



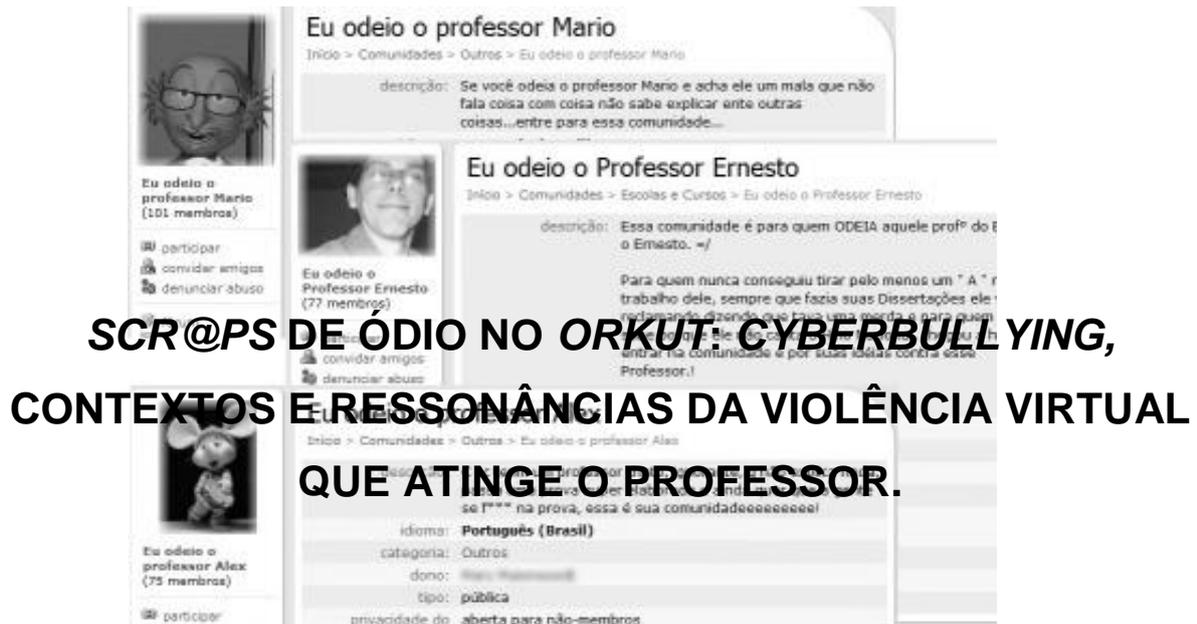
**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TELMA BRITO ROCHA**

***SCR@PS DE ÓDIO NO ORKUT: CYBERBULLYING,  
CONTEXTOS E RESSONÂNCIAS DA VIOLÊNCIA VIRTUAL  
QUE ATINGE O PROFESSOR***

Salvador  
2010

## TELMA BRITO ROCHA



Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo

Salvador  
2010

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação - UFBA

R672 Rocha, Telma Brito.

*Scr@ps* de ódio no *orkut*: *cyberbullying*, contextos e ressonâncias da violência virtual que atinge o professor / Telma Rocha Brito. – 2010.  
211 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo  
Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2010.

1. Violência na escola. 2. *Bullying*. 3. *Cyberbullying*. 4. *Orkut* (Rede social on-line). 5. Grupos de discussão pela Internet. I. Macedo, Roberto Sidnei. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD – 371.78

## TELMA BRITO ROCHA

### ***Scr@ps de ódio no orkut: cyberbullying, contextos e ressonâncias da violência virtual que atinge o professor***

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Salvador, 25 de novembro de 2010.

#### **Banca Examinadora**

Celma Borges Gomes \_\_\_\_\_  
Doutora em Sociologia, Université de Paris III (Sorbonne-Nouvelle), U.P. III,  
França.  
Universidade Federal da Bahia

Cláudio Orlando Costa do Nascimento – Suplente \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Edméa Oliveira Santos \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Lynn Rosalina Alves \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade do Estado da Bahia

Nilda Guimarães Alves \_\_\_\_\_  
Doutora em Ciências da Educação, Université de Paris-Descartes, UPD, França  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Roberto Sidnei Alves Macedo – Orientador \_\_\_\_\_  
Doutor em Ciências da Educação Université de Paris VIII, U.P. VIII, França  
Universidade Federal da Bahia

## AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, que em muitos momentos entenderam minha ausência em virtude da disciplina acadêmica.

Ao professor Roberto Macedo pelo acolhimento e aprendizado sobre a ética pedagógica durante todo processo de orientação.

Ao Grupo de Pesquisa Educação e Comunicação (GEC), pelas colaborações conceituais.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa *Formacce em Aberto* por ter me acolhido fraternalmente. Meus sinceros agradecimentos, especialmente a Denise Guerra e Álamo Pimentel.

Aos professores da Pós-graduação, com destaque para os professores Miguel Bordas, Mary Arapiraca, pela escuta sensível nos momentos difíceis.

Às funcionárias da Secretaria da Pós-graduação, em especial a Eliene, Valquíria, Graça e Kátia, pela atenção para com os alunos e dedicação ao Programa.

Aos colegas de doutorado, que compartilharam ideias e aprendizagens durante esse período de estudos, em especial a Rosa Meire, amiga sincera, que me encorajou em muitos momentos a seguir em frente, tendo confiança nos caminhos desta tese.

Às amigas Ana Cristina, Ana Rita, Carla, Maciene, Raimilane e aos amigos Emanuel, Hudson, Filipe, Marielson, Chico, Benedito, agradeço pelas discussões, pelo apoio, pelas alegrias que me proporcionam.

Aos professores da comunidade “Professores Sofredores”, em especial a Adma e Jaime Guimarães, pelas contribuições durante a pesquisa.

Agradeço a Sônia Vieira, pelas valiosas orientações e normalização acadêmica; também a Álvaro Cardoso pelos cuidados com a revisão deste texto.

À FAPESB, pelo apoio financeiro.

O que passou não conta? Indagarão as bocas  
desprovidas.  
Não deixa de valer nunca.  
O que passou ensina com sua garra e seu mel.  
Por isso é que agora vou assim no meu caminho.  
Publicamente andando.

Thiago de Melo

ROCHA, Telma Brito. **Scr@ps de ódio no Orkut: cyberbullying**, contextos e ressonâncias da violência virtual que atinge o professor. 2010. 200 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2010.

