LUIZ BOSCO SARDINHA MACHADO JÚNIOR

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA VIOLÊNCIA E DA INDISCIPLINA ESCOLAR NA IMPRENSA BRASILEIRA

ASSIS

2011

LUIZ BOSCO SARDINHA MACHADO JÚNIOR

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA VIOLÊNCIA E DA INDISCIPLINA ESCOLAR NA IMPRENSA BRASILEIRA

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista, para a obtenção do título de Mestre em Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade)

Orientador: Dra. Elizabeth Piemonte Constantino

ASSIS

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

Machado Júnior, Luiz Bosco Sardinha
M149r Representações sociais da violência e da indisciplina escolar na imprensa brasileira / Luiz Bosco Sardinha Machado Júnior. Assis, 2011
178 f. : il.

Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista.
Orientador: Drª Elizabeth Piemonte Constantino

1. Violência escolar. 2. Imprensa brasileira. 3. Representações sociais 4. Psicologia social. I. Título.

CDD 371.5
301.1

Aos educadores.

Agradecimentos

A Elizabeth Piemonte Constantino, ou simples e carinhosamente Beth, professora orientadora deste trabalho, pela sua paciência em meus titubeios, incentivo nas dificuldades e rigor necessário quanto aos aspectos teóricos e metodológicos.

Ao professor Alonso Bezerra de Carvalho e professora Rosane Gumiero Dias da Silva, que gentilmente aceitaram participar da banca de defesa da dissertação e contribuíram com suas valiosas observações.

A professora Ana Maria Carvalho, pelos seus importantes apontamentos em diversas ocasiões, inclusive na banca de qualificação.

A minha mãe, Zila; minha irmã, Helevi; e meu pai, Luiz, por tudo aquilo que uma família representa e oferece em todos os momentos.

Agradeço a todos os funcionários e estagiários da biblioteca do campus de Assis, que sujaram as mãos de tinta e poeira junto comigo na busca de maços e maços de jornais e revistas para pesquisa.

Que todos os meus amigos e amigas se sintam agradecidos por mim, pela companhia em momentos difíceis enfrentados nestes dois anos e meio, pelo incentivo, por acreditarem no que eu faço e pelas conversas onde me deram a conhecer teatro, lingüística, historiografia, literatura, semiótica, fotografia... todo um conhecimento fora da sala de aula que se revelou indispensável na realização desta pesquisa. Seria impossível citá-los, meus companheiros, um a um; mas a dois devo nomear, pois, debaixo do mesmo teto, compartilhamos longos debates teóricos: Déborah, por juntos desbravarmos a teoria das representações sociais; André, por me ajudar a entender, nos fundamentos e na ação, como é o trabalho de pesquisa com fontes de imprensa.

Finalmente, ao Zé Luís Guimarães, meu orientador durante o curso de graduação, que teve de partir antes de ver o primeiro fruto deste “rapaz errante”.

Esta pesquisa contou com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES – entre março e julho de 2011.

...quienes trabajamos con la palabra – escritores, filósofos, periodistas, pensadores – y quienes a través de sus imágenes hacen oír el clamor de tantas voces silenciadas, todos nosotros, digo, más que una función pedagógica, tenemos un deber ético con las sociedades. Debemos restaurar el sentido de las grandes palabras deterioradas por aquellos que intentan imponer un discurso único e irrevocable.

Ernesto Sábato.

Resumo

MACHADO JÚNIOR, Luiz Bosco Sardinha. **Representações sociais da violência e da indisciplina escolar na imprensa brasileira.** 2011. 178f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Assis, 2011.

A violência e a indisciplina escolar nas últimas décadas têm recebido crescente atenção no espaço público brasileiro. Diante desta questão, procuramos com esta pesquisa estudar os conteúdos veiculados na grande imprensa a respeito do objeto em questão, tendo como referencial a teoria das representações sociais. Os veículos selecionados foram os jornais *O Estado de S. Paulo* e *Folha de S. Paulo* e a revista semanal de informações *Veja*, dos quais compilamos os textos relativos à violência e indisciplina escolar publicados nos meses de março e abril de 2011. Os procedimentos metodológicos tiveram como base a análise de conteúdo, complementados por apontamentos de estudos historiográficos sobre imprensa. Incluímos a análise de documento da Secretaria de Educação do Estado de S. Paulo sobre a conduta na escola, que traz a visão governamental sobre o tema. Com o fato que ficou conhecido como "massacre de Realengo" em sete de abril, optamos por dividir a apresentação e discussão de dados em quatro partes, pela significativa diferença entre a cobertura rotineira sobre violência/indisciplina escolar e a cobertura maciça quando da ocasião do fuzilamento escolar no Rio de Janeiro. A primeira parte, com textos veiculados entre primeiro de março e sete de abril, revelam tratamento dos fatos como sendo de "excepcionalidade corriqueira": atraem a atenção por se tratar de episódios de violência extrema na escola, mas são veiculados como acontecimentos cotidianos. Na segunda parte, apresentamos a cobertura maciça do caso Realengo, caracterizada pela dispersão de informações. A terceira trata da cobertura subseqüente, onde as informações fragmentárias aos poucos revelam elementos estáveis: o foco no indivíduo que perpetrou o fuzilamento, particularmente características psicopatológicas e anti-sociais, seguido do debate sobre as armas de fogo no Brasil. A última etapa aborda os textos de oito a trinta de abril sem relação direta com o caso Realengo, onde o caráter de "excepcionalidade corriqueira" se mantém, acompanhado pela disseminação do termo bullying. Por fim, debatemos os mecanismos de veiculação de notícias sobre o tema na grande imprensa e a apresentação predominante de fatos onde alunos são autores das ações de violência, possivelmente ligada à concepção disciplinar de educação, onde o aluno é visto como alguém que necessita que se corrija sua "natureza má".

Palavras-chave: violência escolar – indisciplina escolar – imprensa brasileira – representações sociais – psicologia social

Abstract

MACHADO JÚNIOR, Luiz Bosco Sardinha. **Social representations of school violence and indiscipline in Brazilian press**. 2011. 178f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Assis, 2011.

School violence and indiscipline in recent decades have received increasing attention in the Brazilian public space. This research study the data broadcasted in the mainstream press concerning the subject matter, taking as reference the Social Representations Theory. The vehicles selected were the newspapers *O Estado de S. Paulo* and *Folha de S. Paulo* and weekly information magazine *Veja*, from which we compiled the texts related to school violence and indiscipline published in March and April 2011. Methodological procedures were based on content analysis, complemented by notes from historiographical studies about press. We included an analysis of a document from the Secretariat of Education of the State of São Paulo about conduct in school, which brings the Government's view on the subject. With the event now known as "Realengo massacre" in April 7th, we decided to split the presentation and discussion of data into four parts, by a significant difference between the coverage of routine school violence/indiscipline and massive coverage about the rampage school shooting in Rio de Janeiro. The first part, with the texts broadcasted between March 1st and April 7th, treatment of facts revealed as "ordinary exceptionality" and attracts attention because they are episodes of extreme violence in school, but is broadcast as everyday events. In second part, we present the massive coverage of Realengo case, characterized by the dispersion of information. The third deals with the subsequent coverage, where the fragmentary information gradually reveal stable elements: focus on the individual who perpetrated the shooting, particularly psychopathological and anti-social attributes, followed by the debate on firearms in Brazil. The last step deals with the texts of eight to April 30th with no direct relation to Realengo case; the character of "ordinary exceptionality" remains, accompanied by the spread of term bullying. Finally, we discuss the mechanisms of transmission of news about the object in mainstream press and the prevalent presentation of facts where students are authors of violent acts, possibly linked to the education discipline model, where student is seen as someone who needs to be corrected in his "evil nature".

Keywords: school violence – school indiscipline – Brazilian press – social representations – social psychology

Lista de Tabelas

Tabela 1: *Survey* sobre as causas da violência escolar realizada em São Paulo.....82

Tabela 2: Incidência das palavras-chave do texto “Normas de conduta escolar” (SÃO PAULO, 2009).....91

Tabela 3: Categorização temática do conteúdo do texto “Normas de Conduta escolar” (SÃO PAULO, 2009).....92

Tabela 4: Localização dos textos no *Estado* sobre indisciplina/violência escolar entre 01/03/11 e 07/04/11.....96

Tabela 5: Localização dos textos na *Folha* sobre indisciplina/violência escolar entre 01/03/11 e 07/04/11.....96

Tabela 6: Categorização temática dos textos publicados por *Estado* e *Folha* sobre indisciplina/violência escolar entre 01/03/11 e 07/04/11.....97

Tabela 7: Contagem dos textos sobre o massacre de Realengo veiculados por *Folha* e *Estado* em 08/04/11, no caderno C.....100

Tabela 8: Categorização temática dos textos sobre o massacre de Realengo veiculados pela *Folha* e *Estado* em 08/04/2011.....101

Tabela 9: categorização temática das fotografias relativas ao massacre de Realengo nos jornais *Folha* e *Estado* no dia 08/04/2011.....101

Tabela 10: Eixos temáticos dos textos relativos ao massacre de Realengo entre 09/04/11 e 30/04/11.....106

Tabela 11: Categorias temáticas das fotografias relativas ao massacre de Realengo entre 09/04/11 e 30/04/11 no *Estado* e na *Folha*.....107

Tabela 12: Categorias temáticas das fotografias relativas ao massacre de Realengo no mês de abril de 2011 em *Veja*.....110

Tabela 13: Componentes da categoria “W. M. Oliveira” em *Folha* e *Estado* entre 08/04/11 e 30/04/11.....112

Tabela 14: Componentes da categoria “W. M. Oliveira” na *Veja* entre 08/04/11 e 30/04/11.....113

Tabela 15: Componentes da categoria “Armas” na *Folha* e no *Estado* entre 08/04/11 e 30/04/11.....117

Tabela 16: Componentes do grupo “temas dispersos sobre Realengo” na *Folha* e no *Estado* entre 08/04/11 e 30/04/11.....120

Tabela 17: Componentes do grupo “temas dispersos sobre Realengo” na *Veja* entre 08/04/11 e 30/04/11.....122

Tabela 18: Especialidades contempladas em textos da *Folha* e do *Estado* sobre o caso Realengo entre 08/04/11 e 30/04/11.....123

Tabela 19: Categorias temáticas contempladas pelos especialistas em textos da *Folha* e do *Estado* sobre o caso Realengo entre 08/04/11 e 30/04/11.....124

Tabela 20: Categorias temáticas dos textos sobre indisciplina e violência escolar, não relacionados ao caso Realengo, na *Folha* e no *Estado,* entre 08/04/11 e 30/04/11.....128

Tabela 21: Distribuição de textos sobre violência/indisciplina escolar, na *Folha* e no *Estado,* entre 08/04/11 e 30/04/11.....128

Lista de ilustrações

Ilustração № 1. Adaptada de Moscovici (1978, p. 65).....59

Ilustrações №s. 2 e 3: parte das capas do *Estado* e *Folha* de 8 abr 2011.....100

Ilustração №. 4, *Folha*, cad. Cotidiano, p. 1, 8/04/2011.....102

Ilustração № 5, pág. C3 do *Estado* de 08/04/11, contendo infográfico e reprodução das imagens da câmera de segurança da escola.....103

Ilustração № 6, capa da *Folha* de 16/04/11.....108

Ilustração № 7, capa da *Veja* de 13/04/11.....109

Ilustração № 8, *Veja*, 13/04/11, partes das páginas 98 e 99.....111

Ilustração № 9, *Folha*, 08/04/11, parte da p. C-3.....113

Ilustração № 10, *Folha*, 13/04/11, parte da capa.....118

Ilustração № 11, *Estado*, 20/04/11, p. C-4.....121

Ilustração № 12, *Folha*, 17/04/11, p. A-8.....132

Sumário

Apresentação.....12

Capítulo I - (In)disciplina escolar: aspectos históricos.....18

Capítulo II – A violência como fenômeno social.....29

2.1 - A violência em contexto escolar.....32

2.2 – Os fuzilamentos escolares.....37

Capítulo III – Breve descrição do percurso histórico e social da imprensa brasileira.....44

Capítulo IV – A teoria das representações sociais.....51

4.1 Imprensa e representações sociais.....62

Capítulo V – Procedimentos metodológicos.....64

5.1 – Jornal O Estado de S. Paulo.....69

5.2 – Jornal Folha de S. Paulo.....71

5.3 – Revista Veja.....73

5.4 – Síntese.....75

Capítulo VI – Panorama da produção acadêmica: representações sociais, indisciplina, violência e imprensa.....77

Capítulo VII – Estudo do documento "Normas gerais de conduta escolar: sistema de proteção escolar".....86

Capítulo VIII – Representações sociais dos maiores veículos de imprensa do Brasil sobre violência e indisciplina escolar.....95

8.1 – Primeiro bloco: excepcionalidade corriqueira.....95

8.2 – A cobertura maciça em oito de abril.....98

8.3 – A cobertura do caso Realengo.....105

8.3.1 – As fotografias sobre o massacre de Realengo.....106

8.3.2 – O psicopata anti-social.....111

8.3.3 – A polêmica sobre as armas de fogo.....116

8.3.4 – Dispersão de informações e o processo de difusão na grande imprensa.....119

8.3.5 – Os especialistas.....123

8.3.6 – Síntese: representações sociais sobre o massacre de Realengo.....125

8.4 – Violência e indisciplina escolar sem relação direta com o caso Realengo.....127

Considerações finais.....131

Referências.....137

Anexo I: Fontes de imprensa pesquisadas.....147

Anexo II: Reprodução de documento analisado.....162

Apresentação

A democracia em seus moldes atuais tem como um de seus fundamentos principais a liberdade para que indivíduos, grupos e instituições se expressem livremente, formando suas opiniões sem a interferência de coerção por parte do Estado ou de quaisquer atores sociais. O percurso histórico e social que esse modelo percorreu até nosso século produziu a consolidação do acesso à informação, possibilitando o debate necessário para o funcionamento das instâncias democráticas.

Dois dos pilares dessa configuração social são a educação e a imprensa. A primeira, proporcionando a formação para que o indivíduo possua as ferramentas necessárias para participar plenamente da esfera pública, onde o embate democrático é travado; a segunda é um ator desse embate, tanto fornecendo informações aos demais atores sociais quanto sendo ela mesma empenhada em defender ou fomentar posições.

A imprensa é considerada uma das principais responsáveis pela formação da visão de mundo que guia a ação cotidiana de indivíduos e grupos sobre os mais diversos objetos, e é esse o aspecto que será o foco de nosso trabalho na sua relação com a educação. Diversos outros pontos podem ser levantados, como o papel da imprensa enquanto educadora, o uso pela educação de o que a imprensa veicula, entre outros.

O que nos guia nessas páginas é a aproximação sobre o que a imprensa tem a dizer a respeito da educação com relação a um ponto específico: a violência e a indisciplina escolar. Dos vários objetos a que os veículos de informação historicamente dedicam sua atenção, a educação é a questão social que recebe maior visibilidade (ANDI/MEC, 2005). Sua abordagem não se limita a informar; a imprensa exerce o papel de formadora de opinião, refletindo inclusive na orientação de políticas públicas.

A violência e a indisciplina escolar tem se configurado como tema de relevância crescente na produção acadêmica e na política; a imprensa não se furta a isso, ao fomentar o debate e apresentar suas próprias visões. O que procuramos em nosso trabalho não são apenas as posições expressas de maneira oficial ou explícita pelos veículos, mas aquilo que se revela ao longo de suas reportagens, guiando a escolha dos fatos a serem apresentados e dos argumentos debatidos, configurando, através da difusão de informações, um posicionamento com o qual o leitor se identifica (MOSCOVICI, 1979).

Nossa escolha a respeito de quais veículos seriam objeto de pesquisa recaiu sobre os jornais *O Estado de S. Paulo;* a *Folha de S. Paulo*, e a revista *Veja*, por sua representatividade na história da imprensa e pela circulação nacional em grande número de exemplares.

Ao longo da apresentação do material levantado pela nossa pesquisa, optamos por apresentar as categorias temáticas já acompanhadas pelo debate teórico, em uma tentativa de evitar que a elaboração fosse fragmentária e sua compreensão, menos acessível.

Voltamo-nos a alguns elementos relativos à forma, como a distribuição dos textos nos veículos e a representação fotográfica que os acompanhava. Outro elemento foi a discussão sobre os processos de construção dos textos na grande imprensa, lançando mão da elaboração tanto de pesquisadores do jornalismo quanto da teoria das representações sociais.

Com isso, procuramos evitar uma abordagem das representações apenas enquanto produto. O modo como os conteúdos são elaborados também diz respeito a que representações estão sendo veiculadas. Não bastaria somente dizermos o que está sendo dito; algumas considerações sobre como se diz se fizeram necessárias.

Optamos por dividir a discussão sobre o período estudado, os meses de março e abril de 2011, em quatro partes, devido à ocorrência de um episódio único no dia sete de abril, que ficou conhecido como massacre de Realengo. A cobertura realizada pela imprensa sobre o fato difere em alguns aspectos daquilo que usualmente ela faz com relação à violência/indisciplina escolar.

O percurso percorrido para realização desta pesquisa inicia-se com o trabalho de iniciação científica realizado entre 2005 e 2006, onde levantamos a opinião de alunos do Ensino Médio sobre a disciplina escolar. Com este trabalho modesto, pudemos averiguar que o tema não é tão simples como um olhar ligeiro poderia supor, pois encontramos um universo de opiniões contraditório e pouco regular, de difícil análise[1].

Concomitantemente, realizamos uma revisão teórica onde comparamos os conceitos do pensador francês Michel Foucault (2002; 1986) sobre a sociedade disciplinar com a de Gilles Deleuze (1998; 1992) sobre a sociedade de controle e suas implicações na concepção

[1] MACHADO JÚNIOR. Visão dos alunos de ensino médio sobre disciplina em uma escola pública de Assis-SP. In CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, XVIII, 2006. *Anais do...* [cd-rom] Bauru: Unesp, 2006. Pp. 77-78.

moderna de escola. Tal elaboração acompanhou o trabalho até a pesquisa objeto desta dissertação, ainda que o teor dos textos nunca tenha sido necessariamente pós-estruturalista[2].

Em 2007, participamos do programa de intercâmbio "Escala Estudantil", estudando na Universidad Nacional de Rosario (Argentina); isto proporcionou a possibilidade de atuar por um breve período como educador em uma organização não-governamental voltada à *prevenção* da violência na escola. Movidos pelo intrigante mote da ONG, - não 'remediar' a violência, e sim, preveni-la - trabalhamos com um grupo de seis educadores, propondo atividades lúdicas e artísticas a crianças de 6 a 13 anos. Também foi nesse período em que travamos contato com o jornalismo fotográfico, no *Diario La Capital.*

No ano seguinte, iniciamos contato com a teoria das representações sociais, de Serge Moscovici, em estágio voltado aos aspectos psicossociais da saúde do trabalhador. A pesquisa focalizou as condições de trabalho dos professores da rede pública estadual, na qual a indisciplina e a violência escolar eram apontadas como elementos que caracterizavam o ofício da docência como penoso[3].

Ainda em 2008, realizamos uma pequena pesquisa sobre as representações sociais de professores a respeito da indisciplina e da violência na escola. Naquela ocasião, encontramos como núcleo central o desânimo diante do fenômeno[4].

Em 2010, publicamos texto em que abordamos as políticas neoliberais e a educação no Estado de São Paulo, tendo como centro as condições de trabalho dos professores, caracterizadas pela precarização: redução de direitos, grande número de contratados temporariamente, infra-estrutura deficitária, entre outros[5].

---

[2] MACHADO JÚNIOR; GUIMARÃES. Sobre a crise do modelo disciplinar de escola. In ENCONTRO DE EDUCAÇÃO DO OESTE PAULISTA, IV, 2006. *Anais...* [cd-rom] Marília: FUNDEPE, 2006. P. 170.

[3] MACHADO JÚNIOR; CONSTANTINO. *Representações sociais do professor sobre seu trabalho.* Enviado para avaliação por revista especializada. 2011.

[4] MACHADO JÚNIOR. A indisciplina e violência escolar e suas representações sociais construídas entre educadores. In CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, I, 2008. *Anais...* [cd-rom] Araraquara: Unesp, 2008. P. 270.

[5] MACHADO JÚNIOR; CONSTANTINO. Neoliberalismo e políticas públicas de educação: a precarização do trabalho docente no Estado de São Paulo. In CONSTANTINO, E. P. (org.) *Psicologia, Estado & Políticas Públicas.* Assis: UNESP, 2010. Pp. 159-174

Com o desenrolar das atividades do curso de Mestrado em Psicologia, nos voltamos à pesquisa sobre a imprensa; enfoque pouco explorado, mostrou-se frutífero pela importância dos meios de comunicação na produção e disseminação de representações sociais.

Nosso trabalho encontra-se dividido em oito capítulos:

O primeiro intitula-se *(In)disciplina Escolar: aspectos históricos*, onde abordamos o percurso histórico da escola moderna, enfocando seus aspectos disciplinares. A disciplina é apresentada como uma série de ferramentas de controle dos indivíduos, com fins de que se tornem úteis às necessidades da sociedade capitalista. O ensino calcado em tal princípio sofreu críticas e transformações, mas ainda é a base do sistema escolar.

A violência como fenômeno social é o título do segundo capítulo, que apresenta a perspectiva de se compreender a violência como fenômeno histórico e social, e não inato e inerente ao ser humano. Em seguida, no item *A violência em contexto escolar*, apresentamos diferentes abordagens teóricas sobre a violência escolar, que comungam de paradigmas históricos e sociais. Outro item trata especificamente dos *school shootings*, ou fuzilamentos escolares.

No capítulo terceiro, *Breve descrição do percurso histórico e social da imprensa brasileira,* enfocamos o desenvolvimento da grande imprensa na dinâmica da sociedade capitalista.

Em *A teoria das representações sociais,* o quarto capítulo, apresentamos o referencial teórico empregado neste trabalho. A teoria propõe a superação da dicotomia indivíduo x sociedade, ao pensar a realidade como socialmente construída; as representações sociais são construções simbólicas voltadas à compreensão e tomada de atitude diante de objetos que irrompem no meio social.

No capítulo V, intitulado *Procedimentos Metodológicos* encontram-se as informações relativas à execução de nosso trabalho, incluindo a descrição das ferramentas tomadas à análise de conteúdo e à abordagem historiográfica da imprensa.

Após a apresentação dos conceitos usados em nosso trabalho, passamos à descrição de estudos cujo teor permite o diálogo com o nosso, no capítulo VI, *Panorama da produção acadêmica: representações sociais, indisciplina, violência e imprensa.*

A descrição do documento “Normas gerais de conduta escolar: sistema de proteção escolar”, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, acabou por constituir capítulo à parte (cap. VII) pela oportunidade em abordarmos a visão governamental sobre o tema da

indisciplina e da violência. Esse documento apresenta as normas de conduta nas escolas estaduais e as medidas disciplinares aplicáveis, trazendo, de maneira subjacente, uma concepção de aluno propenso a perturbar o ambiente escolar, e que deve ser controlado através de sanções.

O capítulo VIII contém a apresentação e debate sobre as categorias temáticas que construímos a partir dos textos pesquisados; dividimos essa etapa em quatro itens, a fim de proporcionar a visão dos diferentes momentos abordados. No item 8.1, tratamos do período anterior ao massacre de Realengo, de 1º. de março a sete de abril, onde a cobertura jornalística trata os fatos de violência/indisciplina escolar como portadores de excepcionalidade, mas de ocorrência corriqueira. No item 8.2, voltamo-nos à cobertura jornalística maciça do caso Realengo no dia oito de abril, com sua coleta abundante e fragmentária de informações. Essas características irão acompanhar a cobertura subseqüente ao fato, mas já revelando elementos mais estáveis, abordados no item 8.3: a preocupação com as características individuais de Wellington Menezes de Oliveira, o perpetrador do fuzilamento escolar. São acentuados pela imprensa seus traços psicopatológicos e características anti-sociais. O segundo tema de maior recorrência foi as armas de fogo, onde o debate a seu respeito inclui a possibilidade de um plebiscito sobre o desarmamento da população civil e a necessidade de se coibir o tráfico de armas. Ao fim desse item, abordamos as informações dispersas em grande número de temas. Finalmente, no item 8.4, retornamos à cobertura da imprensa sobre a violência/indisciplina escolar em geral, no período de 8 a 30 de abril.

Finalmente, apresentamos as *Considerações finais*, síntese do que foi debatido ao longo do trabalho e apresentação de uma possibilidade de análise do material relativo aos dois meses, levando-se em conta o referencial teórico apresentado ao longo do trabalho. Os textos veiculados pela imprensa sobre violência/indisciplina escolar, incluindo aqueles de cunho excepcional (relativo ao caso Realengo) trazem subjacentes as concepções ligadas ao modelo disciplinar de escola onde o aluno deve sujeitar uma “natureza má” ao trabalho orientador da educação.

Após as *Referências*, disponibilizamos as listas das fontes de imprensa em anexo, divididas por veículo. Ao longo das discussões, as fontes são indicadas no corpo do texto ou com indicações entre parênteses. Em um segundo anexo, encontra-se a reprodução na íntegra do documento citado anteriormente.

Limitações diversas poderão se encontrar em nosso trabalho e seguramente surgirão ao longo da leitura. Buscamos aliar o rigor metodológico e o diálogo com teóricos clássicos e contemporâneos a uma apreensão “literária” do material, para que aspectos relativos ao impacto emocional dos textos pesquisados não escapassem de nossa abordagem. Possivelmente, em alguns momentos isso se revele como algo que comprometa um grau relativo, porém necessário, de distanciamento entre o pesquisador e seu objeto. Esperamos que isso não tenha chegado a comprometer a totalidade deste texto que, como resultado de uma pesquisa, seja não somente proveitoso como também satisfatório.

Capítulo I - (In)disciplina escolar: aspectos históricos

À primeira vista, *indisciplina escolar* soa como fenômeno simples de se definir. Piletti e Rossato (2010), por exemplo, adotam a sintética definição de que seja toda ação que vai contra normas e regulamentos da instituição escolar. A escola estabelece seu conjunto característico de regras para todas as atividades necessárias ao seu funcionamento cotidiano: regulamentos administrativos, controle de finanças, regras para a atuação dos profissionais, normas relativas à arquitetura, parâmetros curriculares, entre outros. Não nos parece que o desrespeito a estes conjuntos de regras seja comumente intitulado de indisciplina, permanecendo no subtexto um sentido mais específico.

Garcia (2009) afirma que não há consenso sobre o que seja indisciplina, pela multiplicidade de leituras teóricas e pela amplitude das interrogações a respeito do fenômeno; afirma inclusive que o conceito estaria em processo de invenção. Contudo, podemos apontar que o termo indisciplina se aplica especificamente ao desrespeito ou inobservância de um conjunto de princípios que regem *o ensinar e o aprender em nossa época*. Estes têm vínculo direto com o processo histórico de construção da escola tradicional ou *escola moderna* (ARANHA, 1997).

A disciplina e seu oposto necessário, a indisciplina, não são meramente conjuntos de comportamentos e atitudes, dependentes basicamente da ação de um indivíduo ou grupo. São mecanismos sobre os quais o que hoje compreendemos como escola se erigiu e ainda se mantém.

Para Postman (1999), a escola moderna surge juntamente com a atual concepção de infância, no Renascimento. A partir da difusão da tipografia, um novo arsenal de conhecimentos se fazia necessário para que o indivíduo ingressasse na vida adulta: a leitura e a escrita. O aprendizado destes elementos não é simples, exigindo dedicação metódica por um amplo período de tempo. Assim, a criança, que na Idade Média convivia estreitamente com o adulto, sem muitas atividades que lhe fossem exclusivas, passa a ter um período de afastamento do mundo dos adultos, para dedicar-se ao letramento.

A leitura e a escrita, que até então eram vistas como importantes somente a aristocratas com pretensão a serem doutos e aos eclesiásticos, ganha valor para a burguesia, classe social em ascendência, que praticava o comércio. Essa atividade requer não somente o

letramento, mas o domínio de cálculos, leis e certo refinamento cultural, para facilitar o trânsito entre culturas distintas que a atividade mercantil exigia.

Outro ponto vital foi a Reforma Protestante, que disseminou o ideal de interpretação individualizada da Bíblia, ao contrário do catolicismo até então predominante, que concentrava nas mãos do clero a prerrogativa da compreensão e explicação dos textos sagrados. A nova figura do fiel propalada pela Reforma exigia um indivíduo letrado, que não dependesse de um cura responsável pela exegese. Henrique VIII, imperador britânico, está entre os primeiros a promover a educação escolarizada de crianças, a fim de que elas pudessem entender a palavra de Deus e fosse possível a consolidação de sua própria denominação cristã, a Igreja Anglicana.

O protestantismo primou por uma ascese menos contemplativa que a católica, voltada para o trabalho, condizente com os valores burgueses. Entretanto, manteve a concepção do pecado original, o que implica que todos nascem naturalmente maus. Tal natureza precisava ser corrigida nas crianças, através de um rigoroso trabalho de instrução moral. Elas tampouco teriam inclinação para a aprendizagem das letras, não conseguindo se concentrar na rotina metódica que isso exigia. Como aponta Postman (1999, p. 61): “as inclinações naturais das crianças começaram a ser percebidas não só como um impedimento à aprendizagem livresca, mas também como uma expressão de mau caráter”.

Era necessário domar este caráter. Os castigos eram amplamente difundidos e sua supressão deu-se apenas no século XX. Persistia a visão de que sem eles os alunos levariam a escola à ruína (CARON, 1996). Entretanto, pura e simplesmente castigar não traria resultados, se não houvesse um método claro para a aprendizagem. Postman (1999) aponta a divisão por nível de aprendizado como uma das primeiras técnicas da escola moderna: na idade medieval, todos os alunos de um estabelecimento ficavam juntos, fazendo diversas atividades e tendo alguns minutos de conversa individual com o mestre. A escola moderna trará a seriação, com livros e aulas próprios para cada período de aprendizagem. Para o autor, deu-se assim a “invenção” dos estágios da infância (POSTMAN, 1999, p. 59).

O predomínio desse modelo escolar, em que se defendia a necessidade de submeter a natureza infantil ao educador, não se estabeleceu sem gerar polêmicas. O embate mais conhecido e de maior influência sobre os paradigmas educacionais se deu entre as idéias de Rousseau e Kant, no século XVIII.

Em 1762, o pensador francês Jean-Jacques Rousseau publica *Emílio*, obra onde defende que o homem nasce naturalmente inclinado à bondade e à liberdade. Tal inclinação seria observável nas dificuldades de as crianças serem submetidas às formalidades da educação por estas serem antinaturais, avessas à tendência inata de praticar a livre busca por conhecer o mundo. A educação não deveria se preocupar em ensinar, ou seja, transmitir conteúdos já consolidados, em forma de abstrações a serem impostas às crianças; Rousseau defende que se deve deixar a criança livre para aprender com a experiência própria (ROUSSEAU, 1938).

Exigir que a criança aprenda uma série de conteúdos e comportamentos ligados à razão, para Rousseau, é antecipar precocemente seu desenvolvimento. A razão é a faculdade mais complexa do homem e a de consolidação mais tardia; é importante notar que podemos depreender um sentido pouco usual para nós do termo *razão* na obra de Rousseau. Quando fala de "homme raisonnable" (p. 32), não alude somente às capacidades intelectuais e a conteúdos formais, mas também ao comportamento em geral (bons modos, cordialidade, domínio dos instintos etc.). Ele é claro ao afirmar que impor à criança tais exigências seria tomar o fim por começo, pois todos esses elementos são conseqüência da educação, e não suas próprias ferramentas. A conseqüência de tal inversão seria a corrupção do homem, desfigurando sua bondade e liberdade naturais, produzindo os males sob os quais a civilização o subjuga.

Immanuel Kant escreveu "Sobre a Pedagogia" na segunda metade do século XVIII; essa obra apresenta seus princípios sobre educação e disciplina, sem eximir-se de se contrapor diretamente às idéias de Rousseau. O filósofo alemão afirma que o homem precisa ser educado para dominar suas inclinações naturais e poder construir seu próprio "projeto de conduta" (KANT, 1996, p. 12). A função primordial da educação seria disciplinar, pois através da disciplina o homem supera o estado de selvageria natural, que lhe é danoso, para aderir às leis da civilização. Tal conformação às necessidades e normas civilizadas é que o diferencia da animalidade, na qual, sem disciplina, ele estará sempre propenso a cair.

A disciplina é necessária desde muito cedo na vida da criança, justamente pela inclinação natural à liberdade; se é permitido que a ela o homem se acostume, dificilmente irá querer abrir mão dela posteriormente. Nesse ponto, as idéias de Kant se chocam diretamente com as de Rousseau:

> Do mesmo modo, pode-se ver que os selvagens jamais se habituam a viver como os europeus, ainda que permaneçam por muito tempo a seu serviço. O que neles não

> deriva, como opinam Rousseau e outros, de uma nobre tendência à liberdade, mas de uma certa rudeza, uma vez que o animal ainda não desenvolveu a humanidade em si mesmo numa certa medida. Assim, é preciso acostumá-lo logo a submeter-se aos preceitos da razão. (KANT, 1996, p. 13)

A finalidade da educação, para Kant, é sintetizada nos seguintes pontos: disciplinar, para que o homem deixe de ser selvagem; tornar o homem culto, isto é, dotado de habilidades condizentes aos fins que almeja a civilização; torná-lo prudente, para respeitar sua posição na sociedade, ser querido e ter influência; e dotá-lo de moralidade, para que ele possua a disposição para escolher propósitos e fins bons (pp. 26-27).

Inicialmente, o educando deve se sujeitar ao educador demonstrando "obediência passiva" (p. 31) da menoridade à maioridade para, assim, usar de sua reflexão e de sua liberdade. A liberdade é conquistada a partir dos cuidados a que o homem é submetido no processo educativo. O uso da racionalidade, sob a direção da moral, o leva a escolher por si mesmo o que é bom para si e para todos.

Kant e Rousseau são considerados pensadores do Iluminismo, período histórico onde se deu a consolidação da burguesia e da disseminação de produção impressa; seu marco foi a Revolução Francesa em 1789, trazendo em seu bojo o ideal do homem ilustrado, cujo forjar se daria, por excelência, na escola. A educação deveria ser o caminho para a propagação e consolidação dos ideais democráticos. A França então institui o ensino público universal, gratuito e obrigatório, regido pelo Estado. Tais medidas foram paulatinamente seguidas, ou ao menos adotadas como princípios norteadores, em boa parte do mundo.

No Brasil, então colônia portuguesa, essas transformações principiaram através das reformas educacionais implantadas pelo Marquês de Pombal, que ordenou o fechamento dos colégios jesuítas (PILETTI; ROSSATO, 2010). Até então, a *Societa Jesu* era a responsável pelo ensino em todos os níveis, em Portugal e suas colônias. Seus métodos foram acusados de impedir o reino português de contar com um ensino em consonância com os novos avanços da ciência. A proibição não bastou para que o modelo jesuíta de ensino se extinguisse, perdurando até a Primeira República, em 1888 – muito mais pela incapacidade da Coroa Portuguesa e, posteriormente, da Coroa Brasileira, em implantar um sistema de ensino realmente novo.

Concomitantemente ao Iluminismo e suas transformações políticas, a Revolução Industrial traz mudanças econômicas e sociais ao promover a ascensão e consolidação do modelo capitalista de produção. Com a mecanização do trabalho, surge a necessidade de mão-de-obra adequada à atividade fabril, distinta em vários aspectos do trabalho artesanal e

camponês. Mais do que alfabetizar, era necessária a formação de indivíduos adaptados ao cotidiano repetitivo e metódico do trabalho com máquinas. Como afirma Enguita (1989, p. 114):

> O acento deslocou-se então da educação religiosa e, em geral, do doutrinamento ideológico, para a disciplina material, para a organização da experiência escolar de forma que gerasse nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria.

A educação básica, voltada ao ensino em massa, deveria ensinar o instrumental mínimo para o trabalho fabril e o suficiente para que os jovens respeitassem ordens e justificassem seu lugar na vida, sem grandes expectativas. Era necessário "socializar as gerações jovens para o trabalho assalariado" (ENGUITA, 1989, p. 122), diferente do trabalho artesanal camponês, onde o indivíduo detinha, ainda que em parte, o poder sobre os meios de produção e sobre o conhecimento, trabalhando em oficinas em sua própria casa, envolvendo familiares e aprendizes oriundos de outras famílias.

Todo este corpo de princípios constitui a escola moderna e a base do ensino: a disciplina. Foucault (1986) afirma que, para além de um mero princípio de organização, a disciplina é uma forma de poder. O poder disciplinar, nas palavras do autor, "[...] foi um instrumento fundamental para constituição do capitalismo industrial e do tipo de sociedade que lhe é correspondente" (op. cit., p. 188). Este poder é completamente diferente daquele que tinha na soberania sua maior forma de expressão, vigente até o fim do período dos monarcas absolutistas. Trata-se de um controle contínuo e individualizado, que adquire peculiaridades em cada instituição e segmento da sociedade, e que atua de maneira eficiente, menos aleatória e menos suscetível de escape que o poder régio[6].

É importante compreendermos que para Foucault o poder não é meramente repressor; pelo contrário:

> O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (1986, p. 8).

A disciplina produz indivíduos "adestrados", nas incisivas palavras de Foucault (2002). As práticas disciplinares têm sua expressão máxima nas prisões – passando por

[6] Deleuze (1998) discorda da visão apresentada aqui, ao afirmar que não há relação entre poder disciplinar e estrutura econômica capitalista. Nos atemos à perspectiva apresentada por Foucault (1986) e acompanhada por autores como Enguita (1989) e Aranha (1997).

quartéis, hospitais, escolas, entre outros. Elas produzem indivíduos dóceis, aptos a cumprir, da maneira mais econômica possível, os fins a que cada instituição se destina.

As principais práticas disciplinares, todas elas articuladas entre si, são as seguintes (FOUCAULT, 2002, pp. 180-187):

Organização do espaço: os indivíduos são organizados no espaço conforme suas peculiaridades, sejam elas o nível de conhecimento, capacidades, potencialidades etc. Nas escolas, organiza-se a divisão por séries; as salas são divididas em fileiras, tendo o professor à frente. A cada um, o seu devido lugar.

Controle do tempo: horários exatos para a entrada, para cada conteúdo a ser ministrado, para o descanso; quanto tempo dedicar a cada tarefa, a cada exercício; como utilizar o tempo a fim de majorar a eficiência das atividades.

Repetição constante: os atos, minimamente escrutinados, devem ser repetidos até que componham uma série de movimentos automáticos para o indivíduo. A prática da cópia, da tabuada, da sabatina, da leitura em voz alta, da marcha, visa à constante repetição de ações, adestrando os indivíduos.

Vigilância contínua: alcunhado por Foucault (2002) de *panoptismo*, o princípio de vigilância contínua perpassa todos os outros, traduzindo-se nas regras para a arquitetura, disposição dos agentes institucionais, circulação dos indivíduos, entre outros. É a visibilidade total para que nada escape ao poder. Todos os alunos devem estar à vista do mestre, para que ele possa controlar seus mínimos movimentos. As portas das salas de aula devem contar com janelas, para que o bedel acompanhe a atividade em cada uma delas. O pátio, disposto de maneira que permita a diretores e mestres não perderem de vista o que acontece nos momentos de recreação ou outras atividades que ali se desenrolem. Tal princípio deve chegar à tamanha eficiência que, mesmo na ausência de uma figura de autoridade, o aluno se sinta sob seu olhar severo.

Registro contínuo: os exames, não somente os periódicos, como também aqueles que se traduzem continuamente no olhar do mestre, qualificam e redistribuem os indivíduos conforme seu desempenho. Além disso, é fonte de produção de conhecimento, donde Foucault (1986; 2002) aponta a origem dos saberes pedagógicos.

Tais princípios aqui enumerados compõem a base da instituição escolar até hoje. Evidentemente, a disciplina já não se traduz da mesma forma, pois a escola tradicional sofreu inúmeras modificações e críticas ao longo do tempo. Antes mesmo da conceituação de

Foucault sobre a disciplina[7], grande número de pensadores da educação propuseram modelos em que os princípios disciplinares não fossem o centro da ação educativa ou, ao menos, fossem flexíveis.

Para Cambi (1999), no século XX surgiu grande variedade de movimentos propondo mudanças na pedagogia e no ensino, algumas radicais, outras mais suaves. Esse processo tem como pano de fundo transformações na sociedade como um todo:

1) A massificação da vida social, através da disseminação de um universo reduzido de informações, mensagens, códigos de comportamento etc., a um número antes inimaginável de pessoas, de maneira veloz e simultânea, através dos diversos meios de comunicação, dentre eles a imprensa.

2) Expansão da democracia por boa parte do Ocidente, trazendo à cena pública quase todas as camadas sociais, acompanhada pela crescente participação do cidadão comum na política.

3) A visibilidade e crescente participação na vida pública de grupos até então meramente periféricos ou subalternos, como as etnias não-européias, a mulher, a criança, o operário, o camponês e o portador de deficiência.

4) Crescimento do gregarismo, formando um estilo de vida urbano, com maior proximidade geográfica de um número massivo de pessoas que, por outro lado, viram diluírem-se os laços de vizinhança e enfraquecerem-se os laços familiares.

> A prática educativa voltou-se para um sujeito humano novo (homem-indivíduo e homem-massa ao mesmo tempo), impôs novos protagonistas (a criança, a mulher, o deficiente), renovou as instituições formativas (desde a família até a escola, a fábrica etc.) dando vida a um processo de socialização dessas práticas (envolvendo o poder público sobretudo) e de articulação/sofisticação (CAMBI, 1999, p. 512).

No panorama dessas transformações podemos situar várias correntes de pensamento que propuseram mudanças no ensino; para nos atermos a algumas de maior influência no Brasil, podemos apontar o Movimento da Escola Nova, cujo marco foi o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova,* firmado em 1932, e a elaboração e difusão das idéias de Paulo Freire, conhecidas sob a denominação de *Pedagogia do Oprimido* ou "método Paulo Freire"[8].

---

[7] *Surveiller et Punir* foi publicado em 1975, na França.

[8] Poderíamos incluir ainda o que se tem denominado de *construtivismo*, um sem-número de práticas de ensino, muitas vezes díspares, que teriam como base os estudos de Jean Piaget. Entretanto, têm-se questionado sua aplicabilidade, sua inspiração nas concepções do pesquisador francês e até mesmo se constituem de fato uma corrente pedagógica (CHAKUR; SILVA; MASSABINI, 2011).

O movimento da escola nova no Brasil se configura contra uma concepção de educação artificial e pautada na explanação oral, com pouco conteúdo prático (AZEVEDO, 1932). Inspirados no movimento das *escolas novas* da Inglaterra, Alemanha, Suíça, Itália e, principalmente, Estados Unidos, intelectuais importantes da época, como Afrânio Peixoto, Roquette Pinto, Júlio de Mesquita Filho, Anísio Teixeira e Cecília Meireles, assinaram um manifesto onde apresentam os ideais de uma escola democrática, que se voltasse às necessidades da infância e da nação brasileira.

É considerado um marco na educação do país por defender o acesso universal à educação, sendo ela laica, sob responsabilidade estatal e gratuita, pois, como apontamos a pouco, a laicização e democratização do ensino no Brasil foi muito tardia se comparada, por exemplo, a de outros países da América do Sul. De fato, a partir de suas reivindicações a expansão da educação pública ganhou força.

Quanto aos seus aspectos pedagógicos, Lourenço Filho (1978) aponta como princípios gerais da Escola Nova o respeito à personalidade e à liberdade do educando; a melhor compreensão do processo educativo, não mais calcado na disciplina e no formalismo; a importância da aprendizagem em contato com a vida social; e, finalmente, o entendimento de que cada indivíduo possui suas próprias características, devendo o ensino não se pautar por um princípio pedagógico monolítico.

Algumas décadas depois, Paulo Freire, tendo como base o materialismo histórico-dialético, afirma que as relações de opressão presentes na sociedade capitalista não estão ausentes da escola e da ação pedagógica. Isso se reflete no que o autor intitula de *concepção bancária da educação* (FREIRE, 1998), onde o aluno seria como uma "conta bancária" vazia onde o educador simplesmente depositaria seu saber. A dicotomia professor-aluno deveria ser repensada, a fim de eliminar a distância hierárquica imposta e transformá-la em uma relação de reciprocidade. Rebelo (2003) comenta tais concepções e sua relação com a disciplina escolar, onde seu desrespeito poderia significar um ato de insubmissão à concepção bancária do ensino, e não um mero desvio de comportamento ou atitude anti-social.

Em nível mundial, a experiência mais conhecida de rompimento com o modelo disciplinar/tradicional de educação está na escola inglesa de Summerhill, fundada por A. S. Neill em 1921 e em funcionamento até hoje. Nessa instituição, a maior parte das regras é elaborada coletivamente, sem excluir ninguém, nem mesmo alunos de apenas seis anos de idade. Quando alguém desrespeita tais regras, a atitude a ser tomada também é decidida

coletivamente. Não existem atividades obrigatórias, nem mesmo as aulas o são (NEILL, 1968)[9].

O impacto destas concepções e práticas no panorama geral da educação é vasto. Podemos sublinhar que se traduziu por um processo crescente de rejeição a algumas práticas disciplinares, como o castigo, e ao questionamento da estrutura geral do ensino e das ciências pedagógicas. A indisciplina passou a ser vista não mais como mera rebeldia, mas também como "[...] forma de interromper as pretensões do controle homogeneizador imposto pela escola" (GUIMARÃES, 1996b, p. 79), adquirindo legitimidade diante de uma instituição cuja dinâmica é voltada essencialmente à dominação.

Tal dominação homogeneizadora, intolerante às diferenças, produziria sua própria indisciplina e violência, para além dos conflitos em nível macrossocial que aí se fazem presentes. Seriam as manifestações indisciplinadas/violentas estratégias de resistência em prol da recusa de se submeter e da necessidade de manifestação de afetos e desejos. Estaria em jogo a "expressão de forças heterogêneas" que buscam uma possibilidade de coesão (GUIMARÃES, 1996). A autora coloca a escola como lugar de conflito e ambigüidade, onde atuam forças antagônicas (submissão-insubmissão) que não necessariamente querem a simples destruição uma da outra, podendo haver na indisciplina e na violência uma tentativa de comunicação entre atores que, pelas características da instituição, estão distantes, em papéis claramente demarcados[10].

Aquino (1996) acompanha a concepção apresentada acima, afirmando que a indisciplina escolar só poderia ser compreendida na relação professor-aluno.

