



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS  
SOB O OLHAR DA MÍDIA IMPRESSA DO DISTRITO FEDERAL:  
UM CASO DE POLÍCIA?**

**TÂNIA TEIXEIRA REIS**

Brasília-DF  
2010

TÂNIA TEIXEIRA REIS

**VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS  
SOB O OLHAR DA MÍDIA IMPRESSA DO DISTRITO FEDERAL:  
UM CASO DE POLÍCIA?**

**Dissertação apresentada ao Instituto de  
Psicologia da Universidade de Brasília como  
requisito parcial para obtenção do título de  
Mestre em Psicologia Clínica.**

**Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília**

**Orientadora: Maria Inês Gandolfo Conceição**

BRASÍLIA – DF

2010

**Tânia Teixeira Reis (2010).** Violência nas Escolas sob o Olhar da Mídia Impressa do Distrito Federal: Um Caso de Polícia? **Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura, Universidade de Brasília. Trabalho apresentado ao Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Inês Gandolfo Conceição.**

**Aprovada por:**

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Inês Gandolfo Conceição**  
Presidente

---

**Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Paulo Bareicha**  
Membro Externo

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Olivier Sudbrack**  
Membro Interno

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marisa Maria Brito**  
Membro Suplente

## AGRADECIMENTOS

**A Inês.**

## RESUMO

O tema “violência nas escolas” é de interesse crescente entre pesquisadores. É constante em diferentes meios de comunicação e faz parte das agendas da maioria dos gestores educacionais. Muitos estudos sobre o tema geraram resultados que alardearam o crescimento vertiginoso do fenômeno em escala mundial e o questionamento acerca das funções da escola e de seus representantes. Esses estudos apontaram para a decadência da instituição escolar e o esvaziamento da autoridade do educador. O presente trabalho centra-se no papel da mídia na abordagem desse tema. Entende-se a mídia como produto e produtora de subjetividades. A pesquisa teve por objetivo identificar criticamente como o tema da violência nas escolas do DF e entorno é retratado por um jornal brasileiro de grande circulação local e verificar a contribuição dessas informações na incitação do pânico moral e na desconstrução da imagem da instituição escolar como espaço seguro de convivência e aprendizado para crianças e adolescentes. Objetivou-se também analisar as reações governamentais geradas por essas divulgações. Trata-se de um estudo documental de perspectiva qualitativa. Utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin e foram criadas três categorias de análise, a partir de uma imersão nas informações coletadas, para responder as questões norteadoras do estudo. As categorias foram 1) Ingredientes para a construção do pânico moral; 2) Atribuição de responsabilidade; e 3) Securitização da educação. Foram selecionadas e analisadas notícias veiculadas pelo jornal nos anos 2008 e 2009 que apresentavam tendências representativas dessas categorias. Concluiu-se que a mídia tem papel fundamental na determinação do “estado de ânimo” da população frente ao fenômeno e nas consequentes respostas adotadas pelo Estado.

Palavras-chave: **violência nas escolas, mídia, análise de conteúdo.**

## ABSTRACT

“Violence in schools” is a theme of growing interest among researchers. It is a subject appearing constantly within media communication and it belongs to most educational agendas. Lots of studies about this theme generated results which displayed the vertiginous growth of this phenomenon in a Global scale along with the questioning about the duties and functions of the schools and its representatives. These studies pointed out to the decadence of the educational institution and to the educator’s lack of authority. The present work is centered on the role of the media regarding its approach to this theme. Mass media here is understood as a product and as a producer of subjectivity. The goal of this research was to critically identify how the theme “*Violence in schools of the DF and Neighborhood*” is portrayed by a local newspaper of great circulation and to verify the contribution of these information as agents of enticement of moral panic and as agents of deconstruction of the image of the educational institution regarded as a safe place for social interactions of the children and adolescents and for their learning. Another goal of this study was to analyze the Government reactions towards these publications. This is a documental analysis study carried out under the qualitative perspective. The Bardin analysis of content was employed and analysis categories were created from the gathered information in order to answer the questions which orientated the study. These are the categories: 1) Ingredients to build up moral panic; 2) Pointing out the culprits; and 3) Cases for the Police. News spread by this local newspaper on 2008 and 2009 were selected and analyzed – they displayed representative tendencies from the above categories. As for conclusion, it can be said that the media has a crucial role in determining the “spirits, the temperament, the dispositions” of an entire population when facing a phenomenon and in the consequent answers given by the Government.

**Key words: school violence, media, content analysis.**

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1. Percepção da violência nas escolas pelos educadores do Projeto Escola que Protege 2009 .....</b>	<b>79</b>
---	-----------

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. <b>Classificação das correntes pedagógicas que influenciaram a educação no Brasil ..</b>	<b>8</b>
Quadro 2. <b>Classificação da violência quanto ao destinatário, tipo e natureza .....</b>	<b>22</b>
Quadro 3. <b>Panorama geral da violência nas escolas .....</b>	<b>48</b>
Quadro 4. <b>Reportagens sobre violência nas escolas com teor sensacionalista .....</b>	<b>92</b>
Quadro 5. <b>Reportagens sobre violência nas escolas com teor espetacularista .....</b>	<b>94</b>
Quadro 6. <b>Reportagens sobre violência nas escolas com apelo emocional .....</b>	<b>95</b>
Quadro 7. <b>Reportagens sobre violência nas escolas com teor estigmatizante .....</b>	<b>98</b>
Quadro 8. <b>Reportagens sobre violência nas escolas que responsabilizam a família .....</b>	<b>100</b>
Quadro 9. <b>Reportagens sobre violência nas escolas que responsabilizam a escola .....</b>	<b>107</b>
Quadro 10. <b>Reportagens sobre violência nas escolas que responsabilizam a mídia .....</b>	<b>109</b>
Quadro 11. <b>Reportagens sobre violência nas escolas que responsabilizam o Estado .....</b>	<b>110</b>
Quadro 12. <b>Reportagens sobre violência nas escolas que sugerem a presença de policiais nas escolas .....</b>	<b>116</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>01</b>
<b>CAPÍTULO 1 – FUNÇÃO DA ESCOLA</b> .....	<b>06</b>
<b>CAPÍTULO 2 – VIOLÊNCIA: CONCEITOS E PRECONCEITOS</b> .....	<b>12</b>
<b>2.1 O que é violência</b> .....	<b>12</b>
<b>2.2 Tipos de violência</b> .....	<b>17</b>
<b>2.2.1 Violência física</b> .....	<b>18</b>
<b>2.2.2 Violência psicológica</b> .....	<b>18</b>
<b>2.2.3 Violência sexual</b> .....	<b>19</b>
<b>2.2.4 Violência de privação ou negligência</b> .....	<b>20</b>
<b>2.2.5 Violência simbólica</b> .....	<b>20</b>
<b>2.2.6 Violência autoinflingida, interpessoal e coletiva</b> .....	<b>21</b>
<b>2.3 Violência nas escolas</b> .....	<b>22</b>
<b>2.4 Cenário Mundial da Violência nas escolas</b> .....	<b>28</b>
<b>2.4.1 Na Europa</b> .....	<b>29</b>
<b>2.4.2 No Japão</b> .....	<b>40</b>
<b>2.4.3 No Brasil</b> .....	<b>43</b>
<b>2.4.4 Cenário da Violência nas Escolas no Distrito Federal e Entorno</b> .....	<b>52</b>
<b>CAPÍTULO 3 – FUNÇÃO DA MÍDIA</b> .....	<b>57</b>
<b>3.1 A relação entre a mídia e a violência</b> .....	<b>58</b>
<b>CAPÍTULO 4 – OBJETIVO E QUESTÕES NORTEADORAS</b> .....	<b>71</b>
<b>4.1 Questões norteadoras</b> .....	<b>71</b>
<b>CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA</b> .....	<b>73</b>
<b>5.1 Base empírica</b> .....	<b>73</b>
<b>5.2 Procedimento de Análise de Dados</b> .....	<b>74</b>
<b>CAPÍTULO 6 – RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>78</b>
<b>6.1 Análise de conteúdo</b> .....	<b>90</b>
<b>6.1.1 Ingredientes para a construção do pânico moral</b> .....	<b>90</b>
<b>6.1.1.1 Linguagem sensacionalista</b> .....	<b>90</b>
<b>6.1.1.2 Onda crescente</b> .....	<b>92</b>
<b>6.1.1.3 Apelo emocional</b> .....	<b>95</b>
<b>6.1.1.4 Estigmatização</b> .....	<b>95</b>
<b>6.2.2 Atribuição de responsabilidade</b> .....	<b>98</b>
<b>6.2.2.1 Responsabilizando a família</b> .....	<b>98</b>
<b>6.2.2.2 Responsabilizando a escola</b> .....	<b>101</b>
<b>6.2.2.3 Responsabilizando a mídia</b> .....	<b>108</b>
<b>6.2.2.4 Responsabilizando o Estado</b> .....	<b>109</b>
<b>6.2.3 Securitização da educação</b> .....	<b>111</b>
<b>CAPÍTULO 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>123</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>130</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Este estudo constitui-se em uma dissertação de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, sob orientação da Professora Dra. Maria Inês Gandolfo Conceição. O projeto insere-se na linha de pesquisa “Processos Interacionais no Contexto do Casal, da Família, do Grupo e da Comunidade”.

O interesse pelo tema nasceu da prática cotidiana da pesquisadora no campo educacional. Inicialmente pretendia-se estudar jogos cooperativos no âmbito escolar como estratégias de promoção de ambiente pacífico no contexto da escola. O contato aprofundado com a realidade dos docentes, por meio da participação como colaboradora do Projeto Escola que Protege<sup>1</sup> ao longo do ano de 2009, despertou a curiosidade da pesquisadora na contextualização da realidade vivida em sala de aula pelos colegas de profissão. As práticas físicas e pedagógicas proporcionadas pelo componente curricular de sua atuação, a Educação Física, aparentavam ser insuficientes para a compreensão do fenômeno da violência nas escolas. Buscou-se então por outra perspectiva de abordagem ao tema, a psicologia. Conhecendo-se a abrangência do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura, foi proposto o projeto de interpretação do fenômeno a partir da compreensão de aspectos subjetivos e intersubjetivos,

---

<sup>1</sup> A proposta do projeto “Escola em rede no enfrentamento da violência nas comunidades do Distrito Federal – Escola que Protege” coordenada pelo LABFAM/UnB em parceria com o Ministério da Educação/MEC consiste em um programa que abrange a formação de todos os atores da comunidade escolar de instituições públicas de ensino, desenvolvendo ações no sentido de: investigar entre os educadores sua percepção sobre a violência contra crianças e adolescentes na região; mobilizar os educadores para a prevenção da violência contra crianças e adolescentes; promover cursos de formação continuada; promover oficinas e atividades culturais. Essas ações se justificam na medida em que preparam a comunidade para compreender e lidar preventiva e efetivamente com o fenômeno da violência física, psicológica e problemas a elas relacionados, tornando-a consciente das implicações negativas que esses aspectos têm no desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Dessa forma, criam-se condições propícias para o processo de ensino-aprendizagem, as relações família-escola e o exercício da cidadania na comunidade escolar.

levando em conta o contexto cultural. A partir do convívio com os cursistas do projeto Escola que Protege, observou-se a recorrência às menções de notícias veiculadas pela mídia, na qual a escola era o cenário principal de violência, o que espalhava o medo e a insegurança entre os professores. Daí repontou o interesse do presente estudo em adotar o tema da violência nas escolas, bem como as formas em que a mídia dissemina a visão desse assunto. O objetivo desta pesquisa é retratar a influência que a mídia exerce na formação, difusão e composição do fenômeno “violência nas escolas” e seus reflexos sobre o quadro da realidade retratado pelos professores. Não se trata de avaliar se a mídia é benéfica ou prejudicial na difusão da informação sobre a violência nas escolas, mas de compreender e avaliar sua função enquanto produtora de uma realidade específica.

O estudo pretende realizar uma leitura crítica acerca da tendência esboçada por muitos estudos sobre a violência nas escolas que apontam para o crescimento vertiginoso do fenômeno em escala mundial – e com isso, sugerem uma infável decadência da escola e conseqüente esvaziamento da autoridade do educador. Neste estudo questiona-se a consistência de tais achados face à multiplicidade de fatores envolvidos na produção do fenômeno.

Dentre os fatores que cercam e influenciam a ocorrência desse e de tantos outros temas, a mídia tem desempenhado o papel fundamental de informar, formar e entreter. O papel da mídia revela-se muito importante pelas opções temáticas e seu tratamento cumpre uma função de sinalização. A imprensa define os objetos de interesse público e até as opiniões que se deve ter sobre eles (Fernandes, 2003).

Dada a multiplicidade de fatores envolvidos na questão da violência nas escolas e o caráter complexo do fenômeno, o estudo optou por orientar-se sob o paradigma da complexidade de Edgar Morin, o qual compreende a realidade dentro de uma perspectiva de causalidade complexa, comportando causalidade mútua interrelacionada, interretroações,

atrasos, interferências, sinergias, desvios, reorientações (Morin, 1998). Para ele, a palavra complexidade exprime nosso incômodo, nossa confusão, nossa incapacidade de definir de modo simples, de nomear de modo claro, de ordenar nossas ideias. Sob o pensamento complexo, o mundo das certezas do sujeito racional dá lugar à necessidade de assumirmos os paradoxos e convivermos com o princípio da incerteza. O paradigma complexo considera o observador como parte integrante do processo de construção do conhecimento, no interior de uma rede de temporalidades e causalidades múltiplas e simultâneas.

Complexidade significa uma tessitura comum que coloca como inseparavelmente associados o indivíduo e o meio, o sujeito e o objeto, a ordem e a desordem, o professor e o aluno e os demais tecidos que regem os acontecimentos, as ações e as tramas da vida (Morin, 2005). Para o autor, “complexo é aquilo que é tecido em conjunto”. Esse enfoque traz consigo a visão de que o conhecimento é construído a partir de intercâmbios entre sujeitos e objeto, mediante diálogos, interações, transformações e enriquecimentos mútuos, em que nada é linear ou preestabelecido, mas, sim, relacional, indeterminado, espontâneo, criativo e novo.

O maior equívoco da pós-modernidade consiste em acreditarmos que, enquanto indivíduos e cidadãos comuns, somos impotentes para promover mudanças sociais. O pensamento complexo nos ensina que a parte e o todo estão intimamente ligados e que o somatório das pequenas ações e das interações entre elas, transcende seu aspecto local, podendo produzir efeitos surpreendentes no todo.

Este estudo pretende identificar como o tema da violência nas escolas, no DF e entorno, é retratado por um jornal brasileiro de grande circulação local. Para isso, apresentam-se os principais conceitos que envolvem o tema violência, os diferentes tipos de violência, a violência nas escolas, as relações entre violência e escola, dados de estudos em diferentes países sobre violência nas escolas, a realidade do fenômeno no Distrito Federal (DF) e a relação entre mídia e

violência nas escolas. Com base nos estudos da literatura sobre o tema, analisam-se os conteúdos das notícias sobre violência nas escolas divulgadas pelo jornal nos dois últimos anos. Pretende-se analisar criticamente o paradigma que sustenta a veracidade do conteúdo das reportagens veiculadas pelo jornal, haja vista que se reconhece na mídia o incontestável papel de formadora de opinião.

Para alcançar tais propósitos, este estudo dividiu-se em seis capítulos. O Capítulo 1 buscará definir e discutir criticamente a função da escola e de suas práticas educacionais na sociedade atual. No Capítulo 2 apresentam-se a definição de violência, os tipos de violência (física, simbólica/psicológica, sexual, negligência), as relações entre violência e pobreza (violência estrutural) e as relações entre violência e escola (violência nas escolas, violência das escolas e violência às escolas). Em seguida, desenha-se o cenário internacional sobre o fenômeno, apresentando o resultado de estudos nos quais se apresentam as características da violência nas escolas de diferentes países e as ações implementadas para o enfrentamento da questão. Nesse capítulo também se traça o cenário do DF e entorno sobre a manifestação do fenômeno da violência nas escolas, tendo em vista ser esse o *locus* de interesse do presente estudo. No Capítulo 3 aborda-se a função da mídia na sociedade, a relação entre mídia e violência e discute-se o papel da mídia na produção e reprodução da violência, sobretudo, no âmbito escolar. No Capítulo 4 são apresentados os objetivos e as questões norteadoras que conduziram este estudo e direcionaram as análises das notícias jornalísticas. No Capítulo 5 está apresentado o delineamento da metodologia da pesquisa, as categorias de análise e são apresentadas informações sobre a fonte de dados, isto é, o jornal impresso. No Capítulo 6 apresentam-se os resultados encontrados e a discussão sobre esses achados com base no método da análise de conteúdo de Bardin (1977), a partir do qual traçadas as seguintes categorias de análise: 1) Ingredientes para a construção do pânico moral; 2) Atribuição de responsabilidade; e

3) Securitização da educação. Por fim, no Capítulo 7, as considerações finais equalizam os achados da pesquisa, ponderando os diversos resultados encontrados e apontam-se questionamentos remanescentes e propostas possíveis.

## CAPÍTULO 1 – FUNÇÃO DA ESCOLA

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo,  
os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.  
(Paulo Freire)

Na realidade contemporânea é possível identificar uma maior complexidade do sistema escolar (Dubet, 1996). Desde a educação tradicional, enraizada na sociedade de classes escravistas da Idade Antiga, o papel da escola na sociedade vem se transformando e se adaptando progressivamente às necessidades coletivas. Para Gadotti (2000), a educação desse século traz como característica marcante o deslocamento do enfoque individual para o social, para o político e para o ideológico. Apesar das resistentes disparidades entre regiões e países, entre o Norte e o Sul, entre globalizados e globalizadores, a autora afirma que a educação, no século XX, tornou-se permanente e social.

A instituição escolar carrega uma diversidade de responsabilidades. Várias funções e dimensões de atuação lhe são atribuídas. O termo “escola” tem origem na expressão grega *skole*, que significa descanso, repouso, lazer, tempo livre, estudo, ocupação de um homem com o ócio livre do trabalho servil (Faria, 2001). Atualmente, esses significados não representam a função da escola na sociedade moderna. Gradativamente, a escola foi introduzida no cenário social e assumiu papéis e práticas educacionais vinculadas à formação intelectual e moral de crianças e adolescentes (Áries, 1978). Hoje, sua função é amplamente discutida pelos pensadores da educação.

“O espaço escolar constitui-se em local privilegiado onde, se por um lado se explicitam as contradições e os antagonismos, por outro é possível que se constituam e se articulem interesses sociais mais justos, democráticos e solidários” (Marinho, 2008, p. 49). Libâneo (2006) define a escola como uma manifestação particular da sociedade. Ele defende que a escola tanto pode se organizar para negar às classes dominadas o acesso ao conhecimento, como pode

também garanti-lo. Ao assumir o papel de agente de mudança nas relações sociais, cabe à escola instrumentalizar os alunos para superar sua condição de classe dominada, mantida pela estrutura social. Portanto, uma escola que se proponha a atender os interesses das classes desfavorecidas, terá de assumir suas funções sociais referidas a um projeto de sociedade em que as relações sociais existentes devam ser modificadas (Libâneo, 2006).

Padilha (2007) descreve o atual mundo em que vivemos como o “mundo educador”, que

(...) exige um nível cuidadoso e aprofundado de articulações políticas, sociais, culturais, ambientais e econômicas, visando à conquista de um melhor atendimento da população pelas organizações governamentais, não governamentais e por todas as instituições da sociedade, não se restringindo esse alcance às classes médias ou às elites sociais que, historicamente, são as que consomem todos os serviços prestados pelo Estado e pelo mercado e, por isso, têm presença nas decisões relacionadas às políticas públicas (p. 85).

Libâneo (1986) distingue na história dois movimentos educacionais brasileiros caracterizados tanto por suas orientações quanto por suas ideologias, políticas e didáticas. O primeiro movimento engloba as **pedagogias liberais**, nas quais a escola tem por função preparar o indivíduo para os papéis sociais de acordo com suas habilidades potenciais e adaptá-lo aos valores e às normas vigentes na sociedade por meio da construção de uma cultura individual. O segundo movimento engloba as **pedagogias progressistas** que se referem a correntes de pensamentos críticos das realidades sociais e defendem a existência de finalidades sociopolíticas na educação. Libâneo considera nesse movimento as **pedagogias libertadora, libertária e a crítico-social** dos conteúdos. Acrescenta ainda as **pedagogias histórico-social e histórico-cultural** que são identificadas, pelo autor, a partir de ideais marxistas presentes na sociedade desde a segunda guerra mundial.

Teixeira (s/a) apresenta quadro esquematizado com a classificação das correntes pedagógicas que constituíram a prática educacional na história brasileira (Quadro 1).

**Quadro 1.** Classificação das correntes pedagógicas que influenciaram a educação no Brasil.

<b>Classificação das Teorias</b>	<b>Concepções Teóricas</b>	<b>Modelos Pedagógicos</b>
<b>Não-críticas (liberais)</b>	Concepção Tradicional	Humanista Ensino Tradicional
	Concepção Humanista Moderna	Escola Nova (Pedagogia Renovada)
	Concepção Analítica	Tecnicismo
	Concepção Construtivistas	Cognitivismo Construtivismo (concepções espontâneas, mudança conceitual)
<b>Crítica Reprodutivistas</b>	Violência Simbólica	Não apresentam propostas pedagógicas, visto que entendem a escola como instrumento das condições sociais impostas pela organização capitalista.
	Aparelhos Ideológicos	
	Escola Dualista	
<b>Dialéticas (Progressistas)</b>	Pedagogia Histórico-Crítica (Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos)	Excluindo experiências esporádicas, essa corrente ainda não encontra ressonância na prática pedagógica dos educadores brasileiros.
	Pedagogia Libertadora	Tem sido empregada com êxito em vários setores dos movimentos sociais (sindicatos, associações de bairro, comunidades religiosas e alfabetização de adultos).

(Fonte: Teixeira, P.M.M (s/d). Educação científica e movimento c.t.s. no quadro das tendências pedagógicas no Brasil)

As formulações teóricas que orientaram as práticas pedagógicas liberais e progressistas apontavam uma ação educativa voltada para resultados que aprimoram a ação individual do homem sobre o mundo, seja como instrumento de socialização, que o torna competente às práticas sociais, seja capacitando-o para a busca da libertação e autonomia em relação ao poder da classe dominante (Assis, 2009). Para além das construções pedagógicas liberais e progressistas, as direções dos pensamentos educacionais promovem algo que vai além de uma proposta de ensino ou de uma forma de executar a educação. Da arte da educação aflora a ideia

de liberdade e ao mesmo tempo criam-se condições para o indivíduo se apropriar do mundo por meio do envolvimento com a política, a economia e a cultura (Assis, 2009).

Para o desenvolvimento humano, cultural, social e econômico, a escola - e os educadores - desempenha um papel fundamental. De fato, há escolas, professores, alunos e governos com ideias comprometidas e iniciativas inovadoras (Alarcão, 2001). Existem escolas com projetos próprios, coerentes e impulsionadores. A autora afirma que cada escola deve conceber-se como um local, um tempo e um contexto educativo próprios. Ela questiona - sem a intenção de deixar uma impressão pessimista ou de desalento - se as estruturas físicas das escolas não estão defasadas às concepções de formação, às formas de gestão curricular e às demais exigências desse novo milênio, se os espaços de trabalho permitem inter-relação com outras escolas, se promovem a aprendizagem cooperativa e autônoma e se favorecem a flexibilização de docentes e discentes. Essa autora aponta as características de uma escola que promovem um bom contexto de trabalho, como um ambiente de exigente tranquilidade e de conscientização do lugar que cada um deve ocupar. Essa escola deve ser a escola do sim e do não, onde a prevenção deve afastar a necessidade de repressão, onde o espírito de colaboração deve evitar as guerras de poder e estimular a crítica franca e construtiva e evitar o silêncio corroedor e a apatia empobrecedora e enturpecedora.

Assim, as ideias propostas por educadores e pensadores da educação apontam para a necessidade de mudanças na escola, no sentido de assumir novas funções educativas e sociais e que, segundo Alarcão (2006), já estão ocorrendo.

Para o século XXI, novas perspectivas são requeridas às orientações educacionais. São perspectivas voltadas para o futuro que, segundo Gadotti (2000), devem ter ênfase na complexidade, na evolução de tecnologias e na difusão do conhecimento. Segundo o autor, devem fundamentar a educação para o futuro: conhecer, fazer, viver com os outros, ser,

conceitos de planetaridade, sustentabilidade, virtualidade, globalização, transdisciplinaridade, dialogicidade e dialeticidade. Essas categorias devem envolver uma proposta de ensino integrado com conteúdos que transversalizam as disciplinas com projetos que envolvam a cultura local e globalizada. Devem ser utilizados recursos pedagógicos informatizados que alcancem com maior facilidade e dinamismo os conhecimentos sobre o mundo. No entanto, o autor ressalta que devem ser preservados os diálogos como meio de interação nas relações interpessoais com os alunos.

Em torno da escola, convivem sujeitos com diferentes concepções de educação e diferentes visões de mundo é esse convívio que faz da escola uma instituição complexa e contraditória. É nessa troca de contrários que se pode e se deve estabelecer a luta pela construção da cidadania (Marinho, 2006, p. 49).

Gadotti (2000) afirma que o sistema educacional ainda não conseguiu avaliar suficientemente o impacto das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Apesar de toda a evolução da comunicação audiovisual e da informática, as instituições escolares ainda utilizam maciçamente os recursos tradicionais que não despertam o interesse de crianças e jovens. O autor sustenta que, na informatização da educação, os métodos de ensino precisam reservar ao cérebro humano o que lhe é peculiar, a capacidade de pensar, em vez de desenvolver a memória. Para ele, a função da escola será, cada vez mais, a de ensinar a pensar criticamente. Portanto, esse novo momento da educação exigirá dos agentes educacionais dominar metodologias e linguagens eletrônicas.

O momento exige uma reflexão pedagógica das ações educativas. Moraes (2007) afirma que a educação do século XXI deve instrumentalizar o aluno para aprender a aprender, para aprender a pensar, a conviver e a amar. A educação deve ter como foco a construção de possibilidades para a humanidade fazer escolhas, tanto individualmente quanto coletivamente. A

educação deve assumir o compromisso com a transformação da realidade social, com a mediação do aluno e sua realidade e proporcionar a possibilidade da construção de uma democracia social sólida. Por fim, se há ideias universalmente difundidas de que não há idade para se educar, por outro lado é fato que a educação se estende pela vida toda e que ela não é neutra (Gadotti, 2000).

## CAPÍTULO 2 – VIOLÊNCIA: CONCEITOS E PRECONCEITOS

"Não existe uma definição consensual ou incontroversa de violência.  
O termo é potente demais para que isso seja possível."

*Anthony Asblaster*

### 2.1 O que é violência

O conceito de violência, seus tipos, natureza e o grau de visibilidade estão em constante transformação. O conceito de violência é utilizado de diversas maneiras e abrange situações diferentes. É dinâmico e volátil. Portanto, definir violência exige certo cuidado, pois seu significado se modifica conforme o contexto social e histórico em que está inserido. Assim é possível que atos antes considerados violentos hoje não o sejam, assim como hoje há eventos considerados violentos que não o eram outrora.

No dicionário Aurélio, de Língua Portuguesa, o termo violência é definido como o ato de violentar; constrangimento físico ou moral; uso da força; coação. Etimologicamente, o vocábulo tem origem latina. Na forma verbal, violar, de *violare*, significa tratar com violência, profanar, transgredir (Assis, 2009). Segundo o Dicionário Houaiss, violência é a “ação ou efeito de violentar, de empregar força física (contra alguém ou algo) ou intimidação moral contra (alguém); ato violento, crueldade, força”. No aspecto jurídico, o mesmo dicionário define o termo como o “constrangimento físico ou moral exercido sobre alguém, para obrigá-lo a submeter-se à vontade de outrem; coação” (2001, p. 772).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define violência como “*o uso intencional da força física ou do poder, real ou por ameaça, contra a própria pessoa, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade que possa resultar em morte ou tenha alta probabilidade de resultar em morte, lesão, dano psicológico, problemas de desenvolvimento ou privação*”. (ONU, 2010). Por meio dessa definição, a OMS adota um conceito amplo de violência que abrange, além de danos materiais e psicológicos, a ameaça ou a intenção. A OMS inclui, ainda,

na definição de violência, as ações, ameaças e abusos de poder exercidos pelas famílias, comunidades e instituições.

Rodrigues, Assmar e Jablonsky (2000), definem a violência como todo comportamento que tem a intenção de causar danos, físicos ou psicológicos, em outro organismo ou objeto. Segundo os autores, a intenção define o comportamento violento. No entanto, nem sempre é possível avaliar a intencionalidade de forma precisa. Bock (1999), por sua vez, define a violência como o uso desejado da agressividade com fins destrutivos e subdivide esse desejo em voluntário, racional e consciente ou involuntário, irracional e inconsciente. Ou seja, o ato violento apresenta-se sob a variável de intencionalidade.

Sudbrack e Conceição (2005) afirmam que “a violência é um fenômeno co-construído na sociedade através de um padrão relacional que pode se consolidar e perpetuar na história dos indivíduos, das famílias, dos grupos, das instituições e mesmo de comunidades inteiras” (p. 191). O sentido da ação individual é dado pela compreensão que é compartilhada com o grupo social por meio de um complexo tecido de relações sociais. O transgressor da lei constrói um grupo social que interioriza e obedece a um código moral que torna a transgressão iminente. Para Escobar (2001), o ato violento é um meio de alcançar respeito, reputação ou importância social por parte de alguns indivíduos privados pelos padrões socioeconômicos e culturais estabelecidos socialmente. A violência tem sido representada no meio social na forma de assaltos, roubos, sequestros e assassinatos, ou seja, formas de agressão exclusivas ao indivíduo, em geral envolvendo ameaça física. O senso comum compreende a violência como decorrente de motivação individual e essencialmente associada à ideia de mal. Na verdade, o mal não é associado ao indivíduo violento, mas à violência em si, que é materializada como o mal e expõe a fragilidade do meio que vive.

Almeida (2006) afirma que a sociedade se instrumentaliza com ferramentas simbólicas que permitem colocar à margem aqueles que não se enquadram nas normas estabelecidas. A convivência em sociedade estimula e legitima o comportamento violento. A instituição escolar, a competitividade do mercado e a convivência familiar são exemplos de exigências da era moderna que estimulam a agressividade dos indivíduos e conseqüentemente os atos violentos. O consumo e tráfico de drogas na civilização são fortes propulsores do comportamento violento, assim como a negligência do estado às necessidades básicas dos cidadãos. Também contribui para as atitudes violentas, segundo alguns autores, a exposição abusiva a cenas violentas por meio da mídia, que acabam sendo reproduzidas automaticamente, como num instinto reflexo.

Assis (2009) salienta que a violência, baseada na constituição do psiquismo e dos processos de subjetivação de Freud, caracterizada como impulso destrutivo, obtém mais força mediante a constatação da fragilidade da lei. Marin (2006) acusa a sociedade de não assumir o espaço de representante da lei. Segundo ela, a dificuldade do homem em assumir o lugar da lei e da ordem, fugindo do enfrentamento da violência, fundamental nas relações humanas, propicia terreno fértil para a ocorrência de comportamentos violentos.

De uma perspectiva sociológica, a violência deve ser compreendida a partir das causas sociais, indo além das definições presentes na legislação penal. A violência pode ser produto da organização social que leva jovens de diferentes classes econômicas a cometer delitos que, segundo Abramovay (2009), é “produto da inexistência de limites e regras sociais disciplinadoras ou a falta de legitimidade das mesmas” (p. 23). Tal posição tem ranços retrógrados, pois infelizmente reflete paradigmas conservadores de cunho repressivo e moralizador, apontando como determinantes desse quadro a ausência de uma ação repressiva mais eficiente e a contenção dos potenciais para a violência dos indivíduos, sobretudo crianças e adolescentes. Novo (2006) afirma que quando a dinâmica social é representada sob os

parâmetros do controle, das rédeas, da repressão para disciplinar os conflitos e disciplinar as relações, constrói-se um campo propício ao acirramento da violência. Por outro lado, a descrença no sistema formal de promoção da justiça incita reações ilegais de reparação e controle, ou seja, promove-se a justiça “com as próprias mãos”.

A maioria das sociedades contemporâneas discrimina os perpetradores de crimes, julgam-nos e os prendem e, em alguns contextos, chegam a executá-los. Um indivíduo, depois que é culpabilizado por um crime, passa a ser reconhecido socialmente com o estereótipo de criminoso. E, mesmo que cumpra a pena estipulada pela sociedade, esse estigma será carregado por toda a vida. A partir desse fato, uma atenção especial deve ser dada ao indivíduo que está em fase de construção de sua personalidade, ou seja, as crianças e os adolescentes que são o alvo primário no trabalho das escolas.

