta Fialho (2010). Vemos em nós mesmos, os considerados cidadãos dessa cidade – Belém – na contemporaneidade, a mesma experiência de estranheza helênica, que se dá, “na percepção do Outro, a incômoda incapacidade de compreensão dos seus códigos de comportamento e comunicação, a partir da linguagem, em sentido lato, da identidade” (FIALHO, 2010 p. 113). Aqui subjaz uma distinção premente e fundamental, para a construção de uma imagem de violência escolar, a saber: a distinção entre cidadãos e não-cidadãos; entre cidadãos e bárbaros (externos); entre cidadãos e infratores dos códigos de comportamento (internos).

Isto explica em parte, os distanciamentos entre professor-aluno, o estranhamento entre o Eu e o Outro, e a hierarquização e desconsideração, porque Eu sou melhor que o Outro. Eu não moro na periferia, ou se moro em área periférica, resido em áreas mais urbanizadas e em condomínios fechados, Eu fiz faculdade, Eu dirijo um carro, Eu sou trabalhador; e nego tudo quanto não me tenha valor, no Outro. O Outro está destituído de valor, de reconhecimento, pois ele é o “bárbaro”, originado de áreas sobre as quais eu não compreendo a comunicação, a cultura, as linguagens artísticas, vestuário e tudo o mais, com o que não me identifico, porque não quero me identificar com esse Outro, sou superior, sou melhor. É uma relação de natureza EU-ISSO, como nos diria Buber (2004). Do Outro como o objeto sobre o qual, Eu-Professor



devo intervir, mas que me custa, porque invisto tempo e trabalho numa “coisa” não-educável, que já vem com defeito de fábrica – a família desestruturada.

Vê-se que, para a sociedade, a escola seria uma espécie de possibilidade de entrada, daqueles que estão marginalizados à categoria de cidadãos, desde que aceitem os códigos de comportamento impostos. Não vemos a todos nós como cidadãos. Afinal, os “criminosos” ou os criminalizados não podem ser enquadrados nesse *status quo*. A questão que se impõe dramaticamente nesse contexto, é a de que criminalidade e violência são personificados e estereotipados na generalidade das áreas de periferia. Cujas redenção oferecida pelo Estado/Sociedade seria a escola. Para os que se adequem, e forem dóceis, pode-se vislumbrar alguns postos subalternos de trabalho e eles poderão ser úteis a sociedade – cidadãos.

Como “o estrangeiro que pode ou não ser grego, acolhido em casa e vinculado ao hospedeiro [...], como nos mostra exemplo Fialho (FIALHO, 2010 p. 117), do estrangeiro que se submete aos ônus da participação social, como o pagamento de tributos e por isso pode vir a ser considerado plenamente cidadão:

como meteco, tem, em Atenas, possibilidade de participar em alguns festivais; tem a possibilidade, aliás benquista, de se submeter ao mesmo regime de tributação fiscal dos cidadãos da cidade para onde se desloca e onde pretende a sua integração. Ao assumir, sendo meteco, esse ônus da cidadania, viabiliza uma progressiva integração que pode, eventualmente, culminar na aquisição do estatuto pleno de cidadão.<sup>6</sup> A estas duas dimensões de experiências.

Apesar de Costa (2003) afiançar-nos de que nossa compreensão contemporânea de cidadania ser diferente da ideia de cidadania no contexto grego, e que tendo o conceito sofrido mudanças no seu construto histórico, vemos a imagem de violência escolar personificada na figura do jovem-de periferia, ou seja, o estrangeiro, o bárbaro, o não-cidadão, em muito animada ainda pelo ideário grego, uma vez que, da mesma forma, procedem sob uma nítida separação entre cidadão e não-cidadãos. Assim como, para as pré-condições bem definidas, para caracterizar-se como cidadão: “ser filho de pai e mãe cidadãos, pois do contrário eram tidos como estrangeiro ou escravo, e o de aparentar a idade de dezoito anos”. Costa (2003) nos diz que, em virtude desses pré-requisitos, constituía-se um “núcleo social seletivo” de quem possuía “o privilégio na condução dos interesses políticos” (COSTA, 2003 pp. 101,102). Assim, o atributo da cidadania, em nosso imaginário social de violência escolar, assim como na Grécia antiga, era um privilégio de uma pequena parcela da população.

Escravos, estrangeiros, mulheres e menores de dezoito anos, ou seja, os jovens e as crianças também não eram consideradas cidadãos na Grécia antiga. Da constituição de cidadão

ou não, dependia a participação nas decisões políticas, poder que estava limitado a uma pequena parcela da sociedade. Vejamos a ideia de cidadão desejável na Grécia antiga e teremos a mesma impressão de estarmos lendo nosso corpus,

Ora, como vimos, é impossível separar a felicidade da virtude; portanto, é claro que num Estado tão perfeitamente constituído que não admita como cidadãos senão pessoas de bem, não apenas sob certos aspectos, mas integralmente virtuosos, não devemos contar entre os cidadãos aqueles que exercem profissões mecânicas ou comerciais, sendo esse gênero de vida ignóbil e contrário à virtude; nem mesmo os lavradores, pois é preciso mais lazer do que eles têm para adquirir virtudes e para o exercício dos cargos civis (COSTA, 2003 p. 104).

Convém que os cidadãos tenham riquezas. Devem gozar de certa prosperidade, pois a cidadania não pode prostituir-se pelos trabalhadores manuais, nem por outras pessoas a quem a prática da virtude é desconhecida. Esta é uma consequência de nossos princípios [...] somente são verdadeiros cidadãos aqueles a que pertencem os imóveis, pois a simples cultura quase que só pode convir a pessoas de condição servil ou bárbara, assim como aos camponeses que por nascimento estão ligados à terra (COSTA, 2003 pp. 104,105).

Sobretudo, no que diz respeito à relação que se cria entre virtudes – pessoas de bem – e riquezas (proprietários e atividade intelectual em detrimento de atividades manuais) e seu contrário – o não-cidadão, os bárbaros, “pessoas a quem a prática da virtude é desconhecida”. Está nítida essa relação no que tange o aluno da escola pública que vem de periferia e famílias desestruturadas como regra de generalização, para explicar a origem da violência na escola – a falta de virtudes em decorrência da falta de riquezas, por isso também, as famílias são ditas “desestruturadas”. Da violência que entra na escola, a violência que anda pela cidade e que amedronta “as pessoas de bem” – as pessoas dos bairros nobres, os cidadãos legítimos.

Para Costa (2003 p. 115) cidadania se refere hoje ao “[...] que define a capacidade pública do indivíduo, como a soma dos direitos políticos e deveres que ele tem perante o Estado”. Ora, em que momento se dá o reconhecimento de um cidadão brasileiro? Somente depois que completamos dezoito anos e podemos votar? Somente os que tem propriedade privada e bens – riquezas? As nossas crianças brasileiras não são consideradas cidadãs? Os pobres não são considerados cidadãos? Costa (2003) nos propõe uma visão de cidadania que supere o sentido reduzido de cidadão-eleitor, e se amplie para a condução de igualdade substancial.

Um sentido de cidadania que se vê alargado já em nossa Constituição, denominada cidadã, com o sentido de que não um número restrito de pessoas, ou apenas em certas circunstâncias, mas que tem o povo brasileiro qualificado como cidadão. E, é sob essa perspectiva que, uma cidadania no âmbito de um Estado Democrático de Direito se mostra substancialmente diferente daquela que ocorreu na Grécia antiga. Mais uma vez, não vamos

tomar a discussão sob o par verdade/mentira. Estamos falando de uma realidade dialética, aonde imaginários em processo histórico dialogam, convivem. Vimos com Costa (2003) que o conceito de cidadania, em lei, mostra-se ampliado, ressignificado, mas não nega que as divisões de classe, as injustiças e desigualdades sociais não exerçam influência sob a forma como entendemos cidadania, e na forma como a exercemos, como nos sentimos ou não cidadãos.

O que mais queremos enfatizar, é como um ideário helênico ainda anima nossas imagens de cidadania, e como este imaginário consubstancia outros regimes de imagem, como no caso da violência escolar, aonde vemos prerrogativas de não-cidadania (aos moldes gregos antigos), justificarem pensamentos de segregação, e higienismo social ainda hoje. Já que o bairro exerce poder determinista sobre a origem da violência, ou seja, a pessoa violenta, o marginal, que na sua idade escolar configura-se como aluno, jovem, delinquente.

Baptista (2004), vem nos chamar a atenção para a assimilação dos princípios gregos tanto em nossa legislação, quanto em nossos conceitos modernos de Estado e República, que segundo esta autora, “derivam do equivalente latino *civitas* e do grego *polis*, que pode ser traduzido por cidade-estado, ou seja, o âmbito do poder público” (BAPTISTA, 2004 p. 7).

Segundo Mattos (1989) os caminhos que levaram o Brasil de sistema monárquico à República, devem ser tratados como fluxos processuais, que encontram sua linearidade e periodização apenas pelo efeito de sentido que se imprimem em certas narrativas históricas. Contudo, vem nos dizer que, embora certos acontecimentos tenham vindo a potencializar a proclamação em 1889, que muitas ideias, propostas e sentimentos, melhor se caracterizariam por “um movimento sinuoso e contraditório, uma espécie de jogo entre conservação e transformação” (MATTOS, 1989 p. 168).

A República como processo, embalado pelos ideias da Revolução Francesa, e de princípios liberais norte-americanos, mas sobretudo, animado pelos interesses daqueles que a reclamavam; o que leva Mattos (1989) a nos suscitar não “República”, mas “Repúblicas”, porque poderia seguir por diferentes caminhos, pois que haviam vários segmentos defensores do sistema republicano, como evolucionistas, revolucionários, positivistas, jacobinos etc., que após a debilidade do regime imperial, acabaram por entrar em dissenso e disputas sobre os fundamentos da nacionalidade, da amplitude da cidadania, do papel reservado à educação, e sobre o modelo de novas relações que se estabeleciam entre *populus* e a plebe – ex-escravos e imigrantes. Quer dizer, que se sublinhava uma distinção premente entre o governo democrático do *Populus* ou do povo, que não deveria confundir-se com a plebe, multidão de ex-escravos e imigrantes que se amontoavam nos principais núcleos urbanos do Império. Vemos aqui, mais uma vez o desenho helenístico de distinção entre cidadãos e “Outros” – não-cidadãos.

Esta mesma noção processual nos leva a entrever em Mártire (2014), ainda no período colonial, já certas incursões nesse ideário europeu de ordem, progresso, e modernização dos centros urbanos. A este respeito, diz-nos Mártire (2014) que, as transformações urbanísticas vieram em decorrência desses ideários europeus, pois representavam “prosperidade pública, uma purificação de nossos costumes e aperfeiçoamento dos espíritos” (DAOU apud MÁRTYRE, 2014, p. 147), submetendo as relações entre elites e a classe trabalhadora a profundas mudanças. Sobre a região Norte, a autora revela que,

essas transformações se iniciaram com Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal (1699-1782). Em 1756, quando seu poder em Portugal era quase absoluto, e seus ideais giravam em torno dos princípios do Século das Luzes ou Iluminismo, nomeou e enviou seu irmão Francisco Xavier de Mendonça Furtado como governador do novo Estado do Grão-Pará e Maranhão para iniciar uma política de transformação da colônia. Junto com ele vieram físicos, astrônomos, geógrafos, engenheiros e o arquiteto Antônio José Landi, que nos deixou nos templos e nos prédios públicos que projetou, a concepção artística dos neoclássicos (MÁRTYRE, 2014 p. 147).

De acordo com Mattos (2014), com o ideário republicano emergem suas expressões de “progresso material, do triunfo da liberdade, do advento da democracia”. Para tanto era necessário “difundir a civilização, que significava, assegurar o primado da razão, do progresso, a difusão do espírito de associação, e a formação do povo” (MATTOS, 1989 pp. 165,167). Coelho (2011 p. 143), vem nos dizer que “civilizar-se” subscrevia-se a partir de um “forte imaginário acerca de um progresso”, de uma modernização e europeização do Brasil, (MÁRTYRE, 2014), sobretudo no que dizia respeito ao,

caleidoscópio dos signos e dos ritos que alimentaram o mito da *belle époque* como representação da Idade de Ouro do Progresso e da Civilização, um estado de construção do sujeito histórico que se realizaria universalmente graças às conquistas da ciência, à força dos maquinismos e aos processos civilizacionais mundanizados (COELHO, 2011 p. 145).

ideais que acompanharam o pensamento social brasileiro por muito tempo (COELHO, 2011), e conforme nossas investidas de pesquisa, parecem ecoar até os dias de hoje.

Vários autores (ALVES L., 2016; AZEVEDO, 2010; COELHO, 2011; DIAS D., 2016; MÁRTYRE, 2014; MILAGRE JUNIOR e FERNANDES, 2013) consideram o período de transição entre Império e República – fins do século XIX e início do século XX – como um período de intensas transformações nos campos político, econômico, cultural, e social, aonde o surgimento da nova sociedade moderna é apresentada através de suas cidades, símbolos, e principalmente, de transformações na paisagem urbana das cidades brasileiras.

Essas transformações faziam parte de um complexo processo, implicadas pela expansão europeia da segunda metade do século XIX que, uma vez potencializando a circulação de pessoas, mercadorias e informações, influencia e, em boa medida, altera relações sócio-político-culturais, e também materiais, a partir de conceitos cosmopolitas e de progresso, que historicamente se fez representativa do período que conhecemos como *belle époque* (COELHO, 2011; AZEVEDO, 2010). Segundo Coelho (2011), “a *belle époque*, entendida como manifestação da Idade de Ouro da cultura urbana da burguesia, e cujos quadros tradicionais, como visto, remetem para a Paris do final do século XIX e começo do XX, sempre foi um domínio visitado pela narrativa social brasileira” (COELHO, 2011 p. 143).

Entendermos o advento da República e o cenário sócio-político-cultural desse período, é fundamental para nosso estudo, pois revela-se sob o signo da *Belle Époque* e seus ideais de modernidade, embelezamento e saneamento urbano, toda a configuração do que acreditamos animar as narrativas e discursos de nosso corpus de análise, ainda hoje, ao abordar explícita e de forma estereotipada os bairros de origem de jovens da escola pública, por se constituírem como bairros periféricos, como causa responsável pela formação do jovem violento. O que deixa entrever não só preconceitos individuais e atuais, mas eminentemente animados por ecos de ideias higienistas e eugenistas, traços fundantes das políticas dessa época, do início da República, que instaurou não só a obliteração da nossa realidade latino-americana, como em consequência disso, promoveu uma devastadora segregação socioespacial, que resultou em muitos dos arranjos de políticas para habitação desenvolvidos no decorrer de nossa história. Imaginário expressivo e enraizado o bastante para construir suas representações e mundializá-las.

De acordo com Mártire (2014) e Coelho (2011), a modernização inspirada no modelo europeu, que já havia se iniciado desde o Império, como já tratamos outrora, desenvolveu-se com ainda mais intensidade pelo governo de Antônio Lemos, intendente de Belém entre 1897-1910. Seria Antônio Lemos que teria consagrado a cidade de Belém num “colonialismo elegante”, cujo financiamento vinha da então, economia do látex, já que Belém possuía nessa época o principal porto de escoamento da produção de borracha para a Europa e Estados Unidos. Diz-nos ainda, a referida autora que, apenas o centro urbano de Belém passou por um amplo plano de reformas urbanística, atendendo às aspirações de uma elite política. Mas que no Brasil como um todo, e analogamente em Belém viviam-se contrastes, sobretudo da perspectiva da periferia da cidade como atraso à cidade dos sonhos de Antônio Lemos (MÁRTYRE, 2014).

Mártyre (2014) enfatiza a modernidade almejada como uma aparência que o poder público se empenhava em sustentar, ao que Coelho (2011) chama de “teatro da civilização” que diz respeito justamente aos valores, códigos e os rituais da cultura da *belle époque*; pelo que se impôs a cidade um disciplinamento do espaço com normas reguladoras que expressaram-se em impactos no cotidiano da sociedade paraense. A respeito desse disciplinamento, regulação e impactos sociais, conta-nos a autora que,

assim, foi proibido banhos nas praças e chafarizes, ir à janela ou ficar em casa de trajas “indecentes” ou completa nudez [...] fechou e demoliu todos os cortiços dos arredores do centro da cidade por considerar locais de “focos” de epidemias e desordem. Lemos, também obrigou que as casas só poderiam ser construídas se as plantas fossem aprovadas pela intendência. O combate a mendicância fez parte do discurso de civilização que pregava a “limpeza social” e a disciplina de trabalho dos: vendedores ambulantes, empregadas domésticas que eram na maioria imigrantes. Assim, a cidade ia tomando áreas de civilização e o povo, com poder aquisitivo mais baixo, cada vez mais sendo afastando do centro da cidade e obrigado a deixar seus usos e costumes (MÁRTYRE, 2014 p. 150).

Coelho (2011) nos esclarece que, tais discursos sobre práticas sociais da vida moderna, que incluíam higiene e saneamento urbanos, um ideal da cidade planejada, limpa e higiênica, o encobrimento da pobreza e da mendicância, e da considerada sociabilidade mundana; foram sustentados por muitos “homens de letras da Belém da borracha que viveram na condição de intelectuais do tempo do Progresso e da Civilização” (COELHO, 2011 p. 153). Pelo que, Coelho (2011) nos ajuda a refletir sobre, em que medida a sociedade e os segmentos cultos e letrados, também participaram do processo de construção dos cenários, que ele trata como “materiais e mentais” que acabaram por edificar essas formas de progresso e de civilização, às custas de amplo espectro da sociedade, para satisfazer os interesses da elite burguesa e do avanço do capital.

Da mesma forma, de acordo com Dias D. (2016), a imagem de uma Belém da *belle époque*, ordeira e alinhada à modernidade viu-se sempre perturbada pela pobreza, pelo que reitera o papel do poder médico-higienista como fundamental para o funcionamento da cidade, que impôs, segundo este autor, exclusão à maioria da população belenense. Uma vez tendo-se como parâmetro de civilização a urbanização e padronização arquitetônica, atrelados às ideias de higiene e civilidade, implementou-se uma política médico-higienista que o justificava.

Àquela época, pelo discurso de garantia das condições de salubridade às residências populares, e impacto positivo sobre a imagem de Belém enquanto cidade salubre; buscava-se a manutenção da ordem e do modelo capitalista e os modos de ser das elites, que incluía à exclusão da população pobre do centro urbano, a demolição dos cortiços e casas populares,

segregando a camada pobre da população, que foi historicamente sendo empurrada para a periferia, distante do cenário urbano que se modernizava. Uma reconfiguração urbana que, para Dias D. (2016) expressa-se eminentemente, por um “regime de higiene social”.

Fernandes e Oliveira (2012), remetem à origem, ou pelo menos, ao contexto fecundo para os ideais higienistas no Brasil, em coexistência com o advento republicano. Cujas questões sanitárias ganham base legal, na implementação da própria Constituição de 1934. O movimento higienista teria sido composto basicamente por médicos especializados em saúde pública e administração sanitária, que tinham como principal responsabilidade prescrever condutas higiênicas, mas que também eram considerados “educadores”. Como já mencionado, sua atuação na sociedade da borracha correspondia à civilidade e modernização, que os planos de reconfiguração urbanística aproveitaram para atrelar às expectativas de segregação social dos pobres que as elites e o Estado consideravam necessárias a essa época. Assim, o cuidado com a higiene e salubridade desenvolvida por esses médicos higienistas, também confluía, em boa medida, para esses mesmos intentos.

Esclarece-nos Fernandes e Oliveira (2012) que, a prerrogativa de qualificação da vida coletiva, sob a responsabilidade de cuidar da saúde e da higiene do indivíduo e do país, por acreditarem que a falta de atenção às questões sanitárias representava grande parte dos problemas da nação; levou esses higienistas a implementar ações cujo foco principal eram os indivíduos da classe trabalhadora, que segundo Fernandes e Oliveira (2012, p. 3), eram tomadas como, “as classes ditas perigosas representadas pelos pobres, apresentavam perigo social devido aos problemas que ofereciam à organização do trabalho, a manutenção da ordem pública e perigo de contágio”.

Góis Júnior (2002), no entanto, chama-nos a atenção, para o movimento higienista sob uma perspectiva menos homogeneizante, que deflagre o discurso higienista apenas pelo seu alinhamento aos interesses das classes dirigentes, limitando o movimento higienista a uma simples ferramenta ideológica e ou como simples reflexo do pensamento das elites. Pois que, segundo esse mesmo autor, o movimento higienista configurava-se de maneira mais complexa, abrigando um amplo espectro de posições políticas, “que iam da esquerda para a direita, e vários métodos de intervenção, que iam da democratização da educação e da saúde à regulamentação de casamentos, esterilização, segregação (correntes da Eugenia)” (GÓIS JUNIOR, 2002).

Góis Júnior (2002), ao tratar o movimento higienista no Brasil dessa maneira heterogênea, como ele mesmo diz, permite-nos olhar para a questão de forma também mais ampla como uma imagem de sociedade e de indivíduo desejável socialmente, também específica, que se consubstanciava pelas vias da educação em saúde, o que o autor denomina

“mentalidades amalgamadas”. Ele se reporta às discussões desenvolvidas pelas várias frentes higienistas no “Congressos de Higiene e Eugenia”, de onde teria sobressaído uma espécie de consenso entre uma prática interventora, que nos anos vinte, entendia a eugenia mais como melhoramento da espécie, e menos por pressupostos arianistas e determinismos raciais; o que poderia ser levado a realização por meio, sobretudo, da educação.

Sobre os princípios eugênicos desenvolvidos no Brasil, Stepan (1990), esclarece que, como já nos apontava Góis Júnior (2002), o Brasil distingue-se de traços, quer sejam científicos e ou ideológicos, da eugenia nazista. Mas, que de certa forma não estivemos isentos do racismo característico de outras partes do mundo, pelo que Stepan (1990) considera não ser possível negar o papel desempenhado pela eugenia, na constituição do Estado moderno Latino-Americano, e especificamente do Brasil. Stepan (1990) constata a existência de um tipo ‘latino’ de eugenia. Pensamento que embasa justamente pelo investimento observado em uma série de congressos e conferências e à própria legislação social que demarcava interesses sobre o bem-estar infantil, saúde materna, direito de família, controle de doenças infecciosas e imigração.

Segundo Stepan (1990 p. 333) ,

a eugenia foi tratada nas reuniões de diversas conferências pan-americanas realizadas entre 1900 e 1940 e foi tema específico de dois congressos regionais, o primeiro realizado em Cuba, em 1927, e o segundo na Argentina, em 1934. Os movimentos eugênicos latinos foram também responsáveis pela criação da *Fédération Internationale Latine des Sociétés d'Eugénique*, fundada em 1935 [...] A existência de uma federação especificamente latina de eugenia aponta nessa direção.

Segundo o que Mansanera e Silva (2000) nos esclarece, a origem do termo eugenia é de alcunha do fisiologista inglês Francis Galton (1822-1911), termo pelo qual ele esperava designar a “ciência que trata dos fatores capazes de aprimorar as qualidades hereditárias da raça humana” (MANSANERA e SILVA, 2000 p. 119), cujo objetivo principal centrava-se no nascimento de indivíduos “capazes” em detrimento dos “incapazes”. No Brasil, segundo os autores, (STEPAN, 1990; MANSANERA e SILVA, 2000) a eugenia surge como resposta a preocupações do regime republicano, que na década de 1920, precisa lidar com questões sociais como a miséria e condições precárias de saúde da população trabalhadora, em grande parte negra e mulata; e também, com um cenário de crises e tensões sociais, revoltas civis, que colocavam em questão a própria legitimidade do regime.

Os contextos de crise foram justificados a partir do clima tropical e pela constituição étnica do povo, nos conta Mansanera e Silva (2000). O pensamento era de que o desenvolvimento harmônico não se teria promovido no país em decorrência do calor e da mistura com raças inferiores, seria em virtude disto que o trabalhador teria se tornado



preguiçoso, indisciplinado e pouco inteligente; e que toda degradação social e moral vivida no Brasil naquela época, devia-se aos vícios, ociosidade e miscigenação racial do povo. Questão que poderia ser solucionada a partir da prevenção eugênica, pela qual seriam formados indivíduos sadios (MANSANERA e SILVA, 2000).

Também por isso que Stepan (1990) nos chama a atenção para o papel desempenhado pela ciência que “especialmente depois da abolição da escravatura, em 1888 [...] foi cada vez mais usada, como na Europa desde o iluminismo, para definir o quanto a ‘natureza’ devia limitar a igualdade social e política dos negros e mulatos na nova república” (STEPAN, 1990 pp. 336,338) . Justamente porque, não só o movimento higienista, se via até meados dos anos 1940, decisivamente influenciado pelos princípios eugênicos, como toda a prática social se via também impregnada dessas ideias, que não poupava nenhuma das relações da vida cotidiana – educação, o trabalho e a família. Como nos assevera Dias D. (2016) que, o movimento higienista, a esse turno essencialmente eugênico, era “nítido, metódico e estratégico, o ideário médico-higienista aparentava não deixar escapar um só detalhe. Estava tudo ali, bastando seguir à risca. Cumpria sujeitar-se: primeiro, a condição elementar de ter uma saúde perfeita (DIAS D., 2016 p. 239).

De acordo com Costa e Brito (2014), é mesmo em virtude desses problemas socioeconômicos, o crescimento populacional e o incremento de setores produtivos, de um crescente processo de industrialização que se inicia em Belém, ainda no início do século XX (CARDOSO E VENTURA NETO, 2013), que leva a uma reorganização da estruturação do espaço urbano na capital paraense, com políticas específicas, a partir da segunda metade do século XX, que são consideradas por Costa e Brito (2014) como características de processos de “segregação socioespacial” e de “periferização”. Ao que Cardoso e Ventura Neto (2013) ainda remetem como de “caráter fortemente sanitarista” e com “conotação de limpeza social”.

Costa e Brito (2014) e Cardoso e Ventura Neto (2013) destacam a ocupação do espaço territorial belenense, por uma inicial ocupação litorânea que, caracterizar-se-ia por um quadro de expansão urbana permeado pelo marcante papel da natureza, pelo que se destaca a presença de diversas bacias hidrográficas e de suas respectivas áreas inundáveis, conhecidas como “áreas de baixadas”, ou terrenos localizados nas cotas baixas, que passam a ser ocupadas pelas pessoas de menor poder aquisitivo. Isto se deu muito em virtude, da proximidade desses terrenos em relação aos centros urbanos, e assim ter facilitado o acesso a serviços e oportunidades de emprego, além de uma maior mobilidade com baixo custo com transporte.

Cardoso e Ventura Neto (2013), a despeito da já latente diferenciação das classes sociais no processo de ocupação do território urbano belenense, aponta-nos a ocupação das várzeas, também como,

uma estratégia de subsistência da população tradicional da região na sua adaptação às áreas urbanas [...] que permitiu que uma população pobre se estabelecesse próxima ao centro da cidade, mantivesse o contato como rio e gradativamente integrasse seu local de moradia à cidade [...] A ocupação das várzeas garantiu o direito à cidade às populações oriundas do interior do estado, com forte relação econômica, técnica e cultural com as águas (CARDOSO E VENTURA NETO, 2013 pp. 67,69).

De acordo com esses autores (CARDOSO E VENTURA NETO, 2013; COSTA e BRITO, 2014), a ocupação das áreas de várzeas, ou seja, dessas áreas alagadas ou alagáveis, que em decorrência da posição geográfica da cidade – na confluência da desembocadura do rio Guamá com a baía do Guajará – e também em virtude da constituição de seu relevo, que como toda planície amazônica, se caracteriza pela presença de áreas de igapó; eram consideradas impróprias, o que Cardoso e Ventura Neto (2013) confere à referências externas à região que tomavam rios e várzeas como obstáculos à expansão das cidades.

Por isso, de maneira diferenciada, às pessoas da elite ficou reservado a concentração de sua ocupação em áreas de terra firme, também onde concentrou-se até meados do século XX, todo o empreendimento público de urbanização e infraestrutura (CARDOSO E VENTURA NETO, 2013; COSTA e BRITO, 2014). Cardoso et.al. (2015) trata essa forma de ocupação do território em Belém, como “hierarquia social do território”, porque polarizada em tipos superiores e médios – terras altas; e em tipos inferiores – áreas de baixadas. Essa segmentação socioespacial, segundo Cardoso et.al. (2015) se dá desde o fim do período da borracha – início do século XX). Pois a elite, que a essa época representava-se pelos donos dos meios de produção, ocupavam os terrenos com condições adequadas à moradia, ou seja, as melhores (e mais altas) porções territoriais de Belém foi ocupada pela população de maior poder aquisitivo, que assumem então, uma posição mais elevada na hierarquia social do território (CARDOSO, et al., 2015).

À classe média – comerciantes migrantes e funcionários públicos mais bem remunerados – era reservado a ocupação de espaços de transição entre áreas mais ricas e populares. À essa camada da população – do tipo Médio – embora inicialmente tenham ocupado terrenos de cotas ainda altas em bairros planejados durante o período da borracha, já eram terrenos mais afastados do centro urbano, que se espriavam ao longo da Estrada de Ferro Belém-Bragança, que posteriormente, também foram sendo levados à áreas mais baixas ao longo da orla do rio Guamá e da Baía do Guajará, portanto, sujeitas a alagamentos em períodos

chuvosos, até que sofressem obras de melhoria na infraestrutura, no decorrer do século XX. Assim, a classificação e estratificação das porções territoriais são tomadas como superiores – áreas mais adequadas e com melhor infraestrutura – e porções territoriais classificadas como pertencentes aos tipos Médio Inferior e Popular Médio – porções territoriais em condições inadequadas, vulneráveis à alagamentos, e com carências de toda ordem – as baixadas (CARDOSO, et al., 2015).

Questão interessante, levantada por Cardoso et. al. (2015), e que vai justamente ao encontro de nossa discussão sobre o mito da linearidade e determinismo do bairro periférico formar pessoas violentas e criminosas, deve-se ao fato de que, em virtude das próprias características geográficas do território belenense, áreas altas e baixadas, relacionam-se por proximidade, e forçam a convivência dessas duas realidades – uma ao lado da outra – uma distribuição socioespacial que se estabelece desde a ocupação inicial do município de Belém até a contemporaneidade. Relação de proximidade que conforma a alcunha do termo “periferia próxima”, porque em relação a configuração do território belenense representativo da 1ª Léguas Patrimonial de Belém<sup>23</sup>, os bairros de residência da população de baixa renda sitiados às margens, localizam-se geograficamente muito próximos as áreas centrais e com melhores condições de infraestrutura e acesso a bens e serviços.

Costa e Brito (2014), chama-nos a atenção para o fato de que, áreas de baixada representavam 40% das terras correspondentes a Primeira Léguas Patrimonial da cidade, que até a primeira metade do século XX não receberam quaisquer investimento público para a superação de suas condições inadequadas ou insalubres de sobrevivência e moradia, que requeriam grande volume de recursos para macrodrenagens, e assim foram sendo negligenciadas por décadas. No início da década de 1970, a população de Belém que residia em áreas de baixadas, já representava 43% da população belenense geral (CARDOSO E VENTURA NETO, 2013; COSTA e BRITO, 2014).

Costa e Brito (2014) aponta assim, um crescente processo de segregação socioespacial e periferização que condicionava a ocupação do solo urbano à estratificação social. Na primeira metade do século XX vê-se a completa negligência, pelo que Cardoso e Ventura Neto (2013) destaca o plano de alinhamento executado na Primeira Léguas patrimonial da cidade,

---

<sup>23</sup> 4 Léguas de terras (4.110 hectares) concedidas por Carta de Datas e Sesmarias pelo Governador e Capitão Geral do Estado do Maranhão e Grão-Pará à Câmara ou Conselho Municipal da Cidade de Belém, em 1627, tendo sua demarcação efetiva realizada apenas em agosto de 1703 (CRUZ, 1973). A demarcação foi feita a partir do núcleo inicial de fundação da cidade e se estendeu até o arco formado pelas Avenidas Doutor Freitas e Perimetral, tendo sido fixado o marco demarcatório desse limite na confluência da Avenida Dr. Freitas com a Almirante Barroso (originando o atual bairro do Marco).

contornando áreas baixas e alagáveis. A partir da segunda metade do século XX inaugura-se uma nova fase no processo de segregação socioespacial da cidade de Belém, como discute Costa e Brito (2014), aonde o poder público passa a buscar soluções aos problemas resultantes da ocupação das áreas de baixadas e atuar de forma mais sistematizada, sobretudo com incentivos de projetos federais, que configurou-se por uma política habitacional promovida pelo Banco Nacional de Habitação (BNH) em parceria com a Companhia de Habitação do Pará (COHAB).