> Ora, não é possível assumir que a indisciplina se refira ao aluno exclusivamente, tratando-se de um problema de cunho psicológico-moral. Também não é possível creditá-la totalmente à estruturação escolar e suas circunstâncias sócio-históricas. Muito menos atribuir a responsabilidade às ações do professor, tornando-a um problema de cunho essencialmente didático-pedagógico. (AQUINO, 1996, p. 48).

É no que ele intitula de "entre pedagógico" (op. cit., p. 49) que encontraríamos a compreensão sobre a indisciplina. Esta retrata a necessidade de uma relação não somente de imposição por parte do docente, mas de diálogo e negociação.

---

[9] A aplicação de tais pressupostos teve êxito somente onde a experiência de autogoverno foi radical, alterando completamente a estrutura escolar (AQUINO, 1996). Podemos citar a *Escola da Ponte*, em Portugal, e a *Lumiar*, no Brasil.

[10] O trabalho de Guimarães será retomado adiante.

Prata (2005) e Duschatsky (2007) afirmam que a escola seria uma instituição disciplinar em uma sociedade onde a disciplina já não é uma ferramenta de poder com eficácia e alcance tão grandes. As autoras lançam mão do conceito de Deleuze (1992) de *sociedade de controle*, no qual o adestramento dos indivíduos não se dá simplesmente nos espaços fechados das instituições disciplinares, mas age "ao ar livre" (DELEUZE, 1992, p. 221). Com transformações velozes, o controle atua de maneiras infinitas, em uma modulação dócil, menos visível que a disciplina.

Na sociedade de controle, é exigida a formação contínua, nunca acabada, independente de instituições. Se antes o indivíduo era confinado, agora é "endividado" (DELEUZE, 1992, p. 224): sua instrução deve ser continuada, suas metas sempre estão a se elevar, suas necessidades só fazem crescer. As principais ferramentas do controle são o marketing, agindo através da sedução, e a senha, código que a um só tempo possibilita o acesso e realiza a identificação. No âmbito escolar, o autor afirma que essa nova estratégia de poder configura-se em "[...] formas de controle contínuo, avaliação contínua, [...] a introdução da 'empresa' em todos os níveis de escolaridade" (DELEUZE, 1992, p. 225).

Para Prata (2005), as afirmações de Deleuze implicam em admitir que estamos vivendo uma nova configuração social, distinta daquela da sociedade disciplinar. A autora afirma que o recrudescimento da indisciplina denuncia "[...] a falência de um modelo de instituição calcado na idéia de disciplina" (p. 7). O professor se veria em choque com os alunos por ter seus valores construídos dentro da lógica disciplinar, enquanto que estes possuem outros valores, distintos por serem pautados por outra dinâmica social. Duschatsky (2007) afirma que o meio em que os alunos vivem está em constante movimento, sem oferecer certezas ou seguranças, conforme a lógica da sociedade de controle, e que a escola não consegue acompanhá-los, devido à sua estrutura estática.

Entretanto, as práticas educacionais distintas àquelas calcadas no modelo disciplinar têm sofrido resistência. Já não é a resistência daqueles que defendiam a escola tradicional, e sim das novas gerações de educadores que não tem visto as propostas críticas ao modelo disciplinar alcançarem resultados satisfatórios (ARANHA, 1997). As possíveis razões para isso são várias: má-interpretação de seus princípios quando de sua implantação; políticas públicas instáveis, mudando conforme o grupo partidário que está no governo; dificuldades diversas para a formação de professores; falta de recursos para que as propostas fossem implantadas satisfatoriamente, entre outros. Tal quadro tem como resultado um mal-estar dos

educadores quanto a suas práticas, ao não se verem confortáveis nem ao adotar medidas tradicionais nem ao acompanhar as propostas das pedagogias contemporâneas (ROURE, 2004; GONÇALVES, 2003; CAMBI, 1999).

A disciplina parece, assim, chegar a um momento de impasse em sua história. De princípio indispensável à vilã da educação, o percurso de suas origens até hoje foi atribulado. O que depreendemos do levantamento teórico realizado é que a necessidade de sua manutenção ou extinção está longe de ser unânime. Além disso, sua relação com seu oposto, a indisciplina, e com a violência escolar, é complexa, fazendo com que pareçam ser elementos que se confundem, como veremos a seguir.

Capítulo II – A violência como fenômeno social

Apresentaremos neste capítulo as concepções de violência que norteiam nosso trabalho, partindo de definições gerais para chegarmos à revisão de trabalhos consagrados no Brasil sobre violência escolar.

Objeto de estudo de diversas áreas, a indisciplina e a violência escolar apresentam como primeira dificuldade para sua pesquisa a própria conceituação desses termos. Abramovay e Rua (2003, p. 21) apontam a dificuldade em definir-se o *que é violência escolar*, por esta remeter "a elementos difíceis de ordenar". Além disso, *indisciplina escolar* e *violência escolar* são conceitos que parecem ser indissociáveis, sendo difícil distinguir que práticas se referem a um e a outro. Um primeiro passo é saber que nem um nem outro são fenômenos 'naturais', isto é, evitar a postura de que sempre existiram ou são inerentes ao ser humano. Tanto um quanto outro são fenômenos históricos e sociais, inscritos na lógica de uma instituição específica, na qual indivíduos e grupos estão inseridos.

Iremos nos deter por hora na apresentação de algumas definições de violência. Como já sinalizamos, nossa opção será por autores cuja análise do fenômeno se volta aos aspectos sociais, históricos e políticos.

É pela via da compreensão da violência como fenômeno social e político que envereda Arendt (1994). A autora apresenta críticas aos estudos, tanto em ciências sociais, quanto nas ciências naturais, às tentativas de se demonstrar que o comportamento violento no ser humano seria de base instintual[11], ou ainda, parte de uma "natureza" comum aos homens e aos demais animais. "Na minha opinião", Arendt afirma, "nada poderia ser teoricamente mais perigoso do que a tradição do pensamento organicista em assuntos políticos, por meio da qual poder e violência são interpretados em termos biológicos" (1994, p. 55).

Tomar a violência como fenômeno que se origina em inclinações instintuais ou de ordem orgânica lança sombras sobre a compreensão de como grupos, sociedades e governos constroem ações geradoras de violência. Pode se ver justificada, dessa maneira, ações como a guerra, que teria base em necessidades de o homem dominar terras, recursos etc., ou de

[11] Partilhamos da visão apresentada por Berger e Luckmann (1985) de que o ser humano não é um sistema biológico fechado, mas um ser em constante abertura para o mundo, cuja base instintual é limitada, fazendo com que seu desenvolvimento orgânico seja socialmente determinado.

eliminar aqueles que não compartilham de uma mesma identidade. Também entra em questão a possibilidade de se produzir estigmas e perseguição a grupos étnicos ou indivíduos portadores de características físicas que, para alguns grupos ideológicos, seriam evidências de uma natureza propensa à violência.

Arendt (1994) diferencia *poder* e *violência*, ainda que usualmente apareçam juntos; o poder é o consenso de muitos quanto a uma ação comum, enquanto a violência surge no rompimento deste consenso. A incapacidade do agir em comum gera a violência. Esta possui caráter instrumental, voltada ao fortalecimento individual ou de um número muito restrito de beneficiários. Assim, violência está identificada com a arbitrariedade, a imposição de um objetivo a pessoas, grupos ou nações.

A ação arbitrária da violência não necessariamente se identifica somente com grupos ou classes socialmente dominantes, podendo "servir para dramatizar queixas ou trazê-las à atenção pública" (ARENDT, 1994, p. 58). Com estas afirmações, a autora deixa claro o posicionamento de que a violência não é uma constante essencial ou natural, nem um comportamento irracional, mas um fenômeno político, por se dar na convivência, na esfera pública, onde o humano se constrói.

Costa (1986) retoma o pensamento da filósofa ao refutar a tese de que haveria uma violência instintiva, "um componente animal do homem"; tal concepção se basearia na idéia de que "o homem comporta-se como um animal porque é um animal" (COSTA, 1986, p. 27). Logo, sua posição é a de negar a violência como algo meramente irracional. Ainda que se possa falar de atos e comportamentos violentos com motivação irracional, a ação humana sempre carrega "a marca do desejo" (p. 30). O animal não deseja, seu objeto é fixo biologicamente. Já o objeto da agressividade humana não só "é arbitrário como pode ser deslocado" (p. 30). Como Costa sintetiza:

> Violência é o emprego *desejado* da agressividade, com fins destrutivos. Esse desejo pode ser voluntário, deliberado, racional e consciente, ou pode ser inconsciente, involuntário e irracional. A existência destes predicados não altera a qualidade especificamente humana da violência, pois *o animal não deseja, o animal necessita* (COSTA, 1986, p. 30; grifos do autor).

O psicanalista citado não tenta negar a existência persistente da violência na interação humana, mas sim a violência como tendência biológica à qual não poderíamos escapar, ou ainda sua suposta característica de ser inerente à condição humana. Dessa maneira, refuta a idéia de que o psiquismo, a sociedade e a cultura sejam violentos por essência. Para ele, a

tomada de tais posições implicaria em assumirmos que a violência seja nosso destino, um caminho do qual não poderíamos nos desviar[12].

Quanto à caracterização de um ato como violento, é necessário seu reconhecimento – sendo assim, possui caráter eminentemente social, pois "o sujeito violentado ou o observador externo à situação percebe no sujeito violentador o desejo de destruição" (COSTA, 1986, p. 30). Assim, compreendemos que o *significado* de que uma ação seja violenta é construído nas interações sociais.

É por esta via que Martín-Baró (1985) apresenta suas concepções sobre violência. Para o autor, a violência deve ser interpretada à luz da intenção pessoal e do juízo de valor a que é submetida. O ato de violência não pode ser desvinculado dos interesses concretos de alguém ou de um grupo social em determinado momento histórico. Para se pensar a violência dessa maneira, é necessário compreendermos o que o autor postula como seus fatores constitutivos: sua estrutura formal – o ato violento propriamente dito, reconhecido como tal; os elementos do ato explicáveis somente pelas peculiaridades do sujeito que o realiza; o contexto que possibilita a execução do ato violento – tanto o contexto amplo, social, quanto o contexto imediato, situacional; e o fundo ideológico da ação violenta (MARTÍN-BARÓ, 1985, p. 375).

Essa concepção não implica em uma postura relativista da violência. Se o sujeito violentador não compreende sua ação como violenta, não se exime da responsabilidade de sua ação, pois a sociedade[13] em que vivemos possui suas concepções do que seja violência.

Chauí (1999) nos apresenta uma definição sintética, porém esclarecedora, do que é considerado como ação característica de violência em nossa sociedade:

> Violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e o terror. A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos e inertes ou passivos. (p. 1)

A ética, para a autora, é constituída pelo conjunto de ações e valores impetrados por um sujeito racional, livre para escolher o que faz e responder pelo que faz, devendo estar em conformidade com o bom e o justo, enquanto valores socialmente aceitos, tendo o sujeito como partícipe da autoria desses valores. O respeito à racionalidade, à sensibilidade, à capacidade de comunicação e liberdade do ser humano é uma visão característica de nossa

[12] O próprio Costa admite que sua posição seja destoante a de diversas linhas psicanalíticas.

[13] Sociedade, aqui, no sentido mais amplo do termo.

época, amplamente aceita em nossa sociedade; é base de nossa ética. O enfrentamento da violência é a tentativa de garantir que sejamos respeitados em nossa condição de sujeitos éticos, e não sejamos meramente considerados como "coisas"[14].

Até aqui, nos esforçamos a traçar uma linha paradigmática na qual possamos nos apoiar para realizarmos nossas reflexões. Sintetizando, entendemos a violência como fenômeno histórico e socialmente localizado e dotado de sentido, de fundo político e ideológico, que vai contra os ideais éticos da modernidade. Assim propomos nossa visão, levando-se em conta a afirmação de Martín-Baró (1985) de que se deve evitar limitar a violência a um conceito total, único, pois apresenta tantas e distintas formas que uma teorização desta monta poderia resultar em uma imobilidade que nos cegaria às especificidades da violência em diferentes contextos.

2.1 - A violência em contexto escolar

Definição sintética de violência é apresentada por Sposito (2010) como "o rompimento do nexo social pelo uso da força" (p. 3). De maneira muito próxima, Abramovay (2008) afirma haver certo consenso nas pesquisas sobre violência escolar realizadas no Brasil em se intitular como violência "qualquer demonstração de agressividade contra bens materiais ou contra pessoas" (p. 2).

Debarbieux (2002) apresenta o curso do debate contemporâneo sobre a violência em contexto escolar nos países da União Européia, onde existe resistência a se intitular como "violência" os episódios diversos de "perturbação escolar" (p. 15). Tal debate poderia levar a uma abordagem que passasse ao largo da realidade da instituição, ao minimizar a relevância de fatos mais contundentes, dando maior ênfase a "comportamentos indesejáveis" (p. 16). Por outro lado, a adoção de um termo pretensamente unívoco poderia deixar de lado nuances importantes do fenômeno. Para o autor, essa divergência tem seu valor por permitir o surgimento de variadas formas de se aproximar do objeto de estudo, o que enriquece o debate e a produção de conhecimento científico na área.

[14] Posição que remete à de Kant (1996).

Existe ainda o risco de o termo "violência escolar" ser utilizado pelos meios de comunicação em massa de maneira espetacular. Esse uso pode levar tanto à disseminação de um sentimento difuso e generalizado de insegurança no ambiente escolar, quanto pode ser usado para justificar políticas de cunho repressivo e policialesco (Debarbieux, 2002, se refere à escalada do neoconservadorismo, que traz medidas de maior controle sobre o ambiente escolar, acompanhado, algumas vezes, por um discurso xenófobo). Os *media* tem predileção por episódios extremos, o que distorce as demonstrações de que tais eventos são isolados, conforme o autor.

A violência não se constitui somente por um ato, que irrompe brusca e traumaticamente no cotidiano.

> A violência, tanto para quem a comete quanto para quem é submetido a ela, é, na maioria das vezes, uma questão de violência repetida, às vezes tênue e dificilmente perceptível, mas que, quando acumulada, pode levar a graves danos e a traumas profundos nas vítimas, e a um sentimento de impunidade no perpetrador (embora devamos ter sempre em mente que certos perpetradores costumam ser, eles próprios, vítimas) (DEBARBIEUX, 2002, p. 29).

O autor propõe o uso do termo *microviolências* para diferenciar os atos cotidianos e de menor impacto (mais precisamente, de impacto cumulativo) daqueles de maior contundência, que podem ser intitulados de violência. Tal diferenciação é útil, ainda que limitada e, muitas vezes, tênue.

Abramovay (2008) aponta que as pesquisas podem ser divididas entre aquelas voltadas a fatores "exógenos" – explicações de natureza predominantemente socioeconômica, onde a escola seria "vítima" da violência presente na sociedade, em suas diversas formas; e fatores "endógenos" – onde a ênfase recai sobre as normas, o regulamento interno e o projeto pedagógico da instituição[15]; também fazem parte deste rol os problemas de infra-estrutura, formação inadequada dos docentes, entre outros. De qualquer maneira, é necessário evitar-se isolar um fator como determinante do fenômeno, ainda que seja próprio de cada abordagem enfatizar um aspecto ou outro.

Guimarães (1996), pesquisando a depredação escolar, analisa a violência no tocante ao âmbito relacional dentro da instituição. Para a autora, existe um "desejo irreprimível de viver e conviver" (p. 106) que, ao se deparar com a assimetria ou indiferença nas relações, pode se expressar de forma conflituosa. A violência apareceria, assim, como "fenômeno para além do

[15] Convém salientar a importância do pensamento de Bourdieu neste ponto, que vê, grosso modo, a ação pedagógica como portadora de violência simbólica *per se*, por ser reprodutora dos sistemas de dominação entre classes de nossa sociedade (BUSETTO, 2006).

econômico, do político, do social e do psicológico" (p. 106), podendo ter caráter comunicativo. Dessa maneira, a violência se revela ambígua, podendo expressar a tentativa de se neutralizar a assimetria entre os indivíduos, produzindo a submissão do outro, ou uma forma de resistência ao instituído, não de maneira franca.

Tanto violência quanto indisciplina surgem assim como parte do cotidiano escolar, impulsionadas pelo ambiente disciplinar onde o diálogo não é aberto; formam, conforme a autora, uma rede de comunicação. Os atores institucionais, não encontrando espaço e oportunidade para se expressarem e para realizarem a convivência, o fazem através de diversas formas de violência, promovendo o contato entre si, ainda que de maneira muitas vezes destrutiva.

Essa visão evita culpar este ou aquele sujeito, ao colocar a violência e a indisciplina como construção coletiva, inserida na lógica do espaço escolar. Guimarães (2000) afirma que um espaço marcado pela vigilância e pela punição em diversas formas produz estigmatização, sensação de encarceramento e conflitos nos relacionamentos.

Sposito (2010) afirma que a análise da violência na escola envolve a "[...] compreensão de processos mais abrangentes que produzem a violência como um componente da vida social e das instituições, em especial da escola, na sociedade contemporânea" (p. 3). O principal fator são as desigualdades sociais exacerbadas, cada vez mais evidentes devido ao fato de as diferentes classes sociais partilharem de espaços comuns nas últimas décadas.

Até os anos 1970 a escola estava voltada a uma elite econômica e cultural que 'naturalmente' tinha acesso ao ensino formal. Com a democratização do acesso ao ensino, grupos socioeconômicos até então excluídos ingressam à escola, sem, contudo, que este movimento fosse acompanhado de adequação estrutural e pedagógica. Além disso, o acesso ao ensino formal não se traduziu claramente em diminuição das desigualdades sociais, ou ainda, oportunidades de ascensão social, esvaziando de sentido a necessidade de se submeter ao ensino oficial[16]. A escola passa, assim, a ser um espaço de 'choque' entre mundos que antes pouco se encontravam, deixando claras as diferenças socioeconômicas.

Este mesmo espaço onde se poderia dar o diálogo, por pertencer à esfera pública, tem sido esvaziado pela degradação dos direitos dos cidadãos em todas as instâncias, o que se expressa na educação através de escolas mal-cuidadas, educadores com baixos salários e

[16] Esta dinâmica não se restringe ao Brasil, como encontramos em Cambi (1999), Nóvoa (2008), Lessard e Tardiff (2008), ainda que possua suas peculiaridades em nosso país.

condições de trabalho sofríveis, fatores acompanhados pela banalização da violência, vista cada vez mais como rotineira e inevitável (SPOSITO, 2010).

Schilling (2004) adota posição semelhante à de Sposito: ainda que se deva falar da especificidade do fenômeno da violência escolar, esta reflete em sua dinâmica fatores sociais e históricos que a extrapolam. A autora refere-se às violências do meio social mais amplo como “estando” na escola, ou seja, não são simplesmente produtoras de violência específica ao contexto escolar, nem lhe são exteriores, mas aí se encontram. A escola está na sociedade e compartilha de toda sua dinâmica.

Tendo como pano de fundo uma sensação de insegurança por vias internas e externas disseminada na sociedade, as principais formas de violência que “estão” na escola são: a discriminação, que vitima a todos os atores institucionais; a banalização da violência, produzindo distanciamento ou indiferença de alguns educadores com relação às necessidades cotidianas e anseios dos alunos; a violência doméstica, que traz impactos muitas vezes pouco considerados; a violência da criminalidade, que já não respeita os muros da escola; e a violência social, entendida como o fantasma da má distribuição de renda e do desemprego, que atinge indistintamente educadores e alunos. Apresenta ainda uma forma de violência que denomina como “a desistência em ensinar e aprender” (SCHILLING, 2004, p. 86): cercada por ambigüidades, a escola tem perdido o foco no ensino e na aprendizagem para tornar-se lugar de alimentação e recreação, o que vem na esteira de políticas assistencialistas e sua divulgação nos meios de comunicação em massa. Com isso, muitos professores já não se empenhariam adequadamente em sua função e tampouco os alunos encontram razões para aplicar-se a aprender.

Em pesquisa da UNESCO encabeçada por Abramovay e Rua (2003), as causas da violência e da indisciplina escolar são divididas em três âmbitos: o dos relacionamentos, o do ambiente e os fatores sócio-culturais. Nos relacionamentos, observou-se que os educadores dispensam tratamento diferenciado a determinados alunos, dividindo-os em alunos bem comportados e com potencial, e alunos indisciplinados e desinteressados; observou-se ainda que as punições e sanções escolares caem em descrédito devido ao exagero em seu uso. Quanto ao ambiente, a pesquisa aponta a insegurança no entorno das escolas, onde se encontra desde a violência no trânsito e o acesso a bebidas alcoólicas até a presença de gangues e traficantes de drogas; internamente, as escolas apresentam estrutura inadequada,

acompanhada por um constante comportamento indisciplinado de cerca de um terço dos alunos (op. cit., p. 31).

Tais fatores vêm acompanhados pelo contexto sócio-cultural que torna a escola mais um espaço de exclusão, por reproduzir as desigualdades das relações na sociedade. Sendo, ao menos em tese, espaço que propiciaria ascensão social (op. cit., p. 44), a escola tem frustrado tal expectativa, oferecendo formação inadequada (principalmente as instituições públicas, conforme as autoras), acompanhada pelo preconceito racial, tanto entre alunos quanto entre estes e os educadores.

A abordagem sugerida por Abramovay e Rua (2003) nos apresenta a possibilidade de abarcar boa diversidade de elementos constituintes da violência escolar. Ao concatená-la às abordagens apresentadas, podemos compreender como existem variados âmbitos do fenômeno (inclusive o da dificuldade de diferenciar-se indisciplina e violência), evitando-se dar peso maior a este ou aquele aspecto.

No Brasil, nos últimos anos tem ganhado visibilidade, inclusive nos *media*, o tema "bullying". Sob esta denominação encontra-se toda forma de ofensa e agressão entre alunos (PILETTI; ROSSATTO, 2010)[17]. É discutível se o termo tomado do idioma inglês, que significa ofender, intimidar, ou, mais próximo à realidade escolar paulista, "zoar", não torna o fenômeno um tanto abstrato, distante do cotidiano concreto da sala de aula.

Malta *et alli* (2010) apresentam definição detalhada, utilizada para guiar a Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar – PeNSE, organizada em convênio entre o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, e o Ministério da Saúde. No texto, os autores afirmam que o termo *bullying* "[...] compreende comportamentos com diversos níveis de violência que vão desde chateações inoportunas ou hostis até fatos francamente agressivos, em forma verbal ou não, intencionais e repetidos, sem motivação aparente, provocados por um ou mais estudantes em relação a outros [...]" (p. 3). O referido trabalho analisou questionários aplicados a 60.973 estudantes da 9ª. série (8ª. série) de 1.453 escolas públicas e privadas de todas as 27 unidades da federação, entre março e junho de 2009. Os resultados apontam que 5,4% dos estudantes

[17] Diferentemente de "microviolências" abordado anteriormente, que abarca todos os atores sociais da instituição escolar.

quase sempre/sempre sofreram bullying nos últimos trinta dias antes da aplicação do questionário; 25,4% afirmaram sofrer raramente ou às vezes; 69,2%, nenhuma vez[18].

Dois dados relevantes apontados pelos pesquisadores foram que estudantes do sexo masculino relatam mais episódios de bullying; e que não há diferença significativa entre escolas públicas e privadas quanto a estes relatos. O estudo traça um perfil útil da ocorrência do fenômeno no Brasil em termos epidemiológicos, ou seja, demonstra sua recorrência na população, dando-nos a dimensão do problema.

Não podemos considerar desprezível a porcentagem dos estudantes que afirmam sofrer sempre/quase sempre bullying, somada a daqueles que afirmam sofrer raramente/às vezes; ainda que tal não chegue a um terço dos entrevistados, podemos deduzir que se trata de um quadro onde as violências entre alunos, em suas diversas formas, encontram-se disseminadas e exigem que as pensemos.

2.2 – Os fuzilamentos escolares

Os fuzilamentos escolares ou *school shootings* são parte de uma classificação que envolve outras formas de homicídio com armas de fogo em ambiente escolar[19]. Também denominados *rampage school shootings*, são episódios onde alunos ou ex-alunos invadem uma escola e abrem fogo contra as pessoas, seja por vingança, seja como demonstração de poder. As vítimas podem ser escolhidas a esmo ou premeditadamente, pois o que parece ser mais importante em muitos casos é que se atinja a instituição e/ou a comunidade, e não os indivíduos diretamente alvejados (MUSCHERT, 2007).

Aparentemente, os *school shootings*, em suas diversas formas, são mais freqüentes nos EUA que em qualquer outro país. A organização não-governamental *SchoolShooting* registrou

[18] Intervalo de confiança de 95% para todos os dados apresentados; margem de erro, pela ordem: 5,1%-5,7%; 24,8%-26,0%; 68,5%-69,8% (MALTA *et alli*, 2010).

[19] "Fuzilamento escolar" é opção nossa para traduzir "school shooting", particularmente o *rampage school shooting*. As demais classificações são: *mass murders*, realizados por pessoas não ligadas à escola; ataques terroristas (fundo político-ideológico evidente); *targeted shootings*, homicídios ocorridos dentro de escolas por razões diversas (passionais, conflitos de gangues etc.); *government shootings*, ações de repressão governamental a/em estabelecimentos de ensino (MUSCHERT, 2007, p. 62).

357 casos entre 1992 e janeiro de 2011, incluindo aqueles em que o(s) atirador(es) não lograram matar ninguém (SCHOOLSHOOTING, 2011, s/p). O número elevado levou o *Federal Bureau of Investigation* - FBI, órgão equivalente à Polícia Federal brasileira, a confeccionar documentos com instruções sobre como prevenir tais acontecimentos e como agir quando de sua ocorrência. Possivelmente, encontra-se nesses números a explicação para a maior produção acadêmica relativa ao tema vir dos EUA. Além disso, o caso *Columbine*, em que dois adolescentes invadiram uma escola secundária, matando 12 alunos e um professor, em 1999, na cidade de Columbine, Colorado, causou comoção internacional e alarde generalizado nos EUA (BAI *e col.*, 1999), gerando até mesmo um documentário mundialmente conhecido (*Tiros em Columbine*, de Michael Moore).

Para situar nosso debate, o caso de Realengo, a nosso ver, se enquadra como um *rampage school shooting*. W. M. Oliveira aparentemente não conhecia suas vítimas; ao menos, não eram colegas (ele já contava com 23 anos de idade). Em comum, apenas o fato de ser ex-aluno da escola. Na data em que o fuzilamento escolar ocorreu, oito de abril, a escola Tasso da Silveira completava 40 anos, e promovia palestras com ex-alunos bem sucedidos. W. M. Oliveira haveria sofrido bullying durante seus anos de estudo e se encontrava desempregado. Para nós, a escola era um símbolo muito significativo para o atirador, e era a ela que visava atingir, e não às meninas e meninos especificamente. Nesse caso, vingança e demonstração de poder aparentam estar associados.

Essa é uma "classificação", conforme a proposta de Muschert (2007) para o *fato*. Fazer afirmações sobre causas é, no mínimo, temerário, como apontam os textos que selecionamos. O trabalho de Muschert (op. cit.) realiza revisão sobre os estudos que se tem feito nos EUA a respeito dos fuzilamentos escolares, nas Ciências Sociais, na Psicologia e nos estudos de mídia. No Brasil, encontramos a revisão bibliográfica de Vieira, Mendes e Guimarães (2009), onde também predominam trabalhos estadunidenses.

Vieira, Mendes e Guimarães (2009) relatam em seu trabalho que parte das pesquisas que buscam entender os fatores desencadeantes de eventos como o de Columbine tentam isolar elementos como únicos responsáveis pelo fenômeno, produzindo distorções ou explicações favoráveis a este ou aquele ponto de vista não necessariamente embasado teoricamente.

O levantamento de pesquisas realizado por Muschert (2007) aponta como único fator comum a todos os casos de fuzilamento escolar o acesso a armas. Vieira, Mendes e

Guimarães (2009) apontam que as causas mais freqüentemente relatadas são: a disponibilidade de armas de fogo aos perpetradores; a violência presente na mídia, ligada a aspectos culturais do Ocidente, como exaltação da violência; problemas familiares; bullying a que os atiradores foram submetidos na escola, entre outros.

Mesmo não se tratando de causas de cunho individual, permanece o princípio de que é pouco proveitoso o estudo de fatores isolados em um fenômeno complexo como o que está em questão. O mais próximo que se pode chegar da compreensão do fenômeno é considerá-lo em uma combinação ampla de aspectos, incluindo a história de vida da pessoa (VIEIRA, MENDES, GUIMARÃES, 2009).

Os mais diferentes *media* têm sido apontados como parcialmente responsáveis pelos fuzilamentos. No caso Columbine, muito se falou sobre o gosto dos atiradores por jogos violentos, como *Doom II*, onde o jogador tem a perspectiva em primeira pessoa do personagem, que deve matar monstros ao longo de trinta níveis. À época, esse e outros jogos semelhantes, como *Duke Nukem 3D*, eram muito populares tanto nos EUA quanto aqui; no Brasil, chegaram a ser proibidos[20].

Em 1990, a id Software, empresa estadunidense de jogos eletrônicos, tornava-se a pioneira nesse estilo de *videogames*, provocando grande repercussão com o lançamento de *Wolfenstein 3D*. Precursor do *Doom*, o jogo, simples e de recursos gráficos pobres, trazia como enredo um soldado aliado preso em um complexo de celas nazistas. Era o mote para, ao longo de labirintos intermináveis, o jogador matar quantos *nazi* aparecessem pela frente. O último oponente era ninguém menos do que o próprio Hitler.

Nos primeiros anos desse gênero, os inimigos nunca eram humanos (ou eram "potencialmente odiosos", como os nazistas), pois abater seres humanos a tiros nos *videogames* era considerado violento demais. Hoje, após *Counterstrike*, *Battlefield* etc., onde são reproduzidas batalhas reais – nas Grandes Guerras, Vietnã, favelas cariocas – com a possibilidade de se jogar com quaisquer dos "lados" da guerra, a preocupação em não caracterizar o inimigo como um ser humano soa inocente.

Pela primeira vez na História, pessoas comuns podem ter a sensação de portar armas de fogo e atirar sem se preocupar com conseqüências. Ou melhor, quase isso. É fato que essa

[20] Naquele momento, houvera um *mass murder* no Brasil, onde um atirador invadira um cinema e matara três pessoas, o que contribuiu para a proibição dos *first person shoot games* no país.

mídia proporcionou (e proporciona) experiências inimagináveis à nossa realidade factual. Justamente por isso, são extremamente distantes da realidade – o enredo de *Doom* trazia *demônios* a um centro de pesquisas em *teletransportes* construído em *Fobos, lua de Marte*... Aparentemente circular o nosso raciocínio, o que propomos está, mais uma vez, ligado à defesa de que não existem fatores unívocos; fica difícil aceitar argumentos de que o simples acesso a jogos extremamente fantasiosos produz pessoas dispostas a empunhar armas e atirar à esmo. Mesmo em se tratando dos jogos mais modernos, com gráficos mais fidedignos e a abolição do "matar monstros".

Uma relação de causa-e-efeito entre determinada mídia ou manifestação cultural e os fuzilamentos escolares dominou a imprensa estadunidense no auge dos debates em torno do episódio Columbine, incluindo filmes violentos, música pop, Internet, televisão – toda uma cultura da violência disseminada no Ocidente. Parte das pesquisas acadêmicas acompanharam esse foco, justificável ao abordar a construção simbólica da violência em nossa sociedade, podendo ser pouco produtiva se serve a especulações prematuras ou deterministas (BURNS, CRAWFORD, 1999; MUSCHERT, 2007; VIEIRA, MENDES, GUIMARÃES, 2009). A própria imprensa não se furta a ser submetida a estudos.

A imprensa tem papel central na percepção dos fuzilamentos escolares como um problema social disseminado, ou em ascensão, nos EUA. Considerados pelos pesquisadores como fatos isolados, por sua baixa recorrência em comparação com outros fenômenos de violência escolar, recebem extensa atenção dos *media*, o que produz distorções sobre sua freqüência (BURNS, CRAWFORD, 1999; MUSCHERT, 2007; KUPCHIK, BRACY, 2009). Tomando mais uma vez o caso Columbine, à época do fato produziu-se nos meios de comunicação em massa a sensação de que os fuzilamentos escolares haviam se tornado um fenômeno epidêmico, passível de ocorrer a qualquer momento em qualquer escola.

> Na virada do milênio, os fuzilamentos escolares eram um problema social em ascensão, principalmente devido ao fato de que os eventos atraíram o interesse público, o que contribuiu para a percepção de que os fuzilamentos escolares eram uma nova forma de violência que estava ocorrendo com intensidade e freqüência cada vez maiores (MUSCHERT, 2007, p. 61; trad. nossa)[21].

Foi disseminada a imagem de que os perpetradores eram adolescentes insuspeitos; logo, qualquer escolar poderia efetuar um novo ataque. Produzia-se assim a sensação de que uma nova catástrofe era inevitável. Por outro lado, estava a questão das psicopatologias e dos

---

21 "At the turn of the millennium, school shootings were an ascendant social problem, often because the events garnered public interest, which contributed to the perception that school shootings were a new form of violence occurring with increased frequency and intensity".

desvios comportamentais que caracterizariam esses adolescentes, produzindo estigmas sobre jovens que apresentassem tais ou quais traços de personalidade e comportamento. Esse paradoxo serviu para aumentar a insegurança ao produzir a representação de que existem loucos sanguinários nas escolas, mas qualquer adolescente pode ser um deles.

Para Burns e Crawford, em estudo publicado no calor dos fatos envolvendo Columbine (1999), o que se viu nos EUA foi um caso de *pânico moral*. Trata-se de fenômeno social onde episódios, contextos e grupos definidos são intensamente apresentados de forma estereotipada pelos *media*, de maneira desproporcional a real ameaça que eles representem. Os atores sociais em foco são apresentados como uma ameaça à estrutura social estadunidense[22], particularmente em relação a valores morais que seriam solidamente estabelecidos.

Afirmar quais são esses valores é temerário; não à toa, os grupos que se engajam em situações de pânico moral são os pertencentes ao "right-thinking people", caracterização dos atores sociais historicamente conservadores. O que se vê é a promoção de verdadeiras cruzadas contra aqueles que se tornam os inimigos públicos "número um". Como exemplo, os autores citam o episódio da proibição do álcool na Grande Depressão (após a bancarrota da Bolsa de Valores de Nova Iorque, em 1929, o consumo de álcool foi considerado o bode expiatório de um problema político e financeiro mundial).

A cruzada se torna dramática por produzir a mobilização de instâncias políticas, resultando na adoção de medidas governamentais simplistas para problemas complexos. Geralmente, o que se faz é o aumento de ações repressivas. As "bruxas" envolvidas no pânico moral são vistas como merecedoras de punição, preferencialmente pública. As ações implantadas pelo Estado mediante o clamor por uma tomada de atitude são acompanhadas de perto pela imprensa. A exposição dessas medidas acaba por legitimar o pânico, pois, se o governo está fazendo algo, é porque algo está acontecendo.

Em se tratando dos fuzilamentos escolares, a mídia se empenhou em explorar, de maneira sensacionalista, um tema com grande potencial para atrair a empatia pública. Trata-se de episódios extremamente violentos em lugares considerados de pureza e tranqüilidade intocadas, com vítimas que nos comovem por serem jovens e indefesas.

---

[22] O estudo aborda o fenômeno nos EUA. Não podemos afirmar se o *moral panic* se estende a outros contextos.

A ação do jornalismo acaba por dar ênfase aos elementos dramáticos dos fuzilamentos escolares. Kupchik e Bracy (2009) apontam o grande uso de narrativas de pais, sobreviventes e testemunhas, expressando medo, perplexidade e outras sensações que levam o leitor a se colocar "dentro" daquilo que a pessoa envolvida sente. A prioridade das reações emocionais dada pela imprensa mobiliza o público empaticamente, produzindo distorções que dificultam a compreensão dos fatos em seu contexto e obscurecem o propósito de informar a opinião pública sobre o ocorrido[23].

Como conseqüência de toda essa mobilização, o problema da violência nas escolas e da violência infanto-juvenil ganhou proporções que não condizem com a realidade estadunidense. Ainda que os indicadores sociais demonstrassem diminuição da criminalidade nessa faixa etária e a redução de episódios violentos nas escolas, a sensação de insegurança era generalizada. Isso levou escolas a adotarem um número cada vez maior de procedimentos de segurança, levando-as a se assemelharem mais a instituições penais do que a lugares onde crianças e adolescentes livres convivem e aprendem (BURNS, CRAWFORD, 1999; KUPCHIK, BRACY, 2009). As políticas públicas se voltaram a ações de cunho repressivo, ao aumentar a vigilância e recrudescer as medidas tomadas com relação aos jovens em conflito com a lei, incluindo punições aos familiares.

Se o papel central na construção do pânico moral em torno dos *school shootings* já não fosse o bastante, estudos levantados por Muschert (2007) apontam o papel da imprensa na ocorrência de fuzilamentos escolares motivados por *copycat*. Por copycat entende-se que as ações dos perpetradores podem ter sido eliciadas mediante a exaustiva exibição de conteúdos relativos a episódios anteriores. Conceito que possui seu valor ao evidenciar a exposição exagerada dos massacres na mídia, pode limitar a ação dos atiradores a uma mera imitação de modelos, resvalando novamente em posturas deterministas.

Sendo os fuzilamentos escolares um fenômeno complexo *per se*, a ação da imprensa com relação a ele também merece avaliação cuidadosa. Como as pesquisas mencionadas apontam, a difusão profusa e carregada de aspectos emotivos contribuem para a exacerbação do medo que esses eventos provocam. Entretanto, é pouco produtivo culpar exclusivamente um ator social.

---

[23] O estudo de Kupchik e Bracy (2009) não trata somente dos *school shootings*, e será retomado no capitulo V.

A continuar abordando a imprensa, o próximo capítulo esboça o percurso de sua constituição, com ênfase ao Brasil.

Capítulo III –Breve descrição do percurso histórico e social da imprensa brasileira

Para compreendermos as condições de produção das representações sociais na imprensa, apresentaremos agora o percurso histórico de seu surgimento e consolidação, dando ênfase ao Brasil.

O surgimento e o desenvolvimento da imprensa, cuja influência se tornou tão notável que chegou a ser intitulada de "o quarto poder", pode ser sintetizado da seguinte forma: "A história da imprensa é a própria história do desenvolvimento da sociedade capitalista" (SODRÉ, 1999, p.1).

Anteriormente, aludimos à tese de Postman (1999) sobre como a disseminação da palavra impressa foi determinante para o surgimento do modelo de escola cujas bases são presentes até hoje. Para além disso, o letramento e a cultura cristalizada na palavra escrita tiveram papel imensurável no surgimento da democracia moderna, com valores que norteiam a sociedade ocidental até hoje.

O período que vai do fim do Renascimento até as revoluções industriais marca não somente a consolidação dos ideais democráticos como também da burguesia enquanto classe dominante, juntamente com o estabelecimento do modo capitalista de produção. A imprensa surge nesse ínterim, atendendo à necessidade de uma ferramenta de comunicação rápida e barata para acompanhar as mudanças políticas, sociais e econômicas em curso.

Para tanto, foi necessária a luta para que ocorresse a passagem de sua produção às mãos da iniciativa privada e a garantia de que os grupos que a dominassem tivessem liberdade para elaborar seu conteúdo. O que veio a ser intitulado *liberdade de imprensa* ganha força principalmente com a Revolução Francesa e a independência dos Estados Unidos da América no século XVIII. Sem ter de se submeter ao *imprima-se* régio, estatal ou clerical, foi possível à imprensa ser meio de comunicação de uso incalculavelmente amplo.

Os mais diversos interesses e aspirações, as mais diferentes classes e grupos ideológicos lançaram mão do impresso e participaram da ebulição que o tornou barato e de alcance massivo (SODRÉ, 1999). Trata-se do período onde imperava o modelo de imprensa denominado de jornal-tribuna (LUCA, 2008). O jornal-tribuna era veículo de propagação de idéias com fins de não simplesmente defender um ponto de vista, como também de doutrinar. A luta de interesses passava pelas páginas de jornais burgueses, monarquistas, ruralistas,

socialistas, anarquistas, entre outros. Mas os primeiros foram os principais responsáveis pelo desenvolvimento tecnológico e pelas transformações culturais que deram origem à imprensa como a conhecemos hoje.

A doutrinação veiculada pela imprensa é calcada na busca pela influência em massa, conforme Sodré (1999). Seu aprimoramento tecnológico, com conseqüente barateamento e maior distribuição, converteu-a em veículo de universalização de valores e comportamentos, principalmente aqueles ligados aos interesses defendidos pela burguesia que se consolidava no mundo ocidental.

Importante fonte de recursos para que esse processo lograsse êxito foi a incorporação de anúncios ao conteúdo dos jornais, principalmente a partir do último quarto do século XIX. Não sem resistência, os grupos de imprensa passaram a admitir que, em meio a seus debates e informes, grupos mercantis e financeiros publicassem textos e ilustrações sobre seus serviços, mediante o pagamento de determinada quantia. De pequenos quadros pagos por empreendimentos locais, os anúncios passaram rapidamente a ocupar páginas inteiras, com conteúdo financiado por grandes grupos e, já no início do século XX, tornaram-se a principal fonte de renda dos periódicos (SODRÉ, 1999).

No Brasil, essas transformações são postas em marcha no período da primeira república (1889-1930). Além dos fatores em nível mundial já citados, a própria consolidação do regime republicano alavancou o crescimento da imprensa, devido ao fato de que os primeiros governos viram nela importante aliada na luta contra grupos que almejavam restaurar a monarquia. Também foram determinantes as profundas mudanças que aconteceram nesse período, como a industrialização e urbanização, a pujança da agricultura cafeeira, o aumento da população letrada e o ingresso de imigrantes de diversos países (ELEUTÉRIO, 2008; LUCA, 2008).

Havia profunda crença no progresso do país, com o uso da energia elétrica e a entrada da tecnologia no cotidiano, causando mudanças rápidas e expressivas em uma sociedade onde o desenvolvimento do capitalismo foi tardio (SODRÉ, 1999). Surgia aqui o modelo de imprensa como empresa, a chamada *grande imprensa*[24], que então já era consolidado nos EUA e parte da Europa.

[24] "De forma genérica, [grande imprensa] designa o conjunto de títulos que, num dado contexto, compõe a porção mais significativa dos periódicos em termos de circulação, perenidade, aparelhamento técnico, organizacional e financeiro". (LUCA, 2008, p. 149)

Com o crescente aumento do número de leitores, de fato ou em potencial, e o ingresso de recursos por meio dos anúncios de empresas que almejavam divulgar seus serviços a essa população, a imprensa abandonou o modelo de jornal-tribuna para se converter em veículo de informação. Dessa maneira, não restringia seu público aos correligionários ou simpatizantes de um determinado grupo político. Reduzindo o espaço da expressão de opiniões, os periódicos passaram a trazer notícias nacionais e internacionais, que logo foram acompanhadas por fatos do cotidiano das grandes cidades, informações de utilidade mais próxima à população em geral, crônicas e suplementos voltados a temas e públicos específicos. Os jornais passaram a perseguir a "verdade dos fatos", ao menos idealmente (LUCA, 2008, p. 153).

O que não quer dizer que a imprensa tenha se alijado da arena política. O fato é que a dependência de recursos advindos dos anunciantes fez com que os veículos de informação tomassem maiores cuidados ao manifestar tal ou qual posição. Defender ideais contrários aos dos grupos anunciantes era renunciar a um sustentáculo financeiro indispensável. Outro fator era a vultosa injeção de recursos e a concessão de regalias fiscais pelos governos aos veículos que lhes fossem favoráveis – acompanhada pela censura, praticada abertamente em diversos períodos da história do Brasil.

Componente igualmente importante foi a ação de grupos de forte poder econômico, principalmente os latifundiários e os industriais, que investiram na construção dos grandes veículos de imprensa. Buscavam garantir seu próprio espaço de divulgação para seus ideais e para defesa de seus interesses econômicos e políticos.

As classes sociais detentoras de maior poder político e econômico construíram a grande imprensa e de seu poder nunca saíram. Ainda que não forme um grupo homogêneo, tanto em motivações quanto em origem de recursos, a grande imprensa brasileira possui algumas características e percurso histórico que são comuns às diversas empresas que a compõem (SODRÉ, 1999).

Significativa parte das informações veiculadas pelos grandes jornais e revistas é expressão de suas ligações com quem os mantém. Dizemos significativa e não o seu total porque um jornal ou revista não apresenta uma visão unívoca. O incontável número de temas que podem ser abordados pela imprensa (virtualmente, tudo o que possa ser objeto de atenção e debate público) faz com que seja impossível evitar a apresentação de posições heterogêneas ou até mesmo antagônicas. Assuntos da cobertura jornalística clássica, como política, estado,

economia, podem ser abordados tão somente pelos jornalistas. Já conteúdos de alta complexidade e especificidade técnica exigem a consulta a especialistas, muitas vezes externos à empresa de comunicação. Tais atores podem ser selecionados entre aqueles que coadunam com a postura do veículo; porém, é mais difícil cooptar as opiniões que venham a emitir.

A composição de interesses a mobilizar a empresa de grande imprensa tampouco é monolítica. Com cerca de 80% de sua receita advinda de publicidade (SODRÉ, 1999), são muitos os grupos empresariais a querer influenciar no que o jornal e a revista dizem. Apesar de ser possível colocá-los sob o grande rótulo de empresariado, isso não quer dizer, em hipótese nenhuma, que suas motivações sejam homogêneas.

De qualquer maneira, a orientação dos diretores do veículo é o parâmetro para o trabalho do jornalista. Como afirma Abramo[25]: "No jornal, a notícia tem aquela objetividade que foi optada pela empresa e cooptada pelo jornalista" (1988, p. 117). As empresas que compõem a grande mídia escolhem como apresentar as notícias, dando tais ou quais interpretações, com ou sem destaque, situando-a em tal ou qual ponto do impresso, próximo a este ou aquele tema. Os jornalistas, funcionários da empresa, escrevem conforme a "opção" do "dono" do jornal. Abramo (op. cit.) deixa clara essa relação, afirmando que não há como ser diferente (o próprio Abramo foi demitido da *Folha* e do *Estado* por razões pouco claras).