É fato que a sociedade cobra a efetiva punição de quem quer que cometa crimes, na forma de aplicação de pena restritiva de liberdade. Em muitas ocasiões de comoção social, patrocinadas pelos veículos de comunicação de massa, ressurgem discursos inflamados que conclamam a legitimação da opção da pena de morte. Em se tratando de adolescentes, a intolerância da sociedade em relação às transgressões tem sido crescente e tem se manifestado nas reivindicações de redução da maioridade penal e no aumento do tempo da medida de internação, amplamente divulgadas pela mídia (Conceição, 2010, p. 90).

A violência juvenil e a violência nas escolas têm sido o foco de atenção mais recente. Novo (2006) nos leva a refletir sobre a razão de a mídia concentrar seus espaços e promover, sob um ângulo espetacular, a cada período, determinado problema social como se ele fosse isolado e absolutamente o maior problema.

A impunidade é frequentemente apontada como a causa do fenômeno. Novo (2006) chama a atenção para o que é produzido quando se ressalta a impunidade como o determinante do acirramento da violência. Dentre as produções, estão o acirramento do sentimento de insegurança e medo na população que reforçam os próprios mecanismos de proteção individual,

como a busca de soluções privadas e violentas para resolver todo tipo de conflito. É necessário analisar a forma como a sociedade compreende o papel do aparelho repressivo do Estado. O que se observa é que as vítimas da violência urbana, em especial a classe média, não estão dispostas a abrir mão da prática policial repressiva que, segundo Novo (2006), se opõe frontalmente à política de respeito aos direitos humanos. É essa prática que garante a manutenção e reprodução dos mecanismos de dominação e submissão da população a essa ordem social injusta e excludente. Portanto, quando a sociedade se manifesta em prol da paz é necessário conhecer por qual tipo de paz se está clamando. A sociedade parece pactuar com o velho ditado romano “*si vis pacem, para bellum*” (se queres paz, prepara-te para a guerra).

A sociedade, a mídia e o Estado promovem, de tempos em tempos, diferentes questões para serem destaques de notícias, seja para construir uma imagem positiva das ações governamentais, seja para distrair o foco da atenção de temas críticos que envolvam a ação (ou inação) do Estado. A partir do momento em que as pessoas detectam a constante ameaça à própria segurança e sentem-se impotentes para eliminá-la, o medo impera e é deslocado para outras áreas do seu cotidiano, tais como vizinhos, polícia, políticos, etc. “Devemos observar como as representações da violência emergentes nos discursos da população se ancoram, majoritariamente, em uma visão de mundo e de homem naturalmente violentos. A não-violência é apenas resultado de práticas socializadoras de contenção” (Novo, 2006, p.51), ou seja, valoriza-se o controle repressivo. A partir dessa perspectiva, é compreensível que se atribua aos jovens grande parcela de responsabilidade pela violência contemporânea. “Os direitos humanos não encontram lugar nessa visão particularista da vida social que encontramos representada na população” (Novo, 2006, p. 53).

Novo (2006) afirma que o Estado brasileiro sempre foi negligente e relativamente indiferente nas ações violentas para solução de conflitos nas populações mais carentes. A

recorrente referência aos excluídos como violentos tem implicações em seus cotidianos, o que fica evidente num olhar mais apurado sobre as relações entre as diferentes classes sociais.

Aqui cabe fazer uma distinção entre o crime e a violência. O crime é também um fenômeno social e pode envolver violência, mas nem toda violência é crime. Amaral (1998) define o crime como “a violência reprimida pela lei”. Crimes são condutas ilícitas descritas na legislação penal, praticadas por pessoas de, no mínimo, 18 anos de idade. O crime pode ser definido como a transgressão dos acordos sociais básicos indispensáveis para a convivência em sociedade. No entanto, esses acordos sociais não são fixos, ao contrário, estão sujeitos a constantes alterações e adaptações às diferentes variáveis de um conjunto macro.

A causa da violência é resultado da combinação de uma multiplicidade de fatores e, mesmo que apenas uma pessoa seja julgada culpada por um ato criminoso, é fundamental compreender o significado dessa ação em seu contexto mais amplo, ou seja, o envolvimento de uma gama de indivíduos arrolados em todo o processo. A compreensão do fenômeno da violência não condiz com classificações lineares e reducionistas. O fenômeno é complexo e amplo. No entanto, traz sempre uma mensagem de que “algo está errado”, chama a atenção para uma discrepância do sistema ordinário que despreza os conflitos e as desigualdades.

## **2.2 Tipos de violência**

A escalada da violência não é fictícia, nem aludida em vão pela mídia. Cabe, portanto, conhecer sua tipificação e classificação para fins didáticos. Existem várias possibilidades de classificar a violência: quanto à sua natureza (física, psicológica, sexual, de privação ou negligência, simbólica); quanto ao seu alvo (auto-inflingida, interpessoal e coletiva); e quanto ao seu *locus* (por exemplo: violência nas escolas). Passamos a descrever brevemente em que consistem algumas dessas tipificações da violência, embora não seja nosso propósito abarcar a sua totalidade.

### **2.2.1 Violência física**

A violência física é o tipo de lesão corporal que, segundo o código penal, quer seja dolosa ou culposa, é crime. A violência física contra crianças e adolescentes retrata uma relação assimétrica de poder manifestada na interação física entre os sujeitos e pode ocorrer em diferentes graus, podendo ser medida pela intensidade da força utilizada pelo agressor como pelo grau de sofrimento da vítima e pela frequência de ocorrência. Em geral esse tipo de violência é revelado no corpo quando apresenta lesões, ferimentos, arranhões, mordidas, hematomas, fraturas, queimaduras, traumatismos, hemorragias, escoriações, lacerações, equimoses, convulsões, inchaços, mutilações e até morte (Faleiros & Faleiros, 2007).

A violência física se manifesta em diferentes contextos e comumente acompanha diversos outros tipos de violência. A disciplina física abusiva, as privações físicas deliberadas e o trabalho forçado são formas de violência que ainda são lícitas nas famílias e escolas de muitas sociedades sob álibi de fim corretivo do comportamento infantil. Esse tipo de violência sempre está acompanhado do medo, da submissão, do sofrimento psíquico, o que constitui ao mesmo tempo o tipo de violência psicológica.

### **2.2.2 Violência psicológica**

A violência psicológica se manifesta por meio de agressões verbais, chantagens, regras excessivas, ameaças, humilhações, estigmatização, desqualificação, rejeição, isolamento, exigência de comportamentos inadequados ou acima das capacidades do indivíduo, da exploração econômica, dentre outros (Faleiros & Faleiros, 2007). Essa forma de violência, que acompanha todos os outros tipos de violência, revela uma relação inadequada de manejo do poder desigual entre indivíduos portadores de autoridade sobre indivíduos dependentes.

A violência psicológica não é identificada como um tipo de violência pela sociedade em geral. A sociedade preserva um alto grau de tolerância a esses tipos de abusos. As denúncias

desse tipo de violência por parte dos pais, professores, policiais e outros praticamente inexistem. Humilhações e desqualificações do subordinado ainda são bem aceitas no contexto social. Essa relação de opressão do menos poderoso ocorre em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e entre os pares como ocorre com frequência no caso de alunos.

### **2.2.3 Violência sexual**

A violência sexual contra crianças é uma violação de direitos humanos universais, fere o direito peculiar do indivíduo em fase de construção da personalidade. É uma relação perversa de poder que ultraja a ética e transgride as regras sociais e familiares de convivência mútua e de responsabilidade dos adultos sobre as crianças. Esse tipo de violência desestrutura o processo de desenvolvimento físico, psicológico, moral e sexual sadio das crianças.

Os abusos intra e extra-familiar são exemplos de violência classificadas como sexual mais frequentemente detectadas no espaço escolar. Segundo Faleiros e Faleiros (2007) essa forma de violência estabelece uma relação que deturpa as relações sócio-afetivas e culturais entre adultos e crianças/ adolescentes, pois as transforma em relações erotizadas, genitalizadas e criminosas. Também descaracteriza os papéis dos adultos em suas representações sociais, retirando a legitimidade da autoridade adulta. Constrói para a vítima a concepção de relações individualistas e narcisistas em lugar de solidárias, dominadoras ao invés de democráticas, controladoras e não libertadoras e perversas em lugar de amorosas. Estabelece no indivíduo violentado estruturas psíquicas, morais e sociais deturpadas, sobretudo em abusos sexuais de longa duração e na exploração comercial.

A exploração sexual comercial, a exploração em prostituição, pornografia, turismo sexual e o tráfico de pessoas para fins sexuais são exemplos de violência classificadas como sexual. A violência sexual também é violência física e psicológica. Na exploração comercial também estão presentes as violências moral, estrutural e simbólica.

#### **2.2.4 Violência de privação ou negligência**

A negligência é a falta de proteção e cuidado da criança e do adolescente, da inexistência de uma relação amorosa, da falta de consideração e valorização desses sujeitos como de direitos. O desrespeito à fase particular do desenvolvimento e as suas necessidades também são formas de negligência. A privação e a negligência são a negação das responsabilidades da família, da sociedade e do Estado perante os indivíduos em fase de formação.

A negligência é baseada no descaso, descompromisso, desinteresse e na omissão, rejeição, indiferença e negação da existência. Esse é o tipo de violência mais frequentemente presente nos serviços de assistência a crianças e adolescentes. Também são consideradas negligenciadas crianças que não frequentam a escola. Dentre as diversas formas de negligência há o não-reconhecimento de paternidade, a ausência de registro, crianças entregues a familiares ou desconhecidos ou que circulam por diversos lares sem serem assumidas por ninguém, crianças que assumem responsabilidades de adultos, expostos à violência familiar e social, abandonadas, dentre outros. Faleiros e Faleiros (2007) destacam que a negligência é o primeiro estágio de uma série de diferentes tipos de violências que se desdobram a partir da privação. Crianças e adolescentes negligenciados vivem, portanto, situações de abandono, de privação e de exposição a riscos.

#### **2.2.5 Violência simbólica**

É muito comum se confundir a violência psicológica com a violência simbólica, embora ambas difiram em aspectos sutis. A violência psicológica é caracterizada pela tentativa de degradar ou controlar outra pessoa por meio de condutas de intimidação, manipulação, ameaça, humilhação e isolamento ou qualquer conduta que prejudique a saúde psicológica, autodeterminação ou desenvolvimento de uma pessoa. Por sua vez, a violência simbólica baseia-se na produção de crenças que induzem o indivíduo a se enxergar e a avaliar o mundo de acordo

com critérios e padrões definidos por alguém. Trata-se, portanto, da construção de crenças coletivas que fazem parte do discurso dominante.

O termo violência pode ser associado a estruturas concebidas socialmente que segregam indivíduos, discriminam categorias e privilegiam grupos. Esse tipo de violência, designado “simbólico” por Bourdieu (1989), constitui a regra da vida social e cultural. A violência simbólica tem o poder de criar significados e impô-los como verdades absolutas.

A imposição ou legitimação da dominação mantém as relações assimétricas de poder. Na sociedade brasileira, segundo Chauí (1994), a violência é caracterizada pelo autoritarismo, na qual a cidadania é privilégio de algumas classes sociais. A cultura da violência produz o compartilhamento do espaço social com o outro. O outro que é igual em direito e também na sua diferença: “a dicotomia fracos e poderosos é a base de isolamento dos homens” (Novo, 2006, p. 52). A violência simbólica tem o potencial de transformar os vitimizados em cúmplices da violência, ou até mesmo em perpetradores. Essa violência se sustenta na sedução pela ignorância dos significados reais de uma relação. Bourdieu (1989) afirma que a imposição por meio do domínio dos sistemas simbólicos, quando desconstruída como verdade absoluta, neutraliza a subordinação e enfraquece o poder simbólico.

### **2.2.6 Violência autoinfligida, interpessoal e coletiva**

O “Relatório Mundial sobre a Violência e a Saúde”, lançado em Bruxelas em 2002, apresentou a tipologia da violência em três categorias básicas: *auto-infligida*, *interpessoal* e *coletiva*. O Quadro 2 apresenta uma síntese de classificação da violência organizada para fins didáticos. Segundo o relatório, a violência do tipo *auto-infligida* pode ser de auto-abuso ou de conduta suicida. Ambos abarcam as violências de natureza física, psicológica e de privação ou negligência. O tipo de violência *interpessoal* pode ocorrer no âmbito da família/companheiro(a), contra crianças, companheiros(as) e idosos ou, no âmbito da comunidade,

contra pessoas conhecidas e desconhecidas. As violências interpessoais podem ser de natureza física, psicológica, sexual e de privação ou negligência. Por fim, o tipo de violência *coletiva* ocorre nas esferas social, política e econômica e apresenta violência de todas as naturezas. Este tipo de violência é praticado por indivíduos ou pelo Estado. A exclusão socioeconômica, a discriminação e o racismo são exemplos de violência coletiva.

**Quadro 2.** Classificação da violência quanto ao destinatário, tipo e natureza.

<b>Destinatário</b>	<b>Tipo</b>	<b>Natureza</b>
Auto-infligida	Conduta suicida	física
	Auto-abuso	psicológica privação/ negligência
Interpessoal	Família/ companheiro(a) *criança, companheiro, idoso	física psicológica,
	Comunidade *conhecido e desconhecido	sexual
	Social	privação/ negligência
Coletiva	Política	
	Econômica	

A teoria do poder, segundo Faleiros e Faleiros (2007), é um marco teórico na conceituação do comportamento violento contra crianças e adolescentes. Segundo eles, o poder implica relação, mas nem toda relação de poder implica violência. A relação violenta utiliza intimidações e agressões, físicas e psicológicas, que desestruturam a identidade do mais fraco ou menos poderoso.

### **2.3 Violência nas escolas**

Assis (2009) afirma que não há critérios para a caracterização da violência nas escolas, o que leva a agregar a violência social contemporânea ao processo de intensificação do fenômeno no espaço escolar. A escola não é impermeável às transformações da sociedade, inclusive da violência.

O Manual aos Gestores das Instituições Educacionais do GDF (2008) afirma que a violência nas escolas é um fenômeno complexo e reflexo das violências existentes nos demais meios sociais. Ela pode se manifestar tanto nas relações interpessoais como nas ações contra o patrimônio público, bens alheios e uso e tráfico de drogas nas redondezas da escola. As discriminações e os preconceitos presentes no espaço escolar, também são violências simbólicas utilizadas para manter os grupos subalternos nos lugares sociais para eles construídos pela classe dominante. No espaço escolar esses tratamentos distintos são aflorados, ficam mais evidentes.

Apesar de ser considerada como um fenômeno novo, a violência está presente nesse contexto há bastante tempo. O alarde é perpetuado a partir das diferentes formas e graus de violência nesse espaço, como homicídios, tráficos e porte de armas. É fundamental ampliar a perspectiva de abordagem do fenômeno, pois se por um lado a exacerbação do fenômeno promove a criminalização de comportamentos comuns, por outro a simplificação do problema desconsidera as vítimas, sobretudo das microviolências do contexto educacional.

A instituição escolar é, ao mesmo tempo, vítima e autora dos processos violentos. Todos os tipos e natureza de violência apresentam-se no âmbito escolar. Porém, faz-se necessário distinguir a violência *na* escola, da violência *à* escola e da violência *da* escola. Charlot (2002) define a violência *na* escola como aquela que ocorre no espaço escolar, sem estar diretamente ligada às atividades da instituição. Por exemplo, quando uma gangue adentra o espaço da escola para acerto de contas construídas fora dela, ou seja, o lugar do conflito poderia ser qualquer um, mas a escola torna-se o cenário do conflito. A violência *à* escola está ligada à natureza e à atividade da escola, como os atos de vandalismo, danos ao patrimônio e insultos aos agentes educacionais. A violência *da* escola refere-se à violência institucional simbólica suportada pelos jovens através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam. O autor afirma que essa distinção é necessária, pois *“se a escola é largamente, mas não totalmente, impotente face à*

*violência na escola, ela dispõe ainda de margens de ação face à violência da escola e à escola”* (p. 435).

Charlot (2002) também distingue a violência da transgressão e da incivilidade. Segundo ele, a incivilidade não contradiz a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras da boa convivência. São exemplos de incivilidade as grosserias, a utilização de palavras ofensivas, empurrões e desordens geralmente frequentes no cotidiano escolar. A transgressão é caracterizada pelo comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento, mas não ilegal. Exemplos de transgressão são: absenteísmo (matar aula), não-realização de trabalhos escolares e falta de respeito aos atores do ambiente escolar. O termo violência, portanto, deve ser reservado ao que ataca à lei com uso da força ou ameaça. Como exemplos de violência são apresentados: as lesões, extorsões, tráfico de droga e insultos graves.

As transgressões às regras escolares ou indisciplinas são comumente estudadas, na atualidade, como violências. Porém, julgar a violência como consequência da indisciplina pode desconsiderar a escola como produtora desses fenômenos. Bock (1999) ressalta a violência da escola nas práticas disciplinares. Essas práticas exigem a submissão do aluno e seu conformismo. Para ela, a maior violência exercida pela escola é a utilização de seu poder para impedir os alunos de pensar e desenvolver seus potenciais, sujeitando-os à mera reprodução de conhecimentos.

O papel de construtora da ordem social imputado à escola tem sido gradativamente desconstruído. As novas pedagogias priorizam o desenvolvimento dos potenciais latentes dos alunos, o que desenvolve sua individualidade e lhes dá a liberdade de se relacionarem a partir de suas diferenças. Dubet (1998) afirma que os indivíduos têm se tornado cada vez mais autônomos, cada vez mais “intra-determinados”. Sujeitos livres buscam meios de se auto-afirmarem nas relações. Toda relação saudável implica confronto. No entanto, confrontos

opressores promovem prejuízos de diversas naturezas, mas, principalmente, de natureza psicológica. Levisky (2000) diz que a violência é inerente ao viver social e está presente como um tipo de negociação, que através do emprego da força ou da agressividade busca solucionar conflitos que não foram possíveis de ser solucionados pelo diálogo e pela cooperação.

O Relatório Mundial sobre a Violência e a Saúde (2002) afirma que o tipo mais comum de violência entre as crianças é o acosso que ocorre no espaço escolar. Acosso é a perseguição pelos próprios colegas, o que pode causar grande sofrimento físico ou psicológico. Essa questão está associada à discriminação contra crianças de famílias pobres ou a crianças que convivem com algum tipo de violência.

Atualmente o *bullying*, termo ainda sem tradução exata para o português, tem sido utilizado com frequência nas discussões escolares. O *bullying* é um tipo de agressão, física ou psicológica, que ocorre repetidamente com intencionalidade. Essa agressão ridiculariza, humilha e intimida suas vítimas. Em geral, as vítimas e testemunhas se calam. (Barros, 2008). O reconhecimento do *bullying* como forma de violência no espaço da escola simboliza um marco na evolução do respeito e tolerância às diferenças. Durante séculos, este tipo de violência esteve presente no meio escolar, promoveu diversos prejuízos psicológicos aos estudantes e, por vezes, culminou em violências auto-infligidas, como o suicídio. No entanto, a supervalorização de microviolências pode maximizar as incivildades, destituir a instituição escolar de sua função educadora e promover reações repressivas aos comportamentos comuns.

A insatisfação do alunado com a prática pedagógica vem se arrastando desde a criação da instituição escolar. O tédio relatado pelos alunos em relação às aulas é recorrente desde tempos remotos. Diante dessa insatisfação, faz-se necessário rever o processo educacional a que são submetidos os jovens durante boa parte de seus dias ao longo de, praticamente, toda sua

juventude. No entanto, justificar a intensificação das violências nesse espaço como insurreição a esse descontentamento seria uma explicação reducionista ao fenômeno.

Casos emblemáticos de violência nas escolas, como o ocorrido em Columbine (EUA) alimentam o imaginário com ideias que apontam a escola como espaço desprotegido e como instituição desprotetora. Em abril de 1999, Erick Harris e Dylan Klebold entraram na Columbine High School, onde eram alunos, e abriram fogo. Morreram 12 estudantes e um professor e mais de 30 pessoas foram feridas. O desfecho do massacre deu-se com o suicídio dos dois adolescentes. Nos dias seguintes à tragédia foram descobertas várias bombas espalhadas pela escola, que falharam em detonar. O objetivo de Harris e Klebold parece ter sido fazer um número ainda maior de vítimas (Vieira, Mendes & Guimarães, 2009).

Esse acontecimento, que ficou conhecido como o Massacre de Columbine, gerou incontáveis publicações na mídia, marcou uma nova “era” do comportamento juvenil. A partir desse massacre outros semelhantes ocorreram em diversos países do mundo, como Canadá, Escócia, Suíça, Alemanha, Japão e até Finlândia, que é classificada no 1º lugar das melhores escolas do mundo. No Brasil, há uma ampliação no número de alunos no Ensino Médio, provocada pelo aumento de conclusões do ensino fundamental (Gonçalves e Sposito, 2002) e pela maior procura por esse nível de ensino, devido à demanda do mercado de trabalho. No entanto, ao absorver um número maior de alunos em cenários de crise econômica e investimentos reduzidos na área educacional, os problemas estruturais e pedagógicos tendem a ampliar.

Essa sequência de morticínios nos espaços escolares construiu um novo fenômeno, o “*school shooting*” ou tiroteios em escolas. Calligaris (citado por Lima, 2009) publicou na Folha de São Paulo (19/03/2009) que esses massacres caracterizam-se por serem propositalmente públicos, seus perpetradores não tentam ocultar a matança. Possivelmente, esses atos têm

como objetivo atingir, não os colegas e agentes educacionais diretamente, mas a escola enquanto instituição e o que ela representa no contexto social. Costa (1986) afirmou que a violência é um artefato da cultura e não o seu artífice. Ele ressaltou a educação e o processo cultural como frutos de um poder arbitrário, de um arbítrio cultural.

Segundo Lima (2009), quando os jovens passam horas brincando em videogames violentos exercitam sua pulsão de morte e de dessensibilização sobre a dor alheia. Isso leva o aluno, que se sente humilhado pelos professores e colegas e ressentido com a escola ambígua, contraditória e hipócrita, a remoer no seu imaginário uma vingança espetacular. Ao perpetrar um massacre o aluno nega o papel civilizador da escola e se vinga contra todos aqueles que aparecem como vencedores da competição patrocinada pelo sistema capitalista.

A violência simbólica adentra seus súditos com objetivo de imobilizá-los. No entanto, a violência cinematográfica promovida por cidadãos comuns, inclusive estudantes, expõe a insatisfação com o sistema. A meia liberdade proporcionada pela classe dominante que é disponibilizada de forma “mascarada” para a sociedade tem, talvez de forma não intencional, instrumentalizado os indivíduos a se insurgirem de forma catastrófica. Para Lima (2009), ao excluir o espaço entre a realidade e a ficção, essa nova geração inaugura a “era pós-humana”.

A escola tem hoje um papel ampliado para além da construção do conhecimento. Ela tem recebido majoritariamente a função de formar cidadãos conscientes e críticos, mas também sociáveis. Conhecer o contexto da produção da violência no espaço escolar é fundamental para a construção da solução do problema. O entendimento dos diversos tipos de violência percebido no espaço escolar contribui para o entendimento dos determinantes do fenômeno. A preocupação em criar um ambiente seguro e saudável na escola tem sido prioridade em todo o mundo.

Em suma, o presente estudo compreende a violência nas escolas como um fenômeno complexo, multicausal e, como tal, demanda respostas complexas em seu enfrentamento. Para além de uma visão reducionista do fenômeno, no presente estudo reconhece-se a existência de uma dinâmica não linear, ou seja, de uma dinâmica complexa, implicando um pensamento aberto ao inesperado, ao desconhecido.

#### **2.4 Cenário Mundial da Violência nas escolas**

A escola sempre foi considerada um ambiente seguro, mas, atualmente, a percepção da população em geral, na maioria dos países do mundo, aponta para a desconstrução dessa característica do ambiente escolar. Neste capítulo, será apresentado um panorama da situação da violência nas escolas em diferentes países para apresentar a realidade específica do Distrito Federal, lócus da pesquisa.

O conceito de violência difere quando abordado por diferentes culturas. Nos Estados Unidos da América, no Canadá e em países europeus, como a Inglaterra, a Alemanha e a Holanda, os problemas encontrados nas escolas são muito semelhantes (Van Veen, 2002), sendo o principal deles a questão da violência no espaço escolar. Porém, um estudo com 12 escolas da Alemanha, Inglaterra e França mostrou que cada país formula uma definição específica do que é entendido por violência, dependendo de sua cultura (Montoya, 2002). A grande diversidade de percepções dos atos de violência está estreitamente relacionada ao contexto social, histórico e cultural de cada nação.

No entanto, a globalização das informações tem facilitado a permuta de dados e estratégias de ação. É preciso compreender a multiplicidade de fatores envolvidos no fenômeno da violência nas escolas em diferentes partes do mundo e abordá-lo dentro dessa perspectiva complexa, ao invés de fugir do cerne do problema em busca de soluções fáceis (Debarbieux & Blaya, 2002). No estudo desenvolvido pela UNESCO sobre a violência nas escolas em 10 países

européus (Debarbieux & Blaya, 2002), diversos especialistas apresentam experiências sobre o assunto nos seus respectivos países, o estágio de discussão do tema nessas nações, o direcionamento às causas do fenômeno e suas implicações, além das propostas de políticas públicas de cada país para tratar a questão. A seguir, serão apresentadas as abordagens apresentadas pelos representantes de alguns países europeus, a abordagem do Japão e, por fim, a do Brasil e que se encontram sintetizadas no Quadro 3.

#### **2.4.1 Na Europa**

Na Bélgica, a violência ainda não atingiu de forma significativa as escolas secundárias no presente momento. No entanto, a violência vem lentamente aumentando na forma de incivildade, que, segundo Charlot (2002), é a infração apenas das leis da boa convivência, sem transgredir a lei formal ou o regimento interno. São atos como grosserias, desordens, palavras ofensivas e empurrões. A incivildade vem se manifestando crescentemente nas escolas primárias e evoluindo da primeira à última série, o que tem preocupado as autoridades educacionais belgas. A experiência subjetiva do aluno, tanto emocional quanto racional, vem sendo gradativamente degenerada, ou seja, quanto mais tempo ele frequenta a escola menos produtivo se torna (Blomart, 2002).

Atualmente, na Bélgica, as atividades científicas acerca do tema são intensas, assim como as iniciativas públicas e privadas, que visam evitar ou combater a violência nas escolas. A Lei Ministerial de 1998 estabeleceu diretrizes para a questão e como resultado, foram apresentadas recomendações sobre como intervir nas “escolas de risco”. Parece que na Bélgica ainda há a tendência em classificar uma escola como sendo “de risco”, o que, como veremos mais adiante, pode não contribuir para a resolução do problema e ainda agravá-lo, retroalimentando um ciclo de comportamentos indesejados e fomentando a estigmatização de sua clientela.

Um artigo editado pelo Ministro da Educação Secundária belga enumera os atos violentos considerados delituosos e sugere maneiras de reagir a esses delitos em relação ao perpetrador, à vítima e ao estabelecimento. Em 1999, esse Ministério criou uma *Unidade de Prevenção da Violência*, que teve como objetivo incentivar as escolas a criarem estruturas democráticas, tais como – Conselhos Escolares, espaço para diálogo com os alunos, auxílio ao trabalho de outras agências, a escola, a polícia, assistentes sociais entre outros e o estabelecimento de um *Centro de Crises de Emergência*, para atender às vítimas da violência nas escolas.

Blomart (2002) apresenta um projeto experimental aplicado em Bruxelas que consistiu na introdução de um programa de desenvolvimento pró-social em escolas. Os programas pró-sociais visam ensinar aos alunos a administração de conflitos, partindo da conscientização de seus próprios processos internos, de seus talentos, da ampliação de suas capacidades sociais e do incentivo ao respeito e tolerância mútuos. Ao fim de dois anos de pesquisas, o projeto assumiu ter fracassado devido ao não cumprimento do acordo por parte das escolas que se comprometeram a manter os professores treinados lecionando para as mesmas crianças durante os dois anos da pesquisa. Por outro lado, os próprios professores afirmaram não estar preparados para assumir as atividades propostas pelo projeto, uma vez que isso implicaria em mudança de atitude e tolerância com a independência e indisciplina dos alunos, o que significaria desconstruir o método já conhecido. Dentre outras conclusões, o estudo aponta a importância essencial do treinamento de professores para que os benefícios de um programa de estudo dessa natureza não sejam reduzidos a algumas técnicas ou a um curso de rotina de treinamento para a cidadania. Por fim, o estudo recomenda que o treinamento de professores não deve focar no aprendizado acadêmico, mas sim no desenvolvimento emocional e social, o que amplia o comprometimento dos profissionais com o objetivo. Esse vínculo emocional e social deve visar

não apenas aos adultos responsáveis pela educação, mas também as crianças e adolescentes, fim último de todo o processo educacional.

Na Inglaterra, os pesquisadores passam a interessar-se pelas questões de segurança escolar a partir na década de 1990 devido a diversos acontecimentos alarmantes. Entre esses episódios estão o esfaqueamento de uma menina de 12 anos em sala de aula cometido por um invasor; o massacre de crianças numa escola primária em Dunblane em 1995, o ataque a machadadas cometido contra uma professora e contra várias crianças de escola maternal em Wolverhampton, em 1996, além de diversas outras ocorrências que foram objeto de intensa publicidade. O governo reagiu com a criação de um *Grupo de Trabalho sobre Segurança Escolar*, contando com a participação de representantes dos sindicatos de professores, de membros do Parlamento, das autoridades educacionais locais e dos pais de alunos. Promulgou também uma emenda à *Lei de Armas Ofensivas (Offensive Weapons Bill)*, enquadrando como crime o porte de armas em estabelecimentos escolares (Hayden & Blaya, 2002). Há também na Inglaterra um contínuo investimento em pesquisas sobre os casos de abandono e maus tratos de crianças que abarcam o campo dos serviços de saúde e da assistência social. Neste país também é grande o interesse em pesquisas sobre o impacto da violência da mídia nas crianças.

Outro tema polêmico de grande debate entre os ingleses é a aplicação de castigos corporais na educação de crianças, inclusive no âmbito escolar. Os castigos corporais foram abolidos das escolas públicas da Inglaterra em 1986 e, nas escolas privadas, apenas em data muito recente, em 1999. Com relação ao castigo físico de crianças, como também às humilhações deliberadas a que elas são submetidas, a *Comissão Nacional sobre Crianças e Violência*, criada pela Fundação Gulbenkian, concluiu que essas práticas continuam ocorrendo de forma generalizada, sendo aceitáveis, tanto jurídica quanto socialmente. Essa conclusão é corroborada por uma pesquisa de opinião de abrangência nacional que trazia uma pergunta aos

pais sobre a reintrodução do castigo corporal nas escolas. Essa pesquisa mostrou que mais da metade (51%) dos pais acreditavam que os castigos corporais melhorariam a disciplina nas escolas. No entanto, o autor defende que os profissionais envolvidos com a educação não aceitariam esse retrocesso.

As expulsões também constituem um tema importante, tanto para as pesquisas quanto para as políticas educacionais e para a mídia na Inglaterra. As autoridades educacionais inglesas são responsáveis por oferecer educação às crianças que foram expulsas da escola e, até data recente, não havia sido estabelecida uma meta para a quantidade (em horas) do ensino que a criança deveria receber. Para alguns jovens, uma expulsão, aos 14 anos de idade, significa frequentar em tempo parcial uma das unidades externas (conhecidas como *Unidades de Encaminhamento de Alunos* ou *Centros Educacionais de Encaminhamento de Alunos*) por, aproximadamente, dois anos ou mais, até que atinjam a idade de 16 anos, quando enfim são autorizados a deixar a escola. Um grande número de alunos na Inglaterra também é suspenso da escola por períodos determinados, o que, para alguns, pode acontecer por diversas vezes ao longo de um mesmo ano letivo.

Na Inglaterra e no País de Gales, a *Lei de Crime e Desordem (Crime and Disorder Act)* de 1998 amplia os poderes da polícia para lidar com os alunos que matam aula recolhendo-os e levando-os de volta à escola sempre que forem encontrados pelas ruas sem permissão dos pais ou da escola.