Não se tratava, contudo, de uma iniciativa benfazeja do governo, houve na verdade um conjunto de questões para que essas medidas fossem tomadas. Tem-se a pressão dos movimentos sociais urbanos, e sua luta por melhores condições de moradias. Mas, também, havia a possibilidade de remanejamento dessa “periferia próxima”, dessa camada da população empobrecida, para localizações mais distante do centro urbano de Belém, pelo que a política estatal de habitação, se incumbiu de resolver, com a construção de conjuntos habitacionais, que vão caracterizar a ocupação da Segunda Léngua Patrimonial de Belém e do que viria a ser posteriormente reconhecido como a atual Região Metropolitana de Belém (RMB), que naquela época ainda era constituída apenas pelos municípios de Ananindeua; Marituba; Benevides e Santa Bárbara – municípios formadores. Contexto representativo dos principais marcos de expansão da cidade de Belém, que também inclui o distrito de Icoaraci (CARDOSO E VENTURA NETO, 2013; COSTA e BRITO, 2014).

Esses autores (CARDOSO E VENTURA NETO, 2013; COSTA e BRITO, 2014) também nos dizem que, o remanejamento da camada pobre da população, residentes nas proximidades do porto de Belém, deu-se em consequência à relação entre oportunidade de produção de habitação para as classes populares e o processo de saneamento e valorização das Docas de Souza Franco (bairro do Umarizal) exigido pela macrodrenagem da bacia das Almas. Esse remanejamento imprimiu à população remanejada, nove quilômetros de distância em relação à sua moradia original. O que para o Estado, e para elite representou, sobretudo, a liberação de terras para o setor imobiliário, agora então valorizadas pela drenagem e pelo saneamento social empreendido.

Cardoso (2015), nos aponta, na década de 1980, o estabelecimento de uma organização socioespacial baseado na relação centro-periferia, pelo que as baixadas constituíam a periferia próxima e a fronteira entre Belém e Ananindeua, a periferia distante. Anos – 1980/1990 – que Costa e Brito (2014) considera como período de intensificação da urbanização, mas também da contínua segregação socioespacial e periferização da população, marcados pelo deslocamento/afastamento da população de baixa renda da área central da cidade.

Processos que se desdobram tanto na segunda metade do século XX quanto no início do século XXI, mas já de maneira diferenciada das desenvolvidas pelas ações de política habitacional dos anos 1980/1990. Nos anos 2000, o destaque é dado para os empreendimentos imobiliários com desdobramento em um crescimento significativo de conjuntos residenciais destinados às famílias de baixa e média renda, que representam ainda uma política habitacional urbana desenvolvida pelo Governo do Estado e Prefeitura Municipal no final do século XX e início do século XXI para tentar solucionar “o problema das baixadas de Belém” (COSTA e BRITO, 2014).

Já, para a população de alto poder aquisitivo, investiu-se amplamente em condomínios fechados horizontais de médio e alto padrão, com a associação de novos equipamentos aos condomínios, como os grandes shopping centers, como estratégia para constituição de novas centralidades, uma frente de expansão imobiliária do setor privado que se auto intitulou “Nova Belém”; e também pelo saneamento, urbanização e grandes transformações no cenário da orla de Belém, que acabam integrando a valorização das áreas nobres, segundo (CARDOSO E VENTURA NETO, 2013).

Costa e Brito (2014) e Cardoso et. al. (2015), nos ajudam a perceber, nessa primeira metade do século XXI, qual a configuração da organização socioespacial e da própria estratificação social que lhe é inerente. Costa e Brito (2014), nos encaminha a percepção do crescimento e a distribuição da população de Belém por seus bairros, sob uma marcante redução da concentração populacional nos territórios centrais caracterizados pela Primeira Léngua Patrimonial, que como já mencionamos, foram alvo de extenso esforço em saneamento social; associado a um aumento expressivo de contingente populacional nas áreas de expansão, o que nos permite uma melhor percepção dos processos de urbanização e periferação ocorridos em Belém ao longo da segunda metade do século XX e início do século XXI, assim como da segregação socioespacial que o acompanham.

Costa e Brito (2014), assim, nos indica uma dinâmica de concentração da população em direção aos bairros mais distantes do núcleo central, tais como: Guamá, Jurunas, Montese (Terra Firme), Condor e Cremação; e, de maneira oposta, uma diminuição populacional em bairros centrais – Batista Campos, Nazaré, São Brás, Fátima, Cidade Velha e Reduto. Em números, isto quer dizer que, quase 60% dos bairros mais populosos estão demarcados em zona de expansão urbana, o que para este autor (COSTA e BRITO, 2014), evidencia, mais uma vez, o ainda presente, incremento do processo de segregação.

Cardoso et. al. (2015) corrobora, com essa discussão, ao destacar as classificações dos bairros, conforme tipologia socioespacial desenvolvida em 2010 pelo IBGE (Instituto Brasileiro

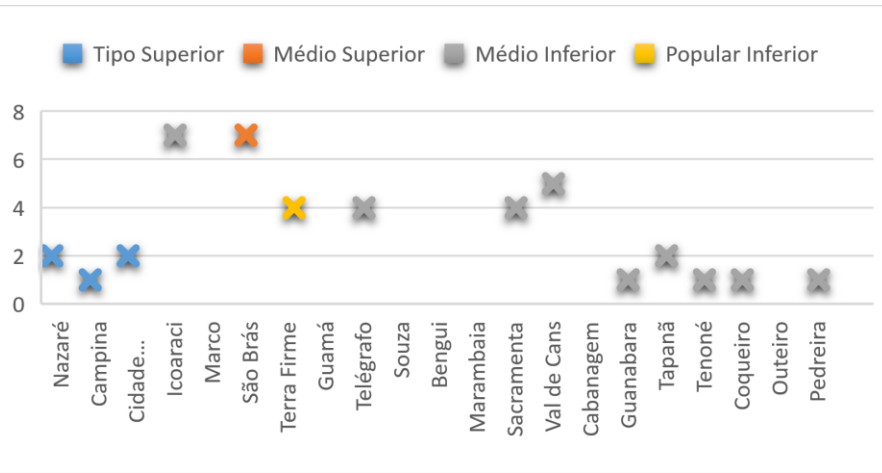
de Geografia e Estatística), que aponta os bairros da Cidade Velha, Batista Campos, Campina, Nazaré, Reduto e Umarizal, como incorporados à mancha de abrangência do tipo Superior. Também observamos nesta porção do território da cidade, bairros que em 2000 constavam como tipo Médio Superior, como é o caso da Pedreira, Mangueirão, Coqueiro, Una e Castanheira, e que em 2010 passaram a ter grandes partes de suas áreas classificadas como Médio Inferior. Diferentemente, o bairro do Jurunas, que era considerado periferia próxima, em 2000, passa a ser classificado como tipo Médio Superior, o que se deve a ação crescente do mercado imobiliário, com a construção de edifícios residenciais articulada às intervenções do setor público – o aterro do Portal da Amazônia e ações de macrodrenagem (CARDOSO, et al., 2015).

O tipo Médio Inferior abrange ainda, as áreas dos bairros do Telégrafo, da Sacramento e de Icoaraci, além de porções dos bairros da Ponta Grossa e do Cruzeiro, e os bairros do Parque Guajará, Tenoné, Águas Negras e grande parte do bairro do Tapanã. E, os bairros da Terra Firme, Universitário, Curió-Utinga, Aurá e Águas Lindas, passam a ser classificados como Popular Inferior (CARDOSO, et al., 2015).

Cardoso et. al (2015), nos ajuda a entender os princípios que estruturam as diferentes tipologias socioespaciais padronizadas pelo IBGE (2010), as quais vamos utilizar para relacionar à visibilidade dada aos bairros em que situações de violência escolar acontecem. Nesse caso, um dos princípios fundamentais é, segundo esse mesmo autor, a relação de tradução da estrutura social na territorialmente. Isto quer dizer que, os territórios dos bairros em Belém, estão classificados em consequência de,

capital versus trabalho; trabalho de comando versus trabalho subordinado, trabalho não manual versus trabalho manual e trabalho não produtivo contraposto a trabalho produtivo; além de outros atributos, como nível de renda, escolaridade, qualificação, setor de atividade econômica (tradicional ou moderna), setor institucional (público ou privado) e tamanho do empreendimento (para o grupo de empregadores) (CARDOSO, et al., 2015 p. 148).

Se observarmos a figura abaixo, aonde apresentamos o índice de visibilidade nominal dada aos bairros, nas matérias de “O Liberal” e “Diário do Pará”, no levantamento empreendido no período de 2011-2013; vamos perceber que em boa medida, a representatividade dada, concentra a visibilidade de bairros considerados “de periferia” (de médio superior à popular inferior, com uma alta concentração nos bairros de tipo médio inferior), e de forma inexpressiva a nomeação à bairros considerados “de tipo Superior”, ou mais nobres. Como podemos observar abaixo,



nas matérias representativas da violência do Pará”, deixa notar-se numericamente, 5) achados que visibilizam os nomes dos bairros de violência, procedem. Em menor

proporção, em o “Diário do Pará” dezenove (19/54) peças são indicativas dos nomes dos bairros de onde procedem as escolas que enfrentam problemas com violência escolar. Dentre os bairros mais citados nas matérias desses veículos midiáticos, destacam-se, sobretudo, os bairros de Icoaraci, Marco, São Brás, Terra Firme, Val-de-Cans e Tapanã.

A respeito dessa superexposição dos bairros, sobretudo periféricos, como fomentadores da violência nas escolas, percebida na abordagem de O Liberal, isto se evidencia de maneira muito mais atenuada em o Diário do Pará, embora haja o ressaltado dos bairros, também quase sempre periféricos, no entanto, parece-nos que a ênfase está mais na responsabilização das escolas, principalmente as estaduais, como meio de responsabilização indireta do próprio governo do Estado deste período estudado (2011-2013).

Da mesma forma, é preciso refletir a presença de bairros como São Brás e Marco, que são bairros de porte médio superior, o que acreditamos ser em decorrência da presença de escolas estaduais consideradas “tradicionais”, que estão situadas nesses bairros, inclusive a escola estudada que subsidiou a realização do trabalho de campo dessa tese (bairro do marco),

Figura 34 - Índice de visibilidade dos bairros nas matérias de O Liberal e Diário do Pará em relação à sua tipologia socioespacial

pelo que o destaque para esses bairros estaria mais em virtude de um sentido de “estranheza” que se busca imprimir em relação ao fato de que essas escolas “tradicionais” outrora fossem consideradas espaços de excelência, e que atualmente configurem-se como espaços propícios ao desenvolvimento de episódios de violência, inclusive sendo amplamente citadas, essas escolas, o que nos levou inclusive a considerar como critério de escolha.

Percebemos até aqui, que desde muito tempo, há amplo esforço em estratificações sociais, e de não-reconhecimento do Outro. Pensar a própria condição do cidadão helênico, e sobretudo o considerado não-cidadão – o bárbaro, também é refletir sobre as bases imaginárias que nos constitui República, e que animam até hoje nossas relações nos espaços sociourbanos. Vimos que, nosso imaginário de cidadania foi embalado pelos mesmos princípios de segregação social vistos na antiga Grécia, de todos os que estavam à margem do poder político – mulheres, crianças, imigrantes, escravos. O Brasil República, da *belle époque* e dos movimentos higienistas e eugenistas, da mesma maneira selecionavam seus cidadãos, e os seus “bárbaros”. Os “bárbaros” da nossa cidade são os periféricos, os das baixadas – os pobres em geral, os não-cidadãos, porque estão, na prática, destituídos não só de participação em contextos dirigentes, como estão também destituídos ainda de condições básicas de sobrevivência.

Neste sentido, Zaluar e Leal (2001) destacam que o tema da violência na escola encontra-se articulado a outros tipos de violências (urbana, policial, familiar), que não deixam de estarem imbricados. E embora reconheça a família e a escola como responsáveis pelo processo de socialização e aquisição de hábitos voltados, entre outras coisas, para a produção de consenso e de integração social; esses autores questionam um argumento muito recorrente de que as situações violentas que ocorrem na escola “têm sua origem na família, no bairro ou nos meios de comunicação, de onde se transmite modelos violentos que influem de forma decisiva”; tratando, especialmente, da violência doméstica, predominante em famílias autoritárias, e da violência na vizinhança, seu entorno, ou seja, o “bairro empobrecido, desestruturado e com alto índice de delinquência” (ZALUAR, et al., 2001 p. 152). E, desta forma, contribuir para o que acreditam ser “um círculo vicioso da violência”, que passaria de instituição para instituição na mesma vizinhança.

Para Bezerra (2011), essa associação entre camadas pobres e classes perigosas reforçadora da estigmatização das periferias das cidades, tem ganhado 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. Esta imagem de espaços de insegurança, medo e periculosidade ganha



visibilidade pública, denotando as hierarquias e distâncias sociais características de nossas sociedades.

Nesse contexto, Sposito (2001) vem pontuando a década de 1980 como o momento em que a violência nas escolas começa a se tornar manifesta na imprensa, isto por causa da abertura democrática instaurada com os primeiros governos eleitos pelo voto direto, possibilitando-se, assim, um espaço de visibilidade a demandas até então represadas no âmbito da sociedade. Neste período, as modalidades de ocorrências que incidiam sobre a escola, muitas vezes, ainda estavam qualificadas por um retrato dessa violência externa ou social. O que logo se transforma na década seguinte – 1990 – quando há um deslocamento da compreensão do fenômeno da violência, da ideia de responsabilização do “estranho”, para se voltar o olhar às práticas dos atores escolares, sobretudo, alunos, já que se tornam mais evidentes as agressões físicas entre grupos de alunos nas áreas internas ou nas proximidades, e a invasão de grupos de jovens durante o período de aulas.

Daí que se insurge a ideia de que a violência na escola deva ser pensada a partir dos aparatos de segurança e não como um desafio de natureza educativa, já que a compreensão do fenômeno vinha sendo construída a partir da consideração de ocorrências que, ora demarcava a atuação de externos contra a escola, ora situava questões da ordem da agressão entre alunos no interior da escola. Por isto que, segundo Sposito (2001), efetivam-se desde a década de 1980 as rondas e as vigílias dos estabelecimentos escolares e outros mecanismos de proteção ligados a distritos policiais.

Semelhante a tal postura, na Europa e nos Estados Unidos, de maneira geral, segundo Debarbieux e Blaya (2002), a violência escolar é também pensada na inter-relação entre as escolas, a polícia e a justiça. O que leva a estudos da ordem da delinquência entre menores, principalmente no sentido das agressões físicas e das situações de incivilidade, centrando-se, sobretudo, nos alunos, seja como vítimas ou agressores. Pouco compreendida como problema social, e muito mais como questão ou própria da escola (em menor proporção) ou como problema psicopatológico, que exige atenção da saúde e principalmente de dispositivos coercitivos como o sistema judiciário e a polícia. Castro M. (2002) acredita que, essa ideia de considerar que o jovem é caso de polícia advém de períodos recentes na América Latina, em particular no período dos movimentos estudantis e das ditaduras militares.

Compreensões do fenômeno da violência escolar e de suas formas de intervenção que parecem animar as inserções do discurso jornalístico acerca dessa questão, já que a ação policial é apontada pelos veículos estudados, como responsável por ações de enfrentamento à violência escolar, como o agente de resolução a quem cabe apontar os culpados, responsabilizá-los. A

polícia seria imprescindível na defesa da escola, dada a incapacidade desta em se defender da violência.

A respeito disto, Ruotti (2010) acredita que, essa criminalização conforma uma maneira excludente no enfrentamento da violência, porque a tornando como uma ameaça constante esta exige sanções – do encaminhamento à polícia, a vigilância constante e até expulsões de alunos – na tentativa de restituição de uma ordem escolar e de reversão desse quadro de violência. O qual se remete ao discurso adotado pelas narrativas midiáticas e escolares, que sobrelevam mecanismos disciplinares, de um sistema de punições bem demarcado, dentre os quais se destacam o recurso reiterado de expulsões (transferência de escola) e os encaminhamentos à polícia. Desta forma, “eliminam-se, primeiramente, os ‘maus elementos’, ao mesmo tempo em que a possibilidade de repressão pela interferência policial instaura-se nas práticas e nos discursos da escola” (RUOTTI, 2010, p.353).

Muitos estudos também vêm defendendo a participação da polícia na conjuntura de combate à violência nas escolas (ABRAMOVAY, 2002a, 2002b, 2002c, 2004; XAVIER, 2005). Embora, não tomem esta como a única medida e/ou recurso capaz de lidar com tais situações, nem mesmo que a violência seja uma questão eminentemente de polícia, já que complexa nas suas manifestações que vão além de casos extremos de homicídio.

Rocha C. (2008) também defende que, em virtude do neoliberalismo, há a priorização em políticas policiais e penitenciárias em detrimento de investimentos em direitos sociais, que seria uma tentativa de remediar a ausência do estado no âmbito social, com um estado policial. Também destaca que a mídia em transmitindo as situações de violência como faz, pela via da exacerbação, da criminalização, e apenas com situações extremas de violência, constroem assim o sentimento de medo e impotência, que acabam por naturalizar medidas, que este autor considera como paliativas, a exemplo de policiamento ostensivo em escolas. Assim como muitas outras ações que se configuram não só pelo policiamento, mas em conformidade com este, por medidas de controle e vigilância, através de detectores de metal, câmeras espalhadas nos corredores de escolas particulares, exames para comprovação de uso de substâncias entorpecentes, entre outras, todas no âmbito de medidas coercitivas.

Teixeira e Porto (1998, p.56) refletem ainda que “o imaginário do medo permite ao Estado medidas cada vez mais autoritárias, leis cada vez mais punitivas, legitimadas por demandas sociais de proteções reais e imaginárias”. O que justificaria, por exemplo, a legalização do porte de armas, a criação de empresas de segurança e o apoio à privatização da polícia, criando-se, assim, uma indústria de segurança – grades, seguros, alarmes – que, na maior parte das vezes, segundo tais autoras, fornece mais proteção simbólica que real. Elas

acreditam que discursos como estes, legitimam crenças sobre o aumento da violência e da criminalidade como resultado de uma sociedade em decadência moral – famílias desfeitas, liberação das mulheres, liberdade sexual, crise da ética do trabalho, crise da fé religiosa e crise moral são algumas causas citadas desse aumento.

Para a narrativa midiática, a ação policial (Cipoe) é apreciada positivamente em sua atuação no combate à violência escolar, justificando-a e defendendo-a, imputando legitimidade às suas ações e justificando até mesmo suas fragilidades. Da mesma forma, reiteram a confiabilidade na execução do seu trabalho, exaltado na sua necessidade, sua superioridade em relação ao papel da escola, pois que não só lhe garante o que esta – escola – deveria tratar por conta própria, como a ensina como agir.

A polícia/CIPOE aparece, assim, com papel de ordem pedagógica, uma vez que apontada como investigativa do que falhou na educação para que jovens venham a agir com violência, assim como por ações como palestras e orientações de prevenção junto aos escolares, de tal forma que, em muitos momentos, aliada a ideia de desqualificação da escola pública, a apregoada eficiência da polícia, parece sugerir a substituição de um paradigma educacional democrático por outro de ordem policial – do monitoramento, disciplina, e punição.

Interessante que a polícia apareça como responsável pelo diagnóstico da situação de violência nas escolas, e as autoridades educacionais como a Seduc e Observatório de Violência na Escola surjam na história apenas como parceiros para realização de projeto interventivo que basicamente trata de palestras para a comunidade escolar. A mídia parece colocar a polícia no centro de domínio da problemática da violência nas escolas, pois em seu discurso, é a polícia quem diz sobre quais tipos de violência a Seduc e Observatório devem influir ações, é a polícia que direciona as ações de intervenção educativa.

Nesse mesmo sentido, na narrativa midiática, a escola aparece como mero palco, não como instituição de educação. Aqui a entidade privilegiada que desponta pela ação e autoridade para resolução do problema é a Polícia (Cipoe), tanto que são eles – a polícia – que ministram palestras “para alunos, professores e responsáveis” sobre bullying: violência nas escolas. Os professores têm de aprender com a polícia o que é o bullying e como preveni-lo, não com um estudioso, um representante da Seduc, mas com a polícia. Isto nos leva a crer então que bullying/violência escolar não são questões educacionais-pedagógicas mas crimes, que é do que se trata a intervenção policial na sociedade – coibir crimes. Muitas entidades são citadas para referendar a palestra ministrada por policiais, nas narrativas midiáticas, já que a Universidade da Amazônia (UNAMA), Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), Ministério Público, Defensoria Pública e Cruz Vermelha, apoiam e participam da iniciativa.

Importante observar que, para a narrativa midiática, não se trata de qualquer polícia, mas de uma polícia especializada em violência no ambiente escolar – a CIPOE, que faz parte de um segmento específico também da polícia, que é a polícia militar. Esse imaginário ganha substância tanto nos entrecruzamentos recentes entre ditadura militar e educação, mas também se relaciona à própria ideia e manifestação histórica da polícia na sociedade brasileira desde o Império, o que vamos desenvolver mais à frente.

Sobre a Companhia Independente de Polícia Escolar (CIPOE), segundo o próprio *site* da corporação, teria sido criada apenas em 1991, com a especialização dos policiais militares pertencentes, conforme as prerrogativas do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente”. Tal ação, além da parceria com a SEDUC, as tem também com outras instituições – SEGUP, Juizado da Infância e Adolescência, Curadoria da Infância e Adolescência, Centro de Acolhimento Provisório e DETRAN. E, que o policiamento escolar em Belém acontece desde 1989, por meio de convênio com a Secretaria de Educação (SEDUC), e desde o início já atendendo exclusivamente as escolas da rede pública de ensino. O policiamento escolar era desenvolvido inicialmente em onze escolas, atendendo hoje 350 escolas da rede pública estadual de ensino.

É importante ressaltar que como a polícia militar, na figura da CIPOE, restringe suas ações às escolas públicas, no tocante às escolas da rede privada, o atendimento é realizado pela polícia civil. Importante pergunta que se coloca nesse contexto: porque as escolas públicas precisam de “contenção”, “vigília” militar, diferentemente da abordagem dada aos casos de violência no ambiente escolar privado? Disto resulta que, para a narrativa midiática existem dois tipos de polícia, a saber: a polícia “normal” – civil – a qual estamos acostumados a questionar autoridade, eficiência, abuso de poder, mesma tônica apresentada pelos veículos midiáticos; e, uma polícia especializada em violência escolar – Cipoee. Ora, se a violência escolar está eminentemente circunscrita à ambiência da escola pública, personificada na figura do aluno-pobre- de periferia, faz-se necessário que esse jovem e, por conseguinte essa violência seja contida por uma polícia especializada nas especificidades desses criminosos.

Dessa forma, não só desresponsabiliza-se o sistema privado de ensino da contextura de violência que lhe é próprio, pela transferência de culpa a polícia “normal”, e ou a outras circunstâncias, quer sejam às inerentes ao indivíduo – condicionantes psicologizante – quer sejam às refletidas pelo meio – condicionantes sociologizantes; como também reitera a importância de uma polícia treinada e especializada, da mesma forma que há para o tráfico e outras questões problemáticas, assim também para a violência escolar deva haver uma “polícia especializada” no enfrentamento a essa demanda.

Esta perspectiva de tratamento diferenciado dado à abordagem da violência escolar na escola pública e na escola particular, na responsabilização da polícia “normal” que neste contexto se mostra ineficiente, pode ser pensado a partir das discussões de Oliveira F. (1999), que ressalta a polícia por princípios neoliberais, de primazia do mercado, privatização e falsa atribuição de desnecessidade do público, sobrepujando os aspectos de relevância social, transformaram-na no bojo de seu significado e na relação desta para com a consecução da sua atividade profissional.

Este autor aponta que, o paradigma de aquisição e de acumulação do capital em altas somas, privatizou na polícia o que deveria ser por essência um bem público – a garantia da segurança da população. E, que isto se deu de tal forma que, “a alta cúpula policial, hoje, trata, sobretudo, de negócios privados: da corrupção com o tráfico de drogas e os banqueiros do jogo do bicho às empresas de proteção e de transporte de valores, que são quase todas de propriedade de policiais, até os hotéis de alta rotatividade” (OLIVEIRA F., 1999, p. 73)

E, quanto aos baixos calões, por sua vez, tratam os conflitos entre os cidadãos, quase sempre como se fossem conflitos pessoais com a polícia. Oliveira F. (1999) remete a esta questão e acrescenta que o neoliberalismo e tudo o que este implica, torna o Estado impotente a tal ponto, que a burguesia lhe toma o monopólio legal da violência, transformando a polícia num “monstro oficial” que age como se estivesse tratando de negócios privados: “mata, tortura, extorque, cobra proteção, no pressuposto quase sempre confirmado, de que o absentismo burguês a torna imune e impune” (op.cit. 1999, p.74).

De outra forma, o imaginário de autoridade e eficiência educacional militar, tão apregoado contemporaneamente, consubstancia-se de variados contextos históricos que nos construíram uma imagem do militarismo como solução para todos os problemas socioeducacionais. De acordo com os autores (NASCIMENTO, 2010; JESUS, 2016), o termo Polícia surge com a Cidade-Estado grega entre os séculos VIII e VII a.C, e etimologicamente, provém dos vocábulos grego *politeia* (constituição), que tanto designaria uma instituição – a *pólis* – como uma ação, cujo objetivo seria o de manter a unidade dentro da *pólis*, ou seja, uma unidade de governo. Para a manutenção desta unidade então, criou-se um conjunto de leis, assim como cargos de agentes específicos para garantir o cumprimento das normas (PEGORETTI JUNIOR, et al.). O que também explica sua origem no vocábulo latino *politia*, cujo significado inicial era de administração de uma cidade, mas que depois restringiu-se em sua acepção como uma ação governamental que tutela a ordem jurídica e preserva a paz na sociedade.

Assim, Pegoretti Jr. e Sanches (PEGORETTI JUNIOR, et al.), vem nos chamar atenção para o quanto essa derivação etimológica de *politeia* atribuiu uma significação bastante abrangente de polícia, desde a Idade Clássica até a Idade Média, como instituição direcionada ao funcionamento e conservação da *pólis* – cidade, governo. Mas, que foi em Roma, ao tempo do Imperador Augusto (63 a.C. a 14 d.C.), que a polícia adquiriu organização de fato. Já a partir do século XIX, a polícia adquiriu um significado mais restrito, como proteção contra perigos internos, como por exemplo, desordem pública; e de segurança pública, contra ações que viessem a ameaçar a integridade física e ou patrimonial. Não obstante, Pegoretti Jr. e Sanches ( ), apontam uma intrínseca relação entre Polícia e Política, principalmente considerando seus vocábulos etimológicos e suas primeiras acepções, esses autores nos dizem que “a atividade de polícia é, portanto, política, uma vez que diz respeito à forma como a autoridade coletiva exerce seu papel” (COSTA apud PEGORETTI JUNIOR e SANCHES, s.d., p. 7).

De acordo com os autores (BENGOCHEA, et. al., 2004; BRETAS e ROSEMBERG, 2013; SOUSA e MORAIS, 2011), o marco inicial da atividade policial no Brasil é demarcado pela transmigração da família real portuguesa, por volta do ano de 1808 – século XVIII. Uma Polícia criada, segundo (BENGOCHEA, et al., 2004 p. 121), “para atender a um modelo de sociedade extremamente autocrático, autoritário e dirigido por uma pequena classe dominante”.

No período Imperial (1822-89), segundo Sousa e Morais (2011) teria sido criada a Intendência-Geral de Polícia da Corte, que se dedicava ao abastecimento da Capital (Rio de Janeiro) e a manutenção da ordem, cujas atribuições enredavam a investigação dos crimes e a captura dos criminosos, sobretudo escravos fugidos. O que conhecemos hoje como Polícia Civil teria sido originada dessa Intendência-Geral de Polícia da Corte. O que da mesma forma no século XIX, com a criação da Guarda Real de Polícia em 1809, que posteriormente deu origem às Polícias Militares do Brasil. Bretas e Rosemberg (2013) consideram como ponto de fundação da Polícia brasileira o momento da criação tanto da Intendência Geral de Polícia (1808) como da Guarda Real de Polícia (1809).

Após a Proclamação da República, em 1889, vemos acentuado ainda mais o papel das polícias no controle social e na vigilância das “classes urbanas perigosas”, de acordo com (SOUSA e MORAIS, 2011). Esses grupos perigosos eram em grande parte a população rural que migrou em massa para os principais centros urbanos, e cujos hábitos e costumes, tornou-se criminalizável a partir do Código Penal reformado em 1890, que os entendia como práticas comuns das ditas classes perigosas, assim o controle e a coibição da vadiagem, prostituição, embriaguez e capoeira, passaram a ser tarefas impostas ao aparelho policial (SOUSA e MORAIS, 2011). Ao que Bengochea et. al. (2004 p. 121) vem tratar como uma polícia

“desenvolvida para proteger essa pequena classe dominante, da grande classe de excluídos [...] uma polícia que atuava com grande influência de estigmas e de preconceitos [...] Uma polícia para servir de barreira física entre os ditos “bons” e “maus” da sociedade”.

Para nós, o próprio status de “autoridade” para a solução e intervenção aos problemas socioeducacionais no Brasil, vem muito em decorrência, inicialmente do processo de participação dos militares na própria constituição da República, tendo tido papel decisivo para a implementação da mesma. O que para Alves C. (2003), se deu, sobretudo por iniciativas de escolarização que teriam sido um dos aspectos a constituir o exército, naquela época – segunda metade do século XIX, como campo intelectual. Já ao final do período imperial, tinha-se a criação do Colégio Militar que, em 1889 passa a esboçar um ensino secundário moderno, com formato cada vez mais consistente.

Tanto as iniciativas de escolarização e de instrução profissional no Brasil, no campo manufatureiro e de maquinofatura, pela necessidade que tinham de conservação e fabricação de seus armamentos, utensílios e demais materiais, ou seja, de uma certa infraestrutura que sua atuação em regiões distantes dos centros políticos do território, exigia. Os arsenais também funcionavam como escolas e suas fábricas passaram a possuir escolas de primeiras letras para os menores que nelas trabalhavam. Somente a década de 1840, distinções mais claras são postas entre o operário e o soldado com a criação das Companhias de Aprendizes Artífices, segundo (ALVES C., 2003).

Conforme Alves C. (2003), por volta da primeira metade da década de 1880, a intelectualidade militar – lideranças que se reuniram em torno da Revista do Exército Brasileiro, visando promover o debate a respeito da reorganização do exército – ou seja, das reivindicações dos militares ao governo imperial; começam a demonstrar sua insatisfação, senão com o Imperador e o regime, com certeza com a política imperial, de maneira que esses intelectuais militares, passaram a conceber o exército como a única instituição capaz de promover a verdadeira educação do cidadão. Uma vez que já o faziam em grande medida, a preparação para o trabalho, conjugada ao ensino das primeiras letras para uma quantidade enorme de meninos pobres e órfãos, que aprendiam a ler, escrever, contar, rezar, tocar um instrumento, esculpir em madeira e outras tantas artes que constituíam o fazer operário de uma sociedade não industrializada (ALVES C., 2003).