Diante do fato de a empresa jornalística ser voltada à divulgação de informações de maneira que sejam favoráveis aos seus interesses, ou pelo menos não os atinja, Sodré (1999) questiona um dos pilares da prática jornalística: a liberdade de imprensa. Indispensável, pois garante o acesso às informações para a população nas sociedades democráticas, acaba por ser usada com fins de legitimar os interesses particulares da grande imprensa. A liberdade de imprensa trata-se de "liberdade da empresa" poder expressar aquilo que lhe aprouver. O principal inimigo a ser enfrentado pela grande impressa no tocante à sua liberdade é a censura governamental; no mais, ela pratica a autocensura ao defender suas posições, evitando apresentar aquilo que as contrarie.

Abramo (1988) não nega tais fatos, mas afirma que a grande imprensa pode ter uma "função educativa" quando não deixa os interesses do país de lado ao cuidar de seus próprios.

---

[25] Cláudio Abramo (1923-1987) trabalhou em diversas funções de direção no *Estado* e na *Folha*, sendo considerado um dos principais responsáveis pela modernização destes veículos entre as décadas de 1950 e 1980.

Jornais e revistas podem, sim, fornecer informações confiáveis e expor sua visão em editoriais e artigos de opinião. Um exemplo desse modelo são os jornais dos EUA, que chegam até mesmo a declarar abertamente quem apóiam nas eleições. Contudo, o ideal de objetividade e neutralidade no jornalismo brasileiro faz com que soe de péssimo gosto quando um veículo se posiciona politicamente de maneira explícita.

Um jornal pode ter função de "esclarecimento" quando está em desacordo com a "conjuntura nacional", ou em momento de confluência de interesses. O assassinato do jornalista Vladimir Herzog em 1975 é emblemático, como abordaremos adiante. Entretanto, essa postura de "esclarecimento" vai até o ponto em que os interesses da grande imprensa não deixem de ser contemplados (ABRAMO, 1988). A lógica da relação interesse-informação não é linear, tampouco unívoca, por estar sujeita aos fatores que viemos citando até aqui; além disso, o leitor – podemos dizer o *consumidor* da notícia – também é uma força a ser levada em conta. Ignorar ou contrariar momentos de comoção nacional, como no caso Herzog ou nas diretas-já, pode resultar em mancha difícil de remover da imagem do veículo.

A partir de 1970, os *media* se concentram nas mãos de cerca de dez famílias. Dentre elas, podemos citar os Mesquita (*S/A Estado de S. Paulo*); Frias (*Grupo Folha da Manhã S/A*); Marinho (*Organizações Globo*); e Civita (*Grupo Abril*) (CAMARGO, 2008). Não por coincidência, a consolidação destes grupos se deu no regime militar (1964-1985). Estudos têm levantado a participação deles na então intitulada Revolução de 1964, pelo retrato que construíram do governo Goulart e de sua proximidade a ideais comunistas, e pelos recursos e poder político que viriam a receber quando da ascensão dos militares ao Planalto (SODRÉ, 1999; RANGEL, 2003; PIRES, 2007).

De fato, o apoio da grande imprensa à ditadura militar é assunto complexo e de abordagem delicada. Primeiramente, os grupos estavam ao lado dos militares, uns mais abertamente, outros de maneira discreta. Mas os interesses do governo militar foram se revelando não tão consoantes a alguns setores empresariais e a alguns grupos de imprensa, talvez mais pela concentração de poder do que propriamente por sua orientação ideológica. Rangel (2003) afirma que houve, por parte da imprensa, um processo de adoção de uma postura mais informativa, onde o posicionamento ideológico fosse menos claro e evitasse o confronto com o grupo dominante; o que não evitou certo desconforto, devido principalmente ao recrudescimento da censura prévia e das perseguições políticas.

O descontentamento da grande imprensa tornou-se generalizado a partir do assassinato do jornalista Vladimir Herzog em uma cela do Departamento de Ordem Política e Social - DOPS, em 1975. Abramo (1988) afirma que se produziu em torno do fato o consenso dos diversos grupos de comunicação de que tais ações por parte do governo militar eram inaceitáveis.

Com a paulatina abertura do regime, a grande imprensa abraçou a defesa da democratização. O caso mais contundente é o da *Folha*, como aponta o trabalho de Pires (2007), que abordaremos adiante. A partir do movimento pelas eleições diretas, todo o árduo caminho da abertura política passou a ser acompanhado de perto, com a exposição de cada passo: a anistia, a aprovação das eleições diretas, a escolha de Tancredo Neves para a presidência da República seguida de seu falecimento, a posse de Sarney, a Assembléia Nacional Constituinte e a promulgação da Constituição Cidadã em 1988, chegando à primeira eleição direta para presidente no novo período democrático do Brasil.

Nessa eleição, a polarização política se dava em torno do então candidato Luís Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores - PT) e de Fernando Collor de Melo (do extinto Partido da Reconstrução Nacional – PRN). Mais uma vez, a mobilização político-partidária da grande imprensa trazia matizes, com o apoio velado de alguns grupos de comunicação e explícito de outros, a Collor, que apresentava o primeiro projeto econômico com aspirações neoliberais do Brasil. O caso emblemático desse período é o da *Veja*, que o retratou em capa como o “caçador de marajás”, aquele que acabaria com a corrupção no funcionalismo público (CORRÊA, 2008; CAMARGO, 2008).

Foi justamente a corrupção gigantesca, aliada ao seu mandonismo, que o derrubou. Para Camargo (op. cit.), esses fatores levaram os grupos de imprensa a se afastar dele; o apoio deu lugar às denúncias. A própria revista *Veja* é apontada como uma das protagonistas da queda de Collor, ao apresentar extensas reportagens e entrevistas descrevendo o sistema de desvios, a atuação do escudeiro Paulo César Farias, a construção da Casa da Dinda, as trapalhadas de Rosane Collor...

Por um lado, esse momento único consolidou a representação da imprensa no Brasil como uma espécie de fiscalizadora dos governos, trazendo a público o que é feito, como o é, e se há prejuízo à população brasileira. Por outro, fez com que sentisse gosto pelo quarto poder.

No governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002, pelo Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB), houve um aprofundamento das propostas neoliberais

aventadas por Collor, recebendo apoio entusiasmado da grande imprensa (CAMARGO, 2008). A privatização foi posta em marcha, e, em 1995, o monopólio do Estado sobre as telecomunicações foi rescindido. As empresas de telefonia passaram às mãos de grupos privados. A imprensa, até então nas mãos apenas de grupos brasileiros por força de lei, passou a poder contar com a participação estrangeira em até 30% de seu capital. Essa alteração na lei de telecomunicações apenas dava legitimidade a um fato já de longa data consumado. Há décadas a participação estrangeira era visível, contando até mesmo com veículos completamente estrangeiros, como a estadunidense *Seleções do Reader's Digest* (SODRÉ, 1999).

Com o consentimento do governo FHC a esta antiga reivindicação dos grupos de comunicação, a agenda de privatizações pôde continuar sem maiores incômodos. Camargo (2008) relata que não houve questionamentos sobre o fato de as empresas privatizadas terem sido vendidas com dinheiro financiado pelo BNDES, inclusive para grupos estrangeiros. Outro ponto sobre o qual a grande imprensa silenciou foi o aumento da dívida pública. O alegado pelos reformadores neoliberais era de que a venda de empresas estatais a diminuiria; o que se viu foi o salto de R$ 134 bilhões para R$ 700 bilhões em oito anos.

O governo seguinte, de Lula (PT), manteve os fundamentos macroeconômicos de seu antecessor, destoando da agenda neoliberal quanto às privatizações, interrompidas, e quanto às políticas sociais, ampliadas[26]. Em 2005, seu governo enfrentou uma grave crise política, que ficou conhecida como "escândalo do mensalão": deputados estariam recebendo propina para votar a favor de propostas da base governista. A imprensa se esmerou em apresentar o caso detalhadamente; para Camargo (2008), esse esforço não foi inocente exercício de democracia e defesa da população brasileira. *Veja, Estado, Folha* e Organizações Globo estariam obcecadas pelo papel de quarto poder, alcançado com o êxito em derrubar Collor. Teria ocorrido uma mobilização para que Lula não se reelegesse, traduzindo-se na apresentação de reportagens cujo objetivo era incriminar, e não elucidar os fatos. O autor afirma que o insucesso dessa estratégia se deve à fidelidade de parte do empresariado a Lula devido à ortodoxia econômica de seu governo.

[26] Esse é um retrato ligeiro dos oito anos de governo Lula; o teor de suas políticas ainda é objeto de debates.

Capítulo IV - A teoria das representações sociais

Passemos agora ao referencial teórico de nossa análise e que é o fundamento de todo o trabalho que viemos realizando até aqui. O percurso traçado, em que apresentamos uma série de considerações sobre os processos históricos e sociais que envolvem a disciplina escolar, a violência e a imprensa, tem sua razão de ser na escolha da teoria das representações sociais para pensarmos a indisciplina e a violência escolar e suas representações na imprensa brasileira.

O psicólogo social romeno, radicado na França, Serge Moscovici, publicou "A representação social da Psicanálise" como fruto de suas indagações e pesquisas sobre como um objeto de conhecimento se integra ao cotidiano[27]. Ele tomou a psicanálise não como base para seus postulados, mas como objeto de estudo para entender como um conhecimento científico, alheio ao dia-a-dia das pessoas não pertencentes ao meio acadêmico, irrompe nos mais diversos espaços sociais, deixando de ser matéria exclusiva de especialistas.

Procurava, dessa maneira, a construção de uma psicologia social do conhecimento. Seu foco não era o da epistemologia tradicional, voltada aos saberes científicos. Moscovici (1978) buscou compreender o senso comum, não o vendo como uma forma de conhecimento menos relevante ou distorcida, mas como uma dinâmica de compreensão da realidade social *comum a todos*, partilhada por indivíduos e grupos na sociedade contemporânea.

Para tanto, postulou uma teoria em que abordar o ser humano em sua constituição psíquica não é ver o social como mera soma de individualidades, mas como constituinte dos indivíduos e constituído por estes. A dicotomia social *versus* individual permeia desde longa data a Psicologia Social, produzindo e reproduzindo uma divisão que dificulta a compreensão dos processos subjetivos e sua relação indissociável com os fatores sociais (MOSCOVICI, 1995). A teoria das representações sociais vem como uma possível alternativa àquelas que reproduzem tal cisão.

Principiaremos a explanação sobre a teoria das representações sociais pela retomada do conceito de representação coletiva na obra de Émile Durkheim, como realizada por Moscovici (1978).

Durkheim (1977) afirmava que o pensamento individual é essencialmente diferente do

[27] *La psychanalyse – Son image et son public* foi publicada na França em 1961.

pensamento social, pois existem elementos da ação, da comunicação e do comportamento que independem das consciências individuais. Sua existência depende exclusivamente do meio social, não podendo ser reduzido a fenômenos orgânicos ou psíquicos. Além disso, o social seria a única realidade a qual temos acesso, sendo o individual submetido a ela.

Os elementos que compõem o social são intitulados *fatos sociais:*

> [...] toda maneira de agir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou então ainda, que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter (DURKHEIM, 1977, p. 11).

Os fatos sociais, que incluem formas coletivas de pensar e agir, são anteriores ao indivíduo e independem deste para que existam. Logo, o social possui primazia sobre o individual, sendo que o pensamento individual organizado é possível apenas graças à vida social, que é a única realidade possível. O subjetivo é sua mera reprodução.

Ao definir a especificidade do pensamento social diante do individual, Durkheim propôs o termo *representação coletiva*. Para ele, "o que as representações coletivas traduzem é a maneira pela qual o grupo se enxerga a si mesmo nas relações com os objetos que o afetam" (1977, p. XXVI). As representações coletivas orientam a ação e a compreensão do mundo dos indivíduos, mas são construídas pelas sociedades, afetando-as como um todo. Não se confundem com uma simples soma de representações individuais por serem construídas diretamente no âmbito coletivo e os indivíduos serem igualmente constituídos pelo coletivo. Durkheim admite que os indivíduos desempenhem um papel na produção da realidade social, mas que eles aí encontram maneiras de agir as quais não pode impedir que existam nem fazer com que existam de uma maneira diferente.

As representações coletivas são mais do que concepções sobre o mundo. Durkheim produziu a precursora afirmação de que "a vida social é toda feita de representações" (1977, p. XIX). Ou seja, as representações coletivas são a própria realidade social. Não como cópia da realidade natural, mas, para Durkheim, como única realidade possível ao homem. A própria realidade natural é representada no âmbito social, sendo o homem um ser social, construído socialmente, que já não se encontra submetido a uma suposta realidade primeira (biológica ou instintual).

Moscovici (1978) toma como base os conceitos de Durkheim, apresentando algumas diferenças importantes entre as representações coletivas e as representações sociais. O conceito de representações coletivas é mais adequado para sociedades estáticas, em que a disseminação de informações é lenta. São sociedades calcadas no conhecimento mítico,

transmitido de geração a geração, cuja elaboração se perde na História. Os valores guiados por essa lógica tendem a ser mais estáveis e imbuídos por um senso de coletivo que leva os indivíduos a terem uma margem muito pequena para reelaborá-los. Já as representações sociais são características de nossa sociedade, onde o fluxo de informações é intenso, permitindo o surgimento constante de novas representações. É possível ainda a indivíduos e grupos participarem de maneira ativa da construção de representações sociais; a recepção de conhecimentos não se dá passivamente, devido a variada gama de fontes que se encontram à disposição no cotidiano e pela maior relevância do indivíduo frente ao coletivo.

Sinteticamente, *representação social* pode ser definida como "uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos" (MOSCOVICI, 1978, p. 26). A Teoria volta-se à elaboração dos saberes populares e do senso comum, compreendo-os como parte da vida cotidiana, isto é, da história individual e social, da vida afetiva e intelectual. As representações sociais são "teorias implícitas" que determinam as atitudes na interação social.

Moscovici aponta que as representações sociais são apropriações do conhecimento científico, e de diversas outras formas de conhecimento, não como mera distorção, empobrecimento ou simulacro, mas como forma de inserção desses saberes na realidade cotidiana, vinculando-os a um sistema de valores, noções e práticas que os classificam, denominam e, assim, orientam as interações sociais nas quais esses saberes se inserem.

Formando um corpo de conhecimento organizado, ainda que não necessariamente coerente, as representações sociais possibilitam a compreensão da realidade; para além disso, Moscovici afirma que "elas possuem uma função constitutiva da realidade, da única realidade que conhecíamos por experiência e na qual a maioria das pessoas se movimenta". (1978, p. 26).

Essa compreensão da constituição da realidade está intimamente ligada aos estudos apresentados em "A construção social da realidade", de Peter Berger e Thomas Luckmann (1985), obra diretamente citada por Moscovici em "A Representação Social da Psicanálise". A fundamentação da Teoria das Representações Sociais pode ser expressa como os autores ingleses colocam com relação à necessidade de se estudar a construção do conhecimento cotidiano:

> As formulações teóricas da realidade, quer sejam científicas ou filosóficas, quer sejam até mitológicas, não esgotam o que é 'real' para os membros de uma sociedade. Sendo assim, a sociologia do conhecimento deve acima de tudo ocupar-se com o que os homens 'conhecem' como 'realidade' em sua vida cotidiana, vida

> não-teórica ou pré-teórica. Em outras palavras, o ‘conhecimento’ do senso comum, e não as ‘idéias’, deve ser o foco central da sociologia do conhecimento. É precisamente este ‘conhecimento’ que constitui o tecido de significados sem o qual nenhuma sociedade poderia existir (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 30; aspas dos autores).

A realidade da vida cotidiana é, segundo os autores, *anterior ao indivíduo* e *independe da vontade deste*. Ela aparece já objetivada, ou seja, constituída e afirmada como real antes do indivíduo entrar em cena; este se constitui na realidade que é *intersubjetiva* por seu caráter essencialmente interacional e comunicacional.

Entre os significados produzidos por um indivíduo e outro existe *contigüidade* pela participação mútua no “acervo social disponível do conhecimento” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 62). Esse conhecimento comum determina a “atitude do senso comum”, comum não porque inferior ou incompleto, mas “porque se refere a um mundo que é comum a muitos homens” (op. cit., p. 40).

O mundo comum é experimentado pelo indivíduo como dado e até mesmo como algo diferente de um produto do homem; contudo, a relação entre o homem e o mundo comum é de produção mútua. Para além disso, pode-se afirmar que o homem se produz a si mesmo ao produzir o meio social que, por fim, o determina. Como sintetizam os autores, “a sociedade é um produto humano. A sociedade é uma realidade objetiva. O homem é um produto social” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 87).

É necessário compreendermos que, para os autores, os processos sociais são predominantes na produção do “eu”. Esse caráter social do eu não se limita àquilo que o indivíduo identifica como sendo ele mesmo; inclui gestos, expressões, maneirismos, todos os "complementos" da configuração do eu. "A auto-produção do homem é sempre e necessariamente um empreendimento social. Os homens *em conjunto* produzem um ambiente humano, com a totalidade de suas formações sócio-culturais e psicológicas" (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 75; grifos dos autores).

No cerne da produção do eu e do meio social encontra-se o conhecimento. O conhecimento apreendido no decurso da socialização do indivíduo serve à mediação entre aquilo que está objetivado no mundo social e a interiorização destas estruturas objetivadas. Ou seja, o conhecimento comum, socialmente fornecido, traça os limites e possibilidades de apreensão pelo indivíduo do próprio mundo social e delineia tanto a produção contínua da realidade social quanto do indivíduo. O conhecimento é assim objetivado, o que quer dizer que se torna real, até mesmo palpável a aqueles que dele compartilham.

Esse processo de comunicação, de trocas intersubjetivas cotidianas onde o conhecimento comum se constrói e se objetiva, é a própria base das representações sociais. Como Moscovici argumenta:

> As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados. Sabemos que as representações sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração [da realidade] e, por outro, à prática que produz a dita substância (1978, p. 41).

Para melhor compreensão da dinâmica destas trocas simbólicas na interação social, Marková (2003) incorpora à teoria elementos dos estudos do círculo bakhtiniano. O grupo liderado por Mikhail Bakhtin (1895-1975) já apontava a produção simbólica presente em todas as interações humanas. Essa concepção leva em conta que o simbólico é produzido a partir da materialidade das relações de produção e da estrutura sociopolítica. Entretanto, este posicionamento não relega indivíduo e grupos ao papel de receptores passivos dos conteúdos produzidos. À semelhança da postura adotada posteriormente por Moscovici, Bakhtin (2004) afirmava que na dinâmica das relações em suas diversas formas, os signos sofrem constante intercâmbio e são reelaborados, dando aos sujeitos alguma autonomia. Para além do clássico binômio emissor-receptor, a elaboração do simbólico é realizada conjuntamente, pois o sujeito que produz enunciados sempre o faz em função de um receptor. Mesmo no decurso do pensamento de *um* indivíduo, o outro está presente, com quem o discurso individual é partilhado, como se houvera uma platéia virtual. Esta característica da comunicação Bakhtin denomina de *dialogismo.*

Marková (2003; 2008) desdobra o conceito de dialogismo para o de *dialogicidade*, no qual se entende que os atores do processo comunicacional não são indissociáveis (ainda que diferenciáveis). Ao nos aproximarmos de um elemento, iremos encontrar seu complemento, necessariamente. Pois toda atividade humana é voltada para o *mundo do outro* (MARKOVÁ, 2003). A existência se dá na comunicação, onde *somos* para o outro e, através do outro, para nós mesmos. Esta perspectiva altera inclusive o sentido corrente para o *eu*, pois vê o Eu como existindo somente na relação com o Outro, nunca isolado; o Eu e o Outro se constroem e se definem na *troca*.

É nesta troca simbólica que o Eu e o Outro constroem os sentidos do mundo que lhes é comum, incluindo aí as representações sociais. Estas são tanto produto quanto parte do próprio processo de construção simbólica da realidade. Tomando as representações sociais

como o objeto ao qual estamos dirigindo nossa atenção, chegamos ao que Marková intitula de linha epistemológica de partida (2008, p. 471) para a teoria. Compreende-se que, na construção de representações sociais, estamos diante de uma relação de *triangularidade* entre o Eu, o Outro e o objeto de conhecimento (as próprias representações). Com isto, não estamos falando de um Eu que, isoladamente, produz representações de um objeto dado, mas o faz na relação com o Outro, tendo o objeto como mediador e, ao mesmo tempo, como produto.

Moscovici (1978) já havia afirmado que as representações sociais possuem fins de mediação e são elas próprias produtos da mediação social. Isso porque *representar*, para a teoria, não tem o mero sentido de atribuir uma imagem a um objeto, mas produzi-lo socialmente. Quando o Eu e o Outro produzem representações sociais, estão produzindo aquilo que permite a inscrição de um objeto na realidade simbólica que caracteriza as relações/interações. Ou seja, realiza a complexa e indispensável tarefa de se dar sentido a objetos (e, por extensão, ao mundo), desta maneira dando sentido também ao Eu e ao Outro.

Representações sociais são construídas para guiarem nossas atitudes, valores e comportamentos (MOSCOVICI, 1978). Todos estes são elementos da ação humana, concreta e social, que só tem sentido em relação ao Outro, por sempre se voltar para este Outro. Ainda que este Outro seja a platéia virtual de Bakhtin (2004), é sempre para ele e através dele que a ação do Eu se completa enquanto *sujeito*.

Para Jovchelovitch (2000), o *lócus* por excelência da dialogicidade do Eu, do Outro e das representações sociais é o espaço público, como o compreendemos na modernidade. Situando a concepção de esfera pública em um processo histórico que culmina com a atual forma de democracia, a autora salienta que, ao menos enquanto paradigma, é neste espaço em que se faz possível "o exercício do diálogo na vida comum" (JOVCHELOVITCH, 2000, p. 60).

As representações sociais estão intimamente ligadas ao espaço comum democrático, onde cada indivíduo é livre (ainda que idealmente) para se expressar e compartilhar das opiniões de outros. É no encontro público onde se formam representações que tanto expressam a resistência a mudanças quanto são lançadas as "sementes da mudança" (JOVCHELOVITCH, 2000, p. 40). Essa "permanência e diversidade" é a base do jogo democrático que possibilita uma vida em comum, para além do mera e puramente privado; evidentemente, tanto o sujeito privado quanto a esfera pública são construções históricas e sociais; assim, na modernidade, caracterizada por grande mobilidade e diversidade, as

representações sociais constituem uma estratégia para indivíduos e grupos se relacionarem e se movimentarem em um mundo que pertence a cada um, mas transcende a todos (JOVCHELOVITCH, 1995).

Presentes na esfera pública se encontram diversas formas de produção de conhecimento e de trocas simbólicas, todas elas tendo alguma forma de relação com as representações sociais. Diversos teóricos têm examinado conceitos a fim de evitar que as representações sociais terminem por serem diluídas em outros fenômenos; o melhor exemplo é o debate sobre as relações entre representações sociais e ideologia (ELOY *et alli.*, 2007).

Para Possamai e Guareschi (2007), a ideologia é sempre produzida com fins de dominação entre classes sociais, o que já não acontece com as representações sociais. Estas podem ter fins ideológicos, mas não necessariamente. Uma representação social não é produzida com o propósito de dominação, mas pode estar imbuída pelo ideológico em sua composição.

Ambos os conceitos apresentam uma pluralidade de sentidos, conforme Castorina e Barreiro (2006), tornando-os, em alguns momentos, imprecisos, ainda que sua grande utilidade para a compreensão da produção de conhecimento e da realidade social seja inegável. Para esses autores, "não tem sido possível determinar uma nítida distinção entre as duas categorias [representações sociais e ideologia]" (CASTORINA; BARREIRO, 2006, p. 21; trad. nossa)[28]. Os autores propõem a complementaridade dos conceitos, juntamente com uma útil diferenciação:

> Desde o ponto de vista de sua origem social, as RS e as ID se assemelham por serem produções coletivas. Entretanto, se distinguem pela amplitude de dita produção. Enquanto que as ID constituem cosmovisões, quer dizer, uma versão global da realidade social assumida pelos indivíduos, as RS sempre se referem a objetos específicos. (CASTORINA; BARREIRO, 2006, p. 22; trad. nossa)[29]

As representações sociais respondem à necessidade de indivíduos e grupos construírem atitudes, valores e comportamentos ante a variedade de novos objetos que irrompem continuamente nas interações sociais, não sendo, entretanto, únicas responsáveis pela constituição de uma visão de mundo.

---

[28] Castorina e Barreiro fazem sua análise a partir do conceito de ideologia em Marx, Althusser, Bourdieu e Zizek. No original: "No ha sido posible determinar de modo convincente una nítida distinción entre ambas categorías [RS e ID]".

[29] "Desde el punto de vista de su origen social, las RS y las ID se asemejan por ser producciones colectivas. Sin embargo, se distinguen por la amplitud de dicha producción. Mientras que las ID constituyen cosmovisiones, es decir, una versión global de la realidad social asumida por los individuos, las RS siempre refieren a objetos específicos".

Castorina e Barreiro (2006) retomam Moscovici ao afirmar que esta construção se dá de maneira ativa, e não inteiramente passiva, por parte do indivíduo. Para além disso, os autores concordam em afirmar: "Nem as RS nem as ID podem ser consideradas como uma falsa consciência da realidade, a que se contrapõe um conhecimento verdadeiro" (CASTORINA; BARREIRO, 2006, p. 22; trad. nossa)[30]. Ambas são formas de conhecimento distintas, por exemplo, da ciência, ainda que os autores concordem que as ideologias se constituam através de suas relações com o poder e sirvam à legitimação de uma ordem social.

A relação entre as representações sociais e a(s) ideologia(s) se dá na medida em que as representações sociais são formas dinâmicas de conhecimento, elaboradas como resposta a novos objetos que irrompam no social, tendo como *pano de fundo* o ideológico e promovendo uma reacomodação de objetos que produziram uma fissura no mundo social (CASTORINA; BARREIRO, 2006)[31].

As representações sociais possuem este caráter dinâmico que está intimamente ligado à nossa sociedade, onde a velocidade de propagação das informações é crescente. A exigência de que nos posicionemos rapidamente sobre qualquer assunto que, por razões quaisquer, torna-se alvo da atenção dos grupos pelos quais transitamos, é enorme. Trata-se de um trabalho incessantemente recomeçado de compilar dados e informações das fontes mais variadas; nos termos de Moscovici (1978, p. 55): "'documentos' que são para nós os artigos de um jornal, um acidente na rua, uma discussão num café ou num clube, um livro lido, uma reportagem televisada etc.". De maneira que não segue, como melhor exemplo, a lógica das ciências, o *homem comum* sintetiza, recorta, junta as informações mais variadas possíveis, numa tentativa de criar um *sistema único* que dê sentido ao objeto que esteja em questão e estabilize o universo consensual a que chamamos realidade.

Este objeto novo, que nos passa a sensação de que se constituiu "como se não existíssemos", nas marcantes palavras de Moscovici, pois sempre é um objeto advindo de fontes que o "homem comum" não domina, deve ser refeito "à nossa maneira, [agora] como se aí estivéssemos" (MOSCOVICI, 1978, p. 65). O processo de representar destaca o objeto e

---

[30] "Ni las RS ni las ID pueden considerarse una falsa conciencia de la realidad, a la que se contrapone un conocimiento enteramente verdadero".

[31] Outra possibilidade de aproximação entre ideologia e representações sociais se encontra nos paralelos desta última com o conceito de *ideologia do cotidiano* de Bakhtin (2004). Esta é construída no dia-a-dia e está ligada à produção material da vida (infra-estrutura), em contraposição à *ideologia oficial*, ligada às formas discursivas formais (Estado, religião, ciência etc).

o carrega de sentido, inscrevendo-o em nosso universo, isto é, naturalizando-o, fornecendo-lhe um contexto inteligível para nós.

Esta é a dinâmica de construção das representações sociais:

> Para reduzir conjuntamente a tensão e o desequilíbrio [causados pelo novo objeto], é preciso que o conteúdo corrente, e que o que está fora do universo, penetre no interior do nosso universo. Mais exatamente, é necessário tornar familiar o insólito e insólito o familiar, mudar o universo sem que ele deixe de ser o nosso universo (MOSCOVICI, 1978, p. 60).

Esse movimento de articulação do novo objeto com os objetos que já se encontram em nosso universo, tornando-se familiar, é intitulado por Moscovici de *ancoragem*[32]. Este termo é particularmente significativo: remete-nos à idéia de um barco que se fixa em algum ponto no mar, mesmo em meio ao movimento das ondas. Da mesma maneira, o novo objeto que se apresenta a nós o faz no turbilhão de informações a que somos submetidos em nossa sociedade. Quando esse novo objeto se destaca e se torna parte do debate público (MARKOVÁ, 2003), nós buscamos um meio de fixá-lo a um fundo que nos é familiar, para torná-lo menos movediço.

Assim, o que era alheio e independente de nós, é imbuído de sentidos e significações, para nos ser acessível. Representar não é meramente atribuir um signo ou um significante a um novo objeto, mas produzir o próprio objeto, colocando aí a nossa marca. No esquema clássico elaborado por Moscovici (1978, p. 65), atribuímos uma "figura" ao objeto – figura porque, como explica o autor em nota de rodapé da página citada, não se trata de mero reflexo ou reprodução, mas expressão e produção do próprio sujeito. Essa figura se alia a toda a significação construída, "formando" a representação social.

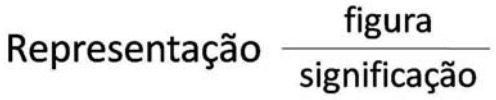


Ilustração № 1. Adaptada de Moscovici (1978, p. 65)

Esse processo de atribuição de uma figura e justaposição às significações preexistentes é sempre arbitrário, coercitivo, onde o importante não são as nuances e variações do objeto, mas a orientação de pessoas e grupos com relação a ele. Dessa maneira, recortamos, remodelamos, juntamos elementos aqui e ali a partir do que nos é familiar, até tornar o objeto íntimo à nossa existência, parte de nossa realidade concreta – eis o processo de *objetivação.*

---

[32] Na tradução de A. Cabral para *La psychanalyse – son image et son public*, utilizou-se o termo "amarração". Utilizamos aqui "ancoragem", de uso consagrado.

Quando falamos de objetivação, podemos pensar não somente em tornar algo “mais objetivo”, mas também em torná-lo um objeto no sentido comum da palavra. Isto é, aquilo que era fugidio passa agora a ter um estatuto de “coisa”, de algo “quase tangível”, nos dizeres de Farr (1995, p. 58). Para Moscovici (1978, p. 289), “é a passagem de conceitos e idéias para esquemas ou imagens concretas”. Este conhecimento objetivado é utilizado por nós de maneira “parcialmente automática” em nosso cotidiano, ou seja, participa da realidade e dita nossas atitudes, valores e comportamentos.

Ao atingir o estatuto de objeto social, a representação apresenta uma dinâmica dupla. Nela se encontram elementos duradouros, ligados a processos históricos e sociais amplos, que lhe garantem relativa estabilidade. Trata-se do *núcleo central*, elemento das representações sociais que as definem e advém de símbolos cuja existência é longínqua e em torno do qual os novos objetos sociais, sobre os quais é imperativo construir-se representações, vão buscar avizinhar-se para dele compartilhar o sentido. Assim, os aspectos ditos *periféricos* das representações sociais estão ligados ao contexto imediato, à mobilidade social, sendo, por excelência, variáveis em múltiplas maneiras (SÁ, 1996).

Quando investigamos representações sociais, nos aproximamos da substância simbólica que participa da construção da realidade. Para sintetizar, retomamos Berger e Luckmann (1985, p. 36):

> O mundo da vida cotidiana não somente é tomado como uma realidade certa pelos membros ordinários da sociedade na conduta subjetivamente dotada de sentido que imprimem a suas vidas, mas é um mundo que se origina no pensamento em ação dos homens, sendo afirmado como real para eles.

Para reiterar o exposto até aqui, resta-nos abordar a teoria das representações sociais enquanto epistemologia, ou seja, como ela apresenta a relação sujeito-objeto. Além de não ver o conhecimento cotidiano como inferior ao conhecimento científico, como expomos no início deste capítulo, Moscovici (1978) afirma não haver um hiato entre o sujeito e o objeto. Aquele que conhece e o conteúdo conhecido pertencem a uma mesma dinâmica, visto o sujeito produzir a si mesmo ao construir representações: “O objeto está inscrito num contexto ativo, dinâmico, pois que é parcialmente concebido pela pessoa ou a coletividade como prolongamento de seu comportamento e só existe para eles enquanto função dos meios e dos métodos que permitem conhecê-lo” (p. 48).

O objeto é, então, “prolongamento de seu comportamento”, participa daquilo que é o sujeito; a caracterização daquele que conhece (indivíduo ou grupo) se dá pela própria representação. O representar de determinada maneira tais ou quais objetos socialmente

estabelecidos diz respeito ao que se é e como se age face à sociedade, a si mesmo e aos outros. Esse ponto diz respeito particularmente ao processo de objetivação, em que o objeto representado socialmente ganha materialidade para o sujeito, sendo inequívoca parte de sua realidade.

Além disso, o objeto só é passível de ser conhecido em função de meios constituídos pelo próprio sujeito face aquilo que o objeto lhe apresenta. Compreendemos melhor esse aspecto se nos remetemos ao processo de ancoragem, no qual o sujeito se esforça por aliar os novos objetos a representações que já lhe sejam familiares. A maneira como o objeto será representado depende dessas representações semelhantes anteriores à sua irrupção na realidade social do sujeito. O objeto apreendido, dessa maneira, não é completamente novo, mas está ligado a elementos dos quais o sujeito já dispunha.

O que não quer dizer que o sujeito submeta o objeto ao seu rol de representações, pois o sujeito reelabora suas representações na medida em que aproxima o objeto de sua realidade. O sujeito constitui-se ao mesmo tempo em que constitui o objeto (MOSCOVICI, 1978, p. 48).

Tendo em vista o exposto até aqui, passemos agora à relação entre imprensa e representações sociais, para contemplar o foco de nossa pesquisa.

4.1 Imprensa e representações sociais

Sabemos que os meios de comunicação em massa, incluindo a imprensa, produziram inegáveis transformações em nossa sociedade. Com sua veiculação de informações em grande volume e velocidade, obtiveram impacto em todos os aspectos da vida social. Esses impactos não se limitam à maneira como as informações circulam, mas à própria construção do simbólico enquanto constitutivo da realidade (JOVCHELOVITCH, 2000), ou, para dizer o mesmo com outros termos, os *mass media* possuem papel fundamental na construção da realidade social (PAVARINO, 2003).

Primeiramente, os *media* podem falar daquilo que não nos é familiar, trazendo novos objetos ao debate público. É nesse espaço que um fato, um novo conceito, uma decisão política, entre outros, é debatido e ganha corpo, em um contínuo que vai da imensa abrangência dos meios de comunicação em massa às conversas rotineiras *tête-à-tête*. Em

todas essas formas de comunicação, representações sociais estão não somente sendo construídas, como são o centro da vida social e dos eventos cotidianos. Quando um novo objeto irrompe na esfera pública, produzindo tensão em seu entorno, faz com que seja elemento central de debates nas mais diversas instâncias – dentro da lógica em que indivíduos e grupos estão tentando ancorar e objetivar o novo que se lhes apresenta (JOVCHELOVITCH, 2000; MARKOVÁ, 2003; PAVARINO, 2003).

Dessa maneira, o segundo momento é a capacidade dos próprios *media* em fazer aquilo que não nos é conhecido se tornar familiar, pois eles não somente nos trazem informações desconhecidas como alimentam o debate em torno daquilo que é de interesse da opinião pública, com mais informações, detalhes, relação com outros dados, posição de especialistas, entre outros. À tensão a que todo o espaço público se viu submetido os *mass media* não se furtam, promovendo e ampliando o debate até seu esgotamento – limite pouco confortável em se precisar, mas perceptível em seus aspectos gerais.

Dessa maneira, os *mass media* tanto são produtores de representações sociais quanto são seus produtos. Possuem sua própria *agenda*, no tocante a trazer informações ao público em geral, acompanhar os processos políticos e governamentais (JOVCHELOVITCH, 2000), ou serem ainda ferramentas ideológicas, porta-vozes de grupos sociais específicos[33]. Mas não podem simplesmente ignorar aquilo que está em debate para além de si, em todas as outras instâncias de comunicação. São eles mesmos portadores de representações sociais, seja reproduzindo o que circula na esfera pública, seja expressando representações dos grupos sociais que os compõem ou tem poder sobre eles.

Moscovici (1979) nos apresenta a dinâmica de comunicação da imprensa, classificando-as em três categorias, que podem ser aplicáveis a formas de organização cognitiva das representações sociais, ou ainda, a modos como elas se expressam entre indivíduos e grupos:

a) *Difusão*, ligada à *opinião*, onde a imprensa se esforça por criar uma relação de proximidade com o leitor, adaptando-se aos seus interesses e tornando pouco diferenciáveis fonte e receptor da informação – de maneira que o leitor se identifique com o veículo. Essa forma é encontrada nos jornais da grande imprensa.

b) *Propagação*, relacionada à *atitude*, sendo seu propósito a acomodação seletiva de

[33] Conforme explanamos no capítulo dedicado à imprensa.

conteúdos a uma visão de mundo já estruturada, forma característica da imprensa religiosa.

c) *Propaganda*, a que corresponde o *estereótipo*, tendo como objetivo a diferenciação em termos antagônicos, produzindo a adoção de pólos do tipo verdadeiro-falso, sendo o verdadeiro suas próprias perspectivas; temos nesse caso a imprensa partidária ou de orientação político-ideológica (comunista, por exemplo).

A grande imprensa é caracterizada como voltada à difusão de idéias e valores junto aos receptores de suas mensagens. A linguagem acessível, o tom algumas vezes familiar de seus textos, a coloca muito próxima às pessoas dos mais diversos grupos sociais. Lembremos que essa construção é proposital, tanto em termos de semântica quanto de léxico, pois o jornal trata a informação como produto a ser vendido ao maior número possível de consumidores.

A familiaridade que o leitor cria com o veículo jornalístico, seja jornal ou revista, o leva a tomar como suas as posições apresentadas. Não de maneira simples, mas recortando, juntando, descartando aquilo que não esteja de acordo com seus valores, de maneira arbitrária e muitas vezes coercitiva. Trata-se da própria lógica das representações sociais como apresentada por Moscovici (1978), dentro da maneira como habitualmente se tem tomado a relação imprensa x representações sociais: os veículos de informação fariam parte das condições de produção, proporcionando tanto o surgimento de novos objetos, quanto os elementos que permitem sua ancoragem.

Não é nessa direção que caminha nosso trabalho, ainda que pesquisar a respeito dessa questão seja sumamente importante, não só para a teoria das representações sociais, mas para todas as disciplinas que se debruçam sobre a comunicação. O que nos ocupa são as representações sociais *veiculadas na imprensa*, aquelas que são encontradas ali, no texto jornalístico, diariamente ou uma vez por semana. Dentro de certos limites dos quais somos conscientes (seria enriquecedor se entrevistássemos jornalistas, redatores, observássemos a rotina de uma redação, buscássemos conhecer *in loco* o processo e as motivações por trás de um texto jornalístico), podemos contribuir ao entendimento das representações sociais sobre indisciplina e violência escolar abordando-as na imprensa, dialogando com aquilo que já vem sendo feito junto a outras instâncias sociais.

Capítulo V – Procedimentos metodológicos

Na obra seminal para a teoria das representações sociais, *La psychanalyse, son image et son publique,* Moscovici lança mão de uma abordagem atualmente intitulada *quali-quantitativa,* abarcando uma amostra de 2.265 sujeitos, agrupados de forma a compor uma amostragem representativa da população francesa, sendo divididos por classes sociais (classe média, profissionais liberais, operários, estudantes de nível superior e estudantes de escolas técnicas). Foi aplicado a cada indivíduo um caderno-questionário, combinando entrevistas livres com questionários sistemáticos. A intenção de Moscovici era clara: "Esta pesquisa não se propõe somente descrever as distribuições de opiniões a respeito da Psicanálise, mas também pretende analisar a sua inserção no campo psicossocial da pessoa e do grupo" (MOSCOVICI, 1978, p. 32).

Pesquisar representações sociais envolve a abordagem das características do grupo estudado, incluindo aí fatores sócio-econômicos, orientação partidária, religião, e o que Moscovici intitula de "modalidades de expressão" (op. cit., p. 32): termos abstratos, concretos, o vocabulário geral etc.

Moscovici também realizou análise de conteúdo da imprensa (jornais e revistas) sobre a Psicanálise, estudando um total de 1.640 artigos, coletados em 230 jornais e revistas.

Em linhas gerais, as pesquisas em representações sociais seguem os postulados de Moscovici. Sua metodologia evita instrumentos experimentais, como a indução e a comparação, dando preferência a *técnicas de observação*, como as intitula o autor: pesquisa de opinião e análise de conteúdo. O legado de seu trabalho é vasto, sendo que a pesquisa de representações sociais vem sendo aplicada amplamente nas humanidades e na saúde. Entretanto, isso não significa a simples repetição de seus procedimentos. Apresentemos apenas três exemplos que ilustram a diversidade de métodos de pesquisa de representações sociais: Spink (1995) utiliza um número extremamente reduzido de sujeitos (dois), caracterizando um estudo de caso. Jovchelovitch (2000) combina grupo focal, entrevistas individuais e análise de conteúdo da imprensa. Possamai e Guareschi (2007) utilizam observação e diário de campo, articulados a entrevistas individuais.

Em nosso trabalho, optamos por adotar uma abordagem qualitativa das representações sociais sobre indisciplina e violência escolar na imprensa brasileira. Ao estudarmos um

fenômeno em termos qualitativos, optamos não simplesmente por estudá-lo em ‘profundidade’; talvez o termo mais adequado seja ‘amplitude’, pois a metodologia qualitativa nos permite explorar elementos dos dados levantados cujo alcance estatístico não seria o suficiente para que fosse considerado relevante, encontrando-se na ‘periferia’ do material estudado. Como sintetiza González-Rey (2002, p. 1), a metodologia qualitativa age como “[...] via de acesso a dimensões do objeto inacessíveis ao uso que em nossa ciência se tem feito do quantitativo”. O uso corriqueiro de abordagens quantitativas preocupa-se mais com a generalização dos resultados e o delineamento de sistemas que permitam previsões sobre o objeto, enquanto na metodologia qualitativa importa a compreensão o mais abrangente possível do que se esteja pesquisando e dos sujeitos envolvidos.

A metodologia qualitativa também implica abolir a concepção do pesquisador enquanto sujeito pretensamente neutro, cuja ação não influenciaria o resultado da pesquisa. Admitir as idiossincrasias do pesquisador é um elemento pouco aceitável às abordagens empiricistas, mas muito caro à metodologia qualitativa (GONZÁLEZ-REY, 2002). Trata-se de encarar as condições de produção do conhecimento científico tendo a dialogicidade como característica inerente, onde sujeito, objeto e representação exercem influência e dependência mútua.

Nosso primeiro passo, como é possível verificar nos capítulos anteriores, foi a problematização teórica sobre a indisciplina e a violência escolar (capítulos I e II), incluindo “clássicos” e bibliografia recente sobre o tema. Nossa perspectiva, como já viemos pontuando ao longo dos textos, enfoca aspectos históricos e sociais, buscando satisfazer a necessidade de nos aproximarmos das *condições de produção* dos conteúdos analisados em nossa pesquisa (HENRY; MOSCOVICI, 1968).

O capítulo VI, onde apresentaremos um panorama de pesquisas que podem dialogar com a nossa, busca esboçar o estado da arte e oferecer elementos que sirvam de parâmetro e comparação à análise que apresentaremos no capítulo VIII.

O estudo do documento oficial “Normas gerais de conduta escolar” (SÃO PAULO, 2009), no capítulo VII, justifica-se mais pelo enriquecimento da pesquisa ao abordar a temática sob o escopo do Estado do que propriamente por um imperativo de se confrontar ou comparar as representações entre grupos sociais.

No tocante ao objeto propriamente dito de nossa pesquisa, dialogamos com os procedimentos do estudo clássico de Moscovici (1978), que incluiu o estudo da representação

da psicanálise nos *media* franceses; e com a obra de Jovchelovitch (2000) que tomou textos da imprensa sobre o *impeachment* de Fernando Collor de Melo. A diferença importante com relação a esses estudos é que ambos são quali-quantitativos, envolvendo amostras vastas, incluindo vários veículos de comunicação.

No estudo de Moscovici (1978) foi realizada a caracterização dos veículos de imprensa estudados, ligando-os aos grupos sociais que os mantinham; essa caracterização diz respeito às condições e processo de produção das representações sociais. Assim, ele fez a divisão, já apresentada neste trabalho, em jornais de difusão/opinião, propagação/atitude e propaganda/estereótipo. Lançamos mão dessa classificação, mas o fato de nosso trabalho se dedicar exclusivamente à imprensa nos levou a dialogar com outras disciplinas.

Pavarino (2003) apresenta uma discussão sobre a relação das pesquisas em representações sociais e as teorias da comunicação em massa, apontando a necessidade de que os estudos sobre representações na imprensa abordem: a) a região de produção do jornal; b) a linha editorial; c) o público a que se destina; d) quem tem acesso ao veículo; e) se o conteúdo veiculado é compreendido pelo público. Esse trabalho é valioso ao tocar na relação entre as diferentes disciplinas, mas não trata dos procedimentos metodológicos propriamente ditos, sendo um texto com levantamento de questões teóricas, ainda que pertinentes.

Foi na historiografia que encontramos proposições que enriqueceram nosso trabalho, permitindo nos aproximar envolvendo elementos que estão para além (ou aquém) do texto. Ainda que haja um possível entrave que salte aos olhos – esta não é uma pesquisa que vise conhecer um período ou processo histórico propriamente dito, mas estudar a dinâmica psicossocial de representações em um momento histórico – julgamos proveitoso este diálogo pela tradição da disciplina nos estudos sobre imprensa e pela proximidade de alguns postulados (problematização histórica e social, identificação dos processos de construção etc.).

É da obra de Luca (2005, p. 142) que lançamos mão de alguns dos procedimentos para a realização deste trabalho:

a) “Encontrar as fontes e constituir uma longa e representativa série”.

Talvez esse seja o ponto de maior distância entre nossa abordagem e a historiográfica; nossa série é breve e visa apreender o fato no calor dos acontecimentos (conforme propõe MARKOVÁ, 2003).

b) “Localizar a(s) publica(ções) na História da imprensa”; “Caracterizar o grupo responsável pela publicação”; “Identificar o público a que se destinava”; “Identificar as fontes de renda”.

c) “Atentar para as características de ordem material (periodicidade, impressão, papel, uso/ausência de iconografia e de publicidade”.

d) “Assenhorear-se da forma de organização interna do conteúdo”.

e) “Caracterizar o material iconográfico presente, atentando para as opções estéticas e funções cumpridas por ele na publicação”.

f) “Analisar todo o material de acordo com a problemática escolhida”.