Pesquisas mostraram que mais da metade das escolas inglesas já registrou ocorrências de ofensas verbais cometidas por pais de alunos contra membros da equipe escolar e que um quarto delas já registrou agressões desse tipo partindo de pessoas de fora. Já as agressões físicas contra os membros da escola foram bem mais raras, atingindo cerca de seis em cada 100 escolas. Hayden e Blaya (2002) acreditam que há muito o que as escolas podem fazer para influenciar,

evitar e lidar com os comportamentos agressivos e violentos. Os padrões éticos da escola exercem impacto sobre sua atmosfera geral e sobre sua maneira de lidar com os alunos, como, por exemplo, no respeito que é dado aos alunos, na intimidação por membros da escola e outros tipos de violência. Os autores consideram fatores importantes para esse trabalho, os métodos de ensino, a disponibilidade e coerência dos adultos, a justiça na aplicação da disciplina, as políticas e os programas da escola, como planos anti-intimidação, programas de aconselhamento entre pares e sistemas de apoio pastoral. Eles afirmam ainda que o contexto escolar, como os canais de comunicação entre adultos e crianças/jovens e o respeito entre eles, pode ter um impacto maior sobre o comportamento do que o ambiente social.

Hayden e Blaya (2002) realizaram uma pesquisa avaliando a questão da atmosfera da escola e do medo de violência e da vitimização. Os resultados mostraram que a vitimização atinge uma proporção bem menor da população escolar, se comparada ao sentimento de insegurança ali existente. Eles supõem que esse sentimento possa ser resultado da cobertura dada pela mídia e das informações ali veiculadas. O uso da palavra “violência” tem se tornado mais frequente, tanto na imprensa quanto nos discursos dos sindicatos dos agentes da educação. Os autores da pesquisa afirmam que as escolas não são capazes, por si sós, de resolver todos os problemas e apontam outros ingredientes indispensáveis para alcançar a melhoria do ambiente escolar, como o trabalho em conjunto de diversas agências, a participação da comunidade, além de um maior reconhecimento por parte do governo da relevância do assunto.

Em certo sentido, as pesquisas sobre os comportamentos violentos estão bem avançadas na Inglaterra. Houve algum progresso no reconhecimento da necessidade de aperfeiçoar os padrões éticos da escola e de tomar providências para tratar a questão. No entanto, os estudiosos ingleses reconhecem que ainda há muito a ser feito, inclusive, e principalmente, a necessidade de maior investimento por parte do governo.

Na França, na década de 1980, a violência nas escolas era pouco estudada, sendo sempre incluída em um tema mais amplo: a violência urbana. Os meios de comunicação, até então, dissimulavam a preocupação existente sobre o tema. Esta preocupação tornou-se crescente na mídia e evoluiu até alcançar a condição de problema social. Montoya (2002) diz que a maneira como a violência nas escolas foi explorada nos meios de comunicação não foi devidamente estudada e afirma que a imprensa escrita e audiovisual contribuiu para o aumento da preocupação do público para o fenômeno.

Montoya (2002), autor de estudos sobre violência na França, diz que se fossem considerados somente os delitos passíveis de punição, provavelmente, seria reduzida a magnitude dos crimes e admitida a “fantasia social de insegurança”. No entanto, ele questiona dois aspectos deste modelo: uma cifra oculta referente aos delitos não registrados e a não contabilização dos pequenos delitos, que são mais frequentes e realmente prejudicam a vida escolar.

Outro enfoque visto na abordagem francesa é a tentativa de reversão da ênfase dada à violência dos jovens mais que a seu sofrimento, buscando a combinação dessas duas. Montoya (2002) mostrou uma pesquisa comparativa que aponta a violência nas escolas como altamente ligada às condições sociodemográficas de grande escala que “*Quanto mais socialmente carente for a população da escola, mais degradada será a atmosfera e mais profundo o sentimento de insegurança*” (p. 110). A pesquisa mostrou que a insegurança é expressiva nas áreas urbanas difíceis e nas classes segregadas das demais. O sentimento de violência e a exposição aos riscos são socialmente desiguais e está relacionado à exclusão social, o que leva necessariamente a uma “fatalidade inevitável” (Montoya, 2000). Já Osório (2008) se manifesta contrariamente à argumentação, que costuma ser difundida e reforçada pela opinião pública, que tende a justificar a violência correlacionando pobreza e delinquência. Ele diz que isto é um mito, pois a

delinquência não tem sua origem na pobreza nem em determinadas características sociais e, afirma ainda, que a maior porcentagem de delinquentes pertence à classe média.

Por sua vez, recai sobre as populações menos favorecidas o ônus da desigualdade social, e a ela tem sido invariavelmente endereçada a responsabilidade pela violência estrutural. Como afirma Loïc Wacquant (2001), a um Estado social mínimo corresponde um Estado penal máximo: vivemos uma era de criminalização da pobreza.

Mesmo sendo consideradas impotentes, as escolas continuam sendo o lugar onde os jovens estabelecem relações sociais, recebem influência dos pares e constroem suas opiniões. Ainda que essas relações venham sendo cada vez mais restringidas pela natureza competitiva da educação, a escola ainda é o principal local de formação dos valores dos adultos de amanhã. “O sistema escolar tanto pode servir para sustentar e reproduzir as relações injustas que ocorrem na sociedade capitalista, quanto pode servir para a construção da justiça social e da cidadania” (Marinho, 2008, p.49). Montoya (2002) mostra que os sociólogos continuam a associar a violência nas escolas às desigualdades sociais e apontam a escola como produtora – e preventiva – dessa violência. Os sociólogos colocam em foco a função socializadora da escola que vem trazendo segregação social, étnica e até mesmo racial. Esta tendência separatista merece aprofundamento como objeto de pesquisa em face de seu significado no processo educacional.

Indo além das fronteiras francesas, Montoya mostra que o *Conselho da Europa* (2000) vem se interessando pela natureza e pela escalada do fenômeno. Há uma crescente produção de pesquisas em campos diversificados, como a psicologia e a biologia. Até mesmo romancistas, que escrevem para adultos, utilizaram o tema. Alguns estudos já chegaram praticamente a explicar o problema como sendo de natureza inata.

Na Alemanha, desde 3 de outubro de 1990, após a incorporação da antiga República Democrática Alemã, o país é constituído por 16 estados. Cada um deles possui política

educacional própria, o que leva o país a apresentar diferentes abordagens para o fenômeno da violência nas escolas. Comparando os anos 1994 e 1999, Lamnek (citado por Funk, 2002) chega à conclusão de que não ocorreram mudanças decisivas na violência auto-relatada por estudantes nas escolas alemãs. As violências interpessoais e contra o patrimônio permanecem no mesmo nível e a violência psicológica parece ter sido reduzida. Apenas a violência verbal aumentou.

Segundo Funk (2002), isso indica que a discussão sobre a violência nas escolas não deve ser dramatizada além do necessário. O autor da abordagem alemã apresenta a situação do fenômeno em seu país sem grandes alardes e afirma que um número pequeno de alunos violentos, numa minoria das escolas, atraiu a atenção da mídia com atos inescrupulosos e, a partir desses fatos, foi ampliada a percepção da violência pela sociedade. O autor apresenta uma pesquisa que mostra a opinião dos próprios alunos. Segundo os estudantes, a razão para a violência na escola é o ganho de visibilidade entre os pares. Eles buscam “se exibir e ser aceitos”, ou seja, procuram uma forma de obter atenção e estima. O autor relaciona a violência nas escolas com Traços de Personalidade; Família; Bairro/Comunidade Local; Grupos de Pares; Escola e Mídia. Ao se referir à mídia, ele afirma que há claros indícios da existência de vínculos positivos entre a exposição a filmes de ação e terror e a violência nas escolas e quanto mais frequente a exposição a filmes desse tipo, mais os alunos cometem mentiras, xingamentos, brigas, vandalismo, ameaças e assédio sexual. Os atos de brutalidade entre alunos têm sido apresentados na mídia de forma sensacionalista, quando poderiam ser descritos de maneira matizada. No entanto, a apresentação da violência nas escolas nos meios de comunicação colocou à mostra as fragilidades das questões educacionais e sociológicas, exigindo atualização dos estudos empíricos no país (Funk, 2002).

Na Grécia, a tolerância à violência tem sido reduzida, principalmente no ocidente. Com isso, comportamentos, anteriormente considerados tradicionais e que tinham ampla aceitação,

atualmente são rotulados de violentos. Segundo Artinopoulou (2002), “*a caracterização de alguns atos como violentos pressupõe o questionamento do sistema de valores de uma sociedade*” (p. 153).

O autor afirma que a política educacional na Grécia ainda não forneceu a devida atenção ao problema da violência nas escolas que merece ser objeto de estudo e de políticas preventivas. Apenas esporadicamente o tema é abordado na mídia, no entanto, a abordagem apresenta apenas os aspectos marginais do fenômeno, como uso de drogas pelos estudantes, conflitos raciais e gangues delinquentes. O autor revela que alguns diretores declaram que a reputação da escola é comprometida quando se registram incidentes de violência no espaço escolar. Portanto, os dados que refletem o alcance dessa violência não são precisos. Mas o levantamento realizado através das vítimas permite tratar aspectos do fenômeno.

Para o Artinopoulou (2002), o problema da violência nas escolas na Grécia não é tão agudo ou generalizado como em outros países. No entanto, ele afirma que a questão exige intervenção, sobretudo, sob a perspectiva de prevenção. Ele considera que a questão se encontra “em construção”. Apenas recentemente se tornou foco das autoridades européias, nacionais e locais. Com relação aos estudantes não-gregos o autor afirma que “*os aspectos da violência escolar refletem as transformações gerais por que vem passando a população estudantil após as recentes ondas de imigração ocorridas na Grécia. [...] Três em cada 10 estudantes já testemunharam incidentes violentos entre estudantes gregos e imigrantes*” (p. 156). Esses dados tendem a justificar o aumento da resistência das autoridades às imigrações nos países europeus e transformam o que deveria ser um campo de interação sócio-cultural em uma fonte de desrespeito às diferenças.

Com relação aos gêneros, Artinopoulou (2002) mostrou pesquisas que confirmaram que a violência é, principalmente, um fenômeno masculino. O número de meninos que relataram ter

participado de atos violentos foi três vezes maior do que o número de meninas que admitem tê-lo feito. Essas pesquisas mostraram também que quanto mais altas são as notas dos estudantes, menos eles se envolvem em violência, tanto como vítimas quanto como perpetradores.

Segundo o autor, o fracasso escolar também contribui para a manifestação da violência na escola, pois leva ao abandono escolar. A evasão indica o tédio sentido pelos alunos durante as aulas, já que nove em cada 10 alunos afirmaram que seus melhores momentos na escola são quando eles estão fora de sala de aula. Ele mostra também que, naquele país, a forma de violência mais frequente é o vandalismo e a menos frequente é o uso de violência física.

Na Grécia, as reformas educacionais englobam as políticas de prevenção da violência nas escolas que foram divulgadas em 1999 e, segundo o autor, já colocadas em prática em nível nacional. O autor grego afirma que o engajamento da escola na comunidade pode ser um elo importante na política de busca de reforço aos vínculos sociais. Esta parceria desenvolve atividades que colocam em evidência o senso de coletividade e reduz o sentimento de insegurança presente atualmente entre os jovens. Segundo ele, a violência nas escolas deve ser tratada de forma realista e discreta, mas nunca dramática. A intervenção deve ser racional e equilibrada, não buscando uma normalidade e uma uniformidade tediosas em sala de aula. Essa disciplina exacerbada rotularia de violência tudo que fosse diferente ou perturbasse a paz da escola.

Artinopolou afirma que, na Grécia, não se reconhece a violência nas escolas como um fenômeno social, apenas como estudos de caso ou como comportamentos individuais de jovens delinquentes. Evita-se, inclusive, mencioná-la para não sugerir que as escolas sejam locais de conflito, ao invés de locais de consenso na vida cotidiana.

Na Holanda, a formulação das políticas relativas à educação vem sendo descentralizada, distribuída agora aos conselhos escolares, às redes de escolas e às cidades. Essa descentralização

criou condições para uma visão política ampla, cooperativa e coesa. Criou também ações concretas, nas quais os sistemas preventivos, a intervenção precoce e a assistência sejam interligadas. A aposta numa política mais específica para cada local, como proposto pelo governo holandês, aparece como uma alternativa diferenciada e aparentemente coerente na busca de soluções para o problema da violência nas escolas.

Alunos imigrantes, em geral, estão em situação de desvantagem, pois a maioria provém de famílias carentes e, segundo o autor, muitos países têm encontrado dificuldades em ampliar as oportunidades educacionais destes alunos. Parece que alunos imigrantes são um problema mais ou menos comum nos países da Europa se comparados ao Brasil, onde isso raramente é observado como queixa.

Segundo o autor holandês, Van Veen (2002), o quadro geral na Holanda indica uma piora constante dos problemas estudantis relacionados à violência nas escolas, pois os professores apresentam-se exaustos e desiludidos e os sistemas escolares encontram-se sob pressão. Além disso, em muitas cidades, é difícil encontrar professores qualificados que estejam dispostos a trabalhar nas “escolas de risco”.

Njaine e Minayo (2002) dizem que a construção de estereótipos, como o rótulo dado a “escolas de risco”, raramente leva à reflexão crítica sobre a complexidade do contexto em que os atos de transgressão ocorrem. A estigmatização em nada contribui para a solução dos problemas, ao contrário, pode agravá-los.

Van Veen (2002) se posiciona de forma audaciosa ao afirmar que, algumas vezes, as escolas não são os lugares certos para oferecer experiências de aprendizado e, por não estarem preparadas para sua clientela, elas culpam os pais, as crianças e a sociedade por esse fracasso. De forma desafiadora, Van Veen acredita que, nessas circunstâncias, abandonar a escola, às vezes, representa um passo positivo para um futuro melhor, incentivando progressos

educacionais. Há muito a ser aprendido com as abordagens alternativas de educação e de assistência à juventude que abandonam a escola. Para ele deve-se continuar a investir na educação, mas não necessariamente nas escolas tradicionais.

Na contramão das tendências mundiais que sinalizam para o aumento da violência nas escolas, um estudo realizado na Suécia apresenta resultados que mostram uma estagnação do fenômeno no país (Estrada, 2001). O estudo evidencia erros crassos no registro de comportamentos considerados como violentos, tais como duplicação de notificação de evento (um mesmo evento registrado pela vítima e pelo agressor), notificação de eventos banais tidos erroneamente como violentos. Essas informações passam a ter um caráter heurístico tendo em vista que tais erros metodológicos podem estar ocorrendo de igual modo em outros países. Por outro lado, tais informações também sinalizam na direção de uma baixa tolerância a eventos que antes eram tidos como corriqueiros e não dignos de registro.

#### **2.4.2 No Japão**

No Japão, os índices de violência são baixos se comparados a outros países desenvolvidos. Morita (2002) acredita que isso se dá porque os japoneses têm fortes vínculos familiares e a perpetração de um crime, frequentemente, envolve toda a família e, ainda devido à mínima necessidade de convivência com o diferente, já que o idioma, os costumes e as tradições são muito semelhantes em todo o país e o número de imigrantes é pequeno. Morita (2002) afirma que houve no Japão três ondas de registro significativo da delinquência juvenil: em 1951, 1964 e 1983. Atualmente, segundo o autor, o aumento da violência nas escolas aponta para uma quarta onda, transformando-se numa questão social importante.

Chauí (2007) apresenta como mito a crença de que a violência surge em ondas como algo acidental, um acontecimento efêmero, passageiro, uma epidemia ou um surto. No Japão, pode-se compreender a tendência em perceber a violência ocorrendo “em ondas”, já que naquele

país convive-se com a apreensão constante da iminência de tragédias naturais, como terremotos. A grande catástrofe vivida no país na explosão da bomba atômica em 1945 também pode contribuir para os japoneses reconhecerem o crescimento dos índices de violência como uma epidemia. Dessa forma, se confirma a profecia auto-realizadora, quando as expectativas são determinantes não intencionais.

No passado, o tratamento dado ao fenômeno no Japão incluía o controle sobre a energia agressiva dos alunos, mas foi percebido que a repressão fazia aumentar ainda mais a liberação desta energia dos alunos na forma de comportamentos problemáticos, como violência e delitos (Morita, 2002), o que Freud explica como um mecanismo de defesa (repressão). O controle da agressividade por meio da repressão requer um constante consumo de energia para manter-se, portanto o nível de tensão é progressivamente ampliado e termina por ser canalizado a outra forma de “despressurização”.

O uso da força para o controle da violência no ambiente escolar foi comum no Japão. Esse controle tem um histórico abusivo, incluindo até supervisão dos alunos nas atividades externas à escola. Diversas outras iniciativas foram tomadas com o intuito de reter o crescimento da violência nas escolas, incluindo a parceria com as forças policiais. No entanto, mesmo durante as “ondas” de violência nas escolas intensas, o policiamento não chegou a se instalar no interior das escolas e nem mesmo realizar patrulhamento de rotina nas redondezas e permanece assim nos dias atuais.

A redução da última onda de violência nas escolas foi gradativamente substituída pelo aumento da intimidação por colegas (*bullying*), conhecida no Japão por *Ijime*, tornando-se uma preocupação social de grande importância. Embora a *Ijime* implique muitas vezes em danos físicos e materiais, os danos psicológicos são amplos. Ainda que esses danos sejam semelhantes

quando comparados aos de países ocidentais, no Japão, essa forma de violência nas escolas tem atraído mais a atenção (Morita, 2002).

A compreensão das ações de intimidação (*bullying*) como “coisas de criança” leva a sociedade a minimizar essas ações. No entanto, Morita (2002) diz que diversos casos de suicídio, assassinato e agressões físicas graves vinculadas à vingança e doenças psiquiátricas foram provocados pelo *bullying*. Esses dados mostram que não se pode deixar a questão para ser resolvida exclusivamente pelas próprias crianças.

Outro tipo crescente de comportamento violento percebido no Japão é o *Ikirinari gata*, que significa “incidentes de tipo inesperado”. Esses incidentes, segundo Morita (2002), são impetrados por alunos sem histórico de comportamento problemático. São alunos incapazes de controlar suas emoções ou que retêm conflitos psicológicos ocultos que se acumulam por longo tempo e subitamente se comportam de forma inesperada.

O aumento recente de violência nas escolas, que aponta para a quarta grande onda de violência no país, demonstra que os mecanismos repressivos utilizados no passado no Japão não têm a mesma eficácia nos dias atuais. Portanto, o Ministério da Educação japonês tem examinado novos métodos de atuação nesta área. As escolas do país têm percebido a ineficácia dos métodos excessivamente repressivos utilizados no passado para controle disciplinar dos alunos, além de seus efeitos indesejáveis, como o crescimento de ações impetradas pela justiça que exigiu a reparação de perdas e danos. Essa percepção levou também a sociedade japonesa a maior conscientização dos direitos humanos. Após esta percepção, o Ministério da Educação distribuiu às escolas um relatório intitulado “*Passando do confinar dentro das escolas à cooperação aberta: uma nova maneira de abordar os problemas de comportamento*” (p. 111).

Num estilo estranho para os ocidentais, o Ministério da Educação do Japão pontua características que definem os jovens delinquentes. Dentre elas estão o complexo de

inferioridade, o baixo sentimento de culpa, impulsividade, incompreensão dos sentimentos alheios, dificuldade em se relacionar, dentre outros.

Morita (2002) afirma que o fenômeno da violência vem se transportando da esfera pública para a esfera privada, ou seja, vem se mostrando presente em foros cada vez mais íntimos. Isso leva ao questionamento dos métodos que utilizam a supervisão rígida e os controles severos de comportamento. Há uma tendência da opinião pública a reivindicar punições mais severas ao perceber-se em estado de vulnerabilidade, tanto no Ocidente como no Japão. Para lidar com essa tendência, o Japão adotou a alternativa de fazer distinção no tratamento dado aos delitos de menor gravidade e os de maior gravidade, não só para controlar as práticas delinquentes, como, também, para lidar com as questões internas dos alunos problemáticos.

### **2.4.3 No Brasil**

Sobre a violência no espaço escolar, Sposito (2001) analisou as publicações sobre o fenômeno no Brasil desde a década de 1980 e encontrou representações e aproximações diferentes. Afirmou que os estudos oferecem informações importantes, capazes de caracterizar a violência nas escolas no Brasil, sobretudo nos centros urbanos. Estes estudos apontam lacunas e a necessidade de novas investigações para que essa área de estudos se consolide. Sposito (2001) aponta para a necessidade de estudos, de natureza histórica, sobre o tema da violência e indisciplina nas escolas, apesar de encontrar no trabalho de Mattoso (1985), ainda no século XIX, o exame das práticas violentas de trote aos ingressantes no ensino superior no Brasil.

O tema da violência é parceiro do processo de democratização, ou seja, o sistema democrático implica confronto. Isso é afirmado a partir da eclosão do tema no debate público na década de 1980, quando a qualidade de vida da população passou a ser afetada, sobretudo, na questão da segurança (Sposito, 2001). A partir de então, o tema ganhou maior visibilidade

graças à ampliação política e à busca de uma maior democratização das instituições oficiais. Sposito (2001) afirma que é necessário disseminar o tema na sociedade civil para alcançar a condição de problemática do país e ganhar espaço de destaque nas discussões governamentais.

Para Chauí (2007), todo tipo de exclusão e intolerância, desigualdades em todos os âmbitos, autoritarismo e corrupção não são considerados violência no Brasil, ou seja, a violência estrutural da sociedade não é percebida. Como consequência, os eventos de violência são considerados “fatos esporádicos superáveis”. Os fatos violentos são reconhecidos como surtos, ou eventos isolados, que não foram construídos. Com isso são apontadas causas reducionistas que excluem a complexidade do fenômeno. Sendo a responsabilização de tais eventos empurrada de lado a lado, as crianças e adolescentes, os únicos indefesos de todo o sistema, são apontados exclusivamente como os causadores de toda a discórdia social.

A mídia, sobretudo a imprensa escrita e a televisão, atuaram como espaço de ressonância das queixas de violência que alteravam o cotidiano das instituições educacionais das periferias das grandes cidades (Sposito, 2001). No início dos anos 1980, o fenômeno da violência nas escolas ganhou visibilidade devido à reivindicação das periferias dos centros urbanos, que sofriam as primeiras consequências do fenômeno. A mídia iniciou então, ainda timidamente, a veiculação de notícias associando escola e violência, como homicídios nos arredores ou no interior de escolas. Guimarães (1987) verifica, no final dos anos 1980, a intensificação do policiamento que resultou na diminuição dos índices de depredação escolar. No entanto, no mesmo período, Sposito (2001) verificou o aumento perceptível das brigas físicas entre alunos. Parece que a agressividade foi canalizada a outra direção, mas não foi extinta. Portanto, a redução de atos de vandalismo contra o patrimônio é percebida, mas, em contrapartida, são ampliados os embates interpessoais. Novamente percebe-se mecanismo de defesa da repressão

atuando como bloqueadora das necessidades instintivas que terminam por se manifestar em outras formas de expressão.

A pesquisa na cidade do Rio de Janeiro revelou alguns resultados peculiares, fora do padrão do senso comum, pois mediante estratificação social do universo investigado em cinco grupos, foi possível verificar que os jovens dos estratos privilegiados (A e B) relataram maior número de ocorrências de ameaças (19,2% estratos A e B; 18,6%, C, D e E) e de agressões físicas (28% A e B; 23,3%, C, D e E) do que os de origem popular (Minayo, 1999). Portanto, a violência não se limita a classes sociais específicas.

Recentemente, a divulgação de diversos crimes envolvendo jovens das classes média e alta, como perpetradores ou vítimas, desconstruiu a justificativa, até então, “óbvia” que relaciona pobreza e violência (Novo, 2006). Estes fatos trazem modificações nos estereótipos sociais, quebram o estigma que correlaciona violência e pobreza e atraem novos olhares para o fenômeno.

Um levantamento nacional que abordou o tema da violência nas escolas, publicado em 1998, identificou as depredações, os furtos e roubos que atingem o patrimônio, as agressões físicas entre os alunos e as agressões de alunos contra os professores como as ocorrências mais frequentes (Sposito, 2001). Esta pesquisa verificou que os estabelecimentos de maior tamanho, com mais de 2.200 alunos, são os mais suscetíveis a essas práticas, acentuando-se naqueles que são localizados nas capitais. Também são mais comuns as práticas de agressões entre alunos e entre alunos e professores nos estabelecimentos de grande porte e nas capitais (Baptista & El-Moor, 1999). A pesquisa evidenciou ainda a ausência de relação entre a maior extensão de recursos de segurança interna nas escolas públicas brasileiras e as ocorrências de roubo e/ou vandalismo nos estabelecimentos. Ao contrário, a ocorrência dos maiores problemas de vandalismo coincide exatamente com a presença de segurança ostensiva (Codo, 1999). A

segurança externa, por sua vez, apresenta uma correlação importante com a diminuição dos índices de depredação e de vandalismo.

Na década de 1990 houve alteração no padrão de violência das escolas públicas no Brasil. Foram aumentadas definitivamente as práticas de agressões interpessoais, sobretudo entre o público estudantil, principalmente as agressões verbais e ameaças, sendo mantidos os índices de vandalismo (Sposito, 2001).

A violência nas escolas se constitui um obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem, por isso passa a ser um tema recorrente na mídia e ganha profundidade nos estudos, tanto em pesquisas acadêmicas quanto na formação dos professores (Assis, 2009). De acordo com a autora, o maior prejuízo do fenômeno da violência nas escolas, acima das perdas materiais e dos embates pessoais, é o comprometimento da aprendizagem.

A partir de 2000, pesquisas relacionaram a violência à qualidade de ensino, à proficiência dos alunos e ao trabalho dos professores. Severnini (2007) mostrou que as escolas com os maiores índices de violência estão relacionadas diretamente às piores proficiências dos alunos. Estas escolas também apresentam a maior rotatividade de professores. A pesquisa do INEP (2005) evidenciou que a indisciplina e os pequenos conflitos tornam o clima em sala de aula impróprio para aprendizagem.

Nos anos 1990, o fenômeno extrapolou os grandes centros urbanos e alcançou as cidades médias e regiões menos industrializadas. A aplicação de medidas de segurança interna nos estabelecimentos não evitou a expansão do fenômeno. Gradativamente, a dinâmica da instituição escolar foi incorporada às publicações sobre violência e os estudos passaram a considerá-la como um fenômeno interno à escola (Assis, 2009). Por outro lado, dados do Instituto Latinoamericano das Nações Unidas para a prevenção do delito e tratamento do delinquente - Ilanud (2000), mostram que os poucos diagnósticos realizados revelam que as unidades de

ensino vivem um quadro de violência generalizada e que o porte de arma de fogo no interior da escola é muito raro.

Sposito (2001) aponta para a necessidade de estudos que associem o tema da violência nas escolas às questões de gênero e de etnias, pois, segundo ela, são assuntos pouco estudados no Brasil. Já Camacho (2001) afirma que a violência não se restringe a determinados espaços físicos, faixas etárias ou classes sociais.

No Quadro 3, a seguir, são apresentadas alguns dos principais tipos de violência nas escolas presentes em diferentes países, bem como as ações por eles empreendidas para fazer frente ao fenômeno.

**Quadro 3.** Panorama geral da violência nas escolas.

	<b>Status quo</b>	<b>Tipos</b>	<b>Ações</b>
Bélgica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não chega a afetar grandes escolas secundárias</li> <li>-vem aumentando nas escolas primárias</li> <li>- poucos e incompletos estudos</li> <li>- aumento da violência ou de comportamentos anômalos entre adolescentes.</li> <li>- professores sem treinamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- incivilidade,</li> <li>- roubo,</li> <li>- ataque físico, espancamento,</li> <li>- intimidação,</li> <li>- ameaças,</li> <li>- encarceramento,</li> <li>- agressão sexual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- intensa atividade científica</li> <li>-iniciativas públicas e privadas</li> <li>- recomendações sobre como intervir nas “escolas de risco”</li> <li>- importância de intervir antes dos sinais de dificuldades.</li> <li>- introdução de um programa pró-social experimental na escola primária.</li> </ul>
Inglaterra	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aumento de ocorrências no trabalho entre 1991 e 1995 e diminuição entre 1995 e 1997.</li> <li>- professores estão na categoria de “ocupações de alto risco” de serem atacados.</li> <li>- normas trabalhistas aplicadas nas escolas</li> <li>- administradores escolares têm maior responsabilidade legal sobre a segurança da equipe e dos alunos.</li> <li>- pesquisas sobre os comportamentos violentos e agressivos bem avançadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-<i>Bullying</i>, expulsão, suspensão, ofensas verbais dos pais contra a equipe, comportamento de alunos, interação alunos-professores, padrões éticos da escola, estranhos na área escolar</li> <li>- para 2/3 dos pais, a disciplina piorou e para 1/4, comportamentos insubordinados e crianças mal-comportadas são os piores problemas</li> <li>- em 1986 os castigos corporais foram abolidos das escolas públicas e em 1999, das escolas privadas.</li> <li>- professores não vêem chance de reintrodução de castigos corporais e 70% acredita que a violência nas escolas é exagerada pela mídia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estudo mostrou que a vitimização atinge proporção menor da população escolar comparada ao sentimento de insegurança ali existente.</li> <li>-o sentimento de insegurança resulta da cobertura da mídia ou das escolas não levarem a sério incidentes que podem assumir grande importância na vida escolar cotidiana.</li> <li>- muitas pesquisas tomam o <i>bullying</i> como objeto de pesquisa a partir da década de 1980</li> <li>-uso da palavra “violência” mais frequente na imprensa e nos sindicatos de professores.</li> </ul>
França	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É considerada pela mídia um fenômeno social.</li> <li>-Há uma cifra oculta de delitos não registrados e pequenas delinquências não são contabilizadas.</li> <li>- o baixo índice de expectativa de sucesso entre estudantes agrava o problema.</li> <li>- passou a ser visto como questão social, cedendo lugar a inúmeros depoimentos de testemunhas oculares e resultando em muitas publicações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- exclusão interna, discriminação a turmas menos adiantadas, incivilidade,</li> <li>- tensões e contradições entre função treinadora, função seletiva e produtora de qualificação como base do fenômeno da violência.</li> <li>- segregação escolar e distância cultural entre professores e alunos de classe trabalhadora.</li> <li>- contradição social: necessidade de misturar os alunos em nome da paz social e separação em grupos uniformes, segundo linhas culturais ou étnicas para facilitar a prática pedagógica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a decisão de ouvir as vítimas provocou mudanças na abordagem e definição do fenômeno.</li> <li>- criação da Comissão Nacional Antiviolença pelo Ministério da Educação com a incumbência de identificar e analisar o fenômeno e propor maneiras de enfrentá-lo de forma interministerial.</li> <li>- licitações públicas, às quais as equipes de pesquisa acorreram.</li> <li>- Desenvolvimento de pesquisas epidemiológicas, Etnográficas, Padronização da Educação, Pesquisas Extensivas, Comparativismo e Relativismo Assumido, Primórdios de uma Cultura de Vitimização, Efeito da Escola, Efeito da Turma, Comparações Internacionais, Trabalho Acadêmico e Avaliação de Políticas Públicas, Pletora de Publicações Recentes</li> <li>- ênfase excessiva aos aspectos quantitativos da violência gera risco</li> </ul>

			de aprisionar as vítimas em sua culpa e em seu silêncio.
Alemanha	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não há razões que levem a crer num aumento dos comportamentos agressivos entre os alunos das escolas alemãs</li> <li>- não há estudos quantitativos que representem toda a Alemanha.</li> <li>- número pequeno de alunos violentos atraiu a atenção da mídia com atos inescrupulosos e ampliaram a percepção da violência pela sociedade.</li> <li>- violências interpessoais e contra o patrimônio estão no mesmo nível e violência psicológica parece ter reduzido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mentiras, xingamentos, brigas, vandalismo, ameaças envolvendo armas, assédio sexual, vandalismo, danos à propriedade e pichações.</li> <li>- 83,1% mencionam agressões verbais com mais frequência que seus colegas de minorias étnicas (78,7%);</li> <li>- 52,4% cometeram atos de vandalismo com maior frequência que minorias étnicas (49,3%);</li> <li>- 43% dos alunos de minorias étnicas envolvem-se em brigas com mais frequência que crianças alemãs (34,1%); o mesmo aconteceu com ameaças com armas e assédio sexual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- é compreensível que as escolas sejam chamadas a desempenhar um novo papel no desenvolvimento das crianças</li> <li>- pedidos de criação de serviços de supervisão extracurricular, escolas em tempo integral e, que partem tanto de políticos, como de grupos de representação dos interesses dos professores</li> <li>- É apontada como possível causa do fenômeno a individualização e a pluralização dos estilos de vida, acompanhada pela perda dos sistemas de valores e dos significados homogêneos.</li> <li>- É apontado como fator social gerador da violência entre alunos a importância subjetiva dos grupos de pares e da mídia, em detrimento das relações sociais tradicionais.</li> </ul>
Grécia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- questão em construção, recentemente vista como prioridade por centros decisórios europeus, nacionais e locais.</li> <li>- o fenômeno não é visto como um fenômeno social, mas como estudos de caso ou como comportamentos individuais de jovens delinquentes,</li> <li>- Evita-se mencionar o problema para não sugerir que as escolas sejam locais de conflito.</li> <li>- questão ausente dos centros decisórios, o que é uma questão sociológica.</li> <li>- não representa um problema social agudo, ainda não se alastrou ao ponto de causar alarme.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ofensas verbais e ameaças</li> <li>- agressões físicas</li> <li>- contra a propriedade da escola</li> <li>- exclusão social</li> <li>- racismo</li> <li>- xenofobia</li> <li>- conflitos entre gangues de jovens</li> <li>- <i>hooliganism</i> - perturbações da ordem nos encontros esportivos</li> <li>- abandono da escola ainda durante os anos de escolarização compulsória,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação de estruturas de apoio por meio de programas para alunos com dificuldades de aprendizagem;</li> <li>- Criação de escolas “Segunda Oportunidade”, que oferecem aos jovens de mais de 18 anos a possibilidade de retornarem à escola;</li> <li>- Fundação do Centro Nacional de Consultoria e Orientação Vocacional, contando com equipe de profissionais treinados.</li> <li>- Criação de 70 centros distritais e 200 representações nas escolas rurais, eletronicamente conectados entre si;</li> <li>- Treinamento de professores, apoio social para imigrantes, repatriados, ciganos e muçulmanos.</li> <li>Três níveis de intervenção: Primária: estratégias que tratam da população em geral e das estruturas sociais, econômicas e culturais que (re)produzem a violência. Secundária: detecção e intervenção nos grupos de “alto risco”. Terciária: redução da reincidência e o tratamento justo aos delitos no sistema de justiça penal.</li> </ul>
Holanda	<ul style="list-style-type: none"> <li>-desafios críticos são enfrentados pelas escolas urbanas.</li> <li>-riscos de diversos tipos, ao tratar dos problemas enfrentados pelas crianças e suas famílias,</li> <li>-altos índices de desistência, de alienação de estudantes e professores e desempenho acadêmico fraco</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-aumento do absentismo e da falta, abandono da escola antes da época prevista.</li> <li>-dificuldades em ampliar as oportunidades educacionais das crianças e dos jovens imigrantes</li> <li>- piora constante dos problemas estudantis,</li> <li>- professores exaustos e desiludidos</li> <li>- sistemas escolares sob pressão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Distribuição das políticas relativas à educação aos conselhos escolares, às redes de escolas e às cidades e, no caso da saúde e da assistência à juventude, às cidades e às províncias.</li> <li>-A descentralização criou condições para uma visão política ampla, cooperativa e coesa e para ações concretas, o que interliga os sistemas preventivos, a intervenção precoce e a assistência.</li> </ul>