Disto se explica, para Alves C. (2003), em boa medida, o porquê de civis republicanos investirem numa aliança com os militares e crerem àquela época, no potencial de intervenção que o exército desempenhava. Para essa mesma autora, teria sido todo um processo de formação, que tem por base essas dimensões de escolarização, profissionalização e certa

inserção social, que teria fortalecido os militares, mesmo a despeito de suas divisões por formação, postos e filosofias, para que concretizassem a República, surpreendendo os próprios republicanos, ao tomar o poder após a deposição do imperador e ali permanecendo por quase cinco anos (ALVES C., 2003).

Oliveira F. (1999) considera que a própria formação do Brasil, pelas vias do seu histórico fazer “política policial”, suas relações escravocratas, servis, de ditaduras; contribuiu para o silenciamento da “parcela dos que não parcela” (*op. cit.* 1999, p.60), da negação do dissenso, notadamente marcante, o que abrange quase toda a história de formação do Brasil como Estado-nação. Com o que Saviani (2008) corrobora, ao destacar o “oneroso legado” deixado pelo regime militar, cujos efeitos continuariam afetando a situação socioeducacional do país, até os dias atuais. Pelo que expressa - “parece que a organização do ensino no Brasil está fadada a ser regulada por regimes autoritários” (SAVIANI, 2008).

De acordo com Saviani (2008), nosso modelo educacional vigente ainda ecoa a visão pedagógica assumida pelo regime militar, de outrora. E não só pelas reformas educacionais implementadas, que ocasionaram modificações profundas na estruturação do ensino, mas também, por amplo esforço de doutrinação ideológica, que se desenvolvia através de guerra psicológica, em articulação com órgãos da imprensa como o rádio, a televisão, cartuns e filmes; agindo em meio a entidades sindicais dos industriais e entidades de representação feminina, no meio estudantil, entre os trabalhadores da indústria, junto aos camponeses, nos partidos e no Congresso, com o objetivo de desarticular nesses contextos as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares (SAVIANI, 2008).

Sabemos, como nos aponta Saviani (2008) que, no período de ditadura militar no Brasil, e em virtude da articulação entre empresários e militares, e o estabelecimento de acordos de financiamento para a educação brasileira com a intermediação da USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional); de fato, ocorreu no período uma grande expansão em todos os âmbitos educacionais, sobretudo no ensino superior. Só que esse fortalecimento abrangeu em grande parte o setor privado do ensino, e em detrimento mesmo do caráter de gratuidade do setor público que foi sendo invadido pela mentalidade privatista, sob a lógica de mercado e mecanismos administrativos, na adoção de parâmetros empresariais na gestão do ensino e das escolas; aproximando cada vez mais o processo formativo do processo produtivo.

Saviani (2008) nos chama atenção ainda, para o fato de que a despeito de se considerar esses contextos de expansão e modelo educacionais “exemplares”, não podemos deixar de considera-los criticamente e sem maiores contestações. Sabemos ser a estrutura de ensino e os



modelos didático-pedagógicos centrados no disciplinamento, na violência deflagrada dos castigos físicos e emocionais, em práticas mesmo de tortura, sob a prerrogativa de uma certa “autoridade docente” e escolar, que vamos discutir a posteriori. Assim, para Saviani (2008), não há como não considerar os efeitos socioeducacionais de “vinte e um anos de permanência dos militares no poder [...] controlando com mão de ferro, pelo exercício do poder político, o conjunto da sociedade brasileira ao longo de duas décadas” (SAVIANI, 2008 pp. 294,295).

A respeito disto, conforme Silva e Rocha (2015) nos lembram, a instituição da cadeira de Educação Moral e Cívica, pelo que o regime militar modelava desde a tenra idade até o ensino superior, seus princípios de disciplina, obediência, respeito e amor pela pátria. Tais autoras também não nos deixam esquecer,

do domínio pela utilização da força, do controle político e ideológico exercido pelo Estado, viabilizando reformas educacionais veiculadas sob a égide de discursos favorável a erradicação do analfabetismo, a valorização e a expansão da educação escolar, quando na prática se vivenciava forte repressão política e ingerência de recursos públicos destinados à educação, transformando assim a política educacional numa estratégia de hegemonia e num veículo para obtenção de consenso para legitimar suas ações (SILVA e ROCHA, 2015 p. 9).

Acreditamos ser, esses componentes de “crescimento econômico” (PAULINO e PEREIRA, 2006), de expansão educacional (SAVIANI, 2008) e uma pedagogia pautada numa educação moral e cívica, que congregava disciplinamento e civismo (SILVA e ROCHA, 2015), que consubstanciam em grande medida o imaginário do militarismo como solução para os problemas socioeducacionais em nosso país, e em nossa cidade – Belém – não sendo aleatória a opção da Secretaria de Educação (SEDUC) em acionar a Polícia Militar ao invés da civil, para uma interface de enfrentamento às situações de violência escolar.

Concordamos com Saviani (SAVIANI, 2008), sobre a vigência contemporânea do legado das políticas educacionais do regime militar, com Paulino e Pereira (2006), quando tratam da “militarização da educação”, que retratam tanto pela determinação do conteúdo e forma da política educacional no Brasil, tanto quanto da repressão fortemente exercida dentro dos espaços educacionais, quer seja pela ocupação/intervenção dos soldados, destituição de reitores civis e nomeação de componentes do exército, vigilância da conduta de professores e alunos, expulsão e ou prisão dos considerados subversivos, todos atos respaldados pela ideologia de Segurança Nacional. Pois que percebemos ainda latentes nas narrativas midiáticas e mesmo nas falas dos entrevistados essa mesma tônica na necessidade de vigilância, disciplinamento e punição.

Outro elemento interessante que dialoga com esse princípio de “militarização da educação” apontado por Paulino e Pereira (2006), seria a ideia levantada por Souza e Silva (2016) de “fortificação das estruturas físicas das escolas”, caracterizada por esses autores como as alterações na estrutura física das escolas, e suas paisagens, em decorrência de aparatos de segurança, tais como elevação de muros, instalação de grades, cerca elétrica, vigias e policiais dentro da escola. Esses elementos de militarização e fortificação das escolas são notórios nas fotografias que compõem o cenário discursivo dos veículos midiáticos, e também na paisagem da escola aonde realizamos a pesquisa de campo.

Há pelo menos três anteparos de grades até o adentramento na escola, o portão principal no muro limite com a avenida, um segundo portão mais alargado que antecede o hall – uma espécie de espaço de clivagem – e um terceiro portão ainda que permite então, a entrada no espaço escolar que dá acesso às salas de aula, espaço de socialização, e quadra. Além disso, todas as salas no interior da escola são fortificadas por grades. Souza e Silva (2016), dizem-nos que, esse processo de “fortificação” das estruturas escolares se dá em decorrência do medo e da insegurança sentidas nas escolas de “periferia”. Entendemos que no conjunto de imagens que se articulam em torno da conformação de uma ideia de violência escolar, que personifica a violência no jovem-pobre, formado violento pela família desestruturada e pelo bairro periférico onde mora; que medidas de militarização e fortificação das escolas vêm no sentido da contenção desses jovens – da violência que chega às escolas, da violência que “domina” as escolas. E, no apelo a um resgate didático pedagógico próprio do contexto ditatorial de vigilância, disciplinamento sob uma educação moral e cívica, e punitiva, que ou exclui esse “bárbaro”, “subversivo”, “marginal” da escola, e ou o encaminha para o sistema criminal.

Por fim, dizer que a Polícia Militar, e não a instituição Polícia (de uma forma geral) são suscitadas nas narrativas midiáticas, e de certa forma também pelos discursos dos escolares adultos, na medida em que apelam para o resgate de certas condutas e procedimentos característicos do aparato didático-pedagógico do regime militar, como solução para a violência escolar, justamente porque há um simbolismo de poder, ordem e progresso sendo construído por amplo espectro temporal, sob bases político-ideológicas que nos conformaram como Estado-nação, e sob as quais ainda animamos nossa percepção da realidade concreta, e em decorrência disto, sob o que consubstanciamos nossas ações.

### 5.3 MITO DO JOVEM COMO PERSONIFICAÇÃO DA VIOLÊNCIA

Como observamos e apontamos no esforço de descrição dos dados, de onde sobrelevou-se certas redundâncias míticas aperfeiçoantes, como nos ensinou Durand (1993), tanto nas matérias dos veículos midiáticos quanto nas falas dos informantes adultos, conforma-se uma relação deliberadamente confusa entre violência escolar e crime, e conseqüentemente do aluno-jovem/criminoso, porquanto, a imagem dos alunos não seja preservada, assim como seus nomes, que são divulgados na íntegra com suas idade, e também porque palavras como “jovens”, “adolescentes” e “rapazes” sejam muito usadas. A juventude, na figura dos alunos, desponta como o cerne do problema de violência na escola.

Da mesma forma, ao sobrelevar como violência escolar apenas os eventos de natureza física, e o aluno-jovem-pobre como único ator de episódios violentos na escola, contribuem – não só a mídia, mas toda a sociedade – para uma crescente criminalização da própria violência escolar e da pobreza, personificada no aluno-jovem, sem que para isso aspectos pedagógicos, curriculares e políticos sejam considerados para o seu enfrentamento, mas tão somente estratégias punitivas e policiaiscas, como já discutido.

Neste interlúdio vamos discutir as relações míticas criadas em torno dessa imagem patente, dessa “exagerada figuração”, e ou desse “estereótipo identificador” (DURAND, 1985 p. 254), do jovem como personificação da violência na escola, e de sua deliberada criminalização, sob a fisicalidade dos atos violentos e do crepúsculo das condutas adequadas e ou boas condutas, que com o esmaecer da luz do dia, da claridade, parecem ir revelando as trevas e o mal. É assim que o aluno da manhã é melhor que o aluno da tarde, e este melhor que o aluno da noite. Muito embora o foco principal esteja na “vespertinidade” dos atos, aonde parece processar-se essa transição entre o bem (aluno da manhã) e o mal (aluno da noite). Ademais, é justamente nesse horário (vespertino) que se desencadeiam os confrontos entre alunos, que vamos ver reverberar ainda modelos de sociabilidades antigos, calcados eminentemente na violência e num *ethos* guerreiro juvenil.

Em boa medida, acreditamos que a própria ciência moderna, torna-se responsável também pela construção-circulação de uma imagem de violência atrelada à pobreza e à juventude. Obviamente que a mídia seria esse poderoso difusor de imagens e ideias, mas nos enganamos em crer que a mídia possua isoladamente esse poder de divulgar suas próprias ideias, que tenha ideias gestadas de seu “laboratório” próprio. Pois sabemos e já reiteramos o papel da mídia nesse quadro contextual do que, numa sociedade se vem legitimar como “violência escolar”, como voz social copartícipe na construção e socialização de sentidos.

Maffesoli (2001) e Durand (2010) já nos afiançavam que, modernamente o lugar mais propício para a manifestação do Imaginário, seria a mídia, tanto pela sua capacidade de interação, quanto pela legitimidade que se sustenta pela apreciação social, que não se impõe pela imposição e ou manipulação, mas pelo diálogo com a sociedade, que lhe permite o aperfeiçoamento simbólico dos mitos que veicula, ou seja dos imaginários que anima em diálogo com a sociedade.

Destarte, não podemos enquanto agentes sociais nos desresponsabilizar dessa construção estereotipada segregacionista, do jovem-pobre como personificação da violência na escola. Devemos assumir nossa parcela de coparticipação, e por isso que como pesquisadoras, trazemos também à cena dessa responsabilidade, nós mesmos, os pesquisadores, os cientistas que constroem verdades, apresentando fatos, dados e estatísticas.

Sposito (2001 p. 89) ao empreender o que chama de *“primeiro balanço das pesquisas sobre a relação entre violência e escola”*, coloca-nos o marco da democratização em nosso país, para agrupar as investigações sobre tema entre as décadas de 1980 e 1990, ou seja, basicamente depois do fim do período de ditadura militar. É interessante notar que, quando tentamos ser “neutros” e “objetivos” e não nos colocarmos na discussão a pretexto de cientificidade, acabamos muitas vezes, como Sposito (2001) a apresentar as construções como “fatos” e a não os problematizar – os fatos como inquestionáveis.

Dizemos isto porque, Sposito (2001 p. 90) aponta que sobre os estudos sobre violência escolar da década de 1980 havia “consenso em torno da ideia de que as unidades escolares precisavam ser protegidas, no seu cotidiano, de elementos estranhos, os moradores dos bairros periféricos, atribuindo a eles a condição de marginais ou delinquentes”. Com isso, a autora expressa as ações de estranhos/pobre periférico contra as escolas, não como uma construção dos estudos daquela época, que se consubstanciam em imaginários sociais, que desde muito cedo buscaram atrelar pobreza e criminalidade, pobreza e incivilidade, pobreza e barbárie, e pobreza e violência, como já mostramos acima; mas, tão somente acredita que esses estudos revelassem a “realidade” de violência sofrida pelas escolas na década de 1980.

O que levou, nessa mesma época, o poder público a implementar ações de controle, vigilância e policiamento nas escolas, posto que, se o problema eram “os marginais” a solução seriam as medidas policiais. Como se observa no excerto de Sposito (2001 p. 91),

desde os primeiros anos da década de 1980, o Poder Público tentou responder ao clima de insegurança com dois tipos de medidas: de um lado, aquelas relativas à segurança dos estabelecimentos, cada vez mais sob responsabilidade das agências policiais e, de outro, as iniciativas de cunho educativo [...] durante a década de 1980 e início dos anos 1990 o tema da segurança passa a predominar no debate público. Os eixos fortes

que articulavam a discussão da escola pública em torno de uma desejada abertura democrática se arrefecem.

Sposito (2001) nos demonstra muito mais a influência da ciência em posturas policiais assumidas pelo poder público, já que a imagem de violência escolar a essa época era tomada por ações de depredação e invasão de estranhos – jovens marginais da periferia que não eram alunos – à escola. Mas, esta é uma reflexão que fazemos lendo Sposito (2001) e não uma discussão que ela mesma se ocupe em fazer. Em Sposito (2001) não são questionados porque os jovens são apontados como principal autor dos episódios de violência, nem mesmo porque dentre a categoria “juventude” somente jovens pobres de periferia configurem como preocupação das pesquisas e das iniciativas do poder público. Conforme a lemos, vamos compreendendo como o imaginário de violência escolar que deflagramos hoje em nosso *corpus*, vem se aperfeiçoando como redundâncias míticas também a partir dos construtos científicos.

De acordo com Werthein (2003), no que diz respeito à América Latina, a compreensão de violência escolar está sob pressuposto de que as violências são constitutivas da vida social da atualidade, e que elas estão associadas ao incremento das desigualdades em determinados países; neste sentido, a violência escolar é tratada como reflexo da violência que perpassa a sociedade. Assim, a violência escolar é compreendida a partir de problemas sociais mais macros, que acabam expressando-se por linearidades e determinismos sobre a relação entre pobreza/exclusão e violência. Vamos ver que, estamos centrando nossos esforços de pesquisa nas escolas públicas e nos jovens pobres periféricos, porque o imaginário de violência como reflexo das desigualdades e vulnerabilidades sociais é traço fundamental da conceitualização de violência defendida sobretudo pelas Ciências Sociais, como nos diz Misse (2016 pp. 57, 59) “o recorte do objeto define o viés da construção conceitual” levantando-nos “a questão de a Ciência Social estar a performar também a violência na linguagem e nas opções conceituais e de pesquisa que pratica”.

Justo por isto, teremos os principais levantamentos de dados sobre a violência escolar na década de 1990, constituírem-se a partir de grandes *surveys* que, se realizaram com jovens das principais capitais brasileiras (SPOSITO, 2001), e que depois vamos ver se tratar, na maioria, de pesquisas com jovens-pobres-de periferia, que se delimitam ao diagnóstico quantitativo, que teriam sido empreendidos por organizações não-governamentais e algumas instituições de pesquisa, pelo que se destaca a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em parceria com outras instituições de pesquisa no âmbito nacional, que passam a deflagrar preocupação direcionada às condutas violentas de jovens, a

partir de 1997. Interessante que Sposito (2001) demarque esse ano para o direcionamento às condutas violentas de jovens por parte da Unesco, a quem considera um expoente em produção de estudos sobre a temática da violência escolar desde os anos de 1990. Porque em nota de rodapé nos afixa que

em 1997, um índio pataxó é queimado e assassinado por cinco jovens de camadas médias da cidade de Brasília, ocasionando um grande debate público, em âmbito nacional. A partir dessa data o Ministério da Justiça começa a voltar suas atenções de forma mais sistemática para o tema da violência entre os jovens (SPOSITO, 2001 p. 93).

Se nos remetermos às próprias palavras de livros cunhados por iniciativas da Unesco como no livro *“Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília”*, de autoria de Júlio Jacobo Waiselfisz, coordenação técnica da Unesco e coautoria de vários outros autores e colaboradores que transitam entre as áreas de Sociologia, Antropologia, Psicologia e Estatística; observamos profundas contradições. E a mais premente de todas é: se o fato que levou a uma maior preocupação com os episódios violentos cometidos e sofridos por jovens no Brasil foi potencializado pelo caso do índio Galdino, que fora queimado vivo por jovens da classe média de Brasília, porque os estudos da Unesco debruçam-se sobre as escolas públicas, e os jovens submetidos às condições de vulnerabilidades sociais para explicar a origem da violência nas escolas no Brasil, como reflexo dessa violência social periférica?

Já no prefácio do livro, eles anunciam essa contradição fundamental em favor da reificação do imaginário de violência escolar atrelado ao jovem da escola pública e dos bairros de periferia, qual seja o reconhecimento dos estereótipos até então criados, para logo depois nos aglutinar sob a égide da “juventude” generalizada, ricos e pobres; até percebermos que o estudo estava mesmo focado na escola pública. Como observamos nos excertos abaixo,

20 de abril de 1997 — O país, anestesiado pela violência cotidiana de suas periferias, se confronta e se choca com a crueldade praticada por um grupo de jovens brasileiros de classe média contra o índio pataxó Hã-há-hãe, Galdino Jesus dos Santos, 45 anos. Ele havia chegado à cidade como integrante de uma comitiva de lideranças indígenas para discutir com a FUNAI a demarcação da reserva Caramuru-Catarina-Paraguaçu, localizada no sul da Bahia [...] Naquela noite de domingo, Galdino, sem outras opções para passar a noite, dormia em um banco de uma parada de ônibus, em uma das mais movimentadas avenidas do Distrito Federal. Cinco jovens jogam combustível sobre ele e ateiam fogo. Socorrido por pessoas que passavam pelo local, o índio é levado para o hospital, onde morreria, no dia seguinte, em decorrência das graves queimaduras que sofreu (WASELFISZ, 1998 p. 9).

Era uma proposta que nos dava oportunidade de refletir sobre muitos de nossos próprios estereótipos. Tínhamos nos acostumado a pensar a violência como resultado direto da miséria. Os perigos e a insegurança vinham dos “pobres” que, sem opções, poderiam tomar de assalto nossos bens, nossa integridade física, nossas vidas. O “caso Galdino” e este estudo posterior nos demonstram que a violência, em sua expressão

atual, permeia o conjunto da vida social. Violência anônima, informe, sem rosto nem nome, que preocupa e atemoriza ao cidadão comum, que se protege com grades, que deixa de circular livremente por determinados lugares, que se preocupa com seus filhos quando estão na rua (WAISELFISZ, 1998 p. 7).

Seria, portanto, o corpo em chamas do índio Galdino o reflexo dos rostos juvenis dos brasilienses? Reconhecer e compreender os valores, práticas e comportamentos sociais dos jovens de classe média, moradores do Plano Piloto de Brasília, e, ainda, como são esses rapazes e moças percebidos por pais e profissionais da educação foi o desafio desta pesquisa sobre Juventude, Violência e Cidadania, coordenada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2018).

Um desafio que envolveu governo, imprensa e organismos não governamentais [...] no período de 30 de junho a 13 de julho de 1995, 401 questionários entre jovens de 14 a 20 anos [...] 11 grupos focais de jovens, sendo: cinco grupos de alunos pertencentes à escola pública, três grupos de alunos pertencentes à escola particular, um grupo de jovens dependentes de drogas, um grupo de jovens infratores do trânsito e um grupo de jovens pertencentes a galeras (SPOSITO, 2001 p. 10).

As contradições já são demarcadas no título “Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília”, pois que percebemos que tornarão um ato de jovens da classe média por ato da categoria “juventude” sem poder deixar de abordar, em amplo espectro jovens pobres de escolas públicas, pressupondo a “juventude” como ator principal de episódios de violência. Interessante também que, quando se trate de violência cometida por jovens de classe média, nós passemos a ver a violência como *“anônima, informe, sem rosto nem nome”* (UNESCO, 2018). Outra contradição: como poderia um levantamento realizado em 1995 com objetivos e intenções próprias, que incluíam a prevalência de espaços escolares públicos sobre particulares, poder dar conta de explicar à luz da ciência, os desvios criminosos cometidos por jovens de classe média em 1997?

Reconhecem seus estereótipos para logo em seguida reafirmá-los. Ou seja, não se alinhavou o ato violento diretamente à classe social, mas à categoria “juventude”, como em se tratando de jovens da classe média, a classe social não contasse para explicar a violência cometida, riqueza e violência não assumem relação, mas pobreza e violência sim. E, ainda, ao empreender os questionários e entrevistas com grupos focais de diferentes classes, intui-se pelo traço de generalidade necessária ao trabalho socioestatístico que, em virtude do esmaecimento de valores éticos e de cidadania, “um jovem” pode vir a cometer atos como este.

Perguntamo-nos como pesquisadores, porque não tivera sido empreendido um estudo de caso com os jovens homicidas? Ou por que não tivera sido aliançado o caso à classe abastada da sociedade e seus jovens violentos, para explicar como jovens em excelentes condições socioeconômicas se tornam violentos? Não haverá na riqueza, no acúmulo de bens, na mais

valia que enreda o enriquecimento de poucos, no seu posicionamento social hierarquizado, assumindo poder sobre os demais traços fundantes de personalidades violentas? Esta é uma questão para a qual não olhamos, não consideramos. Tanto que, nem esse estudo realizado, a pretexto de explicar a violência cometida por jovens de classe média se mostra satisfatória, como também não encontramos nenhum outro estudo que se preocupasse dessa questão. Agora, sobre o binômio pobreza-violência há inúmeros.

Já sabemos, tomando como exemplo apenas o caso com o índio Gaudino, que há violência para além da pobreza. E, assim, a UNESCO inferiu que, não se tratava de uma questão de pertencer a uma classe social ou a outra, mas como uma problemática da “juventude” sem valores éticos e cidadania. Mas, então porque quando aborda em suas obras, as escolas públicas, as explicações para a violência recaiam novamente sobre o quadro de vulnerabilidades sociais, porque que quando se tratam de pobres violentos, a violência é consequência da condição socioeconômica, e quando são ricos violentos, trate-se de uma personalidade violenta que não representa nada além de sua própria subjetividade desviante?

Para tentar dar explicações acerca dessa problemática, como jovens em excelentes condições socioeconômicas se tornam violentos, os autores levantam ainda, em suas conclusões e recomendações que “a frequência dos homicídios — com independência de suas causas — aparece como uma variável altamente associada com os diversos fenômenos de criminalidade e de violência cidadã” (WAISELFISZ, 1998 p. 135). Na tentativa de sobrelevar certos “cenários de risco e identificar algumas circunstâncias e fatores que se associam estreitamente com atos violentos” (IBIDEM). Aliançando situações de violência a situações de crimes. O que só vai mais confundindo os conceitos e práticas, mas também alimentando esse imaginário de criminalização da violência e da “juventude”, não como categoria conceitual, mas como indivíduos demarcados socialmente.

E, o autor (WAISELFISZ, 1998) vai até o fim com suas contradições:

Conclusões e Recomendações. Esta pesquisa buscou compreender valores, práticas e comportamentos sociais dos jovens da classe média, moradores do Plano Piloto de Brasília (WAISELFISZ, 1998 p. 133).

[...] o pessimismo na sociedade e o sentimento de impotência. Há uma quebra total da confiança nos mecanismos de proteção pública, incentivando estratégias autodefensivas [...] As subculturas alternativas se institucionalizam e consolidam, levando a uma privatização da violência [...] (WAISELFISZ, 1998 p. 136).

[...] circunstâncias e fatores que se associam estreitamente à produção de atos violentos entre jovens [...] A identificação concreta desses “fatores de risco” pode ser utilizada como eixo para a estruturação de linhas de ação dirigidas a reduzir ou eliminar esses fatores. Certas características da comunidade ou vizinhança foram



identificadas como fatores e incremento da probabilidade de engajamento de jovens em atos de violência [...] A circulação de armas de fogo e o acesso a elas no âmbito vivencial do jovem tem se evidenciado como um forte fator de risco na produção de manifestações violentas. Cultura criminosa. Normas, expectativas ou valores da comunidade ou vizinhança do jovem favoráveis a comportamentos violentos ou criminosos. Desorganização/anomia da comunidade/vizinhança. Áreas de extrema privação.

A dinâmica e estabilidade familiar têm um papel relevante nos comportamentos dos jovens. Nesse campo, constituem-se em fatores de risco: Deficiências e limitações na dinâmica familiar, como falta de expectativas claras sobre o comportamento dos jovens, punições severas ou inconsistentes, falta de interesse ou acompanhamento das atividades dos jovens. Conflitos familiares. Envolvimento familiar em atividades violentas e/ou criminosas.

Observa-se claramente que ao fim, o autor nunca esteve tratando de “compreender valores, práticas e comportamentos sociais dos jovens da classe média [...]” (WASELFISZ, 1998 p. 133), mas sim de expor os jovens de escola pública e bairros periféricos como os principais atores sociais submetidos aos “fatores de risco” estreitamente associados à produção de atos/indivíduos violentos. Primeiro, porque não se tratava de medida autodefensiva de membros de uma subcultura que privatizou a violência.

Sobre as características da comunidade vizinha como circunstância propulsora de violência é algo que se considera apenas para áreas submetidas a vulnerabilidades, ou será que vizinhanças de membros abastados da sociedade em alguma medida também podem vir a potencializar jovens violentos? Isto não se responde em (WASELFISZ, 1998). Circulação de arma de fogo e cultura criminosa, além da dinâmica familiar, também nos deixam dúvida, se serve de parâmetro para avaliação de produção de indivíduos violentos em geral, independentemente de sua condição socioeconômica, e ou estejam tratando da produção de indivíduos violentos na periferia? Já que sob o imaginário social patente, como vimos em nosso corpus, circulação de arma de fogo e cultura criminosa, e dinâmica familiar desestruturada estejam firmemente calcadas no fator pobreza e periferização social.

De acordo com o próprio site da Unesco, esta teria sido criada,

em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. A Representação da UNESCO no Brasil foi estabelecida em 1964 e seu Escritório, em Brasília, iniciou as atividades em 1972, tendo como prioridades a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social. [...] A área de Ciências Humanas e Sociais tem como principal missão expandir o conhecimento e promover a cooperação intelectual para facilitar transformações sociais alinhadas aos valores universais de justiça, liberdade e dignidade humana. No Brasil, essa missão é implementada principalmente abordando os temas de inclusão social, redução da pobreza e das desigualdades, juventude e prevenção da violência, por meio de programas, projetos e parcerias com o governo federal, estados e

municípios. Entre esses programas destacam-se o Escola Aberta, que promove a abertura de escolas públicas nos finais de semana, oferecendo atividades artísticas, culturais e esportivas a fim de afastar os jovens da violência, e o Criança Esperança, projeto da Rede Globo realizado em parceria com a UNESCO (UNESCO, 2018).

Em um levantamento rasteiro sobre a produção da Unesco entre o episódio com o índio Galdino em 1997, e o ano atual (2017), que considerasse as questões acerca da violência escolar, encontramos vinte e três livros publicados. A produção é mais extensa, inclui documentos e artigos. E, para nós que temos acompanhado a produção sobre o campo de violência escolar, não foi possível deixar de notar que há em boa medida participação efetiva de aperfeiçoamento simbólico da imagem de violência escolar, que nós acreditamos análoga a apresentada na mídia e na fala dos escolares adultos, a qual temos alimentado em nossa sociedade; sobretudo, no que diz respeito à transformação da “juventude pobre” na juventude a ser estudada e para a qual se dediquem atenção, preocupação e políticas públicas.

Poder-se-ia dizer, baseado nas asserções de Ricoeur (1994) acerca do eclipse da narrativa, representativa sobretudo das iniciativas de historiadores franceses e da história nascida do positivismo lógico que, privilegiaram a noção de acontecimento, como fatos regulares que se dão de maneira serial, passível de serem representados por um sistema ou lei; que a Unesco tem se posicionado de maneira semelhante ao estudo da violência escolar, sobrelevando um modelo de análise nomotético<sup>24</sup>, porque parte basicamente de duas premissas, quais sejam, a descrição de condições prevaletentes e uma regularidade qualquer, que tomam por uma hipótese universal, empiricamente verificável e que se impõe por lei.

Os acontecimentos de violência escolar passam a ser explicados por essa lei. No caso da violência escolar no Brasil, sendo a Unesco um dos principais expoentes nesses estudos, que tem servido de horizonte para muitas das pesquisas empreendidas nesse campo; apontam-se as causas para o fenômeno, a partir de bases de verificação empírica e tratamento analítico estatístico, pelo que nos assevera desde a década de 1990, de que a existência da violência escolar reflete o quadro de vulnerabilidades sociais experimentadas em nosso país.

Mas, devemos pensar sob a lógica de Ricoeur (1994), de que os dados respondem à própria problemática imposta pela pesquisa, ou seja, que as perguntas direcionadas a realidade, orientam o tipo de achados e aspecto da explicação empreendida, e o instrumento quantitativo seja considerado um mediador que faz aparecer uma estrutura ou mesmo mutacioná-la, como nos adverte Ricoeur (1994) ao situar a necessidade do repense sobre os modelos estáticos aplicados a “regiões mais rebeldes à quantificação”, que estão permeadas por rupturas,

---

<sup>24</sup> Diz-se de método ou disciplina que formula ou trata de leis gerais para o entendimento de um determinado evento, circunstância ou objeto (colocar referência).

contradições e pressões diversas, que muitas vezes se veem aprisionadas e moldadas por sociólogos matemáticos e seus modelos quase intemporais – “os modelos das matemáticas qualitativas prestam-se mal às viagens no tempo” (RICOEUR, 1994 p. 152).

Assim, supomos como Ricoeur (1994) que tal explicação possa estar viciada pelos menos de três modos, quais sejam, de que “os enunciados empíricos estabelecendo as condições iniciais podem ser falhos; as generalidades alegadas podem não ser leis autênticas; e que a ligação lógica entre premissas e consequência pode ser viciada por um sofisma ou erro de raciocínio” (RICOEUR, 1994 p.163). E, que sendo a abordagem sociológica (Sociologia matemática) dos estudos da Unesco baseada num modelo nomotético, cimentado em bases estatísticas, refletindo previsões linearmente relacionadas às suas explicações, precisa ser, no mínimo, posta em suspenso. E, nos permitirmos refletir sobre as relações de regularidade, leis, e causalidades estabelecidas.

A explicação por leis, além de não ser suficiente, já que “a explicação requer um processo indefinido de definições” (RICOEUR, 1994, p. 178) assim somente casos idênticos poderiam ser subsumidos a uma lei. Pois uma lei “só adquirir um ar de generalidade introduzindo a expressão *exatamente* [...] exatamente as mesmas medidas nas mesmas circunstâncias” (RICOEUR, 1994, p.179). Usar a pobreza e as vulnerabilidades sociais para explicar a ocorrência do fenômeno da violência, como lei, eleva o jovem-pobre-de periferia como único protagonista possível para atos violentos, e transforma a violência como uma característica intrínseca a uma classe social. Naturalizando a relação pobreza (causa) violência (consequência) e vetor disseminador (o jovem pobre), o violento.

Não podemos deixar de perceber que neste empreendimento residem objetivos sócio-políticos que merecem melhor ser investigados. Do aporte de políticas públicas para a juventude em situação de vulnerabilidade, poderia ser até louvável, se a centralidade da pobreza como causa da violência escolar não fosse tomada como generalidade e ou lei que determina o jovem pobre à violência, e assim não expusesse o aluno jovem de escola pública e que mora em áreas periféricas, a uma lei brutal e escandalosamente irresponsável, de estigmatização, fortalecimento da segregação e higienismo social, que ainda vemos subjacente. Nos deixa uma certa dúvida se as ações interventivas serão implementadas para a superação dessas variáveis – vulnerabilidades sociais, pobreza – ou se, para a superação do indivíduo, que já estaria naturalmente determinado violento em decorrência de sua condição socioeconômica?

