

# Imprensa escrita e o imaginário sobre a violência escolar: um estudo a partir do jornal Folha de São Paulo

Press and imaginary about school violence: a study about the newspaper Folha de São Paulo

Joyce Mary ADAM<sup>1</sup>

## Resumo

O presente artigo objetiva analisar a forma com que a imprensa divulga a violência de jovens e a violência ocorrida na escola. Propõe-se analisar ocorrências noticiadas no jornal, a Folha de São Paulo, no início dos anos 2000, ano em que se percebe o aparecimento de um número significativo de artigos e pesquisas que enfocam a violência escolar. Adota-se como referencial teórico a Sociologia do Imaginário, discutida por diversos autores, como Castoriadis (1986), Legros et al. (2007) e Taylor (2006), buscando analisar o imaginário sobre a escola e as interações que se processam na instituição escolar e seu entorno, nas notícias veiculadas sobre violência escolar.

**Palavras-chave:** Violência Escolar. Produção de Sentidos. Imaginário Social. Imprensa Escrita.

## Abstract

This article aims to analyze the way in which the press discloses the violence of young people and the violence in school. It is proposed to analyze occurrences reported in the newspaper Folha de São Paulo, in the early 2000s, in which one perceives the emergence of a significant number of articles and research that focus on school violence. We adopt as a theoretical approach the Sociology of the Imaginary, discussed by several authors as Castoriadis (1986), Legros et al. (2007) e Taylor (2006), trying to analyze the imaginary about the school and the interactions that take place in the school institution and its surroundings, from the news about school violence.

**Keywords:** School Violence. Meaning Production. Social Imaginary. Press.

---

1 Professora Livre-docente da Universidade Estadual Paulista/Unesp. Acadêmicvisitor na Universidade de Cambridge-Uk/FacultyofEducatione UniversitéPicardie Jules Verne-França. Linha de pesquisa Educação: políticas, gestão e o sujeito contemporâneo. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Jovens e Violência. End.: Avenida 24 A, 1515, Rio Claro/SP. CEP 13506-900. Email: <joyce@rc.unesp.br>.

## Introdução

A produção social da insegurança e o medo do crime, devido ao enfraquecimento dos laços sociais e à insegurança no emprego, aliados ao medo de falhar, são aspectos característicos do que alguns autores têm chamado de pós-modernidade (BAUMAN, 1998; SENNETT, 2006; TAYLOR, 2006). Outros autores, como Tavares dos Santos (2004), destacam o aspecto da chamada violência difusa, configurada nas micro violências que se processam no cotidiano, sem que se perceba sua existência, produzindo um modo de interação *naturalizado*.

Nesse contexto da violência difusa e do sentimento de insegurança social, Tavares dos Santos (2004), citando Bauman (1998) e Wacquant (2000), apontam para o crescimento, nos últimos vinte e cinco anos, da população de encarcerados e de todos os que obtêm a sua subsistência da indústria carcerária – a polícia, os advogados, os fornecedores de equipamento carcerário.

Colaborando ou legitimando o contexto social e político dominante têm-se os meios de comunicação, que contribuem para a criação de sentidos, a partir do que os diferentes grupos, que estão em interação na sociedade, defendem e estabelecem como regras e significados para sua atuação cotidiana. Nessa direção, o imaginário construído sobre os fatos do cotidiano resulta em representações sociais, que estabelecem o que é o certo e o errado, construindo as representações da violência e do que deve ser temido, assim como as formas de enfrentamento para essas situações.

Autores que têm se debruçado sobre a questão da juventude e da violência que a cerca, destacam aspectos tanto relacionados à questão econômica quanto à questão do rompimento de laços sociais e ausência de perspectiva de futuro como fundamentais nessa reflexão. Tal situação se torna mais agravante no caso de populações periféricas, que enfrentam a desigualdade social, o crescimento do crime organizado e a ausência de políticas públicas que favoreçam essa parcela da população.

O sentimento de insegurança propiciado pelo crescente avanço da violência social gera uma demanda por segurança, tornando essa preocupação cada vez mais visível, fazendo com que a mídia passe a se interessar por ela com mais frequência. No entanto, os acontecimentos tratados pela imprensa acabam sendo relativizados ou supervalorizados a partir do simbólico e do contexto social, produzindo uma cultura da violência (TONDATO, 2007).

Nesse quadro, a questão da *violência escolar* tem sido, atualmente, explorada por diversos pesquisadores, entre pedagogos, psicólogos e cientistas sociais, o que produziu, ao longo dos anos, diversas concepções que, direta ou indiretamente, englobam a temática. Como nos aponta Debarbieux (2001), a exploração da

mídia pelo assunto contribuiu para a criação do objeto, seja por colocá-lo em cena, seja por exagerá-lo.

A imprensa escrita e audiovisual ganha importância maior às vistas do referencial teórico do imaginário, à medida que atua na produção de sentidos, a partir do que diferentes grupos consideram e legitimam como verdade, como modo de atuação cotidiana. Esse imaginário que se constitui sobre os fatos cotidianos é responsável por instituir representações sociais que determinam formas de agir e de pensar.

Estudos sobre os efeitos da mídia, principalmente a televisão e sua contribuição para o cultivo do sentimento de insegurança e medo, foram destacados por Fernandez Villanueva et al. (2008) em estudo que aponta os efeitos das imagens violentas veiculadas pela televisão nos indivíduos. Diferentes estudos têm sido feitos, também, a respeito do discurso jornalístico e os diferentes tipos de violência, violência de gênero, violência de jovens e violências sociais. Nesse sentido, buscamos complementar essa discussão, tomando como objeto de análise a violência escolar e como a mídia impressa representa a escola e os eventos noticiados, analisando o imaginário que permeia tais representações.