	-condições difíceis inclusive para os professores e escolas mais eficazes.		
Espanha	Primeira iniciativa no país: Programa Geral para a Prevenção dos Maus-Tratos entre Alunos. A partir de então, outras tiveram início, partindo de solicitações oficiais, como a da Comunidade das Ilhas Canárias, em 1997; a da Comunidade de Madri, em 1998 e a que vem sendo executada pela Comunidade de Aragão. Mas a iniciativa andaluz foi a primeira.	Insultos e ameaças, xingamentos e intimidação verbal ( <i>bullying</i> ), maus-tratos indiretos, violência física, exclusão e isolamento social.	-Projeto de Sevilha para Lidar com a Violência Escolar -Seminário de Conscientização e outros seminários -arbitragem nas escolas para trabalhar com o fenômeno dos maus relacionamentos entre alunos, o que evita que venham a ser afetados por problemas de violência real. -Programas de treinamento da autoconfiança
Suíça	Os estudos sobre o significado real e sobre a evolução da violência nas escolas são raros. Nenhum estudo desse tipo, nacional ou longitudinal, foi realizado até o presente.	agressões físicas, roubo de dinheiro ou de objetos pessoais, gazeta de aulas, bebidas alcoólicas e vandalismo contra os prédios ou equipamentos, ataques verbais, brigas sérias entre alunos e casos de depressão entre professores, extorsão, roubo de equipamentos escolares, porte de armas e casos de suicídio entre alunos.	Ações dos diretores sobre o controle do uso de tabaco nas dependências da escola, a alunos que matam aula e que se recusam a fazer educação física, etc. - programas centrados no desenvolvimento da auto-estima, na preparação para a vida profissional e a promoção de valores educativos. programas em que os alunos mais velhos tomam conta dos mais novos
Reino Unido	- o <i>bullying</i> representa um problema grave -a intimidação por colegas nas escolas vem sendo objeto de preocupação desde 1989, quando foi lançado o Relatório Governamental Elton sobre Disciplina; -os resultados das pesquisas despertaram o interesse da mídia; - alunos de todas as classes sociais cometem <i>bullying</i> - as crianças que têm três ou mais irmãos, ou que vivem com pessoas que não são seus pais, têm probabilidade maior de vir a usar de intimidação para com outros	- <i>Bullying</i> , maus-tratos, extorsão de dinheiro, danos a pertences pessoais, socos e chutes. -Racismo -Hostilidade - Assédio sexual, xingamentos sexuais -o medo de falar sobre o assunto, nasce da combinação de sentimento de culpa, medo de caçoadas, hostilidade dos pares, retaliação dos colegas agressores e da descrença quanto a uma providência vir efetivamente a ser tomada	-As políticas públicas dão ênfase na coordenação das iniciativas das agências (educação, polícia, justiça, serviço social) e da comunidade. - Produção de pacote para as escolas públicas em 1994: Não Sofra em Silêncio: um Pacote Anti-Intimidação. -a Lei dos Padrões e Estruturas Escolares (School Standards and Framework Act), de 1998, exige das escolas uma política de incentivo ao bom comportamento dos alunos, principalmente, a todas as formas de intimidação. -A Política de Promoção da Cidadania recomendou a inclusão de aulas de cidadania no currículo. - Programa Escolas mais Seguras – Cidades mais Seguras, posto em prática em Wolverhampton, - Por iniciativa dos alunos foi implementada a Schoolwatch, (Vigilância Escolar) pela Polícia de South Wales -Disque-ajuda

Japão	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Baixo índice de criminalidade juvenil</li> <li>-Rígido controle do porte de armas de fogo e de outros tipos,</li> <li>-Baixa taxa de desemprego</li> <li>-Baixo descontentamento causado por grandes disparidades de classe social e comportamentos anti-sociais</li> <li>- Declínio dos Índices de criminalidade a partir de 1984, mas hoje se encontram em ascensão,</li> <li>- Indicativo de uma “quarta onda” de criminalidade</li> <li>- efeito positivo da educação sobre a moralidade e a ética leva à resolver problemas interpessoais de forma lícita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- violência praticada contra professores,</li> <li>- violência entre os próprios alunos,</li> <li>- vandalismo contra o patrimônio escolar,</li> <li>- intimidação por colegas, conhecida por <i>Ijime</i>.</li> </ul>	<p>O sistema Hogoshi - um voluntário que trabalha junto a um agente da polícia, supervisiona os períodos de liberdade condicional com objetivo de reintegrar os infratores na sociedade - tem obtido sucesso no combate às reincidências</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Lei dos Menores de Idade de 1948 abrange os menores infratores, e os jovens com potencial de comportamentos delituosos. Determina que as varas de família devem tomar medidas de proteção, de natureza educativa e assistencial, de preferência a aplicar punições.</li> <li>- É permitida uma investigação quando se trata de crimes graves e brutais, caso o menor infrator tenha idade igual ou superior a 16anos.</li> <li>-Foram aprovadas em setembro de 2000 emendas que reduzem a idade mínima para punições, nos termos da lei, de 16 para 14 anos</li> <li>-Criação da Comissão Nacional de Reforma Educacional.</li> </ul>
Brasil	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nos anos 1990 o tema ganha visibilidade pública,</li> <li>- Comprometimento da qualidade cultural e ética do ambiente escolar,</li> <li>- Constante registro de problemas nas proximidades das escolas,</li> <li>- Implicações pedagógicas e morais começam a merecer consideração pelas políticas públicas,</li> <li>- dados estatísticos e situações impressionantes colocam em risco a função educadora da escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- homofobia;</li> <li>- racismo;</li> <li>- violências físicas;</li> <li>- violências simbólicas, negligência e privação;</li> <li>- violência estrutural;</li> <li>- conflitos entre professores e alunos;</li> <li>- violência sexual;</li> <li>- abandono social;</li> <li>- furtos e roubos;</li> <li>- porte de armas, consumo e tráfico de drogas;</li> <li>- vandalismo;</li> <li>- exploração do trabalho infantil;</li> <li>- bullying.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em 1999, criação de uma comissão de especialistas encarregada de elaborar diretrizes para enfrentar a violência nas escolas, contando com a parceria de alguns institutos de pesquisa e algumas organizações não governamentais</li> <li>- Ampliação do número de publicações acadêmicas sobre o tema;</li> <li>- Investimento em diversas iniciativas desdobradas em nível estadual e municipal.</li> <li>- Medidas de caráter educativo e iniciativas relacionadas à área de segurança, mas ainda sem impacto nas escolas públicas;</li> <li>- Ampla divulgação de pesquisas quantitativas sobre o fenômeno;</li> <li>- Ministério da Justiça volta suas atenções de forma sistemática para o tema da violência entre os jovens, incluindo a questão escolar;</li> <li>- Programa Paz nas Escolas, desenvolvido a partir de 2000 em 14 estados brasileiros, envolvendo secretarias de educação e de segurança.</li> </ul>

#### **2.4.4 Cenário da Violência nas Escolas no Distrito Federal e Entorno**

O Distrito Federal (DF) ocupa uma superfície territorial de 5.782,78 km<sup>2</sup>, localiza-se na Região Centro-Oeste e faz divisas com os seguintes municípios: Planaltina de Goiás, Padre Bernardo e Formosa, em Goiás (ao norte); Luziânia, Cristalina, Santo Antônio do Descoberto, Valparaíso, em Goiás (ao sul); Formosa, em Goiás, e Cabeceira Grande, em Minas Gerais (a leste) e Santo Antônio do Descoberto e Padre Bernardo, em Goiás (a oeste). Estes municípios compõem o “Entorno” do DF. (site)

Hoje, segundo o Portal do Governo do Distrito Federal, o DF possui 23 Regiões Administrativas e uma população de 2.455.903 habitantes numa área de 5.782,78 km<sup>2</sup>, perfazendo uma densidade demográfica de 354,3 hab/km<sup>2</sup>. Cada Administração Regional tem uma estrutura orgânica assemelhada a de uma prefeitura, que cumpre as atribuições a ela inerentes.

A violência social é crescente na cidade, afirma a Polícia Civil do Distrito Federal – PCDF. O Governador, em 2007, afirmou que é evidente a influência do Entorno, regiões mais carentes, na ampliação da violência no DF. O relatório da PCDF informa o aumento de 12 dos 18 tipos de crimes mais praticados no DF. Dentre eles o roubo em transportes coletivos e assaltos a postos de combustíveis sofreram expressivo incremento. Face o crescimento populacional da cidade e de seu entorno o quantitativo de ocorrências cresce proporcionalmente em todo o contexto social, inclusive no espaço escolar.

A Polícia Militar do DF afirma que o homicídio do diretor de uma escola da Região Lago Oeste, Carlos Ramos Mota, de 44 anos, assassinado com um tiro no peito em 20 de junho do ano passado, serviu como divisor de águas na história da cidade. Os quatro acusados do crime foram presos e julgados. Desde então, a Polícia confirma que não ocorreram casos semelhantes. Para o delegado-chefe da 35ª Delegacia de Polícia, Márcio Michel de Oliveira, que investigou o caso, o homicídio serviu como estopim para rever e melhorar o planejamento

estratégico das ações que envolvem a segurança pública na cidade. Atualmente são registrados apenas pequenos crimes, como roubos e furtos na região. “Os casos que envolvem morte violenta estão zerados”. No entanto, o número de armas apreendidas dentro ou próximo das escolas ainda preocupam a Polícia, pois, 33 armas de fogo foram recolhidas em 2007.

Uma pesquisa em todo Brasil contabilizou as agressões a alunos dentro da escola registradas pelos professores. Os resultados apresentaram valores distintos por estado da federação. Os índices mais altos incidiram sobre o Distrito Federal (58,6%) e os menores sobre o estado de Goiás (8,5%) (Sposito, 2001). Levantamento de 1997, com jovens da periferia de Brasília, mostrou que 37,3% dos estudantes não indicavam a escola como local de violência. Quase metade dos alunos considerava a escola como local de média violência e 16% classificavam-na como local de muita violência. Esses estudantes também classificaram a televisão, as festas e shows como muito violentos. Apenas a família foi apontada pela maioria (75%) como ambiente de não-violência. (Abramovay, 1999).

Resta questionar o que leva o DF a ser identificado como um dos “estados” mais violentos do país. Uma compreensão da construção da estrutura geográfico-social do DF pode fornecer pistas para compreensão desses índices.

Na época da construção da Brasília, diversos núcleos habitacionais foram formados ao redor da Capital Federal. Esses núcleos, chamados cidades-satélite, serviam para abrigar os trabalhadores da construção civil e centenas de pessoas que chegavam diariamente no DF em busca de emprego e melhores oportunidades. A maioria, portanto, formada por famílias de baixa renda. As cidades satélites cresceram e se transformaram em bairros do DF que abrigam famílias de classe média e de diversos níveis socioeconômicos. No entanto, o centro da capital, o Plano Piloto, tornou-se área nobre do DF circundada por uma maioria da população que ainda reflete a constituição inicial estigmatizada da capital.

Hoje o cenário do DF é de uma elite que se esconde, se protege de seus vizinhos. Essa elite, formada em sua maioria pelos servidores do governo federal, lidera a especulação imobiliária e aumenta vertiginosamente o custo de vida de Brasília. Esse progressivo custo de vida distancia cada vez mais a elite da realidade vivida nos arredores da cidade. O entorno de Brasília está, geograficamente, muito próximo da população do centro e muito distante, economicamente. É possível que os índices de violência apresentados nas pesquisas reflitam essa discrepância.

O Governo do Distrito Federal elaborou, em 2008, o Manual aos Gestores das Instituições Educacionais, que constitui instrumento orientador pedagógico acerca dos procedimentos a serem adotados para prevenção e nos casos em que se evidencie situação de violência no contexto escolar.

A guisa de conclusão, percebe-se que o tema da violência nas escolas tem sido um tema que preocupa inúmeros países e que a socialização de informações, por sua vez, tem facilitado a permuta de dados e estratégias de ação. Observa-se que o fenômeno apresenta determinadas idiosincrasias de um país para outro, estando a grande diversidade de percepções dos atos de violência estreitamente relacionada ao contexto social, histórico e cultural de cada nação.

Cabe destacar alguns pontos para reflexão sobre o tema, a partir dos dados apresentados sobre a realidade de vários países, alguns dos quais serão aprofundados quando da apresentação e discussão dos resultados:

- 1) Alguns estudos da realidade da violência nas escolas aqui apresentados apontam para retrocessos – perspectivas que clamam por medidas mais repressivas: castigos corporais, etc. Essas formas de enfrentamento da violência refletem o paradigma conservador repressivo e não se coaduna com a compreensão complexa, além de promover involuções nas conquistas educacionais mais humanistas e eticamente engajadas. Ainda que pareça que a realidade

brasileira não corra o risco de retroceder em suas práticas educativas (haja vista a polêmica medida de “criminalizar a palmada”), é preciso muita atenção e cuidado em posturas que clamem por medidas drásticas e repressivas para que não se incorra no erro de substituir a autoridade do professor pela presença ostensiva de policiais dentro do espaço escolar, perdendo a chance de tratar o assunto como parte da educação, passando à alçada da segurança.

2) Vários estudos apontaram os movimentos migratórios da Europa como fatores associados à produção de violência. Essa peculiaridade em princípio pode parecer muito distante daquela de nosso contexto, mas ganha matizes de forte semelhança quando comparada à realidade das cidades-satélite do DF, cuja história também é marcada por intensos movimentos migratórios internos, que por sua vez, deram origem à formação dos assentamentos e bairros periféricos. Essa realidade social precisa ser reconhecida e levada em consideração para se compreender melhor os processos de exclusão e inclusão que ocorrem nesses espaços e entender a violência como uma consequência dessa disputa pelo território e por um lugar de destaque nos grupos sociais. O fenômeno das gangues e suas consequentes rivalidades provavelmente é um dos reflexos desse complexo processo de inclusão-exclusão.

3) Há a possibilidade de estar ocorrendo um super-dimensionamento do fenômeno a cargo de erros no registros de ocorrências. Alguns estudos apontam para erros metodológicos na contabilização de eventos de violência nas escolas, o que pode estar sendo reproduzido em diversos outros contextos e ajudando a naturalizar a ideia equivocada de que o fenômeno tem aumentado drasticamente. Cabem estudos na direção de esclarecer a real dimensão e frequência de episódios de violência nas escolas.

4) Esboço de uma tendência universal à não tolerância ao desrespeito contra o ser humano e consequente generalização do que é considerado como violência. Se por um lado pode estar havendo um super-dimensionamento do fenômeno da violência nas escolas, por

outro lado, esse aumento na contabilidade de ocorrências pode ser, quiçá, efeito de uma tendência em se classificar como atos violentos aqueles que, outrora, eram perfeitamente tolerados (ou talvez ocultados) e, por consequência, subnotificados.

5) Papel da mídia na produção da ideia da escola como espaço inseguro de manifestações de incivilidade. Os estudos aqui apresentados se coadunam com a realidade vivida em nosso país em que a mídia tem tido um importante papel na produção do “pânico moral”, ou seja, na construção social que aparece como definição de um problema em questão. O pânico moral é apresentado pelos meios de comunicação em massa, políticos, superiores religiosos, e outras pessoas com influência na sociedade e pode se apresentar de diferentes maneiras e com diferentes forças, sendo algumas delas capazes de produzir modificações na sociedade e nas políticas de maneira a criar uma mobilização em como conceber o problema (Cohen, 1972). A mídia tem se tornado muito competente em transformar episódios isolados de violência nas escolas em verdadeiro espetáculo.

6) Tédio relatado pelos alunos durante as aulas. Tal constatação pode estar na base da manifestação de todo tipo de violência, além de embasar a perversa violência simbólica responsável pelo processo de expulsão dos “alunos-problema”. Creio que reside aqui o calcanhar de Aquiles da educação formal tão recorrente nas queixas de educadores e que com certeza merece muito investimento e estudo.

### **CAPÍTULO 3 – FUNÇÃO DA MÍDIA**

Os meios de comunicação de massa produzem e transmitem informações que podem alterar o curso dos acontecimentos, influenciar a opinião pública e determinar até mesmo o que os indivíduos devem pensar no que respeita ao domínio público (Cierco, 2003). Têm ainda o poder de dirigir a atenção do público para determinados assuntos em detrimento de outros. É indiscutível, pois, o poder da mídia na sociedade atual, uma vez que ela exerce influência direta na construção de conceitos. Os meios de comunicação de massa são, hoje, as principais máquinas do discurso.

Os jornalistas interessam-se pelo excepcional, pelo que rompe com o habitual, pelo que não é cotidiano. O simples fato de relatar, como repórter, implica uma construção social da realidade que promove efeitos sociais de mobilização ou mesmo de paralisação. A mídia precisa da ocorrência de catástrofes, de guerras de atentados, de manifestações. Mas, segundo Cierco (2003), as catástrofes contam com o funcionamento dos meios de comunicação de massa para sua existência pública.

Por sua vez, segundo Silva (2005), a mídia tem uma prática corriqueira de adiantar-se à Justiça, apontando culpados. As ações da mídia podem ser tanto preventivas quanto promotoras da violência. Preventivas porque registram e criam memória e promotoras porque aludem e reportam-se, parafraseando o adolescente, “dão ideia”. É necessária uma cobertura jornalística mais adequada, evitando os discursos pontuais, sensacionalistas e utilitários. Entendemos que a mídia tem grande parte da responsabilidade sobre o quadro atual da violência, mas, principalmente, sobre a sensação de insegurança na população que desencadeia o ciclo do pânico moral.

O “pânico moral”, expressão utilizada pioneiramente por Cohen (1972), remete, segundo o autor, a cenas de desastres naturais que evocam imagens da multidão histórica, totalmente fora de controle, correndo risco de vida a partir de perigo iminente. Ele descreve o

pânico moral como ilusões coletivas e mitos urbanos que são percepções e crenças baseadas em alucinações absolutamente irreais imaginadas no cotidiano.

As mensagens alteram seus conteúdos por meio de diferentes estratégias, ou segundo Cierco (2003), diferentes argumentos, por exemplo,, quando as informações são acentuadas na credibilidade ou na autoridade da mensagem, quando as informações fazem apelo às emoções e aos sentimentos e quando utilizam o raciocínio lógico. No entanto, a autora afirma que o apelo à emoção é o primeiro passo para se entrar na linguagem e cultura dos meios de comunicação de massa seguido pela dramatização. O grande mal da dramatização, segundo a autora, é a destruição da racionalidade. A informação espetacularizada pela mídia, ao chegar à população, instiga a reação de exigir das autoridades a ampliação das ações repressivas e punitivas. As autoridades, representando o Estado, atendem à população no intuito de atender aos seus apelos e ganhar força política. A ampliação das reações repressivas e punitivas retroalimenta a mídia, que reinicia o ciclo da construção do pânico social. Resta indagar qual instituição está instrumentalizada para interromper esse ciclo.

### **3.1 A relação entre a mídia e a violência**

A violência não é um problema novo na sociedade. A novidade está no tratamento dado ao fenômeno. A violência tem ganhado gradativa visibilidade na imprensa. Os jornais, escritos e televisionados, têm exposto o problema de forma a criar a sensação de que a violência é inevitável, está em todos os lugares e corre a galope para as barbáries mais sórdidas (Chesnais, 1999). Novo (2006) identificou na mídia a associação do vocabulário belicoso – como guerra, batalha, luta, combate, etc – na descrição da violência nas grandes cidades. Chesnais (1999) afirma que o império da mídia banaliza a violência.

Essa banalização, segundo Novo (2006), contribui para a manutenção e reprodução dessa situação de forma tão enfática a ponto de perder a possibilidade de transformar as relações, produzir novos ambientes sociais, novas formas de olhar e sentir que sejam passíveis

de solidariedade e respeito às diferenças. A autora diz que, se não se conhecer a natureza distinta dos diferentes fenômenos associados ao surgimento dos atos violentos, o espectador será levado a superestimar os índices produzidos a partir de determinações muito mais complexas do que supõe a vã filosofia das reportagens jornalísticas. Ela recomenda reflexão sobre a forma como a mídia lida com o tema da violência, pois o impacto da notícia parece ter se tornado mais importante que a simples colocação da informação. A forma como a notícia é veiculada pode produzir nos espectadores uma maior conscientização sobre a dinâmica da realidade. Cierco (2003), diz que “a natureza dos meios de comunicação social, que se podem encontrar numa sociedade influencia muito mais a estrutura dessa sociedade do que o conteúdo ou a mensagem em si, veiculados pelos *media*” (p. 59). A manipulação das informações por meio da dramatização e do apelo emocional leva à imersão na sensação, o que tem o poder de reduzir a capacidade de racionalização do receptor da mensagem. A espetacularização da violência promovida pela mídia, segundo Novo (2006), “encobre determinantes concretos que se entrecruzam na produção das diversas formas violentas de relação social” (p. 42). Alimentar o imaginário social com a ameaça do fantasma da violência, com a despotencialização dos indivíduos sobre sua própria segurança, não contribui para a solução do problema, ao contrário, instiga mecanismos de defesa individualistas e repressivos. Uma possível solução, apontada por Novo (2006) para eliminar a violência seria ocupar os espaços públicos com ações e sentimentos que minimizem a possibilidade de emergência de atos violentos. E isso não é realizado ao se estimular o medo e a exclusão.

A função da mídia dentro da sociedade é tema recorrente e amplamente discutido no meio acadêmico. Porém, nem todos os estudiosos concordam sobre sua influência no comportamento humano, sobretudo, no que diz respeito ao comportamento agressivo. Para Cierco (2003), os meios de comunicação de massa exercem uma violência simbólica, isto é, “uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, muitas

vezes, dos que a exercem, na medida em que uns e outros estão inconscientes do fato de a exercerem ou de a sofrerem” (p. 61).

A busca pela informação é natural do ser humano, pois, estar a par dos acontecimentos contemporâneos traz ao indivíduo a sensação de pertencer à comunidade e de segurança. No entanto, é surpreendente o fascínio que as notícias de violência e crimes provocam nas pessoas. Elas costumam ter interesse em conhecer as notícias, os filmes de ficção e até mesmo literatura que abordam o trágico (Cruz, 2009, p. 43 e Reiner 2002, citado em Cruz, 2009, p.39). Jayme Monjardim, diretor da novela *Viver a vida* da Rede Globo, disse que “a felicidade não vende”.

Sodré (citado por Cruz, 2009) defende que a grande força de sedução dos acontecimentos violentos tem a função de canalizar e descarregar a agressividade do indivíduo e, dessa forma, ele reencontra seu equilíbrio. Cruz (2009) corrobora afirmando que, ao assistir cenas de violência e terror, o espectador fica de “alma lavada” e com a “consciência limpa” por não ser ele o perpetrador daquele ato. Isso reforça sua ideia de ser uma pessoa de bem, aprovada pelo meio social, livre de medos e angústias que o atormentam. Chauí (2007) reforça a ideia afirmando que as imagens da violência e do mal são necessárias para nos considerarmos éticos.

Varella (citado por Santana, 2009), mostra um relatório publicado em 2001 pela Associação Médica Americana que afirma haver uma conexão causal impressionante entre a violência na mídia e o comportamento agressivo de crianças expostas a cenas violentas. Ao mesmo tempo, Mcquail (citado por Cruz, 2009) mostra estudo que não estabelece uma relação de causa e efeito entre a violência nos meios de comunicação e os atos de violência praticados pelas pessoas.

Portanto, encontramos diferentes conclusões entre os pesquisadores a respeito do papel da mídia na formação de valores morais e nos comportamentos dos indivíduos. Essas conclusões se resumem basicamente em dois posicionamentos.

O primeiro deles defende que a mídia tem uma função extremamente importante na formação dos valores morais, caráter, dignidade, bem-estar e todos os demais valores básicos que formam o comportamento do indivíduo e constrói sua convivência social. Esta função da mídia é extremamente delicada e imbuída de máxima responsabilidade diante da sociedade (Santana, 2009).

Fica evidente a responsabilidade social dos meios de comunicação ao veicular notícias que influenciam a percepção da sociedade sobre o meio em que vive. A forma que a mídia apresenta a notícia é extremamente importante. Ela deve buscar o máximo de transparência possível, mostrar abordagens de diferentes ângulos e contextualizar o fato para que o público seja instrumentalizado e forme sua opinião individual sem influências tendenciosas. Os efeitos das mensagens não estão somente nos conteúdos, mas em todas as variáveis dos modos de apresentação dos conteúdos. (Campos, 2009).

Atualmente a maneira pela qual a mídia divulga a violência mostra sua tendência em dramatizar a notícia e transformá-la num espetáculo. Isso é feito através da omissão do contexto geral do fato, o que induz o receptor da mensagem ao entendimento parcial do acontecimento. McCombs (citado em Cruz, 2009) afirma que a estrutura das notícias tem grande influência na forma como o público recebe a informação, o que altera a percepção da realidade que o cerca. Os meios de comunicação de massa têm o poder de tornar a notícia uma realidade incontestável.

A exibição do fato violento de modo espetacularizado é uma ferramenta poderosa que a mídia utiliza para ampliar sua audiência. É direito do público receber as notícias de forma translúcida e sem contaminações persuasivas. Qualquer manipulação, por mais sutil que seja,

fere o direito do cidadão de receber as informações livre de “intenções secretas” (Cruz, 2009). A espetacularização da notícia também tem a função de desviar a atenção da população de acontecimento concomitante. O alarde gerado por uma notícia pode tirar o foco de outra notícia denunciativa de irregularidades de interesse do próprio veículo de comunicação.

Menifield e colaboradores (2001) indicam que o objetivo principal de todo veículo midiático é disseminar notícias e vender produtos de seus anunciantes. Esses autores denunciam que as manchetes são ímãs para aquisição da atenção inicial do público e, para manter a atenção, esses veículos podem exagerar ou superenfatizar certos comportamentos que são extremamente violentos e bizarros.

Os meios de comunicação têm fornecido representações distorcidas sobre o fenômeno da violência. Rolim (citado por Cruz, 2009) afirma que os noticiários, ao abordar o tema, superestimam o risco real presente nas ruas em nosso cotidiano. Novo (2006) também diz que o público tende a superestimar os índices apresentados pelas reportagens jornalísticas, pois os dados são mostrados isoladamente, o que influencia na interpretação subjetiva das notícias. Os índices simplistas veiculados pela imprensa na verdade são produzidos num contexto bem mais complexo e é direito do público conhecer a totalidade dos fatos.

Cierco (2003) afirma que nas notícias cotidianas, o prato favorito da imprensa sensacionalista é o sangue e o sexo, o drama e o crime que sempre fizeram vender e o reinado dos picos de audiência deram lugar de honra na primeira página a esses ingredientes.

Para Sodré (citado por Cruz, 2009), o fascínio que as notícias de crimes e violência promove nas pessoas é consequência da banalização do trágico proferida atualmente. A mídia provoca um estado de fascínio coletivo que torna a violência um “*espetáculo contínuo praticamente ininterrupto*” (Jeudy citado por Cruz, 2009).

Segundo Jeudy (citado por Cruz, 2009) a produção da mídia promove certo deslumbre sobre o fenômeno da violência. Ao fazer isto, provoca uma espécie de “desrealização do

mundo”. Ele diz que a mídia tem o poder de criar uma intersecção entre o imaginário e o real. A partir dessa coincidência, as pessoas passam a vivenciar aquela realidade como se fosse a sua. As imagens envolvem o telespectador como se ele fosse protagonista daqueles acontecimentos. Sodré (citado por Cruz, 2009) afirma que o sentimento de precariedade da existência humana se deve à grande capacidade que a mídia tem de gerar “*destruições apocalípticas representadas nas ficções híbridas de realidade e imaginário*” (p. 53), mesclando fato e ficção.

Após três décadas de pesquisa, os estudos de Gerbner (citado por Cruz, 2009) confirmam que “*quando as pessoas têm acesso, por meio da mídia, às notícias de crime e violência, começam a acreditar que estão vivendo em uma sociedade vulnerável e insegura*” (p. 41). A influência da mídia é muito mais profunda do que a tendência em reproduzir atos. Ela influencia, sobretudo, na percepção que a sociedade tem da realidade. A monopolização da informação pelos meios de comunicação de massa leva o espectador a confundir consenso com unanimidade, de forma que, ao discordar da verdade absoluta imposta pela mídia, ele é considerado ignorante ou atrasado (Chauí, 2007).

Efeitos como o da visibilidade, da verdade, da credibilidade, dentre outros são fenômenos que os veículos de comunicação são capazes de promover, afirma o jornalista Silva (2005). Ele diz que tudo o que existe é determinado pelo noticiário, ou seja, “*no mundo da mídia, o que não foi noticiado não tem registro, logo, não existe!*” (p. 3).

A mídia veicula acontecimentos violentos próximos ao cotidiano, assim como os muito distantes, o que aproxima o público do ato violento real (Cruz, 2009), ou seja, aproxima todos os fatos da realidade do dia a dia. Efetivamente, poucas pessoas têm contato direto com a violência nas ruas, como assaltos, tráfico de drogas ou tiroteios nas favelas. Mas, grande parte da população já assistiu cenas que reproduzem esses fatos (Cruz, 2009). O contato com cenas de violência, via meios de comunicação, traz a ilusão de proximidade real dos

acontecimentos, mesmo que esteja sendo retratada uma cena distante. Essa sensação de proximidade leva ao sentimento de insegurança.

A mídia também exerce o papel de motivadora da opinião pública através da ampliação e generalização dos fatos. Isto impulsiona a sociedade a se manifestar frente às autoridades e exigir mais severidade nas punições, que é sua forma de entendimento do fenômeno. Por desconhecimento dos processos de solução real dos problemas de uma sociedade, a população deseja a punição indiscriminadamente. No entanto, a intensificação das repressões torna-se mais uma causa do aumento da sensação de insegurança da população. (Cruz, 2009). A repressão policial é indispensável em determinados casos, porém, em outros, as soluções formativas são mais produtivas.