Uma observação de caráter idiossincrático relativa a este último tópico: a riqueza do material levantado nos tentava a querer analisá-lo sob um sem-número de aspectos, o que fatalmente nos levaria à dispersão e à apresentação de uma análise confusa e inconclusiva. Quando nos deparávamos com tal possibilidade, esse princípio nos servia como timão: *nosso olhar deve se voltar à violência e à indisciplina especificamente.*

Nosso trabalho foca as representações sociais sobre indisciplina e violência escolar em três dos veículos de imprensa de maior circulação no Brasil: a *Folha de S. Paulo, O Estado de S. Paulo* e a revista *Veja*[34]. O *ranking* de circulação média desses veículos entre janeiro e dezembro de 2010 é:

Folha: segundo maior jornal de circulação diária. Tiragem: 294.498 exemplares/dia.

Estado: quinto maior jornal de circulação diária. Tiragem: 236.369 exemplares/dia.

Veja: maior revista semanal do país. Tiragem: 1.036.191 exemplares/semana[35].

Coletamos o material de análise diariamente, no período de 01 de março de 2011 a 30 de abril do mesmo ano, num total de 61 edições de cada jornal e oito edições da revista. Realizamos leitura de cada edição dos veículos, buscando textos cujo tema central fosse a indisciplina escolar e/ou a violência escolar. Essa leitura era realizada no dia de publicação do impresso. Ao fim, foram selecionados 130 textos do *Estado*, 117 da *Folha* e 13 da *Veja.*

O material coletado foi estudado com os procedimentos da *análise de conteúdo*. Para definir este instrumento, lançamos mão da síntese exposta por Bardin (1997, p. 42):

---

[34] Selecionamos veículos que circulam na cidade de Assis (SP), onde realizamos a pesquisa, por razões operacionais evidentes.

[35] Os dados são do Instituto Verificador de Circulação, veiculados em ANJ, 2011 (jornais), e ANER, 2011 (revistas).

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo é um instrumento de estudo sistemático das comunicações em geral. Pode ser aplicada de muitas formas, não se pretendendo como ferramenta unívoca. Ainda que seu uso seja particularmente disseminado na Psicologia Social e na Sociologia, é útil também a outras disciplinas.

Tal instrumento não tem como fim o conteúdo em si; antes de tudo, volta-se às suas condições de produção (HENRY; MOSCOVICI, 1968). Por condições de produção os autores entendem conhecimentos sobre o emissor da mensagem e sobre seu meio, incluindo aspectos sociais, econômicos, biológicos, e o próprio ato de emissão do conteúdo – uma entrevista para uma pesquisa científica, por exemplo. A definição de *condições de produção* tem caráter operacional, servindo como parâmetro para que a análise de conteúdo seja um instrumento e não uma teoria em si. Trata-se de uma ferramenta útil para diferentes referenciais teóricos, incluindo a teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 1978).

Henry e Moscovici (1968) apontam a preferência por procedimentos exploratórios, onde o quadro de análise não está determinado por categorias *a priori.* Desta maneira, através de um processo dedutivo, trabalha-se com aquilo que o conteúdo revela, possibilitando a construção de categorias de análise e até mesmo de novas hipóteses (quando se trata de pesquisas que incluam a averiguação de hipóteses).

Os procedimentos para tratamento e análise dos dados em nosso trabalho começam pela *codificação*, onde os dados brutos são tratados a fim de tornar visível o que eles expressam; adotamos agrupá-los por temas. Um tema é uma proposição portadora de significação que se possa ‘isolar’, independente de seu tamanho ou de uma unidade lingüística (BARDIN, 1997).

A *categorização* é a classificação dos elementos codificados a fim de diferenciá-los por meio de conjuntos. As categorias podem ser descritas como os tópicos revelados nos dados, como uma espécie de palavras-chave. O nosso critério neste ponto continua sendo os temas, agrupando os dados em categorias conforme sua semântica.

A *inferência* é, por fim, a interpretação dos dados, o momento em que se estuda as causas e as conseqüências dos enunciados. É a produção de conhecimento propriamente dito sobre o emissor e sobre seu meio.

Nossas opções são características de uma análise qualitativa do conteúdo, por entendermos que o essencial são as condições de produção, e não a freqüência de determinado índice nos dados levantados. Tal abordagem permite que nos aproximemos não somente daquilo que se revela com regularidade, mas também do singular e do silenciado, elementos que, conforme Bardin (1997, p. 116), "[...] possuem, por vezes, um sentido muito forte que não deve ser abafado".

Alguns esclarecimentos são necessários quanto à forma em que os textos aparecem nos jornais e revistas, o que diz respeito a maneira como o assunto é tratado dentro daquela linha editorial. Não existe classificação consensual quanto aos diversos formatos de texto jornalístico, principalmente em se tratando de veículos dinâmicos, que sempre inovam a maneira como seus conteúdos são apresentados.

Para nossa análise, classificamos os textos em *editorial*: texto sem assinatura, em que o corpo editorial do veículo revela sua opinião sobre um tema relevante; *artigo*, os textos jornalísticos em geral, não opinativos; *artigo de opinião,* textos voltados a temas gerais, assinados por um colunista; *notas*, pequeno texto que faz parte de uma coluna ou seção, ou ainda, pode vir apresentando de maneira breve um sub-tema dentro de um artigo; *entrevista*, diálogo, geralmente entre um repórter e uma pessoa de relevância para alguma área (cf. BOND, 1959).

Para o documento "Normas gerais de conduta escolar: sistema de proteção escolar", foi utilizada análise de conteúdo com os mesmos procedimentos apresentados anteriormente.

Passemos agora à breve caracterização dos três veículos pesquisados – *O Estado de S. Paulo, Folha de S. Paulo* e *Revista Veja*.

5.1 – Jornal O Estado de S. Paulo

O *Estado de S. Paulo* surge em 1875, sob a denominação *Província de S. Paulo*, fruto da aliança entre as elites rurais e os grupos burgueses que estavam ganhando expressão. Apoiado em investimentos volumosos, primava pela modernização técnica, alcançando o posto de um dos principais veículos de comunicação do país, posição que mantém até hoje (ELEUTÉRIO, 2008).

A dinastia Mesquita mantém como característica do veículo a defesa de interesses dos grupos de maior poder econômico do Estado de São Paulo, ainda que também haja, em segundo plano, a defesa de interesses mais próximos aos da sociedade brasileira de maneira geral.

Cláudio Abramo definiu, em 1979, as posições do *Estado* da seguinte maneira:

> O *Estado* era (como é) antiestatal, antigetulista, antitrabalhista, anticomunista e anticlerical. O jornal era e sempre foi mais anti do que a favor de alguma coisa, devido a uma série de razões, entre as quais a menor não era a permanente indisposição hepática do dr. Julinho[36] [...] (1988, p. 35; grifos e parênteses do autor).

O retrato pitoresco nos é útil para dois comentários, um sobre a história do veículo, outro quanto às orientações ideológicas do *Grupo Estado:* primeiro, "antigetulista" o jornal não poderia deixar de ser, afinal sofreu intervenção da ditadura Vargas, sob pretexto de que haveria armas ocultas na redação, em 1940. O jornal voltou às mãos da família Mesquita apenas em 1946 (ABRAMO, 1988).

Os adjetivos "antiestatal, antitrabalhista, anticomunista e anticlerical" apontam a características de uma empresa ligada ao liberalismo econômico. De fato, historicamente o *Estado de S. Paulo* defendeu o desenvolvimento da economia de mercado com menor intervenção estatal, sempre acompanhado por um discurso conservador.

Em seu *Código de Conduta Ética*, o Grupo Estado apresenta como primeira meta no tópico "Missão" o desejo de "ser um grupo empresarial rentável [...]" (p. 5). Como segunda meta está "divulgar e defender os valores da democracia e da livre iniciativa". A justificativa para a busca de rentabilidade é que isso proporciona independência – ao menos com relação aos governos. O segundo ponto enfatizado traz valores que remetem às reivindicações clássicas da burguesia – a democracia e a livre iniciativa, sendo "livre iniciativa" termo do liberalismo que se refere à autonomia dos indivíduos e grupos para investir, empreender e concentrar capitais, caracterizando a economia regulada pelo mercado, com intervenção mínima do Estado (cf. RAGAZZO, 2006). Tal concepção foi retomada pelo neoliberalismo, ao qual o Grupo é simpático.

[36] Júlio de Mesquita Filho (1927-1969), um dos proprietários do *Estado* e responsável pela direção editorial, da restituição aos Mesquita em 1946 até sua morte.

5.2 – Jornal Folha de S. Paulo

Das mãos de ex-funcionários do *Estado* surge a *Folha da Noite*, em 1921, voltada mais a notícias que artigos de opinião, dando ênfase a eventos cotidianos, com linguagem coloquial (LAURENZA, 2008). Em 1925, o mesmo grupo funda a *Folha da Manhã*, de linguagem mais tradicional, concorrendo diretamente com o *Estado*. Inicialmente declarando-se apartidários, o grupo passou a aderir aos interesses políticos conforme suas necessidades, culminando com o apoio a Júlio Prestes para a presidência da República, o que resultou no "empastelamento" do jornal entre 1930 e 1931 (PIRES, 2007, p. 306). Os jornais do grupo voltaram a circular apenas quando Octaviano Alves de Lima, ligado ao setor cafeeiro, os comprou e passou a utilizar para a defesa da "vocação" agrícola do Brasil.

Em 1949, é lançada a *Folha da Tarde;* os três veículos foram fundidos em 1960, dando origem à *Folha de S. Paulo*. Somente em 1962 o jornal passa às mãos de Octávio Frias de Oliveira e Carlos Caldeira Filho, empresários que se esmeraram em sanear as finanças do órgão. Em seguida, o veículo deu apoio à ascensão e consolidação do regime militar, de maneira menos explícita na *Folha de S. Paulo*, mais aberta na *Folha da Tarde* (PIRES, 2007).

A pesquisa de Pires (2007) aponta o delineamento ideológico pouco claro dos veículos do grupo Folha até o movimento pelas eleições diretas em 1984, quando a *Folha de S. Paulo* adota as "Diretas-já" como carro-chefe de um projeto para construir uma imagem de veículo democrático, visto que o regime já vinha dando sinais evidentes de desgaste. Com essa reformulação, o jornal alcançou a liderança de vendas em 1986, consolidando a imagem de um jornal progressista.

Ao longo dos anos 1990-2000 o Grupo Folha empenhou-se em reescrever sua história, em uma tentativa de apagar o incômodo envolvimento com a ditadura e reforçar sua visão junto à população brasileira de um jornal que lutou por sua liberdade e que dá espaço às legítimas reivindicações democráticas.

Atualmente, o Grupo Folha engloba, além da *Folha de S. Paulo*, o portal de acesso à Internet *Universo On-line,* o jornal popular *Agora*, a revista *Valor Econômico* (editada em conjunto com as Organizações Globo), a empresa de distribuição e logística SPDL

(juntamente com o Grupo Estado), entre outras atividades do ramo editorial[37]. Quanto aos capitais, o grupo Portugal Telecom detém 20% de suas ações (CAMARGO, 2008).

Em seu documento "Missão, visão, princípios e valores", o Grupo Folha apresenta como princípios editoriais "independência, espírito crítico, pluralismo e apartidarismo". Destaca-se o tópico "Visão: Consolidar-se como o mais influente grupo de mídia do país" (s/p). No mais, tem princípios semelhantes aos apresentados pelo Grupo Estado: independência econômica, rentabilidade, defesa da liberdade de expressão e de imprensa, além da defesa da livre iniciativa.

A proximidade da *Folha de S. Paulo* aos ideais neoliberais aparece no trabalho de Schmidt (1999) sobre a representação da educação na mídia, tendo como perspectiva não a teoria das representações sociais, mas o conceito de representação para a vertente sociológica dos Estudos Culturais.

O trabalho a que tivemos acesso, fruto de sua dissertação de mestrado, volta-se a anúncios em jornais relativos ao exame vestibular. O material para estudo foi constituído de 300 edições de sábado e domingo da *Folha* e de mais dois jornais: *Zero Hora* e *Jornal NH*. Em sua análise, a autora aponta que os anúncios apregoam que a escola adequada é aquela que proporciona sucesso individual, progresso social e eficiência econômica.

Tais princípios estão de acordo com os preceitos do neoliberalismo, segundo a autora. A publicidade educacional veiculada pelos jornais estudados traz "[...] a retórica neoliberal que apregoa que todos os indivíduos podem e são capazes de conquistar o seu próprio espaço no concorrido mercado de trabalho. Tudo dependeria do esforço próprio e da capacidade e dedicação de cada um." (SCHMIDT, 1999, p. 8).

Ainda que a publicidade não se configure como conteúdo editorial ou opinativo, o teor dos anúncios é um indicativo de ao menos um dos elementos ideológicos presentes nos textos do jornal; como apontado por Sodré (1999) e já discutido aqui, dos recursos da propaganda a imprensa não pode abrir mão e, para contar com eles, convém que não se contrarie os interesses dos grupos que pagam por espaços publicitários.

[37] Não deixa de chamar a atenção a aliança empresarial engendrada através dos dois últimos investimentos citados.

5.3 – Revista Veja

O ramo de imprensa denominado revistas de informação surge no Brasil nas décadas de 1920 e 1930 (COHEN, 2008). Adotando temas como política, economia, crítica literária, ciências etc., apresenta-se com o objetivo de informar o público de maneira apolítica, movimento que, como já apontamos, também era comum aos jornais. Diferenciavam-se destes pela sua periodicidade mais espaçada e por serem fartamente ilustradas.

Já nas décadas de 1930 e 1940 o ideal de imprensa como meio de informação sem viés ideológico é minado pela polarização política em nível mundial promovida pela ascensão dos regimes nazi-fascistas e pela Segunda Grande Guerra (1939-1945). No Brasil, o Estado Novo, regime ditatorial de Getúlio Vargas (1937-1945), estabelece suas próprias diretrizes através do Departamento de Imprensa e Propaganda, praticando a censura prévia e a perseguição política.

É no pós-guerra, em 1950, que surge a *Editora Abril S/A*, quando Victor Civita (1907-1990) lança a revista em quadrinhos *O Pato Donald*, do grupo estadunidense Walt Disney. Seguindo uma dinâmica agressiva de lançamentos, a *Abril* buscou desde o início preencher lacunas no mercado editorial brasileiro e se tornou líder em vendas de revistas de informação (ou "revistas de consumo"[38]). A editora viria a lançar a *Revista Veja* em 1968.

Seguindo o padrão das estadunidenses *Time* e *Newsweek*, a *Veja* tinha em seu início a proposta de ser uma revista semanal de informação que fizesse frente a então popularíssima *Cruzeiro*. Além de notícias, passou a oferecer "serviços ao leitor": informações sobre serviços em geral, preços, mercadorias recém-lançadas, comparação entre produtos, literatura etc. Entretanto, suas reportagens extensas, com poucas ilustrações, faziam com que a revista fosse pouco atrativa, o que a manteve em déficit financeiro por cerca de cinco anos (COHEN, 2008).

A editora insistiu na publicação e inovou ao realizar pesquisas de público para guiar a produção de seu conteúdo. Passou a perseguir o ideal de ser leitura acessível a qualquer brasileiro alfabetizado. Com isso, foi possível iniciar a distribuição em nível nacional.

[38] Corrêa (2008) define como revistas de consumo aquelas voltadas ao grande público, sendo vendidas no varejo ou por assinaturas.

Quanto à composição de capitais, a família Civita vendeu 13,8% de suas ações a *Capital International Inc.*, dos EUA, em 2004, e 30% de seu capital à sul-africana *Naspers*, em 2006 (CAMARGO, 2008).

Desde 1980, o Grupo Abril se propõe como missão "[...] contribuir para a difusão de informações, cultura e entretenimento para o progresso da educação, a melhoria da qualidade de vida, o desenvolvimento da livre iniciativa e o fortalecimento das instituições democráticas do país." (s/p) Surgem os temas comuns aos documentos dos Grupos Folha e Estado; destacamos a "livre iniciativa", acompanhada pela apresentação dos seguintes princípios: "Competitividade, foco no cliente, rentabilidade e trabalho em equipe" (GRUPO ABRIL, s/d, s/p).

Após essa sucinta descrição sobre os princípios gerais da revista *Veja* e do Grupo Abril, é indispensável fazermos menção à obra de Ricardo Filho (2005) que abordou a representação da educação na revista *Veja* entre 1995 e 2001, sob o referencial teórico de Bourdieu. Nesse período, a publicação toma para si o *slogan* "boa escola", que define uma série de concepções referentes às necessidades da educação brasileira.

Trata-se da visão que guiava as reformas educacionais empreendidas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, sob a direção do então ministro da Educação Paulo Renato Souza. Os textos ligados à educação veiculados defendiam uma escola pautada em ideais neoliberais: não havia necessariamente a defesa da privatização do ensino, mas a aplicação de critérios empresariais de gestão, pautados em eficiência e escores quantitativos de desempenho. A "boa escola" seria aquela onde os recursos são do Estado, mas a sua gestão se encontra nas mãos do chamado *terceiro setor,* grupos da sociedade civil organizados para atender demandas sociais.

A "boa escola" é também aquela que prepara profissionais com qualificação técnica para dominar as novas tecnologias emergentes no mercado de trabalho, caracterizando uma instrumentalização do ensino para um único fim. Outro ponto, ligado a esse, é garantir o ingresso dos indivíduos no mundo do consumo. Assim, a "boa escola" é aquela que atende às demandas do mercado, seja quanto a trabalhadores, seja quanto a consumidores. Dessa maneira, encontra-se uma dualidade nos discursos apresentada pelos conteúdos veiculados, contrapondo a escola voltada às massas, com formação instrumentalizada para fins de criação de mão-de-obra, e a escola para as "elites".

Um dos aspectos defendidos, e que efetivamente foi implantado, era a descentralização da estrutura educacional. O autor aponta que se trata da manutenção da centralização das decisões políticas concomitante à delegação de autonomia pedagógica às instituições escolares. As instituições passam a ser fiscalizadas e controladas mediante avaliações, cujo principal problema é o fato de serem alheias à realidade local, aplicando critérios únicos.

Os colunistas da área educacional eram acadêmicos e empresários do setor educacional que pertenciam ao que Ricardo Filho (2005) denomina de *rede de legitimidade.* Em sua condição de especialistas, divulgavam as reformas educacionais como "boas notícias". Para o autor, a rede de legitimidade atua para além de justificar políticas neoliberais, servindo para a ampliação do poder no campo educacional dos próprios colunistas/especialistas, que buscavam a preponderância de suas posições no meio universitário e no âmbito das políticas públicas. As mudanças dadas naquele período guardam importantes semelhanças com os posicionamentos teóricos adotados por eles.

5.4 – Síntese

A fim de delinear as características gerais dos veículos pesquisados, líderes da grande imprensa brasileira, apresentaremos agora uma síntese do debatido até aqui:

1) Os três veículos são favoráveis, ou ao menos simpáticos, às teses neoliberais, particularmente ao conceito de livre iniciativa.
2) Têm como proprietário majoritário um grupo familiar, que se encontra há décadas a sua frente.
3) Esforçam-se por exercer o papel de "quarto poder".
4) Almejam a liderança em vendas e a rentabilidade.
5) Apresentam-se como defensores da democracia e da liberdade de expressão.

A direção de nossa análise nos leva a compreender que os veículos de imprensa pesquisados exercem função de esclarecimento à população até o ponto em que isso contemple seus interesses; defendem a democracia e a liberdade de imprensa, entendendo esta como a liberdade de o grupo empresarial poder expressar suas posições; apóiam o

neoliberalismo e os grupos partidários que o defendem; esforçam-se por exercer a função de quarto poder, não somente fiscalizando a ação dos governos, mas tentando influenciar seus rumos.

Ao apresentarmos a revisão e a perspectiva crítica delineadas neste capítulo, não o fazemos no intuito de duvidar da contribuição da grande imprensa à democracia, à cidadania e à garantia de direitos, mas sim de esclarecer que isso é realizado juntamente com a defesa de grupos econômicos que tem seus interesses, e que esses interesses muitas vezes esbarram com a missão de apresentar os fatos à sociedade. Logo, estes são apresentados sob determinado viés, e não de maneira fria, objetiva e livre como os veículos afirmam fazer.

Não se pode negar a importância da grande imprensa, tampouco se pode ignorar seus condicionantes históricos, políticos e econômicos.

Capítulo VI - Panorama da produção acadêmica: representações sociais, indisciplina, violência e imprensa

Neste capítulo, primeiramente apresentaremos um breve histórico a respeito das pesquisas brasileiras sobre indisciplina e violência escolar de maneira geral. Em seguida, nos concentraremos naquelas que tomam a teoria das representações sociais como referencial e, finalmente, abordaremos aquelas que relacionam mídia impressa, educação e violência[39].

A temática da violência em suas diversas formas ganha o espaço público a partir dos movimentos de redemocratização no Brasil na década de 1980. Conforme Sposito (2001), os meios de comunicação rompem o silêncio e passam a dar visibilidade principalmente à violência urbana, acompanhando a demanda de diversos setores da sociedade por mais segurança e pela democratização das instituições oficiais responsáveis por ela.

Este debate inclui a violência e a indisciplina na escola, instituição até então vista como lugar a salvo das ameaças existentes na sociedade além-muros. A idílica representação social da escola como protetora da infância e da adolescência passa a ser perturbada pela vinda à tona de episódios violentos, tanto engendrados em seu interior, quanto transbordados do meio externo (ABRAMOVAY; RUA, 2003).

Nestes primeiros anos de evidência da indisciplina e da violência escolar, as pesquisas, sejam aquelas promovidas pelo meio acadêmico, sejam aquelas das instituições oficiais, voltam-se às depredações, furtos e invasões, apontando-os como os maiores problemas enfrentados pela escola. É por essa visão que as políticas públicas acabam por pautar-se nesse período, principiando por implantar o policiamento nas redondezas das escolas, reforçar sua

[39] A descrição de trabalhos aqui relatada é fruto da busca de pesquisas em português, inglês, espanhol e francês, no vasto catálogo de bases eletrônicas de dados científicos que a UNESP disponibiliza aos pesquisadores e a buscas criteriosas na ferramenta digital *Google Acadêmico* <http://www.google.com>. Não relatamos pesquisas com lacunas metodológicas que comprometessem o entendimento e a confiabilidade dos resultados. A preponderância de pesquisas brasileiras pode ser explicada: por nuances idiomáticas e culturais que tornam muito distantes de nosso contexto alguns trabalhos; pelo florescimento da teoria das representações sociais na América Latina apontado por Marková (2003); ou ainda, pelo enfoque a aspectos específicos da violência escolar dados em outros países; como exemplo, os EUA, onde pesquisas sobre *bullying* são mais freqüentes que aquelas voltadas à indisciplina e à violência escolar em geral. De qualquer maneira, o panorama que apresentamos não se pretende exaustivo.

segurança através de providências arquiteturais (grades, muros e portões altos, vigias residindo nas escolas etc.), entre outros (SPOSITO, 2001).

Na década de 1990, pesquisas e levantamentos apontavam que tais medidas não diminuíam a violência escolar; além disso, ela já não era exclusiva dos grandes centros, sendo amplamente registrada nas cidades de médio porte e no interior do país. O vandalismo ainda é um dos focos, acompanhado pelas agressões interpessoais (seja aluno-aluno, seja aluno-professor). As pesquisas voltam-se ainda à influência do tráfico de drogas no cotidiano escolar, apontando a invasão da violência externa na escola (SPOSITO, 2001).

A partir de 2000, ganham importância pesquisas que procuram compreender a relação dos atores institucionais com a agressividade, os atos e os comportamentos violentos. O cotidiano escolar passa a ser observado mais de perto, levando-se em conta os mecanismos institucionais e simbólicos que aí se encontram (PAREDES; SAUL; BIANCHI, 2006).

Apresentaremos agora um levantamento sobre pesquisas que focalizam a indisciplina e a violência no contexto escolar, destacando aquelas realizadas tendo como base a teoria das representações sociais. No primeiro bloco, concentramos trabalhos não necessariamente ligados à relação imprensa e educação, mas que trazem análises que podem contribuir para nossa discussão e apresentam representações sociais construídas no seio de diversos grupos sociais. No segundo bloco estão os trabalhos mais próximos à nossa investigação. A ordem de apresentação é cronológica.

1) Em pesquisa realizada na Grã-Bretanha, com 138 professores de todos os níveis do equivalente ao ensino básico brasileiro, de idades entre 19 e 57 anos, Boulton (1997) abordou quatro questões relativas ao bullying:

a) A atitude dos professores em relação ao bullying, aos seus perpetradores e às vítimas: os entrevistados apontam uma variedade muito grande de ações como sendo características de bullying, mas a agressão verbal foi mais freqüentemente citada do que o isolamento social. Mostram-se, ainda, solidários às vítimas e com atitudes de condenação com relação aos perpetradores e ao bullying em si.

b) A crença na própria capacidade de lidar com o bullying: ainda que os professores dispensem bom tempo de seu trabalho ao tema, não se sentem seguros quanto à sua própria habilidade para solucionar problemas relacionados a ele.

c) Sua responsabilidade quanto ao bullying em locais variados: sentem-se responsáveis por prevenir o bullying mais na sala de aula ou em outros espaços da escola do que fora da

escola.

d) Finalmente, o trabalho avaliou o impacto da quantidade de trabalho na percepção dos professores sobre suas habilidades para lidar satisfatoriamente com o bullying, inclusive no tocante a auto-preservação (*coping*). Aponta-se que o aumento na quantidade de trabalho faz com que diminua as atitudes solidárias dos professores com relação às vítimas de bullying; 87% dos entrevistados relatam maior necessidade de serem treinados especificamente para esse tipo de situação na escola.

2) Oliveira (2002) em sua dissertação de Mestrado apresenta o relato de pesquisa em Goiânia com 31 adolescentes, alunos da rede pública estadual de Goiás; caracterizados como "de nível sócio-econômico baixo" (p. 64) e "agentes ou vítimas de violência na escola" (p. 65). Participaram também 28 dos pais desses adolescentes. Os dados levantados nas entrevistas semi-estruturadas indicaram, segundo a autora, que, para os adolescentes, violência na escola é matar, roubar, estuprar, agredir física e verbalmente. A violência é vista por eles como parte do cotidiano; é caracterizada como uma forma de os indivíduos se imporem. A presença de drogas favoreceria sua eclosão, e parte da responsabilidade pela violência na escola é atribuída à presença de gangues que não são necessariamente constituídas por alunos.

Entre os genitores, pais e mães apresentam representações bastante distintas: as mães negam que haja violência na escola; os pais, afirmam que há, e a vêem como estrutural, fruto do desemprego e dos baixos salários.

3) Um outro estudo foi publicado em 2005 por Gonini *et alli* com a análise de representações gráficas sobre a violência entre 33 alunos da 4ª. série do Ensino Fundamental com idades entre 10 e 13 anos, de duas escolas, em uma cidade do interior paulista. Os temas-chave levantados pelo material gráfico dos sujeitos foram agressão e ética. Conforme apontado pela pesquisa, as representações são construídas em torno de grupos sociais: amigos, escola, família, mídia e polícia. O detalhe dos resultados dessa pesquisa é que na escola onde são desenvolvidos projetos de debate sobre a violência, o tema principal das representações foi a ética, e não a violência.

4) Dorrey (2005) realizou pesquisa na Cidade do México em uma escola considerada exemplar pela comunidade local, tendo entrevistado 16 professores. Os eixos básicos de sua investigação foram as representações sociais sobre aquela escola em particular, dos alunos desta e dos alunos em geral, e como os docentes interpretam as condutas violentas das

crianças. A autora argumenta que as representações dos docentes possuem relação direta com suas práticas na sala de aula, posição condizente com o próprio conceito de representações sociais, construções norteadoras de atitudes e comportamentos.

A escola em si é considerada pelos entrevistados como boa, pacífica, a melhor da comunidade, refletindo as opiniões externas à instituição. Tal visão é acompanhada da negação de que a violência seja um problema naquela escola especificamente; entretanto, para Dorrey (2005), tal afirmação não condiz com a realidade (o que, para nós, leva à necessidade de se compreender a presença do ideológico junto às representações sociais).

As representações sobre os alunos daquela escola e sobre os alunos de maneira geral coincidem. Metade dos entrevistados relatam somente características positivas, enquanto que a outra metade os vê como indisciplinados e carentes de valores.

Quanto à interpretação das condutas violentas, os entrevistados entendem como conduta violenta somente as agressões físicas. Para a autora, tais representações revelam a incapacidade ou a negação em perceber a violência como presente na realidade da escola. Mesmo com este discurso, alguns professores relatam desânimo e impotência diante das situações de violência.

5) Paredes, Saul e Bianchi (2006) produziram substancial pesquisa, de caráter quali-quantitativo, no município de Cuiabá (MT). Foram analisados 269 questionários aplicados a alunos de 5ª. a 8ª. série de 30 escolas selecionadas, estaduais e municipais. Posteriormente, 40 alunos foram selecionados, com sexo e idade distribuídos equitativamente, para realização de entrevistas individuais semi-estruturadas. Sinteticamente, as conclusões apontaram a televisão como veículo de maior influência na formação de representações sociais sobre a violência pelos adolescentes; tais representações estão ligadas a seqüestro, roubo seguido de morte, estupro, tiroteios e balas perdidas. A pessoa com quem mais os adolescentes conversam sobre a violência é a mãe; por outro lado, o professor é visto como alguém que não sabe abordar o tema. Na escola, a violência se divide entre física e verbal, sendo os alunos agentes e vítimas, inclusive na relação com os docentes. A instituição é vista como lugar para aprender e não para brigar; entretanto, a violência é vista como inevitável, levando a um sentimento de insegurança pelo caráter imprevisível das manifestações violentas.

A pesquisa envolveu ainda 36 professores, aos quais foram aplicadas entrevistas individuais semi-estruturadas. Os entrevistados apontaram o descaso dos alunos com os estudos, por terem como objetivo imediato conseguir dinheiro, o que favoreceria o

envolvimento com a ilegalidade. O meio e as amizades (não há clareza sobre o que os entrevistados entendem por “amizades”) também são vistos como responsáveis pela indução à violência, assim como o contexto familiar. As providências tomadas com relação à violência são a punição, o encaminhamento à diretoria e a convocação da família. Para os educadores, os alunos vêem a violência como algo trivial, e a principal fonte de informação destes sobre a violência seriam os meios de comunicação.

Os professores entrevistados apontaram também como uma forma de violência escolar os seus baixos salários, falta de material, de tempo, de segurança e de reconhecimento.

Assim como o trabalho acima, data de 2006 a publicação de uma compilação de trabalhos realizada pelo Núcleo de Estudos de Violência – NEV, da Universidade de São Paulo. Trata-se de obra ampla, de enfoques múltiplos; optamos por citar aqueles concernentes ao nosso debate.

6) O trabalho de Alves (2006), presente na compilação, traz pesquisa realizada em 2002 com um grupo focal composto por sete professores, homens e mulheres da rede estadual e da rede municipal do Jardim Ângela, zona sul de São Paulo. Esse bairro está entre as cinco áreas mais violentas da Grande São Paulo.

As entrevistas apontaram que os professores consideram a violência como cotidiana ou normal; a isso se liga a dessensibilização à violência e a insatisfação ou descrédito dos poderes públicos. Ganha destaque as narrativas sobre situações violentas, podendo estas ser divididas em três eixos:

a) Violência no entorno escolar: concentrada nas ações de traficantes de drogas nos arredores ou no bairro onde se encontra a escola.
b) Violência contra a escola, com destaque aos furtos.
c) Violência na escola: são incluídas nessa categoria as agressões entre alunos, entre alunos e professores (diretamente ou aos seus carros), sentimento de insegurança e a necessidade de os docentes morarem longe das escolas, para evitar o risco de sofrerem alguma forma de violência por parte dos alunos.

Os entrevistados também falam das tentativas de aumentar a proteção da escola: basicamente a instalação de grades e circuito de monitoramento interno; construção de muros; e a presença da polícia na escola. Por fim, apontam possíveis alternativas para se lidar com a violência escolar: aproximar a escola e a comunidade; reconstruir a autoridade do professor; retomar a ordem e a disciplina; e a necessidade de se investir na formação dos alunos.

7) Ruotti (2006) publica ainda nessa coletânea pesquisa de opinião (levantamento de dados do tipo *survey*), realizada em São Paulo, sobre as causas da violência escolar. Esse trabalho foi realizado em dois momentos: em 2001, contando com 341 sujeitos, e em 2003, com 346. Apresentaremos em uma tabela os resultados que compreendem as quatro posições de maior recorrência:

Tabela 1: *Survey* sobre as causas da violência escolar realizada em São Paulo.

Causa	**2001**	**2003**
"os alunos usam drogas"	67%	63%
"há traficantes na porta da escola"	66%	64%
"os alunos levam armas para a escola"	63%	55%
"os alunos formam *gangs*"	61%	52%

Fonte: RUOTTI, 2006, p. 165

A autora aponta que a imagem apresentada pelos entrevistados nem sempre corresponde à realidade; como exemplo, ela cita o fato de que a ocorrência de porte de armas dentro das escolas é pequena.

8) Belém (2008) traz em sua dissertação de Mestrado dados coletados através do método de associação de palavras e entrevistas semidirigidas. Em quatro escolas de Recife (PE), duas privadas e duas públicas, foram selecionadas duas turmas em cada instituição, sendo uma do primeiro ano do ensino médio e a outra, do segundo ano. Ao todo, foram entrevistados 251 alunos, sendo 95 da rede pública e 156 da rede particular, além de 30 professores. As entrevistas semidirigidas foram aplicadas a um aluno e a um professor de cada escola.

Os termos apresentados para associação foram: aluno ideal, professor ideal, adolescente, disciplina e indisciplina. Segundo a autora, tais escolhas podem ajudar a compreender os fatores relacionados às representações sobre indisciplina escolar.

Entre os alunos, o diagrama de associações pode ser resumido da seguinte maneira: *aluno ideal:* responsável, estudioso, esforçado; *professor ideal:* amigo, profissional, facilita o aprendizado; *adolescente:* liberdade, família, brincadeira, rebeldia, diversão, responsabilidade; *disciplina:* obediência, respeito às regras, bom comportamento; *indisciplina:* desrespeito, desorganização, desobediência, descumprimento das regras.

Para os professores entrevistados, encontra-se: *aluno ideal:* respeitador, disciplinado; *professor ideal:* estudioso, atualizado, responsável; *adolescente:* rebelde, irreverente; *disciplina:* respeito, indispensável; *indisciplina:* desrespeito, desordem.

A autora aponta nas conclusões, relacionando o conteúdo das entrevistas com o dos questionários de associação de palavras, que, para os entrevistados, indisciplina se refere à indisciplina dos alunos somente. Trata-se da representação de um fenômeno social cujo ator seria unicamente os discentes, inclusive para os próprios. As causas da indisciplina apontadas pelos entrevistados seriam a má educação da família, o comportamento típico da adolescência e a falta de compromisso dos professores.

Passemos agora aos trabalhos que interligam **mídia, representações sociais e educação**, ainda que não abordem necessariamente a violência.

1) Osler e Starkey (2005) estudaram a representação que os meios de comunicação na França e na Inglaterra constroem, ao ligar violência escolar à juventude. Em levantamento realizado sobre os conteúdos veiculados entre 1997 e 2003, os autores afirmam que o discurso midiático em ambos os países dá ênfase às ocorrências em comunidades urbanas onde predominam minorias étnicas, geralmente compostas por muitos migrantes. Afirmam ainda que as desavenças juvenis estejam associadas a esses grupos nos *media*.

As pesquisas governamentais e as políticas públicas desses países seguiriam essas representações veiculadas pelos meios de comunicação, tendo como conseqüência a ênfase no policiamento escolar e em políticas universalistas, que não levam em conta peculiaridades de cada comunidade urbana. Assim, a representação dos *media*, simplista e carregada de preconceitos, teria influência sobre as medidas adotadas pelos governos das duas nações.

2) O trabalho de Ruotti (2006b) trata mais proximamente do objeto de nossa pesquisa, abordando as notícias sobre violência escolar veiculadas entre julho de 2001 e fevereiro de 2003 na imprensa brasileira. A escolha das notícias focou aquelas relativas ao Estado de São Paulo, totalizando 222 textos. A pesquisadora acentua que o número de artigos não corresponde ao número de ocorrências de violência escolar, pois alguns casos podem ser veiculados mais de uma vez, e por mais de um jornal.

Os resultados apontam para os seguintes temas que perpassam o conteúdo levantado: os jornais dão grande cobertura a projetos oficiais de combate à violência escolar; dão, ainda, destaque para casos de violência extrema (homicídios, agressões, ameaças, drogas).

A partir dessas constatações relativas ao conteúdo, alguns aspectos foram apontados: 1) tendência a generalizar a imagem da escola pública como violenta, particularmente aquelas de bairros periféricos; 2) essa imagem leva os órgãos públicos a se mobilizar por meio de projetos esporádicos, que visam dar resposta a fatos que causam comoção no meio em que se

passam; 3) há uma tentativa de se acobertar o sentimento de insegurança que os episódios violentos geram; 4) os veículos de imprensa apóiam a visão de que o problema da insegurança nas escolas deva ser resolvido através de medidas repressivas, como policiamento ostensivo.

3) O trabalho de Galego (2007) trata da representação social da violência escolar nos *mass media* em Portugal, mais precisamente, em três jornais de grande circulação, em maio e novembro de 2001 e fevereiro de 2002, coletando um total de 32 textos ligados ao tema.

Uma das conclusões da autora tem grande semelhança com o que expomos aqui sobre outros pesquisadores, como Abramovay e Rua (2003), e Garcia (2009): "[...] convém referir a dificuldade que existe em definir o conceito de violência, nomeadamente, devido à existência de fronteiras ténues com outros conceitos 'vizinhos'. Violência e indisciplina são dois conceitos que em contexto escolar muitas vezes se confundem..." (GALEGO, 2007, p. 24).

Conforme a pesquisa realizada pela socióloga portuguesa, a representação da violência escolar nos *media* portugueses está ligada a *agressão, vandalismo e delinqüência*, além de uma imensa variedade de modelos de análise, indo dos "problemas de desenvolvimento" ao "bullying", passando por transtornos mentais e comportamentais (GALEGO, 2007, p. 25). Outro dado importante é a representação dos alunos como agressores na grande maioria dos episódios de violência e indisciplina escolar noticiados.

4) A pesquisa de Kupchik e Bracy (2009), já abordada anteriormente em nosso texto, voltou-se ao tratamento dado à violência escolar na imprensa dos EUA. Foram levantadas reportagens dos jornais *The New York Times* (jornal de maior circulação; publicação sóbria, de ares liberais) e *USA Today* (terceira maior tiragem nos EUA; considerado sensacionalista), somando 248 textos daquele e 138 textos deste. Foram selecionados apenas textos de autoria de jornalistas profissionais.

Os autores afirmam que a quantidade de reportagens não condiz com o número de crimes cometidos em escolas dos EUA. Para além disso, os textos não refletem as pesquisas que afirmam que a violência e os crimes nas escolas daquele país diminuíram no período compreendido pela investigação.

Aos editores dos jornais, os crimes nas escolas são atrativos, por seus elementos dramáticos e pela empatia que provocam junto ao público. Os autores apontam a recorrência de comparações ao caso Columbine, mesmo em se tratando de episódios que apresentam grandes diferenças à tragédia ocorrida em 1999. O que ocorre é a disseminação do medo sobre o que acontece dentro das escolas estadunidenses, distorcendo aquilo que efetivamente

se passa.

Em nossa visão geral das pesquisas, podemos perceber a complexidade quanto à investigação sobre representações de indisciplina e violência escolar. São várias as técnicas possíveis para se aproximar do fenômeno, guiadas por propósitos heterogêneos. Também entra em jogo o enfoque a um ou outro grupo social, exigindo abordagens distintas.

Para nosso propósito, a descrição realizada, que alcança distintos grupos sociais, oferece-nos um esboço sobre como nosso objeto é representado não somente na imprensa.

Dentro desse caminho, julgamos pertinente apresentar um texto que representasse a posição governamental quanto à indisciplina e a violência escolar. Contudo, no contato com o documento "*Normas gerais de conduta escolar*: sistema de proteção escolar" (SÃO PAULO, 2009), percebemos que seria mais fecundo se não o descrevêssemos simplesmente, mas se sobre ele nos debruçássemos a realizar uma análise de conteúdo mais detida. É o que apresentaremos no capítulo a seguir.

Capítulo VII - Estudo do documento "Normas gerais de conduta escolar: sistema de proteção escolar"

Apresentaremos aqui a análise de conteúdo do documento "Normas gerais de conduta escolar: sistema de proteção escolar", da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, publicado no ano de 2009. Esta publicação traz as regras de comportamento dos discentes nas escolas estaduais e prescreve as medidas a serem adotadas em caso de desrespeito a estas regras[40].

Antes de prosseguirmos com sua apresentação, façamos um histórico breve, compreendendo dois documentos que o antecedem.

O Decreto 11.625, promulgado em 1978, aprovava o regimento comum das escolas estaduais de segundo grau. No capítulo III, encontram-se os direitos e deveres do corpo discente. Como características principais desse documento, elaborado à época do regime militar, encontramos a necessidade de que os alunos obedeçam às normas do "código disciplinar da Escola" e a "determinações superiores" (art. 63, § 3); e a concentração nas mãos do diretor da escola a determinação dos princípios disciplinares do estabelecimento, a autorização para atividades extras e/ou coletivas e a aplicação de punições quando de sua inobservância (art. 62, § 5; art. 63, § 3; art. 63, § 9; art. 64). O tom era o da adoção de uma hierarquia disciplinar clara (SÃO PAULO, 1978).

Em 1998, vinte anos depois da promulgação do documento anterior, o regimento comum se revelava distante da realidade cotidiana das escolas, servindo somente para arbitrar divergências, conflitos e sanções disciplinares (SÃO PAULO, 1998); além disso, havia necessidade de se alterar os princípios do regimento em vista às novas exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), particularmente no tocante à autonomia dos estabelecimentos de ensino em elaborar suas propostas pedagógicas, respeitando o regimento geral da educação.

Diante dessas necessidades, o Conselho Estadual de Educação – CEE, aprovava em 1998 o Parecer 67/98, cujo capítulo IV ditava as linhas gerais segundo as quais os

[40] Sua elaboração e publicação deu-se no governo de José Serra (PSDB). À época da publicação do documento, o secretário estadual da Educação era Paulo Renato Souza.

estabelecimentos de ensino deveriam elaborar suas "normas de gestão e convivência" (art. 25). Com um cunho bastante distinto do Decreto de 1978, afirma que as normas deverão ser elaboradas em conjunto com pais, alunos e funcionários. Seu alcance não se restringe à conduta discente, afirmando que igualmente devem ser estabelecidos parâmetros para todos os segmentos escolares. Além desse impulso à democratização na determinação das condutas na escola, o parecer trazia a recomendação de que, no tocante àquilo que viesse a ser exigido do aluno, seus direitos fossem respeitados, levando-se em conta o Estatuto da Criança e do Adolescente, publicado oito anos antes (art. 27).

O texto que abordamos neste capítulo é um documento oficial, publicado com fins de tornar-se "[...] um referencial comum a todas as escolas" (SÃO PAULO, 2009, p. 5) da rede estadual, no tocante à *conduta* em *ambiente escolar*. A rede estadual de ensino engloba as escolas públicas voltadas ao ciclo intitulado Educação Básica II (da quinta série do Ensino Fundamental à última série do Ensino Médio).

O documento possui dezesseis páginas, incluindo capa, contracapa e folhas de rosto. Teve tiragem impressa de 28.500 exemplares, distribuídos entre as escolas da rede estadual. Encontra-se também disponível na Internet.

Divide-se nos seguintes capítulos: *Introdução*, onde, à guisa de preâmbulo, apresenta a definição de adolescência como fase de conflitos e insegurança, devendo ser cuidada por todos (pp. 5-6). *Direitos dos alunos*, apresentando os subitens *Direito à educação pública gratuita e de qualidade*, *Direito à liberdade individual e de expressão* e *Direito a tratamento justo e cordial* (pp. 7-9). *Deveres e responsabilidades dos alunos*, p. 9. *Conduta em ambiente escolar*, incluindo *Condutas que afetam o ambiente escolar / Faltas disciplinares; Medidas disciplinares; Procedimentos; Recursos disciplinares adicionais* (pp. 10-14).

É dividido em seções, e não em *caput*, artigos e parágrafos, por não se tratar de texto legislativo, o que exigiria aprovação pela Assembléia Legislativa do Estado. Logo, não tem força de lei, mas de normatização, publicada como *documento* pela Secretaria de Estado da Educação, escorado em leis como a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (BRASIL, 1996), o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990) e a *Constituição Federal* (BRASIL, 1988).

Não apresenta a definição dos conceitos de que se utiliza para estabelecer as "normas de conduta"[41]. Pressupõe que os destinatários de seu conteúdo (profissionais da educação

[41] "Proteção integral", "pleno desenvolvimento", "desenvolvimento psicossocial" etc.

estadual) já estejam familiarizados com aquilo que ali se apresenta. Breve explanação é feita na *Introdução* sobre necessidades e direitos dos adolescentes, grupo populacional a que se destina o ciclo de Educação Básica II. Entretanto, como já apontamos, tal explanação é apresentada como se fora preâmbulo, ou seja, intróito a um corpo de leis relativo a determinado assunto – neste caso, a conduta discente na escola.

Detenhamo-nos a analisar a *Introdução.* O teor de seu conteúdo é o de uma visão da adolescência como fase da vida que requer cuidados especiais, sob responsabilidade "de todos" (p. 5). De que cuidar se fala no texto? Vejamos:

> Isso implica garantir um ambiente socialmente saudável, que propicie condições indispensáveis para que homens e mulheres em fase de formação possam ampliar seus horizontes, trabalhar suas aptidões e expressar seus interesses, tornando-se cidadãs e cidadãos aptos a participar – de maneira ativa, pacífica e produtiva – dos diversos aspectos da vida social (p. 5).

Entendemos que tal concepção de adolescência pode ser interpretada como uma visão de que o adolescente precisa ser preparado para a participação plena na sociedade, necessitando de cuidados especiais, o que poderia caracterizar um regime de tutela dos educadores em relação aos educandos.