## RESUMO

O presente trabalho buscou analisar o processo de produção discursiva, as práticas de *cyberbullying* dirigidas a professores no *Orkut*, os procedimentos e estratégias deste tipo de violência engendrado por meio do virtual. A pesquisa utilizou um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação foram constantemente revistos. Nesse sentido, optei pela Etnografia Virtual, uma abordagem de pesquisa que estende a tradicional noção de campo, localizada numa perspectiva presencial, para a observação das interações mediada por computadores. Fiz uso do estudo de caso de uma comunidade intitulada “Eu Odeio O Professor George!”. Através desta unidade em ação, pude analisar a dinâmica, o contexto do *cyberbullying* e suas relações. Utilizei as abordagens qualitativas e quantitativas de pesquisa para, na comunidade “Professores Sofredores”, realizar aplicação de 82 questionários on-line. Além disso, fiz observação participante de dois tópicos no fórum da comunidade. Nestes espaços, professores (as) revelaram o que sabem, o que fazem, as atitudes que constroem e usam para o enfrentamento da violência na escola, isto é, seus etnométodos, o que possibilitou realizar um levantamento de diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema, seus discursos e problematizações do cenário pesquisado. Sendo assim, integrei diferentes fontes e dados, realizando o que Macedo (2009b) denomina triangulação ampliada. Os resultados da análise dos discursos que engendram o *cyberbullying* possibilitaram chegar a três noções subsunçoras. A primeira delas emerge de duas principais fontes: a expressão de um autoritarismo pedagógico, marcada pela violência que rege as relações interpessoais em grupos sociais particulares, que se manifestam, muitas vezes, como uma normalidade no cotidiano dos alunos. A segunda, a diluição das hierarquias na internet, poder de participação e comunicação horizontalizada que potencializa o fenômeno do *cyberbullying*. Na terceira, encontram-se o reconhecimento do conflito instalado no âmbito educacional e as diferentes formas de enfrentamento do problema. Assim, este trabalho encontrou contradições importantes nas práticas de *cyberbullying* contra professores no *Orkut*. O ódio expresso nos discursos dos alunos, além de revelar violência para seus mestres, no revela importante fonte de compreensão das (práticas dos professores). Por outro lado, o discurso atual sobre formação valoriza, cada vez mais, o exercício contínuo da reflexão do professor sobre as consequências de suas ações na prática escolar. Percebe-se, contudo, neste trabalho que o professor ainda não consegue identificar na cultura escolar algumas fontes de violência, inclusive aquelas geradas pela sua própria prática pedagógica.

Palavras-chave: Violência na escola. *Bullying*. *Cyberbullying*. *Orkut* (Rede social on-line). Grupos de discussão pela internet.

ROCHA, Telma Brito. **Scr@ps hate Orkut: cyberbullying**, contexts and resonances of violence that reaches the virtual teacher. 2010. 200 f.. Thesis (doctorate) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2010.

## ABSTRACT

The present study sought to analyze the process of discursive production, the practice of *cyberbullying* aimed at teachers in *Orkut*, procedures and strategies of this type of violence engendered by the virtual. The survey used an open plan working and flexible, in that the focus of the investigation were constantly revised. In that sense, I opted for Virtual Ethnography, a research approach that extends the traditional notion of field, located in a classroom perspective, to observe the interactions mediated by computers. Made use of case study of a community titled "I Hate George Teacher ." Through this unit in action, I analyze the dynamics, context of *cyberbullying* and its relations. I used the qualitative and quantitative approaches to research in the community "Teachers Suffering," 82 make use of online questionnaires. Also, I did participant observation of two topics in the forum community. In these areas, teachers (as) reveal what they know, what they do, the attitudes that build and use to deal with violence at school, that is, their 'ethnomethod', which allowed to perform a survey of different views on the same subject, his speeches and questioning of the scenario studied. Thus, integrating different data sources and, realizing what Macedo (2009b) called triangulation enlarged. Results of the analysis of discourses that produce *cyberbullying* allowed to reach three notions subsumers. The first emerges from two main sources: the expression of a pedagogical authoritarianism marked by violence that governs interpersonal relations in particular social groups, which arise often in everyday life as a normal student. The second, the dilution of hierarchies on the Internet, power of participation and horizontal communication that leverages the phenomenon of *cyberbullying*. In the third, are the recognition of the conflict in the educational and installed the different ways of tackling the problem. This study found inconsistencies in the practice of cyberbullying against teachers on *Orkut*. The hatred expressed in the speeches of the students, apart from showing violence to their masters, reveals the major source of understanding (practice teacher). Moreover, the current discourse on values formation, increasingly, the continuous exercise of the teacher's reflection on the consequences of their actions in school practice. However, it was noted here that the teacher still fails to identify some sources in the school culture of violence, including those generated by their own teaching practice.

Keywords: School violence. Bullying. Cyberbullying. *Orkut* (Social networking on-line). Electronic discussion groups.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa das redes sociais no mundo.....	21.
Figura 2	Perfil da comunidade Perfil da comunidade sempre tem um professor (a) FDP.....	34
Figura 3	Perfil da comunidade Eu odeio as aulas de Ana Maria.....	35
Figura 4	Perfil da comunidade Professores Sofredores.....	38

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
1.1	ITINERÂNCIAS DA PESQUISA.....	14
1.2	DESCRIÇÃO DO <i>ORKUT</i> .....	18
1.2.1	<b>As comunidades virtuais no <i>Orkut</i></b> .....	23
1.2.2	<b>As comunidades: Professores Sofredores e Eu Odeio o Professor George</b> .....	36
2	<b>A VIOLÊNCIA</b> .....	51
2.1	DEFINIÇÕES DE VIOLÊNCIA.....	52
2.2	VIOLÊNCIA E CAUSALIDADE.....	57
2.3	AGRESSIVIDADE E VIOLÊNCIA.....	65
2.4	PODER E VIOLÊNCIA.....	68
3	<b>VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS</b> .....	72
3.1	VIOLÊNCIA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR.....	75
3.2	A INTERFERÊNCIA DA VIOLÊNCIA URBANA.....	79
3.3	DISCRIMINAÇÕES.....	85
3.4	VIOLÊNCIA DIRIGIDA AOS PROFESSORES.....	90
4	<b>A EMERGÊNCIA DO <i>BULLYING</i></b> .....	95
4.1	DEFINIÇÃO.....	96
4.2	CARACTERÍSTICAS.....	99
4.3	INCIDÊNCIA.....	108
4.4	INCIDÊNCIA NO BRASIL.....	110
5	<b><i>CYBERBULLYING</i>: O <i>BULLYING</i> (RE) SITUADO E (RE) SIGNIFICADO</b> .....	118
5.1	DEFINIÇÃO.....	119
5.2	CARACTERÍSTICAS.....	122
5.3	INCIDÊNCIA.....	129
5.4	INCIDÊNCIA NO BRASIL.....	134
5.5	CRIMINALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE <i>CYBERBULLYING</i> .....	143
6	<b>REVELAÇÕES SOBRE O <i>CYBERBULLYING</i> CONTRA PROFESSORES</b> .....	152
6.1	A VIOLÊNCIA MULTUAMENTE CONFIGURADA E SUAS RESSONÂNCIAS.....	154
6.2	DINÂMICA DO EMPODERAMENTO DO DISCURSO NO CONTEXTO DO <i>CYBERBULLYING</i> .....	171
6.3	A PRODUÇÃO DE CONEXOTOS E RESISTÊNCIAS SOCIAIS VIA <i>CYBERBULLYING</i> .....	181
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	190
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	196

## 1 INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas que estruturam a nossa sociedade têm desencadeado significativas alterações na produção da economia, da cultura e nos modos de percepção. Com isso, surgem outras referências para a constituição dos processos de subjetivação do homem contemporâneo.