Menifield e colaboradores (2001) mostraram que a forma como a notícia é apresentada pela mídia reflete na maneira como os agentes políticos reagem aos incidentes. Após uma ocorrência de grande impacto numa escola dos Estados Unidos, largamente retratada pela mídia, o presidente do país, à época, Bill Clinton, respondeu às solicitações da população direcionando uma força-tarefa ao problema da violência nas escolas.

A presença do sentimento de insegurança na sociedade pode ser percebida nas relações familiares, nas escolas, no trânsito e até em ambientes destinados ao lazer por meio de comportamentos não condizentes com o fato real, ou seja, a sensação de insegurança é transposta ao fato real. Ferres (citado por Cruz, 2009) lembra que as emoções – amor, temor, raiva, dor – influenciam nas decisões e nos comportamentos dos indivíduos. As imagens, que geram emoções, influenciam na conduta das pessoas. Na prática, isso se traduz em demonstração de reações que não condizem com a situação, o que retrata nitidamente a influência de casos divulgados na mídia.

A pesquisa de Cruz (2009) correlaciona os registros de telefonemas às centrais de emergência 190 da Polícia Militar aos casos divulgados na mídia. Diariamente as pessoas

acionam a polícia denunciando delinquentes, e outros casos envolvendo a segurança pública, a partir de notícias e relatos veiculados na TV, o que confirma a influência real da mídia na percepção que as pessoas têm sobre a violência. Portanto, a semelhança entre os acontecimentos cotidianos e os veiculados na mídia conduz à dupla direção dessa relação. Por um lado, a divulgação das notícias na mídia estimula a reprodução no cotidiano, por outro, os fatos do dia a dia análogos aos divulgados passam a receber mais atenção.

Kupchik e Bracy (2009), em análise dos jornais *The New York Times* e *USA Today*, mostraram que as reportagens alimentam o medo do crime e da violência nas escolas. Segundo eles, essas reportagens também remetem os leitores, constantemente, ao potencial de uma tragédia na escola. Isto é feito por meio da utilização de repostas emocionais, ao narrar os fatos, mais do que as fontes objetivas de informação. Os autores acusam os jornais de culparem as escolas por falharem ao não reconhecer os sinais prévios da violência.

O estudo de Estrada (2001) aponta para o papel da mídia de ator e arena nas reações da sociedade à violência nas escolas. Para ele, as opiniões das causas do aumento da violência nas escolas dependem da perspectiva ideológica de cada indivíduo.

Num segundo posicionamento, há estudiosos que questionam a relação direta entre o fenômeno da violência na mídia e o comportamento agressivo. Lage (citado por Cruz, 2009) afirma que não foi comprovada a relação causal entre o produto dos meios de comunicação e o comportamento anti-social das pessoas em estudos e pesquisas de inúmeras instituições públicas e privadas.

Léo Voight (citado por Santana, 2009) entende ser comum imaginar que as cenas de violência na televisão motivam o desencadeamento de atos violentos na sociedade. Ele diz que este pensamento é absolutamente falso, pois é destituído de fundamento. A relação entre a violência na mídia e o comportamento violento da sociedade é feita a partir da análise exclusiva do discurso midiático. Segundo esse autor, o fato de o discurso da mídia ser

impregnado de violência e perversidade não torna imperativa a ação semelhante do espectador. Por conseguinte, é comum que se conclua de forma apressada que o telespectador indistintamente se identifica com os valores projetados e reproduz atos semelhantes. Tendemos a fazer uma relação simples de causa e efeito quando, na verdade, o comportamento agressivo da sociedade é um fenômeno bem mais intrincado.

Vóight (citado por Santana, 2009) afirma que é necessário distinguir o poder de *mobilização* do poder de *manipulação* dos meios de comunicação. Segundo ele, imaginamos comumente ser onipotente a influência da mídia sobre as mentes e os comportamentos. No entanto, o autor nos leva a entender que as críticas direcionadas à mídia não lhe pertencem, devido à incapacidade de discernimento dessas funções manipulatória e mobilizatória a que os meios de comunicação são imbuídos. A função manipulatória atua com a intenção de dominar e controlar a sociedade utilizando a ignorância desta para alcançar objetivos de interesse próprio. A função mobilizatória atua no intuito de anunciar ou denunciar fatos de interesse social e educar a população, contribuindo para a formação de cidadãos críticos.

Buckingham (citado por Santana, 2009) afirma que justificar a violência pela ação da mídia é uma explicação fácil e bela para um fenômeno que deve ser observado sob diferentes aspectos. A mídia não deve ser crucificada, ao contrário, ela pode ser usada a favor da construção das qualidades do comportamento adequado à convivência social. Cruz (2009) também concorda que responsabilizar os meios de comunicação de massa pelo aumento da criminalidade é uma abordagem simplista, que não leva em conta outras variáveis relacionadas ao fenômeno. Resumir o problema a uma única vertente leva a uma compreensão tendenciosa, pois o fenômeno está vinculado a diversos fatores, inclusive à própria mídia.

Nessa mesma direção, Chauí (2007) afirma que as explicações dadas ao fenômeno da violência impedem que a violência real seja vista e compreendida. Lage (citado por Cruz, 2009) também defende que as questões políticas maiores estão sendo suprimidas ao se

culpabilizar exclusivamente os meios de comunicação pelas mazelas sociais. Porquanto ao se atribuir demasiada ênfase ao papel da mídia na produção da violência, mascara-se o problema e desvia-se do cerne da questão.

Cruz (2009) considera importante salientar que os fatos acontecem independentes da mídia, pois “*a violência não seria notícia se de fato ela não existisse*” (p. 42). Segundo a autora, a função da mídia é divulgar e tornar acessível a informação ao maior número de pessoas.

O jornalista Silva (2010), em entrevista publicada em sítio eletrônico, retruca a acusação de que “*a mídia gosta mesmo é de podres, escândalos, sensacionalismos e tragédias*”. Ele defende que “*o cogito jornalístico não é o do sujeito comum, na sua relação subjetiva – e cognitiva*”. Para ele o “*cogito jornalístico por excelência é: o mundo está diferente, logo, penso e alardeio*”. Ele justifica a tendência da mídia ao sensacionalismo ao considerar que “*o mundo não é notícia se o mundo estiver normal. O mundo valerá notícia se estiver imundo*”.

Por sua vez, Cruz (2009) sugere que o indivíduo, ao considerar importante uma notícia sobre violência, indica já possuir informações que o levam ao interesse pelo assunto, ou seja, de alguma forma já faz parte de sua realidade.

Debarbieux (2002) aponta uma lacuna de discussão que julga suspeito o interesse da mídia pelo tema da violência. Ele supõe que este enfoque dado à criminalidade pode “*alimentar as representações conservadoras de uma infância indisciplinada, justificando assim as políticas repressivas e retrógradas do excesso de supervisão*” (p. 20). O autor questiona se o interesse da mídia pelo tema da violência não seria “*uma maneira de aliviar o Estado de suas responsabilidades na gênese social e econômica da insegurança apelando para a responsabilidade individual que induziria ao controle social sobre si próprios*” (p. 20). Desse ponto de vista, são os poderes políticos e a mídia os manipuladores da opinião

pública. O autor questiona a possível futilidade do debate sobre “violência nas escolas” induzido por um modismo da mídia ou uma possível busca de justificativa para “tentativas repressivas” do Estado. O próprio autor reconhece ser uma crítica severa, no entanto, não totalmente infundada. Aliás, ele acredita que o tema da violência nas escolas tenha ganhado espaço em decorrência das campanhas extravagantes que a mídia produziu e diz que o tema parece ter se transformado numa “inexaurível mina de ouro” para a imprensa.

A desqualificação social sofrida pelos professores reforça a construção dos universos de segregação que se reflete na estratificação dos alunos. Cruz (2006) afirma que a criança aprende a relacionar seu valor pessoal à nota de sua produção escolar. Ela questiona se “*os professores, diante da desvalorização salarial e da lógica da meritocracia se defendem da exclusão social e, sem a intenção, preservam um lugar para si diferente do seu aluno.*” (Cruz, 2006, p. 174). A autora diz ainda que políticas públicas têm se equivocado ao imputar a culpa pelo insucesso do aluno exclusivamente ao professor, desconsiderando a complexidade do fenômeno educacional, que inclui o cotidiano, as relações sociais, a própria escola e outras fontes de obstáculos às aprendizagens (Cruz, 2006).

Cruz (2006) afirma que o discurso social é reproduzido nos sistemas de comunicação que transportam os preconceitos presentes nas representações sociais. Há um ciclo que se retroalimenta e esconde um jogo de culpabilização insolúvel. Mesmo que a mídia se esforce para se isentar de influências tendenciosas, ela sempre está sujeita a interferências de seus agentes. São influências políticas, econômicas, ideológicas, culturais e todo tipo de contaminação de interesse particular, sobretudo, de interesse de seus provedores, os anunciantes. Diante desse quadro, pouco espaço sobra para a verdade na mídia, pois ela depende de verbas publicitárias que são manipuladas por grandes indústrias e agências financeiras. Enfim, há um grupo de especialistas, agentes midiáticos, responsáveis pela difusão das representações sociais (Alexandre, 2001).

O conteúdo da informação é a resposta à demanda de seu público. Adorno (citado em Novo, 2006) diz que

a imprensa é uma expressão da opinião pública, é uma expressão da população. [...] Ela é a expressão de profundos sentimentos populares que de certo modo dramatizam a criminalidade e tem certa relação de identidade com essa dramatização e com o modo como a criminalidade é veiculada (p. 45).

Novo (2006) também vê que há uma reciprocidade entre a construção das representações sociais e as produções da mídia. Mesmo que se defenda a inexistência de um receptor passivo, frente ao descaso com a educação atual que se exige da formação de indivíduos críticos, encontramos, não um receptor passivo, mas, um receptor facilmente manipulável e dominado pelo apelo emocional largamente utilizado pela mídia. O autor lembra que imagens dramáticas são utilizadas nos meios de comunicação para promover um “espetáculo barato”, utilizando-se de pessoas em cenas “*sem substância concreta – como o pavor da velhinha assaltada, o cadáver da jovem estuprada e as lágrimas da criança espancada*” (p. 46). Essas pessoas são novamente violentadas (revitimizadas) ao terem suas imagens utilizadas de forma espetacularizada para fins comerciais.

Para Michaud (citado por Cruz, 2009, p. 59), “*a violência são os fatos tanto quanto nossas maneiras de apreendê-los, de julgá-los, de vê-los – ou de não vê-los*”.

A globalização traz à sociedade um dos fenômenos mais importantes deste final de milênio: a substituição das ideologias pelo culto às celebridades (Alexandre, 2001). Cada vez mais a ficção compete com as histórias da vida real.

O significado da vida, segundo Coimbra (2001), tem se tornado a aquisição de uma imagem “pós-moderna” através da compra de bens materiais específicos, como roupas de grife e carros importados. Estamos nos transformando numa sociedade efêmera. Segundo Havey (citado por Coimbra, 2001), na “sociedade do descarte” tudo é jogado fora, inclusive

os valores, relacionamentos estáveis e estilos de vida. Tudo se torna obsoleto, até mesmo o interesse por quaisquer assuntos de interesse coletivo como afirma Downs:

(...) a atenção do público raramente permanece firmemente focada sobre qualquer questão doméstica por muito tempo – mesmo quando envolve um problema de importância crucial para a sociedade. Em vez disso, um “ciclo de atenção a questões” sistemático parece influenciar fortemente as atitudes e comportamento do público em relação à maioria dos problemas domésticos centrais. Cada um desses problemas repentinamente surge como dominante, assim permanece por algum tempo e então – ainda que não resolvido - gradualmente desaparece do centro da atenção pública. (Downs, citado por Howlet, 2000, p. 171).

Enquanto Estrada (2001) vê os meios de comunicação como ator e arena, Alexandre (2001) afirma que temos nos tornado atores e plateia ao mesmo tempo. Cada indivíduo produz seu próprio espetáculo, tornando sua vida pública ao compartilhá-la em espaços como *Orkut*, *Twister*, *MySpace* dentre outros. Para Alexandre (2001), a vida de cada indivíduo tornou-se um filme que, segundo ele, alcançou o “apogeu da representação social”.

De cada 10 notícias veiculadas pela mídia, uma é positiva. Os jornalistas justificam tal tendência afirmando que a vida é assim mesmo, violenta e cruel e o que fazem é somente reproduzi-la (Alexandre, 2001).

Segundo Chauí (2007), as ações virtuosas são alinhadas ao bom e ao justo. E, para serem éticas essas ações devem partir de atitudes conscientes, livres e responsáveis. Portanto, a ação ética é produto da decisão interior do agente e não de uma pressão externa.

## **CAPÍTULO 4 – OBJETIVO E QUESTÕES NORTEADORAS**

### **4.1 Objetivo Geral**

O estudo tem como objetivo identificar como o tema da violência nas escolas, no DF e entorno, é retratado por um jornal brasileiro de grande circulação local.

### **4.2 Objetivos Específicos:**

- Identificar a imagem que os professores têm sobre a violência nas escolas;
- Verificar a presença de ingredientes para promover o pânico moral nas informações veiculadas pela mídia;
- Identificar os principais responsáveis pela violência escolar apontados pela mídia;
- Discutir a presença do sistema de segurança pública no sistema educacional;
- Analisar a influência da mídia nas reações da opinião pública e nos desdobramentos de políticas públicas.

### **4.1 Questões norteadoras**

Para se alcançar tal objetivo, foram levantadas as seguintes questões norteadoras da pesquisa:

- 1) Será que a percepção sobre a violência nas escolas por parte dos educadores corresponde à que a mídia tem veiculado? O quadro retratado pela mídia corresponde à realidade dos fatos?
- 2) A mídia tem difundido a ideia de uma “epidemia de violência” nas escolas? A mídia provoca a sensação de insegurança e medo da violência nas escolas? São fornecidos ingredientes para fomentar o pânico social?
- 3) Eventos de violência nas escolas considerados marcantes e de grande comoção social têm aumentado a frequência subsequente de notícias sobre o tema?

- 4) Como a mídia tem se reportado aos diferentes contextos e atores envolvidos nos eventos de violência nas escolas? A quem tem sido atribuída a responsabilidade por sua produção? Há atribuição de causalidade linear e reducionista?
- 5) O espaço escolar tem sido desconstruído enquanto lugar seguro?
- 6) A instituição escolar tem sido julgada como incapaz de mediar conflitos e de resolver o problema da violência?
- 7) As notícias têm contribuído para implementar ações securitárias ostensivas para enfrentar o problema?
- 8) São divulgadas experiências e iniciativas de escolas ou comunidades consideradas bem sucedidas no enfrentamento da questão?

## **CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa documental cuja principal fonte de dados empíricos foi o jornal Correio Braziliense. O trabalho se estrutura em dois níveis: 1) O primeiro analisa as percepções dos educadores sobre a realidade da violência em suas escolas, relatadas no contexto do projeto de capacitação para o enfrentamento da violência, Escola que Protege de 2009 (MEC/UnB/SEEDF). Tais informações foram obtidas a partir de respostas dadas a uma das perguntas do questionário de inscrição (Anexo 1) que indagava, por meio de perguntas abertas, sobre os tipos de violência percebidos pelo educador no seu espaço de atuação profissional. 2) O segundo nível do estudo consiste na análise temática ou categorial das reportagens publicadas no Correio Braziliense nos anos 2008 e 2009, da qual se derivaram categorias baseadas no método de análise de conteúdo de Bardin (1979).

Optou-se pelo método de análise de Bardin por este permitir a explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, a partir de um conjunto de técnicas parciais e complementares. Laurence Bardin, professora-assistente de Psicologia na Universidade de Paris V, aplicou as técnicas da análise de conteúdo na investigação psicossociológica e no **estudo das comunicações de massas**. O método da análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. A pesquisa em psicologia, assim como a pesquisa nas outras ciências sociais, exige a implicação subjetiva do sujeito na pesquisa (Demo, 2001). A subjetividade é o complexo sistema que permite a expressão de aspectos objetivos da vida social por meio dos sentidos subjetivos (González-Rey, 2005).

### **5.1 Base empírica**

O Correio Braziliense foi escolhido como fonte de dados empíricos primários para o estudo por ser considerado um jornal de ampla circulação do Distrito Federal, tido como uma fonte de informações confiável e não associada à imprensa marrom. Trata-se de um jornal

diário formado por vários cadernos e suplementos, além de algumas publicações especiais. No *site* oficial do jornal afirma-se que em seu quadro de jornalistas figuram muitos profissionais premiados e renomados, com experiência em vários outros veículos de comunicação de massa.

Os leitores do jornal Correio Braziliense, segundo Estudos Marplan/EGM, são 51% homens e 49% mulheres, entre 20 e 29 anos de idade, seguida pela faixa de 30 a 39 anos. Quanto à escolaridade, 28% dos leitores têm Ensino Médio e 27 % cursaram nível superior completo. Em relação às classes sociais, mais de 70% dos leitores pertencem às classes A e B.

A base empírica secundária neste estudo foi obtida por meio de registros do acervo de pesquisa do projeto realizado em 2009, Escola que Protege. O Projeto Escola que Protege é um programa do Ministério da Educação que tem como finalidade promover ações educativas e preventivas para reverter a violência contra crianças e adolescentes. Em 2009, o projeto foi realizado em Brasília em parceria com a Universidade de Brasília e Secretaria de Educação do DF, no intuito de fornecer capacitação aos profissionais de educação da rede pública de ensino, com o objetivo de aprimorar o enfrentamento da violência nas escolas.

## **5.2 Procedimento de Análise de Dados**

Foram quantificadas as informações sobre a percepção dos profissionais da educação coletada por meio da ficha de inscrição do projeto Escola que Protege. Nessas fichas os educadores responderam à pergunta aberta: “Que tipo(s) de violência percebe na sua escola?”. Cabiam múltiplas respostas a essa pergunta, pelo que o quantitativo de resposta não corresponde ao total de respondentes (n = 350).

As respostas foram quantificadas e apresentadas na Figura 1. As informações obtidas nesse levantamento permitiram esboçar um retrato de como o educador da rede de ensino público do DF percebe e considera o fenômeno de violência na escola onde atua, bem como, com isso foi possível traçar um paralelo entre este retrato e aquele desenhado pela mídia. A

análise dessas informações centrou-se na perspectiva quantitativa e qualitativa das respostas, discutidas à luz das referências teóricas sobre o tema.

Para proceder à análise dos dados da fonte primária de dados, foram extraídas reportagens da versão *on-line* do jornal Correio Braziliense que é disponibilizada aos assinantes e é idêntica à versão impressa. Buscaram-se no jornal as publicações nos anos 2008 e 2009 com os termos “violência” e “escola”. Esses dados foram submetidos à análise de conteúdo. Todos os artigos coletados (reportagens, editoriais, notas, cartas de leitores) que apresentavam o tema violência nas escolas como foco principal foram incluídos na análise. Foram excluídos, portanto, os artigos que, apesar de trazerem os vocábulos “violência” e “escola”, abordavam temas divergentes ao da pesquisa com citações tangenciais.

Para proceder à leitura dos dados, foi adotada a perspectiva de análise de conteúdo utilizada por Bardin (1979) que a conceitua como “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (Lage, Freitas & Acurcio, 2005, p. 134). O objetivo do tipo de análise preconizado pela análise de conteúdo é “alcançar uma pretensa significação profunda, um sentido estável, conferido pelo locutor no próprio ato de produção do texto” (Rocha & Deusdará, 2005, p. 307).

A técnica da análise temática ou categorial, de acordo com Bardin (2002), baseia-se em operações de desmembramento do texto em unidades, ou seja, descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias. Silva, Gobbi e Simão (2004) apresentam três etapas básicas nos trabalhos de análise de conteúdo assinaladas por Bardin:

- 1) A pré-análise: a organização do material, quer dizer de todos os materiais que serão utilizados para a coleta dos dados, assim como também como outros materiais que podem

ajudar a entender melhor o fenômeno e fixar o que o autor define como *corpus* da investigação, que seria a especificação do campo que o pesquisador deve centrar a atenção.

2) A descrição analítica: nesta etapa o material reunido que constitui o *corpus* da pesquisa é mais bem aprofundado, sendo orientado em princípio pelas hipóteses e pelo referencial teórico, surgindo desta análise quadros de referências, buscando sínteses coincidentes e divergentes de ideias.

3) Interpretação referencial: é a fase de análise propriamente dita. A reflexão, a intuição, com embasamento em materiais empíricos, estabelecem relações com a realidade aprofundando as conexões das ideias, chegando se possível à proposta básica de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais.

Foram levantadas três categorias de análise. Buscou-se identificar a utilização de expressões indicadoras de manipulação das informações. Assim, inicialmente, procurou-se por vocábulos instigadores do pânico moral, como “surto”, “epidemia”, “onda” e “catástrofe” e também expressões belicosas como “guerra”, “armas”, “combate” etc. Procuraram-se indicadores de recorrência a eventos de grande comoção social relacionados ao tema que ampliavam outros acontecimentos não tão marcantes, tornando-os mais atraentes ao leitor. Ainda, foram identificadas as utilizações de depoimentos de indivíduos envolvidos nos eventos de violência nas escolas por meio de declarações que explicitamente utilizam o apelo emocional. Posteriormente, todos esses achados compuseram a primeira categoria:

### **Ingredientes para a produção do pânico moral.**

A segunda categoria foi construída a partir da identificação do apontamento de “culpados exclusivos” pelo fenômeno, sobretudo, as instituições família e escola. Procuraram-se indicadores que evidenciassem a tendência em atribuir responsabilidades de forma linear e reducionista, ou seja, a omissão da contextualização dos fatos e a redução do fenômeno a uma

relação determinística causal. Esses achados constituíram a categoria denominada: **Atribuição de culpa.**

Por último, buscaram-se indicadores/expressões que desvalorizavam a instituição escolar, que a desconstruíam enquanto espaço seguro e propício à aprendizagem e também o apontamento da incapacidade da escola em lidar com seus próprios problemas, como os conflitos internos. A resposta da escola à violência por meio do apelo à instituição de segurança pública e o clamor social à presença policial nos estabelecimentos de ensino também foram buscados e esses compuseram a terceira categoria: **Securitização da educação.**

Portanto, para se alcançar os objetivos do presente estudo, foram levantadas as seguintes categorias: a) Ingredientes para a construção do pânico moral, b) Atribuição de responsabilidade; c) Securitização da educação.

Por se tratar de pesquisa de natureza documental, não houve necessidade de submeter o projeto ao comitê de ética, conforme orientação obtida em consulta prévia.

## **CAPÍTULO 6 – RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para proceder à discussão dos resultados obtidos neste estudo documental, primeiro será apresentado o quadro com as percepções que os educadores da Rede Pública de Ensino do DF têm dos tipos de violência que ocorrem no espaço escolar. Depois será realizada a análise de conteúdo das notícias sobre o tema publicadas nos últimos dois anos no jornal e a apresentação das categorias de análise construídas a partir da leitura de tais notícias.

A partir da organização das respostas obtidas à pergunta aberta “Que tipo de violência percebe na sua escola?”, para a qual cabiam múltiplas respostas, observou-se uma grande incidência de respostas que remetiam a violências que ocorrem predominantemente nas famílias, isto é, fora do espaço escolar. Destaca-se da percepção de violência dos educadores a citação de violências que não ocorrem no espaço escolar propriamente, como - na expressão dos próprios educadores - agressão familiar, abusos sexuais, violência familiar, violência verbal entre alunos e pais, abandono social, exploração do trabalho infantil, violação dos direitos da criança e do adolescente e violência intelectual. A citação de violências que ocorrem além do espaço escolar demonstra a capacidade de interpretação, por parte dos educadores, de indícios ou rastros da violência velada (Figura 1).

Os educadores do projeto relatam um maior número de agressões físicas, provavelmente por serem mais “visíveis”. No entanto, sabe-se que, na maioria das vezes, as violências físicas são precedidas e acompanhadas de violência psicológica. No levantamento dos tipos de violência física percebidos pelos educadores estão as brigas entre alunos, as agressões familiares, abusos sexuais e agressão aos professores.



**Figura 1.** Percepção da violência nas escolas pelos educadores do Projeto Escola que Protege 2009.

O uso de drogas, os furtos e roubos, as agressões aos professores e o vandalismo também aparecem no relato dos educadores. O porte de armas é a violência física menos citada, no entanto, é o tipo de comportamento mais intimidador. Portar arma de fogo, onde quer que seja, por si só já se constitui em uma grave violência, mais ainda quando seu portador é uma criança ou adolescente! Se isso ocorre no espaço escolar, tal fato se reveste de maior simbolismo, já que aponta para o fracasso da educação, pois seu objetivo último é construir a convivência humana que permite o desenvolvimento individual de cada cidadão. Mais que isso, o porte de arma é o comportamento que tem maior potencial de levar os educadores a repensar seu ofício, com possibilidade de abandoná-lo, uma vez que, na nobre missão de educar, o educador nunca previu correr risco de morte em sua profissão.

Os noticiários do CB também publicam mais as violências de natureza física. Dentre elas destacam-se as brigas entre alunos, entre alunos e professores, uso de drogas e porte de armas. Observamos que os tipos de violência física relatados pelos educadores em muito se

assemelham aos publicados pelo jornal. Podemos depreender disso, por um lado, que a mídia traduz em notícias a realidade do cotidiano dos educadores. Por outro lado, pode-se supor que a mídia exerça influência sobre a percepção dos educadores. Nessa direção, Cruz (2009) encontrou evidências na influência dos efeitos midiáticos sobre a percepção do público acerca da violência. O *bullying*, apesar de permanecer presente sob os olhos dos educadores por muitas décadas, só passou a ser visto e explicitado depois que se tornou público por meio da mídia. Portanto, hoje, também pode haver outros tipos de violência que, por não terem visibilidade exaltada pela mídia, não estão sendo vistos pelos educadores.

A violência psicológica, menos visível, aparece proporcionalmente menos, tanto no relato dos educadores quanto nas publicações jornalísticas. Dentre os tipos de violência psicológica mais citados pelos educadores estão as violências verbais entre os alunos, violências emocionais, *bullying*, violências verbais entre os diversos atores da comunidade escolar e discriminações racial, religiosa e a portadores de necessidades especiais. No jornal, as violências psicológicas mais presentes foram o medo, a sensação de insegurança, as discriminações e preconceitos como homofobia e as ameaças à integridade física. As violências psicológicas implicam interpretação individual, talvez por isso haja tanta diversidade de tipos citados pelos educadores e não haja tanta similaridade entre as citadas pelos educadores e as citadas pela mídia.

As violências sexuais apareceram de forma menos frequentes, tanto nos relatos dos educadores quanto na mídia. O desvelamento desse tipo de violência é extremamente complexo, uma vez que o senso comum o condena, diferentemente da maioria das violências de natureza física e principalmente psicológica. Por isso, os abusos sexuais são meticulosamente ocultados por seus perpetradores. Mas é importante salientar que o relato de percepção de violências sexuais pelos educadores demonstra que eles reconhecem os indícios deste tipo de violência e provavelmente conhecem a relevância de seus papéis na condução

dos casos detectados. Silva (2005) destaca que os médicos, mas principalmente os professores, devido ao largo tempo que contam para observação e acompanhamento da criança e do adolescente, são observadores potenciais que ocupam posições estratégicas na rede de proteção contra abusos sexuais.

Entre as violências de natureza de Negligência/Privação, a mais referida pelos educadores do projeto foi a negligência familiar. O abandono social e intelectual e a exploração do trabalho infantil também aparecem nos relatos dos educadores. O jornal raramente cita violências dessa natureza. A precariedade da estrutura física, a escassez e o descaso à educação, formas de negligenciar e privar as crianças e adolescentes de seus direitos, são violências que denunciam o Estado. Cabe ressaltar que o sistema de produção de um jornal depende grandemente de concessões públicas, o que está diretamente relacionado ao bom entendimento entre ambas as partes. Disso pode se inferir que a mídia compactua com determinadas ações/omissões do sistema político público para não ferir interesses de ordem comercial.

As notícias publicadas no jornal CB nos anos de 2008 e 2009, sobre violência nas escolas trazem em maior quantidade a abordagem às violências de natureza física, seguidas das violências psicológicas, negligência e privação e, em menor quantidade, a violência sexual. A distribuição do quantitativo de publicações jornalísticas dessas naturezas de violência se assemelha à de educadores da rede de ensino pública do DF, de acordo com os dados do projeto Escola que Protege (vide Quadro 3). Portanto, parece haver um reflexo entre a imagem que a mídia divulga e a percepção dos professores em relação ao fenômeno da violência nas escolas, o que revela uma relação especular entre ambos. Resta indagar a direção dessa relação entre mídia e escola: a mídia reflete o que ocorre na escola ou a escola reflete o que ocorre na mídia? Ou ainda, ambas olham na mesma direção?

Alguns estudos da literatura têm questionado a ideia amplamente difundida pelas estatísticas oficiais de alguns países de que a violência nas escolas é um fenômeno em plena escalada ascendente (Debarbieux & Baya, 2002). As principais críticas de tais estudos apontam para uma notificação indiscriminada de todo e qualquer tipo de evento considerado violento, ainda que este não seja digno de registro. Além dessas notificações de violências “pequenas”, os estudos revelaram duplicação de uma mesma notificação. Isto é, uma mesma violência pode ser notificada pelas diferentes partes envolvidas, fazendo crescer as estatísticas.

Nessa perspectiva, no jornal analisado, observou-se uma invariância na repetição de notícias e memórias de eventos violentos nas escolas ocorridos no passado e tidos como marcantes, levando o leitor a reacender emoções e reações ligadas a esses eventos de grande comoção social. Um desses eventos, embora não diretamente relacionado com a violência nas escolas, foi tão emblemáticos para a sociedade brasileira e nacional que, inclusive, encontram-se relatados em livros didáticos de reconhecidos teóricos da psicologia social.

Assim, a presença constante do tema na mídia leva os interlocutores a concluir que o fenômeno está crescendo e fugindo do controle de todos. Essa conclusão, por sua vez, gera uma sensação de insegurança e de medo que invariavelmente instiga a população a pedir soluções mais contundentes e radicais. Decorre disso que a população, por desconhecimento acerca dos processos de solução de problemas sociais, exige do Estado reações repressivas para resolver o problema da violência nas escolas, o que desencadeia um ciclo de ocorrências “publicáveis” no âmbito escolar. Eventos isolados de grande comoção social, propagados com letras garrafais pela mídia, tendem a instigar na população respostas radicais e cobrança de posturas enérgicas do estado. Dentre os temas polêmicos mais preferidos na atualidade, estão “a redução da idade penal” (Campos, 2009) e a inclusão da pena de morte no código penal.

Eventos marcantes que ocorreram no ambiente escolar, nos últimos 10 anos, reaparecem na coluna “Memória” do jornal CB com frequência.

Notícia publicada no dia 29 do mês de maio de 2008 divulga caso em que o professor Valério Mariano foi agredido fisicamente por seu ex-aluno de uma escola pública de cidade-satélite. Este evento teve grande repercussão ao longo de todo o mês de junho, o que ampliou o número de reportagens sobre o tema nesse mês. Sobre o caso, o jornal informa que o atrito entre aluno e professor alcançou, em 2008, o ápice de um desentendimento que se arrastava há oito anos. Em 2000, o aluno, que tinha 14 anos, foi expulso da escola, mas permaneceu frequentando suas dependências. O professor, que à época ocupava o cargo de coordenador pedagógico, “tentou fazer com que o Laerth (o aluno) saísse do colégio. Os dois discutiram. O aluno ameaçou Valério (o professor) e a mãe do estudante registrou ocorrência na Delegacia, acusando um professor de ter dado um tapa na cara do filho, mas não identificou tal professor. No dia 29 de maio de 2008, o aluno voltou à escola e ao ver Valério, começou a xingá-lo e novamente recusou-se a sair do local. Os dois discutiram. Na rua, o aluno jogava pedras nos carros quando o professor apareceu. O aluno, auxiliado por um primo, desferiu socos e pontapés contra o professor até deixá-lo caído desacordado com o rosto ensangüentado”. Esse caso ocupou espaço nos noticiários do jornal CB por diversos dias ao longo do mês de junho e perdeu “força” quando outro caso fatídico ocorreu no âmbito escolar.

O marcante assassinato do diretor do Centro de Ensino Fundamental Lago Oeste, hoje renomeado de Centro de Ensino Fundamental Carlos Mota, amplia grandemente o volume de reportagens no mês de junho de 2008. Em 20 de junho de 2008, o diretor do Centro de Ensino Fundamental (CEF) 4 do Lago Oeste, Carlos Ramos Mota, 44 anos, foi assassinado em casa por um aluno, dois ex-alunos e um traficante. “O crime foi motivado pela postura do educador em frear o tráfico de drogas entre os 1,2 mil alunos da instituição. (...) Os quatro acusados pelo homicídio foram presos duas semanas depois.” (31/07/2008).