Nóvoa (2008) afirma que aos pés e aos ombros de professores e gestores foi lançada a responsabilidade por aspectos da educação que, tradicionalmente, pertenciam à comunidade e à família. O profissional que recebe formação para a transmissão de conteúdos científicos, acadêmicos e formais, se vê na necessidade de propiciar o aprendizado de valores e atitudes relativos à convivência social e à cidadania. De tal ação a escola nunca se eximiu e nem deve fazê-lo; entretanto, propiciar o aprendizado de tais condutas não é o primordial para o modelo de escola moderna (ARANHA, 1999), tendo ela a missão de transmitir às novas gerações as bases do arcabouço cultural de nossa civilização. Valores éticos ou morais proporcionados pela escola assim o são como conseqüência pela presença cotidiana das crianças e adolescentes em um ambiente regido por princípios de convivência, não pela primazia da instituição em promover o desenvolvimento de regras para tal.

Além disso, as concepções apresentadas no 'preâmbulo' soam como a antiga definição do adolescente como 'menor incapaz'. Toda razão deve ser dada àquilo que é eco do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990)[42], onde aponta esta população

[42] "Art. 4º. - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária". (BRASIL, 1990).

como preferencial em termos de cuidados e políticas públicas. Entretanto, o texto em análise parece tratar da adolescência como incapacitada para o convívio público. Ela é retratada como portadora de tendência a conflitos:

> Esta busca do pleno desenvolvimento é um processo dinâmico, ao longo do qual, com freqüência, eclodem conflitos complexos que podem causar perplexidade e insegurança aos jovens, uma vez que ainda não desenvolveram plenamente as habilidades sociais indispensáveis para enfrentar tais situações. (SÃO PAULO, 2009, p. 5)

No texto em análise, trata-se de postura adotada pelo governo do Estado, pautando suas decisões e políticas, possivelmente não só com relação à educação. Estamos diante da ideologia oficial (cf. BAKHTIN, 2004), onde rotular crianças e adolescentes como naturalmente pendentes a conflitos e, por isso, necessitados de tutela, tem efeitos de dominação e entra na construção simbólica da visão dos educadores sobre o tema (produção de ideologia do cotidiano e representações sociais).

Esta nossa asserção se fará mais clara ao longo da análise. A representação da adolescência como propensa a conflitos e necessitada de cuidados, expressa na *Introdução*, é justificativa para a apresentação do adolescente na escola e na sociedade de uma maneira estigmatizada e menos 'lisonjeira' ainda.

Há três trechos em negrito na *Introdução*, em sentenças distintas, atraindo a atenção a certos princípios do documento. São os seguintes (todos na p. 5): "[...] regras saudáveis de convivência no ambiente escolar [...]"; "[...] representado pelo conjunto de normas de conduta estabelecido e socialmente reconhecido [...]" "Cabe a todos os integrantes da comunidade escolar aperfeiçoá-lo e atualizá-lo permanentemente".

Experimentemos juntá-los em um parágrafo único:

"[As] regras saudáveis de convivência no ambiente escolar [são] representad[as] pelo conjunto de normas de conduta estabelecido e socialmente reconhecido. Cabe a todos os integrantes da comunidade escolar aperfeiçoá-lo e atualizá-lo permanentemente" (p. 5).

O documento é apresentado como um apoio ao estabelecimento das condutas adequadas à instituição escolar, baseando suas linhas gerais em valores que seriam socialmente reconhecidos, sem deixar claro de quais "valores socialmente reconhecidos" se trata. Aborda a questão como se houvesse um conjunto unívoco de valores na sociedade brasileira, sobre o qual haveria consenso tácito, de conhecimento de todos os cidadãos.

Pontua que "todos os integrantes da comunidade escolar" devem trabalhar por revisá-lo e aprimorá-lo, postura condizente com uma visão ética da convivência escolar, e não

moralista. Mas até onde vai a participação nesta reconstrução ética? O texto é apresentado como "referencial comum" que "deve" ser adotado por "cada estabelecimento de ensino". Medidas adotadas "individualmente" não podem "afrontar" o disposto no documento e necessitam da aprovação do Conselho Escolar[43]. Enumerando diversos princípios e ações nos tópicos subseqüentes, não deixa clara a margem de autonomia para cada educador quanto à ação no que diz respeito à conduta do aluno. Logo, estamos diante de produção monológica[44] (cf. BAKHTIN, 2004), onde o sujeito que é alvo da mensagem não participa de sua elaboração. Deve aceitá-la tacitamente, pressupondo que este saiba do que se trata todo o conteúdo do texto, incluindo os diversos conceitos apresentados.

Passemos agora à divisão por temas do documento como um todo. Nesta análise, realizada de maneira manual, procedemos à contagem dos vocábulos significativos e seus derivativos para a compreensão do objeto de estudo (cf. BARDIN, 1997). Logo, termos cuja prevalência é evidente devido ao tema (como escola e derivados), não constituem, conforme a metodologia adotada, o eixo da análise.

Apresentamos, na tabela 2, a incidência das 'palavras-chave' do texto em questão.

O grande número de vezes que o termo *conduta* aparece ao longo do texto já era de se esperar, visto ser o principal tema proposto explicitamente pelo documento, logo no título. O que chama a atenção é que das treze ocorrências, dez possuem conotação negativa (*condutas que afetam o ambiente escolar, conduta agressiva, conduta imprudente, conduta proibida* etc.), duas são neutras (*conduta em ambiente escolar*) e, em apenas um caso, a palavra aparece acompanhada pelo termo *apropriada*.

Se considerarmos *conduta* como sinônimo de *comportamento* (FERREIRA, 1993), sua incidência se eleva a dezesseis ocorrências, sem que isso altere a maneira pouco lisonjeira com que o termo é apresentado: duas das três ocorrências do termo *comportamento* são acompanhadas por *indesejável*.

---

[43] "O Conselho Escolar é constituído por representantes de pais, estudantes, professores, demais funcionários, membros da comunidade local e o diretor da escola. Cada escola deve estabelecer regras transparentes e democráticas de eleição dos membros do conselho. Cabe ao Conselho Escolar zelar pela manutenção da escola e participar da gestão administrativa, pedagógica e financeira, contribuindo com as ações dos dirigentes escolares a fim de assegurar a qualidade de ensino. Eles têm funções deliberativas, consultivas, fiscais e mobilizadoras, garantindo a gestão democrática nas escolas públicas". (BRASIL, 2011)

[44] Como o são os enunciados pertencentes à ideologia oficial (BAKHTIN, 2004).

Tabela 2: Incidência das palavras-chave do texto "Normas de conduta escolar" (SÃO PAULO, 2009).

Categoria	Freqüência de ocorrência
Ambiente	21
Direito	20
Disciplina	16
Conduta[45]	13
Deveres	7
Responsabilidades	5
Comportamento	3

Fonte: contagem nossa

O termo *disciplina* acompanha de perto *conduta/comportamento* na 'hierarquia' de incidências. É relevante salientarmos que, em nove ocasiões, aparece como *medidas disciplinares*, três vezes como *faltas disciplinares*, duas vezes como *recursos disciplinares*, uma vez como *sanções disciplinares*, e uma como *histórico disciplinar*.

O vocábulo *ambiente* se destaca, surgindo vinte e uma vezes no texto; destas, dezessete estão na expressão *ambiente escolar*, duas em *ambiente de aprendizagem*, uma em *ambiente pedagógico* e uma em *ambiente socialmente saudável*.

O termo *direito* aparece vinte vezes, muitas delas no plural. O termo *deveres*, sete; *responsabilidades*, cinco. Todos, em todas as suas incidências, estão relacionados aos alunos, desenhando o quadro daquilo que deve ser garantido a eles e do que é de seu encargo cuidar.

Com estas considerações, a distribuição temática que propomos é a constante na tabela 3. O que podemos inferir da freqüência dos termos é que o documento apresenta os alunos como protagonistas da convivência no ambiente escolar, estando na posição de principais responsáveis para que este seja "socialmente aceitável". De fato, o documento não aborda de maneira tão maciça os *direitos*, *deveres* e *responsabilidades* dos educadores no tocante à conduta na instituição. Estes últimos têm nas mãos a tutela das crianças e adolescentes na escola, pois elas não são "plenamente aptas ao convívio social", conforme o exposto com relação à *Introdução*.

[45] Não inclui as aparições na marca d'água, que contém o nome do documento, repetidas a cada página.

Tabela 3: Categorização temática do conteúdo do texto "Normas de Conduta escolar" (SÃO PAULO, 2009).

Tema	**Freqüência de ocorrência**	**Componentes**	**Freqüência de ocorrência**
Alunos	32	Direitos	20
		deveres	7
		responsabilidades	5
Ambiente	21	ambiente escolar	17
		ambiente de aprendizagem	2
		ambiente pedagógico	1
		ambiente socialmente saudável	1
Disciplina	16	medidas disciplinares	9
		faltas disciplinares	3
		recursos disciplinares	2
		sanções disciplinares	1
		histórico disciplinar	1
Conduta/comportamento	16	conotação negativa (agressiva, imprudente,proibida, indesejável etc.)	12
		conotação neutra	3
		conotação positiva (apropriada)	1

Fonte: categorização nossa

A maior incidência do termo *direito/direitos* não deve nos iludir. Dezessete ocorrências das vinte encontradas no documento todo se concentram na seção A, *Direitos dos Alunos* (pp. 7-9), diluindo seu sentido ao repetir princípios fundamentais dos direitos das crianças e dos adolescentes já encontrados na Constituição Federal e no ECA.

Aparentemente, a preocupação maior do documento é com os alunos. Mas acima disso encontramos o surpreendente e intrigante *ambiente escolar*. Por que o consideramos como mais importante em nossa análise? Trata-se de termo apresentado de forma unívoca: *escolar – de aprendizagem – pedagógico*, com a única exceção de *socialmente saudável*. Aliás, exceção que não o deixa tão distante, antes se configura como pista para saber de que

ambiente escolar/de aprendizagem/pedagógico o documento trata. Estamos diante de um ideal de convivência e comportamento que promova a ‘saúde social’ na escola, onde não haja conflitos, sendo estes desprezados, não encarados como uma possibilidade de atuação educativa e construção de diálogo.

Prossigamos para tentarmos elucidar esse ideal de ‘saúde social’. O que pode garantir tal estado de placidez na escola é a conduta discente. Entretanto, os adjetivos que acompanham este tema são, em sua maioria, pejorativos, possível reflexo da concepção do aluno como pessoa não plenamente capaz para o convívio social ‘saudável’.

Esta visão pessimista do comportamento discente se reflete na temática de incidência equivalente à da disciplina enquanto punição de condutas inadequadas. O termo *punição* não aparece nenhuma vez sequer, o que não quer dizer que não seja disto de que se trata quando fala de medidas, recursos e sanções.

Vemos aqui a continuidade da estrutura disciplinar da escola (cf. FOUCAULT, 2002). O texto enumera uma série de obrigações relativas às ferramentas disciplinares ‘clássicas’ apontadas por Foucault (op. cit.), como a observação dos horários, permissão ou veto ao trânsito em determinados espaços, submissão a exames e avaliações, entre outros. As diversas medidas disciplinares elencadas na seção C, subseções 6, 7 e 8, visam garantir a submissão dos alunos aos princípios de um modelo de escola que pouco tem de novo.

O ‘ambiente escolar saudável’ apresentado pelo documento é aquele onde a estrutura disciplinar seja respeitada pelos alunos e, para garantir que o façam satisfatoriamente, deve-se fazer com que eles evitem uma série de *condutas e comportamentos negativos*; a maneira apresentada para isso são as *ações disciplinares* a serem impetradas pelos educadores.

Um último dado de interesse no texto é a repetição, por três vezes consecutivas, da proibição quanto à circulação de conteúdos preconceituosos, discriminatórios, obscenos etc., seja nos murais, jornais ou adereços pessoais. Nada a atrair a atenção em tal cuidado, cuja necessidade é indiscutível, se não fosse a maneira obscura como os três enunciados terminam, proibindo a circulação de conteúdos que perturbem o ambiente escolar (todos na p. 8). Como se tal ambiente fosse um lugar de placidez e quietude, o documento proíbe toda manifestação que provoque fissuras nessa ordem. Essa proibição, a nosso ver, abre espaço para tentativas de silenciar os alunos em possíveis reivindicações quanto à instituição, ou em suas tentativas de expressar opiniões que podem ir contra alguns valores supostamente inquestionáveis.

Reconhecemos a necessidade de que parâmetros para a conduta na escola e para as situações em que condutas conflituosas se manifestam sejam elaborados. Para tanto, consideramos que a confecção de um documento seja uma ação limitada. É necessário escutarmos o que tem a dizer os atores diretamente envolvidos no cotidiano escolar – gestores, professores, alunos, funcionários, pais, e também a sociedade civil em geral. Se apresentamos uma perspectiva crítica, o fazemos na esperança de contribuir para o debate, e não na pretensão de que a nossa visão seja a mais exata.

Tampouco é nossa intenção nesse trabalho um diagnóstico sobre a violência/indisciplina escolar. Procedemos de maneira a compor um quadro referencial que nos dê elementos para compreender nosso objeto de estudo.

Capítulo VIII – Representações sociais dos maiores veículos de imprensa do Brasil sobre violência e indisciplina escolar.

Apresentaremos ao longo deste capítulo os dados coletados em nosso trabalho, concomitantemente às discussões sobre o que, a nosso ver, eles apresentam. Dividimos a apresentação em três períodos cronológicos: 1) de 1º. de março a 07 de abril de 2011, data em que ocorre o massacre de Realengo; 2) dia 8 de abril, ocasião em que os jornais diários realizam a cobertura do fato; 3) de 9 a 30 de abril, onde acompanhamos o desenrolar das coberturas subseqüentes. A explanação é acompanhada por tabelas que visam proporcionar uma visão mais esquemática daquilo que foi compilado, além de algumas ilustrações a título de exemplo.

8.1 – Primeiro bloco: excepcionalidade corriqueira

A coleta de dados fora planejada para ser realizada cotidianamente entre 1º. de março e 30 de abril de 2011; até a data de 7 de abril, a apresentação das notícias relacionadas à violência/indisciplina escolar apresentava um perfil claro. No dia 8 de abril, com a cobertura do massacre de Realengo, o que vinha sendo observado se alterou radicalmente. Por isso, a nossa escolha por uma descrição à parte desse primeiro bloco de notícias.

A ordem de apresentação dos dados será a seguinte: 1) apresentaremos a organização dos veículos; 2) contagem, localização e formato dos textos; 3) categorização temática.

Antes de prosseguirmos com a descrição relativa aos jornais, uma breve explanação é suficiente para que se diga da abordagem da revista *Veja* quanto ao tema: em seis edições entre 01/03/2011 e 07/04/2011, foi veiculada apenas uma reportagem. Ainda assim, a violência era tema periférico (tema central: qualidade do ensino), em se tratando da violência externa à escola (tráfico de drogas/milícia).

A *Folha de S. Paulo* e *O Estado de S. Paulo* têm organização interna que apresenta semelhanças entre si:

O *Estado* apresenta como estrutura básica: caderno A, com editoriais, artigos de opinião, notícias sobre política, notícias internacionais, e a seção intitulada "Vida", voltada a ambiente, ciência, educação, saúde e sociedade; B, intitulado "Economia & Negócios", voltado a questões financeiras e do mundo executivo; C, "Cidades/Metrópole", voltado a temas cotidianos, particularmente fatos das grandes cidades; inclui sessões de serviços (previsão do tempo, necrológios etc.); D, "Caderno 2", voltado à cultura em geral, incluindo artes; E, "Esportes", cobertura esportiva, com destaque para o futebol.

A *Folha* traz ligeiras variações, sendo seu caderno B intitulado "Mercado"; C – "Cotidiano"; D – "Esporte", em formato tablóide; E – "Ilustrada"[46].

A maneira como as notícias sobre um assunto são distribuídas em um jornal diz respeito a como esse assunto é tratado do ponto de vista editorial. Para explorarmos o que o estudo sob tal aspecto pode proporcionar, preparamos uma contagem dos textos ligada à sua localização nos periódicos (tabelas 4 e 5).

Tabela 4: Localização dos textos no *Estado* sobre indisciplina/violência escolar entre 01/03/11 e 07/04/11.

Forma do texto	Capa	Página interna caderno A	Página interna caderno C
Artigo	-	1	4
Nota	1	-	1

Fonte: contagem nossa

Tabela 5: Localização dos textos na *Folha* sobre indisciplina/violência escolar entre 01/03/11 e 07/04/11.

Forma do texto	Página interna caderno C
Artigo	7
Nota	2

Fonte: contagem nossa

Os textos são veiculados, predominantemente, nas páginas internas dos cadernos destinados a notícias do cotidiano urbano; os artigos, geralmente, apresentam extensão de um quarto de página ou menos, com algumas exceções.

Essa distribuição coloca os textos sobre violência/indisciplina escolar entre os temas cujo impacto não é tão grande como o de notícias relativas ao mundo da política, por exemplo. Sua colocação como tema cotidiano pode indicar o seu tratamento como corriqueiro, disperso entre tantos outros fatos sobre o dia-a-dia das cidades brasileiras.

[46] Não incluímos em nosso trabalho cadernos voltados a públicos ou temas muito específicos, como caderno para o público feminino, infantil etc.

A categorização temática que propomos para esses textos se encontra a seguir, na tabela 6:

Tabela 6: Categorização temática dos textos publicados por *Estado* e *Folha* sobre indisciplina/violência escolar entre 01/03/11 e 07/04/11.

Temas dos textos	Estado	Folha
Bullying	2	4
Homicídio	3	1
Agressão professor x aluno	-	1
Agressão aluno x professor	-	1
Agressão aluno x aluno (sem recorrer ao termo "bullying")	-	1
Falta de segurança	-	1
Disparo de arma	1	-
"Arrastão"	1	-
Assaltos	1	-

Fonte: categorização nossa

Um dos textos sobre bullying, em ambos os jornais, trata de medidas para sua repressão, e não de um episódio. Devemos salientar ainda que o número de notícias veiculadas pela imprensa não condiz com o número de ocorrências, como já apontou o estudo de Ruotti (2006b).

O bullying aparece como tema de destaque um pouco maior, por ser termo que vem ganhando espaço na mídia. Ainda assim, tanto o bullying quanto as demais notícias elencadas ganham tratamento próximo àquilo que Lage (1985, p. 46) denomina de *fait-divers*, "fatos diversos": matéria jornalística aparentemente independente de uma contextualização, sem ligação a um tema mais amplo. Ainda que se trate de educação, ou escolas, os fatos são narrados de maneira sucinta, ao estilo de notícias policiais. Podem chamar a atenção ao produzir rupturas em representações sociais ou signos ideológicos relacionados às escolas: lugar de proteção à infância e adolescência, de aprendizado de normas de convívio social, de disciplina, entre outros (cf. ABRAMOVAY; RUA, 2003). A caracterização de um *fait-divers* se concentra justamente na antítese presente entre o fato violento e um lugar onde ele não deveria ocorrer, a rigor. Ninguém espera que em uma escola ocorram arrastões, homicídios e disparo de armas de fogo.

Poderia se falar da preferência da imprensa pelo sensacional (p. ex., ANDI/MEC, 2005), ao nos depararmos com os conteúdos expostos em nosso material. Entretanto, os fatos narrados ganham um caráter de excepcionalidade ao romper as representações correntes sobre a instituição escolar. Sua freqüência baixa ao longo do período pesquisado não nos dá

margem para entender como preferência por fatos sensacionais, mas sim, por aquilo que é considerado incomum para tal ambiente ou grupo social.

Ainda assim, esse caráter de fato excepcional não é tão contundente, visto o tratamento breve que é dado, em páginas internas, sem muito destaque. Fatos violentos, inclusive crimes, em escolas, vão de encontro a concepções estabelecidas de longa data; mas parece haver uma representação sutil de que tais fatos já se tornaram corriqueiros, ou ao menos, não merecem tanta atenção.

O massacre de Realengo, cuja cobertura abordaremos a seguir, participa dessa dinâmica enquanto um fato que também rompe com as representações correntes sobre a escola, mas seu caráter trágico e singular não o coloca na esfera de acontecimentos corriqueiros. Se um homicídio na escola já desestrutura representações, um fuzilamento escolar produz um terremoto.

8.2 – A cobertura maciça em oito de abril

Em sete de abril de 2011, Wellington Menezes de Oliveira, desempregado, 23 anos, ingressa à sua ex-escola, a instituição municipal Tasso da Silveira, no bairro de Realengo, na cidade do Rio de Janeiro, portando duas armas de fogo e muita munição. Matou doze alunos e feriu ao menos outros doze. Foi interrompido por um policial militar que, avisado do que estava ocorrendo, o interceptou com um tiro no abdome, quando então o atirador deu um tiro em sua própria cabeça. Em sua roupa, havia uma carta onde fazia pedidos quanto ao destino de seu corpo e de um imóvel em seu nome.

Assim podemos resumir o caso mais dramático de fuzilamento escolar no Brasil. Hoje, passados alguns meses do fato, nossa narrativa em poucas linhas talvez seja suficiente, pois, quando de sua consumação, já houve quem nos disponibilizasse tanta informação quanto quiséssemos a seu respeito.

Wellington Menezes de Oliveira perpetrara o ato por volta das oito e meia da manhã. A TV e a Internet, veículos de difusão imediata de informações, já davam cobertura exaustiva. Ainda assim, é provável que a opinião pública estivesse esperando que o veículo de

informação mais antigo dentre os *mass media* fornecesse, mesmo que apenas no dia seguinte, narrativas, análises, opiniões e minúcias à farta.

Para atender à avidez dos consumidores de notícias diante de um episódio de comoção nacional, a grande imprensa colocava em marcha naquela quinta-feira o que Abramo (1988) denomina de *cobertura maciça.* Um grande número de jornalistas (Abramo fala de dez a quinze) é mobilizado para cobrir, de maneira ampla e sistemática, todos os elementos do fato.

A comoção popular exige que se lhe responda à altura; além disso, há a possibilidade concreta de maior venda de exemplares. À primeira vista, tais explicações bastam. São motivações autênticas, tanto pelo papel de informar que cabe à imprensa quanto pelo aumento de receita, justo e razoável, que uma ocasião dessas pode proporcionar. Mas Abramo nos falava de outros fatores.

A cobertura maciça, que, na imprensa brasileira, fora realizada pela primeira vez na inauguração de Brasília, tem origem na necessidade de jornais e jornalistas causarem impacto na opinião pública e no próprio meio jornalístico. Autênticos “exercícios de prestígio”, as coberturas maciças constituem oportunidade de se mostrar a eficácia e o planejamento dos veículos (ABRAMO, 1988, p. 165).

Está longe do alcance deste trabalho afirmar se a cobertura maciça responde à demanda da opinião pública ou se a cobertura maciça produz tal demanda ao apresentar de maneira impactante determinado fato. Talvez seja inútil pensar-se em termos de qual é causa e qual é efeito. A imprensa é parte da opinião pública, e tanto produz impacto sobre ela quanto dela sofre influência. O que importa para nós neste momento é entendermos que há um procedimento adotado de maneira calculada subjacente ao modo como as notícias são apresentadas quando da ocasião de um episódio como o que ficou conhecido por *massacre de Realengo.*

A demonstração de força que os veículos de imprensa promovem com a cobertura maciça tem conseqüências na maneira como as informações são apresentadas. Podemos supor que sejam o volume acachapante de dados trazidos a público e a satisfação da curiosidade popular. Entretanto, mais uma vez Abramo (1988) aponta para algo além na estrutura de tais coberturas: elas produzem visões multifacetadas do fato, dificultando a construção de uma síntese. Não se trata aqui de afirmar se isso é ou não prejudicial. Importa a definição de que a

dinâmica de difusão de informações quando da realização de coberturas maciças se torna fragmentária e não necessariamente coerente.

Passemos aos dados levantados: primeiramente, um exame da capa. Termos chamativos dão o tom nas manchetes. O *Estado* fala em *massacre*, e a *Folha*, em *tragédia.* Trazem fotos de pessoas chorando em meio à multidão que se aglomerou diante da escola e resumo dos conteúdos abordados no interior do jornal. O *Estado* imprimiu sua tradicional faixa azul na cor preta, inclusive nas páginas em que apresenta informações detalhadas.

O ESTADO DE S. PAULO

SEXTA-FEIRA

Massacre no Rio

● Ex-aluno mata 10 meninas e 2 meninos em escola ● Três crianças estão em estado grave ● O atirador, que morreu, deu mais de 100 tiros

Cenas de horror indescritível

FOLHA DE S.PAULO

Ex-aluno mata 12 estudantes, na pior tragédia em escolas do país

Fazenda decide aumentar o IOF também sobre crédito pessoal

Por mais álcool, governo planeja taxar as vendas externas de açúcar

Atirador era 'muito estranho', diz irmã adotiva

'Ele recarregou a arma e disse que não ia me matar'

Relatório do mensalão propõe devassa no BB e em conta do PT

Ilustrações №s. 2 e 3: parte das capas do *Estado* e *Folha* de 8 abr 2011. Fonte: reprodução nossa; a diferença de tamanho se deve ao recorte dado à imagem; ambos os jornais tem o mesmo tamanho de papel para impressão.

A distribuição dos textos se concentrou no caderno C em ambos, ocupando quatro páginas inteiras na *Folha* e cinco no *Estado.* A freqüência de textos é a seguinte:

Tabela 7: Contagem dos textos sobre o massacre de Realengo veiculados por *Folha* e *Estado* em 08/04/11, no caderno C.

Veículo	Artigos	Notas	Textos de opinião	Entrevistas	Infográficos
Estado	7	4	1	1	1
Folha	4	6	-	-	1

Fonte: contagem nossa

A *Folha* trouxe ainda um editorial e sete notas de natureza diversa em outros cadernos.

Os dois veículos apresentaram semelhanças quanto aos temas abordados em seus **textos** (a contagem se refere ao número de textos em que o tema aparece; não levamos em conta, na tabela 8, textos essencialmente narrativos que apresentam o fato em seus aspectos gerais, contendo, dessa maneira, vários temas tratados de maneira breve em seu conteúdo):

Tabela 8: Categorização temática dos textos sobre o massacre de Realengo veiculados pela *Folha* e *Estado* em 08/04/2011.

Temas dos textos	Estado	Folha
Caracterização da personalidade de Wellington	4	4
Opinião de especialistas	2	2
Presidente Dilma chorando pelo fato	1	5
Narrativas de testemunhas	1	3
Narrativas dos sobreviventes	1	2
Carta de Wellington	1	2
Policial que deteve o atirador	1	1
Repercussão internacional	1	1
Declaração do governador do Rio de Janeiro	1	1

Fonte: categorização nossa

Destaca-se o esforço por apresentar traços de personalidade que possam evidenciar algum indício das motivações do atirador, em uma tentativa de contornar a tensão gerada por um fato, a rigor, incompreensível.

As **fotografias** veiculadas na edição do dia em ambos os jornais também possuem temáticas comuns (inclusive algumas das fotos constam nos dois):

Tabela 9: categorização temática das fotografias relativas ao massacre de Realengo nos jornais *Folha* e *Estado* no dia 08/04/2011.

Temas das fotografias	Estado	Folha
Pessoas chorando	2	3
Feridos	2	2
Multidão em frente à escola	3	1
Wellington baleado	1	1
Foto 3x4 de Wellington	1	1
Carta de Wellington	1	2
Presidente Dilma chorando	1	1
Imagens da câmera de segurança da escola	1 (conjunto)	1 (conjunto)

Fonte: categorização nossa

Considerando a (forte) imagem de Wellington baleado; sua foto 3x4; e sua aparição, ainda que de costas, nas imagens da câmera de segurança, reproduzidas pelos jornais, o atirador pode ser considerado como o elemento mais abrangido na representação pictórica veiculada, o que se relaciona com o tema mais freqüente: o foco se volta, já no primeiro dia de notícias sobre o massacre, para o seu perpetrador.

No exemplo a seguir, encontramos a mesma fotografia veiculada na capa do *Estado*, acompanhada pela foto 3x4 de Wellington e de reprodução das imagens da câmera de segurança da escola, além de fotografias de algumas das vítimas.

FOLHA DE S.PAULO

cotidiano

Mariana, 12 Karine, 14 Larissa, 14 Luiza, 14 Bianca, 13 Laryssa, 13 Gessica, 15

Familiares de estudantes se desesperam ao saber que um atirador matou e feriu alunos da escola municipal Tasso da Silveira, em Realengo (zona oeste do Rio), na manhã de ontem

MASSACRE EM REALENGO

Ex-aluno entra em colégio, saca armas, atira em estudantes, mata 12 e se suicida

★ OUTROS 12 SÃO FERIDOS EM ATAQUE ★ SEM PRECEDENTE NO PAÍS, CASO REPERCUTE NO MUNDO
★ 'VOCÊS VÃO MORRER AGORA', GRITAVA ATIRADOR, UM JOVEM TÍMIDO E INTROSPECTIVO DE 23 ANOS

O atirador Wellington Menezes de Oliveira, 23

VÍDEO Vídeo gravado por câmera de segurança da escola mostra o momento em que o atirador entra em sala de aula e, na sequência, sinais de revolta do local abaixo

Ilustração №. 4, *Folha*, cad. Cotidiano, p. 1, 8/04/2011. Fonte: reprodução nossa.

Outro elemento importante na estrutura dos jornais do dia oito de abril é o **infográfico**. Surgindo em ambos os veículos que abordamos, trata-se de representações gráficas contendo, de maneira esquemática, informações detalhadas sobre o fato: o percurso que o atirador realizou dentro da escola; seu *modus operandi;* a indumentária do atirador; arsenal detalhado; como o atirador foi detido; planta tridimensional da escola; pequeno mapa de sua localização (ver ilustração no. 5).

Temos, então, na cobertura maciça realizada no dia oito de abril, um *boom* de informações presentes em dois dos principais jornais diários do país. Ação que não é exclusiva desses veículos: ao menos o jornal *Agora,* a que tivemos acesso, também repetiu a estratégia, incluindo um caderno exclusivamente voltado ao tema, com dez páginas (AGORA, 2011).

Ilustração № 5, pág. C3 do *Estado* de 08/04/11, contendo infográfico e reprodução das imagens da câmera de segurança da escola. Fonte: reprodução nossa.

Se a cobertura maciça já é prática consolidada, como Abramo (1988) afirmava, podemos ver semelhanças também no tocante à cobertura específica de um fuzilamento escolar. A revista estadunidense *Newsweek*, em 3 de maio de 1999, cobriu o caso Columbine apresentando estrutura muito próxima, com a diferença de que aborda os diversos temas ao

longo de um único texto corrido, em dez páginas (artigo à parte trata das bases neurológicas da violência juvenil) (BAI, 1999).

O esforço por uma cobertura maciça, com a grande proporção de informações multifacetadas, sem uma síntese (cf. ABRAMO, 1988), faz dos conteúdos jornalísticos do dia oito de abril de 2011 um *hot spot* onde se inicia um processo de construção de representações sociais sobre diversos objetos, ainda pouco claros, meramente esboçados.

As características do material com que nos defrontamos nesse ponto específico podem ser relacionadas ao que Moscovici (1978, pp. 250-251) denomina como o panorama da *gênese das representações sociais*. A grande quantidade de informações provoca sua dispersão, fazendo com que sejam apresentadas de forma que não necessariamente apresentem um conjunto coeso; a única preocupação está em dispor do maior número possível de dados sobre o fato. Tampouco essa apresentação é seletiva, envolvendo elementos pouco úteis à compreensão sobre o que aconteceu, até mesmo contraditórios.

O ineditismo do fato provoca uma situação de tensão onde se busca informações não importa onde, em uma tentativa de lhe dar sentido – qualquer sentido. Fala-se de psicose, timidez, localização da escola em um bairro periférico, religiosidade, uma infinidade de objetos, mais familiares do que um fuzilamento escolar, tentando com isso estabelecer uma comparação que não permita que o fato continue tão alheio, tão distante de nosso universo referencial. É o próprio processo de ancoragem em ação, com sua bricolagem onde paradoxos não importam: na página C4 do *Estado*, um psiquiatra afirma não ser possível um diagnóstico de Wellington (THOMÉ, 2011); logo abaixo, outro, em entrevista, afirma que Wellington pode ser classificado como psicótico (TAMAI, 2011).

Em que direção se manterá a âncora das representações em meio à maré de informações? Neste trecho apresentamos o *hot spot*, onde se deu o rompimento de uma lógica de representações sobre a violência/indisciplina escolar devido a um fato único. Como esse processo continuará é o que veremos a seguir.

8.3 – A cobertura do caso Realengo

A partir de nove de abril, a imprensa se voltou a buscar mais detalhes sobre o caso Realengo. O *Estado* publicou 104 textos relativos ao episódio; a *Folha*, 89. A revista *Veja* publicou uma edição especial datada de 13 de abril; na edição seguinte, voltada ao bullying, abordou o atirador e sua vida marcada pela violência de colegas quando de sua idade escolar.

O fuzilamento escolar no Rio de Janeiro não foi o primeiro no Brasil. Em 2003, um adolescente abriu fogo em uma escola em Taiúva, interior de São Paulo[47]. Não houve vítimas fatais, o que talvez ajude a caracterizar o episódio de Realengo como o primeiro de tal monta em nosso país. Por outro lado, a singularidade da tragédia bastaria para explicarmos a grande atenção que recebeu de toda a opinião pública.

Um dos elementos presentes na gênese das representações sociais é justamente a *atenção espontânea a um objeto*: a sociedade vê um fato único irromper de maneira brusca e repentina em meio ao cotidiano (MOSCOVICI, 1978). Esse fato pode ser meramente curioso, intrigante, ou comovente. A atenção que atrai se dá de maneira disseminada em todos os setores sociais, não sendo possível apontar alguém, nem mesmo os meios de comunicação em massa, pela responsabilidade em torná-lo alvo do debate público. Um fato trágico como o de Realengo recebe atenção imediata e, se a imprensa tem algum papel nisso, é, em primeiro lugar, pela velocidade com que informações a seu respeito se disseminam.

A imprensa se encontra na dupla posição de encarar o fato como algo único, da mesma maneira que toda a sociedade o faz, e assim voltar suas atenções a ele; e de responder à atenção que a opinião pública lhe dispensa. O imperativo de que os veículos de informações devam fornecer dados vai além de simplesmente relatar o que aconteceu. Cada indivíduo espera ter à sua disposição tudo o que for possível para que rapidamente possa estabelecer um juízo e não se ver deslocado dos debates que correm pela esfera pública (MOSCOVICI, 1978; JOVCHELOVITCH, 2000). A necessidade de possuir informações sobre o fato e construir uma atitude com relação a ele atinge igualmente todos os atores sociais, dos indivíduos à grande imprensa. Trata-se da *pressão pela inferência*, um movimento de urgência onde se procura desfazer o abalo provocado pelo objeto no conjunto de representações já familiares.

---

[47] Ressaltemos que, conforme a classificação de Muschert (2007), o episódio em um cinema em 1999 não configura um fuzilamento escolar, mas um *mass murder*.

A insurgência do novo leva à necessidade de estabilizar o universo referencial, fazendo com que os sujeitos busquem avidamente toda a sorte de informações, e preciosa fonte delas é, tradicionalmente, a imprensa. A visão "multifacetada", nos dizeres de Abramo (1988), produzida pela cobertura maciça, tem relação direta com a necessidade de se fornecer informações sobre o novo objeto que irrompe no social, com a conseqüente *dispersão de informações* de que fala Moscovici (1978). A busca ávida por dados produz uma grande coleção de temas que dificulta uma visão coerente do fato. Em nossa categorização das notícias elencadas, são visíveis dois grandes temas; contudo, eles são acompanhados por um número elevado de assuntos dispersos em várias categorias de menor recorrência[48].

Tabela 10: Eixos temáticos dos textos relativos ao massacre de Realengo entre 09/04/11 e 30/04/11.

Temas	**Estado**	**Folha**	**Veja**
Wellington M. Oliveira	53	49	20
Armas	23	39	2
Outros	92	53	13

Fonte: categorização nossa

Antes de passarmos à categorização detalhada dos eixos temáticos, convém nos referirmos ao material fotográfico presente junto aos textos levantados, cujo teor não fez parte da contagem descrita na tabela acima. Um olhar, ainda que breve, para o conteúdo pictórico, nos parece indispensável pela função que cumpre na veiculação de notícias. A imprensa contemporânea tem grande esmero em fazer com que seus veículos já não dependam unicamente do texto para veicular conteúdos; a fotografia é, por si só, parte importante da informação. Mais do que isso, é autêntico "cartão de visitas", principalmente em se tratando dos *media* em estudo, com suas publicações a cores da primeira à última página e quantidade significativa de fotografias e ilustrações acompanhando os conteúdos.

8.3.1 – As fotografias sobre o massacre de Realengo

A fotografia jornalística tem como objetivo apresentar uma imagem que sintetize a notícia, trazendo o maior número de informações em um único instantâneo. Igualmente importante é que possua impacto visual, para atrair a atenção do leitor (SÁNCHEZ, 2007). A

[48] A simples narração dos fatos não foi incluída em nossa categorização.

partir desses princípios gerais, o veículo apresenta seu jornalismo gráfico; suas escolhas dizem respeito ao que se quer transmitir ao leitor e qual o tratamento dado ao tema. Passemos ao conteúdo do material que agrupamos:

Tabela 11: Categorias temáticas das fotografias relativas ao massacre de Realengo entre 09/04/11 e 30/04/11 no *Estado* e na *Folha*.

Temas das fotografias	Estado	Folha
Velório das vítimas	5	3
Escola depois do massacre	4	3
Vítimas	4 (conjunto)	3 (conjunto)
Pessoas chorando	4	3
Alunos voltam às aulas	3	2
Wellington 3x4	3	2
Feridos	3	2
Reprod. carta de Wellington	2	3
Outros fuzilamentos escolares	4	1
Traficantes das armas de W.	2	2
Populares acompanham fato	3	1
Manifestações públicas	1	3
Reprod. vídeos de Wellington	1	2
Imagens W. câmera da escola	1	2
W. baleado	1	1
Policial que deteve W.	1	1
Presidente Dilma chorando	1	1
Criança entrega arma de brinquedo	1	1
Outros	3	3

Fonte: categorização nossa

A categorização dos temas na revista *Veja* será realizada a seguir.

As quatro primeiras categorias expressam importantes elementos para entendermos a postura dos dois jornais. Trata-se de fotografias voltadas às conseqüências do fuzilamento escolar, explorando a dramaticidade das expressões emocionais dos envolvidos (cf. as ilustrações 2, 3 e 4). Os conjuntos de fotografias das vítimas podem ter valor informativo, mas imagens de velórios e pessoas comuns expressando sua dor são dispensáveis do ponto de vista narrativo, contribuindo apenas para a criação de uma tensão emotiva ao redor do fato. A repetida exposição da imagem da escola após o fato haver sucedido também pode servir à informação, mas traz uma conotação melancólica – como tal tragédia pode ocorrer em uma escola como qualquer outra?

Esses elementos nos remetem ao estudo de Kupchik e Bracy (2009), que aponta a prioridade dada pela imprensa às reações emocionais dos envolvidos em *school shootings*, mobilizando a compaixão e o medo do público. Como conseqüência, os autores apontam a

produção de distorções que dificultam a compreensão do problema em seu contexto, tornando-o "universal". Ao provocar impacto emocional, o fato é deslocado de sua especificidade, aderindo-se a experiências comuns de fragilidade, terror, luto, impotência etc., sem relação com o acontecimento específico que produziu tais sentimentos nas pessoas retratadas.

As fotos do atirador foram divididas por nós em distintas categorias devido ao seu teor. Dentro da categoria *reprodução dos vídeos de Wellington*, encontra-se a seguinte ilustração veiculada na capa de 16 de abril da *Folha:*

FOLHA DE S.PAULO

Polícia do Rio diz que atirador agiu sozinho e encerra caso

Homicídios caem 41%, e SP deixa de ser zona epidêmica

Após véu, oração na rua pode ser vetada na França

PAREDÃO

Banco Central indica que juros subirão mais

Inflação de emergente preocupa

TAÇOS

ix35

A UNANIMIDADE MUNDIAL DA HYUNDAI

REVISÕES COM PREÇO GARANTIDO

Ilustração № 6, capa da *Folha* de 16/04/11. Fonte: arquivo digital Folha da Manhã S/A.

A fotografia do atirador é o foco da atenção na capa do jornal, principalmente em sua parte superior. Uma breve consideração sobre o que se veicula na parte superior de um jornal: trata-se da área de maior destaque na publicação, não apenas pela ordem costumeira da leitura ocidental, mas também por ser a parte que se mantém visível em uma banca, com os jornais dobrados ao meio.

Junto à fotografia encontra-se uma manchete cujo único vínculo com ela é o fato de se tratar de reportagem sobre a violência no estado de São Paulo (ainda assim, uma ligação extremamente tênue). A nota de capa que trata do caso Realengo aborda o encerramento das investigações por parte da Polícia carioca. A fotografia do atirador, como que apontando para o leitor, causa, no mínimo, desconforto. Seu valor informativo é questionável, produzindo apenas sensações que "prendem" o leitor ao jornal.

O tom de terror é comum a todas as reproduções de fotografias de W. M. Oliveira, mesmo aquelas em que aparece sua fotografia em formato "3 por 4". É com essa que a *Veja* ilustrou a capa da edição de 13 de abril, voltada ao caso Realengo; mas não o fez com uma simples reprodução.

Ilustração № 7, capa da *Veja* de 13/04/11. Fonte: digitalização nossa.

A chamada de capa, escrita em uma tarja sobre a boca do atirador como que a silenciá-lo, traz a afirmação de que "o monstro mora ao lado". Qualquer pessoa pode ser a nova autora de um fuzilamento escolar? É o que parece dizer a frase sobre a estampa em tons de vermelho. Uma revista de consumo como a *Veja* tem como característica o uso de grande quantidade de fotografias e ilustrações, oferecendo acesso rápido e sensorial ao conteúdo

veiculado. A escolha de cada uma obedece a esse parâmetro de ser uma mensagem de decodificação fácil, o que não permite nuances na compreensão do que se está expressando. Não há meios termos na chamada de capa, nem nas fotografias que seguem em seu conteúdo. Observemos:

Tabela 12: Categorias temáticas das fotografias relativas ao massacre de Realengo no mês de abril de 2011 em *Veja*.

Temas das fotografias	Veja
Outros fuzilamentos escolares	6
Reprod. vídeos de Wellington	3
Wellington 3x4	2
Vítimas	1 (conjunto)
Pessoas chorando	1
Populares acompanham fato	1
Reprod. carta de Wellington	1
Feridos	1
W. baleado	1
Policial que deteve W.	1
Outros	3

Fonte: categorização nossa

As fotografias de outros fuzilamentos escolares acompanham a matéria "O efeito viral das matanças" (TEIXEIRA, 2011, pp. 96-98). Trata-se de texto onde é defendida a tese de que os fuzilamentos escolares acontecem, em grande parte, devido ao fenômeno de *copycat*, traduzido na revista simplesmente para "imitação" (cf. MUSCHERT, 2007). Com fotografias de outros perpetradores de *school shootings* empunhando armas como se estivessem apontando para o leitor – como a *Folha* fez em capa, ao retratar W. M. Oliveira – a matéria aborda o fato de vídeos com as "últimas palavras" de atiradores, como os do caso Columbine, estarem disponíveis na Internet. A esse tema voltaremos no próximo item.

Antes de encerrarmos a explanação a respeito das fotografias, observemos como a *Veja*, em meio a fotos de atiradores e descrição de fuzilamentos escolares, veicula uma propaganda com mensagem otimista, de uma empresa de refrigerantes.

Ao lado da fotografia do atirador do caso Virginia Tech, encontra-se o convite para que paremos de "reclamar da vida" e viremos a página. Na página seguinte, encontram-se as fotografias de dois atiradores finlandeses, na pose em que apontam o revólver "para o leitor".

O que, para nós, melhor aborda a antítese terror-esperança apresentada nessas páginas é a busca de identificação com o leitor de que fala Moscovici (1979). O veículo se coloca ao lado do consumidor da notícia, acompanhando a "necessidade" de se renovar a esperança diante de uma tragédia. Essa renovação surge veiculada a um produto que já realizava campanha midiática com a mensagem "os bons são maioria", aliando a imagem do

refrigerante à promoção de um mundo melhor, mesmo em meio a monstros que moram ao lado.

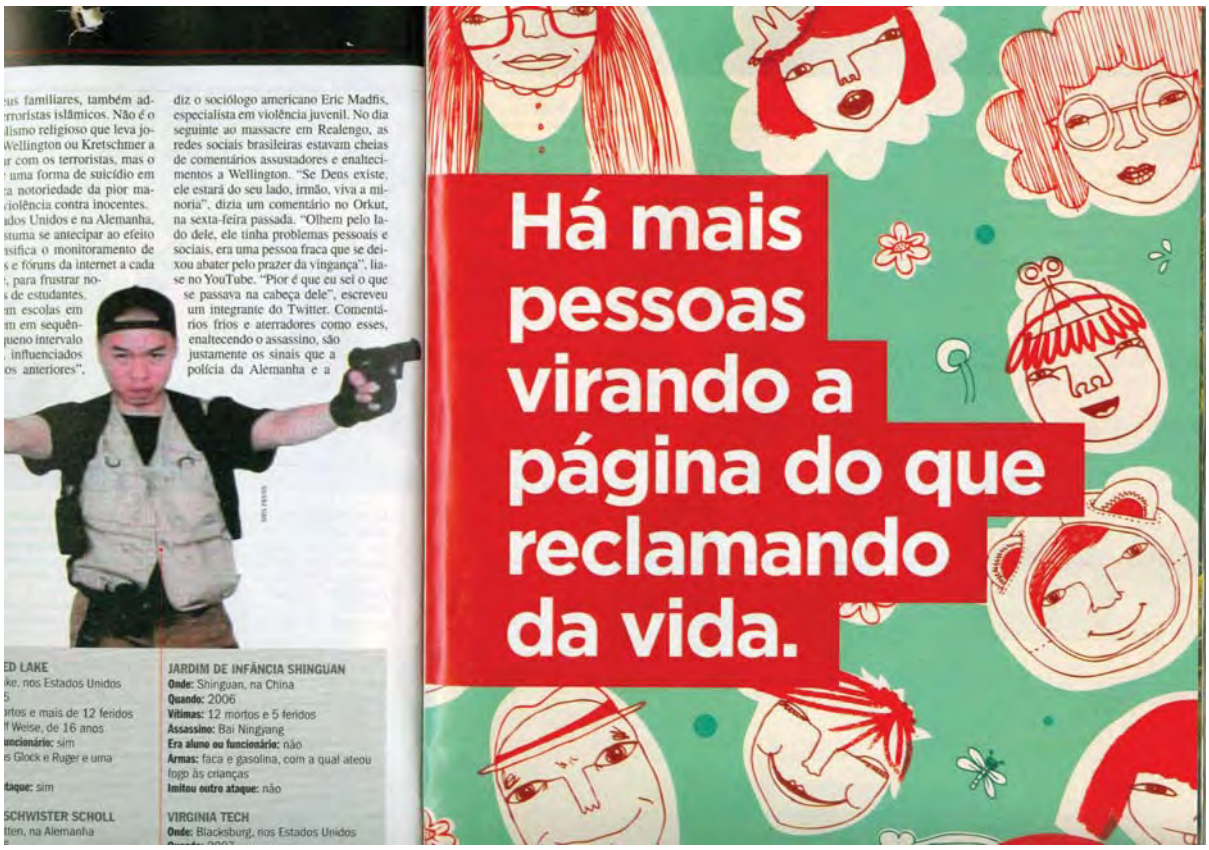


Ilustração № 8, *Veja*, 13/04/11, partes das páginas 98 e 99. Fonte: digitalização nossa.