Para Castro J. (2009 p. 100) “as regularidades e procedimentos operacionais indicam uma aproximação entre ‘saber’ e ‘poder’, estabelecendo verdades controladas e direcionadas, com a finalidade de construir conhecimentos capazes de instituir práticas de gestão”. Assim

Castro J. (2009) como nós, problematiza as incursões intelectuais e de produção de conhecimento advindas da Unesco-Brasil, a quem denomina de “cientistas sociais *lato senso*”, dada sua abordagem de categorias como juventude, violência e cidadania, e a forma pela qual se transformam essas categorias em objetos de intervenção, enquanto problemas sociológicos.

Castro J. (2009) chega a nos propor que as “ações intervencionistas” desenvolvidas a partir dos programas da Unesco-Brasil, revelam-se ainda em “continuidade com as experiências e práticas coloniais de incorporação de novos mecanismos de exercício do poder” (CASTRO J., 2009 p. 245) porque estariam baseadas no “agir sobre, defini-las e instaurar sobre elas dispositivos capazes de prever e prescrever seus movimentos e ações” (CASTRO J., 2009 p. 247). E, em virtude disto nos chama a atenção ainda, para um “jovem” e uma “juventude” “produzida” pela Unesco-Brasil.

Para Oliveira et. al. (2010 p. 113),

a dificuldade em romper com a relação de causa e efeito entre pobreza e violência não se dá apenas pelo peso das representações que circulam no seio da sociedade civil, mas também pela constante reintrodução dessa ideia pela própria intelectualidade quando insiste na noção de revolta para explicar o motivo do engajamento do “pobre” na experiência do crime.

Oliveira et. al. (2010) suscita não só a preponderância de estudos e análises centrados nos territórios da pobreza, como também evidencia a total negligência de reflexão e visibilidade aos episódios de violência protagonizados por jovens de classe sociais privilegiadas. Como contextos que concorrem, tanto quanto outros atores e ou instituições sociais, para a radicalização de uma imagem da juventude que hoje se vê extremamente marcada por esses laços simbólicos entre juventude-pobreza-violência.

Tais estudos acabam por funcionar, como nos adverte Oliveira et. al. (2010) como “caixa de ressonância” da mídia, deixando de assumir um papel mais crítico-reflexivo acerca dessa categoria, como representações que se edificam na história e nos contextos. Responsabilidade que deflagra acerca da própria teoria sociológica, a qual, segundo Oliveira et. al. (2010), deveria prestar-se mais ao questionamento dessas representações correntes sobre a juventude – de enquadramentos estigmatizantes.

Pretendemos nessas poucas linhas, incitar um maior diálogo sobre as bases conceituais pelas quais nos guiamos para compreender a realidade e os problemas sociais, para que não nos coloquemos no papel raso e impensado de reprodutores de sentidos de exclusão, de estereótipos preconceituosos e mantenedores de uma ordem social desigual e injusta. Assim que, Saviani

(1996) em seu texto sobre “*valores e objetivos na educação*” vem tratar da importância não só do cultivo de bons valores, mas da própria valoração das pessoas. Para Saviani (2008 p. 22),

desvincular os valores da valoração equivalerá a transformá-los em arquétipos de caráter estático e abstrato, dispostos numa hierarquia estabelecida ‘a priori’[...] pois, a sociedade sempre teve interesse em reificar certas hierarquias que correspondem mais aos interesses dos seus grupos privilegiados.

Da mesma forma, Mendonça (2014), na esteira de Ricoeur, vem nos chamar a atenção para o perigo da hipostasia e a reflexão ética que deve advir dessa questão. Acreditamos animar um imaginário de violência escolar, que hipostasia a violência – considerar como uma coisa em si o que não passa de um fenômeno, personificá-la – a pretexto das científicidades apregoadas para a abordagem do fenômeno, das Sociologias matemáticas, colaboramos para a fabricação de um sujeito social a quem temer e a quem excluir – o jovem pobre de periferia. Por isso, Mendonça (2014) aponta para a necessidade de sobrelevarmos a dimensão ética dos fatos sociais, porque “não só o modelo de compreensão do texto aplicado à ação social diz respeito à Sociologia, mas também as implicações éticas da relação autor-narrativa-leitor” (MENDONÇA, 2014 p. 148). Ou seja, a pretexto de científicidade devemos primeiro estar preocupados com as dimensões éticas advindas de nossos empreendimentos, e com a dimensão humana. Pois que,

o risco para a Sociologia é de, em buscando o estatuto de científicidade, cair na hipostasia que impede o olhar para a alteridade, incluindo a do próprio sociólogo, pois o seu *métier* é ele também marcado pela hermenêutica do si, tanto na narratividade do texto que constrói quanto no processo de interpretação do social que a sustenta (MENDONÇA, 2014 p. 149).

Personificar a violência no aluno, em boa medida é operação de figuração da realidade de forma concreta, como nos ensina Durand (1993). Tornar a violência o mais concreta possível, por meio de uma imagem física da violência, tanto da sua origem – família, bairro; quanto de suas consequências – atos físicos (brigas e mutilações com ou sem armas); e é claro do seu próprio significante – o aluno. O que demonstra sua constituição fundamental por uma operação de Imaginação Simbólica – aonde violência extrapola um significado, pois que não possui um significante direto, e ou apresentável, para se configurar em um tipo de Signo que “só pode referir-se a um sentido e não a uma coisa sensível” (DURAND, 1993 p. 10). Violência torna-se assim, um signo simbólico.

Quando Durand (1993), nos diz que a consciência sobre o mundo só pode se manifestar por representações, quer seja de forma *Direta* – quando “a própria coisa parece estar presente

no espírito, como na percepção ou na simples sensação” (DURAND, 1993 p. 7); e ou *Indireta* – “quando [...] a coisa não pode apresentar-se em ‘carne e osso’ à sensibilidade, como por exemplo na recordação de nossa infância” (DURAND, 1993 p. 7). Ajuda-nos a entender que, enquanto nosso corpus aponta uma personificação da violência escolar no aluno, está-se falando a partir de uma relação direta, embora saibamos que violência não possui um significante direto, sensível. Assim, dos incidentes, só nos restariam representações indiretas, ou como nos aponta Durand (1993), simbolizações.

Dito isto, faz-se compreensível porque nossos informantes se aproximem em muito às narrativas jornalísticas e apresentem uma imagem social – um imaginário já consolidado acerca do fenômeno da violência escolar – baseados em relatos ou casos passados, ou que na maioria aconteceram com terceiros, e não com eles diretamente. Por isso, quando abordam o assunto já o fazem a partir dos recursos imaginários disponíveis socialmente para caracterizar a violência escolar. Ao que Durand (1993) trata como “casos de consciência indireta”.

Há em nós a crença de que vemos a violência escolar, de que esta possa estar presente e ou ao menos apresentável à sensibilidade perceptiva. Mas, enquanto signo simbólico, ela nunca está acessível diretamente, não vemos a violência, o que vemos são os atos físicos, ou parte deles, porque nossa percepção sensorial já está tão entrelaçada de consciência indireta, que vemos a violência partir de um espectro imagético, que nos invisibiliza, por exemplo, atos físicos desferidos por professores e ou outros escolares, em desfavor da figura do aluno. Uma tarefa de hermenêuticas redutoras, nos elucida Durand (1993), e cientificistas e hipostáticas, pouco preocupadas com seu papel ético (MENDONÇA, 2014).

Para Arendt (1985),

nessas circunstâncias, existem, de fato, poucas coisas mais atemorizantes do que o prestígio sempre crescente dos “donos do saber” de mentalidade científica que vêm assessorando os governos durante as últimas décadas [...] A falha lógica nessas construções hipotéticas de eventos futuros é sempre a mesma: aquilo que parece à primeira vista uma hipótese transforma-se imediatamente, geralmente após alguns parágrafos, em um ‘fato’ [...] O perigo reside em que essas teorias são não apenas plausíveis, por fundamentarem-se em tendências realmente possíveis de se discernir, mas em que, por causa de sua consistência interior, possuem um efeito hipnótico; fazem adormecer o nosso bom senso (ARENDRT, 1985 pp. 4,5).

A partir de tais premissas, situamos nossa concepção de violência, suscitando Arendt (1985), que a trata como um fenômeno histórico negligenciado na sua compreensão, como um fenômeno marginal, porque tomado por longo tempo como fato corriqueiro, acontecimentos fortuitos – “ninguém questiona ou examina aquilo que é óbvio para todos” (ARENDRT, 1985, p.5). Para esta autora, a violência tem desempenhado amplo papel mediante as atividades

humanas, principalmente, relacionado às questões de governança, o que faz Arendt (1985) apreciá-la intrincada nos domínios da política.

Arendt (1985) contribui ainda, ao propor claras distinções entre a violência, o poder e autoridade. Segundo tal autora, poder, autoridade e violência referem-se a diferentes qualidades, cujo emprego mais correto as abordaria para indicar os meios pelos quais o “governo” se manifesta numa sociedade. E, assevera que, a confusão em tomá-las por sinônimas se explica pelo fato de terem a mesma função, mas nunca o mesmo princípio, de forma que, o mais coerente seria entendê-las pelas suas distinções e especificidades. É desta forma que Arendt (1985) vai construindo sua concepção de violência, como fenômeno em si, histórico e político, por uma constituição própria que o define e o diferencia e que lhe assiste na sua identidade de fenômeno social, nem marginal, nem casual e/ou aleatório, mas histórico.

A violência, para Arendt (1985), é de natureza instrumental e arbitrária, relacionando-se ao poder por ser seu oposto, “o poder e a violência, embora sejam fenômenos distintos, geralmente apresentam-se juntos (1985, *op. cit.* p.22)”. Segundo esta mesma autora, “existe a tentação de se pensar no poder em termos de mando e obediência, e, portanto, igualar o poder à violência” (1985, *op. cit.* p.20), mas ao contrário, o poder precisa de legitimidade, assim, somente aonde o poder esteja em vias de ser perdido é que a violência poderá despontar.

Arendt (1985), contudo, assevera que, “a violência não pode originar-se de seu oposto, que é o poder, e que para compreendê-la pelo que é, temos que proceder ao exame de suas raízes e sua natureza” (1985, *op. cit.* p.24). Pois, muito embora haja grande esforço em explicar a origem da violência, por condições biológicas, instintivas e irracionais, e mesmo como originária do ódio, há que se considerar a violência como um construto social, pois nem a violência ou o ódio tratam da ausência de racionalidade, “o oposto de ‘emocional’ não é ‘racional’ [...] mas sim a incapacidade de se sentir ‘sensibilizado’” (1985, *op. cit.* p.27).

A violência, assim, nasce da extinção do poder, pois, segundo Arendt (1985), onde há poder não há violência e vice-versa. Isto quer dizer que, quando a base de legitimação que constitui o poder, se esvai, aí então se apela para a violência, da mesma forma que,

onde houver razão para suspeitar que as condições poderiam ser mudadas e não o são, onde o nosso senso de justiça for ofendido [...] a violência – atuando sem argumentos ou discussões e sem atentar para as consequências – é a única maneira de se equilibrar a balança da justiça de maneira certa. [...] A violência não promove causas, nem a história nem a revolução, nem o progresso, nem a reação, mas pode servir para dramatizar reclamações trazendo-as à atenção do público. (1985, *op. cit.* p. 26).

Obliterar a ação do poder, esta é segundo Arendt (1985), a explicação para a existência de formas de violência. Não obstante, a violência constitui-se enquanto fenômeno pelas teias e

contextos sociais, históricos e da condição humana (não do homem biologizado, mas situado historicamente, o homem político). Pois para tal autora,

Nem a violência, ou o poder, são fenômenos naturais, isto é, manifestações de um processo vital; pertencem eles ao setor político das atividades humanas cuja qualidade essencialmente humana é garantida pela faculdade do homem de agir, a habilidade de iniciar algo de novo. [...] A violência é um recurso enormemente tentador quando se enfrenta acontecimentos ou condições ultrajantes, em razão de sua proximidade e rapidez. (1985, *op. cit.* p. 35).

Arendt (1985), finalmente, alerta que, mesmo compreendendo-se a violência nesses meandros, não a defende como prática natural, inevitável ao homem e como único instrumento de combate às injustiças e de luta por fontes autênticas de poder, pois entende a prática da violência como ação capaz de transformar o mundo, mas, provavelmente em um mundo mais violento.

Tomando-se as considerações de Arendt (1985) em nível conceitual de violência, é possível pensá-la sob os mesmos preceitos, no âmbito de sua discussão na contextura escolar; já que se trata igualmente de um espaço político-social, e por isso não isento de disputas de poder e da utilização da violência como instrumento, como ferramenta. Muito embora, neste espaço, tal dinâmica possua especificidades próprias de ocorrência em virtude de suas idiosincrasias.

Dá que podemos inferir que longe de se caracterizar pelo seu agente e até mesmo por suas manifestações, está a violência. Arendt (1985) nos deixa ainda mais claro, a impossibilidade de se atribuir um significante direto à violência, do mesmo modo que não o podemos fazer com o poder, o amor, o trabalho e tantas outras categorias da ordem da simbolização. Somente por uma capacidade de simbolização imaginadora, se poderia auferir materialidade, e personificação à violência na escola.

Misse (2016) traz-nos uma contribuição interessante, para entendermos como as opções conceituais desenvolvidas de forma prática nas pesquisas, e que o ato de “performar a violência na linguagem” tem contribuído para a alienação do próprio esforço de conceituação do termo violência, em favor de uma teoria de caráter abrangente que busca definir “a violência como uma substância, com suas múltiplas manifestações ou como uma entelúquia com seus inúmeros avatares, por oposição a uma outra substância, idealizada como a “boa humanidade” ou o “bem comum” (MISSE, 2016 p. 48). Misse (2016) nos propõe pensar a violência para além da unilateralidade e sim como relacional. A partir disto, é que podemos perceber o quanto a definição da violência como agressão unilateral provoca a redução do problema a um indivíduo,



já que o adjetivo “violento” pede um sujeito, cujo comportamento violento passaria a ser seu efeito, seu produto.

Dessa forma nos convida a pensar a violência pela interação, operando analiticamente sem que se tome o substantivo – violência – pelo sujeito adjetivado. Ou seja, que na tentativa de construir uma teoria social para a violência, não venhamos contribuir, mesmo que impensadamente, como nos adverte Misse (2016), na reificação de processos sociais. O que a centralidade do protagonismo juvenil nos episódios violentos quer seja como autor e ou vítima, e da relação determinista entre pobreza e violência, que procede justamente dessa concepção de violência unilateral e calcada na violência física, realiza e concorre para a manutenção de um paradigma social de segregação. Que uma vez superado, situará as análises não mais no plano do indivíduo, mas no processo de ruptura de uma expectativa comum aos participantes da interação.

Dessa forma que, Misse (2016) corrobora à nossa discussão e problematização da personificação da violência escolar na figura exclusiva do aluno/jovem, ao tratar da própria contribuição e ou performance intelectual dada a violência atualmente, que segundo ele “seguem tratando a violência no seu sentido de senso comum, sem maiores problematizações” (MISSE, 2016 p. 59), pelo menos no que diz respeito à restringir sua aceção à atos físicos desferidos de maneira unilateral, como ação social. Ao que propõe “tratar a violência não como um conceito, mas como representação social, como parte do objeto. É uma solução pragmática, sem dúvida, mas que tem a vantagem de não buscar fechar em um significado unívoco ou naturalizado” (MISSE, 2016 p. 59), ou seja, perceber a violência não simplesmente como ação social unilateral, mas ademais como relação social.

O que para nós faz-se bastante relevante e com o que nos afinizamos, perceber a violência como representação social, nesse sentido reiterando sua e nossa preferência em,

insistir no conceito de “acumulação social da violência” por meio do qual a violência, sem deixar de ser uma representação social, comparece em seu triplo sentido de práticas representadas e acusadas como de violência interpessoal, de violência estatal e de coercitividade da estrutura social [...] as práticas sociais representadas univocamente como violência podem ser desdobradas em escalas de gravidade e em conceitos menos polissêmicos, como conflito social, controle social, desigualdade social, agressão física, guerra e assim por diante, sem terem que, necessariamente, submeter-se a uma concepção única e consensual do que seja violência (MISSE, 2016 p. 60).

Perceber a violência não como conceito, e ou como ação física individualizada, mas como representação, e performada na linguagem, que vai assumindo sentidos propostos pelos próprios estudos empíricos, ou seja, pelo próprio campo acadêmico, ainda bastante carregado de

sentido do senso comum, como aponta Misse (2016). Caminha no mesmo sentido pelo qual a propomos, como eminentemente imaginária, a qual vão delineando-se imagens a partir do que vamos considerando como violência, bastante próximo ao que Misse (MISSE, 2016) chama de “acumulação social da violência”.

Cabe-nos nesse interim, ainda aprofundarmos nossa pergunta, porque nós enquanto sociedade – os mídias, os escolares e a Unesco-Brasil – elegemos para o protagonismo desse imaginário de violência na escola, o aluno/jovem/pobre/de periferia? Já sabemos que sobre a pobreza e áreas periféricas recaíram desde muito cedo o estranhamento do Outro como bárbaro/não civilizado/não cidadão, além de ideais de higienismo e eugenia que remontam desde os tempos antigos, e assumindo muita força na conjuntura brasileira no período republicano. Mas, porque esse interlúdio etário, porque a juventude?

Sabemos, a partir dos autores dedicados ao estudo da juventude, que este é um conceito e uma categoria de análise, e ou um sentido construído historicamente, e sujeito a processos criativos (CASSAB C., 2012; DIAS V., 2013; ESTEVES, et. al.; OLIVEIRA, et. al., 2010; ROCHA M., 2006). Desde os tempos antigos, a juventude já era considerada de forma inferiorizada e como potencialmente perigosa, como nos mostra Cassab C. (2012 p. 147): “já no mundo romano, a juventude assume tanto um caráter de transição, momento de preparação para o mundo dos adultos e para a vida pública, quanto uma conotação perigosa. Momento a ser vigiado e controlado pela ordem adulta”. Isto porque já a essa época – nos três primeiros séculos do império – as associações juvenis caracterizavam-se por certa importância que se manifestava sob uma dupla razão segundo Cassab C. (2012), quer seja pela possibilidade de incorporação dos jovens na vida política da cidade, e também como forma de exercer controle social sobre eles.

Cassab C. (2012 pp. 147,148) nos elucida sobre a ênfase dada aos “benefícios de se controlar e reprimir os prazeres da juventude em prol de temperar o caráter”, e assim “direcionar para ações e espaços mais adequados os impulsos juvenis”. E, como nesse tempo o indivíduo só tomasse autonomia legalmente a partir do casamento, antes do que, era submetido ao pátrio poder, ou seja, seria a figura do pai, a figura de maior autoridade e poder decisório sobre a vida desse jovem, e quem decidia o momento “de tomar as vestes de homem e encerrar sua fase de preparação para a vida adulta” (CASSAB C., 2012 p. 148). O casamento era assim incentivado desde muito cedo, e representava uma moralidade a esse jovem que ao se casar cedo incorria menos tempo nas depravações e desregulamentos próprios da juventude.

Já na Idade Média, a concepção de juventude, também era frequentemente associada à desordem, turbulência, agitação, violência e perigo. A imagem dos jovens é perpassada pelo desrespeito a ordem social e moral estabelecida e o desprezo pelos valores e pelos mais velhos.

E sob quem se devesse agir de forma a discipliná-los, quer seja pela orientação dada aos corpos por meio de exercícios considerados úteis, e de outra maneira, a evitar excessos ainda vigorava o encaminhamento para o casamento. No mundo romano a juventude era vista como um período de preparação para a vida adulta, já na Idade Média, a definição de juventude estava intimamente relacionada à critérios morais, sendo associada à liberdade e à violência (CASSAB C., 2012).

Para a contenção dos “ânimos juvenis”, previa-se o casamento e também, para os jovens mais abastados, o envio para expedições – pelo que se tornou comum que jovens medievais ingressassem nas Cruzadas. De uma forma ou de outra, os jovens eram muito cedo afastados de sua convivência familiar, o que os levava a procurar em agrupamentos reconhecimento e segurança. Esses agrupamentos de jovens geralmente se davam nas chamadas *brigade*, “quer se trate de bando de amigos escoltando um galante em aventura amorosa, ou de grupos alegres reunidos regularmente por bairro, com o único objetivo de banquetear-se e divertir-se (...)” (RONCIÉRE apud CASSAB C., 2012, p. 150). E acrescenta que,

Cada *brigade* tinha seus uniformes e rituais próprios, defendidos por seus membros. Daí serem comuns os confrontos e brigas, que explicitavam as rivalidades. Além de ser a forma de sociabilidade de muitos dos jovens medievais, esses agrupamentos, *brigade*, confrarias, bandos, corporações, configuravam-se como uma possibilidade de escapar do poder e controle quase absoluto dos pais.

Com a industrialização nos séculos XVIII e XIX, de acordo com Cassab C. (2012), a juventude passa a ser percebida como um período de transição em que o indivíduo deve preparar-se para a vida adulta e sobretudo, para uma profissão. Embora esse jovem seja visto ainda com direito a certos “privilégios” como “tempo livre, o descompromisso, e o não-trabalho. No entanto, haviam distinções importantes entre a juventude operária e a juventude burguesa, embora ambos fossem considerados imaturos biológica e socialmente, haviam “medidas sociais” apropriadas à contenção dos instintos primários e ou desejos, que deveriam ser reprimidos e submetidos à Razão. Dessa forma, para a juventude burguesa institucionalizou-a nas escolas, que vão substituindo a família na educação das crianças e jovens, para “acrescentar à educação aprendida em casa, certa disciplina de trabalho, regras de sociabilidade e civilidade” (CASSAB C., 2012 p. 151).

Dessa forma, Cassab C. (2012) nos aponta que, a escola passa a ser o local não só de preparação para a vida adulta, mas principalmente, um lugar de contenção dos impulsos juvenis, uma espécie de instrumento social de disciplina e controle de transgressões morais, capaz de moldar comportamentos apropriados à manutenção do regime burguês capitalista crescente à essa época, como o respeito ao patrão e à propriedade. O que prepararia esses jovens para o trabalho e para alcançar uma profissão condizente com sua família e status. Assim diferentemente da idade média aonde eram comuns os momentos de lazer juvenis, para a sociedade em franca expansão capitalista importa, o individualismo no preparo para o futuro, a partir dos estudos e do trabalho.

Diferentemente, para a juventude operária do século XIX, conta-nos Cassab C. (2012) que, não havia a mesma oportunidade de adiar as responsabilidades da vida adulta através do estudo e da escola, a quem esses espaços eram negligenciados à essa época, posto que, a liberação do trabalho é destinada apenas aos jovens da burguesia. Aos filhos dos trabalhadores era reservado precocemente a inserção nas atividades produtivas do trabalho fabril, que de maneira ainda mais incisiva iriam lhes ensinar a obediência e a renúncia. Assim como para o jovem burguês sua contenção moral era a escola, para o jovem operário, sua contenção era o trabalho, este último visto não somente como dotado de impulsos a serem moldados, mas ainda como uma potencial ameaça, incorporando quase sempre a figura do delinquente.

De acordo com Cassab C. (2012), para a sociedade industrial do século XIX a passagem da juventude para a vida adulta dava-se em decorrência, basicamente de duas situações: o casamento e o exército. Já que, inaugurar uma nova família, desvincilhava, dessa forma, o jovem da sua família original. O que da mesma forma poderia dar-se em relação a entrada no exército, que a autora considera como “o último rito de passagem para a vida adulta” (CASSAB C., 2012 p. 154). Não era o trabalho e ou a independência financeira que representavam a passagem do jovem à idade adulta, diferentemente essa relação com o trabalho era representativa da passagem da infância à juventude, sobretudo para os jovens operários, posto que,

a relação com o trabalho é, certamente, o que mais distingue infância e juventude no século XIX. A primeira subtrai-se cada vez mais a ele, a segunda está destinada a ele. A escola concorre com a fábrica no que concerne à infância [...]. Passados os treze anos [...] o trabalho é a norma. Após os dezoito eles são adultos em relação aos deveres, mas não em relação aos direitos, que não têm. A oficina, a fábrica, o canteiro de obras, tornam-se assim espaços juvenis, pelo menos lugares da juventude operária (CASSAB M., 2001 p. 102).

Dessa forma, a condição juvenil só parece superar-se mesmo com a instituição de um novo núcleo familiar ou pelas armas. “Ou seja, entre a família de origem e a sua própria família e entre a dependência e independência econômica estavam as armas” (CASSAB C., 2012 p. 154).

Segundo Cassab C. (2012) algumas das concepções sobre juventude, ainda hoje presentes, são construídas nessa transição do século XIX para o XX, como a associação da juventude a emoções violentas, agressividade, instabilidade emocional e curiosidade sexual sem limites, para o que as ciências modernas teriam tido papel decisivo. Da concepção de uma juventude como um estágio perigoso e frágil da vida dos sujeitos, e o conseqüente atrelamento da juventude à perversão, deve-se em boa medida ao avanço da medicina e das ciências da saúde, pois que “nesse período eram comuns as teses médicas sobre a puberdade, que recomendavam remédios para solucionar ou apaziguar os problemas da juventude” (CASSAB C., 2012 p. 156). O que só colabora para uma representação juvenil pautada na propensão a doenças tanto do corpo quanto da mente, à perversão sexual, preguiça, delinquência e uso de entorpecentes.

Não só atributos biológicos fazem parte dessa visão e entendimento sobre a juventude, como também por atributos psicológicos. Então a associação entre mudanças hormonais e físicas típicas desse período, vão relacionar-se às características – qualidades e defeitos – psíquicas próprias da juventude: a rebeldia, o desinteresse, crise e instabilidade afetiva, descontentamento, melancolia, agressividade, impulsividade, entusiasmo, timidez e introspecção passam constituir elementos de uma identidade juvenil (CASSAB M., 2001).

Tais “verdades científicas”, como discute Cassab C. (2012), estavam revestidas de conteúdo moral, que nesse momento, passam a dirigir aos jovens pobres clara preocupação. Já vimos anteriormente, de que forma, o higienismo forjava uma categorização da pobreza, e definia as estratégias mais adequadas para a prevenção de possíveis desvios, àquela época tornando não só a pobreza como um perigo, mas transformando o indivíduo jovem pobre em ameaça potencial a si mesmo e a toda sociedade. Foi, neste caso, a própria ciência no contexto de ideários de progresso e racionalidade que veio, sobremedida, colaborar para o incremento do isolamento, da vigilância e do disciplinamento da juventude, em prol de uma mais adequada passagem à vida adulta e adaptação aos moldes sociais vigentes.

Duas, parecem ser as tônicas, historicamente atribuídas à caracterização da juventude história: transição e perigo. Duas representações redundantes ao jovem, no decorrer da história, muito embora cada época guarde suas especificidades, o processo de passagem para a vida adulta e o potencial de “perigo” que a juventude guarda intrinsecamente, parece que nos animou sempre e nos anima ainda. Para as classes abastadas sempre “a transição”. Que a criança conflua

adequadamente, de maneira orientada para a vida adulta, e possa se adequar às exigências que lhe cabem no contexto de sua própria classe social. Às classes menos favorecidas socioeconomicamente atribui-se o “perigo” contenção, disciplina, vigilância e isolamento assumem sentidos outros, como o do higienismo social, com total segregação e exclusão da pobreza e conseqüentemente do indivíduo que a personifica.

É assim que, o jovem “em transição” para a vida adulta é isolado no ambiente escolar, e o jovem operário será isolado no trabalho fabril e contido por força policial. Demarcando, como nos elucida Cassab C. (2012), uma condição diferenciada e hierárquica em relação ao adulto, o que justifica esse poder adulto de submeter o jovem à vigilância e punição e tratamento desigual. É assim que,

da adolescência, vista como o momento do prazer e do descompromisso na Idade Média, desliza-se imperceptivelmente para o tema do adolescente criminoso [...]. O adolescente é um vagabundo nato. Apaixonado por viagens e mudanças, profundamente instável, ele procede ‘a fugas análogas às dos histéricos e epiléticos incapazes de resistir ao impulso das viagens’. O adolescente tem sua patologia própria: por exemplo, a hebefrenia, definida como ‘uma necessidade de agir que acarreta um desprezo por todos os obstáculos e todos os perigos’, levando ao assassinato (PERROT apud CASSAB C., 2012 p. 155).

Essa imagem será atribuída veementemente, não à categoria juventude como um todo, ou pelo menos de maneira diferenciada, de modo que as conseqüências sobre os jovens pobres serão muito mais nefastas. Cassab C. (2012) nos diz que foi assim, que a juventude adentrou o século XX como um problema e um campo de intervenção das ciências e das políticas públicas. Acrescentamos, no entanto que, não foi assim que a “juventude” adentrou o século XX como um problema e campo de intervenção das ciências e das políticas públicas, mas que foi assim que a juventude pobre adentrou o século XX .... Posto que, a todo tempo seu próprio texto vem demarcando condições distintas para a representação de papéis sociais das “juventudes” no decorrer da história, conforme as condições socioeconômicas em que se encontravam.

Por isso, não podemos chegar agora, a conclusão ingênua de que a intervenção científica e das políticas públicas tenham se encaminhado, a partir de todo esse percurso de construção de sentido sobre a juventude, uma vez que esta viu-se sempre bipartida socioeconomicamente, para vir a tomá-la agora como uma categoria homogênea, e dessa forma só não trate de questões de jovens ricos porque estes não se situem em condição preocupante. E, acreditar que todo esse imaginário que se foi aperfeiçoando nas relações histórico-culturais não nos imprimiu um olhar higienista e segregador em relação ao jovem pobre, que hoje anima nossos discursos sobre a violência na escola, porque o coloca – o aluno-jovem-de periferia – como centro protagonista das situações de violência. Pelo que não só a mídia é fluxo contínuo das simbologias que ainda

hoje sustentam essa imagem e esse perfil de sociedade, como todos nós, os escolares, os cientistas e nossa empreitada de estudos exclusiva sobre a relação pobreza-juventude-violência, assim como da sociedade maior – todos nós.

A juventude sempre esteve associada à desordem, à contestação dos valores e parâmetros sociais vigentes, não só como um choque de gerações, mas também em certos contextos históricos como choque entre realidades estabelecidas. Nesse sentido, Rocha M. (2006) também reflete sobre a visão de jovem que se ancora na confusão determinista da associação direta entre juventude e problema. Diz-nos a autora que, “é como se a juventude estivesse sempre se contrapondo à sociedade adulta” porque “trazem um ar de revolução e questionamentos para o *status quo*” adulto (ROCHA M., 2006 p. 4).

Assim, a própria atenção dada a juventude, que tem crescido nos últimos anos no Brasil, tanto por parte da “opinião pública” – mídia – da academia, tanto quanto por parte de atores políticos e de instituições, governamentais e não governamentais, que prestam serviços sociais (ABRAMO, 1997), relaciona-se segundo Rocha M. (2006), com os sentidos de ameaça e ruptura social que a juventude assume. Dessa forma,

a juventude só se torna objeto de atenção enquanto representa uma ameaça de ruptura com a continuidade social - ameaça para si própria ou para a sociedade. Seja porque o indivíduo jovem se desvia do seu caminho em direção à integração social - por problemas localizados no próprio indivíduo ou nas instituições encarregadas de sua socialização ou ainda por anomalia do próprio sistema social -, seja porque um grupo ou movimento juvenil propõe ou produz transformações na ordem social ou ainda porque uma geração ameace romper com a transmissão da herança cultural (ABRAMO apud ROCHA M., 2006 p. 4).