Agora, estruturados pelas tecnologias, os sujeitos reelaboram suas formas de se relacionar com o tempo e o espaço, criam novas maneiras de socialização em rede. A interação mediada pelo computador tem contribuído para transformar o modo como esses indivíduos se constituem e modulam suas identidades a partir da relação com o outro.

Redes sociais<sup>1</sup>, *blogs*, caderno digital que permitem a publicação rápida na Web dos chamados artigos ou *post*, os *fotologs*, álbuns digitais que também comportam a publicação e armazenamento de fotos na Web, e o *Orkut*<sup>2</sup>, como analisaram Couto e Fonseca (2004, p.136), um espaço de “digitalização da vida cotidiana”, são meios que promovem formatos de exposição da vida íntima e privada. Assim como os circuitos internos de TV em locais públicos, câmeras, chips, bancos de dados e programas computacionais de coleta e processamento de informação expõem as ações e comportamentos de inúmeros indivíduos a uma vigilância quase que contínua. Neste sentido, o debate em torno da violação dos direitos humanos<sup>3</sup> por meio das tecnologias tem ganhado muita importância na sociedade contemporânea.

---

<sup>1</sup>Para Primo (2007), essas redes se constituem a partir de um conjunto de pessoas (ou organizações) conectadas por relações sociais, como amizades, trabalho conjunto ou intercâmbio de informações, mediadas pelo computador.

<sup>2</sup>É um software social do *Google*, criado em 24 de janeiro de 2004, por Orkut Buyukkokten, engenheiro de nacionalidade turca, residente nos Estados Unidos, com doutorado em Ciência da Computação na Universidade de Stanford. Segundo consta, seu criador fez questão de batizar o site com seu nome – *Orkut*. Para participar do *Orkut* basta criar uma conta de e-mail no *Google*, e possuir acima de 18 anos, como não existe verificação fidedigna dos dados, quem possui idade inferior basta omitir a idade para ingressar.

<sup>3</sup>Direitos Humanos, aqui, são entendidos como direitos inerentes à pessoa humana, que visam resguardar a sua integridade física e psicológica perante seus semelhantes e perante o Estado em geral, de forma a limitar os poderes das autoridades, garantindo, assim, o bem-estar social através da igualdade, fraternidade e da proibição de qualquer espécie de discriminação.

O surgimento do *cyberbullying*, termo ainda pouco estudado no Brasil em sua dinâmica e amplitude, configura-se numa prática de violência realizada por um indivíduo que humilha, intimida ou assedia outro indivíduo, ou grupos de indivíduos, por meio das tecnologias digitais.

Nesse sentido, o *cyberbullying* é identificado como práticas criminais, que geralmente envolvem calúnia, um ato de imputação falsa, que ofende a reputação ou o crédito de alguém; difamação, que é levar ao conhecimento de outras pessoas fato ofensivo à reputação de alguém; injúria que é insultar, ofender a dignidade ou a honra de alguém, e ameaça que é ameaçar alguém, por palavras, escrita, gesto, ou qualquer outro meio simbólico, de causar-lhe mal injusto e grave. Todos quatro estão previstos no Código Penal Brasileiro, nos artigos 138º, 139º, 140º e 147º, com penas que variam de três a quatro anos de prisão e multa.

Temos ainda o crime de falsa identidade, que é de atribuir a si próprio, ou a outra pessoa, diferente identidade com o intuito de obter vantagem própria ou alheia, e causar dano a alguém, revisto no art. 307º do Código Penal Brasileiro, com pena de três meses a um ano de prisão. Ou ainda crimes resultantes de preconceito, ou discriminação em razão da raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, previsto na Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997 que altera os artigos 1º e 20º da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140º do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, e tem reclusão de um a três anos e multa.

Os crimes de discriminação com base na orientação sexual (seja ela sobre homossexuais, heterossexuais ou bissexuais) ainda dependem da aprovação do projeto de lei que tramita no senado, sob o nº 122/2006 e propõe a criminalização dos preconceitos motivados pela orientação sexual ou pela identidade de gênero equiparando-os aos demais preconceitos já objeto de leis apresentadas no parágrafo anterior.

Como se sabe, a Constituição de 1988 proíbe qualquer forma de discriminação de maneira genérica; neste sentido, define como objetivo fundamental da República em seu art. 3º, IV o de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, ou quaisquer outras formas de discriminação”. A expressão "quaisquer outras formas" refere-se a todas as

formas de discriminação, inclusive as de orientação sexual ou identidade de gênero.

A opção de analisar práticas de *cyberbullying* no *Orkut* se deu por conta do aumento das divulgações das mensagens de assédio, difamação, intimidações em suas redes sociais, dirigidas a professores, algumas vezes veiculadas por meio de jornais e pesquisas. Por outro lado, esse software possui participação majoritária de brasileiros, sobretudo os mais jovens, com 54,47% deles, que possuem entre 18 e 25, segundo dados do próprio *Google* divulgados em dezembro de 2009.

Outros dados também ratificam essa preferência e apontam a adesão desse grupo como mostrou a pesquisa apresentada no dia 23 de janeiro de 2009, no Campus Party. Seu objetivo foi investigar o comportamento de usuários de *lan houses* em São Paulo; a pesquisa foi conduzida pela Cultura Data, órgão ligado à Fundação Padre Anchieta. O estudo, realizado entre os dias 10 e 17 de dezembro de 2008, ouviu 349 usuários; o perfil traçado indica que o usuário de *lan houses* é jovem, (57% têm até 24 anos, e 34% estão na faixa entre 16 e 24 anos) e é maior entre o sexo masculino, 56% para 44% do sexo feminino. Em termos econômicos, a maior participação é da classe C, com 51%.

Além desses dados, a mesma pesquisa identificou que os jogos eletrônicos em rede, grande atrativo das primeiras *lan houses*, foram substituídos nas preferências dos usuários desse serviço, agora eles utilizam a internet basicamente para comunicação via e-mail, comunicador instantâneo, sites de relacionamento, entre outros. Dados apontam que 93% dos usuários utilizam as *lan houses* para serviços de comunicação, categoria que inclui e-mails e o acesso a sites como o *Orkut*.

A internet, hoje, dada a expansão das redes sociais, gera novas formas de interações e subjetividades que trazem inúmeros benefícios a crianças e adolescentes. No entanto, assim como funciona potencialmente como espaço de inventividade, e aprendizagens importantes, ela também tem servido como

espaço de práticas criminais; a SaferNet<sup>4</sup> Brasil recebe uma média de 2500 denúncias (totais) por dia envolvendo páginas contendo evidências de pornografia infantil ou pedofilia, racismo, neonazismo, intolerância religiosa, apologia e incitação a crimes contra a vida, homofobia.