Assim, o presente artigo objetiva analisar as diferentes concepções de violência de jovens e a violência ocorrida em espaço escolar, que a imprensa escrita divulga. Serão analisadas ocorrências noticiadas em um jornal de grande circulação no estado de São Paulo (SP), a *Folha de São Paulo*, em dois períodos centrais, que são os do início dos anos 1980, quando se considera que se consolida a massificação do Ensino Fundamental no Brasil, e do início dos anos 2000, quando se percebe o aparecimento de um número significativo de artigos e pesquisas que enfocam a violência escolar.

Para a coleta dos dados, buscou-se notícias em torno da violência escolar, com a finalidade de identificar alguns elementos, como, por exemplo, a caracterização dos atores envolvidos na ocorrência, o procedimento tomado pelas instituições abordadas (família, escola, polícia, etc.), bem como a abordagem linguística própria aos textos jornalísticos.

O clima de insegurança e medo, as condições socioeconômicas e alguns aspectos contemporâneos são destaques apresentados pelos jornais, sendo a imprensa, também, palco de disputas políticas, que se tornam importantes uma vez que se produzem e reproduzem em terreno simbólico (MARTIN-BARBERO, 2003). Assim, a análise dos dados foi feita utilizando-se o conceito de análise de conteúdo (BARDIN, 2000). Para tanto, foram traçadas categorias de análise, emergentes do próprio texto, a fim de compreender qual a relação desses acontecimentos com o simbólico, como são tratados pela imprensa e como essas representações produzem novos sentidos para um determinado grupo.

## Violência e violência escolar: algumas reflexões

A questão da violência social, como já foi apontado, tem sido abordada de diferentes maneiras e encarada sob diferentes enfoques. A discussão que nos interessa mais de perto e que nos auxiliará na análise dos textos da imprensa sobre a violência escolar relaciona-se principalmente à produção do sentimento de insegurança. Castel (2010) destaca que, apesar de vivermos em sociedades que, sem dúvida, estão entre as mais seguras que já existiram, vivemos angústias alimentadas pela insegurança e pelo pânico. Tal sentimento de insegurança e de aumento da violência, assim como a intolerância com ações outrora consideradas como características da juventude, relaciona-se com o que é aceitável como comportamento de violência.

Mucchiell (2010) nos lembra que a definição do comportamento violento não é atemporal e nem cessa de evoluir em nossa sociedade, considerando que a discussão que hoje se faz sobre a violência se vincula ao fato de que nossa sociedade não suporta mais a violência, assim como não a legitima e não encontra sentido nela como proposta de ação no cotidiano.

A violência pode ser conceituada como um ato de brutalidade, física e/ou psíquica, contra alguém e caracteriza relações interpessoais descritas como de opressão, intimidação, medo e terror. Segundo Gilberto Velho (2000), a violência não se limita ao uso da força física. Afirma, ainda, que a possibilidade ou ameaça de usá-la constitui dimensão fundamental de sua natureza, associando-a a uma ideia de poder, quando se enfatiza a possibilidade de imposição de vontade, desejo ou projeto de um ator sobre o outro. Assim, o que especifica a violência é o desrespeito, a negação do outro, a violação dos direitos humanos, que se soma à miséria, à exclusão, à corrupção, ao desemprego, à concentração de renda, ao autoritarismo e às desigualdades presentes na sociedade brasileira.

Dessa forma, destaca-se que a discussão do termo *violência* não se restringe simplesmente à violência física, mas se refere também à violência psicológica, moral ou simbólica, que, no dizer de Bourdieu (1989), embora não agredindo o físico, se faz no plano da significação. Tal reflexão vincula-se estreitamente à noção de arbitrariedade cultural e é muitas vezes imperceptível aos olhos de quem não faz parte do mesmo universo. Pode ser exercida por diferentes instituições, como o Estado, a escola, a igreja, a mídia, etc. A violência simbólica só consegue ser exercida com o consentimento do indivíduo ou grupo dos que não querem saber que estão sujeitos a ela, ou a exercem.

Ao tentar clarear a conceituação de violência para discutir a violência no âmbito escolar, Debarbieux (2002) traz diferentes autores, como os que estão

destacados a seguir. Referindo-se a Bonafé-Schmitt, Debarbieux (2002) faz uma diferenciação entre violência e incivilidade. Considera que utilizar o termo violência ao se referir a uma amplitude de fenômenos, como agressão física, extorsão, vandalismo e o que é conhecido como incivilidade: linguagem rude, humilhação, xingamentos, é não utilizar bem o termo. Na definição limitada, considerada por Ballion (1999 apud DEBARBIEUX, 2002, p. 62), há violência “[...] quando há abuso, ameaça, intimidação, danos físicos a outros, danos ou destruição intencional de pertences.” Chesnais (1981 apud DEBARBIEUX, 2002) considera que o termo violência deve se ater ao seu núcleo bruto, que implica violência física grave, homicídio, estupro, danos físicos, roubo ou assalto armado. Tais concepções se limitam à concepção de violência restrita ao código penal e ignoram as pequenas violências do cotidiano, a violência silenciosa que se constrói no cotidiano, que levam a outras violências maiores. Além disso, a partir de tais considerações, as políticas preventivas de violência acabariam por se circunscrever em repressão mais do que à prevenção, corroborando com o que afirma Devine (2002):

Tudo isso nos leva de volta ao problema da definição, ao problema de o que, precisamente, queremos dizer por violência. É importante que nos demos conta de que as pesquisas e os programas de intervenção direcionados à redução imediata dos níveis de violência juvenil quase sempre enfocam a violência interpessoal direta que, tradicionalmente, é definida como os atos deliberados, por parte de crianças, adolescentes ou jovens adultos, que representam ameaça ou que vem a resultar em danos corporais graves ou morte. A limitação dessa definição é que ela situa o *locus* da violência precisamente no nível individual. (DEVINE, 2002, p. 219).