Seria, para Oliveira et. al. (2010), essa própria noção de juventude como uma fase da vida marcada pela instabilidade e, por isso, mais suscetível aos problemas, que concorrem para a demarcação de um imaginário social costumeiramente calcado na associação direta entre juventude e problema, transformando a própria juventude num problema.

De acordo com Pereira et. al. (2009), é somente a partir do século XIX que essa noção de juventude, e com esse termo propriamente dito, passou a ser percebida pelas civilizações ocidentais, sobretudo em decorrência de cenários da Primeira Guerra Mundial, quando rapazes, ainda adolescentes, foram colocados na frente de batalha enquanto às velhas gerações, coube o lugar de retaguarda. Ou seja, um conceito constituído na e pela modernidade (OLIVEIRA, et al., 2010).

Já percebemos, acompanhando um pouco da evolução da representação de juventude no decorrer da história, que realmente, juventude e problema estão associados há tempos, mas que

também a generalidade da associação entre juventude e violência/desregramentos/tráfico tem recaído, contemporaneamente, com muito mais vigor e ou exclusivamente, sobre o jovem pobre. E assim como Rocha M. (2006) acreditamos que haja pouco investimento de compreensão do significado desses contextos que para muito além de percepções diretas, estão se radicalizando na sociedade a partir de imaginários fortemente calcados em ideais higienistas e segregacionistas. Não a propósito, as medidas tomadas pelo poder público serem deflagradas pelos próprios estudiosos como repressivo-correcionais (ROCHA M., 2006).

Foi assim que o jovem operário se viu investido de sentido negativo, para passar a ser temido quer seja individualmente e sobretudo em agrupamentos, que por possuírem suposto caráter vagabundo, libertino e contestador/ desordeiro, passam a deflagrar medo, perigo. Cassab C. (2012) confirma-nos tal ideia, ao reafirmar que,

tudo que se relacionava aos pobres, direta ou indiretamente, associava-se à ideia de periculosidade. Ideia essa, reforçada, se o indivíduo fosse pobre e jovem. O jovem pobre personificava o perigo e a ameaça por suas características intrínsecas de perversão e criminalidade. Mesmo quando não realizadas, havia sempre o perigo potencial de sua realização futura.

E, como já vimos, e Cassab C. (2012) corrobora, a distinção social atrelava a origem dos vícios e das virtudes à convivência familiar, de modo que, uma “boa família”, ou seja, uma família rica produziria bons indivíduos, que tenderiam naturalmente a desenvolver características virtuosas (bom caráter, trabalhador, honesto). E, famílias desvirtuadas, desestruturadas, ou seja, famílias pobres, passariam a seus filhos uma espécie de “má herança”, porque também de maneira natural, a pobreza levaria ao crime e a atitudes amorais e aos vícios.

E, de onde também decorreram, segundo Oliveira et. al. (2010) enquadramentos estigmatizantes, que anos 50 representou a juventude como revoltada e delinquente; como militante e revolucionária dos anos 60 e 70; a juventude cética e passiva dos anos 80 e 90, que teve sua dimensão politizada questionada, mesmo tendo protagonizado o movimento “fora Collor”; e contemporaneamente a juventude representada pela violência.

Os autores nos chamam a atenção para a juventude como “uma categoria socialmente construída, formulada a partir de particularidades de contextos e circunstâncias econômicas, sociais e ou políticas (OLIVEIRA, et al., 2010); e a partir de uma perspectiva heterogênea, já que aponta a representação do que se considera como juventude flexível e em decorrência de variáveis temporais, sociais e culturais (PEREIRA, et. al., 2009; ROCHA M., 2006). Como, também, pelos valores simbólicos que lhe são atribuídos nos e a partir de textos e contextos. A juventude é tomada assim, “como um fenômeno social que tanto pode ser reflexo como produto



de um imaginário coletivo, e que se constitui a partir de um conjunto de valores” (PEREIRA, et al., 2009 p. 8).

De maneira que, o próprio intervalo etário característico, flutua também conforme esses fatores. De acordo com Dias V. (2013), a maioria dos cientistas sociais trabalha com a faixa etária de 15 a 24 anos para delimitar a juventude, que é o critério da OMS (Organização Mundial de Saúde), mas que devemos tomar essas delimitações de faixas etárias apenas como uma referência básica, porque “juventude” seria uma categoria complexa e heterogênea de relações com outras categorias sociológicas, como o processo de interação social. Pelo que, torna-se mais fecundo buscar a compreensão de classificações e atribuições de papéis, formação de comportamentos e modos de ser desses indivíduos e grupos, analisando seus múltiplos pertencimentos.

Justamente por isso, sugerem que falemos em “juventudes” no plural, ao invés do vocábulo homogeneizante, em virtude de vários fatores oriundos do contexto socioeconômico e cultural que proporcionam experiências, realidades e juventudes diversas. Nesse sentido, Rocha M. (2006) aponta as relações de diferença e desigualdade entre os gêneros, raça, de orientação sexual, classe social, o local de moradia, as especificidades do espaço urbano e rural, a diversidade de ideologias e correntes religiosas, como alguns dos elementos apontados para suscitar a partir do vocábulo “juventude” heterogeneidades.

Para Dias V. (2013) ainda, deveríamos pensar em “juventudes” porque a própria vivência dessa fase é experimentada de variadas formas. E, mesmo no interior de classes socioeconômicas aparentemente homogêneas, observa-nos a inviabilidade em atribuir um único modo de ser jovem, pelo que questiona as generalizações realizadas acerca dos jovens pobres, moradores de um aglomerado urbano. Como nos adverte Novaes (2007 p. 1), “questionar a universalidade da categoria juventude significa reconhecer sua historicidade [...] e que condição juvenil é vivida de forma desigual e diversa”.

Oliveira et. al. (2010 p. 114), nos recomenda, portanto, “desconfiar de qualquer ideia de juventude tomada como uma etapa da vida homogênea e unitária, detentora de interesses comuns, assim como daquela que aborda a juventude como uma realidade dada e não como uma construção social”.

Há a insistência no caráter anômalo e no desprovimento de sentido lógico e ou origem e ou causa, e ou motivo racional para os confrontos entre as escolas, partindo das falas dos informantes escolares adultos. De maneira que nenhuma dessas pessoas apontava um “porque” consistente a respeito desses episódios. Isto pode ser em decorrência dessa herança imaginária de associação entre juventude e problema/desregramento/violência que já se vê naturalizado, e

como diz Arendt (1985) “ninguém questiona ou examina aquilo que é óbvio para todos”, e acaba sendo uma questão sobre a qual não se dedica reflexão, porque sabe-se ser “problema da idade”. Alguns expressavam até certo espanto quando indagados sobre os motivos e razões para o acontecimento dos episódios de confronto, como que demonstrasse estupefatos de si mesmos: como uma indagação tão óbvia de se fazer nunca me tenha ocorrido?

Para os jovens, esses motivos também não são muito claros, e as questões de defesa de território (como diz um integrante da torcida) parece ser o indício mais relevante que pudemos encontrar. Mas, nossa meditação levou a muito mais perguntas sobre isso, as quais nenhuma das pessoas envolvidas conseguiu nos indicar diretamente uma resposta. Para um integrante de torcida, que revela fazer parte de um grupo, que vende e consome entorpecentes, e é liderado por um ou mais adultos, pode nos levar à conclusão de que se trata de defesa e garantia de manutenção de território de atuação de gangue e comércio de drogas. Mas, porque outros estudantes se envolvem nos confrontos mesmo sem terem qualquer relação com as torcidas, porque a euforia dos estudantes como um todo nos momentos de acontecimento, e até de um certo envolvimento da própria gestora que usa bastante a expressão “defender a escola”, que também nos suscita outros mecanismos e elementos que estão para além de uma simples atuação de gangue.

A rivalidade entre as escolas acaba por mobilizar a partir dessa “defesa dessa escola” redes de sociabilidade, de confiança, e reforço ainda, de certo senso de pertença. Como nos elucidava Oliveira et. al. (2010 p. 115) “a juventude, em conexão com as novas formas de sociabilidade que despontam, incluindo-se aí as expressões de violência, transforma-se em recurso revelador das características e metamorfoses presentes na contemporaneidade”. No que Meira (2009) corrobora, esclarecendo que o sentimento de pertencimento coletivo faz parte do rito enquanto força organizadora e lugar de coesão, pelo que os grupos se protegem das cisões e descontinuidades que lhes ameaçam em sociedade.

Meira (2009) e Pais (2009) nos assinalam que, nas sociedades modernas, temos ausência de demarcações precisas e institucionalizadas dessa transição dos jovens para a idade adulta – como o casamento, a obtenção de um trabalho e até mesmo o cumprimento do serviço militar; uma vez que os traços que delimitam as fronteiras entre as diferentes fases de vida, tornaram-se mais fluídas e descontínuas. Diz-nos Pais (2009 p. 374) que, “um dos traços que mais caracteriza a atual condição juvenil é a situação de impasse vivida por muitos jovens em relação ao seu futuro”. Isto porque, atualmente, a questão da inserção no mercado de trabalho em face das dificuldades de obtenção do primeiro emprego e os altos índices de desemprego, tardam a entrada do jovem no mercado de trabalho formal, além de outros fatores – maternidade precoce,

famílias monoparentais – que terminam por aumentar a dependência financeira e estender o período de permanência junto às famílias de origem e alargam o período circunscrito à juventude, promovendo um adiamento da entrada na vida adulta, como nos aponta Meira (2009).

Pais (2009) nos propõe uma via de compreensão de certos comportamentos juvenis da contemporaneidade a partir da própria ideia de impasse, dada a inexistência de processos iniciáticos que possam garantir a inserção do jovem na ordem social e cultural dos adultos, cabe-lhes inventar seus próprios ritos, o que nos explica Meira (2009). Pais (2009) os denomina então de “ritos de impasse”. Para Pais (2009), como não são satisfeitas e ou estão fragilizadas as necessidades essenciais de segurança, autoestima e pertença identitária, prevaleceriam então os ritos de impasse – motivações fomentadas por frustrações – aparecem associados a situações de anomia, de onde podem originar-se condutas violentas.

Nesse caminho, Meira (2009), ao demarcar a necessidade de inserção e interação do indivíduo ao grupo social como ontológica, ou seja, como inerente ao Ser, a destaca – a necessidade de sociabilizar-se – como responsável por fazer emergir formas rituais que não se originam do sistema social, mas como ritos resultantes da iniciativa de grupos, que nesse caso, são caracterizados pelas “torcidas” de escolas rivais. Meira (2009), ainda nos ressalva que a supressão dessa modalidade institucionalizada do rito de passagem nas sociedades modernas, e que com a ausência dessa celebração na proposição da mudança de status, perdemos elementos importantes que incidem na promoção de relações de alteridade, do que considera como “o voltar-se para o outro, um sentir por intermédio do estar e fazer juntos” (MEIRA, 2009 p. 199).

Outra questão, ainda muito significativa é o sentido lúdico atribuído, por esses jovens, aos episódios, não diretamente, mas pela maneira que se comportam durante esses “eventos”, expressando euforia e não medo, como cedem ou não a participação nas brigas por estarem dispostos à brincadeira ou não naquele dia. A coordenação não identifica um motivo, porque no fundo, não parece se tratar de violência e ou perigo para esses jovens, então não é uma briga deliberada por um motivo específico, mas por uma inspiração simbólica e ou arquetípica – necessidade de integração, e de formação de uma identidade masculina calcada na virilidade e num *ethos* guerreiro.

Pereira et. al. (2009) nos ajuda a pensar melhor sobre nossas impressões, quando nos lança a reflexão sobre a juventude e sua demarcação social a partir das fronteiras entre infância e vida adulta, suscitando-nos assim, a juventude com um lugar de passagens, que acredita serem parte da cultura ocidental, e essencialmente ritualizadas. Assim, para esses autores, as mudanças ocorridas na sociedade estão sempre sob um sistema de controle cultural, aos quais a

Antropologia alcunha como ritos de passagem. Essa ideia de juventude como uma passagem, de não existir no tempo e espaço, porque não é nem uma coisa (criança), nem outra (adulto) – identidades fixas – é que carrega a juventude de simbolismos negativos, acredita os autores supracitados.

Seria essencialmente esse caráter de identidade fluida, e ou de transitoriedade como instabilidade (OLIVEIRA, et al., 2010), que acaba investindo a juventude desse caráter anômalo,

que a natureza do impuro está em sua associação com a desordem, ou com algo que ainda está “fora de seu lugar”, que foi “rejeitado” ou que está “fragmentado”, ameaçando a “ordem das coisas”. Para neutralizar os perigos destas impurezas, a sociedade ignora, percebe, ou ainda percebe e condena suas idiossincrasias, para, então, inseri-las na ordem das coisas (PEREIRA, et al., 2009 p. 7).

Sendo a criança e o adulto dotados de identidades fixas e calcadas em representações, ideologias e práticas bem definidas, cabe à sociedade inserir a juventude em uma ordem aceitável do real.

Dado o seu caráter transitório, sua ambiguidade identitária entre infância e vida adulta, Pereira et. al. (2009) situa a adolescência num estado liminar, como uma forma de liminaridade – uma fase especial, que a antropologia assim nomina, para designar os neófitos (os atores ou os seres objeto do ritual) no momento em que são considerados sem status, como se estivessem fora tempo e do espaço. E, como uma forma de liminaridade, dentro dela – da adolescência – ocorreriam diversos ritos de passagem, que não só servem para o reforço de seu estado transitório na sociedade, como também para lançar a juventude numa normalidade.

Meira (2009) nos convida justamente a pensar sobre as formas pelas quais, em nossa sociedade, e a partir da modernidade procede-se a passagem da juventude à condição de vida adulta. Como resultado de processos sociais que ao prescrevem regras de conduta e os comportamentos adequados em cada faixa etária, concorrem para a transformação do status da vida de um elemento do grupo e de sua efetiva inserção na vida social – da tradição, dos costumes e crenças. Esses processos seriam ordenados pelos ritos. Os que se detém dessa mudança de status social – aquisição do status de adulto nas sociedades, por exemplo – são característicos dos ritos de causação e ou ritos de passagem. De acordo com Meira (2009 p. 188),

o rito faz referência a uma ação realizada em determinado tempo e espaço, diferente das ações da vida cotidiana, distinta do comportamento comum [...] qualquer atividade que possa vir a ser realizada de forma padronizada, formalizada, repetida [...] Os ritos de passagem são exemplificações de comportamentos rituais, ações que adquirem

especial significado dentro de tradições de aquisição de plenos direitos e deveres correlatos [...] Evidenciam regras de conduta que prescrevem como o homem deve se comportar em relação às coisas sagradas, reforçam o sentimento de pertença coletiva e dependência de uma ordem que protege ou salva os indivíduos do caos e da desordem.

É simplesmente para nós, inquietante que um fenômeno tão antigo em nossa sociedade como a rivalidade entre escolas, não tenha ainda animado qualquer iniciativa de estudo e esforço de reflexão e ou compreensão, de modo que, não encontramos qualquer trabalho que pudesse colaborar conosco em seu resgate histórico, e nos dar pistas de sua gênese, de sua motivação, e as transmutações de sentido ocorridas no decorrer do tempo. O que sabemos é que é prática muito antiga entre nossos estudantes de escolas públicas, e que, conforme relatos de memórias, parecem estar ligados, inicialmente, às torcidas das e pelas bandas escolares que se apresentavam e ainda se apresentam durante a programação cívica do 7 de setembro. De maneira ainda pueril e inconsistente, seriam para nós, nesse momento, somente certos relatos de memória de familiares de diferentes gerações que nos levariam apenas a indícios. Pelo que também, não cabe a nós, nesse interim, remontar a esse resgate de maneira mais dedicada, visto que o que nos importa, é somente o fato de se configurar sua inscrição histórica no tempo-espaço de nossa cidade.

Nas palavras de um dos professores, e mesmo pela naturalização que os confrontos caracterizam para a maior parte dos escolares, vê-se que é algo que já faz parte da rotina da escola, e vai além. Dizem os informantes adultos “desde que eu trabalho aqui é assim” “os alunos vão mudando, mas a mentalidade continua a mesma”. Quer dizer que, não é um problema localizado em um ano, ou pela presença de um grupo ou outro. As adesões às torcidas se refazem, e o sentimento da necessidade de defender a escola também, independente dos indivíduos e do tempo. Será que isto não representa algo? Não representa valores, e as exigências que sofrem esse jovem sobre em qual imagem adulta deve espelhar-se, como nos diz Meira (2009 p. 199) “[...] o rito é também um discurso. Uma sociedade diz o que pretende, o que espera de seus indivíduos. Em meio às práticas, gestos, brincadeiras e punições, fala-se a todo o momento, ratifica-se sempre a imagem do indivíduo adulto”.

São fatores que nos levam a considerar a realização dos confrontos como realizações em virtude de contextos que ultrapassam os indivíduos do presente, mas como decorrência de processos sociais, como os ritos de passagem, pelo que se procederia

uma memória compartilhada pelos membros daquela coletividade e um quadro de referência comum para as projeções individuais, ligando os indivíduos aos seus predecessores e sucessores, o que possibilita a ideia de pertencimento a um universo

significado e permite ao indivíduo transcender sua finitude existencial (MEIRA, 2009 p. 193).

Nesse mesmo sentido, Pais (2009) assegura que, rituais se caracterizam por aspectos formais que se repetem no decorrer do tempo, e seria justamente essa persistência no tempo que os tornaria simbolicamente eficazes. Quando no decorrer do tempo os aspectos formais de um rito se repetem, reforçam-se e o ancoram a uma tradição, imputa-se o relato a uma tradição passada ou reinventada, já que nem sempre seu significado atual coincide com o do passado. Lembra-nos Pais (2009 p. 375) que, “o passado é um bom reservatório de ação para o presente, mas isso não significa que no presente a tradição seja uma simples reposição do passado [...] e a compreensão do rito deixa de passar pela contemplação do seu valor referencial”. Ou seja, um rito não possui um referente direto, ou sentido sincrônico. Sua compreensão só pode empreender-se pelo seu conteúdo simbólico e suas relações de redundância e simbolização aperfeiçoante (DURAND, 1993), e ou como relações sintagmáticas cujos laços causais não emergem de pura sucessão paradigmática, mas de forma diacrônica, assumem atualidade e integração (RICOEUR, 1994).

Assevera-nos Meira (2009) que, a sociedade moderna ocidental “também cobra seus tributos” mesmo que de maneira diferenciada das populações tradicionais por exemplo, mas que nem por isso deixam de ser menos penosos e ou cruéis por vezes, e aonde resistência, força, potência e virilidade ainda são atributos exigidos de seus membros. E, para entender o comportamento e motivação desses jovens no seu envolvimento nesses confrontos e na manutenção da rivalidade entre escolas, que já veem falidos os mecanismos que outrora as motivou, é preciso recorrer a valores simbólicos e imaginários, à arquétipos sociais consolidados, como interpretantes desses episódios violentos, a partir de ritos de iniciação à virilidade, que semelhante às constatações de Pais (2009), também observamos em nosso campo a mesma celebração da identidade masculina de forma festiva e transgressora,

é neste reino de sociabilidades mascaradas que se vai construindo a identidade masculina, feita numa trama de cumplicidades que, mais tarde, se prolongarão nas tabernas, nos cafés ou nas casas de alterne (prostituição). Aliás, a festa dos rapazes é uma oportunidade para que, afastando-se das «saías das mães», se iniciem em vícios de homem (PAIS, 2009 p. 375).

Nesse mesmo sentido, Penha (2016) nos ajuda a pensar sobre essa cobrança de virilidade e o protagonismo jovem e sobretudo, masculino que se vê alarmado pelas estatísticas, e que de certa forma também se relacionam com o contexto de rivalidade entre as escolas que observamos em campo. Isto porque, de fato, o gênero masculino era o que mais se evidenciava

nos episódios de confronto assistidos, e que se deixou entrever dos relatos, que na sua maioria, a participação é de alunos do sexo masculino. Muito embora, devemos salientar a necessidade de maiores e melhores incursões de pesquisa a respeito desse campo tão negligenciado pelos estudos que não as abordam em nosso estado, e que quase nada formulou a respeito. E, também porque não fosse nosso objetivo primeiro adentrar as modalidades de atos violentos, relacionando-se com nossos objetivos tão somente por sua mediação relevante e as relações estabelecidas com os discursos dos escolares.

A evidência do gênero masculino, nos diz Penha (2016), é sentido também por vários levantamentos que se ocupam das populações carcerárias no país, sobre o número de mortos por agressão, e de óbitos ocorridos em todo o território nacional, que se mostram deveras expressivos quanto ao protagonismo masculino, com o incremento do uso de violência, quer seja no papel de vítima, ou quanto agressor. Para Penha (2016) essa ideia de violência aliançada à criminalidade, e naturalizada como inerente à natureza masculina, atribui-se à definição social de uma masculinidade específica calcada em valores como virilidade, competitividade, força, agressividade e poder. Um modelo normativo de gênero, perpetuado e legitimado de geração para geração – um *ethos* guerreiro.

Como se fez notar também a Zaluar (1999; 2012) em seus estudos sobre jovens envolvidos com o narcotráfico no Rio de Janeiro, chamando-lhe a atenção,

a maneira como eles construíam a identidade masculina. Comecei chamando de *ethos* da virilidade, depois de *ethos* da masculinidade, por fim, como Nobert Elias, *ethos* guerreiro, já que a virilidade estaria mais relacionada à própria força física no ato sexual. ali, tratava-se de algo que transcendia o sexual e adquiria uma importância social e política grande na transformação do menino em homem.

Esse *ethos* de masculinidade e ou *ethos* guerreiro, como um valor e um modelo normativo de gênero encontra-se inextricavelmente relacionado às nossas proposições de ritos de passagem pelos quais esses alunos jovens de nossa cidade se submetem em busca de reconhecimento, valorização e pertença social. Análogo aos achados de Zaluar (1999; 2012), a violência manifesta, antes de representar a esses jovens essa ideia que representa para nós de violação, perigo e não-reconhecimento do Outro, expressa-se pela busca de atender a essas exigências sociais de virilidade, de poder e independência, atribuída imaginariamente à constituição de sua identidade masculina.

Daí que, em boa medida as atividades de confronto não conseguem ser explicadas por motivações claras, e esse jovem envolvido nas torcidas, apesar de saber da possibilidade sempre iminente de ser atacado por um aluno de outra escola rival, ainda assim ele sente-se seguro,

tanto porque esteja municiado da instrumentalidade da violência – porque anda armado, como nos explica Arendt (1985), mas intuímos ainda que essa sensação de segurança se dá, contraditoriamente, por se configurar para ele não como situação violenta, mas como oportunidade de constituir-se valoroso para seu grupo, de provar sua masculinidade, e de manter e fortalecer os laços de sociabilidade que a torcida o possibilita.

Preocupação também demarcada em Zaluar (2012) que, propõe pensar a violência praticada por esses jovens a partir desse *ethos* guerreiro, “como um novo tipo de sociabilidade e modo de operar o poder”. Um *ethos* que se materializa enquanto prática social que imprime a valoração da busca do poder e domínio sobre o Outro, ressignificando a forma de pensamento, sentimento e ação desses jovens, que passam a se expressar de forma cada vez mais brutal e mais insensível para com o sofrimento alheio, movidos por esse imaginário de masculinidade, que sobreleva a busca por poder e domínio sobre os Outros, ao nível da motivação básica de tais práticas (ZALUAR, 2012).

No que Penha (2016) corrobora ao destacar que,

as demonstrações de força e autonomia, ainda que violentas, são consideradas fundamentais, por constituírem a própria essência da masculinidade. O porte de arma de fogo e a ostentação de bens materiais são percebidos como motivos de encantamento pelo mundo do crime [...] A violência e a criminalidade não constituem propriamente objetivos, mas meios de obtenção de reconhecimento social.

Levando-nos a pensar que, ao envolverem-se nesses episódios de confronto entre escolas rivais, esses jovens, quer estejam filiados às torcidas, ou não, o fazem na busca de reconhecimento social, pertencimento e sociabilidade, se provando valoroso numa sociedade aonde esse tipo específico de masculinidade representado como valor, como modelo de comportamento, que ainda se manifesta como prerrogativa simbólica legitimada socialmente – um imaginário – para a obtenção de status social de adulto, como o elemento que determina a ritualística da exposição ao confronto violento e as marcas valorosas que se sucederão desses eventos, como nos explica Meira (2009). Ritos que podem parecer sob a imagem de tortura, crueldade, violência gratuita e desnecessária, a quem não pertença ao grupo, mas que, por mais estranhos que possam parecer, os ritos traduzem sempre alguma necessidade humana (MEIRA, 2009).

Não estamos subsumindo a questão da formação de gangues, e nem mesmo seus objetivos de limitação territorial, de cooptação de novos membros a partir das escolas e ou do negócio do tráfico de drogas. Estamos, semelhante a Zaluar (2012) relacionando esse imaginário de masculinidade espreado e ainda ressonante em nossa sociedade como potencial



motivação para a própria inserção nos contextos das gangues. Uma vez que, segundo Penha (2016) as gangues representariam para esses jovens uma espécie de microuniverso em que são aceitos, grupo social pelo qual tem a possibilidade de obter seu “status masculino legítimo”, na medida em que contribuem para esses elementos fundamentais, a constituição e manutenção das gangues como defesa do território, lealdade e respeito e obediência às hierarquias (PENHA, 2016) exigindo cooperação com o grupo e a predisposição em aceitar e assumir responsabilidades (MEIRA, 2009).

Isto porque, “em um meio que não fornece a estruturação da individualidade, esses rapazes constroem identidades próprias, conquistam seu espaço e formam sua própria “tribo”, ainda que se utilizando de violência” (PENHA, 2016 p. 4). Dessa forma, Penha (2016) convida-nos a pensar a violência como atributo de uma masculinidade considerada como norma, na qual o indivíduo deverá enquadrar-se ao preço de não ser reconhecido socialmente.

Acreditamos em acordo com Penha (2016) que a perpetuação e as motivações de tais condutas, que se veem pautadas nesse *ethos* guerreiro, se explica em boa medida pelo imaginário constituído a partir de mitologias como forma de consolidação de símbolos coletivizados, o que nos permitiria compreender o quão antiga é a relação entre masculinidade, violência e dominação, valores perpetuados pela disseminação desse *ethos* guerreiro no decorrer tempo. Penha (2016) lembra-nos mais uma vez que a formação de um mito se dá “como processo de compreensão da realidade [...] que não pode ser facilmente traduzida em uma forma lógico-dissertativa”, pelo que esse *ethos* guerreiro constituinte de valores de masculinidade está incrustado numa imagem matriz, numa ideia-imagem – um arquétipo guerreiro, que se reflete na percepção da realidade.

Seria justamente a ideia matriz do guerreiro, segundo Penha (2016), que nos ajudaria a explicar a grande similaridade entre contextos de violência protagonizado por jovens, a despeito de diferenças territoriais e lapso temporal, pelo fato de que estejamos adotando “o mesmo sistema de valores como estruturantes de suas personalidades e de seu grupo social” (PENHA, 2016 p. 8). Os quais podemos perceber a presença de um *ethos* guerreiro desde a mitologia da Grécia Antiga, sociedade da qual nos mostramos herdeiros, segundo Penha (2016). Esse autor nos lembra do próprio mito do deus Ares e Atenas, para notarmos que embora tratassem ambos de deuses da guerra, a representação de cada um via-se já impregnada de conteúdo de gênero, o que se percebe em,

como os gregos distinguiam duas formas de belicosidade. Ares é o deus grego da guerra selvagem, sendo equivalente, na mitologia romana, a Marte. Filho de Zeus e Hera, vivia pelo combate violento, apreciando intensamente o derramamento brutal

de sangue. Tinha, como companheiros de batalha, *Deimos* – o Temor – e *Phobos* – o Medo, ambos seus filhos. Apesar de não ter sido muito cultuado na Grécia Antiga, com a exceção de Esparta [...] Ares representa a carnificina e a guerra animalizada. Já Atena, filha de Zeus e Métis, também era deusa da guerra, mas do conflito estratégico. Deve-se atentar ao fato de Ares ter tido diversas mulheres e diversos filhos, enquanto atribui-se a Atena somente um filho, sem nenhum casamento ou amante. Tais diferenças são bastante significativas: ainda que os dois deuses representem a batalha, o homem retrata a brutalidade e a virilidade sexual, e a mulher, por sua vez, representa a racionalidade e a assexualidade (PENHA, 2016 pp. 8,9).

Marques (2007) a respeito disto, explica-nos que a evolução dos mitos e seus desdobramentos na cultura ocidental, observada a partir da literatura, desenvolveu-se num sistema de dominação masculina e ou patriarcal. E, que disto resultou em uma representação mitológica própria, fundadora de imaginários representativos de “arquétipos do combate, da separação entre sujeito e objeto, da negação do Outro e da concepção entre bem e mal” (MARQUES, 2007). De acordo com esse autor, foram mudanças provocadas no modo de vida das populações primitivas advindas do desejo e do ato da apropriação, pelo que se atribuíram o poder sobre as coisas e as criaturas, que começa a negação dos valores de outras culturas consideradas pré-patriarcais e ou matrilineares, de suas representações e a condenação de suas práticas como o mal absoluto, aonde mesmo os aspectos físicos e espirituais do feminino foram declarados demoníacos.

Assim, segundo Marques (2007), os mitos calcados nessa cultura ocidental patriarcal, como o caso do mito do guerreiro, ou o que chama de “trajeto masculino do herói”, “coloca tudo o que é afirmado como poderoso, agressivo, luminoso, urânico, divino e, portanto, bom, advém do homem; em contrapartida, o fraco, submisso, sombrio, infernal, demoníaco e mau define o espírito feminino” (MARQUES, 2007 p. 63). Dessa forma, ao sujeito masculino ficou atribuído do poder da conquista e da vitória, da dominação da natureza, por meio de batalhas e guerras, garantindo a expansão da comunidade patriarcal, e do que se pode considerar, uma cultura patriarcal.

Tal cultura patriarcal não deixou de atingir a mudança da infância à vida adulta, pelo que o autor aponta não só como uma separação dos mundos masculino e feminino, como pela sua hierarquização, aonde se estabeleceriam formas distintas de construção da personalidade, posicionamento no mundo e condução da própria existência. Ao que o autor aponta,

o crescimento das crianças, no patriarcado, passa por “duas fases opostas”: na infância ela experimenta o pertencimento à cultura das mães, da “biologia do amor”, que vê o outro como “legítimo outro em coexistência conosco”; mas, quando entra na vida adulta, é atirada num mundo centrado na luta e na apropriação, na competição e na negação do outro, nas “relações de autoridade e subordinação” (MATURANA 2004: 44-45). As exigências dessa separação, se por um lado colorem o mundo infantil e materno com uma aura de idade de ouro perdida, por outro lado vão conferir à mãe e ao feminino um valor negativo, de mal e desgraça, de imanência física e animal contra

a qual o sujeito que quer se integrar ao sistema cultural deve lutar para libertar-se (MARQUES, 2007 p. 67).

Vemo-nos assim diante de um *ethos*, um arquétipo guerreiro, legitimado e reproduzido ainda em nossa sociedade e contribuindo para a socialização da juventude a partir de valores de dominação, poder e negação do Outro, que como vimos são representativas não de subjetividades individualizadas, mas enquanto mito, animado e consolidado por todos nós. De certo, que mais uma vez o exercício ético se impõe, refletir sob quais valores coletivos os comportamentos sociais estão sendo orientados (MENDONÇA, 2014).

Para Oliveira et. al. (2010), é a própria condição de transitoriedade que torna o jovem não um problema, mas um mediador entre a tradição e as transformações sociais, isto porque transita entre conteúdos culturais acumulados e ideias e ações potencializadoras. Também nos convida a superar esse olhar unilateral para a percepção da autoria da violência não só a respeito da faixa etária centrada na juventude e na condição socioeconômica, uma vez que “a violência em sua expressão banalizada, presente no nosso cotidiano, principalmente na forma do alheamento em relação ao outro, atinge quase indistintamente todas as gerações e classes” (OLIVEIRA, et al., 2010 p. 114). Esse autor nos lembra que a violência hoje, pela negação e não reconhecimento do Outro, é tão cotidiana, que diz mais respeito à sociedade como um todo, do que como patologia intrínseca aos jovens pobres e periféricos.