Esse evento representa um marco no contexto do fenômeno da violência nas escolas no DF. A partir da concretização do homicídio do educador que lutava destemidamente pela formação de sua comunidade, todos os outros profissionais que trabalham em prol da educação sentiram-se intimidados em suas lutas. A partir desse evento, as outras ocorrências de cunho educacional que envolvem agressões por parte dos alunos, ao serem divulgados na mídia, vêm acrescidos do pânico e da iminência de eventos culminarem na mesma forma de tragédia.

Curiosamente, em outubro não houve notícias de eventos violentos significativos nas escolas, mas o jornal deu destaque à notícia sobre os resultados de uma pesquisa realizada por uma ONG inglesa (Plan) sobre violência nas escolas no Brasil, que provavelmente incitou o aumento de publicações sobre o tema nesse mês. Uma consulta na página da internet de tal ONG ([www.plan.com.br](http://www.plan.com.br)) revelou tratar-se de uma organização de países de primeiro mundo que disponibilizam recursos para projetos em países em desenvolvimento. De acordo com as informações do site, sua estrutura se divide em:

- 17 países que mobilizam recursos (Bélgica, Alemanha, Japão, Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Austrália, Holanda, França, Noruega, Finlândia, Dinamarca, Espanha, Suécia, Coreia, Irlanda e Suíça) para os projetos;
- 46 países que desenvolvem projetos (localizados na Ásia, na América Latina e na África);
- três países que mobilizam recursos e desenvolvem projetos (Brasil, Colômbia e Índia), nos quais os valores arrecadados são investidos internamente.

Uma instituição desse porte atrai o interesse nacional em captação de recursos para o país, gerando notícias que dão grande destaque ao fenômeno com o intuito de produzir uma justificativa mais consistente ou insistente. Logo, a recorrente publicação de dados sobre o

fenômeno, numa visão menos ingênua, torna clara a intenção de promover a necessidade de investimentos no país.

O único acontecimento marcante do mês de outubro de 2008 foi a acusação que uma professora recebeu de fomentar a agressão de alunos contra um aluno de 5 anos de idade dentro da sala de aula em uma escola pública. A professora foi acusada de, após uma briga entre as crianças, segurar um aluno para que os colegas batessem na cara dele. A professora se defendeu informando que segurou os braços da criança para trás para puxá-lo e tirá-lo da confusão que havia se formado entre diversos alunos. Os outros colegas diziam “a tia te segura, você não pode mais bater na gente”. “Ele continuou se debatendo com as pernas e atingindo os coleguinhas, que partiam para cima dele para revidar, detalhou a professora”. Por fim ela gritou e ordenou que todos se sentassem e retomou o controle da turma. A professora teve o contrato temporário suspenso pela Secretaria de Educação (31/10/2008). Essa reportagem conduz à reflexão proposta por Silva (2005), de que a mídia tem o mau hábito de se antecipar à Justiça. A primeira abordagem à ocorrência traz na principal manchete da capa do jornal a acusação à professora, incluindo o relato das crianças, induzindo à condenação da acusada. No dia seguinte o jornal publica a versão da professora, que defende sua inocência. A mídia tem grande poder de convencimento do seu público, por isso, deve ter cautela ao narrar ocorrências dessa categoria para não induzir a um julgamento precipitado.

É digno de nota o fato de as escolas particulares serem o alvo principal da mídia para divulgação da violência nas escolas durante o ano de 2009. Uma das notícias que mereceu amplo destaque no jornal ocorreu em fevereiro de 2009 quando alunos de escolas particulares foram acusados de utilizar a internet como meio de comunicação para agendar brigas. O tema reapareceu diversas vezes ao longo do mês de fevereiro de 2009, o que ampliou a marca de publicações sobre o tema no jornal CB neste período.

A novidade dessas notícias sobre violência entre jovens nos espaços virtuais está no aspecto tecnológico envolvido em sua produção. A inovação fica por conta da utilização principalmente da *internet* e de celulares. Se com as mídias virtuais a difusão dessa forma de violência torna-se mais ampla e sem aparente controle, por outro lado, o agendamento das brigas pela internet facilitou o monitoramento da polícia, que posteriormente evitou confrontos chegando antecipadamente ao local.

Nicolaci-da-Costa (2005) afirma que a *internet* e a telefonia celular introduzem alterações nos espaços físicos e geram espaços alternativos a estes. Esses novos espaços expõem “nossa - humana - incapacidade de pensar”, ou, no mínimo, nossa dificuldade de estudar as novas interações pessoais. O tempo e o espaço adquiriram, na contemporaneidade, nova concepção, e hoje são autônomos, como afirma Bauman (2001): “A modernidade começa quando o espaço e o tempo são separados da prática da vida e entre si e assim podem ser teorizados como categorias distintas e mutuamente independentes da estratégia e da ação...” (p. 15/16). Os “novos espaços” propiciados pela comunicação a distância, por meio de *internet* e celulares, forçam também novas formas de lidar com suas exigências, sobretudo, quando lidamos com crianças e adolescentes. O que antes estava sob controle, pois aconteciam em espaços “visíveis” do cotidiano, agora fogem totalmente ao controle da vigilância por penetrar na intimidade da vida do adolescente a qualquer hora do dia e espaço onde haja sinal! Essas ferramentas da modernidade exigem novas formas de atuação dos educadores e pais que tentam estender a imposição de limites também para o âmbito virtual. Nesse contexto, não é de se estranhar que a autoridade tenha adquirido um caráter líquido.

No mês de abril de 2009, o massacre de Columbine completou 10 anos e o jornal relembrou o episódio em notícia (“Aniversário Macabro”, 21/04/2009). Possivelmente tal fato induziu o aumento de publicações sobre violência nas escolas nesse mês. Nenhum acontecimento trágico ou impactante recebeu destaque nesse período. Em abril, o jornal

divulgou a ação da polícia que impediu o confronto de um grande grupo de adolescentes na saída da Escola Parque 307/8 Sul. Segundo a reportagem, todos portavam “chinelos e pedaços de cano enquanto tentavam invadir a escola e bater nos alunos” (07/04/2009). Essa ação da polícia parece não merecer a metade de uma página além da chamada na capa do jornal (“Escola escapa de novo ataque”). Em outra reportagem, no mesmo mês e ano, a violência nas escolas é apontada como um dos principais problemas do ensino, segundo pesquisa do Ibope Inteligência, e outra reportagem, escrita pelo colunista Affonso Romano de Sant’anna, apresenta a percepção sobre o tema no Brasil e em outros países (19/04/2009). O colunista cita o horror que os EUA estão vivendo com alunos indo à escola armados como se fossem à guerra e só adentram o espaço escolar após passarem pelo detector de metais. Na reportagem cita também que o problema na França se tornou epidemia. O jornal CB organizou nesse mês, no dia 28, encontro de especialistas do tema no auditório do próprio jornal para discutir a solução para a violência nas escolas.

Por fim, o jornal divulgou no mês de abril, um estudo que denuncia a utilização de termos pejorativos nos livros didáticos e dicionários brasileiros. O estudo defende que o preconceito, sobretudo a homofobia expressa nos livros didáticos instiga a violência no espaço escolar (*bullying*). As reportagens divulgadas nesse mês, por não anunciarem nenhum acontecimento trágico novo, parecem ecoar a lembrança dos 10 anos do massacre de Columbine. Segundo Kupchik e Bracy (2009), cada vez que um evento de grande comoção social é utilizado como referência, perpetua-se o medo. Os autores citam as constantes referências a própria tragédia de *Columbine High School* relacionando-a a outros eventos, mesmo quando os incidentes são notavelmente distintos. No DF, alguns casos trágicos ocorridos no espaço escolar também são constantemente lembrados pelo jornal quando discorrem sobre outras ocorrências, o que reforça, segundo Kupchik e Bracy, a perpetuação do medo.

Nos meses de setembro e outubro de 2009, diversas reportagens abordaram ações positivas no espaço escolar em busca da solução do problema da violência nas escolas. Dentre elas, a discussão do tema com representantes do Ministério Público, aulas de relaxamento para alunos nas escolas públicas, iniciativa dos próprios alunos no combate ao *bullying*, palestras sobre drogas nas escolas e cuidados que pais e alunos devem ter no uso da internet. Essas notícias “positivas” sobre o tema promoveram a ampliação da marca do número de reportagens no período.

As reportagens dos meses de setembro e outubro trouxeram as escolas particulares novamente como alvo da discussão do tema. O assunto aparece como reflexo da violência presente em toda a sociedade que se manifesta também nos perímetros escolares. As notícias destacam os arredores das escolas particulares no Plano Piloto, área nobre do DF, como alvo de assaltos a estudantes. Quando os eventos de violência atingem a classe média, ou seja, o extrato social predominante entre os leitores do Correio, essa proximidade do perigo amplia a sensação de insegurança.

No mês de setembro de 2009, o jornal denuncia, em reportagem, uma ocorrência grave de violência nas escolas: uma adolescente, ao sair do Centro de Ensino Fundamental 11 do Gama, foi agredida por duas colegas que diziam “acertar contas” de um conflito ocorrido anteriormente em sala de aula. A vítima perdeu parte do fígado e o teve o pâncreas deslocado. Segundo a reportagem, a rixa iniciou-se no mês de abril de 2009. A adolescente tentou separar a briga entre duas outras alunas que ocorria na sala de aula. Uma delas agrediu-a, deslocou seu braço e ameaçou ainda vingar-se. Dias depois, a agressora procurou a vítima, pediu desculpas e retomou a amizade. Em setembro, meses depois, a agressora, junto a outra colega, aparentemente sem nova motivação, agrediram a vítima no caminho da escola enquanto diziam que “precisava aprender a não se meter mais no que não lhe diz respeito”. A adolescente, vomitando e urinando sangue, foi levada às pressas ao hospital. Sofreu uma

cirurgia de emergência e sobreviveu, mas perdeu parte do fígado e teve o pâncreas deslocado. A reportagem traz uma imagem da vítima expondo uma enorme cicatriz vertical no ventre (“Uma história de brutalidade”, 05/09/2009). Nessa ocorrência, de fato, houve consequências graves. No entanto, os primeiros atritos que redundaram na ação brutal iniciaram no ambiente da sala de aula, mas a reportagem não cita em momento algum o envolvimento do professor ou de qualquer outro agente educacional no conflito. Dentre as publicações desse período, apenas essa ocorrência apresenta-se como de gravidade publicável.

Ainda em setembro, o jornal publicou matéria sobre casos de violências que aparecem no espaço escolar: 1) um aluno que, por não ter os dois dentes da frente, era vítima de zombaria dos colegas (*bullying*), 2) um aluno que buscava o espaço escolar para se sentir protegido da ameaça de traficantes e 3) uma aluna que revelou à professora sofrer abusos do padrasto. Duas reportagens no mês de outubro denunciaram o comportamento indisciplinar de alunos: um aluno jogou a cadeira na professora e outro que foi flagrado pelo jornal enquanto brigava na porta da escola.

A maioria das reportagens publicadas nesse período traz a realidade vivida nas escolas. De fato há uma visível violência presente nos espaços escolares, no entanto, essa realidade não difere daquela de outros contextos da sociedade, ou seja, o cenário da escola se apresenta como uma microrrepresentação do espaço social mais amplo. No espaço escolar são reproduzidas interações sociais semelhantes àsquelas vividas nos demais contextos: família, comunidade, igreja. Violência e desrespeito, sobretudo ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estão presentes em todos os espaços sociais, inclusive na escola.

Nos dois anos analisados, 2008 e 2009, os meses de janeiro, julho e dezembro apresentaram os menores números de publicações sobre o tema, o que está claramente ligado aos períodos de férias e recesso escolares nesses meses.

## 6.1 Análise de conteúdo

A seguir, serão apresentadas as categorias de análise de conteúdo produzidas com base na leitura das notícias sobre violência nas escolas publicadas nos anos 2008 e 2009 no jornal CB e orientadas pelas questões norteadoras deste estudo. Foram criadas quatro categorias de análise: 1) Ingredientes para a construção do pânico moral; 2) Atribuição de responsabilidade; 3) Securitização da educação. Nos extratos do jornal CB serão apresentados em negrito os termos que remontam à categoria à qual pertencem.

### 6.1.1 Ingredientes para a construção do pânico moral

Para a análise dessa categoria abordamos quatro ingredientes que constroem o pânico moral por meio da mídia. São eles: a utilização de linguagem sensacionalista, a ideia de onda crescente, a exploração do discurso emocional e a estigmatização de alunos, escolas e bairros.

#### 6.1.1.1 Linguagem sensacionalista

Os meios de comunicação de massa são a grande fonte de difusão e legitimação dos rótulos e desse modo colaboram para a disseminação do pânico moral (Freire Filho, & Herschmann, 2003). Tem crescido o número de estudos que apontam para o papel da mídia na produção de ingredientes para produzir esse pânico. Trata-se de uma construção social que aparece como definição de um problema em questão, que é apresentado pelos meios de comunicação em massa, políticos, superiores religiosos, e outras pessoas com influência na sociedade. O pânico moral pode se apresentar de diferentes maneiras e com diferentes forças, sendo algumas delas capazes de produzir modificações na sociedade e nas políticas, de maneira a criar uma mobilização em como abordar o problema (Cohen, 1972).

Diversas vezes o jornal em questão utiliza linguagem sensacionalista, por meio de vocábulos que parecem ter a intenção de provocar o amedrontamento do leitor e induzir à sensação de insegurança:

“**Medo e tensão** em sala de aula.” (03/06/2008)

“**Medo** na sala de aula - Casos de **violência, ameaça e agressão física** a professores ocorrem **todos os dias** nos centros de ensino do DF.” (08/06/2008)

“**Insegurança** nas escolas – **MEDO ronda** os alunos” (11/10/2009).

A utilização de expressões que enfatizam o pânico, como as destacadas nos trechos acima, encobrem a violência real que, de acordo com Chauí (1999), é um dos dispositivos de ocultação da verdadeira violência. Ela define essa verdadeira violência como “as desigualdades econômicas, sociais e culturais, as exclusões econômicas, políticas e sociais, o autoritarismo que regula todas as relações sociais, a corrupção como forma de funcionamento das instituições, o racismo, o sexismo, as intolerâncias religiosas, sexual e política” (p. 2), ou seja, o abuso sobre a ignorância que retira o direito à plenitude da vida. A denúncia de violências contra a propriedade e a vida, exclusivamente, mantém encoberta a real violência. Outros tipos de violência, como a estrutural, que denuncia o Estado como principal responsável, de forma geral, é omitida pela mídia, assim como as violências mais sutis ou “invisíveis”, como os abusos psicológicos.

“Enquanto a mídia se ocupa em espetacularizar a violência, por exemplo, explicitando-a sob formas cada vez mais grotescas, cala sistematicamente sobre outras formas de violência, em realidade promovendo sua amplificação; formas mais sutis que engendram as primeiras” (Contrera, 2002, p. 29).

**Quadro 4.** Reportagens sobre violência nas escolas com teor sensacionalista.

<b>Data</b>	<b>Seção/Caderno</b>	<b>Manchete</b>	<b>Trecho</b>
03/06/2008	Cidades/ Educação	Medo e tensão em sala de aula	Mariano foi espancado por ex-aluno na porta de uma escola em Ceilândia. Após espancamento de professor, entidades civis preparam ato público e pedem ajuda à Polícia Civil, que apresentará dados de pesquisa sobre conflitos na escola.
08/06/2008	Cidades	Medo na sala de aula	Casos de violência, ameaça e agressão física a professores ocorrem todos os dias nos centros de ensino do DF.
11/09/2009	Opinião	Violência juvenil	Por um policial militar na porta de cada estabelecimento de ensino não é a solução para os problemas da violência juvenil. Escola é lugar de alunos e professores, não de polícia!

**6.1.1.2 Onda crescente**

Outra forma de amedrontar o leitor é descrever a violência nas escolas como um fenômeno crescente, como uma onda que surge aparentemente do nada, um tissonami:

“A **onda da violência dentro** e nos **arredores** das escolas públicas continua a **assustar professores e pais** de alunos.” (31/10/2009)

“**Aluno ameaça professores** - Os professores do Centro de Ensino Fundamental 19 (CEF 19), em Ceilândia Sul estão **assustados** com a **violência que invadiu** a escola na quinta-feira.” (22/11/2008)

“... **crescente onda de violência** nas escolas públicas” (30/07/2008)

“A **escalada de violência** dentro das escolas começa de forma aparentemente banal.” (24/09/2008).

A utilização de termos como “onda”, “invasão” e “escalada” é uma forma de espetacularizar a notícia sobre violência. A espetacularização da violência tem uma função política que oculta a violência real gerada pela ação do Estado. Chauí (1999) afirma que ao se referirem à violência, os meios de comunicação utilizam expressões como "surto", "onda", "epidemia", "crise" para remeterem o episódio a algo passageiro e acidental. Esse mecanismo leva a população a acreditar que o Brasil é um país alegre e não-violento. A violência passa a

ser apenas um acidente na superfície social sem refletir sua origem construída passo a passo por meio do conjunto de ações e omissões do Estado.

O sensacionalismo incutido no noticiário também leva o receptor da mensagem a considerar a violência “um momento de anomia social, isto é, como um momento em que grupos sociais ‘atrasados’ ou ‘arcaicos’ entram em contato com grupos sociais ‘modernos’ e ‘desadaptados’” (Chauí, 1999, p. 1). A modernidade emerge, com seus intensos processos de mudança, sem fornecer novos valores que substituam significativamente os valores anteriores demolidos, o que ocasiona uma espécie de vazio no cotidiano dos indivíduos.

Da mesma forma, a estigmatização do aluno como intolerante e violento, reforça a ideia de reduzir o fenômeno a uma relação causal, intrínseca ao sujeito. O jornal leva a entender que alguns alunos simplesmente nascem violentos. Quando não se conhece a causa do comportamento desses alunos, o problema foge do controle e isso promove a sensação de insegurança que gera o pânico moral.

“... alunos **intolerantes e violentos...**” (28/12/2008)

“**Agressividade sem causa**” sobre as **brigas** agendadas pela internet (12/02/2009)

O contato real com a violência é proporcionalmente menor se comparado à sensação de insegurança da população (Cruz, 2009). A sensação de insegurança é ampliada a partir da interpretação feita pelo jornal. Casos trágicos são eventuais. De fato, a maioria das escolas permanece com suas atividades transcorrendo normalmente. Segundo Silva (2010), a mídia exerce o papel de atalaia, pré-anunciando qualquer sinal de desequilíbrio no cotidiano. Ou seja, sua função realmente é anunciar e denunciar fatos incomuns, pois o guardião não fica constantemente anunciando “está tudo normal”. No entanto, sobre o caso veiculado num programa televisivo que acusou um aluno de matar a professora, Araújo (2002) afirma que, se o objetivo do programa era criar uma atitude de repúdio à atitude de violência contra a

professora, falhou, visto que um aluno entrevistado por ela se identificou integralmente com o colega acusado, declarando desejar fazer o mesmo com seu coordenador da escola.

A população não entende como se dá a construção dos comportamentos violentos, sobretudo de crianças e adolescentes. Logo, sente-se apavorada pela falta de controle e da ameaça à sua segurança. Não vê sua participação nessa construção por meio da audiência à mídia, do interesse pelo trágico, do valor à vitória da violência. O próprio jornal, citando a fala de um especialista da área, publica: “Quando a gente ouve histórias de adolescentes brigando, pensamos logo que não existe motivação. Mas ela vem da nossa sociedade que aplaude a violência” (15/02/2009).

**Quadro 5.** Reportagens sobre violência nas escolas com teor espetacularista.

<b>Data</b>	<b>Seção/Caderno</b>	<b>Manchete</b>	<b>Trecho</b>
31/10/2009	Cidades	Correio flagra agressão a estudante	A onda da violência dentro e nos arredores das escolas públicas continua a assustar professores e pais de alunos.
31/11/2008	Cidades	Aluno ameaça professores	Os professores do Centro de Ensino Fundamental 19 (CEF 19), em Ceilândia Sul, estão assustados com a violência que invadiu a escola na quinta-feira.
31/04/2008	Cidades	Mudança na Segurança Pública	Durante os 18 meses de gestão, o general do Exército enfrentou diversas crises como o confronto entre soldados e foliões no carnaval, a crescente onda de violência nas escolas públicas e o acirramento da rivalidade entre policiais civis e militares no DF. (...) “Precisamos investir na união entre Segurança e Educação.”
24/09/2008	Cidades	Conflitos entre alunos e mestres	A escalada de violência dentro das escolas começa de forma aparentemente banal.
12/02/2009	Cidades	Agressividade sem causa	O trecho utilizado foi a própria manchete.
15/02/2009	Cidades	Cidadania começa em casa	O desenvolvimento de um cidadão ético não cai do céu. É um esforço diário e não deve ficar a cargo dos outros. Quando a gente ouve histórias de adolescentes brigando, pensamos logo que não existe motivação. Mas ela vem da nossa sociedade que aplaude a violência

### 6.1.1.3 Apelo emocional

O pânico moral também é promovido por meio da utilização do apelo emocional. Nisso consiste a apelação da mídia a declarações carregadas de emoção. Como exemplo disso, remetemos o caso do professor agredido por ex-aluno:

“O sentimento é de **fracasso**, de **humilhação** total. Já **lutei muito**, mas agora estou **cansado**”, resume Valério Mariano, 41 anos, 12 deles **dedicados ao magistério**” (31/05/2008).

O registro das emoções impregnadas de sentimentalismo gera empatia. As declarações emotivas encontram ressonância no leitor, pois ele se identifica com a vítima. As emoções são o que existe de mais humano nas pessoas e é por meio da sensibilização individual que se alcança a comoção social.

**Quadro 6.** Reportagens sobre violência nas escolas com apelo emocional.

<b>Data</b>	<b>Seção/Caderno</b>	<b>Manchete</b>	<b>Trecho</b>
31/05/2008	Cidades	Adeus às salas de aula	“O sentimento é de fracasso, de humilhação total. Já lutei muito, mas agora estou cansado”, resume Valério Mariano, 41 anos, 12 deles dedicados ao magistério.

### 6.1.1.4 Estigmatização

Na reportagem “**Insegurança** nas escolas – **MEDO** ronda os alunos” (11/10/2009), o jornal desenha, sobre o mapa da cidade, as “Zonas de perigo”, pontuando os locais próximos às escolas que são considerados de risco. Delimitar “zonas de perigo”, ao mesmo tempo em que estigmatiza determinadas áreas da cidade, promove o aumento da insegurança à comunidade da região e minimiza o potencial de risco que há em qualquer outra região da cidade. Perímetros escolares são estigmatizados quando torna-se pública sua periculosidade.

Segundo Ruggiero (2009), não há duas escolas iguais, cada escola é produto de sua própria construção social, por meio de tramas específicas, vínculos com outros âmbitos sociais e culturas próprias. Logo, seria injusto classificar todas as escolas do país, e seus

perímetros, ou mesmo de uma cidade, pelo nível ou quantidade de ocorrências denunciadas. A população em geral parece ter grande satisfação em procurar a classificação de sua comunidade, tal qual a curiosidade de conhecer o que os astros prevêm sobre seu futuro. No DF, classificar bairros ou escolas com maior ou menor índice de violência reforça o estigma que determinadas cidades satélites já carregam desde sua formação, no início da construção da capital.

Nos meses de outubro e novembro de 2008, o jornal publicou uma série de notícias com o quantitativo de evasão escolar, participação de alunos em gangues e tipos de violência praticados pelos alunos por regionais de ensino. Em outubro, publicou o percentual de alunos que participam de gangues por cidade satélite e ainda destacou que “O problema é mais comum em Brazlândia e Santa Maria”, cidades-satélite do DF.

“**Violência** nas escolas - Em algumas cidades da capital, chega a quase 10% o índice de alunos que admitem fazer parte de **gangues**.” (27/10/2008)

É recorrente a tendência em estigmatizar certas regiões. Rotular bairros ou cidades por nível de periculosidade não contribui em nada para a solução do problema. Pelo contrário, os bairros, quando classificados como violentos, são menos valorizados e menos prestigiados, o que afeta a auto-imagem dos moradores (Peralva, 1997). Ao receber a atribuição estigmatizada, a comunidade passa a ser reconhecida como tal, o que inviabiliza o desenvolvimento social, cultural e acadêmico (Castro e Silva, 2009).

Ora, vivemos, no Brasil, uma situação paradoxal: de um lado, grita-se contra a violência e pede-se um "retorno à ética" e, de outro, são produzidas imagens e explicações para a violência tais que a violência real jamais possa se tornar visível e compreensível. (Chauí, 1999, p. 1/2)

A mídia impressa, ao promover o pânico moral, eleger e julgar comunidades e escolas, exerce a função estratégica de desviar a atenção do leitor de uma gama de problemas públicos bem mais sérios.

Os resultados imediatos da ativação do pânico moral está em que, em nome dele, as elites provocam o alerta do controle social, orientando-o para os grupos eleitos e estereotipados como perigosos. As ondas de pânico moral contribuem também para estabelecer qual é o código normativo dominante, sustentam o arrefecimento do nível de guarda sobre fortunas fiscais e mobilizam o voto dos cidadãos. (Caliman, s/d).

Identificamos, ao longo dessa análise, algumas estratégias utilizadas pela mídia impressa que a tornaram mais atrativa. Salvo raros casos de ocorrências realmente fatídicas, o jornal abusou, na maioria das reportagens, de expressões sensacionalistas, de indícios de iminência de um surto, de discurso apelativo à emoção e de estigmatização de alunos, escolas e regiões. Todas essas estratégias, provavelmente ampliaram a marca de vendas do jornal. No entanto, numa irresponsabilidade ética, termina por produzir o pânico moral na população, que, na busca coletiva de identidade, se entrega cegamente à manipulação dos meios de comunicação de massa.

O jornalista Silva (2005), não se admira com a comparação feita dos jornalistas aos urubus, que pairam sobre o que deteriora o mundo. Para ele, “o mundo não é notícia se o mundo estiver normal, o mundo valerá a notícia se estiver imundo”. A mídia tem a função de alertar. No entanto, se não vier impregnada de escândalos, sensacionalismo e tragédias, não se torna vendável.

A mídia deixa de ser uma fonte de informação confiável ao apontar um culpado único para a violência nas escolas. Cada um dos segmentos da sociedade se sente ofendido ao ser acusado ou fortalecido ao ser defendido ou omitido na culpabilização do fenômeno. Portanto, ela utiliza a estratégia perspicaz de alternar a responsabilização, apontando ora um segmento, ora outro.

**Quadro 7.** Reportagens sobre violência nas escolas com teor estigmatizante.

<b>Data</b>	<b>Seção/Caderno</b>	<b>Manchete</b>	<b>Trecho</b>
11/10/2009	Opinião	Violência juvenil	Por um policial militar na porta de cada estabelecimento de ensino não é a solução para os problemas da violência juvenil. Escola é lugar de alunos e professores, não de polícia!
27/10/2008	Cidades	Intolerância entre alunos	Em algumas cidades da capital, chega a quase 10% o índice de alunos que admitem fazer parte de gangues.

### 6.2.2 Atribuição de responsabilidade

Embora a ênfase na análise dos dados recaia sobre o aspecto qualitativo, é curiosa a informação que uma breve organização quantitativa das notícias pode revelar. Das 108 reportagens sobre violência nas escolas, publicadas em 2008 e 2009, 29 apontavam pelo menos um culpado pela origem do problema. Nessas reportagens, a responsabilidade pela violência recaía invariavelmente sobre a família (63,3 %), a escola (43,3 %), o Estado (13,3 %) e a mídia (3,3 %).

Portanto, diversas vezes as reportagens publicadas no CB sobre violência nas escolas apontaram um culpado: ora a família, ora a escola, até mesmo a mídia (mas nunca, é claro, o próprio jornal impresso). Como pode se constatar no breve levantamento da frequência de ocorrências, a família foi citada na maioria das vezes como a vilã do fenômeno, seguida da escola.

#### 6.2.2.1 Responsabilizando a família

A família, portanto, foi a instituição mais frequentemente apontada como responsável pelas ocorrências.

“As causas da agressividade são conhecidas. Dentre elas, sobressai a violência **doméstica**” (09/06/2008).

A expressão “doméstica” refere-se não necessariamente ao tipo de violência que ocorre no domicílio, mas sim à violência que ocorre dentre os moradores de uma casa que, do

ponto de vista social, compõem uma família. Nessa citação a família é explicitamente culpabilizada.

“(…) Primeiro **dentro de casa**. É nos **lares** que os jovens devem aprender a ter limites e a respeitar o outro” (27/10/2008).

A reportagem responsabiliza a família, esta que é composta por membros que moram numa mesma casa, pelo aprendizado da convivência, ou do respeito ao outro.

Outro estudioso do tema afirma em entrevista ao jornal que “a raiz do problema se encontra justamente na falta de **estrutura familiar**” (12/02/2009). Atualmente é polêmica a discussão sobre o conceito de “estrutura familiar”. Questiona-se se é membros que não moram numa mesma casa não podem constituir uma família estruturada, se a presença de uma mulher como único adulto de uma família a torna desestruturada, dentre diversos outros questionamentos. Enfim, fica a pergunta: o que é uma estrutura familiar?

O Diretor de uma escola particular até assume que a escola é falha, mas logo transfere a responsabilidade aos pais: “O educador (...) aponta falhas no sistema educacional da capital. Hoje, infelizmente, há mais a preocupação em informar e não em formar os alunos. Temos um processo mecânico, fomentado pelos próprios **pais**” (12/02/2009).

Sob a manchete “Cidadania começa em **casa** - Especialistas insistem que a formação de pessoas éticas, solidárias e justas é **tarefa dos pais, e não da escola**” (15/02/2009), o jornal desconsidera outros fatores que influenciam a formação das pessoas. Uma das notícias se reporta ao fatídico e marcante assassinato do índio em Brasília, em 1997, por jovens de classe média, em que a família é exclusivamente responsabilizada: “Agressões de adolescentes têm raiz no tipo de educação que recebem da **família**. Crianças que são educadas para respeitar o próximo não saem por aí depois botando fogo em índio nem combinando briga pela internet.” (10/02/2009). Esse caso, que já foi exaustivamente explorado pela mídia,

reforça a teoria de que a classe social do jovem não determina se o jovem irá cometer atos delituosos.

Há um preconceito muito frequente em relação à população que reside nas cidades satélites do DF. O DF é constituído de bairros ou cidades, divididos, inicialmente, pela classe social da população. Ainda hoje, apesar de algumas misturas, há bairros praticamente exclusivos de população rica e outros de população pobre. Ao analisar a influência da divisão geográfica da cidade sobre a construção de rixas entre quadras e bairros, um especialista em violência juvenil afirmou em entrevista ao jornal que “Esse pensamento é resultado da falta de formação e valores que deveriam vir de **berço**” (12/02/2009). Na fala do especialista, além da responsabilização tópica, fica oculto, nas entrelinhas, o preconceito ao citar o problema da constituição geográfica da cidade e em seguida apontar a falha na formação “de berço”. É possível inferir dessa fala, a ausência da “formação de berço”, ou seja, de boa educação, que pode ser encontrada nas famílias das mais diversas classes sociais.

**Quadro 8.** Reportagens sobre violência nas escolas que responsabilizam a família.

<b>Data</b>	<b>Seção/Caderno</b>	<b>Manchete</b>	<b>Trecho</b>
09/06/2008	Opinião	Agressão a professores	As causas da agressividade são conhecidas. Dentre elas, sobressai a violência doméstica.
27/10/2008	Opinião	Escolas do medo	Primeiro dentro de casa. É nos lares que os jovens devem aprender a ter limites e a respeitar o outro
12/02/2009	Cidades	Aposta nas boas referências	(...) “a raiz do problema se encontra justamente na falta de estrutura familiar. Converse com seu filho, mas evite interrogatórios e ameaças. (...)Esse pensamento é resultado da falta de formação e valores que deveriam vir de berço.
12/02/2009	Cidades	Aposta nas boas referências	O educador (...) aponta falhas no sistema educacional da capital. Hoje, infelizmente, há mais a preocupação em informar e não em formar os alunos. Temos um processo mecânico, fomentado pelos próprios pais. (...) A sociedade está doente. Como impor limites?’ Provocou o técnico de caratê. Ele falou sobre as peculiaridades da adolescência, da necessidade dos jovens de querer se destacar. ‘É uma fase complicada, de formação da personalidade, mas no fundo eles buscam limites, coisa que acabam encontrando nas gangues, onde líderes apontam o que fazer.
15/02/2009	Cidades	Cidadania começa em casa	Especialistas insistem que a formação de pessoas éticas, solidárias e justas é tarefa dos pais, e não da escola.