No Brasil, destacamos os trabalhos realizados por Sposito (2001), que aponta que é possível considerar os anos 1990 como um momento de mudanças no padrão da violência nas escolas públicas, que englobam agora não só atos de vandalismo, mas, também, práticas de agressões interpessoais. Por outro lado, a autora afirma que, nem sempre os índices de violência no meio escolar coincidem com os índices mais gerais da violência que atingem os jovens. Em artigo de 2001, Sposito(2001) apresenta um balanço das pesquisas sobre violência escolar no Brasil, destacando que a relação conflituosa entre alunos e professores tem gerado um medo constante entre professores, que apelam para a segurança policial, o que afeta a qualidade da interação e o clima escolar.

De qualquer modo, observa-se que o medo de uma potencial situação em que a *violência* se manifeste, assim como o medo da perda do controle e da autoridade nas instituições escolares, tem levado as escolas e os órgãos responsáveis pelas políticas educacionais a uma crescente proposição de medidas, no sentido do endurecimento de regras, normas e punições, a comportamentos considerados como de violência ou indisciplina.

No contexto das diferentes discussões atuais sobre violência, violência escolar e criminalidade, a imprensa tem dado destaque frequente a eventos que são categorizados como violência escolar e que vão de atos de indisciplina e incivildades até atos de real violência, o que pretendemos elucidar melhor a partir das análises a ser feitas.

## Imaginário social, os textos jornalísticos e a produção de sentidos: algumas reflexões

Njaine e Minayo (2002, p. 286), em artigo em que discutem o discurso da imprensa sobre rebeliões de jovens infratores em regime de privação de liberdade, utilizam uma frase bastante significativa para interpretar a atuação da mídia, afirmando que: “[...] a mídia não cria preconceitos, julgamentos ou verdades, mas absorve o imaginário social, revestindo-o de uma roupagem especial, tecnicamente sofisticada e específica para agradar aos mais diferentes segmentos sociais e aos mais variados gostos.”

Tomando essa afirmação, a reinterpretemos para o texto jornalístico, no sentido de que consideramos que, ao mesmo tempo em que ele absorve o imaginário social, o reveste ideologicamente, recriando esse imaginário, legitimando interpretações que vão ao encontro de políticas e práticas sociais contrárias à valorização da cidadania e de solidariedade.

A definição de imaginário social é essencial para a compreensão de seu papel na construção das instituições e das relações que se estabelecem em seu interior, assim como na produção dos sentidos.

A seguir serão apresentadas algumas reflexões sobre o conceito do imaginário social e sua contribuição à análise em questão neste artigo.

O imaginário social, na concepção de Taylor (2006), não é apenas ideologia, mas define conceitos e práticas que caracterizam os diferentes contextos históricos econômicos e sociais. Destaca que a modernidade, tanto em sua origem como na atualidade, com suas múltiplas modernidades, deve ser compreendida a partir dos diferentes imaginários sociais construídos.

Outro autor que trabalha com o conceito de imaginário e sua importância para a compreensão das instituições é Castoriadis (1986). Esse autor fala sobre o significado do imaginário na constituição das instituições, juntando imaginário e funcionalidade como elementos complementares nesse processo: “A instituição é uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário” (CASTORIADIS, 1986, p. 159). Aponta a presença do imaginário nas ideias expressas por Marx (apud CASTORIADIS, 1986) quando ele se refere ao fetiche da mercadoria como elemento importante para o funcionamento efetivo da economia capitalista, apesar de considerar que, para o referido autor, esse imaginário tem um papel limitado. Assim, Castoriadis (1986) vem reafirmar o papel do imaginário na constituição das estruturas da sociedade, a partir da ação humana:

Quando afirmamos, no caso da instituição, que o imaginário só representa um papel porque há problemas ‘reais’ que os homens não conseguem resolver, esquecemos pois, por um lado, que os homens só chegam precisamente a resolver esses problemas reais, na medida em que se apresentam, porque são capazes do imaginário; e por outro lado, que esses problemas só podem ser problemas, só se constituem como estes problemas que tal época ou tal sociedade se propõem resolver, em função de um imaginário central da época ou da sociedade considerada. (CASTORIADIS, p. 162, grifo do autor).

Tais palavras chamam a atenção para o poder do imaginário, tanto em relação aos problemas reais criados em cada época como à sua resolução, a partir do imaginário. Assim, o imaginário não é só constituinte do problema, como também está presente nos encaminhamentos dados pela sociedade, os quais legitimam as ações correspondentes.

A imprensa constitui-se, ao lado de outras formas de comunicação, em veículo de produção de sentidos em que o imaginário e as representações sociais estão presentes. As vítimas, os heróis, os algozes, os padrões de interação social e institucional estão presentes nas linhas e entrelinhas, instituindo uma rede social simbólica vivenciada pelos diferentes grupos sociais e diferentes grupos de poder que a imprensa capta, interpreta e reinterpreta.

O sentimento de insegurança e a produção do medo na sociedade têm nos textos jornalísticos um referencial significativo, constituindo-se em fonte importante de análise. Martin-Barbero (2003) expõe sobre a importância da

comunicação e da cultura como campos primordiais de batalha política, por produzirem uma batalha no terreno simbólico. Essa batalha no terreno simbólico, em nossa maneira de ver, se expressa no imaginário social implícito nos discursos e imagens, que circulam na mídia produzindo e legitimando sentidos para os diferentes eventos cotidianos.

Nessa linha de pensamento é que se propõe a análise do texto jornalístico sobre a violência que acontece no espaço escolar, buscando a produção de sentidos, que contribui para a construção da rede social simbólica e o imaginário social vivenciado pelos diferentes grupos em interação.