As denúncias recebidas pela SaferNet são dirigidas a diferentes grupos sociais, incluindo professores. Pesquisas já começam a identificar difamações, ofensas, entre outras ações criminais, que envolvem violências perpetradas por alunos dirigidas aos seus professores na internet. Abramovay (2009), em investigação sobre violência escolar realizada em Brasília, constatou que 5,3% dos professores entrevistados já haviam sido xingados.

Na internet, 4,7% deles já tiveram divulgadas fotos suas sem autorização, 2,3% já sofreram propagação de fofocas maldosas ou segredos por alunos (2,3%). Foram citados ainda acontecimentos como ameaças (2%), chantagens (1,7%), invasão de e-mail (1,4%), divulgação de vídeos sem autorização (1,3%) e apropriação de identidade (0,8%) – todos em referência a práticas cometidas por alunos.

A pesquisa de Abramovay (2009) não estabeleceu aprofundamento sobre o fenômeno da violência virtual que sofre os professores, as práticas de *cyberbullying*, pois seu trabalho analisou a violência escolar num contexto generalizado. No entanto, esses dados servem para demonstrar que o fenômeno do *cyberbullying* tem potencialmente aumentado no Brasil, e tem sido um grande problema que afeta a saúde mental do professor, ele tem agido conjuntamente com outros tipos de violência na escola. Resultados de vários estudos ratificam que o desgaste produzido pela violência no ambiente escolar torna ainda mais difícil o trabalho docente; aliado a isso, temos ainda a desvalorização do magistério, o estresse da profissão que constitui o chamado *mal-estar* vivido por milhares de professores.

Desse modo, o reconhecimento da dimensão e dos efeitos da violência virtual tem implicado no aumento da nossa preocupação em constituir um campo de estudo preocupado em identificar seus contornos e abrangência.

---

<sup>4</sup> A ONG reúne cientistas da computação, professores, pesquisadores e bacharéis em Direito com a missão de defender e promover os Direitos Humanos na Sociedade da Informação no Brasil. Possui um serviço anônimo de recebimento, processamento, encaminhamento e acompanhamento on-line de denúncias sobre qualquer crime ou violação aos Direitos Humanos praticados através da internet. [<http://www.safernet.org.br/site/>]

Aqui se justifica minha opção em colocar o *cyberbullying* no contexto de análise de uma das manifestações de violência dirigidas a professores, atualmente, principalmente em redes sociais na internet.

## 1.1 ITINERÂNCIA DA PESQUISA

Não queremos confundir rigor com  
rigidez; com a estupidez e a cegueira  
rigorista, nem com meras prescrições lógicas.  
(MACEDO, 2009b, p. 80)

A internet tem se tornado um texto importante de ser lido pelos pesquisadores, o exame das autorias postadas neste espaço, pelos internautas, sobre seus relacionamentos; suas interações, sociabilidades são importantes fontes de compreensão das atitudes e comportamento dos indivíduos na contemporaneidade. Ela veicula, constrói discursos, e produz significados. Como afirma Macedo (2009a, p. 112), discurso é “[...] um fenômeno social e constitui um dos vínculos mais importantes de produção de sentidos no interior de uma sociedade, com uma importante função de se constituir ideologicamente”.

Nesse sentido, o termo discurso é tomado a partir da concepção foucaultiana, na qual o discurso não pode ser resumir ao mero ato de fala. Para o autor, os discursos não estão localizados num campo de exterioridade em relação aos objetos que, supostamente, eles descrevem. Em sua afirmação, os discursos se instituem como “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. (FOUCAULT, 2008, p. 55)

Os discursos são produzidos por meio de diferentes técnicas, tecnologias e estratégias. A articulação de técnicas de dominação e as

técnicas de si produzem as subjetividades<sup>5</sup>, por sua vez, seus efeitos constituem os sujeitos<sup>6</sup>.

Conforme Foucault há quatro tipos de tecnologias, cada uma delas apresentando uma raiz de ordem prática. Essas tecnologias, que aparecem sempre mescladas entre si e não de forma isolada, compõem a nossa subjetividade. “As tecnologias produzem efeitos (características básicas do poder) e sempre funcionam em conjunto, cada uma delas com suas aprendizagens específicas: produzem saberes”. (FOUCAULT, 1990, p. 48) São elas: **tecnologias de produção**: que permitem transformar, produzir ou manipular coisas; **tecnologias de sistemas de sinais**: utilizam signos, sentidos, símbolos e significações; **tecnologias de si ou tecnologias do eu**: por meio das quais o indivíduo, por si mesmo ou com a ajuda dos outros, realizam certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamento e condutas, obtendo assim uma autotransformação, que teria como principal objetivo alcançar certo estado de felicidade, sabedoria ou pureza; **tecnologias de poder**: determinam a conduta dos indivíduos, os submetem a certo tipo de fins e consistem em uma objetivação do sujeito. Elas enunciam as estratégias e recursos tecnológicos com os quais se criam formas de governabilidade: o governo de si por si e suas articulações com as relações que se estabelecem com os outros.

Assim, os saberes desenvolvidos sobre si para conhecer os processos de objetivação e subjetivação<sup>7</sup>, são onde se encontram entrelaçados as práticas sociais, produtoras de “jogos de verdade”.

Para Foucault (2000), essa “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apoiam, assim como, aos efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. Dessa forma, não é apenas em

---

<sup>5</sup> Segundo Woodward (2000, p. 55), subjetividade é a compreensão que temos do nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre “quem nós somos”. A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual adotamos uma identidade.

<sup>6</sup> O termo sujeito tem duplo significado: designa o indivíduo dotado de consciência e autodeterminação, mas pode significar também, como adjetivo, aquele que está submetido, sujeitado à ação de outros agentes. De alguma forma, todas as pessoas são ao mesmo tempo dotadas de poder e sofrem sua ação. (FOUCAULT, 1984)

<sup>7</sup> Processo através do qual criamos novas formas de existência e vínculos; ela emerge a partir da consciência de si, ou seja, como nos sentimos e estabelecemos relações e conexões com o mundo que nos cerca.

relação aos discursos "dominantes" ou "dominadores" de qualquer sociedade que faz sentido falar de regimes de verdade. Se o poder e a verdade estão ligados numa relação circular, se a verdade existe numa relação de poder e o poder opera em conexão com a verdade, então todos os discursos podem ser vistos funcionando como regimes de verdade.

Nesse sentido, as verdades que são produzidas servem como justificativa para as formas de dominação, de resistência, e vão marcar os modos de subjetivação de cada um. Para que se possam produzir as verdades sobre si, os sujeitos vivenciam uma série de exercícios, "as práticas de si", nas quais, segundo Foucault (2000), não são inventadas pelos indivíduos, são constituídas através de esquemas encontrados em nossa cultura, lhes são propostos, sugeridas, ou impostas pelos diferentes grupos sociais que formam a nossa sociedade.