### 6.2.2.2 Responsabilizando a escola

Outra instituição frequentemente culpabilizada pelo fenômeno é a escola. A responsabilização exclusiva da escola pela violência desqualifica os agentes educacionais. Isso está presente em citações como:

“... o **sistema educacional** está em crise e a **qualidade do ensino ruim**. A violência seria reflexo do **problema educacional**.” (29/09/2008). O “problema educacional” é explicitamente apontado como causa da violência, sem contextualização.

“Além do distanciamento da família, a psicopedagoga aponta outro problema: a **perda da autoridade do professor**. ‘Hoje ele não pode colocar o aluno para fora de sala de aula, não pode reprovar, não tem autoridade. Não estou falando de repressão. Mas de limites’ (29/09/2008).

“Violência nas escolas e **pouca dedicação dos professores** estão entre os principais problemas do ensino na opinião dos brasileiros. Pessoas com maior instrução afirmam se preocupar mais com a qualidade” (12/04/2009).

“A mãe do garoto está inconformada. ‘Uma **professora não pode fazer isso**, não pode. Nada justifica. É absurdo.’ (30/10/2008) Sobre a professora acusada de segurar um aluno de 5 anos para que os colegas batessem.

Dentro do sistema educacional, o professor é o ator mais frequentemente apontado como responsável pelas mazelas da educação. Raramente são reconhecidos os fatores que enfraquecem sua atuação profissional como as precárias estruturas que trabalham, a defasada remuneração, a vulnerabilidade social, dentre outros.

Gonçalves e Sposito (2002) afirmam que esse clima de medo, que é intensificado pela mídia, impossibilita os docentes de realizarem atividades efetivas de redução da violência. Os alunos sentem-se imobilizados sob a sensação de insegurança que lhes é incutida por meio da mídia. Por isso, os trabalhos que os professores poderiam desenvolver na equalização das

relações, no respeito às diferenças, no estímulo a comportamentos que propiciam a boa convivência e que conduzem a meios pacíficos de lidar com os conflitos, ficam fragilizados.

“Meninos, meninas e jovens fazem a parte que lhes cabe. Vão à **escola**, executam as tarefas, submetem-se a prova. Mas **não aprendem**. Submetidos a testes desde a década de 1990, revelam **desempenho vexatório**” (04/12/2009).

A instituição escolar recebe toda a responsabilidade pelo fracasso dos alunos. Certamente a escola tem suas falhas. Mas não devem ser desconsiderados outros fatores que influenciam o desempenho dos alunos como alimentação, transporte, moradia, apoio familiar e social, influência dos meios de comunicação e outros.

A escola, composta por agentes educacionais, especialistas, licenciados, pesquisadores de pedagogia, psicologia, arte e demais áreas da educação, recebe críticas e conselhos do jornal, e até dos leitores, de como agir frente ao problema:

“Com a chegada do bullying ao ciberespaço (...) a família e a **escola** precisam prestar atenção aos maus usos da web” (03/03/2009).

“Bullying – Além da **escola** e da família, o Estado deve intervir para coibir essa prática” (19/12/2009).

“A própria dinâmica da **escola** ensina essa violência” (11/05/2009).

Vê-se que a escola é constantemente apontada como incapaz de resolver questões disciplinares que estão sob sua alçada, muitas vezes recorrendo ao sistema de segurança como solução:

“O problema da agressividade também se desdobra na escola, mas a grande maioria **lava as mãos** alegando que ‘**não tem nada a ver com brigas que ocorrem fora da área do colégio**’ (10/02/2009), afirma a colunista.

O agente educacional, que afirma não ter responsabilidade sobre as ocorrências “fora da área do colégio”, mostra desconhecer o decreto nº 12.387 de 22 de maio de 1990 que, há

mais de 10 anos delimita o espaço denominado “Perímetro de Segurança Escolar” no DF e torna contígua à escola uma faixa de 100 metros de extensão a partir dos limites da área em que se situar o estabelecimento de ensino, público ou particular (site GDF). Nesse perímetro, a Secretaria de Educação junto à Secretaria de Segurança, deve fiscalizar o comércio existente, proibir a venda de materiais ilícitos por parte de ambulantes e garantir iluminação adequada. No art. 2º, o decreto afirma que o Perímetro de Segurança Escolar tem prioridade especial nas ações de prevenção e repressão policial, objetivando a tranquilidade de professores, alunos e servidores dos estabelecimentos de ensino, de modo a evitar o mau uso das cercanias das escolas por pessoas estranhas à comunidade escolar.

Independente da normatização oficial sobre o perímetro escolar, enquanto comunidade, todo educador deve trazer embutida a responsabilidade integral pelo corpo discente. O educador, por consciente ética, deveria assumir essa postura constantemente, mesmo quando não estiver em sala de aula.

O profissional da educação não é preparado, em sua formação, para enfrentar todos os desafios que a prática profissional exige. “Muitas vezes o jovem procura o professor pedindo ajuda e **não sabemos o que fazer**”, afirmou a docente, que trabalha em escolas do Guará.” (22/05/2009). Cabe à instituição de ensino promover a constante atualização dos seus profissionais a fim de torná-los aptos a enfrentarem os novos desafios que surgem ininterruptamente na realidade social.

O jornal publicou ações no sistema educacional que atuam na prevenção da violência nas escolas, dentre eles projetos de oficinas de arte que visam criar a cultura da paz (21/11/2008), grupo de grafiteiros que visa a manutenção da instituição (22/10/2008), o trote solidário (21/03/2009), aulas de filosofia e ética (29/03/2009), aulas de relaxamento (24/09/2009) e criação, pelos próprios alunos, numa escola particular, do Partido Antibullying (05/10/2009).

O número de reportagens na mídia sobre as ações positivas do âmbito escolar quando comparado ao que retratam as ocorrências negativas, é destoante. Essa diferença quantitativa influencia a percepção da sociedade sobre o nível de violência, o que interfere na sensação de insegurança.

Os agentes educacionais também estão submetidos ao controle da mídia. Portanto, a sensação de insegurança também os atinge, o que os leva a declarar o pânico devido à incompreensão da causa do comportamento de seus alunos. “De acordo com o diretor, brigas entre estudantes são rotineiras, mas **o nível de brutalidade assustou alunos e professores**” (28/08/2009).

O despreparo da escola para lidar com os problemas da própria instituição é declarado por seus próprios agentes, como na afirmação do Secretário de Educação sobre o caso do espancamento do professor Valério Mariano por seu ex-aluno: “Essa rixa entre os dois **não é um caso de violência nas escolas**. É uma briga entre duas pessoas que se desentenderam. A polícia é 100 % competente para tratar do assunto”. (14/06/2008).

O Estado se esquivava de sua função e propõe soluções repressivas. O jornal afirma que a briga entre aluno e professor iniciou-se oito anos antes de culminar no espancamento do professor. Ao longo de oito anos, o sistema educacional não foi capaz de resolver o conflito, o que mostra, mais uma vez, o estado/escola se esquivando de suas funções. Caberia nesse momento o reconhecimento dos pontos falhos e a iniciação de programas de treinamento da instituição para lidar com novos confrontos. Negar a responsabilidade, como o fez o Secretário de Educação neste caso, e apontá-la ao sistema securitário, em nada contribui para a dissolução dos atritos. As desavenças em sala de aula devem ser aproveitadas como instrumentos para a educação, o que implica no preparo do educador para a mediação de conflitos. O sistema educacional é composto por profissionais que têm como grande aliado o ideal comum de construir uma sociedade cada vez mais humana. São profissionais que

facilmente se sensibilizam com propostas transformadoras, se aliam e aplicam em seu cotidiano. Conhecer o processo de formação humana, compreender suas fases e estimular seu desenvolvimento são obrigações dos agentes educacionais. Cabe ao Estado viabilizar atualizações constantes a seu corpo docente.

O jornal também publicou a fala de um educador que demonstra compreender o processo psicopedagógico de seus alunos adolescentes:

“**A sociedade está doente. Como impor limites?**” Provocou o técnico de caratê. Ele falou sobre as peculiaridades da adolescência, da necessidade dos jovens de querer se destacar. ‘É uma fase complicada, de formação da personalidade, mas no fundo eles buscam limites, coisa que acabam encontrando nas gangues, onde líderes apontam o que fazer’ (12/02/2009).

A necessidade do jovem de andar em turmas é justificada por sua busca de valores diferenciados, a autonomia com relação aos pais e sobretudo, o apoio dos iguais nesse momento da vida (Araújo, 2002). No entanto, no enquadramento atual das “turmas” algumas vezes elas podem significar companheirismo e apoio, mas em outras, ameaça. Os companheiros de turmas, ou de gangues, tornam-se aliados na defesa de seus interesses. Resta aos educadores a tarefa de lidar com essas vertentes de modo a torná-las aliadas, utilizando essa força do grupo em prol da construção de valores edificantes, ou em outras palavras: transformando as gangues em equipes.

A escola é um espaço vulnerável ao consumo de drogas, pois o aluno é “presa fácil” devido a seu processo de amadurecimento em que busca afirmação e aceitação do grupo:

A droga vai até o adolescente, torna-se fácil de ser comprada, oferece a ele potência, tempera seus relacionamentos e cobre com cortinas de fumaça os vácuos entre a juventude e o mundo adulto. A escola, do ponto de vista da droga, parece ser o melhor ponto de distribuição. Não porque é incapaz de reprimi-la, mas porque não oferece concorrência do ponto de vista do cliente de ambas, o adolescente. Se a escola está distante dos sonhos do

jovem, se produz fracassados, incapazes e impotentes, ela está se tornando o melhor ambiente de venda de drogas. Escola e as drogas têm trabalhado juntas, convergentemente. (André & Vicentin, 1998, p. 74).

A facilidade que os traficantes têm encontrado para entrar com as drogas no mundo adolescente, o que inclui o espaço escolar, se ampara na divergência entre o que o jovem encontra na instituição educacional e suas aspirações. (Castro & Abramovay, 2002). A escola tem sido apontada como colaboradora do processo de seus alunos de buscar drogas para sua formação afetivo-social.

Sobre a condenação de uma escola particular da Ceilândia a pagar indenização à família de criança vítima de violência dentro do colégio, o jornal publicou a fala de uma especialista em educação que diz que: “A decisão judicial foi um avanço. A sociedade deve cobrar que a escola previna e evite situações deste tipo.” Mas publicou também a fala do coordenador da Secretaria de Educação: “Acredito que a solução não está em colocar a culpa apenas na escola.” (08/08/2008).

Percebe-se também que todos os envolvidos no processo de formação do indivíduo - a família, a escola, a polícia, o Estado, a igreja e a mídia – acusam, com frequência, outra instituição pelas falhas do resultado final. Assim, a responsabilidade pelo fenômeno é alternada entre as instituições, como num “jogo de empurra-empurra”. Este jogo aparece regularmente nas reportagens do jornal:

“(...) os professores acreditam que a **crise familiar**, a **televisão** e a **internet** são as grandes vilãs da agressividade escolar.” (05/10/2008).

**Quadro 9.** Reportagens sobre violência nas escolas que responsabilizam a escola.

<b>Data</b>	<b>Seção/Caderno</b>	<b>Manchete</b>	<b>Trecho</b>
29/09/2008	Cidades	Escolas precisam rever os conceitos	(...) diz ainda que o sistema educacional está em crise e a qualidade do ensino ruim. A violência seria reflexo do problema educacional. Os pais perderiam parâmetros de educação e delegariam à escola esse papel. (...) Além do distanciamento da família, a psicopedagoga aponta outro problema: a perda da autoridade do professor. 'Hoje ele não pode colocar o aluno para fora de sala de aula, não pode reprovar, não tem autoridade. Não estou falando de repressão. Mas de limites
12/04/2009	Brasil	O que falta melhorar	Violência nas escolas e pouca dedicação dos professores estão entre os principais problemas do ensino na opinião dos brasileiros. Pessoas com maior instrução afirmam se preocupar mais com a qualidade.
30/10/2008	Cidades	Aula de agressão	A mãe do garoto está inconformada. 'Uma professora não pode fazer isso, não pode. Nada justifica. É absurdo.
04/12/2009	Opinião	Educação subdesenvolvida	Meninos, meninas e jovens fazem a parte que lhes cabe. Vão à escola, executam as tarefas, submetem-se a prova. Mas não aprendem. Submetidos a testes desde a década de 1990, revelam desempenho vexatório
03/03/2009	Informática	Perseguição virtual	Com a chegada do bullying ao ciberespaço (...) a família e a escola precisam prestar atenção aos maus usos da web.
19/12/2009	Brasil	Doses de perigo	Bullying – Além da escola e da família, o Estado deve intervir para coibir essa prática.
11/05/2009	Opinião / Sr. Redator	Violência nas escolas	Claro que a violência na escola começa com uma didática fria e funcionalista que faz de tudo para ensinar para os alunos pobres somente o que interessa para a manutenção do poder e da riqueza de instâncias outras. Assim, o próprio instinto de sobrevivência e defesa leva o aluno a reagir e se defender gerando conflitos, desentendimentos, ataques corporais, violências oral e simbólica, assaltos, mortes, enfim a insustentabilidade da situação. A própria dinâmica da escola ensina essa violência
05/10/2008	Brasil	Aprendizado marcado pelo medo	O trabalho apontou também que a falta de diálogo entre pais e professores, a desigualdade social e ausência de um apoio psicopedagógico na escola são os fatores que mais contribuem para o surgimento da agressividade nos alunos, na opinião de 80% dos entrevistados. Outros 20% dos professores ouvidos acreditam que a crise familiar, a televisão e a internet são as grandes vilãs da agressividade escolar.
10/02/2009	Opinião	Sinal de alerta	Agressões de adolescentes têm raiz no tipo de educação que recebem da família. Crianças que são educadas para respeitar o próximo não saem por aí depois botando fogo em índio nem combinando briga pela internet. (...) O problema da agressividade também se desdobra na escola, mas a grande maioria lava as mãos alegando que 'não tem nada a ver com brigas que ocorrem fora da área do colégio.

22/05/2009	Cidades	Ações em prol da paz e da saúde	Muitas vezes o jovem procura o professor pedindo ajuda e não sabemos o que fazer, afirmou a docente, que trabalha em escolas do Guará.
28/08/2009	Cidades	Jovem espancada perde rim	De acordo com o diretor, brigas entre estudantes são rotineiras, mas o nível de brutalidade assustou alunos e professores.
14/06/2008	Cidades	Briga começou em 2000	Essa rixa entre os dois não é um caso de violência nas escolas. É uma briga entre duas pessoas que se desentenderam. A polícia é 100 % competente para tratar do assunto.
12/02/2009	Cidades	Aposta nas boas referências	O educador (...) aponta falhas no sistema educacional da capital. Hoje, infelizmente, há mais a preocupação em informar e não em formar os alunos. Temos um processo mecânico, fomentado pelos próprios pais. (...) A sociedade está doente. Como impor limites? Provocou o técnico de caratê. Ele falou sobre as peculiaridades da adolescência, da necessidade dos jovens de querer se destacar. 'É uma fase complicada, de formação da personalidade, mas no fundo eles buscam limites, coisa que acabam encontrando nas gangues, onde líderes apontam o que fazer.
08/08/2008	Cidades	Escola condenada por agressão	A decisão judicial foi um avanço. A sociedade deve cobrar que a escola previna e evite situações deste tipo." Mas publicou também a fala do coordenador da Secretaria de Educação: "Acredito que a solução não está em colocar a culpa apenas na escola".

### 6.2.2.3 Responsabilizando a mídia

Dentre as edições pesquisadas, há apenas uma citação do jornal impresso apontando a mídia como vilã da agressividade na escola. No entanto, ele pontua a televisão e a internet, e não cita a mídia impressa, como suas representantes:

“20% de professores ouvidos acreditam que a crise familiar, a **televisão** e a **internet** são as grandes vilãs da agressividade escolar.” (05/10/2008).

Essa citação vem precedida do apontamento da escola como responsável pelo surgimento da agressividade nos alunos. Percebe-se que a própria mídia se exime de qualquer responsabilidade pelo fenômeno e de forma discreta induz o leitor a destituí-la da culpa. Isso fica claro quando cita que 80% dos entrevistados de uma pesquisa apontaram ações da instituição escolar enquanto 20% apontam outras instituições.

**Quadro 10.** Reportagens sobre violência nas escolas que responsabilizam a mídia.

Data	Seção/Caderno	Manchete	Trecho
05/10/2008	Brasil	Aprendizado marcado pelo medo	O trabalho apontou também que a falta de diálogo entre pais e professores, a desigualdade social e ausência de um apoio psicopedagógico na escola são os fatores que mais contribuem para o surgimento da agressividade nos alunos, na opinião de 80% dos entrevistados. Outros 20% dos professores ouvidos acreditam que a crise familiar, a televisão e a internet são as grandes vilãs da agressividade escolar.

**6.2.2.4 Responsabilizando o Estado**

A responsabilização do Estado pela violência nas escolas raramente foi apontada no jornal. Nas reportagens de 2008 e 2009 que indicavam a culpa de uma instituição, apenas uma minoria indicou a violência estrutural como fonte de promoção do fenômeno:

“Claro que a violência na escola começa com uma didática fria e funcionalista, que faz de tudo para ensinar para os alunos pobres somente o que interessa para **manutenção do poder e riqueza de instâncias outras**. Assim o próprio instinto de sobrevivência e defesa leva o aluno a reagir e se defender gerando conflitos, desentendimentos, ataques corporais, **violência moral e simbólica**, assaltos e, mortes, enfim a insustentabilidade da situação” (11/05/2009).

“A GENTE NÃO QUER SÓ COMIDA - Estudo do Ipea mostra que mais da metade das cidades **não oferecem atividades culturais gratuitas**.” (18/12/2009).

“BULLYING - É um número alto e grave. (...), o **Estado deve intervir** para coibir essa prática.” (19/12/2009).

“É um local problemático que **precisa de policiamento**. **Se tivesse segurança na escola** naquele momento, com certeza não teria acontecido a agressão, avalia o educador (Valério Mariano)” (31/05/2008).

“Na raiz do problema certamente está o **móxico nível dos investimentos** em educação, o que resulta em **salários baixos, falta de pessoal, material didático insuficiente, equipamentos precários** ou **inexistentes**. Com **salas superlotadas, professores e monitores de menos, prédios mal conservados, laboratórios e bibliotecas** que não passam de **sonhos distantes**, o entusiasmo termina antes mesmo de pequenas indisciplinas e rebeldias se transformarem em violência. No DF, a **explosão demográfica** e o **abismo social** acentuado agravam o quadro e favorecem o **império do medo...**” (27/10/2008).

“(...) o **salário do professor** é fator fundamental no sucesso escolar. Durante o levantamento dos dados, (a pesquisadora) descobriu seis avaliações que comparavam a relação da renda do educador e o desempenho dos estudantes. Em todas, os resultados foram considerados positivos e significativos.” (17/11/2008).

Esta reportagem representa uma rara citação no jornal de um dos fatores que comprometem a atuação do profissional da educação. O salário do professor, sua formação continuada, e toda a estrutura que permeia seu trabalho são alguns desses fatores.

#### **Quadro 11.** Reportagens sobre violência nas escolas que responsabilizam o Estado.

<b>Data</b>	<b>Seção/Caderno</b>	<b>Manchete</b>	<b>Trecho</b>
11/05/2009	Opinião / Sr. Redator	Violência nas escolas	Claro que a violência na escola começa com uma didática fria e funcionalista que faz de tudo para ensinar para os alunos pobres somente o que interessa para a manutenção do poder e da riqueza de instâncias outras. Assim, o próprio instinto de sobrevivência e defesa leva o aluno a reagir e se defender gerando conflitos, desentendimentos, ataques corporais, violências oral e simbólica, assaltos, mortes, enfim a insustentabilidade da situação. A própria dinâmica da escola ensina essa violência
18/12/2009	Brasil	A gente não quer só comida	Estudo do Ipea mostra que mais da metade das cidades não oferecem atividades culturais gratuitas, como teatros, bibliotecas e museus.
19/12/2009	Brasil	Doses de perigo	Bullying – Além da escola e da família, o Estado deve intervir para coibir essa prática.
31/05/2008	Cidades	Adeus às salas de aula	É um local problemático que precisa de policiamento. Se tivesse segurança na escola naquele momento, com certeza não teria acontecido a agressão, avalia o educador (Valério Mariano)

27/10/2008	Cidades	Intolerância entre alunos	Na raiz do problema certamente está o módico nível dos investimentos em educação, o que resulta em salários baixos, falta de pessoal, material didático insuficiente, equipamentos precários ou inexistentes. Com salas superlotadas, professores e monitores de menos, prédios mal conservados, laboratórios e bibliotecas que não passam de sonhos distantes, o entusiasmo termina antes mesmo de pequenas indisciplinas e rebeldias se transformarem em violência. No DF, a explosão demográfica e o abismo social acentuado agravam o quadro e favorecem o império do medo.
17/11/2008	Gabarito	E o desempenho?	“Segundo a análise feita por Fabiana o salário do professor é fator fundamental no sucesso escolar. Durante o levantamento dos dados, (a pesquisadora) descobriu seis avaliações que comparavam a relação da renda do educador e o desempenho dos estudantes. Em todas, os resultados foram considerados positivos e significativos.

### 6.2.3 Securitização da educação

A reação repressiva ao fenômeno da violência nas escolas é, na maioria das vezes, a resposta ao que a população reivindica ao poder público. Por desconhecimento do processo formativo de manejo de confrontos, a população exige prioritariamente ações securitárias. Portanto, as políticas públicas tendem a inserir o sistema de segurança no sistema educacional com o objetivo de contenção, não do confronto em si, mas da demanda social.

“**Governo orienta escolas a buscar os órgãos de segurança** para coibir ocorrências nos colégios” (27/10/2008).

“Precisamos investir na **união entre Segurança e Educação.**” (30/07/2008) afirmou o Secretário de Segurança Pública do DF, General Cândido Vargas de Freire.

“O governo também deve convocar mil **PMs aposentados para aumentar a segurança nos colégios**” (29/03/2009)

“Ameaça, desacato e até lesão corporal. O Batalhão Escolar registrou, entre 2006 e setembro deste ano, 102 ocorrências em que estudantes e professores se desentenderam” (24/09/2008).

Constantemente, a polícia aparece na instituição escolar para mediar conflitos, nem sempre graves, muitas vezes de cunho educacional, que poderiam ser resolvidos sem a utilização da autoridade repressiva que a força policial representa.

“Um grupo de 23 **policiais** entrou nas salas por volta das 9h para **revistar as mochilas** dos cerca de 500 estudantes. **Não foi encontrado nada de ameaçador.**” (04/09/2008)

“O diretor do CEF 11, Luís Antônio Fermiano, contou que a escola **soube da agressão pelos policiais.**” (28/08/2009).

“Quando **as estudantes chegaram com os policiais**, vimos que tinha sido algo sério, pelos ferimentos da menina.” (28/08/2009).

O discernimento de ocorrências que requerem ou não a ação da força policial é fundamental para encorajar os agentes educacionais a atuarem nas ocorrências que são de suas alçadas. O recrutamento constante do agente repressivo fragiliza o poder da escola e impede a ação formativa em ocorrências de cunho educacional. O próprio corpo responsável pela segurança pública, delegados e policiais, ressentem-se pela frequência com que é chamado para dirimir questões cotidianas que, do ponto de vista deles, resolve-se no âmbito interno da escola. (Gonçalves e Sposito, 2002). O comandante do Batalhão Escolar afirma que “Em todo caso de violência extrema, você analisa o histórico e descobre que começou com fatos pequenos que não foram devidamente resolvidos” (24/09/2008).

“A escola escapa de novo ataque – **Policiais revistam estudantes** nas redondezas” (07/04/2009)

Segundo Gonçalves e Sposito (2002), as práticas de intervenções de segurança como rondas escolares, zeladorias e instalação de alarmes deixaram como herança negativa a demanda de interferência dos organismos da polícia nos episódios ligados à indisciplina fora da sala de aula, ameaças de agressão e brigas entre alunos ou jovens moradores dos bairros. Lesão corporal, porte de arma, ameaça, tráfico de entorpecentes, dano ao patrimônio, pichação, dentre outros são considerados contravenções penais ou crimes. Para esses atos, cabe o acionamento da polícia. No entanto, recrutar a polícia para resolver indisciplinas ou

atos menos graves de alunos, fomenta o enfraquecimento das relações e das estratégias pedagógicas.

“Início da Operação Saturação com o envolvimento das polícias Civil e Militar, além do **serviço de inteligência da situação na escola.**” (14/08/2008)

“**Salas sob segurança máxima** – Um grupo de 23 **PMs garantiu a tranquilidade na aula** conjunta dos alunos nos Centros de Ensino Fundamental da 103 e 106 Sul.”(04/09/2008)

Em São Paulo, esses tipos de reações securitistas culminaram na inserção de policiais no interior dos estabelecimentos considerados de alto risco. O DF tende a reagir da mesma forma, como prevê um leitor do jornal:

“Pôr **um policial militar na porta de cada estabelecimento de ensino** não é a solução para os problemas da violência juvenil. Escola é lugar de alunos e professores, não de polícia.” (11/10/2009).

O jornal divulga as ações do Estado a partir da mobilização da força policial no combate à violência nas escolas:

“Pacote contra a violência escolar - **Reforço de policiamento**, criação de conselhos comunitários e de um disque-denúncia fazem parte da estratégia pela paz nos colégios do DF.” (15/05/2008).

“**Policiais à paisana também rondavam os arredores** do colégio” (04/09/2008)

Parece ser que o Estado não tem interesse em investir em processos de longo prazo, isso não lhe daria reconhecimento, já que o resultado seria alcançado em outro mandato. Logo, ações imediatistas são mais viáveis para os seus objetivos.

Com o alarde gerado pela mídia, novos tipos de ocorrência são intensificados. Os episódios registrados no jornal notadamente aumentam o clima de insegurança nas unidades escolares. A visibilidade do fenômeno propiciada pela imprensa favorece a “sedimentação de um desejo coletivo de medidas fortes que trazem o aparato policial mais próximo da vida

escolar, consolidando o clima de medo e de desconfiança no ambiente escolar”. (Gonçalves & Sposito, 2002, p. 8).

“**Polícias fazem segurança na escola** professor Carlos Ramos Mota: Entre as medidas da Secretaria de Educação está a **revista de alunos**” (14/08/2008)

Chauí (2007) afirma que contradições e conflitos, quando são considerados sinônimos de perigo, crise e desordem, apenas a repressão policial e militar é oferecida como resposta. Mesmo sendo esclarecido pelos especialistas que as iniciativas centradas exclusivamente na ação policial são frágeis, a sociedade leiga ainda aprova as respostas do Estado:

“Os pais preocupados com a situação ficaram um pouco **aliviados ao se depararem com tantos policiais** na manhã de ontem” (04/09/2008)

“**Fiquei mais tranqüila quando vi os policiais**” diz a avó de uma aluna”. (04/09/2008).

No entanto, um estudante reclamou:

“Fica parecendo que a gente é malandro. **Em todo lugar dessa escola tem policial hoje**”(04/09/2008)

O aluno, em decorrência da presença policial na escola, entende que ele é malandro, provavelmente já traz a compreensão da função de repressão e não de proteção da força policial. É possível que o aluno já traga introjetada sua qualidade de mandrião.

Por outro lado, um aluno que se sente tratado como “malandro” pelos agentes educacionais, que inclui o Batalhão Escolar, tende a tornar-se malandro segundo a conhecida profecia auto-realizadora. Araújo (2002) considera importante refletir sobre esse sentimento de revolta do aluno. O aluno entende que “se assim sou visto, assim serei, se é assim que me vêm, quem sabe eu realmente não seja o que eles falam?” (p. 135).

O aluno que se sente humilhado perante as ações repressoras da polícia, ainda que preventivas, pode ter afetada sua auto-estima, o que pode fazê-lo perder a confiança em sua

integridade. Sob essa exposição, “o aluno é incitado a agir com violência extrema para salvar seu ego da desintegração psicológica”. (Araújo, 2002, p. 136).

Para Gonçalves e Sposito (2002), há certas concepções enraizadas na sociedade brasileira que sempre levam as questões sociais a serem tratadas como questão de polícia. E não é diferente com os problemas de violência na escola, que são vistos mais como questão de segurança, portanto, passíveis de intervenção policial. O agente do Batalhão Escolar é recrutado para desempenhar a função paterna e preencher a lacuna da ausência de limite.

A falta de limite impede que a criança ou adolescente exercite sua capacidade de pensar, de ser criativo e espontâneo e impede ainda que organize sua mente, pois o limite ajuda nessa organização (Baccara, 2006). O pai, ao exercer sua função paterna de colocar esse limite, entra no espaço subjetivo da mente da criança/adolescente como o continente necessário para estruturar o sujeito social. Araújo Baccara (2006) afirma que é preciso que o pai adote afetiva e efetivamente seus filhos, pois pais ausentes, muito autoritários ou distantes, possibilitam o aparecimento de problemas de personalidade e de dificuldade de interação com os companheiros. Na ausência do pai para exercer essa função, o Batalhão Escolar é chamado para exercer efetivamente a autoridade, que nem sempre é realizada afetivamente.

A Subsecretaria de Educação Pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal aponta as políticas de redução da violência nas escolas e promoção da cultura de paz que incluem as seguintes ações do Batalhão Escolar:

“Realizar a segurança das escolas por meio do policiamento ostensivo e operações, quais sejam:

- . Operação *escola livre*: consiste na revista, com detectores de metais, na entrada da escola, e visa apreender e reprimir o uso de armas de fogo e inibir, pela presença da Polícia Militar na escola, a ocorrência de outros tipos de ilícitos.

- . Operação *varredura*: consiste na revista aos alunos, com detectores de metais, no interior das salas de aulas, com o mesmo objetivo da operação anterior.
- . Operação *bloqueio escolar*: consiste em uma busca geral em locais de concentração de pessoas no perímetro escolar, como bares, lanchonetes e veículos.
- . Operação *blitz escolar*: representa o conjunto formado pelas três ações citadas anteriormente, simultaneamente.
- . Zelar pela resposta às demandas oriundas das unidades escolares.” (site GDF).

A pretensão de inibir na escola a ocorrência de “outros ilícitos” por meio da presença da polícia, destitui a escola de sua função formadora. Os atos ilícitos, ou seja, atos contrários à moral ou ao direito, não devem ser praticados por coibição securitária, mas por entendimento do funcionamento da convivência em sociedade. Assim, todo cidadão deveria compreender as regras de convivência e o respeito ao outro. Chauí (1999) diz que “a ação só é ética se realizar a natureza racional, livre e responsável do sujeito e se este respeitar a racionalidade, liberdade e responsabilidade dos outros agentes, de sorte que a subjetividade ética é uma intersubjetividade socialmente determinada” (p. 1).

Adotando posturas centradas no envolvimento de toda a comunidade na realidade da instituição escolar, algumas escolas vêm conseguindo, com certo sucesso, pacificar o meio escolar. A abordagem sistêmica e educativa do enfrentamento da questão sob a perspectiva da ativação das redes sociais tem, sem dúvidas, maiores chances de êxito.

**Quadro 12.** Reportagens sobre violência nas escolas que sugerem a presença de policiais nas escolas.

<b>Data</b>	<b>Seção/Caderno</b>	<b>Manchete</b>	<b>Trecho</b>
27/10/2008	Cidades	Com a galera, eu me garanto	Em algumas cidades da capital, chega a quase 10% o índice de alunos que admitem fazer parte de gangues. Governo orienta escolas a buscar os órgãos de segurança para coibir ocorrências nos colégios.
30/07/2008	Cidades	Mudança na Segurança Pública	Precisamos investir na união entre Segurança e Educação. Fatos como as guerras entre gangues de São Sebastião não podem continuar.