Como é caracterizado o monstro W. M. Oliveira? Eis a principal categoria temática relacionada aos textos sobre Realengo.

8.3.2 – O psicopata anti-social

O estudo de Muschert (2007) apresenta a *síndrome de Rashomon*, fenômeno em que a busca de explicações para um fato varia drasticamente de um ator social para outro, principalmente nos casos em que se trata de um acontecimento com o qual poucas pessoas têm contato direto. Cada um interpretará à sua maneira o ocorrido, dificultando a possibilidade de síntese ou de uma visão menos passional.

A nosso ver, o fenômeno denominado pouco explica a respeito do que acontece quando estamos falando da reconfiguração do campo simbólico social diante do surgimento de um novo objeto. Se no momento de sua irrupção as informações e tentativas de

compreensão do fato se mostram fragmentárias ou multifacetadas, ao longo do tempo o objeto vai se conjugando a representações já familiares. É possível então observarmos que do caos de impressões sobre o fato se constroem representações que vão ganhando solidez, estabelecendo-se em meio às outras. Já não será uma explicação dada por cada ator social, mas um consenso tácito em torno de certas figuras que nos são conhecidas de longa data. Da ancoragem, a busca por sentido em meio à tensão gerada pelo novo objeto, passamos à objetivação, onde uma representação social se torna a explicação mais razoável para o que nos angustiava (MOSCOVICI, 1978).

O atirador de Realengo não é o tema mais recorrente apenas porque seja "natural" que a opinião pública queira saber a respeito do responsável por uma ação de tal monta. Vieira, Mendes e Guimarães (2009) afirmam que é comum na cobertura de imprensa e na produção acadêmica dos EUA a atenção às características individuais dos perpetradores de fuzilamentos escolares. São levantados comportamentos, características de personalidade, tendências inatas, formando uma espécie de perfil psicológico.

O indivíduo que efetuou o ataque se torna o principal objeto de atenção devido à visão centrada na individualidade predominante em nossa sociedade, inclusive nas ciências (cf. MOSCOVICI, 1995). Fatores sociais e institucionais não são descartados, mas surgem de maneira periférica às características psíquicas, preferencialmente patológicas, como apresentamos na tabela 13, a seguir.

Tabela 13: Componentes da categoria "W. M. Oliveira" em *Folha* e *Estado* entre 08/04/11 e 30/04/11

Temas	Estado	Folha
Características psicopatológicas	14	11
Características anti-sociais	10	10
Bullying	6	8
Religião	5	4
O corpo de W.	5	4
Internet	4	3
Vingança	4	3
Vídeos de W.	2	4
Vandalismo à casa de W.	2	2
Impossível explicar	1	1
Morte da mãe	3	-
Outros	7	8

Fonte: categorização nossa

As características psicopatológicas de W. M. Oliveira o situam no lugar do anormal, aquele que já não comunga da razão na qual "todos vivemos"; destituir o atirador de qualquer

racionalidade é uma explicação que o mantém longe de nós, faz dele um alheio à nossa sociedade.

Segundo vizinhos e irmã, assassino era tímido e estranho

Wellington Oliveira não tinha amigos e era viciado em internet, afirmam; 'Vivia no mundo dele', diz vizinha

Ilustração № 9, *Folha*, 08/04/11, parte da p. C-3. Fonte: reprodução nossa.

Texto de um colunista do *Estado* afirma: "[...] seu perfil era em muitos aspectos o do psicopata – antissociável, fechado, infeliz sexualmente" (PIZA, 2011, p. D-16). O patológico é acompanhado de um distanciamento do convívio social. O atirador se torna um estranho, em uma síntese de características que são comuns a muitas pessoas, mas que são apresentadas como indícios de anormalidade: timidez, dificuldades em se relacionar, hábitos solitários, entre outros.

Os problemas interpessoais também aparecem naquele que é o terceiro componente em recorrência nos jornais e o primeiro na revista *Veja*: o bullying. Por ser um "estranho", W. M. Oliveira teria sofrido chacotas, brincadeiras de mau-gosto e ostracismo por parte de colegas quando de sua idade escolar. Mesmo depois de egresso do ensino médio, não teria conseguido superar o isolamento social em que se encontrava. A partir da descrição desse histórico, os veículos procuram explorar o tema do bullying e sua relação com a vida do atirador.

Tabela 14: Componentes da categoria "W. M. Oliveira" na *Veja* entre 08/04/11 e 30/04/11

Temas	Veja
Bullying	6
Características psicopatológicas	3
Imitação	3
Características anti-sociais	1
Internet	1
Vingança	1
Religião	1
Outros	7

Fonte: categorização nossa

A revista *Veja* dá destaque ao tema do bullying, que já vinha ganhando espaço nos *media* antes do episódio de Realengo. Como apresentamos no item 8.1, os jornais em estudo já veiculavam relatos de bullying ou notas sobre medidas adotadas contra esse fenômeno; seu

destaque em meio a aquilo que se veiculou sobre o massacre se mostra, dessa maneira, esperado. Contudo, possivelmente por se tratar de um tema "novo", sua presença nas explicações sobre a personalidade de W. M. Oliveira vem mais discreta do que as psicopatologias e as características anti-sociais.

O bullying é uma forma de microviolência escolar que, costumeiramente, atinge alunos com características consideradas fora dos padrões supostamente normais em nossa sociedade; pode, ainda, vitimar pessoas pouco comunicativas, reservadas (DEBARBIEUX, 2002; MALTA *et alli*, 2010). Não há nada de novo nesse fenômeno: apenas sua denominação, emprestada da literatura especializada anglófona, tem se disseminado tanto no meio acadêmico quanto na opinião pública em geral.

Parece-nos que o "tema novo" surge para dar consistência à descrição da personalidade de Oliveira; a loucura e a estranheza não bastam, pois estão presentes como representações já de longa data estabelecidas. Um fato novo e anômalo como um fuzilamento escolar exige que novos elementos lhe sejam agregados para explicá-lo, e nada melhor do que uma palavra em voga, um *slogan*, nos termos em que coloca Moscovici (1979). Ao uso do termo bullying como *slogan* retornaremos adiante.

Alguns comentários são necessários sobre elementos presentes na categoria "W. M. Oliveira". Somente nos diários surge uma sub-categoria que intitulamos "O corpo de W.", termo sob o qual concentramos temas voltados ao destino do corpo do atirador. Os veículos acompanharam a espera do Instituto Médico Legal por algum familiar que reconhecesse o corpo; como isso não aconteceu, ele foi enterrado em espaço destinado a indigentes – os jornais salientaram que se trata de enterro em cova rasa, sem testemunhas e sem algo que o identifique.

Uma possibilidade para entendermos o sentido da atenção dada a esses detalhes tem seu princípio nas instruções de W. M. Oliveira quanto ao seu velório: ser despido, lavado e envolto em um lençol branco por "pessoas puras". Conforme informa a *Folha*, o IML nunca cogitou atender a esses pedidos (FOLHA, 23/04/2011, p. C-4). Mas a mera curiosidade pode ser expressão de um sentimento mais antigo: a necessidade de punição.

Castro (23/04/2011, p. A-2), na mesma *Folha*, expressa esse sentimento em texto intitulado "O destino do matador": "Se isto mitiga o desejo de revanche daqueles que, se pudessem, tê-lo-iam linchado, os últimos desejos de Wellington foram ontem contrariados em toda linha". O texto narra com tons literários não somente como teria sido seu enterro, mas

também sua exumação. A revanche sobre um criminoso que tirou a própria vida, impedindo assim de que o prendessem, julgassem e punissem, se realiza sobre seu cadáver, ao serem desconsideradas cada uma de suas exigências, e lhe ser dado o destino de um anônimo.

A punição sobre o corpo de W. M. Oliveira não pode se restringir ao desrespeito a seus pedidos; toda a ação deve vir a público, de maneira que a revanche seja levada a cabo sob os olhares de todos e satisfaça uma difusa necessidade de vingança, restabelecendo o resguardo de nossos valores (cf. BURNS; CRAWFORD, 1999).

A Internet surge como espécie de "tema transversal" à categoria e a diversos de seus componentes, tanto nos jornais quanto na revista. A *Veja* é mais incisiva ao afirmar que a rede serve para disseminar os massacres escolares, produzindo um efeito "viral" que pode provocar novos episódios – em um curto prazo de tempo, inclusive.

Ao afirmar que as matanças possuem efeito "viral", o veículo lança mão de um termo do jargão da informática que se refere a vídeos cuja disseminação, rápida e ampla, se assemelha a de um vírus contaminando uma população. O termo pode se prestar a ambigüidades perigosas, como no título da reportagem de Teixeira (13/04/11, p. 96) "O efeito viral das matanças". O que usualmente se denomina como "viral" são vídeos populares; a redação torna possível entender-se que matanças se disseminam rapidamente.

A apresentação de um suposto efeito viral ou epidêmico dos fuzilamentos escolares é importante elemento nos conteúdos abordados pela revista em questão. Dentro do grande tema "características de W. M. Oliveira" (tabela 10), a *Veja* dá destaque à imitação de outros fuzilamentos como fator desencadeante do massacre de Realengo e de possíveis outros massacres no Brasil: "Considerando os elementos em comum com chacinas ocorridas em outros países, é de temer que Realengo tenha posto o Brasil no circuito do terror escolar". (TEIXEIRA, 13/04/11, p. 100).

Para nosso alívio, até o momento em que escrevemos este texto, não se concretizou o aterrador prognóstico da revista do grupo Abril; mas a *Veja* aponta o caminho como isso pode acontecer: "A internet, além de fonte de inspiração, é utilizada pelos potenciais matadores para aprender a usar as armas e treinar para os ataques" (TEIXEIRA, 13/04/2011, p. 100).

A possibilidade de se aprender a manusear armas de fogo na Internet também está presente no *Estado* (SALDANHA; CARDOSO, 10/04/2011, p. C-1). O texto afirma que se pode encontrar vídeos com "treinamento teórico avançado" para se usar a arma; acompanha declaração de um irmão de W. M. Oliveira de que ele aprendera na Internet o manuseio de

armas de fogo. Acompanham fotografias reproduzidas de vídeos encontrados na página "YouTube".

A relação do atirador de Realengo com a Internet parece provocar alguns questionamentos: ele tivera contato com a idéia de realizar um fuzilamento escolar e por ela fora "contaminado", através da rede; aprendera a manusear armas também na *web*; tudo isso relacionado ao fato de ele ser um "viciado" em Internet.

Seu "vício" em permanecer *on-line* traz o psicopatológico (uma adição), o anti-social (um hábito solitário) e a imitação, sobre o qual a *Veja* insistiu (mas *Folha* e *Estado* não acompanharam). E retoma debate semelhante quando do episódio de Columbine, em 1999. A tecnologia que foi alvo de atenção naquela ocasião foi o *videogame* (VIEIRA, MENDES, GUIMARÃES, 2009). Agora, a Internet assume o papel de ensinar a praticar atrocidades.

Mas essa polêmica teve fôlego curto; o hábito de Oliveira acabou por reforçar sua caracterização como anti-social, e o possível papel da rede no episódio se limitou à publicidade de seus vídeos com mensagens e poses empunhando armas que serviram de prato cheio aos jornalistas de diagramação. A atenção pública se voltou a um risco mais concreto: o acesso a armas de fogo.

8.3.3 – A polêmica sobre as armas de fogo

O atirador do massacre de Realengo comprou um revólver calibre 38, um de calibre 32, munição e carregadores do tipo "speed-loader" de traficantes de armas. O questionamento em torno de como ele conseguira esse pequeno arsenal surge já na cobertura do dia oito de abril, de maneira periférica em três textos da *Folha*. Ao longo da cobertura nos dias subseqüentes o tema ganha força, alavancado pela proposição do senador da República José Sarney (Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB) de que se repita o plebiscito ou referendo sobre a proibição da venda de armas de fogo a civis no Brasil.

A *Veja* abordou a questão em apenas um artigo, posicionando-se contra o desarmamento da população e a favor do efetivo controle sobre o tráfico de armas. A cobertura dos jornais acompanha os debates que foram sendo realizados, dando destaque ao problema do tráfico e aos anúncios governamentais de implantação de campanhas de

desarmamento (onde o Estado paga certa quantia para que as pessoas entreguem armas, legais ou não, à Polícia Federal).

Com a crescente mobilização política pelo plebiscito, os dois jornais não se eximiram de tomar uma posição: ambos se manifestaram contra sua realização; a *Folha*, em 14/04/11, no editorial "A falácia do plebiscito" (p. A-2) e o *Estado*, também através de editorial, em 15/04: "Plebiscito oportunista" (p. A-3). Para os veículos, não há necessidade de se repetir o plebiscito realizado em 2005, ocasião em que o não à proibição da venda de armas venceu com mais de 60% dos votos; além disso, os jornais defendem a necessidade de efetivo controle sobre as armas em circulação no país e a intensificação do combate ao seu tráfico.

Tabela 15: Componentes da categoria "Armas" na *Folha* e no *Estado* entre 08/04/11 e 30/04/11

Temas	Estado	Folha
Tráfico de armas	5	18
Desarmamento	6	9
Referendo/plebiscito	6	6
Armas como o problema	3	3
Campanha contra armas de brinquedo	1	2
Outros	1	1

Fonte: categorização nossa

O *Estado* encerra o debate em suas páginas com a publicação do editorial; já a *Folha* apresenta posições divergentes, permitindo artigos de opinião a favor do desarmamento e do plebiscito (CALHEIROS, 16/04/2011, p. A-2) e promovendo um debate sobre o tema (FOLHA DE S. PAULO, 23/04/2011b, p. C-4). A *Folha* ainda manteve as atenções sobre o tráfico de armas; o ponto mais contundente foi a produção de matéria investigativa que foi capa da edição de 28 de abril. Nessa reportagem, o jornal demonstrava a facilidade em se comprar armas ilegalmente na tríplice fronteira, através de mediadores que cruzam a Ponte da Amizade se passando por moto-taxistas (ROCHA, 28/04/11, A-1). O *Estado* voltou a falar do problema nas fronteiras apenas em 28 de abril, com matéria assinada pelo político José Serra (PSDB), na página A-2 (SERRA, 28/04/11).

A cobertura dos jornais dada ao problema das armas de fogo no Brasil, eliciada pelo caso Realengo, apresentou dispersão de informações muito menor do que aquela do massacre propriamente dito. Em meio a toda perplexidade, os veículos souberam tratar um dos poucos temas (talvez o único) sobre os quais seja possível se ter alguma segurança. De fato, a facilidade com que uma pessoa "anti-social" comprou dois revólveres, munição e carregadores, nos faz pensar quão fácil não será para uma pessoa "sociável" o fazer.

O debate em torno da possibilidade de um novo plebiscito/referendo, a cobertura sobre os problemas no combate ao tráfico de armas e a posição enérgica contra o oportunismo político de alguns parlamentares pode ser considerado um momento no qual a grande imprensa cumpriu seu papel de "esclarecimento" (ABRAMO, 1988) e de fiscalização do poder público (JOVCHELOVITCH, 2000). Se ao fazer isso os veículos estavam defendendo interesses da indústria de armas, não podemos afirmá-lo. O fato é que houve a promoção de um debate para além do espetáculo de gosto duvidoso em torno da figura de W. M. Oliveira.

Contudo, um debate "árido" como esse talvez não atraia tantas atenções, e a *Folha* novamente publicou uma capa, no mínimo, confusa.

FOLHA DE S.PAULO

UM JORNAL A SERVIÇO DO BRASIL

folha.com.br

DIRETOR DE REDAÇÃO: OTAVIO FRIAS FILHO

QUARTA-FEIRA, 13 DE ABRIL DE 2011

Atirador gravou vídeo sobre o massacre que iria cometer

Em vídeo descoberto pela polícia e exibido ontem no "Jornal Nacional", o atirador Wellington Menezes de Oliveira diz que "a luta pela qual (...) eu morrerei não é exclusivamente pelo que é conhecido como bullying. A nossa luta é contra pessoas cruéis, covardes, que se aproveitam da bondade, da inocência ou da fraqueza de pessoas incapazes de se defender". Cotidiano C4

FERNANDO RODRIGUES

Proposta de repetir plebiscito é irreal e oportunista

cotidiano

Lei proíbe cobrança de acompanhante que assiste a parto

No M'Boi Mirim, na zona sul, uma das regiões mais violentas de SP, aluna participa de campanha de ONG que troca armas de brinquedo por gibis Cotidiano C3

Chineses anunciam US$ 12 bilhões para

Ilustração № 10, *Folha*, 13/04/11, parte da capa. Fonte: Acervo Digital Folha da Manhã S/A.

Passados seis dias de um fuzilamento escolar, o jornal de segunda maior circulação no país publica a foto de uma menina, com expressão aparentemente séria, empunhando um revólver em uma sala de aula. A legenda explica que se trata de campanha de troca de armas de brinquedo por revistas em quadrinhos, mas o impacto causado à primeira vista é incômodo.

As palavras de Muschert (2007, p. 65; trad. nossa), podem explicar o que leva um veículo a publicar uma capa de tal teor, em um momento delicado: "Freqüentemente,

jornalistas estão presos entre a necessidade de se atrair a atenção, devido a sua atividade ser voltada ao lucro, e a necessidade de se manter um patamar ético para suas profissões"[49].

O tema em pauta na edição eram as armas, e a capa inclui chamada para um texto abordando o plebiscito. A publicação parece expressar um malabarismo entre o impacto direto e emocional da foto, mais chamativo, e o debate de um tema complexo como o desarmamento, necessário há muito tempo, mas que voltou à esfera pública devido a uma tragédia.

8.3.4 – Dispersão de informações e o processo de difusão na grande imprensa

A dispersão de informações sobre determinado objeto que se encontra sob a atenção pública está diretamente ligada à necessidade de se ancorar o novo a um campo representacional familiar. A grande imprensa participa disso, não somente por se submeter ao mesmo processo que atinge grupos e indivíduos, como também pela relação que mantém com a opinião pública.

A dinâmica própria dos veículos da grande imprensa, conforme Moscovici (1979) é a *dispersão*, onde o *media* se esquiva de assumir o papel de orientador do consumidor da notícia. Seu conteúdo não é coercitivo, como na imprensa de propaganda, mas procura dar margem aos interesses do leitor. Por isso, o veículo se coloca em uma posição exterior ao objeto que retrata, sugerindo estar, dessa maneira, na mesma posição que o leitor. Ao se colocar em uma posição de quem observa o objeto, como o leitor o faz, evita que se crie a sensação de que está a doutrinar.

Nos termos em que define Moscovici (1979, p. 227, trad. nossa): "O esforço essencial do emissor na difusão é, por um lado, estabelecer uma relação de igualdade, de equivalência entre ele e seu público, e, por outro, subseqüentemente, adaptar-se à mesma [condição de igualdade][50]". A grande imprensa busca a criação de uma unidade com o leitor,

---

[49] "Frequently, journalists are caught between the need to garner attention for a profit-oriented industry and the need to maintain the ethical standard of their profession".

[50] "El esfuerzo esencial del emisor en la difusión es, por un lado, establecer una relación de igualdad, de equivalencia entre él y su público, y por el otro, subsecuentemente, adaptarse a la misma [condición de igualdad]".

de maneira que ele se identifique com o veículo e passe a ter como seus os conteúdos veiculados.

Para que isso seja possível, é preciso garantir ao leitor certa margem de liberdade para que ele, conforme seus próprios referenciais, se interesse e tome para si os conteúdos veiculados. A não-estruturação do conteúdo na imprensa permite ao leitor que selecione dentro daquilo que não entre em choque com seus valores.

A primeira categoria que construímos foi intitulada simplesmente "W. M. Oliveira"; a segunda, "armas". Passemos agora àquilo que podemos denominar de "temas dispersos" a respeito do massacre de Realengo. Até agora, não apresentamos os textos de especialistas, pois sua abordagem será em tópico a parte.

A identificação do leitor com o veículo, nesse caso, não se dá apenas pela dispersão das informações que permite a ele fazer suas próprias inferências; deve-se, também, ao impacto emocional dos temas veiculados. O estado dos feridos, o possível trauma deles e de outras pessoas envolvidas direta ou indiretamente, a comoção e a dor em torno do caso, acompanhado pelo perfil das vítimas e pelos seus funerais, constrói um quadro dramático no qual o leitor participa de maneira empática (MUSCHERT, 2007).

Tabela 16: Componentes do grupo "temas dispersos sobre Realengo" na *Folha* e no *Estado* entre 08/04/11 e 30/04/11

Temas	Estado	Folha
Estado dos feridos	12	6
Trauma	12	3
Outros fuzilamentos escolares	5	7
Comoção/dor	4	8
Perfil das vítimas	4	3
Velório das vítimas	4	3
Retomada das atividades na escola	4	3
Homenagens	4	3
Segurança	7	-[51]
Superação	5	-
Repercussão internacional	1	3
Valores	1	2
Policial que deteve W.	1	1
Outros	8	5

Fonte: categorização nossa

Trata-se de uma conexão com o leitor através da *concretude* dos fatos narrados, ligada à *atração* que a exposição de sentimentos alheios diante de uma catástrofe provoca. Disso trata Moscovici (1979) quando aborda o uso de caminhos marcados pela *rapidez* da

[51] A *Folha* deu preferência por convidar especialistas para falar do tema "segurança".

comunicação na grande imprensa. O produtor dos conteúdos conhece os caminhos para se chegar ao leitor de maneira direta, sem demandar reflexões.

O uso de conteúdos que já alcançaram estabilidade oferece alguma segurança ao leitor que se deixa tomar pela intensidade com que tudo é apresentado. Segurança que não significa necessariamente tranqüilidade, mas a identificação de algo já visto em meio ao volume de informações e sensações. No enfoque de outros fuzilamentos escolares, os jornais mencionam duas vezes cada o caso Columbine, pela sua repercussão internacional.

Como em um drama, os sentimentos veiculados passam do terror e do medo, incluindo a apreensão sobre a sorte dos sobreviventes, para culminar na busca pela superação e na possibilidade de um recomeço. Um exemplo na seguinte reprodução do *Estado:*

TASSO MARCELO/AE

Tasso da Silveira. Pais tiveram de incentivar filhos na volta à escola: alguns tiveram amigos feridos e até irmãos mortos

Aluno que avisou policiais volta a Realengo

Pedro Dantas / RIO

O aluno Jonathan Oliveira dos Santos, de 14 anos, entrou ontem pela primeira vez na Escola Municipal Tasso da Silveira, em Realengo, na zona oeste do Rio, após a chacina de 12 colegas praticada pelo ex-aluno Wellington Menezes de Oliveira, de 23, no dia 7. Ele estuda no turno da manhã, formado por alunos que presenciaram os crimes. Mesmo baleados nos braços, Jonathan e o colega Alan Ferreira da Silva, de 13 anos, avisaram a policiais sobre o que acontecia no interior da escola. "Cheguei aqui e todo mundo veio me abraçar. Alguns estavam chorando e ainda falavam sobre o acontecimento, mas acho que já é hora de esquecer", disse Jonathan.

Ontem, compareceram 230 dos 400 alunos esperados pela manhã. Carlos Maurício Pinto, de 38 anos, pai de Rafael Pereira da Silva, de 14, morto no massacre, teve a dura tarefa de incentivar e levar a filha Ana Beatriz, de 12, para a escola onde o irmão foi assassinado. "Perdi meu filho, mas tenho uma menina que precisa estudar para ser alguém na vida", disse Carlos.

Os estudantes participaram de atividades artísticas e foram monitorados por psicólogos no térreo do colégio, pois as salas de aulas ainda passam por reformas. "Não fiz nada, porque só posso movimentar um braço. O tiro quebrou o osso, mas vou ficar bem", afirmou Ian Nascimento, de 13 anos.

Inspetores. A secretária municipal de Educação do Rio de Janeiro, Claudia Costin, divulgou ontem um pacote de medidas de segurança para as escolas municipais. Ela anunciou a contratação de 1. 844 inspetores, além dos 400 nomeados no ano passado. A ideia é que cada escola do município conte com um inspetor por andar. A secretaria encomendou à Procuradoria do Município do Rio um estudo para a contratação de 1.500 porteiros para os colégios.

Ilustração № 11, *Estado*, 20/04/11, p. C-4. Fonte: digitalização nossa.

A pungente imagem das crianças – talvez curiosas – encabeça o título que remete ao garoto que, mesmo ferido, foi em busca de ajuda e encontrou os policias que detiveram W. M. Oliveira. O alívio provocado pela notícia da volta das crianças às aulas se alia à exaltação do pequeno herói, o que produz um efeito quase catártico que envolve o leitor e o recoloca em seu lugar, para continuar a vida que deve seguir apesar da tragédia.

A *Veja* não realizou abordagem tão ampla do massacre, possivelmente pelas características próprias de uma revista semanal. Mas os temas que apresenta, cujo caráter não é o de compor o grande tema "W. M. Oliveira", também possuem certa dispersão.

A revista explora os temas privilegiando a caracterização da personalidade de perpetradores de fuzilamentos escolares, seguindo o mote apresentado na capa (“O monstro mora ao lado”, reprodução № 5). Reportagem (CARELLI, 13/04/11, p. 94) apresenta dados de especialistas que exibem um “perfil comum” entre os atiradores: raiva de si próprios e do mundo. No mais, apresenta dados que nos remetem ao pânico moral criado nos EUA em 1999: qualquer adolescente pode se tornar um homicida em massa (MUSCHERT, 2007; KUPCHIK; BRACY, 2009).

Tabela 17: Componentes do grupo “temas dispersos sobre Realengo” na *Veja* entre 08/04/11 e 30/04/11

Temas	**Veja**
Internet	3
Características de atiradores	2
Características das vítimas	2
Trauma	2
Casos semelhantes	2
Outros	2

Fonte: categorização nossa

Vejamos um trecho do texto, onde é abordado um estudo do serviço secreto americano (não há referências explicitando qual seja): “Os homens são maioria absoluta. Dois terços pertencem a famílias bem estruturadas. Mais de 60% nunca tiveram mau comportamento na escola. Quase metade tirava notas altas e participava de atividades sociais dentro e fora da escola” (CARELLI, 13/04/11, p. 95). A preocupação de pais e educadores agora deve se voltar aos bons alunos? O texto continua da seguinte maneira: “Do ponto de vista psicológico, a pesquisa revela que 61% têm histórico de depressão, sede de vingança e tendência suicida. Pouco mais de 80% têm dificuldades em lidar com perdas e frustrações, e relatavam ter sofrido perseguições”.

O estudo descrito pela *Veja* foi realizado por um psiquiatra estadunidense; a revista, desde sua origem, mantém proximidade com os modelos editoriais dos EUA, e na cobertura do fuzilamento escolar de Realengo não foi diferente. Seu foco sobre características de atiradores nos remete ao descrito por Muschert (2007): se ao longo do texto se admite que a “produção” de um atirador depende de uma combinação ampla e complexa de fatores, a maneira como o texto é apresentado dá margens à interpretações que pouco contribuem para o esclarecimento do leitor. O que se produz mediante coberturas de tal natureza é a sensação difusa de que qualquer adolescente pode cometer um massacre.

A revista ainda cita um sociólogo também estadunidense, que aborda a questão da Internet. Para ele, a rede é responsável pela disseminação de casos que servem de inspiração a

potenciais atiradores; o caso mais difundido seria o de Columbine. *Veja* insiste em falar do efeito "viral" das chacinas, mas o que a literatura especializada fala é de *copycat*, termo técnico bastante distante do jargão informático. Se houve uma tentativa dos jornalistas em se traduzir o termo científico em inglês para uma linguagem em português acessível – padrão da publicação – o termo "imitação", também utilizado, seria suficiente, evitando a impressão de que fuzilamentos escolares sejam contagiosos.

O foco de análise da *Veja* busca nos especialistas sua base. Nos jornais isso vem em maior número, mas seguindo uma organização diferente. Vejamos no tópico a seguir.

8.3.5 – Os especialistas

Estado e *Folha* optaram pela maior parte das referências a especialistas ser veiculadas em textos assinados pelos próprios ou em entrevistas. Nisso difere da *Veja*, onde os textos dos jornalistas foram compostos com referências a declarações e obras de especialistas. Em uma observação ligeira, podemos concluir que a opção dos jornais é mais rica, por permitir ao *expert* construir sua argumentação da maneira que melhor lhe pareça para expressar sua posição sobre o caso Realengo. A inserção das falas dos acadêmicos ao longo do texto de autoria de um jornalista pode se prestar a distorções, não necessariamente de maneira deliberada, mas pelo simples fato de o jornalista não dominar o assunto em pauta.

Um posicionamento editorial, ao menos tácito, sempre existe, e a escolha dos especialistas pode nos dizer algo sobre como os jornais encararam o massacre.

Tabela 18: Especialidades contempladas em textos da *Folha* e do *Estado* sobre o caso Realengo entre 08/04/11 e 30/04/11

Especialidade	Estado	Folha
Psiquiatria	4	3
Educação/Pedagogia	4	2
Psicanálise	1	2
Segurança	1	2
Psicologia	2	-
Antropologia	2	-
Filosofia	1	-
Religião	-	1
Criminalística	-	1

Fonte: contagem nossa

Se considerarmos como parte de um grande grupo das ciências “psi” os psiquiatras, psicanalistas e psicólogos, temos como preferência dos veículos em questão a busca por “especialistas da psique” para debater o episódio. Como isso se reflete nos temas abordados?

Tabela 19: Categorias temáticas contempladas pelos especialistas em textos da *Folha* e do *Estado* sobre o caso Realengo entre 08/04/11 e 30/04/11

Temas especialistas	Estado	Folha
Características psicológicas de W.	8	5
Psicopatologias W.	5	2
Armas como o problema	4	3
Bullying	3	3
Massacre sem explicação	1	1
Internet	1	1
Síndrome do estresse pós-traumático	1	1
Outros	5	6

Fonte: categorização nossa

As temáticas presentes nos textos dos especialistas não se desviam das categorias já apresentadas até aqui. Comunga do mesmo princípio em se buscar explicações que culpabilizam o indivíduo para o caso Realengo: discorre-se sobre suas características psicológicas a partir de seus manuscritos e dos relatos de quem o conhecia, podendo chegar a esboçar um quadro patológico de W. M. Oliveira. A linguagem não se pretende técnica, permitindo o acesso do leitor àquilo que o especialista está expressando; mas a opção pelo linguajar leigo pode esbarrar nas expressões emotivas ou carregadas que já abordamos nas páginas anteriores.

O debate sobre as armas de fogo também conta com os especialistas, seguido pelo bullying – todos temas presentes também nos textos de não-especialistas, com freqüência muito semelhante. Também existe aqui algum grau de dispersão de informações, expresso pelo número razoável de temas que não se repetem (categoria “outros”). Esse fato talvez se deva mais às características dos textos e entrevistas com especialistas, que apresentam número maior de nuances e contrapontos, evitando a postura de apresentar uma única explicação possível.

Entretanto, consideramos que a presença dos especialistas na mídia poderia ser mais proveitosa se fosse para além da reiteração de posições já afirmadas por jornalistas, leigos em outras áreas. O que observamos é a manutenção da postura em se buscar no indivíduo as explicações para fenômenos de ordem complexa. Ainda que em diversas ocasiões os especialistas afirmem que a causalidade do fato envolva muitos fatores, o conteúdo que prevalece ao longo de suas asserções aborda aspectos individuais ou psíquicos.

Em ambos os jornais aparece por um momento a impossibilidade de se explicar o massacre de Realengo; nas duas ocasiões, trata-se de declaração de Júlio Groppa Aquino, pesquisador da área de Educação da Universidade de São Paulo (cuja obra, inclusive, é citada em nosso trabalho). Nos textos de Aquino, além de o autor esquivar-se de dar uma explicação sobre o fato, ele alerta para os riscos de que as escolas se tornem verdadeiros "bunkers" diante do medo de que fuzilamentos escolares se repitam Brasil afora. Trata-se de preocupação com as conseqüências do fato para as instituições escolares brasileiras; preocupação justificada diante do levantamento de projetos parlamentares como o da implantação de detectores de metais nas escolas (AQUINO; CRUZ, 10/04/11; AQUINO, 10/04/11).

A presença dos intelectuais nos diários se presta unicamente a função de esclarecimento? Não é o que afirma Moscovici (1979, p. 231; trad. nossa): "O prestígio do especialista permite ao jornalista aparecer sem tomar partido"[52]. O jornalista se limita a recolher opiniões especializadas, mantendo-se neutro diante do objeto; aqui também entra em jogo o cerne do mecanismo de difusão na grande imprensa, onde o veículo se coloca na mesma posição do leitor, em exterioridade ao objeto e como receptor daquilo que o especialista tem a dizer.

8.3.6 – Síntese: representações sociais sobre o massacre de Realengo

Na cobertura jornalística do caso Realengo pudemos observar a construção de representações sociais sobre um gênero específico de violência escolar, o *school shooting*. Todo o processo descrito por Moscovici se faz presente: a atenção da esfera pública que se volta espontaneamente ao fato, levando à busca de grande quantidade de informações a fim de que seja possível encontrar elementos para transformar o insólito em algo um pouco mais familiar. Com o aumento do interesse, mais informações esparsas são recolhidas, mas, em meio à dispersão, regularidades podem ser observadas. "[...] À medida que a conversa coletiva progride, a elocução regulariza-se, as expressões ganham em precisão". (MOSCOVICI, 1978, p. 53). É possível, então, observar-se elementos para além do manancial de informações movediças.

[52] "El prestigio del experto permite al periodista aparecer sin tomar partido".

Os elementos de permanência, como define Jovchelovitch (2000), e que podem ser aglutinados no conceito de núcleo central (SÁ, 1996), tratam de representações mais antigas, de construção ao longo de um período histórico longo e de relativa precisão, onde vão se confundir com outras construções simbólicas, como a ideologia (CASTORINA; BARREIRO, 2006).

A representação social do caso Realengo tem em seu núcleo o signo do indivíduo como responsável maior por seus atos; mais especificamente, é do indivíduo patológico que se trata, aquele que sofre de um transtorno que o torna estranho à sociedade. Estranho no duplo sentido de exterioridade ao nosso conviver; e de W. M. Oliveira como "estranho", pessoa alheia, anti-social.

A insânia homicida de um anômalo é a explicação, de raízes antigas, que debela a tensão gerada pelo catastrófico fato engendrado em uma instituição que, como já apontamos, é carregada por representações de tranqüilidade, proteção à infância etc. (ABRAMOVAY; RUA, 2003). O terror diante de um jovem ex-aluno perpetrar um fuzilamento escolar diminui de intensidade ao produzirmos uma imagem de W. M. Oliveira como um maluco assassino, alguém que se desfez de sua humanidade, um monstro. Um ser com o qual é impossível nos identificarmos; logo, não precisamos nos preocupar em pensar se a monstruosidade em questão não se define diretamente naquilo que é velado no humano.

Silva (2000) aponta a figura do monstro, presente nas artes e nas fantasias infantis, como aquele que concentra tudo aquilo que o homem não admite em si mesmo. Como o personagem prototípico de Frankenstein, o monstro é uma montagem desfigurada de partes do ser humano, intoleráveis por sua obscuridade, violência e perversidade.

Na representação do "monstro do Realengo" não se encontra nosso medo da insanidade? Nossa rejeição ao ódio que sentimos quando somos deixados de lado?

Em questões menos "monstruosas" que compõem os elementos periféricos das representações sociais sobre o caso Realengo, podemos encontrar peças do Frankenstein onde é mais fácil reconhecer a nossa humanidade cotidiana: a problemática complexa e secular das armas de fogo, ferramenta de morte que não conseguimos abolir em uma sociedade que almeja a liberdade e a igualdade; o bullying, nome novo para microviolências nos relacionamentos entre alunos, cujo surgimento provavelmente tenha se dado juntamente com a construção da escola moderna-disciplinar, há pelo menos quatro séculos; a Internet,

instrumento de relações efêmeras e informações voláteis, onde ocultamos (ou expomos?) a solidão contemporânea.

O ato de W. M. Oliveira não tem justificativa; e de pouco serve debatermos causas. Mas as representações sociais construídas em torno do episódio mais violento da nova década no Brasil podem nos mostrar alguns caminhos de reflexão. Não era nosso propósito, mas mostrou-se inevitável.

8.4 – Violência e indisciplina escolar sem relação direta com o caso Realengo

O caso Realengo mobilizou representações arcaicas, ligadas à individualidade e loucura. Logrou também dar impulso a um tema que já se fazia presente na esfera pública, colocando-o como algo novo, que foi produzindo composições com outros temas, não necessariamente ligados à violência/indisciplina escolar: o bullying.

A revista *Veja*, na edição de 20 de abril, o traz como reportagem de capa, com a chamada "Abaixo a tirania dos valentões". Categorizar os textos presentes nas sete páginas (88-95) como não relativos a Realengo talvez não seja o mais acertado: o que levou a revista a publicar uma edição dedicada ao bullying foi a ligação entre W. M. Oliveira e a violência entre alunos. Assim começa o texto principal: "Entre outras singularidades trágicas, o massacre de Realengo escancarou um fenômeno mais geral que atormenta milhões de estudantes em todo o país" (p. 89). Ao final da reportagem, um artigo onde se fala dos vídeos em que W. M. Oliveira afirma ter sofrido bullying e como ele teria planejado o ataque (BETI; LIMA, 20/04/11; BRASIL, 20/04/11).

Contudo, o cerne da reportagem é a explanação sobre o bullying de maneira geral. Encontramos na reportagem cinco depoimentos de pessoas que sofreram ou sofrem bullying e um de uma mãe. São apresentadas pesquisas que dão a dimensão do problema no Brasil, características do bullying e de suas vítimas, ações de prevenção etc. Os textos não apresentam deslizes quanto aos conceitos, e não há imagens chocantes (afora W. M. Oliveira empunhando armas no artigo logo a seguir). Elementos que já debatemos se encontram presentes: os depoimentos de vítimas, atuais ou não, acompanhados de suas fotografias, produzem a dose dramática que leva o leitor à identificação com o tema.

O bullying também é o tema mais recorrente nos jornais do período.

Tabela 20:Categorias temáticas dos textos sobre indisciplina e violência escolar, não relacionados ao caso Realengo, na *Folha* e no *Estado,* entre 08/04/11 e 30/04/11

Temas	Estado	Folha
Bullying	7	4
Invasão de escola	2	-
Aluno baleado	1	-
Disciplina	1	-
Limites	1	-
Agressão aluno x professor	-	1
Agressão funcionário x aluno	-	1
Violência fecha escola	-	1

Fonte: categorização nossa

As notícias sobre violência/indisciplina escolar retornam ao que foi apresentado e debatido no tópico 8.1. A estrutura é a dos *fait-divers*, conforme denominação de Lage (1985): textos curtos, cujo destaque é a antítese apresentada no título da matéria. Retrata-se o choque entre fatos violentos (invasão, agressões, tiros) e a escola, lugar onde não se espera que ocorram; ainda assim, são eventos tratados como corriqueiros, de expressão cotidiana. A distribuição dos textos na estrutura dos jornais volta a se concentrar nas páginas de notícias do dia-a-dia:

Tabela 21:Distribuição de textos sobre violência/indisciplina escolar, na *Folha* e no *Estado,* entre 08/04/11 e 30/04/11

Cadernos	Estado	Folha
Caderno A	2	2
Caderno Cotidiano/Cidades	5	4

Fonte: contagem nossa

A contagem inclui textos onde o bullying aparece de maneira quase acidental, como um termo a que se recorre com fins não necessariamente de se referir a uma forma de violência/indisciplina escolar; vemos delinear-se, ainda que de maneira incipiente, o alçar-se ao estatuto do que Moscovici (1979) intitula *slogan*. O *slogan* é uma representação veiculada repetidamente pela grande imprensa acompanhada pela impressão de ser uma novidade; não importa se essa impressão é falsa ou verdadeira. Essa veiculação permite ao leitor integrar o "novo" conteúdo a um marco que lhe seja familiar.

A difusão passa a dar ao termo um caráter classificatório, fazendo com que seja um signo de identificação rápida do que se esteja tratando. Assim se consolida sua proximidade ao público, eliminando a tensão que havia em seu redor quando de seu surgimento. O conceito se objetiva, expandindo seu campo de ação para a interpretação de outros objetos, não necessariamente ligados a ele. O novo termo pode até mesmo nomear outros objetos,

emprestando parte de seus sentidos e de seu estatuto de novidade ou “palavra da moda” (MOSCOVICI, 1979).

Passemos ao material para que essas asserções se façam mais claras. Em reportagem de Bandeira na *Folha,* datada de 12/04/11 (p. C-1), é relatada a prisão de um homem suspeito de matar duas irmãs adolescentes em uma cidade do interior de São Paulo. Ao ser detido, o suspeito afirmou que as meninas o ofendiam sem motivos. “Era como se fosse um bullying”, relata o delegado responsável à reportagem. O acusado e as adolescentes não estudavam juntos, e a polícia suspeita de que, na verdade, fora um crime passional.

Surge um deslize na definição de bullying pela *Folha* em 16/04/11 (RÖTZSCH; BRITO, p. C-5) que dá o tom de como o termo vem se objetivando: “Bullying é um termo incorporado ao vocabulário nacional que se configura quando um grupo pratica violência física ou moral de forma sistemática contra alguém que não consegue se defender”. O termo técnico advindo de estudos da educação e pedagogia passa a ser aplicado um tanto quanto indiscriminadamente.

Retratado como uma espécie de tragédia da atualidade em texto de Cony na *Folha* (24/04/11, p. A-2), o bullying se presta, por exemplo, a definir supostas ações de veículos da imprensa: o senador Roberto Requião (Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB), declarou-se vítima de bullying promovido pela imprensa, que o estaria a inquirir de maneira a provocar polêmica a respeito de sua aposentadoria como ex-governador (DOMINGOS, 27/04/11, p. A-7; LO FRETE, 28/04/11, p. A-4).

O bullying enquanto *slogan*, palavra emprestada do jargão publicitário por Moscovici (1979), também se presta a ações de marketing: em nota da coluna social da *Veja* de 27/04/11 (p. 94), uma modelo justifica a confecção de uma tatuagem relatando ter sofrido bullying na idade escolar; a outra modelo, que a acompanha, também o teria sofrido por ter pernas grossas.

O termo advindo do campo científico ganha suas próprias características ao se tornar representação social. O distanciamento entre o conceito em seu uso original e seu emprego no cotidiano tenderá a aumentar, se estiver em curso o mesmo processo descrito por Moscovici (1979) quanto ao conceito psicanalítico de “complexo”. Contudo, não se trata de mera distorção. São novos sentidos que o tornam independente do conceito original.

Configura-se um importante objeto de pesquisa para o futuro a representação social do bullying; o que vemos aqui é um mero esboço do que poderia ser encontrado em uma

investigação mais detida e focada exclusivamente nesse conceito que está nas páginas e nos lábios.

Considerações finais

O que nós apresentamos sobre a violência e a indisciplina escolar na grande imprensa brasileira, representada aqui pelos jornais *Estado* e *Folha*, e pela revista *Veja*, não se pretende como a visão mais exata nem definitiva. Trata-se, antes de tudo, de uma contribuição e abertura de possíveis caminhos para se abordar a violência/indisciplina escolar.

A revista *Veja* dá atenção pontual ao tema, conforme ele seja de interesse público. Não se trata de mera conjectura, diante da cobertura ao massacre de Realengo e da extensa reportagem sobre bullying na semana seguinte: a editora Abril realiza pesquisas de opinião, com grande abrangência e regularidade, como afirma Corrêa (2008). É através dos *surveys* que a publicação constrói sua pauta e monta sua capa. Alguns temas são regulares, como política, economia e fatos internacionais, mas a capa, que é o cartão de visitas de uma revista de consumo, acompanha o fluxo do público.

Moscovici (1979) relata que é intrínseca a inexatidão em se definir o que seja esse 'fluxo do público', por se tratar da massa, isto é, um número massivo de pessoas. A *Veja* tem tiragem semanal superior a um milhão de cópias. Isso exige um meticuloso trabalho da editora para tentar agradar o maior número desses leitores – e entra em jogo o mecanismo de difusão, como já apresentamos, onde o veículo evita apresentar posturas incisivas, claras, colocando-se ao lado do leitor, para que este se identifique com o veículo.

A difusão é comum a jornais e revistas da grande imprensa, inclusive no tocante à dispersão de informações, outra ferramenta que permite ao leitor selecionar aquilo que lhe interessa no veículo e evita que ele se veja confrontado em seus valores. À primeira vista, em termos puramente quantitativos, existiria uma diferença significativa, até pelo simples fato de os jornais serem diários – logo, apresentam um volume e variedade de informações muito maior, o que faria com que a dispersão de informações também fosse maior.

Entretanto, a dispersão de informações na revista de consumo se dá justamente pelo fato de ela apresentar grande flexibilidade para adaptar-se aos movimentos do leitor/consumidor/massa. Os temas abordados em uma semana dificilmente se repetirão na semana seguinte, o que, em nosso trabalho, se reflete em sua baixa repetição, como está expresso na tabela 10, à página 97.