Partindo do pressuposto de que toda sociedade engendra discursos, controla, seleciona, organiza e redistribui sua produção, Foucault, em textos como: *As palavras e as coisas*, *A arqueologia do saber*, *A ordem do discurso*, identifica procedimentos internos e externos que regulam o acontecimento discursivo.

As investigações do autor discute ainda, a atenção que os indivíduos têm dirigido a si próprios e a outros em diferentes lugares, espaços e épocas. Ou seja, a genealogia da "relação do ser consigo mesmo" e das formas técnicas que essa relação tem assumido; isto é, o indivíduo é aquele tipo de criatura cuja antologia é histórica. E a história do ser humano requer, portanto, uma investigação das técnicas intelectuais e práticas que têm constituído os instrumentos por meio dos quais tem, historicamente, constituído a si próprio.

Quando evidenciamos as tecnologias de si na contemporaneidade, vemos como uma determinada verdade se associa a um elenco de regras de conduta que, simultaneamente, sustentam as formas de dominação e de identificação próprias ao nosso tempo. As verdades produzidas servirão como justificativa para as formas de dominação e para as formas de resistência que marcam os modos de subjetivação dos indivíduos.

Inspirada nessas concepções, esta pesquisa busca analisar o processo de produção discursiva, as práticas de *cyberbullying* dirigidas a professores no *Orkut*, os procedimentos e estratégias deste tipo de violência engendrado por

meio do virtual. Entre os objetivos estão situar o leitor quanto aos conceitos de violência, violência nas escolas, e as pesquisas a respeito da violência dirigida aos professores; discutir diferenças e similaridades entre conceito e *bullying* e *cyberbullying*.

Partindo dessa contextualização, as questões que nortearam este trabalho são: Como o espaço virtual veicula preconceitos, discriminações e atitudes violentas contra o outro? Como os participantes do *Orkut* manipulam os discursos difamatórios e ofensivos nesse espaço? O que dizem (de que falam) os *scraps* de ódio dirigidos a professores?

Neste sentido, a internet ainda sendo um espaço de produção de cultura ultrapassa a noção instrumentalizadora ora contestada por autores, que não reconhecem o ciberespaço e as relações virtuais como espaço de pesquisa. Os textos na internet devem tomar em consideração os contextos que são produzidos. A observação e interpretação das relações sociais no ciberespaço nos ajudam a entender, por conseguinte, a sociedade atual.

Por isso a aplicação de abordagens formalistas de pesquisa, onde as hipóteses clássicas são tomadas absolutas e os projetos impregnados de tecnicismo metodológico não cabem neste trabalho. Como aponta Macedo (2009b, p. 89), o que geralmente encontramos nas pesquisas que fazem essa opção são [...] pesquisadores perplexos com o movimento incerto do real ou aprendizes de encaixes, redutores de realidades, felizes com afirmações ilusórias das suas eternas e deificadas teorias”.

Aqui, fiz opção pela *Etnografia Virtual*; a obra sobre o mesmo título, de Christine Hine (2004), estende a tradicional noção de campo, e estudo etnográfico, localizado numa perspectiva presencial, para a observação das interações mediada por computadores, caracterizada pelo “não lugar”, permeada por uma comunicação hipertextual, marcada pela flexibilidade, características do ciberespaço. Autores como Daniel Miller e Don Slater's, que publicaram *The internet: an approach etnográfico* são referenciais que também contribuem para ampliação dessa compreensão.

Para Hine (2004, p. 13), a etnografia virtual é a

[...] metodologia ideal para iniciar esses estudos, na medida em que pode ser usado para explorar as complexas inter-

relações existentes entre as afirmações que estão previstas para as novas tecnologias em diferentes contextos: em casa, espaços de trabalho, nos meios de comunicação de massa, e em revistas e publicações acadêmicas. Uma etnografia da Internet pode observar em detalhes as maneiras em que nós experimentamos a utilização de uma tecnologia.

A etnografia virtual pode ser usada para compreender como a internet se configura através dos seus usos. Isso significa entender o mundo digital como um cenário de ação onde as interações sociais são mediadas pela tecnologia. As redes são altamente dinâmicas e complexas, incluem, além das ligações entre documentos, postagens, mensagens, toda uma totalidade de relações sociais.

No contexto de suas pesquisas, Alves (2010, p. 4) também entende que os seres humanos, em suas ações e para se comunicar, estão carregados de valores que reproduzem, transmitem, mas também criam, nos contatos que têm entre si e com toda a produção técnica e artística, em redes de conhecimentos e significações. Compreendo que as redes formadas por alunos e professores criam novos significados culturais a partir do uso de softwares sociais, reforçando e ampliando as redes de relações sociais formadas a partir da escola.

## 1.2 DESCRIÇÃO DO *ORKUT*

Por saber que essas redes constituem modos importantes de sociabilidade na contemporaneidade, escolhi como campo de pesquisa o *Orkut*. Para começar a interagir no *Orkut* o participante cria uma conta de e-mail no *Google* e parte para a construção de uma página pessoal (*profile*), com o objetivo de se apresentar a outros participantes. Nessa composição do seu perfil, ele escolhe o que disponibilizar na página, informações como nome, idade, cidade onde mora, estado civil, opção sexual, até tipos de música, livros e culinária que gosta, etc. Além do perfil, que é composto por uma foto, o participante possui um espaço para disponibilizar álbuns de fotografias, pode ainda adicionar vídeos preferidos, jogar e fazer parte de comunidades com as

quais se identifica. Já imerso, pode visitar, passear virtualmente por milhares de *profiles*, ou comunidades e fóruns.

O ponto alto do *Orkut* é a busca de amigos e passeios por *profiles*, além, é claro, da interação social, observada nos *posts* das comunidades onde cada um pode escrever o que deseja e receber um retorno; bem como nos *scrapbooks* onde é possível deixar recados para os amigos e receber deles recados, além de testemunhos.

Mas como se explica, no Brasil, o *Orkut* ser um dos softwares sociais preferidos entre crianças e adolescentes. Segundo Raquel Recuero (2008), por meio de um texto em seu blog<sup>8</sup>, o *Orkut* quando entrou no mercado brasileiro em 2004, ele não tinha concorrente e angariou para si todo o "fator novidade", isto criou fidelização dos brasileiros pelo software social. Como hoje há muitos sites de redes sociais concorrendo entre si (só para citar alguns além do *Facebook*, o *Bebo*, *MySpace*, *Linkedin*, *Hi5*, etc. etc.), o mercado já está um pouco saturado de redes sociais. Mesmo que cada um desses sites tenha um propósito e um público-alvo diferentes, o fator novidade já se esgotou, segundo a pesquisadora.