A questão da violência na escola, embora esteja presente há muito tempo, principalmente, por meio dos rituais de iniciação, se restringia a uma violência aceita, como reforço do pertencimento a um mundo previamente estabelecido e fechado, o da academia ou da educação, como espaço restrito às classes dominantes. Debarbieux (2001) destaca o efeito da democratização da educação, do acesso à escola de camadas da população antes excluídas desse processo, promovendo, ao mesmo tempo, a possibilidade de ingresso em um mundo antes proibido, mas, também, o desvelamento dos conflitos entre os que chegam e a instituição tradicional de então:

A chegada de novos públicos, até então à margem do segundo grau, produzia novas formas de desordem: a ‘bagunça anômica’. As dificuldades de manutenção da coesão social tiveram por consequência o enfraquecimento da consciência comum, concentrando-se na bagunça tradicional. A democratização do recrutamento escolar não corresponde necessariamente a uma verdadeira democratização da escola. Torna mais visível os bloqueios do sistema às crianças de certos subgrupos movidos pelo desejo de mobilidade social: a integração no sistema pedagógico tradicional é difícil para esses novos públicos e a desordem, longe de ser uma ‘anomia normal’, se torna progressivamente menos tolerada, tendo por corolário o reforço das punições.

[...] Uma escola que se massifica é uma escola que põe a descoberto as desigualdades que acolhe e reforça. (DEBARBIEUX, 2001, p. 165, grifos do autor).

A escola, como instituição social, constrói-se a partir de imaginários que dão significados a ela e que estabelecem modelos de comportamento e modos de interação. O estabelecimento de regras e os modelos comportamentais, conforme as regras, resultam de práticas coletivas sancionadas e legitimadas



pelos grupos e que estão em sintonia com os contextos históricos, e isso, com a escola, não é diferente.

A afirmação de Debarbieux (2001), de que a democratização do recrutamento escolar não corresponde necessariamente a uma verdadeira democratização da escola, vem ao encontro do que afirma Taylor (2006) acerca de que nosso imaginário social ou nossa autoimagem de cidadãos iguais, em um Estado democrático, pode ser falso no sentido de ocultar certas realidades cruciais, como a da exclusão.

[...] si entendemos esto como algo más que um principio legitimador, es decir, si lo imaginamos como uma realidade plenamente efectiva, lo que hacemos es falsear la realidad, desviar la mirada para no ver los diversos grupos de excluidos o desposeídos, o imaginar que son los únicos responsables de su situación. (TAYLOR, 2006, p. 212).

Taylor (2006) apresenta a questão de que o que imaginamos pode ser algo novo, construtivo, algo que abra novas possibilidades, mas também pode ser pura ficção, que esconde ou oculta certas realidades cruciais como, por exemplo, nossa autoimagem de cidadãos iguais em um Estado democrático que ignora a exclusão e a desigualdade de nossa sociedade.

A instituição escolar e a imagem que se constrói dela podem expressar interpretações sobre sua estrutura e as relações entre os diferentes atores que estão envolvidos no processo educacional. Imaginar que a escola é democrática, como instituição, e que os alunos, famílias e comunidade é que muitas vezes não se encaixam no que ela, a princípio, *deve ser*, nos faz cair no imaginário de uma escola igualitária e justa e os que não se adaptam é que são os desajustados. Nesse imaginário, a boa escola é a do *pulso firme*, das regras e normas rígidas e repressivas, e o núcleo gestor competente é o que garante a *segurança* e a estabilidade. O destaque para as situações de violência extrema, com enfoque criminal e sensacionalista, em detrimento de discussões que enfoquem a violência simbólica institucional ou as situações de indisciplina e incivildades, mais comuns nesse cotidiano da escola, pode criar imagens falsas do verdadeiro problema, político e social, que enfrentam as escolas hoje.

É nessa medida que procuramos compreender qual é o imaginário veiculado nos textos jornalísticos ao apresentarem e refletirem sobre a violência social e a violência escolar. Buscamos compreender a produção do sentimento de insegurança, do medo do outro – que, no caso das escolas, tem se constituído no medo dos alunos, das famílias dos alunos e do entorno da escola – que se materializa no texto pela caracterização dos eventos noticiados sobre a instituição escolar.

## Imaginário e produção de sentidos sobre violência escolar no jornal folha de São Paulo

Iniciamos a pesquisa em jornais, pela *Folha de S. Paulo*, por meio do Acervo Folha, disponível *on-line*, tendo como alvo notícias veiculadas no início dos anos 2000, que abordassem a temática violência escolar.

No acervo foi possível realizar a pesquisa das notícias, delimitando um período de tempo e um grupo de palavras-chave. Foram utilizadas palavras como violência, escola, polícia, vandalismo, medo, insegurança e outros termos relacionados, a fim de ampliar as possibilidades da pesquisa.

Procurou-se analisar as notícias agrupando-as de acordo com a ênfase dada pelo jornal, conforme registro de agressão de alunos contra colegas e contra professores, ataques à escola por pessoas de fora da escola ou vandalismos praticados por alunos. A seção do jornal onde são apresentadas as notícias foi considerada um aspecto importante, pois se é noticiada na parte de educação supõe-se que seja um problema a ser tratado nesse âmbito, se é noticiada na parte de segurança ou outra relacionada a órgãos de justiça ou de crimes parte-se do princípio de que a notícia terá forte ênfase relacionada a essas questões. Formam o corpus da pesquisa 46 notícias, referentes ao ano 2000 e 2001.

Realizou-se uma primeira leitura das notícias-com a finalidade de conhecer o material coletado e suscitar hipóteses para a análise. O conteúdo dos jornais, as mensagens em linhas e entrelinhas retomam o contexto do noticiado. Utilizou-se a metodologia de análise de conteúdo para analisar o texto das notícias, investigando quais percepções são apresentadas ao leitor e quais sentidos se produzem nessa comunicação, como destaca Bardin(2000):

Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou uma intuição carismática. Por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar. (BARDIN, 2000, p. 32).