Tanto a revista quanto os jornais pesquisados abordaram o caso Realengo dando ênfase a elementos emocionais, ao relatar a dor das pessoas envolvidas, e veiculando certa dose de terror ao retratar detalhes do massacre e algumas características de W. M. Oliveira. O medo também é instilado com a descrição de episódios semelhantes e de elementos comuns a cada atirador, em consonância com o que outros estudos sobre a cobertura midiática de fuzilamentos escolares apontam, mantidas as diferenças culturais entre os EUA e o Brasil (cf. BURNS; CRAWFORD, 1999; MUSCHERT, 2007; KUPCHIK; BRACY, 2009).

Os autores citados qualificam a cobertura realizada pela imprensa estadunidense como sensacionalista; nos atemos a apontar que nos veículos que pesquisamos há preferência por temas de fundo emocional, algumas vezes trazendo elementos desnecessários, ou até mesmo nocivos, à compreensão dos fatos. Um elemento que destoa dessa abordagem foi a ausência de entrevistas com os pais de crianças mortas no massacre: o *Estado* traz tão somente uma declaração, os demais, nenhuma. De fato, a expressão de dor de um pai que perdeu seu filho em um fuzilamento escolar é completamente desnecessária para que compreendamos o fato, e nesse ponto as equipes que realizaram a cobertura maciça demonstraram sensibilidade. Tampouco vimos um inútil desfile de corpos ensangüentados, com exceção do cadáver de W. M. Oliveira.

Essa discussão surgiu nas páginas da *Folha* em dois exercícios de reflexão sobre a cobertura dada pela imprensa ao massacre de Realengo. O primeiro deles foi redigido pela *ombudswoman*[53] do jornal, Suzana Singer, em 17 de abril (p. A-8).

A8 poder

OMBUDSMAN

EXAGERADO?

Ilustração № 12, *Folha*, 17/04/11, p. A-8. Fonte: Arquivo Digital Folha da Manhã S/A.

[53] Feminino de *ombudsman*, profissional contratado por um veículo para criticá-lo, além de receber e responder críticas do público.

A *ombudswoman* relata reações de desagrado diante de elementos da cobertura dada pelo veículo ao caso Realengo; a crítica do público, conforme o texto, acompanha os pontos que levantamos ao longo de nossa análise (resumido no título “Exagerado!”). O que é pontuado no texto pela jornalista é a dificuldade em se separar o que é veiculado a título de informação e o que tem o mero intuito de comover em se tratando de um episódio trágico e singular, concluindo o texto com a afirmação de que é melhor ter a opção de não gostar do que está veiculado e virar a página do que limitar o acesso à informação.

Texto de Barros e Silva publicado em 18 de abril (p. A-2) também focaliza essas questões, quando pontua a dificuldade em se conciliar uma abordagem adequada do fato e os interesses do público, apontando que houve na cobertura do caso “a superexposição midiática, apelativa e, afinal, monótona do assassino [...]”.

Essa exposição tem pouca relação com a maneira usual com que a grande imprensa aborda a violência/indisciplina escolar de maneira geral. Violência extrema e crimes dentro de escolas são fatos que chamam a atenção pelo lugar onde se dão, mas esse destaque já vem amainado, com certo desgaste, fazendo com que mereçam apenas páginas internas, um tratamento dado a eventos cotidianos. O massacre de Realengo rompe com quaisquer padrões. Possivelmente, o único ponto em comum seja, conforme pesquisa realizada pela ANDI/MEC (2005), justamente a preferência da imprensa por eventos de violência extrema na escola. Ruotti (2006) também fala do enfoque a casos de violência extrema, além da disseminação da imagem da escola pública como violenta. Todos esses elementos perpassam os textos que estudamos, inclusive aqueles relativos ao caso Realengo.

De maneira geral, não se trata de afirmar de uma forma direta que as escolas estejam violentas. Trata-se do enfoque que produz essa sensação. A repetição ao longo do tempo de um tema faz com que ele vá se solidificando e, aos poucos, ganhando contornos mais claros até que se converta em uma certeza (MOSCOVICI, 1978). O bullying acompanha de perto essa dinâmica. Não se trata necessariamente de uma forma extrema de violência, mas a crescente disseminação do conceito pode produzir a sensação de que uma nova forma de violência vem tomando conta das escolas, agravando problemas que já existiam.

Encontramos ainda um elemento que se repete de maneira mais sutil, mas com uma ação perene. Em uma contagem dos temas em termos absolutos, isto é, não contando somente os temas diferentes entre si, mas todas as unidades de sentido a que se dá o nome “tema” (cf. BARDIN, 1997) somente nos textos que não tem relação com o caso Realengo, pudemos

elencar trinta e sete temas. Dentre esses, vinte e oito – de “bullying” a “disparo de arma”, cf. tabelas 6 e 20 – têm o aluno como o perpetrador da violência/indisciplina. Essa contagem inclui apenas os elementos nas duas tabelas, que dizem respeito aos jornais. Se incluirmos os textos relativos a Realengo e a cobertura dada pela revista *Veja* ao bullying a ligação entre aluno e violência escolar presente nos textos se faz ainda maior. A repetição de reportagens tendo o aluno como responsável por um ato de violência/indisciplina escolar pode produzir uma sensação difusa de que ele esteja sendo a principal causa do fenômeno.

Não estamos falando de um esforço deliberado da imprensa por produzir essa imagem a respeito do escolar; textos que culpem diretamente os discentes pela violência nas escolas não foram encontrados por nós. Mas quando são veiculadas reportagens com as características de perpetradores de fuzilamentos escolares, por exemplo, apresentando-os como alunos em sua maioria, estamos diante de uma expressão com força simbólica muito grande, principalmente pelas circunstâncias em que tais textos vêm a público, quando o leitor se encontra entre o choque pela tragédia e a busca de quaisquer informações para entender o fato.

A reportagem de *Veja* sobre os perpetradores de fuzilamentos escolares (CARELLI, 13/04/11, pp. 94-95) é a que mais enfoca alunos, com um tom mais pesado, que pode se prestar a entendimentos pouco recomendáveis sobre o fato; é a questão da imitação e do “monstro mora ao lado” expressa já na capa. O *Estado* e a *Folha* diluem a caracterização em textos de especialistas ou resumos de outros fuzilamentos escolares (exemplos.: *Estado*, CHACRA, 10/04/11, C-4; FOLHA, 08/04/11, C-5), mas a temática de que alunos estão fazendo ou podem fazer atrocidades perpassa os conteúdos.

Nos EUA o terror provocado pela idéia de que qualquer aluno poderia vir a ser um atirador ganhou proporções muito distintas ao que constatamos aqui. A repercussão do caso Realengo no Brasil não produziu pânico moral, mas reforçou representações de que as escolas estão sob perigo, e que esse perigo pode ter como protagonista o discente.

Uma possibilidade em se tentar compreender essa imagem nos remete às origens da concepção moderna de educação. Como debatemos no capítulo I, a criança era representada como naturalmente má, necessitando ser disciplinada para adaptar-se ao convívio civilizado. Hoje é difícil afirmar que há quem defenda abertamente as proposições mais arcaicas presentes ao longo da constituição do modelo disciplinar de escola, mas esse ainda é o modelo vigente.

O documento que estudamos no capítulo VII (SÃO PAULO, 2009) traz essa abordagem ambígua sobre a escola e o estudante; a apresentação da criança e do adolescente como sujeitos de suas ações, possuindo direitos e deveres, é acompanhada pela concepção de que necessitam de tutela. Os alunos representam o elemento perturbador de um ideal de "ambiente escolar" e precisam ser disciplinados.

Essa é uma ambigüidade que se expressa amplamente em nossa sociedade, de suas leis às representações sociais. Fojardo (2002) fala desse caráter ambíguo que se encontra até mesmo no ECA, com a expressão de que se deva enfatizar a autonomia de crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direito, aliada a um enfoque interventivo, onde proteção muitas vezes se confunde com controle.

O que está em jogo, além da estigmatização de "alunos violentos", é a necessidade de voltarmos o debate público à questão: o que é a escola hoje? O que se espera dela? Se há violência entre seus muros, o que está acontecendo que dá espaço a essa violência? O modelo disciplinar de escola vem apresentando sinais de desgaste, e autores que estudam a questão sob o ponto de vista do conflito entre a escola, enquanto instituição disciplinar, e as novas configurações sociais contemporâneas, dentre elas a sociedade de controle, apontam um grande descompasso entre estrutura escolar e as demandas e vivências dos alunos (PRATA, 2005; DUSCHATSKY, 2007).

Diante do "novo" fenômeno do bullying, de agressões e de fuzilamentos escolares amplamente veiculados na grande imprensa, podem ser produzidas representações de escolas violentas onde o aluno seja o algoz, o que exige maior intervenção por parte das instituições e do Estado.

Em se tratando de representações sociais, não importa o número de fatos concretos relacionados à violência escolar e/ou violência do discente. A representação social, uma vez objetivada, é constituinte da realidade simbólica em que todos nos movemos, sendo a força motriz da ação de indivíduos, grupos e instituições com relação ao objeto. Construída a representação de que as escolas estão violentas e o aluno é o principal promotor dessa violência, tal será o que vamos encarar como o real.

Nietzsche (1974), distante em sua época de debates sobre representações coletivas ou sociais, já falava dessa espécie de necessidade do homem em nomear os objetos a sua volta de uma maneira vertical, que a tudo torna homogêneo, sem enxergar o que há de singular.

Entretanto, representações sociais possuem mobilidade, podendo sofrer novas rupturas diante de fenômenos que ganhem a atenção na esfera pública. Podemos até mesmo afirmar que uma representação nunca está definitivamente consolidada, o que nos permite pensarmos em possibilidades de mudança.

Moscovici (1978; 1979) largamente demonstrou as possibilidades de penetração do conhecimento científico no cotidiano das pessoas; um caminho poderá ser este, com a problematização realizada através da pesquisa e da elaboração teórica, acompanhada por um debate amplo na sociedade.

Por outro lado, não podemos superestimar o conhecimento acadêmico-formal e subestimar o conhecimento do cotidiano. Representações sociais não são conhecimentos menos relevantes nem meras deformações da realidade; poderão sim surgir rupturas na concepção de escolas perigosas cheias de alunos com potencial a ser psicopatas. Em alguns momentos, transformações de representações sociais podem se dar de forma espontânea (MOSCOVICI, 1978). Mas pensamos que o caminho mais seguro e efetivo para isso exija esforço, através de uma ação deliberada por parte de diversos grupos sociais.

Outros debates pudemos fazer ao longo desse trabalho; são as tentativas em se pensar essas questões por parte da academia. A academia não tem todas as respostas, e é bom que assim seja; poderia a grande imprensa, mesmo com seus condicionantes políticos e financeiros, também fomentar esse debate, se utilizando de seu grande poder de mobilização.

Pois o que se passa dentro das escolas deve receber a atenção de todos.

Referências

ABRAMO, C. *A regra do jogo:* o jornalismo e a ética do marceneiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

ABRAMOVAY, M. Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*. [Edição eletrônica] No. 38. Violencia en la escuela II. mai-ago 2008. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie38a03.htm> Acesso em 24 fev 2011

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. *Violência nas escolas:* versão resumida. Brasília: UNESCO, 2003.

AGORA. *Matança na escola.* São Paulo, ano 13, № 4.401, Cad. B, pp. 1-10, 8 abr 2011.

ALVES, R. As escolas em bairros com altas taxas de violência: a visão dos professores. In RUOTTI, C.; ALVES, R.; CUBAS, V. O. *Violência na escola:* um guia para pais e professores. São Paulo: ANDHEP / Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. Pp. 106-152.

ANDI / MEC. Agência de Notícias dos Direitos da Infância / Ministério da Educação. *A educação na imprensa brasileira.* Responsabilidade e qualidade da informação. Brasília: ANDI/MEC, 2005.

ANER. Associação Nacional de Editores de Revistas. *Circulação.* IVC – maiores semanais. [arquivo digital] Disponível em: <http:// http://www.aner.org.br/Conteudo/1/artigo42424-1.asp> Acesso em 02 jun 2011

ANJ. Associação Nacional de Jornais. *Maiores jornais do Brasil.* [arquivo digital] Disponível em: <http://www.anj.org.br/a-industria-jornalistica/jornais-no-brasil/maiores-jornais-do-brasil> Acesso 02 jun 2011

AQUINO, J. G.; CRUZ, C. C. Escola de segurança máxima? *O Estado de S. Paulo,* São Paulo, 10 abr. 2011. Aliás, cad. J, p. 4.

AQUINO, J. G. O massacre de Realengo, depois do minuto de silêncio. *Folha de S. Paulo,* São Paulo, 10 abr. 2011. Cotidiano 1, Cad. C1, p. 6.

_____. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. G. (org.). *Indisciplina na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. Pp. 39-56

ARANHA, M. L. A. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 1997.

ARENDT, H. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

AZEVEDO, F. (redator) *A reconstrução educacional no Brasil* – ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. 1932. Disponível em: <http://pedagogiaemfoco.pro.br/heb07.htm> Acesso: 16 jul 2009

BAI, M. *e col.* Anatomy of a massacre. *Newsweek*, Nova Iorque, v. 133, № 18, pp. 38-47, 1999.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.) *Marxismo e filosofia da linguagem.* Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004.

BANDEIRA, L. Suspeito de matar irmãs adolescentes em Cunha é preso. *Folha de S. Paulo,* São Paulo, 12 abr. 2011. Cotidiano, Cad. C, p. 1.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1997.

BARROS E SILVA, F. O jornalista e o assassino. *Folha de S. Paulo,* São Paulo, 18 abr 2011. Opinião, cad. A, p. 2.

BELÉM, R. C. *Representações sociais sobre indisciplina escolar no ensino médio*. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade.* Tratado de sociologia do conhecimento. 6ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BETI, R.; LIMA, R. A. Bullying. Dor, solidão e medo. *Veja,* São Paulo, 20 abr. 2011, ed. 2.213, № 16, pp. 88-94.

BOND, F. F. *Introdução ao jornalismo.* Rio de Janeiro: Agir, 1959.

BOULTON, M. J. Teacher's views on bullying. Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*. v. 67, no. 2, pp. 223-233, junho de 1997. [versão eletrônica] Disponível em: <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1997-04798-007> Acesso em 25 mai 2011

BRASIL (País). Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. Lei № 8.069/90. (1990) Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências.

_____. Lei № 9.394/96. (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso 02 jun 2011

BRASIL (País). Ministério da Educação. Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares. [documento eletrônico] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12384&Itemid=655> Acesso 20 fev 2011

BRASIL, S. O retrato da mente de um monstro. *Veja*, São Paulo, 20 abr. 2011, ed. 2.213, № 16, pp. 94-95.

BURNS, R.; CRAWFORD, C. School shootings, the media, and public fear: ingredients for a moral panic. *Crime, Law and Social Change*, Dordrecht, v. 32, no. 2, pp. 147-168, 1999. [versão digital] Disponível em: <http:// http://www.springerlink.com/content/q166586522q35850/fulltext.pdf> Acesso 2 jun 2011

BUSETTO, A. A Sociologia de Pierre Bourdieu e sua análise sobre a escola. In SILVA, W. C. L.; CARVALHO, A. B. (orgs.) *Sociologia e educação.* Leituras e interpretações. São Paulo: Avercamp, 2006. Pp. 113-134.

CALHEIROS, R. Adeus às armas. *Folha de S. Paulo,* São Paulo, 16 abr. 2011. Tendências/Debates, cad. A, p. 2.

CAMARGO, C. O meio é a mensagem: a globalização da mídia. In MARTINS, A. L; LUCA, T. R. de. (orgs.) *História da imprensa no Brasil*. Pp. 270-284 São Paulo: Contexto, 2008.

CAMBI, F. *História da Pedagogia.* São Paulo: FEU, 1999.

CARELLI, G. O que estes assassinos têm em comum. *Veja,* São Paulo, 13 abr 2011, ed. 2.212, № 15, pp. 94-95.

CARON, J.C. Os jovens na escola: os alunos de colégios e liceus na França e na Europa. In LEVI, G.; SCHMITT, J.C. (org.). *História dos Jovens.* A época contemporânea. v. 2 São Paulo: Companhia das Letras, 1996. Pp. 137-194.

CASTORINA, J. A.; BARREIRO, A. Las representaciones sociales y su horizonte ideológico. Una relación problemática. *Boletín de Psicología*, Buenos Aires, n. 86, p. 7-25, março de 2006.

CASTRO, R. O destino do matador. *Folha de S. Paulo,* São Paulo, 23 abr. 2011. Editoriais, cad. A, p. 2.

CHACRA, G. Alvos em Columbine foram os 'vencedores'. *O Estado de S. Paulo,* 10 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 4.

CHAKUR, C. R. S. L.; SILVA, R. C.; MASSABINI, V. G. *O construtivismo no Ensino Fundamental:* um caso de desconstrução. [arquivo digital] Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt20/t203.pdf> Acesso 02 jun 2011

CHAUÍ, M. Uma ideologia perversa. *Folha de S. Paulo* [arquivo eletrônico], Brasil 500, Folha da Manhã S/A, 1999. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_4.htm> Acesso 17 fev 2011

COHEN, I. S. Diversificação e segmentação dos impressos. In MARTINS, A. L; LUCA, T. R. de. (orgs.) *História da imprensa no Brasil*. Pp. 104-129 São Paulo: Contexto, 2008.

CONY, C. H. A prece e o resultado. *Folha de S. Paulo,* São Paulo, 24 abr. 2011. Opinião, cad. A, p. 2.

CORRÊA, T. S. A era das revistas de consumo. In MARTINS, A. L; LUCA, T. R. de. (orgs.) *História da imprensa no Brasil*. Pp. 208-232 São Paulo: Contexto, 2008.

COSTA, J. F. *Violência e Psicanálise*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

DEBARBIEUX, É. Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica européia para lidar com a violência nas escolas? In DEBARBIEUX, É.; BLAYA, C. (orgs.) *Violência nas escolas*: dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002. Pp. 13-34.

DELEUZE, G. *Foucault*. Lisboa: Vega, 1998.

_____. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In DELEUZE, G. *Conversações*. 1972-1990. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. Pp. 219-226.

DOMINGOS, J. Requião alega ser 'vítima de bullying'; ANJ critica caso. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 27 abr. 2011. Nacional, cad. A, p. 7.

DORREY, R. C. C. Los maestros frente a la violencia entre alumnos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, № 27, pp. 1071-1082, out-dez 2005

DURKHEIM, É. *As regras do método sociológico.* 8ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

DUSCHATSKY, S. *Maestros Errantes*. Experimentaciones sociales en la intemperie. Buenos Aires: Paidós, 2007.

ELEUTÉRIO, M. L. Imprensa a serviço do progresso. In MARTINS, A. L; LUCA, T. R. de. (orgs.) *História da imprensa no Brasil*. Pp. 83-102 São Paulo: Contexto, 2008.

ELOY, C. B. *et alli.* O método histórico-dialético: contribuições da teoria das representações sociais e da psicologia sócio-histórica. In CONSTANTINO, E. P. (org.) *Percursos da pesquisa qualitativa em Psicologia.* São Paulo: Arte & Ciência, 2007. Pp. 39-60.

ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola*: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989.

FARR, R. Representações Sociais: a Teoria e sua História. In GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.) *Textos em Representações Sociais.* 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. Pp. 31-61

FERREIRA, A. B. H. *Minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FOJARDO, S. P. Retórica e realidade dos direitos da criança no Brasil. In NAHRA, C. M. L.; BRAGAGLIA, M. (orgs.) *Conselho Tutelar:* Gênese, Dinâmica e Tendências. Canoas: Ulbra, 2002. Pp. 41-70.

FOLHA DE S. PAULO. Corpo de atirador é enterrado em cova rasa sem testemunhas. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 23 abr. 2011. Cotidiano, cad. C, p. 4.

_____. Evento discute desarmamento na próxima terça. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 23 abr. 2011b. Cotidiano, cad. C, p. 4.

_____. A falácia do plebiscito. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 14 abr. 2011. Editorial, cad. A, p. 2

_____. Memória. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 8 abr. 2011. Cotidiano, Cad. C, p. 5.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. O nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GALEGO, C. Violência nas escolas: representação social dos *mass media.* In CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 5º., 2007, *Actas...* Disponível em: <http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628bc0b8d9c4_1.pdf> Acesso em 10 de maio de 2010

GARCIA, J. A. Representações dos professores sobre indisciplina escolar. *Santa Maria*, Santa Maria, v. 34, № 2, Pp. 311-324, mai-ago 2009.

GONÇALVES, N. G. *Educação:* as falas dos sujeitos sociais. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GONINI, F. A. C. *et alli.* Representações sociais da violência entre alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental em duas escolas públicas do interior de São Paulo. In SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1º., 2005. *Proceedings online...* Disponível em: < http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000200033&script=sci_arttext> Acesso 02 jun 2011

GONZÁLEZ-REY, F. L. *Pesquisa qualitativa em psicologia*: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

GRUPO ABRIL. *Institucional Grupo Abril.* [arquivo digital] Disponível na Internet: <http://www.grupoabril.com.br/institucional/sobre-abril.shtml> Acesso 16 mai 2011

GRUPO ESTADO. *Código de Conduta Ética.* [arquivo digital] Disponível na Internet: <http://www.estadao.com.br/ext/codigoetica/codigo_de_etica_miolo.pdf> Acesso 16 mai 2011

GRUPO FOLHA. *Missão, visão, princípios e valores.* [arquivo digital] Disponível na Internet: <http://www1.folha.uol.com.br/institucional/missão.shtml> Acesso 16 mai 2011

GUIMARÃES, Á. M. *Vigilância, punição e depredação escolar*. 3ª. ed., atual. Campinas: Papirus, 2000.

_____. *A dinâmica da violência escolar*. Conflito e ambigüidade. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In AQUINO, J. G. (org.). *Indisciplina na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996b. Pp. 73-82.

HENRY, P.; MOSCOVICI, S. *Problèmes de l'analyse du contenu*. 1968. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/seydes/home/prescript/article/lgge_0458_726x_1968_num_3_11_2900> Acesso 19 jan 2011.

JOVCHELOVITCH, S. *Representações Sociais e Esfera Pública:* a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.) *Textos em Representações Sociais*. 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. Pp. 63-83.

KANT, I. *Sobre a pedagogia.* (F. Fontanella, trad.) Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

KUPCHIK, A.; BRACY, N. L. The news media on school crime and violence. Constructing dangerousness and fueling fear. *Youth Violence and Juvenile Justice.* Thousand Oaks, v. 7, № 2, pp 136-155, 2009.

LAGE, N. *Linguagem jornalística.* Série Princípios. São Paulo: Ática, 1985.

LAURENZA, A. M. A. Batalhas em letra de forma: Chatô, Wainer e Lacerda. In MARTINS, A. L; LUCA, T. R. de. (orgs.) *História da imprensa no Brasil*. Pp. 179-205. São Paulo: Contexto, 2008.

LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In TARDIFF, M.; LESSARD, C. (Orgs.) *O ofício de professor*: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Pp. 256-277.

LO FRETE, R. Maçaranduba. 28 abr 2011. *Folha de S. Paulo,* São Paulo. Poder, Seção Painel, cad. A, p. 4.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao Estudo da Escola Nova***.** Bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12ª. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LUCA, T. R. de. A grande imprensa na primeira metade do século XX. In MARTINS, A. L; LUCA, T. R. de. (orgs.) *História da imprensa no Brasil*. Pp. 150-175 São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Fontes impressas. História dos, nos e por meio dos periódicos. In PINSKY, C. B. (org.) *Fontes históricas.* São Paulo: Contexto, 2005.

MACHADO JÚNIOR, L. B. S. A indisciplina e violência escolar e suas representações sociais construídas entre educadores. In CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, I, 2008. *Anais...* [cd-rom] Araraquara: Unesp, 2008. P. 270.

_____ Visão dos alunos de ensino médio sobre disciplina em uma escola pública de Assis-SP. In CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, XVIII, 2006. *Anais do...* [cd-rom] Bauru: Unesp, 2006. Pp. 77-78.

MACHADO JÚNIOR, L. B. S.; CONSTANTINO, E. P. *Representações sociais do professor*

sobre seu trabalho. [não publicado]. 2011.

_____ Neoliberalismo e políticas públicas de educação: a precarização do trabalho docente no Estado de São Paulo. In CONSTANTINO, E. P. (org.) *Psicologia, Estado & Políticas Públicas.* Assis: UNESP, 2010. Pp. 159-174

MACHADO JÚNIOR, L. B. S.; GUIMARÃES, J. L. Sobre a crise do modelo disciplinar de escola. In ENCONTRO DE EDUCAÇÃO DO OESTE PAULISTA, IV, 2006. *Anais...* [cd-rom] Marília: FUNDEPE, 2006. P. 170.

MALTA, D. C. *et alli.* Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). *Ciência e Saúde Coletiva,* Rio de Janeiro, v. 15, supl. 2, out 2010.

MARKOVÁ, I. The Epistemological Significance of Theory of Social Representations. *Journal for the Theory of Social Behavior.* Oxford, v. 38, no. 4, 2008, pp. 461-487.

_____. *Dialogicality and Social Representations.* The Dynamics of Mind. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MARTÍN-BARÓ, I. *Acción e Ideología.* Psicología Social desde Centroamerica. San Salvador: UCA Editores, 1985.

MOSCOVICI, S. Prefácio. In GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.) *Textos em Representações Sociais***.** 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. Pp. 261-293.

_____. *El psicoanálisis, su imagen y su público.* (N. Finetti, trad.) Col. Temas básicos. Buenos Aires: Huemul, 1979.

_____. *A representação social da Psicanálise***.** (A. Machado, trad.) 1ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978.

MUSCHERT, G. W. Research in School Shootings. *Sociology Compass.* Oxford: v. 1, № 1, 2007, pp. 60-80.

NEILL, A. S. *Liberdade sem medo*. São Paulo: Ibrasa, 1968.

NIETZSCHE, F. Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. In NIETZSCHE, F. *Obras incompletas*. Col. Os Pensadores, vol. XXXII (seleção de textos G. Lebrun; trad. R. Torres Filho). São Paulo: Abril, 1974. Pp. 51-60.

NÓVOA, A. Os professores e o 'novo' espaço público da educação. In TARDIFF, M.; LESSARD, C. (Orgs.) *O ofício de professor*: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Pp. 217-233

O ESTADO DE S. PAULO. Plebiscito oportunista. *O Estado de S. Paulo,* 15 abr 2011. Notas & Informações, cad. A, p. 3.

OLIVEIRA, J. *Representações Sociais da violência na escola*. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2002.

OSLER, A.; STARKEY, H. Violence in schools and representations of young people: a critique of government policies in France and England. *Oxford Review*. Oxford, № 31, pp. 191-211, 2005. Disponível em: <eprints.ioe.ac.uk/4707/1/Starkey2005Violence191.pdf> Acesso 22 mai 2011

PAREDES, E. C.; SAUL, L. L.; BIANCHI, K. S. R. *Violência*: o que têm a dizer alunos e professores da rede pública de ensino cuiabana. Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT, 2006.

PAVARINO, R. N. Teoria das representações sociais: pertinência para as pesquisas em comunicação em massa. In CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 26º., Belo Horizonte, 2003. *Intercom: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação* [arquivo digital]. Disponível em: < http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/bitstream/1904/4341/1/NP1PAVARINO.pdf> Acesso 02 jun 2011

PILETTI, N.; ROSSATO, G. *Educação básica*: da organização legal ao cotidiano escolar. São Paulo: Ática, 2010.

PIRES, E. M. Imprensa, ditadura e democracia: a construção da auto-imagem dos jornais do grupo Folha. *Projeto História,* São Paulo, № 35, pp. 305-313, dez 2007. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/índex.php/revph/article/viewFile/2224/1325> Acesso 26 abr 2011

PIZA, D. Princípios da incerteza. *O Estado de S. Paulo,* São Paulo, 10 abr. 2011. Caderno 2, cad. D, p. 16.

POSSAMAI, H.; GUARESCHI, P. A. Minha culpa, meu destino – Representações Sociais do Acidente de Trabalho. In VERONESE, M. V., GUARESCHI, P. A. (Orgs.) *Psicologia do cotidiano*: representações sociais em ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Pp. 225-246.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRATA, M. R. S. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, № 28, pp. 108-195, jan-abr de 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a09n28.pdf> Acesso 24 fev 2011

RAGAZZO, C. E. J. Notas introdutórias sobre o princípio da livre concorrência. *Scientia Iuris,* Londrina, v. 10, pp. 83-96, 2006. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/índex.php/iuris/article/view/4110/3538> Acesso 11 fev 2011

RANGEL, M. B. Poder e discurso da imprensa na década de 1960. A objetividade jornalística a serviço da ditadura militar. In CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 26º., Belo Horizonte, 2003. *Intercom: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Educação.* Disponível em: <http://hdl.handle.net/1904/4420> Acesso 30 abr 2011

REBELO, R. A. A. *Indisciplina escolar*: causas e sujeitos. Petrópolis: Vozes, 2003.

RICARDO FILHO, G. S. *A boa escola no discurso da mídia:* um exame das representações sobre educação na revista *Veja*, 1995-2001. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ROCHA, G. Arma ilegal entra pela fronteira até por motoboy. *Folha de S. Paulo,* São Paulo, 28 abr. 2011. Cad. A, p.1.

RÖTZSCH, R.; BRITO, D. Bullying é assunto central na série de gravações de atirador. *Folha de S. Paulo,* São Paulo, 16 abr. 2011. Cotidiano, cad. C, p. 5.

ROURE, S. A. G. *Concepções de Indisciplina Escolar e Limites do Psicologismo na Educação.* Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. [arquivo eletrônico], 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/t2098105338439.doc> Acesso 15 jun 2004

ROUSSEAU, J.-J. *Émile ou de l'éducation*. Extraits. v. 1. Col. Classiques Larousse. Paris: Larousse, 1938.

RUOTTI, C. Conflito e insegurança escolar nas zonas Leste e Sul do município de São Paulo. In RUOTTI, C.; ALVES, R.; CUBAS, V. O. *Violência na escola:* um guia para pais e professores. São Paulo: ANDHEP / Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. Pp. 55-105.

_____. Exposição à violência escolar e percepções sobre suas causas. In RUOTTI, C.; ALVES, R.; CUBAS, V. O. *Violência na escola:* um guia para pais e professores. São Paulo: ANDHEP / Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006b. Pp. 153-172.

SÁ, C. P. de. *Núcleo central das representações sociais.* Petrópolis: Vozes, 1996.

SALDANHA, P.; CARDOSO, W. Escolas de tiro aceitam até menores de idade e pedem apenas RG e CPF. *O Estado de S. Paulo,* 10 abr. 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 1.

SÁNCHEZ, X. L. Foto + periodismo. In *Periodismo gráfico.* [mimeo] Texto didático utilizado no curso de jornalismo fotográfico do Diario La Capital, Rosario, Argentina, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual da Educação. *Normas gerais de conduta escolar*: sistema de proteção escolar. 2009. Disponível em: <http://file.fde.sp.gov.br/portalfde/Arquivo/DocRedeEnsino/ManualCondutas.pdf> Acesso 10 out 2010.

SÃO PAULO (Estado). CEE. Conselho Estadual da Educação. *Normas regimentais básicas para as escolas estaduais.* Parecer 67/98 – CEF/CEM. 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/pebII/15_parecer_cee_67-1998.pdf> Acesso 02 jun 2011

SÃO PAULO (Estado). Decreto № 11.625, de 23 de maio de 1978, de São Paulo. Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 2º. Grau e dá providências correlatas.

SCHILLING, F. *A sociedade da insegurança e a violência na escola.* Col. Cotidiano Escolar. São Paulo: Moderna, 2004.

SCHMIDT, S. *A educação nas lentes do jornal*. 1999. [arquivo digital] Disponível em: <http://www.eca.usp.br/associa/alaic/material%20congresso%202002/congBolivia2002/trabal

hos%20completos%20Bolivia%202002/GT%2015%20delia%20crovi/sarai%20schimidt.doc> Acesso 20 mai 2011

SCHOOLSHOOTING. Publicação eletrônica [página da Internet]. Organização não-governamental SchoolShooting, Estados Unidos da América, 2011. Disponível em: <http://schoolshooting.org> Acesso 25 jan 2011.

SERRA, J. Armas de destruição em massa. *O Estado de S. Paulo,* São Paulo, 28 abr. 2011. Espaço Aberto, cad. A, p. 2.

SILVA, T. T. Metafenomenologia da monstruosidade: o devir-monstro. In SILVA, T. T. (org.) *Pedagogia dos monstros.* Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Pp. 165-184.

SINGER, S. Exagerado. *Folha de S. Paulo,* São Paulo, 17 abr. 2011. Poder, Ombudsman, cad. A, p. 8.

SODRÉ, N. W. *História da imprensa no Brasil*. 4ª. ed. atual. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. A. (orgs.) *Textos em representações sociais*. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. Pp. 117-145.

SPOSITO, M. P. *A instituição escolar e a violência.* [arquivo digital] Instituto de Estudos avançados da Universidade de São Paulo. Disponível em: < http://www.eliasbitencourt.com/psi/sposito.pdf > Acesso 20 fev 2011

_____. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 27, № 1, pp. 87-103, jan/jun 2001.

TAMAI, S. 'O ato não foi impulsivo. Foi premeditado'. *O Estado de S. Paulo,* São Paulo, 8 abr. 2011. Cidades/Metrópole, Cad. C, p. 4.

TEIXEIRA, D. O efeito viral das matanças. *Veja,* São Paulo, 13 abr. 2011, ed. 2.212, № 15, pp. 96-98.

THOMÉ, C. Carta não permite fazer diagnóstico, diz psiquiatra. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 8 abr. 2011, Cidades/Metrópole, cad. C, p. 4.

VEJA. A espécie das *Mulieribus coxudensis. Veja,* São Paulo, 27 abr. 2011, ed. 2.214, № 17, p. 94.

VIEIRA, T. M.; MENDES, F. D. C.; GUIMARÃES, L. C. De Columbine à Virginia Tech: Reflexões com base empírica sobre um fenômeno em expansão. *Psicologia: reflexão e crítica.* V. 22, № 3, pp. 493-501, 2009. [versão digital] Disponível em: <http://www.scielo.br/prc> Acesso 28 mai 2011.

Anexo I

Fontes de imprensa pesquisadas

Os documentos pesquisados estão elencados por veículo e em ordem de data. Optamos por essa ordem para permitir a visualização das linhas temáticas, observáveis inclusive a partir dos títulos.

Omitimos o local de publicação nas referências dos textos do *Estado*, da *Folha* e da *Veja* – todos são de São Paulo. Textos cujo autor indicado é o veículo são textos sem autoria (em geral, editoriais e notas). Ao fim, encontra-se a referência de textos extras que usamos meramente como comparativo àqueles objetos de exame mais detido.

O Estado de S. Paulo

Ano 132, números 42.868 a 42.928

TAVARES, F. Professora é morta na porta da escola. 1 mar 2011. Cidades/Metrópole, Cad. C, p. 3.

ESTADO DE S. PAULO, O. Divulgado retrato falado de assassino de professora; marido é ouvido pela polícia. 2 mar 2011. Cidades/Metrópole, Cad. C, p. 3.

ESTADO DE S. PAULO, O. Adolescente dispara arma em sala de aula. 19 mar 2011. Cidades/Metrópole, Cad. C, p. 4.

TOMAZELA, J. M. Sindicato pede a escolas que notifiquem casos de bullying. 22 mar 2011. Vida, Cad. A, p. 24.

LIMA, R. Ladrões fazem arrastão em escola de São Vicente. 23 mar 2011. Cidades/Metrópole, Cad. C, p. 4.

ESTADO DE S. PAULO, O. Aluno mata colega dentro de escola pública. 26 mar 2011. Cidades/Metrópole, Cad. C, p. 4.

SALDANHA, P. Ladrões atacam alunos no Carandiru. 28 mar 2011. Cidades/Metrópole, Cad. C, p. 4.

THOMÉ, C. Escola é condenada por bullying. 2 abr 2011. Vida, Cad. A, p. 29.

ESTADO DE S. PAULO, O. Massacre no Rio. 8 abr 2011. Capa.

GABEIRA, F. Cenas de horror indescritível. 8 abr 2011. Capa.

DANTAS *et alli*. Bianca Rocha Tavares, 13 anos, Géssica Guedes Pereira, 15, Karine Lorraine de Oliveira, 14, Larissa dos Santos Atanásio, 13, Laryssa Silva Martins, 13, Luiza Paula da Silveira, 14, Mariana Rocha de Sousa, 13, Milena dos Santos Nascimento, 14, Rafael Pereira da Silva, 14, Samira Pires Ribeiro, 13, e outros dois adolescentes não identificados foram mortos ontem na Escola Municipal Tasso da Silveira, em Realengo, no Rio. O autor do crime foi o desempregado de 23 anos Wellington Menezes Oliveira. 8 mar 2011. Cidades/Metrópole, Cad. C, p. 1.

WERNECK, F.; DANTAS, P.; JUNQUEIRA, A. 'Vou matar vocês. Não adianta fugir'. 8 abr 2011. Cidades/Metrópole, Cad. C, p. 3.

ASTA, E. *et alli*. Como foi. [infográfico] 8 abr 2011. Cidades/Metrópole, Cad. C, p. 3.

VALLE, S.; WERNECK, F.; LEAL, L. N. Atirador era calado, tímido e vivia na internet. 8 abr 2011. Cidades/Metrópole, Cad. C, p. 4.

THOMÉ, C. Carta não permite fazer diagnóstico, diz psiquiatra. 8 abr 2011. Cidades/Metrópole, Cad. C, p. 4.

DANTAS, P. 'Cumpri meu dever', diz policial que parou matador. 8 abr 2011. Cidades/Metrópole, Cad. C, p. 4.

TAMAI, S. 'O ato não foi impulsivo. Foi premeditado'. 8 abr 2011. Cidades/Metrópole, Cad. C, p. 4.

JUNQUEIRA, A.; BOGHOSSIAN, B.; GONÇALVES, G. A dor dos pais: choro e gritos de pavor. 8 abr 2011. Cidades/Metrópole, Cad. C, p. 5.

THOMÉ, C. Escola de 40 anos fica em área de classe média baixa. 8 abr 2011. Cidades/Metrópole, Cad. C, p. 5.

GABEIRA, F. 'Vítimas foram obrigadas a ficar de joelhos'. 8 abr 2011. Cidades/Metrópole, Cad. C, p. 5.

VASQUES, T. O abraço não é mais aquele! 8 abr 2011. Cidades/Metrópole, Cad. C, p. 8.

PARAGUASSU, L. Dilma se emociona e decreta luto de 3 dias. 8 abr 2011. Cidades/Metrópole, Cad. C, p. 8.

ESTADO DE S. PAULO, O. Reações. 8 abr 2011. Cidades/Metrópole, Cad. C, p. 8.

ESTADO DE S. PAULO, O. Repercussão internacional. 8 abr 2011. Cidades/Metrópole, Cad. C, p. 8.

ESTADO DE S. PAULO, O. Atirador recarregou revólver pelo menos 9 vezes. 9 abr 2011. Capa.

ESTADO DE S. PAULO, O. Que nos sirva de alerta. 9 abr 2011. Notas e Informações, Cad. A, p. 3.

JUNQUEIRA, A. Atirador recarregou revólver 9 vezes. 9 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 1.

DANTAS, P. ‘Ele conseguiu destruir toda a minha família’. 9 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 3.

PENNAFORT, R. Município teve de pagar 7 dos 12 sepultamentos. 9 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 3.

THOMÉ, C. Dez adolescentes seguem internados, 3 em estado grave. 9 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 3.

THOMÉ, C. Famílias doam órgãos; 41 serão beneficiados. 9 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 3.

MENDES, V. ‘Wellington sofria bullying’, diz irmão. 9 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 4.

TAVARES, F. Para especialistas, quadro era de esquizofrenia. 9 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 4.

RODRIGUES, A. Com citação bíblica, perfil falso do assassino aparece no Orkut. 9 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 4.

ESTADO DE S. PAULO, O/AGÊNCIA ESTADO. Como foi. 9 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 4.

ESTADO DE S. PAULO, O. Em 1 hora, no. de jovens mortos de 1 ano. 9 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 5.

VIEIRA, M. ‘Psicólogos vão ajudar crianças por tempo indeterminado’. 9 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 5.

NOSSA, L. Bono, do U2, e papa falam de tragédia. 9 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 5.

LOPES, E. Câmara paralisa projetos que ampliavam porte. 9 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 6.

ESTADO DE S. PAULO, O. Escola terá de se ‘reinventar’ após massacre, diz professor. 10 abr 2011. Capa.

AQUINO, J. G. Rastro de ódio. 10 abr 2011. Capa.

RIBEIRO, R. J. O massacre e a filosofia. 10 abr 2011. Capa.

RIBEIRO, R. J. O massacre e a filosofia. 10 abr 2011. Espaço Aberto, cad. A, p. 2.

SALDANHA, P.; CARDOSO, W. Escolas de tiro aceitam até menores de idade e pedem apenas RG e CPF. 10 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 1.

MANSO, B. P. ‘Toda vez que se faz uma campanha de desarmamento, os homicídios caem’. 10 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 1.

ZANCHETTA, D. Recarregador de arma tem venda controlada em SP. 10 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 1.

VIEIRA, M. ‘Ele tentou empurrar a porta, mas conseguimos segurar’. 10 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 3.

ESTADO DE S. PAULO, O. Como foi. [infográfico] 10 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 3.

WERNECK, F. Presa dupla que vendeu arma por R$ 260. 10 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 3.

RODRIGUES, A. Última vítima é cremada com homenagens. 10 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 3.

CHACRA, G. Alvos em Columbine foram os ‘vencedores’. 10 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 4.

CHACRA, G. ‘A Rede Social’ retrata divisão nas escolas americanas. 10 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 4.

HENRIQUE, B. ‘Ele me traiu’, diz mãe de autor de ataque em Taiúva, em 2003. 10 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 4.

HENRIQUE, B. Atingida na coluna, uma das vítimas ficou paraplégica. 10 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 4.

NEWMAN, K; TAVARES, F. ‘Atirador de escola se vê como fracassado’. 10 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 5.

ESTADO DE S. PAULO, O. Professora dá dicas de o que dizer às crianças. 10 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 5.

ESTADO DE S. PAULO, O. Rastro de ódio, marcas de dor. 10 abr 2011. Aliás, cad. J, p. 1.

AQUINO, J. G.; CRUZ, C. C. Escola de segurança máxima? 10 abr 2011. Aliás, cad. J, p. 4.

O’TOOLE, M. E.; GUIMARÃES, L. Não adianta perguntar por quê? 10 abr 2011. Aliás, cad. J, p. 5.

MARTINS, J. S. Entre ovelhas e bodes. 10 abr 2011. Aliás, cad. J, p. 6.

MEZAN, R. O mal secreto. 10 abr 2011. Aliás, cad. J, p. 6

PIZA, D. Princípios da incerteza. 10 abr 2011. Caderno 2, cad. D, p. 16.

ESTADO DE S. PAULO, O. Rock e futebol lembram as crianças de Realengo. 11 abr 2011. Capa.

ESTADO DE S. PAULO, O. Psicopedagoga fala sobre limite e disciplina. 11 abr 2011. Vida, cad. A, p. 16.

LEAL, L. N. Escola reabre para aulas no dia 18; até lá, professores terão ajuda psicológica. 11 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 1.

SALDAÑA, P. ‘Atirador não era testemunha de Jeová’, diz religioso. 11 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 1.

ESTADO DE S. PAULO, O. Ato contra o tráfico de armas. 11 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 1.

LEAL, L. N. ‘Não consigo dormir direito’, afirma amiga de 10 dos 12 mortos. 11 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 1.

ESTADO DE S. PAULO, O. Depredação. 11 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 1.

ESTADO DE S. PAULO, O. Congresso vai discutir novo referendo sobre armas. 12 abr 2011. Capa.

RECONDO, F. Legislativo sempre reage a clamor popular. 12 abr 2011. Capa.

ESTADO DE S. PAULO, O. Atirador atuou sozinho. 12 abr 2011. Capa.

BRESCIANI, E.; COSTA, R. Congresso discute novo referendo de armas e governo antecipa campanha. 12 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C. p. 1.

ESTADO DE S. PAULO, O. Mais projetos. 12 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C. p. 1.

RECONDO, F. Responder a clamor popular é costume no Legislativo. 12 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C. p. 1.

SOUZA, C.; JUNQUEIRA, A. ‘Eu me fingi de morto para ele não me atingir’. 12 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C. p. 3.

DANTAS, P. Polícia descarta ligação de atirador com grupos extremistas. 12 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C. p. 3.

RODRIGUES, A.; WERNECK, F. Delegacia investiga autores de ameaças na internet. 12 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C. p. 3.

COLELLO, S. G. Escola não é joalheria ou banco. 12 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C. p. 3.

ESTADO DE S. PAULO, O. Trégua. 12 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C. p. 3.

ESTADO DE S. PAULO, O. Quatro baleados tiveram alta e 6 seguem internados. 12 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C. p. 3.

ESTADO DE S. PAULO, O. Plebiscito sobre armas pode ser em 2 de outubro. 13 abr 2011. Capa.

BRESCIANI, E. Plebiscito de arma deve ser em outubro. 13 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C. p. 1.

CAPITELLI, M. Em SP, 13 armas apreendidas por dia. 13 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C. p. 3.

ESTADO DE S. PAULO, O. Arma? Nem se for de mentira. 13 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C. p. 3.

JUNQUEIRA, A. Laudo do IML confirma que atirador se matou. 13 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C. p. 3.

ESTADO DE S. PAULO, O. Uma dor que persiste. 14 abr 2011. Capa.

DANTAS, P.; LOUSADA, B. 'Descobrirão quem sou da maneira mais radical'. 14 abr 2011, Cidades/Metrópole, cad. C, p. 5.

LEWANDOWSKI, R. TSE Pró-plebiscito. 14 abr 2011, Cidades/Metrópole, cad. C, p. 5.

DANTAS, P. 'É hora de seguir em frente', diz dom Orani em Missa. 14 abr 2011, Cidades/Metrópole, cad. C, p. 5.

ASTA, E.; MARIOTTO, W.; AGÊNCIA ESTADO. Como foi o crime [infográfico]. 14 abr 2011, Cidades/Metrópole, cad. C, p. 5.

MORAES, T. de; TOSTA, W. 'Ele cresceu com coisas reprimidas dentro dele', diz psiquiatra após ver vídeo. 14 abr 2011, Cidades/Metrópole, cad. C, p. 5.

GABEIRA, F. Armar ou desarmar é só mais uma questão. 15 abr 2011. Capa.

ESTADO DE S. PAULO, O. Plebiscito oportunista. 15 abr 2011. Capa.