Por outro lado, a Interface do *Orkut* é muito mais amigável que o *Facebook*. O *primeiro* permitia a todas as pessoas verem seus amigos, o que o *Facebook* não permitia (só se podiam ver dois graus de separação). Apesar do *Facebook* ser posterior ao *Orkut*, a Interface que ele apresentava era, e ainda hoje é, complexa demais, fazendo também com que a língua (inglês) fosse barreira quando chegou ao Brasil. Além disso, o fato de não permitir que se vejam os amigos dos amigos gera um contraponto forte ao hábito de *social browsing* (xeretar o perfil alheio), muito presente entre usuários brasileiros. Ou seja, frequentam suas redes sociais para saber o que há de novo na vida dos outros, para interagir com alguns amigos e expressar um pouco de quem são.

Muitos desses hábitos não são possíveis no *Facebook*, apesar das inúmeras novidades que ele trouxe, como o API livre, o que possibilitava que as pessoas criassem jogos, testes e muitas outras aplicações diferentes do *Orkut*. Apesar disso, o *Orkut* já era, quando o *Facebook* chegou, um sistema

---

<sup>8</sup>Consultar no endereço:

[http://pontomidia.com.br/raquel/arquivos/por\\_que\\_o\\_facebook\\_nao\\_deu\\_ainda\\_certo\\_no\\_brasil.html](http://pontomidia.com.br/raquel/arquivos/por_que_o_facebook_nao_deu_ainda_certo_no_brasil.html)

que atingiu a maioria expressiva dos usuários brasileiros. Um fator importante como motivação da permanência de brasileiros no *Orkut* é o custo social de mudança de um sistema para outro, que geralmente é grande, gera novas adaptações. Por outro lado, as pessoas ficam lá simplesmente porque as outras também estão lá.

Uma das tendências dos desenvolvedores de sites de redes sociais é inventar sistemas, novidades que possam atrair ainda mais seus usuários. A equipe do *Orkut*, em 2009, lançou o novo *Orkut*, uma mudança para tentar manter sua hegemonia no país – são 26,6 milhões de cadastrados – e enfrentar seu principal rival, o *Facebook*, 350 milhões de pessoas cadastradas. Segundo pesquisa Ibope Nielsen On-line, de outubro de 2009, o número de brasileiros no *Facebook* dobrou nos cinco meses que antecederam os resultados da pesquisa, chegando a 5,3 milhões de cadastrados, mas ainda esse dado é pequeno frente ao número de usuários do *Orkut* no Brasil.

Por meio de um mapa criado pelo fotógrafo italiano Vincenzo Consenza e disponibilizado no Many Eyes<sup>9</sup>, em dezembro de 2009. O *Orkut*, além do Brasil, reina absoluto também no Paraguai e na Estônia. A Índia, ex-território dominado pelo serviço do *Google*, agora foi “colonizado” pelo *Facebook*, presente em mais de 30 nações. Os dados para a construção de cada posição geográfica foram coletados no *Google Trends*, no site de métricas não oficial Alexa e reunidos no estudo científico da IBM Collaborative User Experience. Veja o mapa a seguir.

---

<sup>9</sup>Consultar no endereço: <http://manyeyes.alphaworks.ibm.com/manyeyes/visualizations/world-map-of-social-networks-dec-2>. Acesso: 21 jul. 2010.

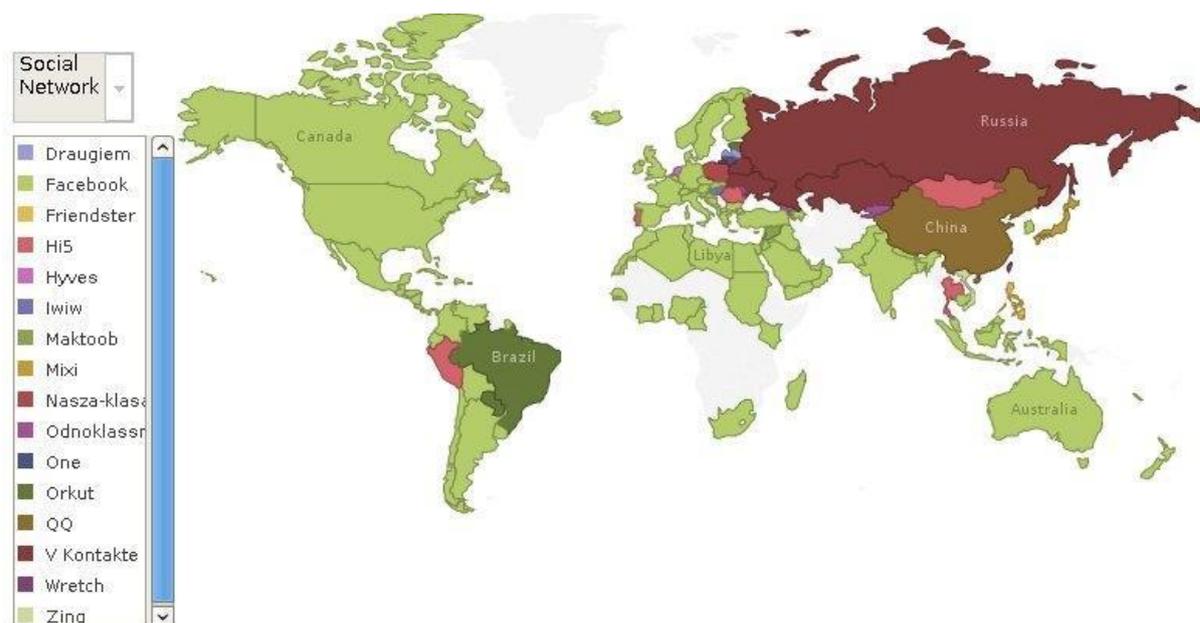


Figura 1 - Mapa das redes sociais no mundo  
Fonte: Many Eyes

Entre as principais mudanças do *Orkut* está a nova estrutura do perfil do usuário, maior organização do fluxo de informações: isso porque todos os "amigos", "comunidades" e atualizações ficam visíveis na própria página principal. Fica mais fácil, assim, administrar contatos e ações na rede social. Na área "Sobre mim", é possível adicionar não apenas texto, mas também fotos e aplicativos. Também será possível, a partir do perfil, produzir testemunhos por meio de vídeos. A função de compartilhamento e envio de imagens é o principal destaque da ferramenta social. Há a opção de importar diversas fotos simultaneamente – e em poucos segundos. A única funcionalidade que chega com a nova versão é o recurso de vídeochat, serviço que possibilita uma conversa entre amigos por vídeo.

Os chamados *social games* – jogos que reúnem grupos de participantes – vêm avançando dentro das redes sociais do *Orkut*. Dessa forma, esses ambientes ampliam a função original de interação entre usuários por meios de mensagens e recados. Os *social games* avançam a cada dia graças aos objetivos simples de cada jogo: diversão, competição e cooperação entre amigos para alcançar prestígio em um determinado grupo. Assim, quanto mais amigos jogando, mais interessante se torna o aplicativo, pois há maior possibilidade de competição entre os usuários. Essas mudanças

proporcionaram um “maior poder ao usuário”, o que fez com que eles pudessem potencializar sua interação e manter filiado ao software.