Dessa forma, após uma primeira leitura do material, podem-se perceber alguns elementos, personagens e cenários que, geralmente, aparecem vinculados ao acontecido. Da escola temos a direção, professores, funcionários e alunos, em contrapartida, a presença da família e da polícia. De um lado, temos as ocorrências que contam atos violentos, compreendendo agressões físicas

(homicídios, brigas), assédio (ameaças, bullying), roubos e furtos, invasões e depredações. De outro lado, temos as notícias de cunho político, que abordam problemas referentes à violência escolar, bem como apresentam propostas e ações tomadas pelas instâncias educativas. Dentre as instituições destacam-se, além das instituições escolares, o MEC (Ministério da Educação e Cultura), UDEMO (Sindicato dos Diretores), Apeoesp (Associação de Professores), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), ONU (Organização das Nações Unidas), etc.

Foram encontrados também, nas ocorrências, dados estatísticos que apontam para o aumento ou queda da violência nas escolas e, ainda, notícias declarando um *surto de violência* em determinada região, geralmente, em bairros mais pobres e/ou periféricos.

Seguindo a proposta da análise temática de Bardin (2000), depois da leitura fluante, passamos ao processo de categorização. O processo de categorização consiste em verificar qual o sistema de organização dos elementos e personagens discutimos e compreender qual seu sentido diante do contexto apresentado.

Realizamos uma pesquisa de contagem de palavras para verificar quais eram os termos que mais apareciam nas notícias e, dentre eles, destacamos: escola (45); violência (37); aluno (34); segurança (24); polícia (15); drogas (12); e família (4). A partir daí, passou-se a selecionar as notícias em que aparecia a palavra escola associada à palavra violência. Como complemento observou-se, associados às notícias que se referiam à escola e violência, os sentimentos de insegurança, agressividade, medo, etc., que são os componentes de *unidades de contexto*, que serão definidos a seguir.

Foram criadas, então, as primeiras categorias, a partir dos trechos das notícias selecionadas, compondo as unidades de registro (BARDIN, 2000). A violência fora das escolas, as condições socioeconômicas das comunidades e a cultura organizacional da escola, aspectos que permeiam as notícias selecionadas, também foram foco de análise, como *unidade de contexto*, para codificar a *unidade de registro* (BARDIN, 2000, p. 107). Essa autora observa que, para compreender melhor determinadas mensagens, “[...] unidades de registro [...]”; há a necessidade de compreendê-las em seu contexto, que seriam as “[...] unidades de contexto [...]”.

As categorias referem-se às instituições envolvidas: família, escola, polícia (militares, civis e outros agentes de segurança) e governo (instâncias educacionais públicas), e foram vistas diante de quatro aspectos relativos a essas instituições: prevenção/precaução (na possibilidade do diálogo e socialização); ação/combate (projetos e criação de normas); ação/punição (advertências, expulsões, encaminhamento a órgãos responsáveis).

No que se refere aos envolvidos no ato da violência, sejam eles aluno, professor, morador da comunidade, etc., foram destacados os seguintes aspectos: ação/agressão (brigas, homicídios, suicídios, assédio, vandalismo, roubos/furtos); ação/coletivo (agenciamento de gangues, uso de armas e tráfico de drogas); medo (insegurança, evasão, exclusão) e apatia.

A relação entre as instituições e os procedimentos tomados frente ao ato violento trata-se de um elemento considerado pelo jornal e traduz as mensagens que são emitidas aos leitores, carregadas de sentido.

Podemos compreender, por exemplo, a responsabilidade atribuída à gestão da escola e ao governo como uma resposta à demanda social de segurança e da qualidade no ensino. Atribui-se à direção, de forma simbólica, o grau máximo de autoridade no âmbito escolar, na qual o discurso do jornal espera desse grupo um posicionamento quanto às questões da violência e da insegurança social. O imaginário presente é o de que uma direção forte e a presença da polícia na escola são as soluções para um controle maior do espaço escolar e a diminuição da violência escolar, como ilustram os seguintes excertos das notícias veiculadas:

A falha na segurança escolar já fez quatro vítimas de espancamento em colégios públicos de Ribeirão nos últimos cinco dias. Anteontem, dois alunos foram agredidos na Alberto Santos Dumont, no Sumarezinho, zona oeste. (TOMICIOLLI, FOLHA RIBEIRÃO, 25 mar. 2000, p. 2).

As discussões quanto à presença ou não da polícia, em meio escolar, são abordadas por diversas notícias, sendo vistas, de um lado, como figura de segurança, na defesa e prevenção de atos violentos, e, de outro, sua presença permanente na escola desperta um sentimento apreensivo para alunos, pais e funcionários (representação simbólica da polícia como proteção, mas também como repressão). Quando não, são apontadas as falhas organizacionais e a falta de recursos para aumentar o policiamento.

Das dificuldades encontradas na relação entre a polícia e a escola e a polícia e a comunidade, alguns procedimentos são tomados pela escola a fim de garantir a segurança. As notícias apresentam medidas e proposições, como o uso de detectores de metal, uso de câmeras de segurança, cancelamento de aulas noturnas (no período noturno, a escola está mais vulnerável a invasões, agressões e outras ilegalidades) e outras normas e atribuições a fim de evitar que os problemas de fora atinjam a escola. Além disso, há a chamada às famílias para maior participação dos pais na vida dos alunos como uma forma de prevenção, conforme ilustra a notícia a seguir:

Segundo o coordenador da Segurança Escolar de Ribeirão Preto, além 'do policiamento preventivo e repressivo imediato' para tentar diminuir a violência nas escolas, a polícia promove programas educacionais a alunos. Um dos programas citados por ele é o Proerd (Programa Educacional de Resistência às Drogas), destinado a alunos da 4ª série. 'É para ensiná-los a dizer não às drogas. É uma semente que estamos plantando hoje e colheremos o fruto muito em breve'. 'Para ele, uma das medidas que diminuiria a violência nas escolas é a maior participação dos pais na vida escolar dos filhos. 'Uma pergunta que eu sempre coloco é: será que todo pai observa a bolsa de seu filho quando ele chega em casa?' (FOLHA DE SÃO PAULO, folha RIBEIRÃO, 27 abr. 2001, p. C1, grifo do autor).