Dias V. (2013) igualmente suscita-nos uma visão sobre a juventude que a supere como mera etapa de passagem para a vida adulta, ou que como nos propõe Da Mata (2000), percebê-la a partir da descoberta da positividade dos estados liminares, por sua importância como elemento essencial da constituição da própria sociabilidade, e que desfaz modos tradicionais de atrelamento da marginalidade a um estado potencialmente criminoso. Dayrell e Gomes (2009 p. 1) concordam que, a condição de transitoriedade, que situa o jovem é um “vir a ser”, e que coloca no futuro e na passagem para a vida adulta, todo o sentido de suas ações presentes, colaborariam para a percepção da juventude a partir de uma negatividade, “como o que ainda não se chegou a ser”. Assim, devemos pensar a juventude como um momento determinado da vida que assume uma importância em si mesma, propõe Dayrell e Gomes (2009).

Mas, também nos adverte que, pensar o jovem como capaz e com direito de refletir sobre si mesmo e sua relação com a sociedade, com participação ativa de quem recebe e exerce influências. São possibilidades que provocam tanto deslumbramento, quanto espanto e preocupação.

#### 5.4 MITO DA PERDA DA AUTORIDADE DOCENTE E DESQUALIFICAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum.

Hannah Arendt

Nossa epígrafe suscita-nos um pouco das questões a serem problematizadas nesse momento do texto, uma vez que trazem uma concepção de escola, e da relação que, como alunos, estabelecemos com esse ambiente, de certa frustração entre nossas expectativas e experiências vividas na e pela instituição escola, sobre os modelos de formação e as figuras de autoridade que lá se romantizaram, e das contradições que hoje percebemos. Elementos que nos ajudam a iniciar essa conversa sobre o papel da escola em nossa sociedade contemporânea e o contexto pretensamente de crise que se nos apresenta, o que repousa sobretudo, nos discursos midiáticos desqualificantes dos espaços públicos de educação e na perda da autoridade docente, ambos apontados como causa e ou como uma espécie de subprodutos da violência escolar, como reflexo em parte de certa construção imaginária de que um determinado tipo de escola se vê investido hoje.

Notamos, nas e pelas matérias dos jornais estudados, e na fala dos professores uma maior ênfase na vitimização do professor. Se o aluno-jovem-de periferia é o principal vetor de disseminação da violência na escola, o professor, por sua vez, é a vítima por excelência, já que, os alunos mesmo quando vítimas o são apenas de outros alunos, e mostrados como também envolvidos. Diferentemente, os professores são sempre as pessoas que sofrem a violência escolar. E, como violência esteja fortemente representada por indisciplina, transgressão e delinquência juvenil, como já vimos; quando essa violência atinge o professor, há sempre a proposição de que o jovem o faria por não reconhecer mais a autoridade da categoria professor, e sobre o que essa figura representaria para a sociedade.

Há em nosso corpus de estudo, uma imagem do professor como a autoridade da sala de aula, e que, a violência dos alunos se dá num cenário de negação e de não reconhecimento dessa autoridade docente. Como toma-se autoridade por capacidade e direito conferido de disciplinar, a proposta para o resgate dessa autoridade “perdida” seriam medidas disciplinares, além da

outorga da sociedade, mais precisamente da família, pelo que esse professor espera ser investido, ou seja, espera que a autoridade lhe seja conferida e não conquistada. Como a sociedade mudou e não lhe permite mais agir como o professor de outrora – disciplina, regras rígidas, sistema punitivo exemplar – então como professor ele perde “Autoridade”; da mesma forma, a família muda, “deseestrutura-se”, não ensina mais os filhos a respeitar o professor, então ele perde mais uma vez. Pelo que transparecem a compreensão de que sua autoridade junto aos alunos deveria ser criada ainda no seio familiar, porque se as famílias desempenhassem o seu papel, os alunos já viriam respeitando o professor de casa.

Licciardi (2011) aborda o professor como uma figura social, de relações que extrapolam o contexto no qual trabalha, para na verdade situá-lo além dos limites de sua profissão, mas como pessoa. Destaca, ainda, as peculiaridades de seu cotidiano docente, repleto de exigências e demandas que não se encerram em questões práticas, mas também em esforço emocional. Tudo isto para discutir o papel que lhe fora atribuído historicamente, nos convidando a refletir sobre essa prática como construto de uma formação, de vivências pessoais e dos anseios e necessidades da sociedade na qual está inserido, para que possamos superar essa visão romanceada e anacrônica do ser professor.

Licciardi (2011) pondera que, há de se considerar as peculiaridades e idiosincrasias do tempo e das sociedades atuais, que exigem longas jornadas de trabalho, um trabalho bastante burocratizado, baixa remuneração, ou seja, do processo de mercantilização da educação que acabou por ressignificar o papel e *status* do professor na escola, daquela figura respeitável e austera do "mestre", para a de mais um operário prestando um serviço. Ideia que Basso (1998) também destaca, argumentando acerca da transferência direta do processo de trabalho fabril para o sistema educacional.

Aquino (1998) defende que seria somente sob uma perspectiva de violência pautada em constituintes externos – extrínsecos à escola – que o professor apareceria, apenas como refém, pois submetido a situações sobredeterminadas que lhe ultrapassam e por isso lhe eximem de toda e qualquer responsabilização acerca das causas e efeitos da violência no contexto escolar, pois se a gênese de tal problema reside fora do ambiente da escola, então seu manejo teórico-metodológico teria de se dar onde o problema se produz.

Aquino (1998) nos propõe pensar a violência escolar como produto das dinâmicas escolares que não só refletiriam conjunturas externas, mas as construiria por contextos próprios e peculiares, muitos desses, referentes à estruturação escolar que considera como normativa/confrontativa, o que incidiria diretamente na relação professor-aluno, explicando em muito, as situações de violência que se processam hoje nas escolas, porque considera que o

posicionamento hierárquico entre professor e aluno já pressuporia uma forma de violência. Questão que Costa e Fackin (2005) corroboram ao suscitarem que, a violência tenha sido utilizada pela escola tradicional como princípio educativo, no qual o professor possui o poder de decidir quem serão os bons e os maus alunos, sem ser considerado ele mesmo como promotor de violência ao se colocar neste papel.

Conservamos ainda em nossas narrativas midiáticas e discursos cotidianos, essa ideia do professor como o detentor do saber e do poder hierarquizado, que lhe supõe superior aos alunos, e merecedores de respeito pela pretensa de ensinantes de ignorantes. Pensando a violência atualmente a partir de contextos passados, compreendemos que não se pode esperar que hoje, as relações e conjunturas escolares voltem a funcionar como eram há anos, simplesmente porque, juntamente com o tempo decorrido, muitas ideias, paradigmas e processos sociais empreenderam-se, possibilitando transformações até mesmo no que se compreende como violência, de maneira que os castigos físicos e ações constrangedoras são hoje rechaçados por lei. Assim como, a criticidade, o questionamento, o diálogo e os relacionamentos mais horizontais são incentivados e sobrelevados em detrimento de uma ideia de superioridade e poder inquestionáveis.

Estamos problematizando aqui, o fato de que com o tempo, o papel do professor e da escola terem se ressignificado, e que embora concordemos que este também seja vítima de certas circunstâncias de natureza violenta, da mesma forma possui sua parcela de responsabilidade frente à contextura de violência que se compõe na escola, até mesmo quando ignora que, como mediador no processo ensino-aprendizagem, não se encontra em situação privilegiada e/ou superior, que é digno de respeito como professor e pessoa, tanto quanto qualquer outro.

Muitos estudiosos (ABRAMOVAY, 2002c; CASTRO M., 2002; COSTA E FACKIN, 2005; NOGUEIRA, 2005) já nos chamam a atenção para a autoria de professores em situações violentas na escola, a partir das dificuldades de dialogar, do mau tratamento, da recorrência de agressões verbais e exposição vexatória, exclusão do aluno e subestimação do mesmo como incapaz. Castro M. (2002), assim nos propõe discutir violência escolar, pela reflexão acerca do clima e das relações escolares, e não sob o peso da culpabilização quer seja de professores e/ou alunos, mas de considerar o fenômeno da violência a partir de sua complexidade que pressupõe a rede de interações conflitivas que se estabelecem na escola.

Vimos em nossos achados, imagens de autoridade docente análogas às encontradas por Pescarolo e Moraes (2016), em sua pesquisa em escolas públicas de Curitiba, como fala recorrente dos professores o fato de os alunos de hoje não temerem consequências na escola,

devido ao enfraquecimento da “autoridade”, que se caracteriza por causas externas ao ambiente escolar, quer seja a perda ou crise de valores, falta de educação e de limites que se dá em decorrência das “famílias desestruturadas” que não participam do ambiente escolar, assim como também coloca o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), como condescendente às indisciplinas e violências cometidas por jovens e adolescente, por lhes suscitar apenas direitos e não deveres.

Essas novas exigências e limites sociais e jurídicos dados às iniciativas dos professores, sublinha certa inabilidade do professor em agir pedagogicamente nessa transição entre um contexto em que estava livre para agir como achasse “educativo” em favor dos alunos, aonde sua ação não sofria restrições, para esses novos cenários escolares, de limitação da ação docente para disciplinar. O professor mostra-se perdido, sem saber como agir, quer seja para manter o domínio de classe, manter boa convivência etc.. Sem poder retornar ao modelo anterior, e sem ter mais, um modelo seguro a ser seguido, que dê conta dos novos cenários sem ser esmaecido na sua representação social.

Por isso que, sempre vemos atrelado às falas sobre as transformações sociais, e seu reflexo no comportamento dos alunos na escola, relatos de memórias de como “antes” a escola não era violenta, de como “antigamente” os alunos respeitavam seus professores, e por isso, esses tinham autoridade na escola. Desta forma, o professor de outrora tinha uma autoridade inquestionável e agora, no presente, sofre como vítima das novas conjunturas escolares que suplantariam suas ações em sala, conferindo-lhe condições de intervenção semelhante a dos alunos, o que o faz hesitar, muitas vezes em disciplinar os alunos.

O que da mesma forma é percebido por Pescarolo e Moraes (2016), que também nos suscita as falas saudosistas de professores ao lembrar do tempo em que eram temidos, respeitados e prontamente atendidos. E que os professores relacionam à imagem de autoridade, valores morais que teriam se perdido, como fator do passado responsável pela relação professor-aluno definida na e pela autoridade desse professor, que atualmente tendo-se perdido esses mesmos valores morais, teria se fragilizado a autoridade, o que hoje concorreria para o desrespeito do aluno para com seus professores. O que Pescarolo e Moraes (2016) assim como nós, problematizam, refletindo sobre a crise de valores e crise de autoridade, não como tributária da perda de valores, mas de mudança de valores mais tradicionais.

De forma semelhante Arendt (2005) vem nos chamar a atenção para a “crise” como uma experiência e oportunidade de se refletir sobre a realidade, e de darmos respostas aos problemas para além de ideias prontas e por preconceitos, e esclarece que,

quando [...] a sã razão humana falha ou desiste da tentativa de encontrar respostas, estamos frente a uma crise. Este tipo de razão é afinal o senso comum em virtude do qual nós, e os nossos cinco sentidos individuais, nos adaptamos a um mundo único e comum a todos e aí nos movemos. O desaparecimento do senso comum que hoje se verifica é, pois, o sinal mais seguro da atual crise. Em todas as crises é destruída uma parcela do mundo, algo, portanto que nos é comum a todos. Qual varinha mágica, o fracasso do senso comum aponta para o lugar onde se produz essa destruição (ARENDRT, 2005 p. 28).

Para nós, isto quer dizer que, a consensualidade sobre as práticas disciplinares, do papel da escola e da educação em nossa sociedade, e do próprio papel do educador hoje, estão em suspenso e em contradição como novos pressupostos e paradigmas, sobretudo pelo processo de redemocratização, que nos fez colocar a criança e o adolescente em igualdade de direitos (ECA), assim como a construção do conhecimento e da mediação do professor como orientador do processo de aprendizagem e não mais como depositário de conhecimento, e sobretudo da violência legitimada como prática pedagógica que se vê hoje completamente inaceitável como modelo disciplinador-educativo.

Como nos diz Pescarolo e Moraes (2016), os valores hoje são outros, e nossa tentativa de buscar soluções para o problema da violência na escola a partir desses valores antigos – “supostamente idealizados, que acabavam sendo excludentes e autoritários, contemplando apenas uma pequena parcela da população, não atendendo aos interesses de uma vida coletiva, justa, democrática e solidária” (PESCAROLO e MORAES, 2016 p. 153) – é que demarcam a crise, segundo Arendt (2005), porque aponta para o lugar da perda do senso comum, sobre como educar as novas gerações. Daí a ideia de que os valores tradicionais estão se perdendo, característica sobretudo, do comportamento dos jovens, ao que Pescarolo e Moraes (2016) preferem tratar como transformação dos valores, e não sua ausência.

Ao contrário de reconhecerem que as relações entre professor-aluno exigem novos comportamentos, novos olhares e fazeres, continua-se a esperar que aqueles valores antigos, àquela época e diacronicamente, nessa época ainda considerados eficientes, ajam em favor do que outrora acostumou-se a entender como autoridade, e que para a contemporaneidade poderia ser representativo de violência e poder. Assim, espera o professor ainda, que lhe seja conferido um papel social legítimo mesmo que pelo agir arbitrário, reportando-se às tradicionais configurações escolares e práticas docentes, sugerindo o valor e a importância do professor acima dos demais constituintes escolares, sobretudo, alunos.

Uma vez que, toma Autoridade como efeito de disciplina e medo. A ideia é que, o jovem só reconhece autoridade por intimidação – esse jovem da família desestruturada – e por isso que respeita o bandido armado. Mas como não há isso na escola – intimidação – ele acaba não



reconhecendo o professor como uma figura de autoridade. Assim como, a utilização de palavras como “imposição” ao tratar de autoridade, faz-nos pensar se, como nos adverte Arendt (1985) poder e violência não estariam sendo tomados por autoridade, de maneira que o que pensamos estar perdendo é uma coisa, quando na verdade é outra.

Dessa forma que, Pescarolo e Moraes (2016) vem nos falar sobre “o enfraquecimento do poder”, já que existia uma legitimação do poder de ação do professor como aquele que personificava as tradições e costumes, e que assim eram amparados por instituições enraizadas no seio da sociedade. Assim, para Pescarolo e Moraes (2016 p. 158),

era exatamente este lugar que ocupava o professor, de um líder que personificava uma instituição distinta e tradicional, como era o caso da escola, cuja obediência dos alunos muitas vezes acontecia pela crença em uma dignidade sagrada que emanava do professor.

Mas, esse “lugar” de poder concedido pelas instituições, e pela sua clientela perde-se com a precarização da educação e com a decepção entre escolarização e sucesso profissional. Dessa forma, a escola e sua função paasam por constante resignificação e questionamento, aponta-nos Pescarolo e Moraes (2016). De maneira que, “mesmo que queiram manter esse lugar outrora sacralizado, os professores já não contam mais com a cumplicidade do alunado” (PESCAROLO e MORAES, 2016 p. 159), fator essencial, como nos adverte Arendt (1985), para a manutenção de uma relação de poder.

Diz-nos ainda, Pescarolo e Moraes (2016) que hoje vemos o professor assumir muitas vezes a imagem de um impostor perante a sociedade, muito em virtude de certo fracasso profissional, dada a precarização da educação e dos espaços escolares, sobretudo públicos – infra-estrutura inadequada, salários baixos, extensa jornada de trabalho, formação continuada insuficiente e ou inexistente etc. – pelo que hoje não se pode nem falar em condições dignas de trabalho e de sobrevivência para esse professor, que assim, aparece para nós como “fracasso”; e também um impostor, por representar uma instituição – escola – que não cumpre a promessa social que faz (emprego e renda; ascensão social etc.).

Em virtude disto, vemos a necessidade e importância, de colocarmos em questão, mais uma vez, o conceito de autoridade docente, embora este já tenha sido tema de recorrente reflexão. No que concerne ao nosso campo de investigação – a relação entre a violência escolar mediatizada e o contexto escolar vivido – há que se problematizar ainda certas circunstâncias, até então dadas como resolvidas, como o par autoridade/poder e ou autoridade/disciplina, além de, fundamentalmente, a imagem de professor e escola e seu papel social consolidado hoje.

Sobre a “crise da autoridade docente”, nós a problematizamos como eminentemente imaginária, porque repleta de símbolos consolidados sócio-historicamente, a conferir uma imagem tanto ao professor como à escola. Acreditamos que, a desqualificação da escola pública, o apartamento do ensino do ato educativo maior, e a prerrogativa de destituição da autoridade do professor, concorrem não só para a manutenção de um modelo de privatização da educação, como de seu uso para um projeto de sociedade calcado na competência técnica e não crítica, da criminalização da pobreza e higienismo social.

Arendt (1985) nos propõe distinções importantes sobre autoridade e poder, que vão nos ajudar a pensar e ou repensar “perda de autoridade docente” e ou “crise de autoridade”. Arendt (1985) esclarece que, geralmente, poder e autoridade confundem-se como sinônimos, justamente porque tais “qualidades” exercem a mesma função – formas de governar numa dada sociedade. Mas, que entre autoridade e poder há claras distinções de princípios.

Ante tais diferenciações propostas, Arendt (1985, p. 18) considera que,

o “poder” corresponde à habilidade humana de não apenas agir, mas de agir em unísono, em comum acordo. O poder jamais é propriedade de um indivíduo; pertence ele a um grupo e existe apenas enquanto o grupo se mantiver unido. Quando dizemos que alguém está “no poder” estamos na realidade nos referindo ao fato de encontrar-se esta pessoa investida de poder, por um certo número de pessoas, para atuar em seu nome. No momento em que o grupo, de onde se originara o poder (*potestas in populo*, sem um povo ou um grupo não há poder), desaparece, “o seu poder” também desaparece.

Assim, para Arendt (1985), o poder é concedido e mantido por uma coletividade, de maneira que, aquele que governa, que determina, que opera, só o faz por estar investido do aceite e concordância de um grupo que o sustenta. O que nos faz pensar sobre as prerrogativas de autoridade pelos professores, baseado nas mudanças sociais, na família, nas propostas pedagógicas. Então, não seriam essas mudanças, representativas de perda dessas bases de apoio, e dessa forma, não teria estado o professor investido de poder, ao invés de autoridade? Se pensarmos na escola de outrora, aonde os castigos físicos eram perpetrados como instrumentos pedagógicos, o que era aceito pela sociedade e pelas famílias, podemos inferir que, as ações desenvolvidas na e pela escola e tudo o que ela representava na e para a sociedade eram aceitas, sem muitos questionamentos. O que não acontece mais hoje, em virtude do próprio cenário cada vez mais tendendo para a democratização.

Diferentemente, a “Autoridade”, por sua vez, traz como característica, segundo Arendt (1985), “o reconhecimento sem discussões por aqueles que são solicitados a obedecer; nem a coerção, nem a persuasão são necessárias. Para que se possa conservar a autoridade é necessário

o respeito pela pessoa ou pelo cargo” (1985, *op. cit.* p.19). Arendt (1985, 2005) também nos traz a autoridade como fundada no papel de responsabilidade pelo mundo,

a autoridade do educador e as competências do professor não são a mesma coisa. Ainda que não haja autoridade sem uma certa competência, esta, por mais elevada que seja, não poderá jamais, por si só, engendrar a autoridade. A competência do professor consiste em conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros. Mas a sua autoridade funda-se no seu papel de responsável pelo mundo. Face à criança, é um pouco como se ele fosse um representante dos habitantes adultos do mundo que lhe apontaria as coisas dizendo: «Eis aqui o nosso mundo!» (ARENDR, 2005 p. 43).

Assim, entendemos que os professores e a mídia estão tratando autoridade e sua perda, como capacidade de disciplinamento dos alunos, contenção das digressões da juventude, e como espaço de moldagem de comportamentos sadios, como outrora tivera sido feito, o que a partir de Arendt (1985, 2005) poderia ser compreendido como poder e violência. Seriam as relações de poder entre professor-aluno, e a legitimação de práticas violentas que teriam se alterado, ressignificado, apesar de hoje ainda observamos a manutenção de relações de poder na escola, como a utilização da avaliação para a modelagem de comportamentos. Pois, sabemos que a violência nasce da extinção do poder, pois, segundo Arendt (1985), onde há poder não há violência e vice-versa. Isto quer dizer que, quando a base de legitimação que constitui o poder, se esvai, aí então se apela para a violência.

Tínhamos assim, uma escola que se alternava entre relações de poder e de violência, como forma de governança, de gestão do processo educativo-civilizador. Quando certas ações disciplinares, passam a configurar como inapropriadas, inadmissíveis e até como crimes, retira-se do arcabouço disciplinador os castigos físicos, os constrangimentos e toda ordem de imputações indignas à criança e ao adolescente; também, altera-se o repertório pedagógico para a “modelagem de boas condutas”, o que se vê considerado hoje uma “perda”.

O que também, de certa forma, explica a distinção imposta entre educar e ensinar conforme as instituições. Diz-se hoje a família educa e a escola ensina. Vimos pelo conceito de autoridade proposto por Arendt (1985, 2005) que o ensino pressupõe competência – conhecer e saber ensinar, e a autoridade pressupõe responsabilizar-se pelo mundo. Se há crise na autoridade docente, esta se relacionaria com esses processos de desresponsabilização do professor e da escola, como instituições somente de ensino e não educativas (ARENDR, 2005). Processos que buscam a eficiência na produção – técnica e competência – e limpeza social, manutenção da moral e dos bons costumes, ou seja, “ordem e progresso”.

Porque dizemos que os professores e a mídia estão apregoando sob o título de “perda da Autoridade”, o que para nós e para Arendt (1985, 2005) seria considerado perda de poder e ou de violência? Porque, nas relações de poder há a necessidade do convencimento. O poder, apesar de ser tributário da liberdade, nele há um esforço inesgotável para a dissolução dos dissensos. O que justamente o difere da qualidade de autoridade, é essa impossibilidade de reconhecer valor no dissenso. O conflito assim, ele se interpõe não como meio de reflexão e amadurecimento de práticas, mas como forma de mudar o pensamento do outro em favor do que se julga melhor. Em relação às crianças ganha-se a obediência, e em relação aos adultos, ganha-se consentimento, diz-nos Arendt (2005).

Ao compreender poder nos termos arendtianos, como uma forma de governança pautada no convencimento à adesão e manutenção de um senso comum que legitime uma investidura de poder, e por isso uma obediência por consentimento, que se dá pelo diálogo e na liberdade de escolha, embora o consenso seja sempre reivindicado para a coesão do grupo que mantém o poder. Vemos a dominação não como uma forma de poder, como nos propunha Weber (apud PESCAROLO e MORAES, 2016), mas como uma forma de violência. A imposição seria o limiar característico entre persuasão (poder) e domínio (violência). Impor um comportamento a outrem contra sua vontade e ou pela inexistência de espaço de diálogo, ou seja, pelo silenciamento, seria para nós o efetivo exercício de dominação e ou violência. Porque, pressupõe sujeição do Outro, objetificação e não-reconhecimento.

Quando se perde o reconhecimento pelo Outro como um igual, logo se estabelecem relações de dominação e ou violência. É a interposição e o não-reconhecimento que descaracterizam a relação até então de poder, como sendo, a partir daí, de dominação. Porque se prevalece das leis, das tradições e ou do carisma para impor sua vontade em detrimento das demais. E além do não-reconhecimento, estão a desimportância do conflito, e do dissenso, assim como a possibilidade de se ter obediência mesmo na discrepância entre discurso e comportamento, para diferença essencial entre poder e autoridade. Que se expressa, por aquele famoso ditado popular “faça o que digo, não faça o que faço”. No poder, você não precisa, necessariamente agir como prega, se convencer que o líder, por exemplo, tem de ter privilégios em sociedade. Você convence criando regras, normas, etc.

O problema em se manter no poder é o esforço constante que este demanda para continuamente convencer os outros a consentir a permanência no estado de poder. Manter esse consenso requer esforço contínuo e habilidades de persuasão sempre postas à prova pelo dissenso. Ao passo que não se percebe ser possível continuar a fazê-lo pela persuasão, aonde o poder se extingue, um recurso quase sempre utilizado é a violência, e a imposição por meio da

força. O dissenso não desaparece, mas é controlado, é submetido. É o medo que passa a comandar as ações e não mais o diálogo, ou a capacidade argumentativa. Enquanto há poder, ainda há diálogo. Tanto se precisa convencer o outro a continuar consentindo, quanto convencer quem comanda das necessidades que devem ser supridas para se continuar consentindo poder. Mas, ainda assim, enquanto há diálogo há liberdade. Obedece-se, por livre-escolha e não por imperativo de força. Para nós, a palavra chave para a compreensão do que é o poder em Arendt (1985), seria a palavra convencimento (persuasão).

A violência, por sua vez, como já mencionado anteriormente, caracteriza-se pela ausência de liberdade. A obediência vem à força, e sem oposição, se numa relação desigual de instrumental de violência. No estado de violência, não há escolha, ou há uma escolha muito cruel entre opções sempre desagradáveis, que em situação de liberdade jamais configurariam opções viáveis à pessoa. A violência é o instrumento mais acessível à possibilidade de o poder voltar a se manter, e obliterar o dissenso, a discordância, quando a persuasão já não convence, traduz-se por um extremo não-reconhecimento do valor no Outro que me é opositor, que discorda de minha opinião e ou posição.

Baseados nos autores (ARENDR, 1985, 2005; BAKHTIN, 2014; BUBER, 2004; FREIRE, 1996, 2001; PESCAROLO e MORAES, 2016; RICOEUR, 2011), estamos tomando Autoridade, como a habilidade de governar sem a necessidade do uso da força e ou do convencimento, mas pelo exemplo, por uma relação de reconhecimento, de afeto, de partilha. Mais ligada a relações de alteridade e diálogo. Há igualmente, obediência, mas por reconhecimento de um valor e ou valores. Não há dominação, porque a relação é de reconhecimento mútuo. Não só o educando reconhece valor no mestre, como o mestre reconhece valor no educando. O que permite que, não se apaguem os conflitos, necessários às discussões, e à reflexão da realidade, das regras, por exemplo. Mas, que se administre o conflito pelo diálogo, não por uma imposição do que sabe mais (professor) pelo que sabe menos (o aluno), mas como pessoas, que com vivências únicas podem contribuir, com sua experiência para a resolução e ou proposições que concorram para dirimir o conflito.

Pescarolo e Moraes (2016) nos dizem que, a crise da autoridade longe de representar uma ausência de valores, hoje recai sobre a transformação de um valor autoritário e hierarquizado legitimado de outrora, para suscitar a necessidade e importância de manifestarmos congruência entre nossos discursos e as ações que dele venham decorrer. O reconhecimento da autoridade passa agora por fatores mais complexos, que precisam ser construídos cotidianamente nas relações, dessa forma, o discurso dos educadores acerca da sociedade precisa refletir suas práticas, o que impacta imensamente sobre a construção de sua

autoridade, pois, “não há como ensinar ética sem vivenciá-la, não há como ensinar respeito sem respeitar, ensinar a criança a ser responsável e comprometida quando os adultos que a cercam padecem dessas características” (PESCAROLO e MORAES, 2016 p. 160).

Pescarolo e Moraes (2016) vêm tratando a perda da Autoridade tanto como uma representação assumida pelos professores que se caracteriza por uma transformação de valores, atribuindo às queixas dos professores, semelhante a nós, não a perda da autoridade, mas como uma referência a um modelo autoritário do qual a base não era respeito e reconhecimento, mas medo da punição que poderia ser inclusive física. Como esses valores se transformaram, autoridade deve ser tomada a partir de outra perspectiva, senão cria-se um paradoxo, posto que se agora buscamos a formação crítica dos alunos, como podemos esperar não ser questionados em nossos modelos, posturas, regras etc., porque tomar questionamento como falta de autoridade? Semelhante aos nossos professores investigados, os professores das escolas pesquisadas por Pescarolo e Moraes (2016 p. 156) “têm dificuldades em serem criticados e entendem cobranças dos alunos como ousadia e falta de respeito”.

Dessa forma propõe-nos pensar as digressões entre nossa prerrogativa de autoridade, e muitas das práticas autoritárias que se interpuseram como legítimas em nosso passado recente no ambiente escolar, e que hoje vemos se opor à democracia ou à justiça, motivo pelo qual são combatidas, e sobre as quais guardamos saudade e reivindicamos retorno para que possamos mais uma vez, sentir-nos no controle. Educar não se trata de estar no controle, de controlar alguém, isto é prática do autoritarismo que toma o outro como refém e o coloca no lugar de objeto (PESCAROLO e MORAES, 2016). Educar trata de partilha, de constituir-se humano nas relações (FREIRE, 1996).

Daí que Pescarolo e Moraes (2016 p. 156) propõem a autoridade docente “como uma força capaz de agregar, criar adesão às regras, ainda que elas possam ser questionadas, ou seja, é uma força capaz de organizar”, diferentemente do autoritarismo que busca apenas reprimir, e não agregar. A autoridade concorre para a consolidação da autonomia no aluno servindo-lhe de modelo. O não reconhecimento da autoridade docente, o questionamento sobre suas condutas, sobre as regras e sua desobediência, estaria mais relacionada a precarização da educação, a certas condutas incongruentes entre discursos e ações, interposição hierárquica e não reconhecimento do aluno numa relação de alteridade, que se configurariam muito mais como autoritarismo do que como Autoridade. Para se galgar Autoridade “é necessário ser um adulto que respeita e reconhece a alteridade e capacidade dos seus educandos e que seja capaz de ser um exemplo daquilo que demanda”, segundo Pescarolo e Moraes (2016 p. 155).

Num contexto de autoridade, o consenso parte do diálogo e do reconhecimento, e ou de formas de convivência que possibilitem respeito e valor mesmo entre pessoas, que continuam a pensar de forma diferente, sem consenso. Na relação de autoridade é imprescindível a coerência entre discurso e ação, como já vimos em Pescarolo e Moraes (2016 p. 156), visto que, “se a função da escola é desenvolver um comportamento questionador, crítico, cidadão em uma sociedade democrática, é esperado que, se tal função for bem realizada, os alunos irão questionar quaisquer inconsistências nas posturas dos educadores”. Assim o líder será seguido e obedecido, porque respeita as regras estabelecidas pelo grupo, não há imposição da vontade e ou convencimento para adesão a regras pré-estabelecidas, há negociação das regras comuns, por meio do debate entre os interessados, porque um ideal construído por todos.

O líder não é um modelo a ser seguido por ter qualidades que ninguém mais tem – transcendentais – nem de maneira romantizada, como aquele que nunca erra, o líder é seguido como modelo, não na medida em que tenta ser melhor que os outros, mas o melhor que pode ser. Sabe conviver, reconhecer seus erros, desculpar-se, estabelecer afetividade e proximidade, sabe ser empático, humano. Qualidades, que uma vez subtraídas da relação dos professores com os alunos, explicaria o não reconhecimento da Autoridade, segundo Pescarolo e Moraes (2016).

Concordamos com Arendt (2005), no sentido de reconhecer que, como adultos devemos nos relacionar com os mais jovens com a responsabilidade de apresentá-los o mundo, contudo, o papel diferenciado que devemos assumir, de educação, não deve pressupor que, Educação restrinja-se a inserir o mais novo nas tradições e costumes, e também que, somente a criança e o jovem sejam passíveis de Educação. Educação, para além do ensino, é movimento constante que se dá em todos os níveis relacionais. Por isso, vemos na relação de Autoridade diferença entre adultos e não-adultos e não desigualdade, como supunha Arendt (2005).