Outra ação que garantiu a permanência dos usuários no Software foi o aumento da privacidade no sistema, uma ação tomada antes do *Google* lançar a nova versão do *Orkut*. Opções de bloqueio para a visualização de fotos, mensagens e informações pessoais são cada vez mais utilizadas; ou então sendo permitidas visualizações apenas para amigos ou, em casos mais rígidos, a permissão de visualização apenas para aqueles que enviaram algum comentário para o *scrapbook* (página de recados).

Essa investida na privacidade ocorreu em virtude do *Orkut*, em 2007, ter sido invadido por *spams* (e-mails não solicitados, geralmente enviados para um grande número de pessoas, sobretudo na área de comércio e marketing) *fakes* (perfis falsos) e os *scrapbook* infestados por vírus e mensagens pornográficas.

A partir daí, outras muitas mudanças ocorreram, principalmente depois da criação da CPI da Pedofilia pelo Senado Federal, em 2008, para investigar crimes sexuais envolvendo crianças e adolescentes; foi firmado um acordo com o *Google* em 2009 para que ele criasse ferramentas para impedir a veiculação de material pornográfico. De lá para cá, muitas comunidades que possuíam conteúdo impróprio, além de pornografia, como racismo, homofobia, entre outras, são excluídas cotidianamente pelo próprio *Google*, que chega até elas por meio de denúncias de usuário, ou por meio de monitoramento próprio do software.

Embora o *Orkut* tenha passado por inúmeras mudanças, com novas ferramentas, jogos on-line, as comunidades ainda continuam como um elemento que possui maior força atrativa. Elas são espaços criados por um usuário, ora no intuito de homenagear alguém, ora com a intenção de levar para o espaço virtual um grupo do qual já faça parte presencialmente (escolas, empresas, grêmios, bairros e cidades), ora para discutir assuntos relacionados a (pessoas, músicas, bandas, novelas, esportes, ou uma determinada prática social). Na nova versão do *Orkut*, o conceito de comunidade se amplia para além de suas redes sociais, agora é possível criar grupos para compartilhar imagens, com pessoas que não estão cadastradas no sistema.

### 1.2.1 As comunidades virtuais no *Orkut*

Para criar uma comunidade no *Orkut*, você precisa ir até o tópico comunidade, fazer a opção criar comunidade. Logo uma janela se abre para que você possa informar nome da comunidade e a escolha de uma categoria para ela. A partir daí você escolhe se a comunidade será pública, qualquer pessoa do *Orkut* pode participar, ou privada, só aqueles que participam da comunidade terá acesso aos fóruns e outras informações.

Para garantia da privacidade dessas informações e principalmente a censura de conteúdos impróprios para menores de idade, você pode fazer a opção de conteúdo adulto/confidencial – segurança do conteúdo da comunidade. O problema é que, na busca de oferecer privacidade de seus usuários, o software acaba também por possibilitar que uma comunidade de conteúdo pedófilo seja mantida por mais tempo no *Orkut*, justamente por conta da privacidade. Essas comunidades ficam fechadas, os grupos de pedófilos interagindo entre si, sem muita chance de ser denunciados por um usuário.

Nas comunidades, os usuários poderão estar nas seguintes posições: **Dono da comunidade** – a pessoa que cria a comunidade tem poder de mediar informações sobre ela e ainda autorizar moderadores para colaborar com ele na administração da comunidade. O **Moderador** – autoriza participação e modera os comentários – o sujeito que atua apenas como moderador pode também passar a ser proprietário da comunidade assim como pode ser apenas mais um membro escolhido por esse proprietário para moderar as interações. Assim, ele autoriza ou não o ingresso de novos membros, permite ou exclui comentários indesejados, retira ou publica fóruns de discussões, etc. **Participante-leitor** – o participante-leitor apenas lê os tópicos, as enquetes, mas raramente, ou nunca, emite opinião. É um participante silencioso, que vivencia o espaço em uma perspectiva de perceber o que acontece, mas sem interagir. **Participante ativo-produtor** – o participante ativo-produtor é mais que um mero espectador da comunidade. Ele abre fóruns, participa das discussões, passeia pelos espaços e vivencia a comunidade como um espaço de vivência efetiva. É o participante efetivo. **Participante anônimo** – o participante anônimo, normalmente, participa de todas as discussões da

comunidade. Sempre tem um palpite ou uma opinião para dar. No entanto, contribui de forma anônima, ou seja, sem se identificar. Além destas cinco denominações, há aqueles que não participam de forma alguma, e aqueles que interagem de outras maneiras que não as expostas acima.

Toda comunidade, seja ela presencial ou virtual, representa uma maneira dos sujeitos se organizarem, nos remete sempre à ideia de segurança, acolhimento. No livro intitulado *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*, Zygmunt Bauman começa afirmando que a palavra comunidade sugere uma coisa boa, “[...] o que quer que “comunidade” signifique, é bom “ter uma comunidade”, “estar numa comunidade”. Para o autor, “Comunidade” produz uma sensação boa por causa dos significados que a palavra carrega, “[...] todos eles prometendo prazeres e, no mais das vezes, as espécies de prazer que gostaríamos de experimentar, mas que não alcança mais”. (BAUMAN, 2003, p. 7)

No entanto, nem todo aglomerado de pessoas em um mesmo espaço pode ser considerado uma comunidade, inclusive nos tempos em que vivemos, “[...] tempos implacáveis, tempos de competição e de desprezo pelos mais fracos, quando as pessoas em volta escondem o jogo e poucos se interessam em ajudar-nos, quando em resposta a nossos pedidos de ajuda ouvimos advertências para que fiquemos por nossa própria conta [...]. (BAUMAN, 2003, p. 8)

Alguns reclamam sua falência, com um certo tom nostálgico, lamentando seu desgaste e perda de sentido no mundo atual. Outros apontam para os focos de resistência que comprovariam sua pertinência, mesmo em meio à nossa sociedade capitalista individualizante. Assim, nos tempos difíceis em que vivemos, as comunidades, sejam presenciais ou virtuais, podem se concretizar em espaços de organização, resistência, acolhimento, aprendizagens ou espaço de relações perversas, de reprodução de violência e ódio.

Tratando-se especificamente das comunidades na internet, observamos o surgimento de grupos sociais que apresentam um novo tipo de sociabilidade decorrente da interação mediada por computador com características comunitárias que podem reproduzir e ampliar as relações presenciais. Como afirma Mark Smith (1999, p. 195), “[...] o ciberespaço está mudando a física social da vida humana, ampliando os tamanhos e poderes da interação social”.

O primeiro autor a utilizar o termo comunidade virtual foi Rheingold (1995, p. 20), que assim se expressou:

As comunidades virtuais são agregados sociais que surgem da Rede [Internet], quando uma quantidade suficiente de gente leva adiante essas discussões públicas durante um tempo suficiente, com suficientes sentimentos humanos, para formar redes de relações pessoais no ciberespaço.