Existe, pois, um imaginário em torno dos órgãos de segurança, no sentido de que eles representam um instrumento forte no combate à violência escolar. Essa compreensão expressa a ideia de que a produção da violência se encontra somente fora da escola. Sem dúvida que, para a repressão da violência social no entorno da escola, os órgãos de segurança são instrumentos importantes, mas não os únicos. A referência à ação dos pais, nessa notícia, é mais uma demonstração de que o imaginário presente é o de que a violência é trazida de fora da escola somente. A ação da polícia na escola, que ocorre por meio de cursos, que é outro aspecto dessa notícia, pode significar uma proximidade que promove a possibilidade de confiança e proteção mas acaba por representar uma imagem de proximidade com a repressão policial também.

Outra questão que nos parece pertinente discutir diz respeito ao processo de evasão dos alunos de escolas consideradas violentas, devido ao clima de insegurança que atinge a população. Esse clima de insegurança, nas notícias dos jornais, está geralmente ligado à transferência de alunos para outras escolas e/ou bairros ou, ainda, alunos que desistem de estudar, considerando a falta de expectativas e o medo.

Notícias alarmantes e que incluem a violência no entorno da escola mostram um conflito de atribuições entre órgãos vinculados à educação com órgãos vinculados à repressão policial. A notícia reproduzida a seguir traz tanto uma ideia alarmista ao utilizar o termo *surto de violência* como, também, o conflito citado:

Um surto de violência nas proximidades de escolas públicas de São Paulo deixou cinco pessoas feridas

a tiros e uma garota morta nos últimos dez dias. O número de tentativas de homicídio (cinco) nesse período quase alcança os sete casos do ano passado inteiro—representam 71% das ocorrências de 99. Em 99, além dos homicídios tentados, a polícia registrou seis assassinatos, 133 casos de alunos feridos em brigas e apreendeu 16 armas de fogo, segundo a Secretaria da Segurança Pública. A alta das últimas duas semanas bate março de 99, quando dois estudantes morreram baleados e houve uma tentativa de homicídio. A Secretaria de Estado da Educação não quis comentar os casos de crimes nas escolas, alegando que o problema é de competência exclusiva da Secretaria da Segurança Pública. (FOLHA DE SÃO PAULO, Cotidiano, 25 mar. 2000).

Essa notícia, apesar de se referir a crimes no bairro onde a escola se situa, utiliza a expressão *casos de crimes nas escolas*, produzindo um sentido equivocado da questão e reforçando o imaginário da insegurança que se estende automaticamente do entorno para o interior da escola, sem análises mais aprofundadas.

Mesmo quando a notícia refere-se a pesquisas promovidas por instituições como a UNESCO, a ênfase é para a violência criminal, como pode ser observado na notícia reproduzida a seguir:

A UNESCO também está interessada em quantificar os atos de vandalismo e depredação, o tráfico e a utilização de drogas no ambiente escolar e a violência sexual entre os alunos. Os questionários da pesquisa, intitulada ‘Violência nas Escolas—Um Termômetro da Violência Escolar’, serão aplicados inicialmente nas 111 escolas que aderiram ao programa ‘Todos Pela Paz’, parceria entre a UNESCO e o governo do Estado. O programa, que começou a funcionar no fim de semana passado, prevê que as escolas participantes fiquem abertas aos sábados e domingos para a realização de programações culturais e de lazer, atendendo um público com poucas opções de atividades. O ‘Todos Pela Paz’ surgiu a partir da constatação de que os maiores índices de mortes violentas ocorrem entre jovens de 16 a 24 anos, faixa etária que teria também o maior percentual de autores de crimes no Estado. (GRILO, FOLHA DE SÃO PAULO, Cotidiano, 29 ago. 2000, p. C5, grifos do autor).

Os aspectos da violência simbólica ou da *violência difusa*, como conceitua Tavares dos Santos (2004), mesmo sendo veiculados no programa *Todos pela Paz*, não trazem para reflexão do leitor o cotidiano da escola em termos das relações que se estabelecem em seu interior. Não estão presentes, como processo de reflexão, os diferentes preconceitos e estabelecimentos unilaterais de regras e as dificuldades originadas por um imaginário a respeito dos alunos, famílias e comunidade, que os coloca em lados opostos. A própria questão apresentada como origem do *Todos pela Paz* enfatiza a questão da criminalidade.

As famílias são descritas, em geral, como fragilizadas, seja a partir de suas condições econômicas, de sua estrutura de vida, ou de como participam da escola. A possibilidade de diálogo aparece com frequência vinculada aos projetos de socialização (exemplo: a escola permitir o uso das quadras de esportes pela comunidade, projetos que propõem a abertura da escola nos finais de semana, etc.).

Os ataques a professores, também, aparecem noticiados e reafirmam a fragilidade da escola e dificuldade dos professores e gestores em lidar com o problema. O imaginário de que o professor deve se mostrar forte, e não se deixar dominar pela situação de insegurança ou sucumbir à pressão da violência presente no entorno da escola, está presente na seguinte notícia:

O vigia Adirlei Remundine, 22, que estuda na primeira série do ensino médio, decidiu transferir sua matrícula de uma escola no Campos Eliseos para um supletivo na região central neste ano. Ele tomou a decisão após estudar em três escolas diferentes nos últimos quatro anos. Durante esse período, ele frequentou as escolas Dom Alberto José Gonçalves, Alberto Santos Dumont e Professora Amélia dos Santos Musa. 'Não existe condições de estudar nessas escolas no período da noite. É muita confusão e o tráfico de droga é visível dentro e fora dos colégios', diz o vigia. Ele diz acreditar que o clima de insegurança também influencia no rendimento dos alunos e na qualidade do ensino. Para o vigia, muitos professores têm medo dos alunos e acabam facilitando as avaliações. (BRAGHETO; SASTRE. FOLHA DE SÃO PAULO. Folha Ribeirão, 12 jan. 2000, p. 1, grifo do autor).