Apoiamo-nos na distinção dada aos conceitos pelo historiador brasileiro José D’Assunção Barros (2006), que considera a “diferença” como da ordem das essências, quando o Outro difere de mim, quer seja no todo ou em algum aspecto essencial particular – idade, sexo, etnia, etc. – assim pode-se dizer que, as diferenças relacionam-se mais habitualmente ao Ser (“ser negro”, “ser brasileiro”, “ser mulher”, o que coloca “a oposição entre Igualdade e Diferença como sendo, [...] da ordem dos contrários (de duas essências que se opõem)” (BARROS J., 2006 p. 200). As diferenças quer sejam naturais e ou culturais – nacionalidade, cidadania – como nos adverte Barros J. (2006) são inevitáveis e inerentes à humanidade, por isso que pensar as diferenças, é render-se a própria diversidade humana (BARROS J., 2006 p. 201).

Já a “desigualdade”, de outro modo, vem referir-se não a essências distintas, mas sim a privilégios circunstanciais experimentados por alguém em relação ao outro – quer sejam iguais e ou diferentes. Diz-nos Barros J. (2006) que a desigualdade é sempre construída socialmente, e, quase sempre se imbrica com a ideia de injustiça. Se é a oposição por contrariedade que se estabelece entre Igualdade e Diferença, a oposição entre Igualdade e Desigualdade é da ordem das contradições. As contradições são sempre circunstanciais “porque estão sempre sujeitas a um incessante devir histórico” (BARROS J., 2006 p. 201), isto quer dizer que, em relação às diferenças que são fixas e ou pelo menos mais estabilizadas e não se alteram tão facilmente, as desigualdades são reversíveis, alteram-se conforme as circunstâncias e sistemas sócio-políticos. Pelo que se pode empreender que “as Desigualdades se relacionam, mais frequentemente, ao Estar ou mesmo ao Ter (pode-se "ter" mais riqueza, mais liberdade, mais direitos políticos)” (BARROS J., 2006 p. 206).

São certas conexões estabelecidas socialmente entre diferenças e desigualdades que engendram muitas vezes sistemas de dominação, como a escravidão ao hierarquizar as raças, de homofobia ao hierarquizar e atribuir valor e reconhecimento apenas a uma orientação sexual dada, e ou segregação espacial, discriminação e exclusão social em decorrência de hierarquias de poder, riqueza e ou prestígio social, como nos faz perceber Barros J. (2006). Algo semelhante acontece em relação às faixas etárias, que para nós configuram-se como inerentes ao ser humano e nos demarcam essencialmente, sobre o que somos, no que Barros J. (2006) corrobora ao citar que a criança já foi vista como um adulto incompleto, e portanto, estabelecida a partir de uma desigualdade a ser superada, e não de uma diferença a ser considerada, sem poder adquirir representações específicas.

Foi por pensar a relação entre adultos e não-adultos como desiguais que Arendt (2005) propôs a escola como pré-política, como o lugar em que se preparam as crianças para a convivência no espaço público, o espaço político do diálogo entre iguais – os adultos. Mas, não há esse lugar pré-político idealizado por Arendt (2005), a escola é um espaço político por excelência, aonde muitas relações de poder são processadas. Aonde interesses são demarcados e defendidos, por meio dos currículos, das culturas escolares, das normas institucionalizadas – leis, diretrizes e sistema disciplinar.

Ou seja, a autoridade não está presente apenas nas relações de consenso, mas é de tal forma tributária da liberdade, que convive também com o dissenso. Sem que isso, resvale no reconhecimento do valor do Outro. Aqui obediência se dá pelo reconhecimento de que o conselho e ou até mesmo a ordem impressa, são razoáveis, resultado do diálogo, por isso cede-se sem questionamento ou necessidade de persuasão, justamente porque ao se reconhecer como



parte da decisão, não vão questionar o que no papel de líder está a expressar sua própria vontade. A instauração de uma autoridade é dada numa relação de alteridade e diálogo, de reconhecimento do Outro não como objeto de sua ação, mas como seu Outro, o que lhe permite e sem o qual, não poderia reconhecer a si próprio. A relação de alteridade e reconhecimento não está restrita ao sexo, religião, classe social, e ou faixa etária., todos me são oportunidade de conhecer a mim mesmo (BAKHTIN, 2014; RICOEUR, 1994), de aprender (FREIRE, 1996; 2001), e de me tornar responsável e ético (BUBER, 2004; RICOEUR, 2011).

De acordo com Pescarolo e Moraes (2016), a autoridade não é algo dado a priori simplesmente por uma questão etária ou posição hierárquica, como pensam os professores, se a sociedade fosse ainda daquele jeito, se a família fosse estruturada, se os valores fossem outros, teríamos autoridade. Diz-nos Pescarolo e Moraes (2016), que “alguns professores chegam a dizer que têm saudades da época da ditadura”. Diferentemente de uma aura concedida, como no poder, Autoridade precisa ser conquistada, e leva tempo, porque construída em um processo relacional de reconhecimento, que necessariamente implica “um deslocamento da ideia de autoridade pautada na verticalidade tradicional para uma horizontalização dos processos relacionais” (PESCAROLO e MORAES, 2016 p. 157).

A indisciplina não está relacionada à crise da autoridade, mas sim à manutenção de moldes disciplinares contraditórios aos pressupostos democráticos em franca consolidação no mundo atual. Se quisermos continuar a impor regimes disciplinadores, calcados em hierarquias, sem diálogo, e com o intuito de controlar, submeter, coagir, e dominar, então me arrisco a dizer que fico feliz em que os alunos sejam indisciplinados – e com isto, não quis dizer, que fico feliz com que fiquem violentos. Porque violência e indisciplina são duas coisas diferentes.

Indisciplina relaciona-se ao questionamento das regras. E violência com a quebra do diálogo. Na verdade, violenta é a forma como as pessoas ainda esperam instaurar disciplina – aos moldes autoritários e ditatoriais – impondo regras e comportamentos de forma verticalizada, questão que não pode estar atrelada à perda de Autoridade, mas do autoritarismo. Questionar as regras autoritárias implica questionar “relações de dominação” e não de Autoridade. Se, se tem perdido algo no decorrer do caminho é o poder de dominação, e não de Autoridade, este último sobre o qual não temos nem modelo de referência em nossa história mais próxima.

A indisciplina não é representativa da falta de regras, mas ao contrário, a indisciplina está relacionada, como já dissemos ao questionamento e a não obediência às regras vigentes. Assim como Autoridade não se relaciona com imposição de regras e condutas, e fazer-se obedecer de forma autoritária. A isto relacionamos o modus operandi dos regimes autoritários, tiranos e totalitários. À autoridade cabe reconhecimento e responsabilidade. Responsabilidade

sem reconhecimento implicaria hierarquia – àquele sobre quem devo me responsabilizar – é o Reconhecimento que faz da responsabilidade um ato na e pela alteridade, por meio do diálogo. Se reconheço o jovem como meu Outro, tanto eu quanto ele precisamos dialogar sobre as regras necessárias à boa convivência escolar. Muito embora, eu como professor e ou instituição tenha o poder de fazê-lo sozinho, e pudesse assim satisfazer às exigências de responsabilidade, dificilmente poderia se caracterizar uma figura de Autoridade para o aluno, porque Autoridade também pressupõe a constituição de laços afetivos – uma ligação entre pessoas.

Se indisciplina advém da perda de autoridade, temos de recolocar indisciplina e autoridade nos lugares adequados. Porque estamos tratando indisciplina como violência e perda de poder e de dominação, como perda de Autoridade. Para nós, autoridade não foi perdida, porque ainda nem consolidamos os meios de constituição de autoridades, desde os gregos não se podia estabelecer um exemplo de aplicabilidade real de uma postura eminentemente de Autoridade. No Brasil, país marcado por sua constituição sob modelos de governos ditatoriais, seria até pretensão nossa acreditar que um dia tivemos Autoridade como professores, ou em qualquer outro papel social. Assim, não se pode perder o que nunca tivemos. Então, porque na escola de outrora os alunos eram mais obedientes, mais disciplinados? Simples. Porque também há obediência pelo medo – da palmatória, do joelho no milho, da coação constante, da humilhação, e de toda ordem de castigos físicos como poder do adulto. Isto não é autoridade, é poder, dominação e ou violência.

Ainda hoje não construímos Autoridade perante nossos alunos. Nos colocamos ainda pelo poder, com a perda do uso legítimo da violência. O professor ainda é o regulador do ambiente de sala de aula, ainda é o único que avalia, é o que controla os espaços de fala e que determina o alcance da competência necessária. Esta com certeza, é uma relação de poder. Poder cada vez mais contestado, porque muitas vezes baseado em injustiças, e sobre o qual muitas vezes a violência é o único meio capaz de equilibrar a balança da justiça, como nos elucidava Arendt (1985). E, tornarmos uma Autoridade pressupõe reconhecimento do Outro sobre meu valor. E, injustiça, segregação, exclusão, domínio, subjugação estão sendo contestados como valores em nossa sociedade redemocratizada, e ademais como valores próprios dos tempos sombrios da nossa última experiência com ditaduras.

De fato, nosso valor como professor não poderia residir no quanto sou hábil para o domínio do outro, e do estoque de técnicas que desenvolvo para isso, para me fazer obedecer e obedecer às regras que julgo necessárias a serem seguidas. Nosso valor reside na dignidade da relação que me proponho estabelecer com o Outro, de partilha, e do reconhecimento, e porque não dizer também da empatia e afetividade. Da reflexão sobre o mundo, sobre as formas de

apreensão do mundo, e de intervenção nesse mesmo mundo. Não é uma doação do que sei para os que não sabem, e muito menos uma imposição do que sei para aquele que só pode saber o que sei. É uma partilha, é um encontro que me inspira responsabilidade justamente por reconhecer o Outro, como Outro de mim mesmo, e que no fim implica aprendizagens, porque me dispus ao encontro do que sou ao que o Outro é, dessa tensão, dessa fusão, desse conflito, que experimento no Outro além de mim, e o Eu mesmo em relação ao Outro. Assim posso aprender coisas novas, posso manter o que penso porque na estranheza do Outro, meu pensamento adquire consistência, posso conflitar e suspender temporariamente o que penso, deixar certas coisas se perderem ou se resinificarem. Por isso, ensino-aprendizagem, apesar de serem duas dimensões distintas, estão tão imbricadas. E, por isso que só posso ensinar e aprender na relação com o Outro.

Pescarolo e Moraes (2016) nos trazem assim, outro aspecto importante para a constituição das relações de autoridade, que seria uma espécie de margem de conflito necessária e importante, a qual devemos considerar como educadores – a possibilidade do confronto. Sendo assim,

resistir aos testes também se faz essencial na construção e manutenção da autoridade. O adulto deve estar preparado para compreender que a criança que testa sua autoridade não tem necessariamente problemas patológicos, de caráter ou possui família desestruturada, mas qualquer criança, por mais normal que seja, vai testar a autoridade dos adultos para ver o quão consistente ela é (PESCAROLO e MORAES, 2016 p. 163).

Só que, muitas vezes, a própria precarização da educação, e por todas razões já apontadas antes nesse trabalho, além de certa carência de condições subjetivas, alguns professores acabariam sucumbindo aos “testes”, imprimindo posturas autoritárias, o que para Pescarolo e Moraes (2016) apenas concorrem para a potencialização da indisciplina e a rebeldia.

Para Pontes (2007), uma confusão comum a ser evitada, seria a aglutinação dos conceitos de violência, conflito e indisciplina. De acordo com este autor, as situações de conflito entre as pessoas são quase sempre tomadas como manifestações de violência, o que nega o conflito como componente favorável e construtivo para essas mesmas relações. Pontes (2007) e Charlot (2005) apontam ainda, dois ângulos de percepção sobre o conflito, um que toma o conflito como patológico, como doença do corpo social, e outro que define o conflito como formas normais e necessárias de interação social, que podem contribuir para a mudança. Tais autores se posicionam no sentido de entenderem toda violência como manifestação de um conflito, mas que nem todo conflito deságua em violência.

Para Bobbio e Cose (apud PONTES, *ibid.*), o conflito é apenas uma forma de interação entre indivíduos, grupos, organizações e coletividades, que implica choque para o acesso e distribuição de recursos escassos. Ou apenas um debate de valores, como também, podendo ocorrer pela busca de status, poder. O que coloca o conflito como mais uma forma de interação social intragrupos ou intergrupos permanentes e necessários à vida social. Não considerar isto, segundo Sposito (1998), seria o mesmo que negar as relações sociais que se instalam pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pela emergência de conflitos; como a possibilidade da criação de espaços públicos que permitam reconhecimento das diferenças, de práticas de negociação para a sua resolução, com a atenuação das desigualdades e o exercício da valoração.

Corroborando com essa ideia, Bonafé-Schmitt (apud ABRAMOVAY *et. al.*, 2004) afirma que o conflito contribuiria, de certa maneira, como mecanismo de regulação social, para inventar novas normas e regras da vida em comum. Nesse tipo de abordagem, as manifestações de conflito não são apenas observadas pelo seu lado desagregador, mas como possibilidades de construção de consensos, ao dar visibilidade às tensões que regem as relações sociais. Na opinião desse autor, o desafio seria encontrar formas de promover um mecanismo que permita uma "regulação consensuada", na qual seria necessário ensinar e aprender a manejar os conflitos, papel mediador que estamos atribuindo ao professor, assim como Moreira (2016) e Correa (2013).

Processo esse que seria um desafio para professores e gestores educacionais que, segundo Pinto e Fonseca (2009), não sabem como proceder para impedir ou minimizar conflitos presentes desde a educação infantil até o nível superior; seja nas instituições de ensino público ou privado. Conflitos estes, manifestos tanto nas relações entre alunos como nas relações dos alunos com os professores; situações que precisam ser resolvidas em sala de aula e/ou na escola de um modo geral. Mas, muito mais sob a compreensão de que a escola precisa ser um espaço conflitual, que é o que permite discutir questões como autoridade/disciplina/liberdade, em detrimento de uma regulação ou condicionamento de indivíduos.

Os conflitos aparecem, muitas vezes, ligados às situações de “indisciplina” ou pela busca de uma “disciplina” – tema que vem ocupando um espaço cada vez maior no cotidiano escolar – por isso é que se faz indispensável refletirmos a respeito dos fatores que compõem sua origem e que caracterizam sua complexidade.

Pinto e Fonseca (2009) colaboram neste sentido, afirmando que a disciplina e a indisciplina estiveram, desde os meados do século XIX, associadas com a institucionalização da escola, pela implantação da racionalidade moderna e com a emergência dos modos de

produção industrial, passando-se a valorizar o respeito a horários, hierarquias e regras. Contudo, nos dias de hoje, o que se idealizava como escola e como aluno já não mais se sustenta. Pinto e Fonseca (2009) nos remetem ao fato de que outrora, casos de indisciplina, quando existam, eram pontuais, questão de comportamento individual. Hoje, esta discussão passa a ser entendida como social e, portanto, muito mais complexa. Sendo assim, a escola não pode mais dar conta da “disciplina” da mesma forma como antes o fazia.

Schilling (2010) compreende a indisciplina enquanto reflexo de certo esvaziamento de sentido da instituição escola, que já não mais detendo a centralidade do ensinar e aprender, acaba por não assumir, desta forma, a realização do direito humano à educação (condição para a realização de outros direitos humanos) parecendo-se mais com prisões, “e, nas prisões, há rebeliões” (SCHILLING, 2010, p.6). A autora também nos recorda que, por muito tempo, o sentido de escola e sua importância foram justificados pela conquista de um espaço no mercado de trabalho. Promessa que, foi quebrada, principalmente em virtude do contexto sócio-político-econômico das últimas décadas, cujo predomínio do capital financeiro e a crise do trabalho assalariado acabaram por suscitar um profundo questionamento e esvaziamento de sentido até então atribuídos a essa instituição.

Em suma, a indisciplina está intimamente relacionada à quebra de regras, de normas de conduta estabelecidas pela escola, que nem sempre são discutidas e democratizadas, perpetuando-se ainda sob os moldes das relações fabris de regulação de horários, posturas, uniformização, etc. Assim, o indisciplinado não é necessariamente violento, uma vez que esteja apenas questionando e negando a se render a estruturas organizacionais pré-estabelecidas, e sem apreciação coletiva, por exemplo.

De outra forma, a “cultura de paz” citada em nosso corpus e muito apregoada hoje na mídia e também no meio acadêmico, nos chama a atenção porque desvela uma relação de sentido, bastante difundida, na abordagem do tema da violência escolar, que é contrapor violência à paz, e ou à ausência de conflito. A ideia é que violência muitas vezes confunde-se também com conflito, assim como confunde-se com indisciplina, e a busca acaba sendo por anular esses dois componentes das relações. Mas, como já vimos há conflito sem violência, e este é responsável em grande parte pela resignificação de práticas e modelos de pensamento e ação, em sociedade; e que a indisciplina, que é a ação deliberada de não seguir as regras colocadas, exigem um olhar da escola de autorreflexão, a respeito de como as regras se originam, se são democráticas e ou hierarquizadas, por exemplo. O questionamento às regras e o seu não cumprimento – indisciplina – não configura em si violência, mas muitas vezes o próprio exercício cidadão.

Por isso, faz-se importante refletir sobre o que sugere realmente uma “cultura de paz”, ausência da violência e ou ausência de questionamentos, de discordâncias, de posicionamento contrários, de oposição, de debate, e de ordenamento mais democrático? Em virtude do já denotado saudosismo ao passado próximo, em que os alunos “não agiam com violência”, ou seja, sofriam castigo por qualquer ato de indisciplina, poder-se-ia dizer que “naquela época” havia Paz na escola? Essa “paz” apresenta-se aqui intimamente relacionada ao sentido de violência escolar que se escrevinha, tanto nos jornais como nas falas dos informantes, desse anseio por “paz”, e não no manejo de conflitos, de protagonismo juvenil em decisões na e para a escola, em canalização da energia e potencialidades dos alunos para o desenvolvimento de atividades significativas. Às vezes parece que a “cultura de paz” aparece nas falas como um anseio de conforto, de não se ter mais trabalho, assim se os alunos já vierem educados de suas casas e se comportarem bem, cedendo a todas as regras que quisermos impor, e então, teremos “paz”. Como nos diz a música, precisamos pensar sobre “qual a paz que eu não quero conservar pra tentar ser feliz”<sup>25</sup>.

Parece tratar-se de um roteiro de significações, pelo que certas simbolizações concorrem para consolidar imagens e ideias sobre certos assuntos, nos vemos cada vez mais entrelaçados em emaranhados imaginários. Autoridade, conflito, indisciplina, paz e desqualificação da escola pública vão ganhando sentidos, que só se justificam nos contextos próprios das narrativas e discursos, como já nos alertava Durand (1993), ao nos explicar a constituição de uma imaginação simbólica; Bakhtin (2014) ao apontar as ressignificações ideológicas, e Ricoeur (1994) ao considerar as inovações semânticas. O que mais uma vez se nos ressalta, é a insistência na desqualificação da escola pública, de maneira geral em nosso corpus de estudo.

Acepções dicionarizadas da escola a apresentam por sua materialidade física, por sua função do ensino e pelos atores que a compõe. Para além disto, a mediatização da violência escolar e as falas entrevistadas lhe atribuem sentidos próprios da dinâmica discursivo-simbólica que tecem. Ressaltando o espaço escolar público muito mais, e ou majoritariamente, por seus problemas, sua inoperância e incompetência, atribuindo-lhe um valor de desqualificação.

Isto é percebido a partir das apreciações das peças jornalísticas pelas quais se esboça uma espécie de *Perfil da escola violenta*, que considera, sobretudo, as escolas públicas de bairros periféricos, que são inseguras por estarem em bairros violentos e por certas negligências próprias, como a negligência sob certas ocorrências que acontecem no seio da escola. A escola é responsável pelos jovens estarem agindo com violência, porque deixaram de ser disciplinares,

---

<sup>25</sup> Música “Minha Alma” do grupo o Rappa, lançada em 1999, do álbum “Lado B lado A”.

de formar o jovem com disciplina. Aqui, questiona-se a escola no seu papel social, tratando dessa transformação ocorrida na escola de outrora que era rígida, disciplinar onde não se viam casos de violência, assim a escola de hoje que tendo deixado de disciplinar seus alunos vê-se acometida pela violência.

A escola particular, ao contrário, é desresponsabilizada pelas ocorrências violentas em seu âmbito, servindo muitas vezes para ressaltar a estranheza de situações como estas acontecerem nesse espaço, já que são próprios das instituições públicas, reforçando, assim, a violência no espaço privado como decorrente de variáveis tão somente exógenas – casos isolados motivado por questões sociais que estão para além da gerência da escola (o entorno, o bandido) e por questões pessoais individuais do sujeito agressor; e como uma questão idiossincrática da escola pública, que só ocasionalmente acontece na particular devido à natureza violenta dos jovens que vem de bairros periféricos.

A escola que quase sempre aparece nomeadamente citada, representa-se ou como responsável pelo seu próprio estado de violência que abriga, não como quem a produz, mas como a que se coaduna pela inércia, ineficácia, não só para coibir a violência, como para educar com excelência de maneira geral; e ou como mero palco, aonde a violência se apresenta.

Morais (2001) ajuda-nos a refletir sobre tais asserções, uma vez que considera histórico o movimento discursivo que objetiva apontar a escola brasileira como um palco de crises, por denúncias que tem se aprofundado recentemente. Um esquema argumentativo na busca de convencer de que a gerência estatal transformou o sistema escolar num espaço sofrível, marcado pela desigualdade, incompetência e ineficácia, como se essa fosse uma verdade inquestionável dos fatos. 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.

Uma proposta neoliberal, segundo Moraes (2001), que deseja convencer de que somente os sistemas privados são representantes da competência e eficiência, e por isso, devendo ser os responsáveis pela tentativa de reestruturação do sistema educativo apontado como falido. Esse convencimento, de acordo com a estudiosa supracitada, provém de inúmeras fontes, agentes e organismos, que se ocupam da divulgação dessa pretensa realidade educacional de crise a ser superada; dentre estes, a mídia, concorrendo assim para a desqualificação da escola pública e de sua apreciação a partir de uma perspectiva superficial e simplista.

Posicionamentos problematizados por Moraes (2001), o qual entende que a educação precisa ser recontada, reescrita e relembra de formas outras que não apenas as anunciadas por

tais discursos; na garantia de que uma nova escola possa ser vislumbrada, não reconstruída, mas (re) vista, (re) visitada, (re) conhecida, em que situações concretas não sejam minimizadas, silenciadas e/ou invisibilizadas.

Rocha C. (2008) destaca que o tratamento discursivo dado pela mídia à escola não deixa de se caracterizar por discursos e interessados, cujas informações divulgadas se espetacularizam e/ou são banalizadas, servindo para atribuir e reforçar certos valores e representações que ao serem colocados em circulação, induzem práticas, criam e redefinem conceitos e nos fazem acreditar em algumas verdades e desconsiderar outras.

Dessa forma, chegamos ao fim dessa jornada, sob asserções que não só nos permitem visibilizar a violência escolar como um imaginário construído no e pelo diálogo em sociedade, aonde todos nós nos envolvemos como copartícipes das imagens e sentidos que lhe são atribuídos. Como também, ajuda-nos a perceber o poder de que certos atores e contextos possuem em relações desiguais, que colocam a mídia numa posição privilegiada de difusão desse imaginário de violência escolar. Ainda que, a sociedade em geral, e mais especificamente, pelo que observamos na escola em estudo, e nós estejamos dialogando constantemente com essas imagens partilhadas, confluindo para o que consideramos como processo de mediatização da violência escolar, como já explicamos. Por fim, tecemos em seguida, algumas considerações ainda pertinentes, caminhando para as nossas conclusões.



## ALGUMAS CONCLUSÕES E INQUIETAÇÕES AINDA PERTINENTES

Já apontávamos em nossas linhas introdutórias, o quanto esse trabalho faz-se representativo de um caminhar acadêmico de pesquisa no campo da violência escolar. E, justamente por isso, vemos nele a oportunidade de amadurecimento de nossas incursões teóricas, mas também como abertura para horizontes pouco explorados ainda, como sua relação com questões imaginárias.

Para uma educadora cujo solo pátrio está firmemente fincado na área da Educação, também se mostrou não só um desafio interdisciplinar nossa compreensão do objeto com a área da Sociologia, como um imenso aprendizado, que desde o início já demonstrava sua congruência, principalmente pela natureza complexa e transdisciplinar do fenômeno da violência escolar, a qual sempre nos exigiu uma abordagem que a considerasse em suas variadas dimensões.

Grata surpresa foi-nos experimentada ao percebermos que nossas investidas epistemológicas de outrora – estudos bakhtinianos – encontravam diálogo profícuo não só com a hermenêutica ricoeuriana, como com a metodologia durandiana, ambas representativas desse encontro entre as áreas, ao que creditamos, em boa medida, o nosso êxito em desenvolver nossas hipóteses acerca de um problema já tão debatido em suas manifestações físicas, como eminentemente imaginário.

Sabemos que, em virtude de arraigadas posturas técnico-positivistas e iconoclastas, nosso trabalho pareça, em princípio, erigir-se de “irrealidades”, ou como outro empreendimento que tenta contradizer a ideologia midiática com a “realidade” dos espaços escolares. Iniciativa da qual nos afastamos diametralmente, tanto por não acreditar no binômio realidade/imaginário, como contraditórios, e dessa forma não poderíamos assumir as narrativas midiáticas como construção imaginária que imprime ilusões, e ou falseamento da realidade. E, nem mesmo acreditar, de forma ingênua, que conseguiria acesso a realidade dos fenômenos in loco – escola – sem qualquer interssignificação imaginária.

Chegamos nessas linhas derradeiras, tanto com o sentimento de termos cumprido, ainda que minimamente, o papel para o qual nos comprometemos, mas, com toda certeza, ainda movidas por anseios de busca por mais respostas, e ou respostas melhores, tributárias de incursões que possam nos relacionar a outros cenários e buscas, que o tema da violência escolar ainda apresenta como iniciantes e pouco exploradas, e ou ainda nem consideradas, como é o caso da história da rivalidade entre escolas em nossa cidade, e sua cartografia de aliados e rivais,

que se sustenta há tanto tempo entre o cotidiano das escolas sem preocupar adequadamente, e assim, queremos dizer, para além da criminalização do jovem-pobre-de periferia.

Nosso corpus e a relação que desenvolvemos com as pessoas e textos, na sua edificação, propiciaram-nos não só consubstanciar nossa crença numa construção imaginária de violência escolar, que a toma por si mesma, ou seja, que o que vemos, entendemos, e reagimos quanto à violência escolar é representativo desse imaginário construído socialmente, não só como artífice midiático para impressionar as massas, e convencer as mentes “fracas”, mas, sobretudo como responsabilidade de todos nós, que mesmo negligenciando, por vezes, uma reflexão ética sobre isso, vemo-nos imbricados cotidianamente, em sua produção e veiculação, como copartícipes midiáticos, pelo que entendemos ser a violência escolar hoje, não só midiática, mas midiaticizada. Porque sua construção imaginária se dê na relação de diálogo que estabeleço com os conteúdos midiáticos, não só participando do seu agendamento, como de seus sentidos conformados.

Tanto que assim o é, que a escola, enquanto campo de pesquisa, mostrou-se em ampla medida confluyente às asserções midiáticas, de onde pudemos inferir que esse diálogo entre mídia e sociedade, na figura da escola, mostra-se bastante afinado – sobre a personificação da violência na figura do aluno-pobre-de periferia, das ações policiais e policiaescas para a contenção da violência escolar e ou do aluno-pobre-de periferia que assim, criminaliza-se socialmente, cuja família sempre “desestruturada” colabora para sua gênese perigosa e potencialmente criminosa; sobre a vitimização exclusiva dos professores em consequência de uma suposta perda de autoridade.

Dessa forma, vemos que nossa pergunta inicial: **Que relações se estabelecem entre o imaginário social de violência escolar midiaticizado e a experiência dos escolares com o fenômeno?** Recebe respostas, que longe de colocarem o espaço escolar em contradição com as narrativas midiáticas, como realidade versus imaginário, aponta-nos diálogos e interssignificações. De certo, também que como apontamos no decorrer, há idiosincrasias de cada contexto de investigação aos quais nos detemos, como a maior agressividade e discurso criminalizador do jovem de escola pública em “O Liberal”, além de ressonante desqualificação desse espaço educativo, o que se via suavizado na tessitura de o “Diário do Pará”, embora lá também existisse. Da mesma forma, o ambiente escolar, na figura dos informantes adultos foram mais insistentes, e ornaram a “desestruturação familiar” de forma muito mais acentuada que os textos midiáticos, sem que deixássemos de percebê-lo no construto desses veículos.

De maneira sucinta, podemos dizer que nossas hipóteses se fundamentam, pela compreensão de nossos achados, e confirmam nossa abordagem epistemológica ao fenômeno

da violência escolar como um imaginário social construído no e pelo diálogo entre diversos atores sociais, em bora reconheçamos as correlações de poder, dentre os quais, a mídia se expressa de forma significativa. O que não nos exime da responsabilidade ética como copartícipes, e sobretudo do quanto os próprios pesquisadores acadêmicos, e as Ciências Sociais também contribuíram para a conformação de certos imaginários que não se gestaram no laboratório da mídia, mas, no laboratório de muitos sociólogos matemáticos.

Matéria ainda nem suscitada como problema, o das reificações e hipostasias consolidadas por dados matemáticos, e generalizados em leis e seu comprometimento ético frente à marginalização do pobre, da pobreza como origem de toda violência e do indivíduo pobre periférico como condutor das misérias, e do perigo dessas áreas a outros espaços sociais. Que hoje, concorrem também, para o higienismo socioespacial, e para políticas públicas centradas na eliminação do indivíduo e não das desigualdades sociais. A busca por leis explicativas que sobrelevam os números, sem o devido reconhecimento do Outro. Para nós, se faz imperioso que, ao se entender a violência como imaginário, volte-se a reflexão para as construções teóricas acerca do fenômeno, não com olhar positivista de crer estar cedendo a fatos, mas, sobretudo, de se estar dialogando com sentidos produzidos.

Ademais, esperamos poder contribuir pela socialização da vivência que experimentamos em todo processo de desenvolvimento do trabalho, nossa abordagem hermenêutica do texto jornalístico e inserção na escola, como elemento para discussões e reflexões posteriores, além de possibilitar acesso a um inventário de notícias sobre violência escolar em nossa cidade, representando já certo acompanhamento desse agendamento em nossos veículos mais proeminentes.

Da mesma forma, servir de convite à uma compreensão da violência escolar que a considere, não só em teoria, mas na vivência das pesquisas, como fenômeno complexo e sócio-histórico, que a eleva para muito além de episódios físicos, e entre os grupos comumente investigados, como os jovens. Não encontramos pesquisas que, efetivamente excluam a violência entre crianças, nós nos acostumamos a estudar jovens e julgar linearmente que somente nessa faixa etária haja exercício de comportamento violentos.

As hierarquias também precisam ser problematizadas, porque nosso imaginário social de proteção aos modelos hierárquicos, tributários de nosso construto técnico-industrial, tem-nos levado à nem mesmo considerar violências cometidas por professores, e gestores, além de outros trabalhadores da escola, sobre os quais nem vemos dedicação de pesquisa.

E, por último, e tão importante quanto produzir conhecimentos novos sobre nossa realidade amazônica, esperamos colaborar para um crescente compromisso ético no fazer

acadêmico, que não se expresse limitado sobre os mecanismos e instrumentalização de desenvolvimento das pesquisas, mas muito mais como forma de reconhecimento do Outro, com o qual me relaciono em pesquisa, e sobre os quais construímos imagens. Refletir sobre as imagens que crio sobre a realidade, e sobre as imagens já existentes as quais eu reproduzo, e ou represento.

Nestas linhas que se fazem finais mediante as demandas desse estudo, não possuímos a pretensão de considerar exauridas as respostas possíveis da interrogação de tal *corpus*, visto que ainda há um largo caminho de compreensão no entrelaçamento da educação com as significações que os discursos correntes possam vir a tecer não só a respeito do fenômeno da violência escolar, como de um amplo espectro de situações interessantes a tal campo de estudo.

Pelo que, encerramos por ora as inserções no terreno das apreensões dos sentidos e das construções imaginárias, esperando que outros possam atender a interlocução deste trabalho, e também repensá-lo, redizê-lo e desta forma continuá-lo enquanto discurso sempre inacabado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam et. al. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002a.