29/03/2009	Cidades	Assaltos se repetem e mudam hábitos	O governo também deve convocar mil PMs aposentados para aumentar a segurança nos colégios.
24/09/2008	Cidades	Conflitos entre alunos e mestres	Ameaça, desacato e até lesão corporal. O Batalhão Escolar registrou, entre 2006 e setembro deste ano, 102 ocorrências em que estudantes e professores se desentenderam. (...) Em todo caso de violência extrema, você analisa o histórico e descobre que começou com fatos pequenos que não foram devidamente resolvidos.
04/09/2008	Cidades	Salas sob segurança máxima	Um grupo de 23 policiais entrou nas salas por volta das 9h para revistar as mochilas dos cerca de 500 estudantes. Não foi encontrado nada de ameaçador.
28/08/2009	Cidades	Jovem espancada perde rim	Uma adolescente de 15 anos foi brutalmente espancada na última terça-feira, a 200 metros do Dentro de Ensino Fundamental 11 (CEF 11), escola onde estuda no Gama. (...) O diretor do CEF 11, Luís Antônio Fermiano, contou que a escola soube da agressão pelos policiais. (...) Quando as estudantes chegaram com os policiais, vimos que tinha sido algo sério, pelos ferimentos da menina.
07/04/2009	Cidades	Escola escapa de novo ataque	PM impede garotos de invadir Escola Parque 307/8 Sul para fazer um acerto de contas. Policiais revistam estudantes nas redondezas
14/08/2008	Cidades	Pacote para combater violência	Início da Operação Saturação com o envolvimento das polícias Civil e Militar, além do serviço de inteligência da situação na escola. (...) Polícias fazem segurança na escola professor Carlos Ramos Mota: Entre as medidas da Secretaria de Educação está a revista de alunos
04/09/2008	Cidades	Salas sob segurança máxima	Um grupo de 23 PMs garantiu a tranquilidade na aula conjunta dos alunos nos Centros de Ensino Fundamental da 103 e 106 Sul. (...) Policiais à paisana também rondavam os arredores do colégio. (...) Os pais preocupados com a situação ficaram um pouco aliviados ao se depararem com tantos policiais na manhã de ontem. (...) “Fiquei mais tranquila quando vi os policiais” diz a avó de uma aluna ” (...) “Fica parecendo que a gente é malandro. Em todo lugar dessa escola tem policial hoje”, diz estudante.
11/10/2009	Opinião / Sr. Redator	Violência juvenil	Pôr um policial militar na porta de cada estabelecimento de ensino não é a solução para os problemas da violência juvenil. Escola é lugar de alunos e professores, não de polícia.
15/05/2008	Cidades	Pacote contra a violência escolar	Reforço de policiamento, criação de conselhos comunitários e de um disque-denúncia fazem parte da estratégia pela paz nos colégios do DF.

## **CAPÍTULO 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo revelou um crescente interesse pelo fenômeno da violência nas escolas e uma inclinação exagerada da mídia em explorar fatos de violência nas escolas tem provocado reações sociais igualmente exageradas. Os resultados desse estudo apontaram para a tendência da mídia, do Estado e da sociedade influenciarem-se reciprocamente e partilharem de uma mesma percepção sobre o fenômeno. Dessa forma, as políticas públicas para o enfrentamento da violência nas escolas terminam por inserir prioritariamente o tratamento policesco no âmbito escolar e contam com a aclamação da sociedade. Esse tratamento incute a noção jacente de uma falência da autoridade da instituição escolar. Questiona-se se a proliferação de uma imagem fragilizada da escola pode, num futuro próximo, convencer-nos do risco de sair de casa em busca de formação e com isso excluir a interação social e a convivência propiciadas pelo ambiente escolar. A própria escola afirma não ser capaz, por si só, de solucionar esse problema e aponta a necessidade do trabalho conjunto de diversos segmentos da sociedade, inclusive do Estado, no reconhecimento da relevância do tema. Iniciativas, atualmente bem sucedidas no enfrentamento da violência nas escolas, incluíram a família, a segurança e o Estado no espaço escolar.

Na análise da percepção que os educadores das instituições públicas de ensino têm sobre o conceito e a proximidade do fenômeno da violência nas escolas percebeu-se uma relação de reciprocidade com a mídia. Os educadores vêem o mesmo tipo de violência que é veiculado nos meios de comunicação de massa. Ao mesmo tempo, são eles os que alimentam a mídia informando-a da realidade que vivem naquele espaço. Permanece o questionamento de quem influencia quem, se há uma mútua reciprocidade de influências ou se há uma sincronidade na percepção do fenômeno. Elkaim (1995) define ressonância como “as ligações constituídas pela intersecção de vários sistemas em torno de um mesmo elemento” (p. 103). Ela afirma que “sistemas humanos diferentes entram em ressonância sob o efeito de

um elemento comum, como os corpos que começam a vibrar sob o efeito de uma determinada frequência” (p. 103). Essa definição de Elkaim aponta para a simultaneidade de influências na percepção do fenômeno, tanto pela mídia quanto pelos educadores.

Ao analisar as expressões utilizadas pelo jornal para divulgar as ocorrências de violência no espaço escolar, percebeu-se a recorrente utilização de vocábulos que difundem a ideia de surto ou epidemia. A presença dessas expressões coloca em xeque aspectos básicos da sociedade, ampliam a fragilidade da segurança social, instigam o medo, enfim, fomentam o pânico moral.

Eventos considerados marcantes e de grande comoção social nos espaços escolares funcionaram como propagadores de notícias sobre o tema. Ocorrências significativas de violência nas escolas geraram um aumento do número de publicações de eventos pouco significativos, mas que marginavam a temática.

A culpabilização pela violência nas escolas é apontada pela mídia a diversas instituições intercaladamente. De forma alternada, a família, a própria escola e até mesmo o Estado aparecem como os principais responsáveis pela violência nas escolas, mas nunca, obviamente, a mídia impressa, o instrumento estudado. Apontar uma única instituição pelo fenômeno, sem contextualização, em nada contribui para a solução real do problema. Ao contrário, acirra o conflito interinstitucional, o que cria mais obstáculos, já que a congruência das ações das diversas instituições tem se mostrado o melhor caminho para o enfrentamento do problema.

Nas notícias veiculadas pelo jornal percebe-se a ausência de cuidado com a contextualização dos eventos, a culpabilização de uma única vertente e a atribuição de uma causalidade linear. A visão parcial de determinadas ocorrências tornaram as notícias mais instigantes e chamaram mais a atenção dos olhares curiosos e superficiais. Ao apontar um

culpado único para a violência nas escolas, a mídia deixa de ser uma fonte de informação confiável, divide opiniões e amplia o conflito.

A demasiada ênfase que a mídia projeta sobre as incivildades no âmbito escolar confronta a ideia que a sociedade tem da instituição escolar. Para a sociedade, não existe uma relação de dependência entre as ocorrências de violência na escola e o contexto social. O jornal apresentou de forma espetacularizada a desconstrução da instituição escolar enquanto espaço seguro e apropriado à prática educacional.

A mídia alardeia comportamentos inadequados de alunos, ações banais, conflitos comuns ao âmbito escolar e diversas ações de absoluta competência dos agentes educacionais. A escola é julgada pela mídia como incapaz de resolver problemas dessa natureza. Ao fazê-lo, toda a sociedade, inclusive os próprios educadores, questionam o poder da instituição escolar e sua função na sociedade.

A mídia intensifica as ocorrências de violência nas escolas, o que aumenta a sensação de insegurança na sociedade. Essa sensação instiga na população o desejo coletivo de maior presença da força policial, inclusive no meio escolar. A realização desse desejo pelas políticas públicas contribui para a ampliação do medo e da insegurança. A mídia contribui assim para implementar as ações do sistema de segurança no sistema educacional em detrimento de um enfrentamento sistêmico da questão por meio da capacitação dos educadores.

O agente policial, pertencente ao quadro do Batalhão Escolar, tem sua utilidade tanto na intimidação aos atos ilícitos, promovida por sua simples presença na instituição, como também sua ação repressiva, eventualmente necessária. No entanto, a inserção do policial militar em sala de aula para manutenção da ordem, como especulado pela mídia, fragiliza ainda mais o poder da escola, além de favorecer a instauração de um campo de tensão equivalente ao vivido em instituições carcerárias, que pode gerar impactos devastadores nos processos identitários dos alunos. A entrada da polícia no espaço escolar deveria acontecer

quando todo o resto falhou, deveria ser a última alternativa em busca do equilíbrio e da civilidade.

O Projeto Escola que Protege, com base em *feedbacks* obtidos nas avaliações finais dos cursistas, parece ter promovido uma maior conscientização dos profissionais da educação, o que os levou a enxergar a distorção sobre o tema que comumente penetra o espaço escolar - inclusive os próprios educadores - principalmente por meio da mídia. Identifica-se que projetos como o Escola que Protege levam os educadores a refletirem criticamente a teoria do processo educativo, no entanto, não se tem percebido alterações significativas, em larga escala, na prática educacional dos cursistas. Propõe-se desenvolver estratégias que promovam nos educadores, após a reflexão crítica, alterações nas ações práticas do processo pedagógico.

Eventualmente a mídia divulgou experiências bem sucedidas que têm contribuído para o enfrentamento do problema da violência nas escolas. Muitas instituições educacionais já alcançaram bons resultados com projetos diversos, mas estes não resultam em matéria de interesse de publicação para os meios de comunicação de massa, pois, como disse Jayme Monjardim, diretor de televisão e cinema, em entrevista na TV, “a felicidade não vende”.

O Poder Público busca atender as demandas sobre o clima de insegurança de duas perspectivas: uma relativa à segurança dos estabelecimentos, cada vez mais apropriada por agências policiais, e outra, de cunho educativo, que busca tornar mais permeável a cultura escolar às suas orientações e características (Sposito, 2001). Uma proposta de intervenção intermediária abarcaria o modelo sistêmico que engloba a atuação de todas as vertentes da sociedade em busca do equilíbrio, não estático, mas dinâmico da escola, ou seja, coadunaria a intersecção da subjetividade dos indivíduos, do contexto educativo, da presença familiar, do sistema de segurança e, sobretudo, da avocação do Estado. E ainda utilizaria a mídia, não como promotora do pânico moral, mas como educadora e preventora do caos, por meio da

realidade dos fatos que devem ser apresentados de uma perspectiva não reducionista, mas contextualizada em todo seu processo.

## Referências

- Abramovay, M., Waiselfisz, J. J., Andrade, C. C. & Rua, M. G. (1999). *Gagues, galeras, chegados e rappers*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Abromovay, M., Cunha, A. L., Calaf, P. P. (2009). *Revelando tramas descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Ritla - SEE – GDF.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. São Paulo: Artmed
- Albehy A. S. & Vincentini, M. C. G. (1998). A droga, o adolescente e a escola: concorrente ou convergentes? Em J. G. Aquino (Org.), *Drogas na escola: alternativas teórica e práticas* (pp.67-165). São Paulo: Ed. Summus.
- Alexandre, M. (2001). O papel da mídia na difusão das representações sociais. *Comum*, 6(17), 111-125.
- Amaral, L. O. (1998). Violência e crime, sociedade e Estado. *Revista de Informação Legislativa. Brasília*, 34(136), 181-190.
- Andrada, E. G. C. de. (2005). Novos Paradigmas na Prática do Psicólogo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 196-199.
- Araújo, C. (2002). *A violência desce para a escola*. Belo Horizonte: Autêntica
- Araújo, Sandra Baccara. (2006). *Pai, aproxima de mim esse cálice: significações de juízes e promotores sobre a função paterna no contexto da justiça*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Arendt, H. (1995). *A vida do Espírito*. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Áries, P. (1978). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Artinopolou, (2002). A violência escolar na Grécia: panorama das pesquisas e estratégias de ação Em E. Debarbieux, & C. Blaya (Orgs.), *Violência nas Escolas: dez abordagens europeias* (pp. 153-174.). Brasília. UNESCO
- Assis, J. T. (2009). *Educação, autoridade e violência na escola: entendendo relações no diálogo com educadores*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. (Trad. L. A. Reto & A. P.). Lisboa: Edições 70.
- Barros, A. (2008). *Bullying: é preciso levar a sério ao primeiro sinal*. Revista Nova Escola. Abril. Retirado em 14/02/2010 do <http://revistaescola.abril.com.br>
- Baptista, A. L. & El-moor, P. (1999). Violência e agressão. Em W. Codo (Org.), *Educação: carinho e trabalho* (pp. 139-160). Rio de Janeiro: Vozes.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- Bock, A.M.B. (1999). *Psicologias*. São Paulo: Saraiva.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Blomart, J. (2002). Evitando a violência no ambiente das escolas primárias Em E. Debarbieux, & C. Blaya (Orgs.), *Violência nas Escolas: dez abordagens européias* (pp. 35-62). Brasília. UNESCO.
- Calimam, G. (s/d). *Matrizes estruturais e culturais na geração da violência nas escolas II* Congresso Ibero-americano de violências nas escolas. Retirado em 14/02/2010 de <http://www.ucb.br/sites/100/122/00000126.pdf>
- Campos. M. S. (2009). Mídia e Política: construção da agenda nas propostas de redução da maioria penal na Câmara dos Deputados. *Opinião Pública*, 15(2), 478-509.
- Camacho, L. M. Y. (2001). As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 123-140.
- Castro, M. & Abramovay, M. (2002). *Drogas nas escolas*. –Brasília: Unesco, Coordenação DST/ AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME.
- Castro, P. A. & Silva, A. L. *Estigmatização na sala de aula: aspectos etnográficos da relação professor – aluno sob a ótica da exclusão*. Retirado em 23/08/2009 de <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT14-2389--Int.pdf>
- Charlot, B. (2002). A violência nas escolas: como os sociólogos franceses abordam a questão. *Sociologias*, 4(8), 432-443
- Chauí. M. (1999). *Uma ideologia perversa*. Folha de São Paulo. (14/03/1999).
- Chauí, M. (2007). *Contra a violência*. Fundação Perseu Abramo. Especial para o Portal do PT. 02/04/2007. Retirado em 09/09/2009 do <http://www>.
- Chesnais, J. C. (1999). A Violência no Brasil. Causas e recomendações políticas para a sua prevenção. *Ciência & Saúde Coletiva*, 4(1), 53-69.
- Cierco, G. B.R. (2003). *Um retrato da droga na imprensa escrita portuguesa*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Porto, Porto.
- Codo, W. (Org.) (1999). *Educação: carinho e trabalho - Burnout, a síndrome da desistência do educador* (2ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Cohen, S. (1972). *Folk devils and moral panics: the creation of the mods and rockers*. London: MacGibbon and Kee.
- Coimbra, C. M. B. (2001). Mídia e Produção de Modos de Existência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(1), 1-4.

Conceição, M. I. G. (2010). *A clínica do adolescente em meio fechado: olhares sobre o contexto*. Em M. M. Marra & L. F. Costa (Orgs.), *Temas da clínica do adolescente e da família* (pp. 87-104). São Paulo: Ágora.

Contrera, M. S. (2002). *Mídia e pânico: saturação da informação, violência e crise cultural na mídia*. São Paulo: Annablume: FAPESP.

Costa, J. F. (1986). *Psicanálise e Violência*. Ed. Graal. Rio de Janeiro.

Cruz, F. M. L. (2006). Representações sociais, identidade e exclusão social: o fracasso escolar em matemática. Em A. M. O. Almeida (Org.), *Violência, exclusão social e desenvolvimento humano*. Brasília: Editora UnB.

Cruz, T. M. F. da. A. (2009). *Influência da mídia na percepção da violência: as comunicações e denúncias à Central de Emergência 190*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Debarbieux, E. & Baya, C. (2002). *Violência nas Escolas: dez abordagens européias*. Brasília: UNESCO.

Debarbieux, E. (2002). Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica européia para lidar com as violências nas escolas? Em E. Debarbieux & C. Baya (Orgs.), *Violência nas Escolas: dez abordagens européias* (pp. 59-92). Brasília. UNESCO.

Dubet, F. (1996). *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.

Dubet, F. (1998). A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Revista Contemporaneidade e Educação*, 3(3), 27-33.

Durkheim, E. (2004). *O suicídio*. São Paulo: Martins Fontes.

Elkaim, M. (1995). Terapia de casal, sistema terapêutico e ressonância. Em M. Andolfi, C. Ângelo & C. Saccu (Orgs.), *O casal em crise* (pp. 91-104). São Paulo: Summus editorial.

Escobar, A. (2001). Sociedade e violência. Em C. Leal & H. Junior (Orgs.), *Violência e vitimização: a face sombria do cotidiano* (pp. 19-34). Belo Horizonte: Del Rey.

Estrada, F. (2001). Juvenile violence as a social problem – trends, media attention and societal response. *British Journal of Criminology*, 41, 639-655.

Faleiros, V. de P. & Faleiros, E. (2007). *Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Faria, E. (1991). *Dicionário Escolar Latino-Português*. Rio de Janeiro: FAE.

Freire Filho, J. & Herschmann, M. (2003). Funk carioca: entre a condenação e a aclamação da mídia. *ECO-PÓS*, 6(2), 60-72.

Funk, S. (2002). A violência nas escolas alemãs – situação atual. Em E. Debarbieux & C. Blaya (Orgs.), *Violência nas Escolas: dez abordagens européias* (pp. 131-152). Brasília. UNESCO.

Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. São Paulo em Perspectiva. vol.14 no.2 São Paulo Apr./June 2000

GDF site (<http://www.brasilia.df.gov.br>)

Gonçalves, L. A. O. & Sposito, M. P. (2002). Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Caderno de Pesquisa*, 115, 101-138.

Guimarães, Á. M<sup>a</sup>. (1987). Vigilância – punição e depredação escolar. *Educação e Filosofia*, 1(2), 69-75.

Hayden & Blaya, (2002). Comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas Em E. Debarbieux & C. Blaya (Orgs.), *Violência nas Escolas: dez abordagens européias* (pp.63-102)

Houaiss, A. (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia.

Howlet, M. (2000). A Dialética da Opinião Pública: efeitos recíprocos da política pública e da opinião pública em sociedades democráticas contemporâneas. *Opinião Pública*, 6(2), 167-186.

ILANUD – Instituto Latino americano das Nações Unidas para a prevenção do delito e tratamento do delinqüente (2000). Violência nas escolas. Retirado em 14/02/2010 do <http://www.ilanud.org.br/>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Retirado em 12/05/10 de <http://www.inep.gov.br/>

Kupchik, A. & Bracy, N. L. (2009). The news media on school crime and violence – constructing dangerousness and fueling fear. *Youth Violence and Juvenil Justice*, 7(2), 136-155.

Lage, E. A., Freitas, M. I. de F. & Acurcio, F. de A. (2005). Informação sobre medicamentos na imprensa: uma contribuição para o uso racional? *Ciência & Saúde Coletiva*, 10, 85-91.

Levisky, D. L. (2000). Aspectos do Processo de Identificação do Adolescente na Sociedade Contemporânea e suas Relações com a Violência. Em D. L. Levisky (Org.), *Adolescência e violência – conseqüências da realidade brasileira* (pp. 19-34). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Libâneo, J. C. (2006). *Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.

Lima, R. (2009). Massacre nas escolas. *Revista Espaço Acadêmico*, 96. Retirado em 14/05/10 de <http://www.espacoacademico.com.br/096/96lima.htm>.

Marinho, C. M. (2008). A escola como espaço de transformações sociais e individuais. Em SENAD/MEC/UnB (Orgs.), *Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas* (pp. 224-227). Brasília: SENAD.

Marin, I. K. (2006). O não-violento. *Estilo da Clínica*, 11(20), 38-57.

Mattoso, J. (1985). *Identificação de um país: Ensaio sobre as origens de Portugal (1096-1325), volume 1 Oposição* (2. ed.). Lisboa: Editorial Estampa.

Menifield, C. E., Rose, W. H., Homa, J. & Cunningham, A. B. (2001). The media's portrayal of urban and rural school violence: a preliminary analysis. *Deviant Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 22, 447-464.

Minayo, M. C. S. (1999). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (6.ed.) São Paulo: Hucitec.

Montoya, Y. (2002). Violência nas escolas: orientação e situação atual das pesquisas na França Em E. Debarbieux & C. Blaya (Orgs.), *Violência nas Escolas: dez abordagens européias* (pp. 103-132). Brasília. UNESCO.

Moraes, M. C. (2007). *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus.

Morin, E. (1998). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Morin, E. (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina.

Morita, Y. (2002). *Violência na escola: uma abordagem japonesa*. Violência nas Escolas e Políticas Públicas. Em E. Debarbieux & C. Blaya (Orgs.), *Violência nas Escolas: dez abordagens européias* (pp. 96-136). Brasília. UNESCO.

Nicholaci-da-Costa, A. M. (2005) O cotidiano nos múltiplos espaços contemporâneos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 365-373.

Njaine, K. & Minayo, M. C. S. (2002). Análise do discurso da imprensa sobre rebeliões de jovens infratores em regime de privação de liberdade. *Revista Ciência e Saúde Coletiva*, 7(2), 285-297.

Novo, H. A. (2006). *De fatos e espetáculos: o imaginário social sobre a violência na Grande Vitória – ES*. Brasília: UnB.

Organização das Nações Unidas – ONU Retirado em 19/05/2010 de [www.onu-brasil.org.br](http://www.onu-brasil.org.br).

Osório, F. (2008). *Violência em las escuelas. Un análisis desde la subjetividad*. Noveduc. Buenos Aires.

Padilha, P. R. (2007). *Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural*. São Paulo: Cortez.

Peralva, A. (1997). *Escola e violência nas periferias urbanas francesas*. *Contemporaneidade e Educação*, 2(2), 7-25.

Projeto Memória. (2003). Secretaria de Coordenação das Administrações Regionais. Governo do Distrito Federal. Volume I – 11ª Edição – Junho.

Ramos, F. P. e Novo, H. A. (2003). Mídia, violência e alteridade: um estudo de caso. *Estudos de Psicologia*, 8(3), 491-497.

Rocha, D. & Deusdará, B. (2005). Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. *ALEA*, 7, 305-322.

Rodrigues, A., Assmar E. M. L. & Jablonski, B. (2000). *Psicologia Social*. Petrópolis: Ed Vozes.

Santana, M. S. (2009). *A violência na mídia e seus reflexos na sociedade*. Extraído de Jus Navigandi.

Severnini, E. R. (2007). *A relação entre violência nas escolas e proficiência dos alunos*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Silva, C. R., Gobbi, B. C. & Simão, A. A. (2005). O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Organizações Rurais Agroindustriais*, 7(1), 70-81.

Silva, E. (2005). *O papel da mídia no enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes*. Retirado em 14/02/2010 de <http://www.caminhos.ufms.br>.

Silva, L. M. da. (2010). *Por que a imprensa 'gosta' de tragédias?* (06/04/2010). Disponível em: <http://www.unb.br/noticias/unbagencia/artigo.php?id=252>

Sposito, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 87-103.

Sposito, M. P. A instituição escolar e a violência. Retirado em 14/02/2010 de <http://www.iea.usp.br/observatorios/educacao>

Sudbrack, M. D. O. & Conceição, M. I. G. (2005) Jovens e violência: vítimas e/ ou algozes? Em L. F. Costa, & T. M. C. Almeida (Orgs.), *Violência no cotidiano: do risco à proteção* (pp. 185-198). Universa: Líber Livro. Brasília.

Teixeira, P. M. M. *Educação científica e movimento c.t.s. No quadro das tendências pedagógicas no Brasil*. Retirado em 10/08/2010 de [www.fae.ufmg.br/abrapec/revistas/V3N1/v3n1a7.pdf](http://www.fae.ufmg.br/abrapec/revistas/V3N1/v3n1a7.pdf)

Van Veen, D (2002). Parcerias de educação e assistência à juventude: aperfeiçoamento da infra-estrutura social na Holanda. Em E. Debarbieux, & C. Blaya (Orgs.), *Violência nas Escolas: dez abordagens européias* (pp. 175-198). Brasília. UNESCO.

Vieira, T. M., Mendes, F. D. C. & Guimarães, L. C. (2009). De Columbine à Virgínia Tech: Reflexões com Base Empírica sobre um Fenômeno em Expansão. *Psicologia: Reflexo e Crítica*, 22(3), 493-501.

Wacquant, L. (2001) *As Prisões da Miséria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

## ANEXO 1

### CORREIO BRAZILIENSE

#### Cadernos e Suplementos

##### Primeiro Caderno

Este caderno apresenta as notícias mais importantes do cenário local, nacional e mundial. Os temas se dividem entre: Política, Brasil, Economia, Mundo, Ciência e Saúde. Além de novos conteúdos como Tecnologia, Melhor Idade e Gastronomia.

Circulação: diária.

Número de leitores: 623 mil.

Formato: standard

Perfil: 51% são homens e 49% mulheres.

Classe social: 76% pertencem às classes AB e 21% à classe C.

#### Cidades

O caderno Cidades traz cobertura não só do que é notícia nas cidades do DF, mas também em todo o entorno. Destaque para a política, economia local e assuntos de interesse das comunidades, incluindo serviço e participação do leitor.

Editora: Marcelo Tokarski.

Circulação: diária.

Formato: standard

Número de leitores: 485 mil.

Perfil: 49% são homens e 51% mulheres.

Classe social: 76% pertencem às classes AB e 22% à classe C.

#### Super Esportes

Apresenta resultados dos jogos do dia anterior. Aborda todos as modalidades esportivas e inclui análises, interatividade com participação do leitor, infográficos explicativos e fotos.

Editor: Ugo Braga.

Circulação: diária.

Formato: berliner

#### Diversão & Arte

Caderno com linguagem popular, com ênfase em entretenimento e serviços disponíveis diariamente na cidade. Disponibiliza interatividade através de seções como “Eu Fui” e “Eu Vou”, onde o leitor deixa sua impressão e expectativa sobre eventos. Espaço para os artistas e eventos culturais.

Editora: José Carlos Vieira.

Circulação: diária.

Formato: standard

Número de leitores: 315 mil.

Perfil: 45% são homens e 55% mulheres.

Classe social: 80% pertencem às classes AB e 18% à classe C.

### Classificados

O Classificados circula, diariamente, com anúncios dos mais diversos produtos e serviços.

#### Direito & Justiça

O suplemento publica matérias, notícias, artigos e dicas de leitura especializada sobre Direito. É direcionado a profissionais e estudantes dessa área, bem como a interessados em prestar concursos públicos.

Editor: Josemar Dantas

Circulação: segunda-feira

Formato: tablóide

Número de leitores: 148 mil.

Perfil: 47% são homens e 53% mulheres.

Classe social: 78% pertencem às classes AB e 18% à classe C.

#### Eu, estudante

Voltado aos jovens estudantes, o Eu, estudante traz dicas de estudo, discussões sobre temas atuais, os cursos em alta, exames simulados para auxiliar os leitores que se preparam para prestar vestibular.

Editora: Ana Sá

Circulação: mensal (toda 1ª segunda-feira do mês)

Formato: tablóide.

#### Eu, concurseiro

Direcionado aos que querem passar em um concurso público apresenta atualização de informações sobre o tema. O Eu, concurseiro é um guia com conteúdo de concursos, testes de conhecimento, dicas e cuidados que auxilia o preparo do candidato para as provas.

Editor: Marcelo Agner

Circulação: mensal (toda 3ª segunda-feira do mês)

Formato: tablóide refilado e grampeado

#### Hora Livre

Espaço de passatempo do Correio, com cruzadinhas, quadrinhos, piadas e outras distrações para os leitores.

Editor: Renato Ferraz

Circulação: segunda-feira

Formato: tablóide

#### Informática

Apresenta novidades do mundo digital, análises comparativas entre hardwares ou softwares, informações sobre as empresas da indústria tecnológica e outros.

Editor: Renato Ferraz

Circulação: terça-feira

Formato: standard

Número de leitores: 196 mil.

Perfil: 61% são homens e 39% mulheres.

Classe social: 76% pertencem às classes AB e 20% à classe C.

#### Turismo

Apresenta roteiros turísticos, dicas de viagens, roteiros, serviços de hospedagem, pacotes, vôos e outras notícias do mercado turístico. Na sessão “Eu Fui” traz dicas, imagens e depoimentos dos leitores sobre suas viagens.

Editor: Renato Ferraz

Circulação: quarta-feira

Formato: standard

Número de leitores: 174 mil.

Perfil: 45% são homens e 55% mulheres.

Classe social: 80% pertencem às classes AB e 17% à classe C.

#### Veículos

Oferece informações sobre automóveis e motocicletas. Lançamentos, tendências, eventos, acessórios e serviços são abordados, além de uma análise comparativa entre marcas e modelos e uma tabela de preços que é referência para o mercado do DF.

Editor: Renato Ferraz

Circulação: quinta-feira

Formato: standard

Número de leitores: 214 mil.

Perfil: 76% são homens e 24% mulheres.

Classe social: 79% pertencem às classes AB e 18% à classe C.

#### Divirta-se

Guia para o leitor que quer se informar sobre o que acontece nos finais de semana do Distrito Federal: restaurantes, cinema, festas, feiras, shows e outros.

Editor: José Carlos Vieira

Circulação: sexta-feira

Formato: tablóide

Número de leitores: 244 mil.

Perfil: 39% são homens e 61% mulheres.

Classe social: 78% pertencem às classes AB e 19% à classe C.

#### Super!

Suplemento direcionado ao leitor infantil, traz dicas de livros, jogos eletrônicos, personagens da literatura, desenhos, cinema e passatempos.

Editora: Ana Sá

Circulação: sábado

Formato: tablóide

Número de leitores: 68 mil.

Perfil: 38% são homens e 62% mulheres.

Classe social: 79% pertencem às classes AB.

Revista do Correio

Matérias sobre saúde, comportamento, consumo, moda, beleza, decoração, cuidados com animais de estimação, educação dos filhos e tantos outros assuntos..

Editora: Cristine Gentil

Circulação: domingo

Formato: tablóide

Número de leitores: 235 mil.

Perfil: 67% são homens e 33% mulheres.

Classe social: 77% pertencem às classes AB e 18% à classe C.

Trabalho & Formação Profissional

Direcionado aos que procuram se atualizar sobre o mercado de trabalho ou estão à busca de um emprego ou concurso público.

Editor: Marcelo Agner

Circulação: domingo

Formato: standard

Número de leitores: 302 mil.

Perfil: 47% são homens e 53% mulheres.

Classe social: 70% pertencem às classes AB e 25% à classe C.

TV

Disponibiliza a programação da televisão e notícias atualizadas sobre os programas, personagens, atores, jornalistas e outros profissionais das principais emissoras.

Editor: Rosualdo Rodrigues

Circulação: domingo

Formato: tablóide

Número de leitores: 233 mil.

Perfil: 40% são homens e 60% mulheres.

Classe social: 70% pertencem às classes AB e 26% à classe C.

A influência do jornal pode ser medida pela opinião e pelo comportamento do público leitor: de cada dez pessoas que lêem jornal no DF, sete lêem o Correio Braziliense. São 748 mil leitores atingidos através da impressão de 58.440 exemplares de 2ª a domingo. Aos domingos o Correio Braziliense atinge 83% de penetração nos leitores de jornal com 53% de exclusividade. O Correio Braziliense domina 51% da circulação de jornais no Distrito Federal. A circulação do Correio Braziliense é em média de 94.410 exemplares aos domingos e 52.445 exemplares nos dias úteis, o que representa uma média de 58.440 exemplares.

## Anexo 2

	Fundação Universidade de Brasília – FUB Decanato de Extensão – DEX Sistema de Informação de Eventos de Extensão - SIEX
---	--

Nome da Atividade de Extensão: <b>“A ESCOLA EM REDE NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA- ESCOLA QUE PROTEGE ”.</b>			
Nome do Participante:		Já participou de atividade de extensão: [ ] Sim [ ] Não	
Identidade (número e órgão emissor)	CPF:	Escolaridade	Sexo (M/F)
Data de Nascimento / /	U.F.	País	Nacionalidade
Filiação: (pai)		(mãe)	
Endereço Completo			
Cidade		CEP	U.F.
Telefone	e-mail:		País

Autenticação	
Data / /	Assinatura do Participante

Turma \_\_\_\_\_ Pólo de capacitação \_\_\_\_\_

1. Escola/instituição \_\_\_\_\_

2. Endereço- (local de trabalho): \_\_\_\_\_

3. Data de ingresso na escola/instituição: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

3.1 Profissionais da Educação - Data de ingresso na Secretaria de

Educação: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

4. Atuação em outra instituição pedagógica ou de assistência a crianças/jovens

5. Experiência profissional relacionada ao enfrentamento da violência contra a criança e adolescente .

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Função: \_\_\_\_\_ Cargo: \_\_\_\_\_

6. Formação profissional:

Doutorado \_\_\_\_\_

Mestrado \_\_\_\_\_  
Especialização \_\_\_\_\_  
Graduação \_\_\_\_\_  
Outros cursos \_\_\_\_\_

9. Qual a motivação para sua participação neste curso? **(Responder no verso)**
10. Detalhar sua demanda quanto aos conteúdos do curso. **(Responder no verso)**
11. Qual a sua observação sobre a presença de violência contra a criança e adolescente em seu local de trabalho e qual (is) o(s) tipo(s) de violência(s) observado(s) e/ou registrado(s)?  
**(Responder no verso)**