As notícias de cunho político discutem propostas e projetos que visam acabar com a violência nas escolas e atuam na produção de pesquisas, no sentido de conhecer como o fenômeno está colocado em determinada região, qual a variação e os tipos de violência. A UDEMO aparece nas notícias,

revelando sua autoridade e legitimidade frente às demais instâncias. Essa entidade é responsável por grande número das pesquisas sobre a violência escolar. As propostas se orientam no sentido de gerar novas possibilidades de inserção dos jovens na sociedade, afastando-os da violência e da criminalidade, como, também, projetos de conscientização contra a violência (por exemplo, elaboração de trabalhos sobre o bullying) e de valorização da escola.

A notícia que será destacada a seguir mostra que a ênfase dada pela UDEMO é nas ações de instituições fora da escola, tais como família, comunidade e polícia. Ações que reflitam sobre os processos de interação no interior da escola e propostas que analisem a escola como produtora e reprodutora de violência simbólica dificilmente são encontradas.

Do total de escolas pesquisadas pela Udemo no Vale do Paraíba, 84% disseram estar desenvolvendo algum tipo de projeto com o objetivo de reduzir a violência escolar. Na pesquisa, a sugestão mais apresentada pelas escolas para acabar com a violência foi a ‘valorização da escola e o envolvimento de pais, alunos e comunidade’ (54,84%). Em segundo lugar, aparece ‘policciamento permanente’ (38,71%). ‘Nosso cliente é a sociedade. Se ela quer que a gente vá até a escola, então iremos’, disse o tenente-coronel Celso Carlos de Camargo, comandante da PM em São José. Ele afirmou que vai aumentar o número de carros nas rondas escolares (atualmente há quatro carros na ronda em São José). Outras sugestões das escolas, entre as 17 apresentadas, foram o uso de uniforme (38,71%), alterações no Estatuto da Criança e do Adolescente (32,26%), contratação de vigias (32,26%), implantação de um programa de renda mínima para famílias carentes (25,81%) e construção de centros de lazer (19,35%). (SILVA. FOLHA DE SÃO PAULO - FOLHA VALE, 12 fev. 2000, p. 1, grifos do autor).

Ainda nesse raciocínio, o imaginário que a escola tem de si mesma é que ela é uma “[...] ilha de virtudes rodeada de ignorância” (DUBET; DURU-BELLAT, 2000, p.19), como se pode observar também no texto que é destacado a seguir.

Para a polícia, a prefeitura e o Estado, a violência apontada por pais de alunos de escolas das regiões sul e leste de



São José dos Campos não está localizada no interior das unidades, mas sim nos próprios bairros. A secretária municipal da Educação, Maria América Teixeira, disse, por meio de sua assessoria de imprensa, que não há registros de violência dentro das escolas. A secretária informou que os pedidos de transferências representam casos isolados e que as 11 escolas municipais de bairros da região sul, por exemplo, têm uma fila de espera com 3.185 estudantes. (FOLHA DE SÃO PAULO. Folha Vale, 27 abr. 2001).

Muito raramente encontram-se notícias em que há destaque para a ação de professores ou diretores que tomaram atitudes no sentido de mudar a história das escolas, como a que é reproduzida a seguir. Em geral, a ênfase é para situações de violência criminal e pouca reflexão sobre os aspectos que geram os conflitos e que levam a esse tipo de violência extrema.

A rotina da Escola Estadual Professor Renato Arruda Penteadado, na Vila Brasilândia (zona norte de São Paulo), mudou completamente quando Eliane Bernardo de Melo, 51, assumiu em 88 o cargo de diretora. As pichações, a insegurança e as brigas diárias deram lugar a uma escola limpa onde, segundo os alunos, há mais respeito. De exemplo da violência, a escola passou a ser considerada por entidades de defesa da paz um símbolo de luta. Alunos, funcionários e professores concordam que a mudança começou pela atitude da nova diretora. (FOLHA DE SÃO PAULO. Cotidiano, p. C8, 09 jul. 2000).

Essa notícia destoa da maioria das outras veiculadas, pois o que se observa é, de um lado, a cobrança de ações, predominantemente, de repressão por parte da escola ou da polícia e, do lado dos órgãos ligados a secretarias de educação e outras entidades, uma pressão da imprensa por essas ações e uma atitude defensiva e menos propositiva dos primeiros. Tal aspecto vem corroborar com a ideia de que a imprensa, ao não ter como foco central uma real análise da problemática, que provoque os leitores a refletir sobre a complexidade das relações intra e extra-ambiente escolar, supervaloriza a violência mais conectada ao crime e reforça o sentimento de insegurança, assim como medidas mais repressivas que preventivas.

## Conclusões

Procurou-se, ao longo da pesquisa, apresentar algumas concepções sobre violência e violência escolar e identificar como a imprensa, mais especificamente o jornal Folha de São Paulo, se refere e como descreve as situações e consequências da violência escolar.

Considera-se que a mídia atua como um dispositivo de poder, uma vez que relativiza os acontecimentos conforme interesses diversos, e que sua comunicação é criada e opera por meio de símbolos, que são interpretados pelos indivíduos, gerando diferentes compreensões, mas que, de certa maneira, expressa e reforça o sentimento de insegurança social.