\_\_\_\_\_. Violência e Vulnerabilidade: literatura e conceitos. In: \_\_\_\_\_. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002c.

\_\_\_\_\_. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, Ministério da educação 2004.

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

ALVES, Claudia Maria Costa. Participação do Exército na proclamação da República: revendo a questão militar. In: **Simpósio Nacional de História, 22.**, 2003, João Pessoa. Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa. João Pessoa: ANPUH, 2003. CD-ROM.

ALVES, Laura Maria Silva Araújo. A política higienista do Pará da Belle Époque e a política pobre em 1912. In: ESTÁCIO, Marcos André Ferreira; NICIDA, Lucia Regina de Azevedo. (Org.). **História e Educação na Amazônia**. 1ed. Manaus: EDUA, 2016, v. 1, p. 499-516.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. e GEWANDSZNAJDER, F. 1999. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo : Pioneira, 1999.

AMORIM, Marília. Cronotopo e Exotopia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo : Contexto, 2010, pp. 95-114.

ARAÚJO, Alberto Filipe; BERGMEIER, Horst. Jung e o tempo de Éranos: do sentido espiritual e pedagógico do círculo de Éranos. **Revista @mbienteeducação**, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 94 - 112, dez. 2017. Disponível em: <http://www.jung-rj.com.br/artigos/docs/JUNG%20E%20O%20TEMPO%20DE%20ERANOS.pdf>. Acesso em: 26 Jan., 2018.

ARAÚJO, Alberto Filipe Ribeiro de Abreu. **In Memoriam: Gilbert Durand (1921-2012)**. [S.d.]. [online] Disponível em: <http://www.yle-seti-imaginario.org/userfiles/file/In+Memoriam+12-2012%20-%202.pdf>. Acesso em: 23 janeiro 2018.

ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: \_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 3ª reimpressão da 5ª ed. de 2000. São Paulo: Perspectiva, 2005.

\_\_\_\_\_. **Da Violência**. Rio de Janeiro : Relume Dumará, 1985.

ARTINOPOULOU, Vasso. A violência escolar na Grécia: panorama das pesquisas e estratégias de ação. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (orgs). **Violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: UNESCO, 2002.

**Associação dos Amigos de Gilbert Durand**. [Online] Disponível em: <https://amisgilbertdurand.com/biographie/>. Acesso em: 21 Novembro 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo : Hucitec, 2014.

BAPTISTA, Lígia Pavan. Controle Social e Cidadania. In: **Diálogo Público**, 2004, Aracajú. Diálogo Público - Tribunal de Contas da União - TCU. Brasília: Instituto Serzedelo Correa - Tribunal de Contas da União - TCU, 2004. Disponível em: <http://www.socialiris.org/antigo/imagem/boletim/arq4912fec31c58d.pdf>. Acesso em: 23 Janeiro 2018.

BARROS, Ana Taís Martins Portanova. Gilbert Durand, o montanhês que desafiou a margem esquerda do Sena. **Esferas**. [S.l.], n.4 , pp. 147-156, Jan/Jun. 2014. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/esf/article/view/5119>. Acesso em: 26 Jan., 2018.

BARROS, Fernando Antônio Ferreira. A influência hermenêutica no atual referencial epistemológico da sociologia. **Sociologias** (UFRGS), Porto Alegre, v. 3, p. 286-323, 2000. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/7034>. Acesso em: 26 Jan., 2018.

BARROS, José D'Assunção. Igualdade, desigualdade e diferença: contribuições para uma abordagem semiótica das três noções. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis, EDUFSC, n. 39, p. 199-218, abr. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/17995>. Acesso em: 26 jan. 2018.

BARROS, Laan Mendes. Recepção, Mediação e midiatização: conexões entre teorias europeias e latino-americanas. In: JANOTI JUNIOR, Jeder; MATTOS, Maria Ângela; JACKS, Nilda (Org.). **Mediação e Midiatização**. Salvador: EDUFBA; Brasília: Compós, 2012.

BARTHES, Roland. A mensagem fotográfica; Retórica da imagem. In: \_\_\_\_\_. **O Óbvio e Obtuso: ensaios sobre fotografia, cinema, pintura, teatro e música**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BENGOCHEA, Jorge Luiz Paz et. al. A transição de uma polícia de controle para uma polícia cidadã. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 119-131, Mar. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttextepid=S0102-88392004000100015eInng=enenrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S0102-88392004000100015eInng=enenrm=iso). Acesso em: 23 Jan. 2018.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p.68-80, jan. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/%2018027/16976>. Acesso em: 26 Jan., 2018.

BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo : Contexto, 2008.

BRETAS, Marcos Luiz; ROSEMBERG, André. A história da polícia no Brasil: balanço e perspectivas. **Topoi (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 26, p. 162-173, Jun. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttextepid=S2237-101X2013000100162eIng=enenrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S2237-101X2013000100162eIng=enenrm=iso)>. Acesso em: 23 Jan. 2018.

BUBER, Martim. **Eu e Tu**. São Paulo : Cortez e Moraes, 2004.

BURKE, Peter. O testemunho das imagens; Fotografias e retratos. In: \_\_\_\_\_. **Testemunha Ocular**: história e imagem. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CANAVILHAS, João Manuel Messias. Do jornalismo on line ao webjornalismo: formação para a mudança. **Comunicação e Sociedade**. [S.l], v. 9, n.10, p. 113-119, 2006. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/canavilhas-joao-jornalismo-online-webjornalismo.pdf>. Acesso em: 26 Jan., 2018.

CANAVILHAS, João. **Webnotícia**: Propuesta de Modelo Periodístico para la WWW. Coleção Estudos em Comunicação. Covilhã: LabcomBooks. Disponível em: <http://www.labcom.ubi.pt/livros/labcom/fichas/canavilhas-webnoticia.html>. Acesso em: 23 Mar. 2018.

CARDOSO, Ana Cláudia Duarte; VENTURA NETO, Raul da Silva. A evolução urbana de Belém: trajetória de ambiguidades e conflitos socioambientais. **Cadernos Metrópole**. [S.l], v. 15, n.29, p. 55-75, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/view/15816>. Acesso em: 26 Jan., 2018.

CARDOSO, A.; FERNANDEZ, D.; BASTOS, A; SOUSA, C. A Metrópole Belém e sua centralidade na Amazônia Oriental Brasileira. **Revista Latinoamericana de Estudios Urbano Regionales (EURE)**. Santiago, v. 41, n. 124, p. 201-223, 2015. Disponível em: <[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttextepid=S0250-71612015000400010eIng=esenrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttextepid=S0250-71612015000400010eIng=esenrm=iso)>. Acesso em: 26 Jan., 2018.

CARDOSO, Ruth. A aventura de Antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: \_\_\_\_\_. **Aventura Antropológica**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1997, p. 95-106.

CASSAB, Clarice. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. **Locus: revista de história**. [S.l], v. 7, p. 145-159, 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/nugea/files/2010/09/Locus.pdf>. Acesso em: 26 Jan., 2018.

CASSAB, Maria Aparecida Tardin. **Jovens pobres e o futuro**: a construção da subjetividade na instabilidade e incerteza. Niterói: Intertexto, 2001.

CASTRO, João Paulo Macedo e. **A invenção da juventude violenta**: análise da elaboração de uma política pública. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais, 2009.

CASTRO, Mary Garcia. 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, v.21, Ed. Especial, 2002. p. 63-90.

CECCARELLI, Paulo Roberto. Novas configurações familiares: mitos e verdades. **J. psicanal.**, São Paulo, v. 40, n. 72, p. 89-102, Jun. 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-58352007000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352007000100007&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 24 Jan. 2018.

CEMIN, Arneide Bandeira. Entre o cristal e a fumaça: afinal o que é o imaginário. **Presença (Porto Velho)**, Porto Velho, v. 14, n.VI, p. 62-68, 1998. Disponível em: [http://www.revistapresenca.unir.br/artigos\\_presenca/14arneidebandeiracemin\\_entreocristaleafuma%C3%A7a.pdf](http://www.revistapresenca.unir.br/artigos_presenca/14arneidebandeiracemin_entreocristaleafuma%C3%A7a.pdf). Acesso em: 26 Jan., 2018.

CHARLOT, Bernard. **Violência na escola: o que a escola pode fazer e como?** CD-ROM II Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas (Observatório de violências nas escolas, UNAMA/UNESCO), UMAMA (Extensão), Belém, p. 1-27, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v.16, n.2, p.221-236, 2003. Disponível em: [http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa\\_Qualitativa\\_em\\_Ciencias\\_Sociais\\_e\\_Humanas\\_-\\_Evolucoes\\_e\\_Desafios\\_1\\_.pdf](http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf). Acesso em: 26 Jan., 2018.

CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (orgs). **A leitura de imagens na pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

COELHO, Geraldo Mártires. Na Belém da belle époque da borracha (1890-1010):dirigindo os olhares. **Escritos (Fundação Casa de Rui Barbosa)**, [S.l], v. 5, p. 141, 2011. Disponível em: [http://www.casaruibarbosa.gov.br/escritos/numero05/FCRB\\_Escritos\\_5\\_8\\_Geraldo\\_Martires\\_Coelho.pdf](http://www.casaruibarbosa.gov.br/escritos/numero05/FCRB_Escritos_5_8_Geraldo_Martires_Coelho.pdf). Acesso em: 26 Jan., 2018.

CORREIA, Mariza. Notas para o estudo das formas de organização familiar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 37, p. 5-16, Mai.,1981. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1590/1580>. Acesso em: 26 Jan., 2018.

CORTI, Ana Paula. **Violência e indisciplina no cotidiano da escola pública: Jovens espectadores, vitimizados e agentes de agressões**. 2002. 228f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Curso de Programa de PósGraduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2002.

COSTA, Eder Dion de Paula. Povo e Cidadania no Estado Democrático de Direito. **Revista da Faculdade de Direito**. Universidade Federal do Paraná. [S.l] v. 38, p. 101-121, 2003. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/3461>. Acesso em: 26 Jan., 2018.

COSTA, Sheyla Luiz da; FACKIN, Rosemari. **Violência da ou na escola - um fenômeno de estudo**. CD-ROM II Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas (Observatório de violências nas escolas, UNAMA/UNESCO), UMAMA (Extensão), Belém, 2005.



COSTA, Léa Maria Gomes da e BRITO, Lilian Simone Amorim. (Re)Ordenamento territorial urbano e segregação socioespacial em Belém. **Revista do instituto histórico e geográfico do Pará**. [S.l.], v. 1, p. 13-30, 2014.

<http://www.ihgp.net.br/revista/index.php/revista/article/view/2>. Acesso em: 26 Jan., 2018.

CRUZ, Priscila Aparecida Silva; FREITAS, Silvane Aparecida de. Disciplina, controle social e educação escolar: um breve estudo à luz do pensamento Michel Foucault. **Revista LEVS**. Marília, v. 7, p. 36-49, 2011. Disponível em:

<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/levs/article/view/1674>. Acesso em: 26 Jan., 2018.

DA MATTA, Roberto. Individualidade e Liminalidade: considerações sobre os ritos de passagem e a modernidade. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 7-29, Abr., 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttextepid=S0104-93132000000100001e&lng=en&rm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S0104-93132000000100001e&lng=en&rm=iso)>. Acesso em: 24 Jan. 2018.

DAYRELL, Juarez Tarcísio, GOMES, Nilma Lino. A Juventude no Brasil: questões e desafios. In: MATOS, Marlise; GOMES, Nilma Lino; DAYRELL, Juarez (Org.). **Cidadania e a luta por direitos humanos, sociais, econômicos, culturais e ambientais**. 1ed. Belo Horizonte, v. 5, p. 89-113, 2009.

DEBARBIEUX, Éric e BLAYA, Catherine (orgs). **Violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília : UNESCO, 2002.

DIÁRIO DO PARÁ. FTPI. Disponível em: <http://ftpi.com.br/jornal/diario-do-para/>. Acesso em: 08 Abr. 2016.

DIAS, Douglas da Cunha. As águas relendo uma Belém da belle époque (1870 aos anos iniciais de 1910). **Urbana - Revista Eletrônica do Centro Interdisciplinar de Estudos da Cidade**. [S.l.], v. 8, p. 233-253, Mai./Ago., 2016. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/urbana/article/view/8642975>. Acesso em: 26 Jan., 2018.

DIAS, Vera Maria Passos Wanderley. Juventude, Religião e Criminalidade. **Revista Nures**. [S.l.], n. 23, p. 1-17, Jan./Abr., 2013. Disponível em :

<https://revistas.pucsp.br/index.php/nures/article/viewFile/22203/16240>. Acesso em: 26 Jan., 2016.

DURAND, Gilbert. Sobre a exploração do imaginário, seu vocabulário, métodos e aplicações transdisciplinares: mito, mitanálise e mito crítica. **Revista da Faculdade de Educação**, [S.l.], v. 11, n. 1-2, p. 244-256, Dez., 1985. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33348>>. Acesso em: 24 Jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **A Imaginação Simbólica**. Lisboa : Edições 70, 1993.

\_\_\_\_\_. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São paulo : Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **O Imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. 4ª. Rio de Janeiro : Difel, 2010.

FANTE, Cleodelice. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** São Paulo: Verus, 2005.

FAUSTO NETO, Antônio. Mídiação, prática social – prática de sentido. In: 15º ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, 2006, Bauru. **Anais do 15º Encontro anual da Compós.** Bauru: UNESP, 2006. p.1-15.

\_\_\_\_\_. Mudanças da Medusa? A enunciação midiaticizada e sua incompletude. IN: FAUSTO NETO et. al.. **Midiaticização e processos sociais na América Latina.** São Paulo: Paulus, 2008.

FERNANDES, Priscila Dantas; OLIVEIRA, Kécia Karine S. de. Movimento higienista e o atendimento à criança. In: I SIMPÓSIO REGIONAL VOZES ALTERNATIVAS: UMA DISCUSSÃO SOBRE PODER, IDENTIDADE, EDUCAÇÃO, PATRIMÔNIO, CULTURA E? EXCLUÍDOS? 2012, Aracajú. **Anais do I Simpósio Regional vozes alternativas: uma discussão sobre poder, identidade, educação, patrimônio, cultura e? excluídos?** Aracajú: 2012.

FERREIRA, Amauri Carlos; SILVEIRA, Luiz Henrique Lemos. Do Círculo de Éranos à construção do simbólico, em Carl Gustav Jung. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 259-268, Ago. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttextepid=S0103-65642015000200259&lng=en&rm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S0103-65642015000200259&lng=en&rm=iso)>. Acesso em: 24 Jan. 2018.

FIALHO, Maria do Céu. Rituais de cidadania na Grécia Antiga. In: LEÃO, Delfim Ferreira; FERREIRA, José Ribeiro; FIALHO, Maria do Céu. **Cidadania e paideia na Grécia Antiga.** Coimbra : Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010, p. 111-144.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2010, p. 161-193.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, Ago., 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttextepid=S0103-40142001000200013&lng=en&rm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S0103-40142001000200013&lng=en&rm=iso)>. Acesso em: 24 Jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa .** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNK, Walter. A violência nas escolas alemãs – situação atual. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Org.). **Violência nas escolas: dez abordagens europeias.** Brasília: UNESCO, 2002, p.131-152.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo. Movimento Higienista na história da vida privada no Brasil: do homogêneo ao heterogêneo. **Conscientia e Saúde.** São Paulo, v.1, n.1, p. 47-52, 2002. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92900109>. Acesso em: 26 Jan., 2018.

GOLDANI, Ana Maria. As famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação. **Cadernos Pagu**. Campinas, SP, n. 1, p. 68-110, jan. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1681/1664>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

GOMES, Pedro Gilberto. O processo de midiática da sociedade e sua incidência em certas práticas sociossimbólicas na contemporaneidade. In: FAUSTO NETO, Antônio et. al. **Midiática e processos sociais na América Latina**. São Paulo: Paulus, 2008, p. 17-30.

GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 115, p. 101-138, Mar. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000100004&lng=en&rm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100004&lng=en&rm=iso)>. Acesso em: 24 Jan. 2018.

GRADIM, Anabela. **Manual de Jornalismo**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2000. Disponível em: [http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/20110826-gradim\\_anabela\\_manual\\_jornalismo.pdf](http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/20110826-gradim_anabela_manual_jornalismo.pdf). Acesso em: 18 Fev., 2011.

HJARVARD, Stig. Midiática: teorizando a mídia como agente de mudança social e cultural. **Matrizes**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 53-91, Jun. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/matrizes/article/view/38327>>. Acesso em: 24 Jan. 2018.

JESUS, Lázaro Vagner Pimenta de. A teoria da polícia judicial. 2016. Disponível em: <http://cobrapol.org.br/wp-content/uploads/2016/07/artigo-para-a-Pol%C3%83%C2%ADcia.pdf>. Acesso em: 24 Jan. 2018.

KOSSOY, Boris. As fontes fotográficas e a recuperação das informações: metodologia da pesquisa. In: \_\_\_\_\_. **Fotografia e história**. São Paulo: Ateliê Editorial. 2001.

\_\_\_\_\_. Construção e desmontagem do signo fotográfico. In: \_\_\_\_\_. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

LAURENS, Jean-Paul. A violência escolar entre mídia e realidade. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, v.13, n. 29, p.77-86, Abr., 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3358>. Acesso em: 26 Jan., 2018.

LAUXEN, Roberto Roque. Os cem anos de nascimento de Paul Ricoeur: uma biografia intelectual. **Revista Páginas de Filosofia**. [S.l.] Jan./Jun. 2015, p. 1-25, 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/PF/article/view/5626>. Acesso em: 26 Jan., 2018.

LEGROS, Patrick, et. al.. **Sociologia do Imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de família: leitura da fotografia histórica**. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

LIMA, Regina Lúcia Alves de. 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, 2010a, p. 101-113.

\_\_\_\_\_. **Vozes em cena**: análises das estratégias discursivas da mídia sobre os escândalos políticos. Belém: FADESP, 2010b. 156 p.

LUFT, Schirley. **Jornais na Amazônia: jornalismo, meio ambiente e amazonia: os desmatamentos nos jornais o liberal do Pará e a crítica do Amazonas**. São Paulo: Annablume, 2015.

MAFESSOLI, M. O Imaginário é uma realidade. [20 Mar. 2001]. Porto Alegre: **Revista Famecos**. Entrevista concedida a Juremir Machado da Silva.

MANSANERA, Adriano Rodrigues; SILVA, Lúcia Cecília da. A influência das idéias higienistas no desenvolvimento da psicologia no Brasil. **Psicologia em estudo**. Maringá, v. 5, n. 1, p. 115-137, Mar. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722000000100008&lng=en&nm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722000000100008&lng=en&nm=iso)>. Acesso em: 24 Jan. 2018.

MARQUES, Pulo Sérgio. Narrativa, alteridade e gênero: o imaginário patriarcal e os arquétipos literários. **Terra roxa e outras terras\_Revista de estudos literários**. Araraquara, v.11, p. 61-76, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/24843>. Acesso em: 26 Jan., 2018.

MÁRTYRE, Mayra Ferreira Mártire. Fotografia e memória na belle époque paraense. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE MEMÓRIA, DESIGN E MODA. 2014, São Paulo. **Anais do I Congresso Internacional de Memória e Moda**, São Paulo: 2014. p. 1-8.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. Do Império à República. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 163-171, Dez., 1989. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2284>>. Acesso em: 24 Jan. 2018.

MAUAD, Ana Maria. Fotografia e história – possibilidades de análise. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (orgs). **A leitura de imagens na pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MEIRA, Mônica Birchler Vanzella. Sobre estruturas etárias e ritos de passagem. **Ponto e vírgula**. [S.l.], v.5, p.185-201, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows/Downloads/14085-33914-1-SM.pdf>. Acesso em: 24 Jan. 2018.

MENDONÇA, Kátia Marly Leite. Do legado de Paul Ricoeur para a sociologia: uma discussão sobre hermenêutica e ética. **Peri**. [S.l.], v.6, n. 2, p. 138-151, 2014. Disponível em: <http://www.nexos.ufsc.br/index.php/peri/article/view/926/429>. Acesso em: 24 Jan. 2018.

MISSE, Michel. Violência e teoria social. **DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**. V.9, n.1, p. 45-63, Jan./Abr., 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7672/6183>. Acesso em: 24 Jan. 2018.

A UNESCO NO MUNDO E NO BRASIL. UNESCO-Brasil. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em: 24 Jan. 2018.

NASCIMENTO, Thiago Gomes. Polícia: Do Passado ao Presente a Evolução de um Conceito. **Boletim Pronasci - Ministério da Justiça**. Brasília, n. 25, p. 2-3, Fev., 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/Windows/Documents/Back%20up%20CCE/DOUTORADO\\_PPGCS/Leituras/HIGIENISMO%20SOCIAL/POLICIA/NASCIMENTO\\_POLICIA%20CONCEITO.pdf](file:///C:/Users/Windows/Documents/Back%20up%20CCE/DOUTORADO_PPGCS/Leituras/HIGIENISMO%20SOCIAL/POLICIA/NASCIMENTO_POLICIA%20CONCEITO.pdf). Acesso em: 24 Jan. 2018.

NOVAES, R. Juventude e sociedade: jogos de espelhos, sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. **Revista Sociologia Especial: ciência e vida**. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://antropologia.com.br/arti/colab/a38-rnovaes.pdf>. Acesso em: 24 Jan. 2018.

NUTO, João Vianney Cavalcanti. A influência de Martin Buber no conceito bakhtiniano de dialogismo. **Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades (UnB)**. [S.l.], v. 1, p. 130-139, 2008. Disponível em: [unb.revistaintercom.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/142/1364e9ce9dfc7022.doc](http://unb.revistaintercom.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/142/1364e9ce9dfc7022.doc). Acesso em: 26 Jan., 2018.

OLIVEIRA, Francisco de. 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, p. 83-129, 1999.

OLIVEIRA, Maristhela Bergamim de; ROSA, Edinete Maria. Juventude, violência e alteridade. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 113-121, 2010. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttextepid=S1413-389X2010000100010eInq=ptenrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttextepid=S1413-389X2010000100010eInq=ptenrm=iso)>. Acesso em: 24 Jan. 2018.

ORTEGA, Rosário e DEL REY, Rosário. **Estratégias Educativas para a prevenção da violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

PAIS, José Machado. A Juventude como Fase de Vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde soc.**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 371-381, Set., 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttextepid=S0104-12902009000300003eInq=enenrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S0104-12902009000300003eInq=enenrm=iso)>. Acesso em: 24 Jan. 2018.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Lisboa: edições 70, 1999.

PARES, André Dornelles. Comunicação como mediação: os meios em meio à tecnologia, sociedade, linguagem e vice-versa. **Em Questão**. [S.l.], v.14, n.2, p. 247-259, Jul./Dez., 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/6480/4872>. Acesso em: 24 Jan. 2018.

PAULINO, Ana Flávia Borges; PEREIRA, Wander. A educação no estado militar (1964-1985). **Cadernos de História da Educação (UFU)**, v. 6, p. 1942-1951, 2006. Disponível em: [http://www2.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/176AnaBorgesPaulino\\_e\\_WanderPereira.pdf](http://www2.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/176AnaBorgesPaulino_e_WanderPereira.pdf). Acesso em: 24 Jan. 2018.

PEGORETTI JUNIOR, Carlos Roberto; SANCHES, Sandra Cristina Floriano Pereira de Oliveira. Origem do poder de polícia – liberdades x interesse público – aspectos filosóficos. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, v.1, n. 34, p. 1-15, 2013. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/origem-do-poder-de-policia-liberdades-x-interesse-publico-aspectos-filosoficos>. Acesso em: 24 Jan. 2018.

PENHA, Leonardo Tesser. Masculinidade e violência: o ethos guerreiro por uma perspectiva mitológica. **Cadernos de Iniciação Científica**. [S.l.], v.13, p. 1-15, 2016. Disponível em: <https://revistas.direitosbc.br/index.php/CIC/article/view/832/742>. Acesso em: 24 Jan. 2018.

PEREIRA, Cláudia; ROCHA, Everardo; PEREIRA, Miguel. Tempos de juventude: ontem e hoje, as representações do jovem na publicidade e no cinema. **Alceu**. [S.l.], v.10, n.19, p.5-15, Jul./Dez., 2009. Disponível em: [http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu19\\_Claudia\\_Everardo\\_Miguel.pdf](http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu19_Claudia_Everardo_Miguel.pdf). Acesso em: 24 Jan. 2018.

PESCAROLO, Joyce Kelly; MORAES, Pedro Rodolfo Bodê de. O declínio da autoridade docente na escola contemporânea. **Revista Diálogos Educacionais**. Curitiba, v. 16, n. 47, p. 147-168, Jan./Abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1999/1903>. Acesso em: 24 Jan. 2018.

PINTO, Carmem Lucia Lascano; FONSECA, Denise Grosso da. A (In) Disciplina Escolar: impactos sobre a formação docente. In: 29ª REUNIÃO ANUAL ANPED, 2006, Caxambu. **Anais da 29ª Reunião Anual ANPED**. Caxambu: Anped, 2006. v. 29.

PIRES, Cecília. **A violência no Brasil**. São Paulo : Moderna, 1985.

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à teoria do Imaginário de Gilbert Durand**. Recife: UFPE, 1995.

\_\_\_\_\_. Sociologia do Imaginário. **Ciência e Trópico**. Recife, v. 3, n.1, 1975. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/148>. Acesso em: 24 Jan. 2018.

POLÔNIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, Dez., 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttextepid=S1413-85572005000200012eIng=enenrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S1413-85572005000200012eIng=enenrm=iso). Acesso em 24 Jan. 2018.

PONTES, Reinaldo Nobre. Violência nas escolas. In: \_\_\_\_\_. **Relações sociais e violência nas escolas**. Belém: UNAMA, 2007.

RIBEIRO, Ana Elisa. Do jornal impresso às telas digitais: trilhas do leitor. **Comunicação e sociedade**. [S.l.], v. 17, p. 73-86, 2010. Disponível em: <http://revistacomsoc.pt/index.php/comsoc/article/view/1014/978>. Acesso em: 24 Jan. 2018.

RICOEUR, Paul. **Do texto a ação**. Ensaios de hermenêutica II. Porto : Rés, 1989.

\_\_\_\_\_. **Tempo e Narrativa**: Tomo I. São Paulo: Papyrus , 1994.

\_\_\_\_\_. **A Metáfora Viva**. São Paulo : Edições Loyola, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ética e Moral**. Covilhã: Universidade da beira interior, 2011.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. A escola na mídia: entre inovações e controles. **Educação Temática Digital**. Educação Temática Digital, v. 9, p. 126-148, 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4856275>. Acesso em: 24 Jan. 2018.

ROCHA, Maria Cristina. Juventude: apostando no presente. **Imaginário**, São Paulo, v. 12, n. 12, p. 205-223, Jun., 2006. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttextepid=S1413-666X2006000100011eInq=ptenrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttextepid=S1413-666X2006000100011eInq=ptenrm=iso)>. acessos em 24 jan., 2018.

RODRIGUES, Adriano Duarte. **A Comunicação Social: Noção, História, Linguagem**. Lisboa: Editorial Vega, 1980.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Filipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com>>. Acesso em: 24 Jan. 2018.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. [S.l.]: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. O legado educacional do regime militar. **Cad. CEDES**. Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, Dez., 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttextepid=S0101-32622008000300002eInq=enenrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S0101-32622008000300002eInq=enenrm=iso)>. Acesso em: 24 Jan. 2018.

SCHILLING, Flávia. Indisciplina, violência e o desafio dos direitos humanos nas escolas. In: Governo do Estado do Paraná; Secretaria da Educação. (Org.). **Enfrentamento à violência nas escolas**. Curitiba: SEE/ Governo do Paraná, 2010, v. 2, p. 11-18. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/10\\_schilling.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/10_schilling.pdf)>. Acesso em: 18 de jul. de 2008.

SILVA M, A. da. Anos 80: da transição com “abertura”, mas sem ruptura, do governo burocrático autoritário para o civil. **HISTEDBR - Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas, p. 1-33, 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_067.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_067.html). Acesso em: 26 Jan., 2018.

SILVA, Juremir Machado da. O pensamento contemporâneo francês sobre a comunicação. In: HOHFELDT, Antônio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga. **Teorias da Comunicação: conceitos, escolas e tendências**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, Livia Sonalle do Nascimento; ROCHA, Francineide Rodrigues Passos. O tecnicismo e as reformas educacionais no contexto da ditadura militar. In: II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, Campina. **Anais do II Encontro Nacional de Educação**. Campina:

CONEDU, 2015, p. 1-11. Disponível em:

[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV045\\_MD1\\_SA1\\_ID5667\\_06092015200241.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA1_ID5667_06092015200241.pdf). Acesso em: 26 Jan., 2018.

SILVA, Livia Sousa da. A midiaticização da violência escolar: o cenário das produções acadêmicas. **Ver a Educação**. v.12, n.1, p. 159-182, Jan./Jun., 2011. Disponível em: [periodicos.ufpa.br/index.php/rve/article/download/1007/1463](http://periodicos.ufpa.br/index.php/rve/article/download/1007/1463). Acesso em: 26 Jan., 2018.

SILVA, Livia Sousa da; ALVES, Laura Maria Silva Araújo. A criminalização da juventude no discurso midiático da violência escolar em Belém-pa. **Revista Caderno de Ciências Sociais da UFRPE**. [S.l.], v.2,n.3, p.110-130, Jul./Dez., 2013. Disponível em: <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/cadernosdecienciasocias/article/view/351/285>. Acesso em: 26 Jan., 2018.

SILVA, Milena Leite; POLLI, Rodrigo Gabbi; SOBROSA, Gênesis Marimar Rodrigues; ARPINI, Dorian Mônica; DIAS, Ana Cristina Garcia Dias. Da normatização à compreensão: caminhos construídos para a intervenção familiar. **Mudanças – Psicologia da Saúde**. [S.l.], v.20, n.1-2, p.13-21, Jan./Dez., 2012. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/MUD/article/view/3154/3056>. Acesso em: 26 Jan., 2018.

SOUSA, R. C.; MORAIS, M. S. A.. Polícia e sociedade: uma análise da história da segurança pública brasileira. In: V JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2011, São Luís. **Anais da V Jornada Internacional de políticas públicas: Estado, desenvolvimento e crise do capital**. São Luís: Maranhão, 2011. pp. 1-10.

SOUZA, Aldo Luiz Fernandes; SILVA, Leildo. As ações do estado no enfrentamento da violência nas escolas da região metropolitana de Belém/Pa. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP)**. Belém, v.3, n.1, p.4-18, Jan./Jun., 2016. Disponível em: [http://www.ihgp.net.br/revista/index.php/revista/article/view/50/pdf\\_45](http://www.ihgp.net.br/revista/index.php/revista/article/view/50/pdf_45). Acesso em: 24 Jan. 2018.

SPOSITO, Marília P. A Instituição Escolar e a Violência. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**. São Paulo, v. 104, p. 58-75, 1998. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/717>. Acesso em: 24 Jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 27, p. 87-103, 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022001000100007&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022001000100007&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 24 Jan. 2018.

STEPAN, NL. Eugenia no Brasil, 1917-1940. In: HOCHMAN, G.; ARMUS, D. (orgs.). **Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004. p. 330-391. Disponível em: SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 26 Jan. 2018.

WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília**. São Paulo: Cortez, 1998.

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



WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação**. Lisboa: Presença, 1999.

ZALUAR, Alba. Juventude violenta: processos, retrocessos e novos percursos. **Dados**. Rio de Janeiro, v. 55, n. 2, p. 327-365, 2012. disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttextepid=S0011-52582012000200003eIng=enenrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S0011-52582012000200003eIng=enenrm=iso)>. Acesso em: 26 Jan., 2018.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 16, n. 45, p. 145-164, Fev. 2001. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttextepid=S0102-69092001000100008eIng=enenrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S0102-69092001000100008eIng=enenrm=iso)>. Acesso em: 26 Jan., 2018.