GABEIRA, F. Armar ou desarmar é só mais uma questão. 15 abr 2011. Espaço aberto, cad. A, p. 2.

ESTADO DE S. PAULO, O. Plebiscito oportunista. 15 abr 2011. Notas & Informações, cad. A, p. 3.

DANTAS, P. Realengo: para vencer trauma, até mãe volta às aulas. 15 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 6.

DANTAS, P. Três famílias decidem processar governo municipal. 15 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 6.

ROGERO, T. Preso homem que vendeu revólver 38 para atirador. 15 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 6.

CARDOZO, J. E. Investigação. 15 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 6.

MOURA, R. M. Congressistas desengavetam detector e agência escolar. 15 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 6.

ESTADO DE S. PAULO, O. Atirador de Realengo culpou bullying. 16 abr 2011. Capa.

TELLES, S. Realengo, um triste abraço. 16 abr 2011. Capa.

ROGERO, T. Vídeos mostram preparação de matador. 16 abr 2011. Cidades/Metrópole. Cad. C, p. 4.

DANTAS, P. Ronaldinho Gaúcho vai visitar feridos e termina vaiado. 16 abr 2011. Cidades/Metrópole. Cad. C, p. 4.

DANTAS, P. Bullying motivou 87% de ataques em escolas, diz estudo. 16 abr 2011. Cidades/Metrópole. Cad. C, p. 5.

BEWERTON, T. Sobre Realengo. 16 abr 2011. Cidades/Metrópole. Cad. C, p. 5.

RODRIGUES, R. Agressão é exibida online. 16 abr 2011. Cidades/Metrópole. Cad. C, p. 5.

TELLES, S. Alô, alô Realengo, um triste abraço. 16 abr 2011. Caderno 2+Música, Cad. D, p. 12.

ALCALDE, L. Pais registram denúncia de bullying em cartório. 17 abr 2011. Cidades/Metrópole. Cad. C, p. 4.

DANTAS, P. Agressões eram freqüentes na vida de atirador. 17 abr 2011. Cidades/Metrópole. Cad. C, p. 4.

COELHO, L. Piauí registra casos de morte e ameaças dentro de escolas. 17 abr 2011. Cidades/Metrópole. Cad. C, p. 4.

ALCALDE, L. Colégios rastreiam sites em busca dos autores de ofensas. 17 abr 2011. Cidades/Metrópole. Cad. C, p. 4.

RIBEIRO, J. U. O culpado é ele mesmo. 17 abr 2011. Caderno 2. Cad. D, p. 4.

JUNQUEIRA, A. Palco do massacre, escola de Realengo retoma hoje atividades. 18 abr 2011. Cidades/Metrópole. Cad. C, p. 3.

WERNER, C. ‘É o momento de legitimar a dor, acomodar e seguir em frente’. 18 abr 2011. Cidades/Metrópole. Cad. C, p. 3.

ESTADO DE S. PAULO, O. Emoção do reencontro. 19 abr 2011. Capa.

DANTAS, P. Parte dos alunos voltou às aulas ontem na escola de Realengo. 19 abr 2011. Cidades/Metrópole, Cad. C, p. 5.

ALCALDE, L. Promotores querem tornar bullying crime. 19 abr 2011. Cidades/Metrópole, Cad. C, p. 5.

DANTAS, P. Aluno que avisou policiais volta a Realengo. 20 abr 2011. Cidades/Metrópole, Cad. C, p. 4.

DA MATTA, R. O trivial miúdo (e graúdo) do mundo. 20 abr 2011. Caderno 2, cad. D, p. 10.

ESTADO DE S. PAULO, O. Jovem invade escola atrás da ex-namorada. 21 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 3.

ESTADO DE S. PAULO, O. Corpo de atirador de Realengo é enterrado. 23 abr 2011. Capa.

JUNQUEIRA, A. Assassino de Realengo é enterrado. 23 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 5.

RODRIGUES, R. Descaso com ensino em AL causa evasão escolar. 24 abr 2011. Vida, cad. A, p. 18.

BROWN, E. Estudo liga bullying a violência familiar. 24 abr 2011. Vida, cad. A, p. 19.

DOMINGOS, J. Requião alega ser 'vítima de bullying'; ANJ critica caso. 27 abr 2011. Nacional, cad. A, p. 7.

VILLAR, S. Aluno é baleado em colégio no interior de SP. 27 abr 2011. Cidades/Metrópole, cad. C, p. 3.

SERRA, J. Armas de destruição em massa. 28 abr 2011. Capa.

SERRA, J. Armas de destruição em massa. 28 abr 2011. Espaço Aberto, cad. A, p. 2.

Folha de S. Paulo

Ano 91, números 29.917 a 29.997

CARUSO, F. Ensino livre. O lado obscuro da Ponte. 7 mar 2011. Cotidiano, Cad. C, p. 7.

FOLHA DE S. PAULO. Jovem é degolada dentro de escola no Rio. 9 mar 2011. Cotidiano, Cad. C, p. 6.

CANCIAN, N. Aluno atira carteira contra professora no interior de SP. 17 mar 2011. Cotidiano, Cad. C, p. 4.

ROCHA, M. Aluna inventa bandido para roubar roupa de amigas. 19 mar 2011. Cotidiano, Cad. C, p. 3.

FOLHA DE S. PAULO. Escolas de Curitiba põem nome de aluno agressor em 'livro negro'. 22 mar 2011. Cotidiano, Cad. C, p. 3.

FOLHA DE S. PAULO. Mãe denuncia caso de bullying à polícia. 26 mar 2011. Cotidiano, Cad. C, p. 4.

FOLHA DE S. PAULO. 10 jovens são acusados de bullying. 2 abr 2011. Cotidiano, Cad. C, p. 5.

AGORA (jornal). Melhor colégio estadual da capital reduziu evasão. 2 abr 2011. Cotidiano, Cad. C, p. 5.

CASTILHO, A. Após ataque, jovem não quer voltar à faculdade. 4 abr 2011. Cotidiano, Cad. C, p. 3.

FOLHA DE S. PAULO. Ex-aluno mata 12 estudantes, na pior tragédia em escolas do país. 8 abr 2011. Capa.

FOLHA DE S. PAULO. Atirador era ‘muito estranho’, diz irmã adotiva. 8 abr 2011. Capa.

FOLHA DE S. PAULO. ‘Ele recarregava a arma e dizia que não ia me matar’. 8 abr 2011. Capa.

CASTRO, R. Que Deus é este com quem ele pactuou perdão? 8 abr 2011. Capa.

FOLHA DE S. PAULO. Tiros em Realengo. 8 abr 2011. Opinião, Editoriais, Cad. A, p. 2.

CATANHÊDE, E. Frio na espinha. 8 abr 2011. Opinião. Cad. A, p. 2.

CASTRO, R. Inferno mental. 8 abr 2011. Opinião. Cad. A, p. 2.

SARNEY, J. O sangue das meninas. 8 abr 2011. Opinião. Cad. A, p. 2.

LO FRETE, R. Alguma resposta. 8 abr 2011. Poder, Painel, Cad. A, p. 4.

LO FRETE, R. Abalada. 8 abr 2011. Poder, Painel, Cad. A, p. 4.

SÁ, N. de. Além da notícia. 8 abr 2011. Poder, Toda Mídia, Cad. A, p. 8.

RÖTZSCH, R. *et alli.* Ex-aluno entra em colégio, saca armas, atira em estudantes, mata 12 e se suicida. 8 abr 2011. Cotidiano, Cad. C, p. 1.

LOBATO, E. Segundo vizinhos e irmã, assassino era tímido e estranho. 8 abr 2011. Cotidiano, Cad. C, p. 3.

FAGUNDES, A. ‘Ataques têm a ver com bullying’, afirma professor. 8 abr 2011. Cotidiano, Cad. C, p. 3.

GERAQUE, E. Atirador nem sempre é doente, diz psiquiatra. 8 abr 2011. Cotidiano, Cad. C, p. 3.

LOBATO, E.; NOGUEIRA, I. Socorro se mistura às lágrimas dos médicos no hospital. 8 abr 2011. Cotidiano, Cad. C, p. 4.

FOLHA DE S. PAULO. As vítimas. 8 abr 2011. Cotidiano, Cad. C, p. 4.

FOLHA DE S. PAULO. Multimídia. 8 abr 2011. Cotidiano, Cad. C, p. 4.

FOLHA DE S. PAULO. Como foi o ataque. [infográfico] 8 abr 2011. Cotidiano, Cad. C, p. 4.

FOLHA DE S. PAULO. Sargento que parou matança sai aplaudido. 8 abr 2011. Cotidiano, Cad. C, p. 4.

RANGEL, S. “Ele gritava: ‘Fica tranqüilo, gordinho, não vou te matar’”. 8 abr 2011. Cotidiano, Cad. C, p. 5.

FOLHA DE S. PAULO. Memória. 8 abr 2011. Cotidiano, Cad. C, p. 5.

ROCHA, M. Adolescente dá soco em professora no interior de SP. 8 abr 2011. Cotidiano, Cad. C, p. 6.

BERGAMO, M. Susto. 8 abr 2011. Ilustrada, Cad. E, p. 2.

FOLHA DE S. PAULO. Atirador fez mais de 60 disparos contra alunos. 9 abr 2011. Capa.

FOLHA DE S. PAULO. Assassino era 'zoado' na escola, diz ex-colega. 9 abr 2011. Capa.

MAUTNER, A. V. Carta mostra identificação não com pessoas, mas com bichos abandonados. 9 abr 2011. Capa.

BARROS E SILVA, F. Sobre a tragédia. 9 abr 2011. Opinião, cad. A, p. 2.

RODRIGUES, F. Ideias na hora da dor. 9 abr 2011. Opinião, cad. A, p. 2.

CIRILO JUNIOR; NOGUEIRA, I.; LAGE, J.; SOARES, P. Dor sem remédio. 9 abr 2011. Cotidiano 1, cad. C1, p. 1.

MAUTNER, A. V. Wellington morreu depois de despir-se de sua humanidade. 9 abr 2011. Cotidiano 1, cad. C1, p. 1.

BRITO, D. Atirador disparou mais de 60 vezes. 9 abr 2011. Cotidiano 1, cad. C1, p. 2.

FOLHA DE S. PAULO. Caminho do atirador dentro da escola. [infográfico] 9 abr 2011. Cotidiano 1, cad. C1, p. 2.

FOLHA DE S. PAULO. Memória. 9 abr 2011. Cotidiano 1, cad. C1, p. 2.

FOLHA DE S. PAULO. Multimídia. 9 abr 2011. Cotidiano 1, cad. C1, p. 2.

CAPRIGLIONE, L. Assassino não atirou a esmo, dizem ex-colegas. 9 abr 2011. Cotidiano 1, cad. C1, p. 4.

COSTA, B. Em Brasília, Bono faz oração para homenagear vítimas. 9 abr 2011. Cotidiano 1, cad. C1, p. 4.

FOLHA DE S. PAULO. Dupla que vendeu revólver para o atirador é presa. 10 abr 2011. Capa.

SOUTO, L. Polícia prende dupla que vendeu revólver a atirador e tenta traçar caminho da arma. 10 abr 2011. Cotidiano 1, Cad. C1, p. 1.

CIRILO JUNIOR. Casa onde atirador morou é arrombada. 10 abr 2011. Cotidiano 1, Cad. C1, p. 1.

TEIXEIRA, G.; REWALD, F. Só bullying não é capaz de explicar o massacre. 10 abr 2011. Cotidiano 1, Cad. C1, p. 2.

FOLHA DE S. PAULO. Rapaz era 'zoado' no colégio, dizem seus ex-colegas. 10 abr 2011. Cotidiano 1, Cad. C1, p. 2.

SOUTO, L. *et alli.* Com orações e cantos, vítima do massacre é cremada no Rio. 10 abr 2011. Cotidiano 1, Cad. C1, p. 3.

MAGALHÃES, F. Três alunos ainda correm risco de morrer. 10 abr 2011. Cotidiano 1, Cad. C1, p. 3.

FOLHA DE S. PAULO. Prefeitura dá atendimento psicológico. 10 abr 2011. Cotidiano 1, Cad. C1, p. 3.

FOLHA DE S. PAULO. Ataques fatais. 10 abr 2011. Cotidiano 1, Cad. C1, p. 3.

CASTILHO, A. Vítima de outro ataque relembra tragédia. 10 abr 2011. Cotidiano 1, Cad. C1, p. 6.

AQUINO, J. G. O massacre de Realengo, depois do minuto de silêncio. 10 abr 2011. Cotidiano 1, Cad. C1, p. 6.

YOUNG, R. Valores e futuro. 11 abr 2011. Opinião, cad. A, p. 2.

CIRILO JUNIOR. Famílias encaram trauma pós-massacre. 11 abr 2011. Cotidiano, Cad. C, p. 3.

FOLHA DE S. PAULO. Como foi o ataque. [infográfico] 11 abr 2011. Cotidiano, Cad. C, p. 3.

CIRILO JUNIOR. Casa de assassino é depredada pelo 2º. dia seguido. 11 abr 2011. Cotidiano, Cad. C, p. 3.

SOUZA, R. S. R.; SANT'ANNA, P. As escolas são altamente vulneráveis, diz pesquisador. 11 abr 2011. Cotidiano, Cad. C, p. 3.

BANDEIRA, L. Suspeito de matar irmãs adolescentes em Cunha é preso. 12 abr 2011. Cotidiano, Cad. C, p. 1.

GUIMARÃES, L.; GUERREIRO, G.; BENITES, A. Tragédia antecipa recolhimento de armas. 12 abr 2011. Cotidiano, Cad. C, p. 3.

CIRILO JUNIOR. Ao menos 10 pais pedem que filhos mudem de escola. 12 abr 2011. Cotidiano, Cad. C, p. 3.

FOLHA DE S. PAULO; REAL, F. Passo a passo do massacre. [infográfico] 12 abr 2011. Cotidiano, Cad. C, p. 3.

FOLHA DE S. PAULO; REAL, F. O que se sabe sobre o atirador. 12 abr 2011. Cotidiano, Cad. C, p. 3.

FOLHA DE S. PAULO. Após Realengo, governo estuda usar chip para rastrear armas. 13 abr 2011. Capa.

RODRIGUES, F. Proposta de repetir plebiscito é irreal e oportunista. 13 abr 2011. Capa.

RODRIGUES, F. Oportunismo. 13 abr 2011. Opinião, cad. A, p. 2.

MACK, D.; RISSO, M. "School shooting in Realengo". 13 abr 2011. Tendências/Debates, cad. A, p. 3.

NERY, N. Governo quer implantar chip nas armas de fogo. 13 abr 2011. Cotidiano, cad. C, p. 1.

FOLHA DE S. PAULO. Plebiscito sobre armas já sofre resistência. 13 abr 2011. Cotidiano, cad. C, p. 3.

FOLHA DE S. PAULO. Campanha recolhe armas de brinquedo. 13 abr 2011. Cotidiano, cad. C, p. 3.

FOLHA DE S. PAULO. Polícia não vê anormalidade em mensagens. 13 abr 2011. Cotidiano, cad. C, p. 3.

FOLHA DE S. PAULO. Vídeo mostra que atirador já queria atacar escola em 2010. 14 abr 2011. Capa.

FOLHA DE S. PAULO. A falácia do plebiscito. 14 abr 2011. Editorial, cad. A, p. 2

FOLHA DE S. PAULO. Arcebispo pede fim do luto. 14 abr 2011. Cotidiano, cad. C, p. 4.

BRITO, D. Atirador planejou ataque desde julho. 14 abr 2011. Cotidiano, cad. C, p. 4.

HAMMADEH, J. H.; CIRILO JUNIOR. Insinuar relação com Islã cria preconceito, diz xeque. 14 abr 2011. Cotidiano, cad. C, p. 4.

GUIMARÃES, L. 'Tragédia nos desestruturou', afirma irmão. 14 abr 2011. Cotidiano, cad. C, p. 4.

CALLIGARIS, C. Realengo. 14 abr 2011. Ilustrada, cad. E, p. 12.

GANCIA, B. Há algo de podre na hora do recreio. 15 abr 2011. Cotidiano, cad. C, p. 2.

BRITO, D. Atirador comprou revólver de segurança. 15 abr 2011. Cotidiano, cad. C, p. 3.

BREWERTON, T.; LAGE, J. Volta à escola depende de cada criança, diz psiquiatra americano. 15 abr 2011. Cotidiano, cad. C, p. 3.

CANO, I. Leis e fiscalização atuais são insuficientes para controlar armas. 15 abr 2011. Cotidiano, cad. C, p. 3.

RÖTZSCH, R. Governo voltará a pagar por arma em campanha. 15 abr 2011. Cotidiano, cad. C, p. 3.

BANDEIRA, L. Pais levam nove meses para registrar filha com nome de Amora. 15 abr 2011. Cotidiano, cad. C, p. 5.

FOLHA DE S. PAULO. Bullying é tema central de vídeo do assassino de Realengo. 16 abr 2011. Capa.

D'URSO, L. F. B. Consulta não será remédio para violência. 16 abr 2011. Tendências/Debates, cad. A, p. 2.

CALHEIROS, R. Adeus às armas. 16 abr 2011. Tendências/Debates, cad. A, p. 2.

RÖTZSCH, R.; BRITO, D. Bullying é assunto central na série de gravações de atirador. 16 abr 2011. Cotidiano, cad. C, p. 5.

FOLHA DE S. PAULO. Professora diz ter ‘AR-15’ na bolsa. 16 abr 2011. Cotidiano, cad. C, p. 5.

FOLHA DE S. PAULO. Ronaldinho visita feridos. 16 abr 2011. Cotidiano, cad. C, p. 5.

SILVEIRA, E. Irritado, motorista de ônibus escolar deixa crianças em rodovia. 16 abr 2011. Cotidiano, cad. C, p. 6.

FREITAS, F. Escola é anexada por Assembleia catarinense. 16 abr 2011. Cotidiano, cad. C, p. 6.

SINGER, S. Exagerado. 17 abr 2011. Poder, Ombudsman, cad. A, p. 8.

GOULART, F. Tragédia em Realengo. 17 abr 2011. Ilustrada, cad. E, p. 8.

BARROS E SILVA, F. O jornalista e o assassino. 18 abr 2011. Opinião, cad. A, p. 2.

NOGUEIRA, I. Começar de novo. 18 abr 2011. Cotidiano, cad. C, p. 3.

CONY, C. H. Os plebiscitos. 19 abr 2011. Opinião, cad. A, p. 2.

NOGUEIRA, I. Volta às aulas em Realengo vai de apreensão a risadas. 19 abr 2011, Cotidiano, cad. C, p. 5.

FOLHA DE S. PAULO. A cada dia, uma arma é roubada em fóruns do país. 21 abr 2011. Capa.

NOGUEIRA, I. Justiça perde uma arma por dia para crime. 21 abr 2011. Cotidiano, cad. C, p. 4.

BARROS E SILVA, F. Justiça parceira do crime. 22 abr 2011. Opinião, cad. A, p. 2.

WEITMAN, D. A tragédia de Realengo e a Páscoa judaica. 22 abr 2011. Tendências/Debates, cad. A, p. 2.

FOLHA DE S. PAULO. Editoriais. 23 abr 2011. Capa.

FOLHA DE S. PAULO. Fronteiras e armas. 23 abr 2011. Editoriais, cad. A, p. 2.

CASTRO, R. O destino do matador. 23 abr 2011. Editoriais, cad. A, p. 2.

FOLHA DE S. PAULO. Corpo de atirador é enterrado em cova rasa sem testemunhas. 23 abr 2011. Cotidiano, cad. C, p. 4.

FOLHA DE S. PAULO. Evento discute desarmamento na próxima terça. 23 abr 2011. Cotidiano, cad. C, p. 4.

CONY, C. H. A prece e o resultado. 24 abr 2011. Opinião, cad. A, p. 2.

ROCHA, G. Arma ilegal entra pela fronteira até por motoboy. 28 abr 2011. Cad. A, p. 1.

LO FRETE, R. Maçaranduba. 28 abr 2011. Poder, Seção Painel, cad. A, p. 4.

ROCHA, G. Arma ilegal cruza fronteira via serviços de motoboys. 28 abr 2011. Cotidiano, cad. C, p. 1.

FOLHA DE S. PAULO. Fiscalização une ONGs pró e contra venda de armas. 28 abr 2011. Cotidiano, cad. C, p. 1.

PALMAR, A. Fronteiras do país estão vulneráveis, diz ministro. 28 abr 2011. Cotidiano, cad. C, p. 3.

Veja

Ano 44, eds. 2.206 a 2.214, nos. 9-17

LIMA, R. A. Trincheiras de bom ensino. 6 abr 2011, ed. 2.211, № 14, pp. 116-117.

VEJA. O monstro mora ao lado. 13 abr 2011, ed. 2.212, № 15, capa.

BRASIL, S.; DINIZ, L.; SEGALLA, V. Cruel, aterrador e inexplicável. 13 abr 2011, ed. 2.212, № 15, pp. 79-85.

BRISO, C. B.; LIMA, R. A. Vidas abreviadas. 13 abr 2011, ed. 2.212, № 15, pp. 86-88.

BETTI, R. Só o dever cumprido. 13 abr 2011, ed. 2.212, № 15, p. 90.

LOPES, A. D. L.; MING, L. Vidas a ser reconstruídas. 13 abr 2011, ed. 2.212, № 15, pp. 92-93.

CARELLI, G. O que estes assassinos têm em comum. 13 abr 2011, ed. 2.212, № 15, pp. 94-95.

VEJA. O alvo errado, mais uma vez. 13 abr 2011, ed. 2.212, № 15, p.95.

TEIXEIRA, D. O efeito viral das matanças. 13 abr 2011, ed. 2.212, № 15, pp. 96-98.

VEJA. Abaixo a tirania dos valentões. 20 abr 2011, ed. 2.213, № 16, capa.

BETI, R.; LIMA, R. A. Bullying. Dor, solidão e medo. 20 abr 2011, ed. 2.213, № 16, pp. 88-94.

BRASIL, S. O retrato da mente de um monstro. 20 abr 2011, ed. 2.213, № 16, pp. 94-95.

VEJA. A espécie das *Mulieribus coxudensis.* 27 abr 2011, ed. 2.214, № 17, p. 94.

Outras fontes

AGORA. *Matança na escola.* São Paulo, ano 13, № 4.401, Cad. B, pp. 1-10, 8 abr 2011.

BAI, M. *e col.* Anatomy of a massacre. *Newsweek,* Nova Iorque, v. 133, № 18, pp. 38-47, 1999.

Anexo II

Reprodução de documento analisado:

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Normas gerais de conduta escolar*: sistema de proteção escolar. 2009. Disponível em: <http://file.fde.sp.gov.br/portalfde/Arquivo/DocRedeEnsino/ManualCondutas.pdf> Acesso em 10 out 2010.

Será mantida a paginação original do documento.

NORMAS GERAIS DE CONDUTA ESCOLAR

SISTEMA DE PROTEÇÃO ESCOLAR

Secretaria da Educação

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
Governador
José Serra

Vice-Governador
Alberto Goldman

Secretário da Educação
Paulo Renato Souza

Secretário-Adjunto
Guilherme Bueno de Camargo

Chefe de Gabinete
Fernando Padula

Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas
Valéria de Souza

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - FDE
Presidente
Fábio Bonini Simões de Lima

Chefe de Gabinete
Richard Vainberg

Supervisor de Proteção Escolar e Cidadania
Marco Aurelio Chagas Martorelli

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
Praça da República, 53 – Centro
01045-903 – São Paulo – SP
Telefone: 11 3218-2000
www.educacao.sp.gov.br

Fundação para o Desenvolvimento da Educação
Avenida São Luís, 99 – Centro
01046-001 – São Paulo – SP
Telefone: 11 3158-4000
www.fde.sp.gov.br

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

NORMAS GERAIS DE CONDUTA ESCOLAR

SISTEMA DE PROTEÇÃO ESCOLAR

São Paulo, 2009

Sumário

INTRODUÇÃO **5**

A. DIREITOS DOS ALUNOS **7**
1. Direito à educação pública gratuita e de qualidade 7
2. Direito à liberdade individual e de expressão 8
3. Direito a tratamento justo e cordial 9

B. DEVERES E RESPONSABILIDADES DOS ALUNOS **9**
4. Relação de deveres e responsabilidades 9

C. CONDUTA EM AMBIENTE ESCOLAR **10**
5. Condutas que afetam o ambiente escolar / Faltas disciplinares 10
6. Medidas disciplinares 13
7. Procedimentos 13
8. Recursos disciplinares adicionais 14

Introdução

A proteção integral da criança e do adolescente é uma obrigação que se impõe a todos. Isso implica garantir um ambiente socialmente saudável, que propicie condições indispensáveis para que homens e mulheres em fase de formação possam ampliar seus horizontes, trabalhar suas aptidões e expressar seus interesses, tornando-se cidadãs e cidadãos aptos a participar – de maneira ativa, pacífica e produtiva – dos diversos aspectos da vida social.

Esta busca do pleno desenvolvimento é um processo dinâmico, ao longo do qual, com frequência, eclodem conflitos complexos que podem causar perplexidade e insegurança aos jovens, uma vez que ainda não desenvolveram plenamente as habilidades sociais indispensáveis para enfrentar tais situações. Não raro, surgem insatisfações e frustrações decorrentes dessas experiências negativas, o que pode deflagrar comportamentos indesejáveis –ou até mesmo inadmissíveis– em um ambiente escolar apropriado para a construção de suas personalidades.

Nesse sentido, é parte fundamental do processo educativo garantir a observância de **regras saudáveis de convivência no ambiente escolar**. Acatar o pacto social vigente – **representado pelo conjunto de normas de conduta estabelecido e socialmente reconhecido –** sustenta o delicado equilíbrio entre desejos, direitos e deveres individuais e coletivos que permeia a convivência social e garante a sobrevivência de uma sociedade democrática e de respeito à cidadania.

Na escola, como parte integrante da missão de educar, dirigentes, professores, diretores, funcionários, pais e colaboradores devem esclarecer, divulgar e observar as regras de comportamento e convivência, assim como encorajar os estudantes a respeitarem diferenças e praticarem a tolerância. Este documento é um instrumento de apoio a estes procedimentos na rede pública de ensino estadual, constituindo-se em indispensável referencial comum a todas as escolas. **Cabe a todos os integrantes da comunidade escolar aperfeiçoá-lo e atualizá-lo permanentemente**.

Cada estabelecimento de ensino deve adotar estas *Normas Gerais de Conduta Escolar* como referência, porém medidas ou procedimentos adicionais, que não afrontem o disposto nelas, podem ser adotados individualmente pelas escolas, havendo aprovação do Conselho Escolar.

A. DIREITOS DOS ALUNOS

1. DIREITO À EDUCAÇÃO PÚBLICA GRATUITA E DE QUALIDADE

As escolas públicas estaduais abrigam alunos e alunas de diferentes idades, níveis de desenvolvimento psicossocial e estratos sociais, que devem receber do Estado atenções adequadas às suas necessidades. Ter garantido o acesso à educação gratuita e de qualidade, desde o Ensino Fundamental até a conclusão do Ensino Médio, constitui um dos direitos básicos dos alunos.

Em consequência, todo aluno tem direito a:

1.1. Receber educação em uma escola limpa e segura. Alunos com deficiência, que requeiram atenção especial, têm direito a recebê-la na forma adequada às suas necessidades e igualmente gratuita;

1.2. Usufruir de ambiente de aprendizagem apropriado e incentivador, livre de discriminação, constrangimentos ou intolerância;

1.3. Receber atenção e respeito de colegas, professores, funcionários e colaboradores da escola, independentemente de idade, sexo, raça, cor, credo, religião, origem social, nacionalidade, deficiências, estado civil, orientação sexual ou crenças políticas;

1.4. Receber informações sobre as aulas, programas disponíveis na escola e oportunidades de participar em projetos especiais;

1.5. Receber *Boletim Escolar* e demais informações sobre seu progresso educativo, bem como participar de avaliações periódicas, de maneira informal ou por instrumentos oficiais de avaliação de rendimento;

1.6. Ser notificado, com a devida antecedência, sobre a possibilidade de ser encaminhado para programa de recuperação, em razão do aproveitamento escolar;

1.7. Ser notificado sobre a possibilidade de recorrer em caso de reprovação escolar;

1.8. Ter garantida a confidencialidade das informações de caráter pessoal ou acadêmicas registradas e armazenadas pelo sistema escolar, salvo em casos de risco ao ambiente escolar ou em atendimento a requerimento de órgãos oficiais competentes.

2. DIREITO À LIBERDADE INDIVIDUAL E DE EXPRESSÃO

São igualmente garantidos ao aluno da escola pública estadual os seguintes direitos individuais:

2.1. Organizar, promover e participar de grêmio estudantil ou entidade similar de sua escola;

2.2. Participar da publicação de jornais ou boletins informativos escolares, desde que produzidos com responsabilidade e métodos jornalísticos, que reflitam a vida na escola ou expressem preocupações e pontos de vista dos alunos;

2.3. Promover a circulação de jornais, revistas ou literatura na escola, em qualquer dos veículos de mídia disponíveis, desde que observados os parâmetros definidos pela escola no tocante a horários, locais e formas de distribuição ou divulgação. Fica proibida a veiculação de conteúdos difamatórios, obscenos, preconceituosos, racistas, discriminatórios, comerciais, de cunho partidário ou de organizações paramilitares, que promovam a apologia ao crime ou a atos ilícitos ou estimulem a sua prática, ou cuja distribuição perturbe o ambiente escolar, incite à desordem ou ameace a segurança ou os direitos fundamentais do cidadão, conforme previsto na *Constituição Federal*, na Lei Federal nº 8.069/90 (*Estatuto da Criança e do Adolescente*) e demais previsões legais;

2.4. Afixar avisos no mural administrativo da escola, sempre acatando os regulamentos estabelecidos por esta. Fica proibida a veiculação de conteúdos difamatórios, obscenos, preconceituosos, racistas, discriminatórios, comerciais, de cunho partidário ou de organizações paramilitares, que promovam a apologia ao crime ou a atos ilícitos ou estimulem a sua prática, que perturbem o ambiente escolar, incitem à desordem ou ameacem a segurança ou os direitos fundamentais do cidadão, conforme previsto na *Constituição Federal*, na Lei Federal nº 8.069/90 (*Estatuto da Criança e do Adolescente*) e demais previsões legais;

2.5. Decidir sobre as vestimentas pessoais que portará, assim como sobre distintivos ou adereços de uso estritamente pessoal, exceto nos casos em que sua apresentação represente perigo a si ou aos demais, ou quando divulgar idéias racistas, preconceituosas, difamatórias, obscenas ou cuja circulação perturbe o ambiente escolar;

2.6. Ter assegurados o ingresso e a posse de materiais de uso pessoal na escola, exceto nos casos em que representem perigo para si ou para os outros, ou que perturbem o ambiente escolar.

3. DIREITO A TRATAMENTO JUSTO E CORDIAL

Cada aluno da escola pública estadual tem o direito de ser tratado de forma justa e cordial por todos os integrantes da comunidade escolar, sendo assegurado a ele:

3.1. Ser informado pela direção da escola sobre as condutas consideradas apropriadas e quais as que podem resultar em sanções disciplinares, para que tome ciência das possíveis consequências de suas atitudes em seu rendimento escolar e no exercício dos direitos previstos nestas *Normas Gerais de Conduta Escolar* e demais regulamentos escolares;

3.2. Ser informado sobre procedimentos para recorrer de decisões administrativas da direção da escola sobre seus direitos e responsabilidades, em conformidade com o estabelecido neste documento e com a legislação pertinente;

3.3. Estar acompanhado por seus pais ou responsáveis em reuniões e audiências que tratem de seus interesses quanto a desempenho escolar ou em procedimentos administrativos que possam resultar em sua transferência compulsória da escola.

B. DEVERES E RESPONSABILIDADES DOS ALUNOS

4. RELAÇÃO DE DEVERES E RESPONSABILIDADES

Cada aluno da escola pública estadual tem os seguintes deveres e responsabilidades:

4.1. Frequentar a escola regular e pontualmente, realizando os esforços necessários para progredir nas diversas áreas de sua educação;

4.2. Estar preparado para as aulas e manter adequadamente livros e demais materiais escolares de uso pessoal ou comum coletivo;

4.3. Observar as disposições vigentes sobre entrada e saída das classes e demais dependências da escola;

4.4. Ser respeitoso e cortês para com colegas, diretores, professores, funcionários e colaboradores da escola, independentemente de idade, sexo, raça, cor, credo, religião, origem social, nacionalidade, condição física ou emocional, deficiências, estado civil, orientação sexual ou crenças políticas;

4.5. Contribuir para a criação e manutenção de um ambiente de aprendizagem colaborativo e seguro, que garanta o direito de todos os alunos de estudar e aprender;

4.6. Abster-se de condutas que neguem, ameacem ou de alguma forma interfiram negativamente no livre exercício dos direitos dos membros da comunidade escolar;

4.7. Respeitar e cuidar dos prédios, equipamentos e símbolos escolares, ajudando a preservá-los e respeitando a propriedade alheia, pública ou privada;

4.8. Compartilhar com a direção da escola informações sobre questões que possam colocar em risco a saúde, a segurança e o bem-estar da comunidade escolar;

4.9. Utilizar meios pacíficos na resolução de conflitos;

4.10. Reunir-se sempre de maneira pacífica e respeitando a decisão dos alunos que não desejem participar da reunião;

4.11. Ajudar a manter o ambiente escolar livre de bebidas alcoólicas, drogas lícitas e ilícitas, substâncias tóxicas e armas;

4.12. Manter pais ou responsáveis legais informados sobre os assuntos escolares, sobretudo sobre o progresso nos estudos, os eventos sociais e educativos previstos ou em andamento, e assegurar que recebam as comunicações a eles encaminhadas pela equipe escolar, devolvendo-as à direção em tempo hábil e com a devida ciência, sempre que for o caso.

C. CONDUTA EM AMBIENTE ESCOLAR

5. CONDUTAS QUE AFETAM O AMBIENTE ESCOLAR / FALTAS DISCIPLINARES

Além das condutas descritas a seguir, também são passíveis de apuração e aplicação de medidas disciplinares as condutas que professores ou a direção escolar considerem incompatíveis com a manutenção de um ambiente escolar sadio ou inapropriadas ao ensino-aprendizagem, sempre considerando, na caracterização da falta, a idade do aluno e a reincidência do ato.

5.1. Ausentar-se das aulas ou dos prédios escolares, sem prévia justificativa ou autorização da direção ou dos professores da escola;

5.2. Ter acesso, circular ou permanecer em locais restritos do prédio escolar;

5.3. Utilizar, sem a devida autorização, computadores, aparelhos de fax, telefones ou outros equipamentos e dispositivos eletrônicos de propriedade da escola;

5.4. Utilizar, em salas de aula ou demais locais de aprendizado escolar, equipamentos eletrônicos como telefones celulares, *pagers*, jogos portáteis, tocadores de música ou outros dispositivos de comunicação e entretenimento que perturbem o ambiente escolar ou prejudiquem o aprendizado;

5.5. Ocupar-se, durante a aula, de qualquer atividade que lhe seja alheia;

5.6. Comportar-se de maneira a perturbar o processo educativo, como, por exemplo, fazendo barulho excessivo em classe, na biblioteca ou nos corredores da escola;

5.7. Desrespeitar, desacatar ou afrontar diretores, professores, funcionários ou colaboradores da escola;

5.8. Fumar cigarros, charutos ou cachimbos dentro da escola;

5.9. Comparecer à escola sob efeito de substâncias nocivas à saúde e à convivência social;

5.10. Expor ou distribuir materiais dentro do estabelecimento escolar que violem as normas ou políticas oficialmente definidas pela Secretaria Estadual da Educação ou pela escola;

5.11. Exibir ou distribuir textos, literatura ou materiais difamatórios, racistas ou preconceituosos, incluindo a exibição dos referidos materiais na *internet*;

5.12. Violar as políticas adotadas pela Secretaria Estadual da Educação no tocante ao uso da *internet* na escola, acessando-a, por exemplo, para violação de segurança ou privacidade, ou para acesso a conteúdo não permitido ou inadequado para a idade e formação dos alunos;

5.13. Danificar ou adulterar registros e documentos escolares, através de qualquer método, inclusive o uso de computadores ou outros meios eletrônicos;

5.14. Incorrer nas seguintes fraudes ou práticas ilícitas nas atividades escolares:

- Comprar, vender, furtar, transportar ou distribuir conteúdos totais ou parciais de provas a serem realizadas ou suas respostas corretas;
- Substituir ou ser substituído por outro aluno na realização de provas ou avaliações;
- Substituir seu nome ou demais dados pessoais quando realizar provas ou avaliações escolares;

- Plagiar, ou seja, apropriar-se do trabalho de outro e utilizá-lo como se fosse seu, sem dar o devido crédito e fazer menção ao autor, como no caso de cópia de trabalhos de outros alunos ou de conteúdos divulgados pela *internet* ou por qualquer outra fonte de conhecimento.

5.15. Danificar ou destruir equipamentos, materiais ou instalações escolares; escrever, rabiscar ou produzir marcas em qualquer parede, vidraça, porta ou quadra de esportes dos edifícios escolares;

5.16. Intimidar o ambiente escolar com bomba ou ameaça de bomba;

5.17. Ativar injustificadamente alarmes de incêndio ou qualquer outro dispositivo de segurança da escola;

5.18. Empregar gestos ou expressões verbais que impliquem insultos ou ameaças a terceiros, incluindo hostilidade ou intimidação mediante o uso de apelidos racistas ou preconceituosos;

5.19. Emitir comentários ou insinuações de conotação sexual agressiva ou desrespeitosa, ou apresentar qualquer conduta de natureza sexualmente ofensiva;

5.20. Estimular ou envolver-se em brigas, manifestar conduta agressiva ou promover brincadeiras que impliquem risco de ferimentos, mesmo que leves, em qualquer membro da comunidade escolar;

5.21. Produzir ou colaborar para o risco de lesões em integrantes da comunidade escolar, resultantes de condutas imprudentes ou da utilização inadequada de objetos cotidianos que podem causar danos físicos, como isqueiros, fivelas de cinto, guarda-chuvas, braceletes etc.;

5.22. Comportar-se, no transporte escolar, de modo a representar risco de danos ou lesões ao condutor, aos demais passageiros, ao veículo ou aos passantes, como correr pelos corredores, atirar objetos pelas janelas, balançar o veículo etc.;

5.23. Provocar ou forçar contato físico inapropriado ou não desejado dentro do ambiente escolar;

5.24. Ameaçar, intimidar ou agredir fisicamente qualquer membro da comunidade escolar;

5.25. Participar, estimular ou organizar incidente de violência grupal ou generalizada;

5.26. Apropriar-se de objetos que pertencem a outra pessoa, sem a devida autorização ou sob ameaça;

5.27. Incentivar ou participar de atos de vandalismo que provoquem dano intencional a equipamentos, materiais e instalações escolares ou a pertences da equipe escolar, estudantes ou terceiros;

5.28. Consumir, portar, distribuir ou vender substâncias controladas, bebidas alcoólicas ou outras drogas lícitas ou ilícitas no recinto escolar;

5.29. Portar, facilitar o ingresso ou utilizar qualquer tipo de arma, ainda que não seja de fogo, no recinto escolar;

5.30. Apresentar qualquer conduta proibida pela legislação brasileira, sobretudo que viole a *Constituição Federal*, o *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)* e o *Código Penal*.

6. MEDIDAS DISCIPLINARES

O não cumprimento dos deveres e a incidência em faltas disciplinares poderão acarretar ao aluno as seguintes medidas disciplinares:

I Advertência verbal;
II Retirada do aluno de sala de aula ou atividade em curso e encaminhamento à diretoria para orientação;
III Comunicação escrita dirigida aos pais ou responsáveis;
IV Suspensão temporária de participação em visitas ou demais programas extracurriculares;
V Suspensão por até 5 dias letivos;
VI Suspensão pelo período de 6 a 10 dias letivos;
VII Transferência compulsória para outro estabelecimento.

7. PROCEDIMENTOS

As medidas disciplinares deverão ser aplicadas ao aluno em função da gravidade da falta, idade do aluno, grau de maturidade e histórico disciplinar, comunicando-se aos pais ou responsáveis.

- As medidas previstas nos itens I e II serão aplicadas pelo professor ou diretor;
- As medidas previstas nos itens III, IV e V serão aplicadas pelo diretor;
- As medidas previstas nos itens VI e VII serão aplicadas pelo Conselho Escolar.

As faltas descritas nos itens 5.23 a 5.30 deverão necessariamente ser submetidas ao Conselho de Escola para apuração e aplicação de medida disciplinar, devendo a unidade escolar informar à Secretaria Estadual da Educação sua ocorrência e a medida disciplinar aplicada.

Em qualquer caso será garantido amplo direito de defesa, ao aluno e aos seus responsáveis, cabendo pedido de revisão da medida aplicada e, quando for o caso, recurso ao Conselho Escolar.

A aplicação das medidas disciplinares previstas não isenta os alunos ou seus responsáveis do ressarcimento de danos materiais causados ao patrimônio escolar ou da adoção de outras medidas judiciais cabíveis.

8. RECURSOS DISCIPLINARES ADICIONAIS

Para restaurar a harmonia e o adequado ambiente pedagógico, além das medidas disciplinares descritas nestas Normas, professores, direção e o Conselho de Escola podem utilizar, cumulativamente, os seguintes instrumentos de gestão da convivência escolar:

8.1. Envolvimento de pais ou responsáveis no cotidiano escolar;

8.2. Orientações individuais ou em grupo para mediar situações de conflito;

8.3. Reuniões de orientação com pais ou responsáveis;

8.4. Encaminhamento a serviços de orientação em situações de abuso de drogas, álcool ou similares;

8.5. Encaminhamento a serviços de orientação para casos de intimidação baseada em preconceitos ou assédio;

8.6. Encaminhamento aos serviços de saúde adequados quando o aluno apresentar distúrbios que estejam interferindo no processo de aprendizagem ou no ambiente escolar;

8.7. Encaminhamento aos serviços de assistência social existentes, quando do conhecimento de situação do aluno que demande tal assistência especializada;

8.8. Encaminhamento ao Conselho Tutelar em caso de abandono intelectual, moral ou material por parte de pais ou responsáveis;

8.9. Comunicação às autoridades competentes, dos órgãos de segurança pública, Poder Judiciário e Ministério Público, de crimes cometidos dentro das dependências escolares.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

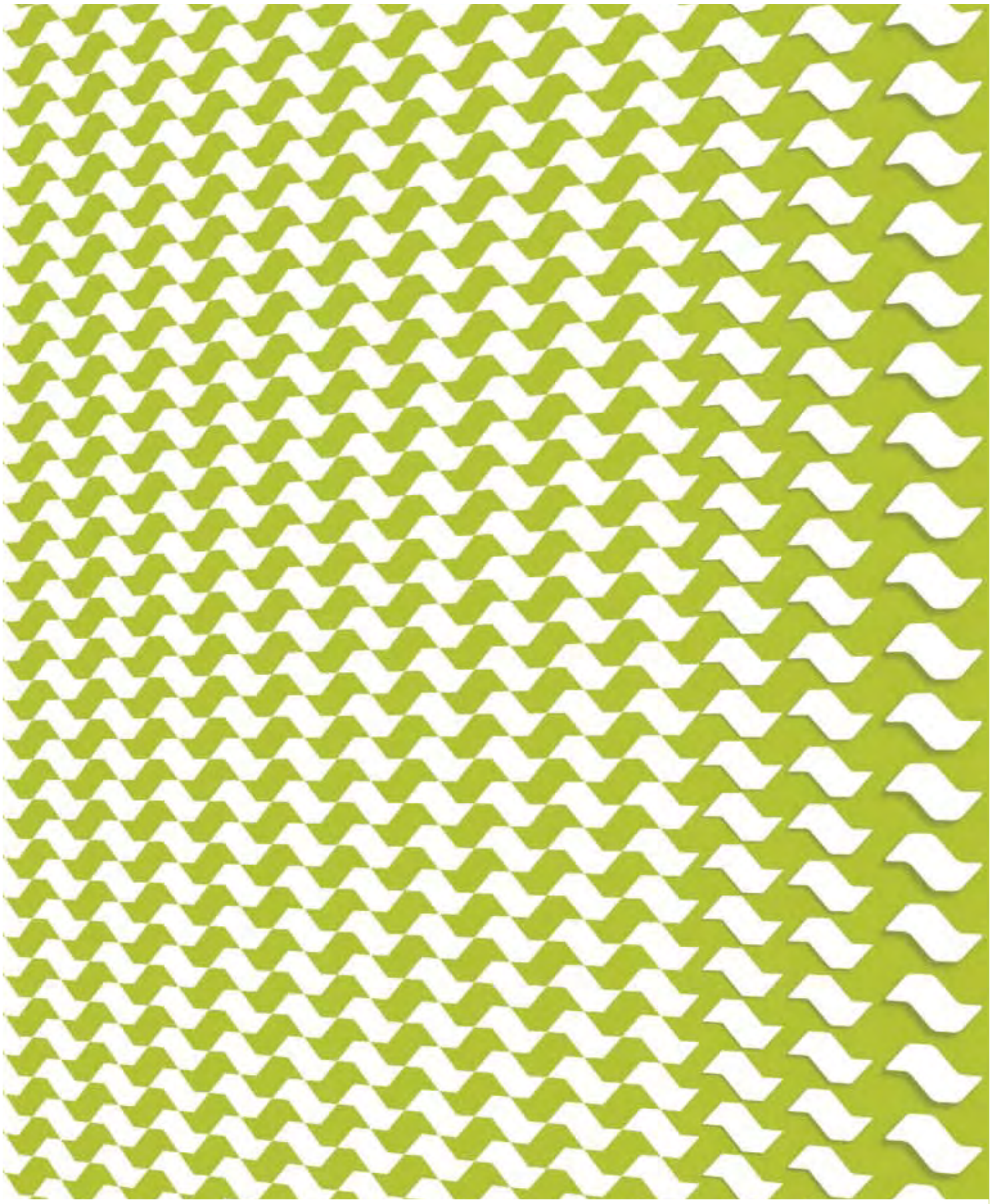
Organização e Coordenação
Marco Aurelio Chagas Martorelli

Capa
Márcio Koprowski (colaborador)

Editoração e revisão
Departamento Editorial da FDE

CTP, impressão e acabamento
Imprensa Oficial do Estado de São Paulo

Tiragem
28.500 exemplares



FDE FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

GOVERNO DE SÃO PAULO

Contato: luizboscojr@yahoo.com.br