Conclui-se que a forma como a questão da violência escolar é tratada pela mídia acaba inflando o conceito, supervalorizando as situações mais graves e vinculadas ao crime, contribuindo com a produção do sentimento de insegurança social, formando um imaginário sobre a violência escolar que leva a discussão para o estabelecimento de medidas repressivas, mais que educativas.

Ao desfocar a discussão da violência escolar, orientando-a tanto para a insegurança e criminalidade como para um olhar somente para fora da escola, a imprensa não contribui para que as questões que originam violências e incivildades no interior da escola tenham espaço significativo de reflexão. O imaginário de uma escola justa e *ilha de virtudes cercada de ignorância*”, como definem Dubet e Duru-Bellat (2000, p. 19), e o imaginário sobre os alunos, famílias e o entorno da escola como única fonte da citada violência, contribuem para que medidas repressivas sejam consideradas as únicas possíveis. Apesar de se ter observado, nas notícias veiculadas, as mútuas responsabilizações entre poder público, polícia, escola e sociedade, pouco se percebem discussões que evidenciem a complexidade e como o imaginário social criado por essas instituições orientam as conclusões e propostas de como enfrentar a questão da violência escolar.

Como foi destacado, a partir de diferentes estudos, a crescente demanda social por segurança e os destaques dados pela imprensa às situações de violência nas escolas, resultam em um sentimento do aumento desse tipo de violência, exigindo do poder público novas medidas frente ao problema, ao mesmo tempo em que se espera das instituições escolares novas possibilidades de ensino-aprendizagem, maior socialização, relação com a comunidade, etc., a fim de reduzir fatores que contribuem para a violência. Faz-se necessária a compreensão da real questão da violência que permeia o cotidiano escolar, no sentido de elaborar ações e políticas nesse contexto e não no contexto do alarmismo que, muitas vezes, está presente na mídia.

O imaginário que orienta um grupo social, o qual a mídia reproduz ou que ajuda a produzir, é, ao mesmo tempo, gerador dos problemas da violência e o caminho para criar novas possibilidades para o enfrentamento e prevenção da violência escolar, dependendo dos valores e princípios veiculados.

## Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2000.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- BRAGHETO, A.; SASTRE, A. Violência afasta estudantes de escolas de periferia de Ribeirão. Folha de São Paulo. Folha Ribeirão, 12/01/2000, p. 01. Disponível em: <<http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/2000/01/12/68>>. Acesso em jan. 2012.
- CASTEL, R. **As metamorfoses da Questão Social**. 5. ed., Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010
- CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.
- DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, p. 163-193, jan./jun. 2001.
- DEVINE, J. A Mercantilização da Violência Escolar. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília, DF: UNESCO, 2002.
- DUBET, F.; DURU-BELLAT, M. **L'Hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin Démocratique**. Paris: Éditions Du Seuil, 2000.
- FERNÁNDEZ VILLANUEVA, C. et al. Los espectadores ante la violencia televisiva: funciones, efectos e interpretaciones situadas. **Comunicación y Sociedad**. Madrid, v. XXI, n. 2, p. 85-113, 2008.

GRILO, C. Unesco pesquisa violência escolar. Folha de São Paulo, Cotidiano, 29 ago. 2000, p. C5. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff2908200016.htm>>. Acesso em: mar. 2011.

FOLHA DE SÃO PAULO. Diretora muda rotina da escola. Caderno Cotidiano, 9 jul. 2000, p. C8. Disponível em: <<http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/2000/07/09/15>>. Acesso em: fev. 2011.

LEGROS, P. et al. **Sociologia do Imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

MUCCHIELLI, L. Notre Societé est-elleplus Violente? **Revue Sciences Humaines. Les Grands Dossier**, Paris, número 18 mars-avril, 2010. Disponível em: <[http://www.scienceshumaines.com/notre-societe-est-elle-plus-violente\\_fr\\_25031.html](http://www.scienceshumaines.com/notre-societe-est-elle-plus-violente_fr_25031.html)>. Acesso em: 29 nov. 2010.

NJAINÉ, K.; MINAYO, M. C. S. Análise do discurso da imprensa sobre rebeliões de jovens infratores em regime de privação de liberdade. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 7, n. 2, p. 285-297, 2002.

SENNET, R. **La Cultura Del Nuevo Capitalismo**. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.

SILVA, J. B. Pesquisa da Udemo mostra que violência se estabiliza, mas ações das gangues preocupam. Folha de São Paulo, Folha Vale, 12 fev. 2000, p. 1. Disponível em: <<http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/2000/02/12/69>>. Acesso em: fev. 2011.

SILVA, J. M. P.; SALLES, L. M. F. Imaginário, cultura global e violência escolar, **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 21, n. 36, jan./jun.2010.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, jan./jun. 2001.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. Violências e dilemas do controle social nas sociedades da “modernidade tardia”. **Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 3-12, mar. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 3 abr. 2011.

TAYLOR, C. **Imaginários Sociais Modernos**. Barcelona: Paidós, 2006.

TOMICIOLI, A. R. Ribeirão soma 4 agressões em escola. Folha de São Paulo. Folha Ribeirão, 25 mar. 2000, p. 2. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ribeirao/ri2503200001.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

TONDATO, M. P. Violência na mídia ou violência na sociedade? A leitura da violência na mídia. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 32, abr. 2007.

VELHO, G. Violência, reciprocidade e desigualdade. In: VELHO, G.; ALVITO, M. (Org.). **Cidadania e violência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editoras UFRJ/FGV, 2000. p. 11-25.

WACQUANT, L. **Punir os pobres**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora REVAN, 2007. (Coleção Pensamento Criminológico, 6).

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 16, n. 45, p. 145-164, fev. 2001.

Recebimento em: 09/02/2015.

Aceite em: 18/05/2015.