Nessa definição, os elementos formadores de uma comunidade virtual são discussões públicas; nelas as pessoas se encontram e se reencontram, num mesmo período de tempo, para constituir relações sociais impregnadas de sentimentos.

Lemos (2002) aponta outro elemento importante na compreensão do conceito de comunidade virtual. O autor ressalta o interesse comum e o fim da localidade espacial. Segundo ele, “[...] as comunidades virtuais eletrônicas são agregações em torno de interesses comuns, independentes de fronteiras ou demarcações territoriais fixas”. (LEMOS, 2002, p. 93)

Pierre Lévy (2002) defende a participação em comunidades virtuais como um estímulo à formação de inteligências coletivas, às quais os indivíduos podem recorrer para trocar informações e conhecimentos. O autor acredita que essas comunidades funcionam também como filtros inteligentes que nos ajudam a lidar com o excesso de informação; é um mecanismo que nos abre para as visões alternativas de uma cultura.

Uma rede de pessoas interessadas pelos mesmos temas é não só mais eficiente do que qualquer mecanismo de busca”, diz ele, “mas, sobretudo, do que a intermediação cultural tradicional, que sempre filtra demais, sem conhecer no detalhe as situações e necessidades de cada um. (LÉVY, 2002, p.101)

As comunidades virtuais do *Orkut* estimulam a formação de inteligências coletivas. Quando um usuário da rede necessita de informação específica, de uma opinião especializada ou da localização de um recurso, suas comunidades funcionam como uma autêntica enciclopédia viva. Nelas, participantes ainda promovem serviços, produções culturais, um novo CD, um DVD; são vitrines de acesso à educação, cultura e entretenimento. Desse modo, as comunidades virtuais são formadas por atores sociais, ou seja, indivíduos com interesses,

desejos e aspirações, que têm papel ativo na formação de suas conexões sociais. Como afirma Recuero (2009, p. 144, grifo da autora),

[...] comunidade virtual é um conjunto de atores e suas relações que, através da interação social em um determinado espaço constitui laços e capital social em uma estrutura de *cluster*, através do tempo, associado a um tipo de pertencimento.

Como podemos ver, todas as considerações apontam para explicar a comunidade virtual como agrupamentos sociais, indivíduos com interesses, aspirações, que têm papel ativo na formação de suas conexões sociais, lidam diretamente com informação, conhecimento e, conseqüentemente, aprendizagem em potencial.

Assim nasce a noção de rede social, aqui entendida como “[...] um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas conexões (interações ou laços sociais.)”. (RECUERO, 2009, p. 24); a internet, portanto, é uma “rede de redes” onde as pessoas se conectam, formam uma sociedade ligada não somente por computadores, mas por afinidades. As redes sociais não são redes independentes entre si, elas se formam a partir dos perfis criados e pelas conexões formadas entre os usuários. As redes são dinâmicas, estão sempre em transformação, influenciadas pelas interações. Segundo Recuero (2009, p. 79), “[...] existem interações que visam enfraquecer ou mesmo destruir outro laço.”

No caso do *Orkut*, os agentes podem interagir uns com os outros, através de tópicos de mensagens e trocas de interações. É um território de comunidade, de trocas sociais. O processo de criação de grupos dentro do *Orkut* não é horizontalizado, não emerge naturalmente, ele acontece de cima para baixo, porque alguém tem que criar a comunidade e convidar os futuros participantes para que estes formem os laços associativos. Depois de criada a comunidade, qualquer ator social, por identificação ou afinidade, poderá filiar-se a esses grupos de maneira mais livre, aumentando ainda mais o grupo.

O *Orkut* é um sistema que proporciona duas formas de interação social mediada por computador: a **interação mútua** (PRIMO, 2007, p. 116) “[...] caracteriza-se por sua construção dinâmica, contínua e contextualizada.” Esse tipo de interação possibilita às relações aí construídas uma transformação

permanente, não sendo, portanto, a soma de várias ações individuais. Na interação mútua, o foco está no relacionamento estabelecido e não em algum participante específico. Ou seja, os [...] relacionamentos são construídos e modificados socialmente através das ações recíprocas dos membros [...]. (PRIMO, 2007, p. 117)

No Software a interação mútua pode ser observada nos *posts* das comunidades (em estilo de fórum), onde cada um pode escrever o que deseja e receber manifestações em retorno; bem como nos *scrapbooks* dos perfis (uma espécie de caderno de notas, onde é possível deixar recados para os amigos e receber deles recados) e testemunhos; além de mensagens enviadas para uma comunidade ou para alguém em particular. Aqui existe negociação, troca e modificação dos agentes envolvidos, já que ambos participam ativamente da construção das trocas comunicativas.

A interação mútua que os atores sociais estabelecem no *Orkut* são eventos localizados num tempo e espaço, ficam armazenados junto das novas interações que surgirão na sequência. Se alguém recebeu uma mensagem ofensiva em alguma comunidade o conflito gerado naquele texto vai possibilitar novos eventos comunicativos. Mesmo que o autor das mensagens peça desculpas, novas comunicações vão ocorrer na sequência de outras mensagens. Isso permite que se mude o evento anterior, mas não eliminá-lo da sequência, da “[...] historicidade interativa, isto é, pode-se tentar ressignificar os atos anteriores, mas não mudá-los, tendo em vista a progressão temporal do processo”. (PRIMO, 2007, p. 115) Observa-se que você pode até mudar a realidade da semântica – o significado pessoal internalizado de um comportamento – mas você não pode modificar os efeitos e consequências de uma situação comportamental.

Já a **interação reativa**, segundo Primo (2007), caracteriza-se por ser um sistema fechado, com relações lineares e unilaterais que se resumem na relação estímulo-resposta. A interação ocorre a partir de uma troca ou intercâmbio, onde há uma delimitação clara das figuras do emissor e do receptor, havendo pouca ou nenhuma liberdade para uma cocriação, ou seja, há uma limitação no processo interativo.

No *Orkut* este tipo de interação ocorre quando alguém solicita a outrem que seja seu amigo (pedido de amizade), pedido este que pode ser aceito ou

negado unicamente; nas classificações que podem ser dadas aos amigos (sob a forma de concessão de estrelas, corações e gelos no sentido de “classificar” o amigo – denomina-se *karma*, no sistema – como legal, sexy, confiável e, até mesmo, declarar-se fã do amigo em questão); bem como classificar o indivíduo como “amigo”, “conhecido”, “não conhecido ainda”, “melhor amigo”; e, por fim, no âmbito das comunidades moderadas, quando alguém solicita a entrada e o moderador aceita ou não. Trata-se de reação porque a ação, embora com reflexos sociais, constitui-se unicamente em um apertar de botões, sem que a outra parte possa manifestar-se a este respeito.

Embora o *Orkut* funcione potencialmente como espaço de interação, nem todas as comunidades exploram esse aspecto. Quando temos uma baixa interação, isto é refletido nos laços sociais estabelecidos por meio de suas redes. Laços fortes são aqueles que se caracterizam pela intimidade, pela proximidade e pela intencionalidade em criar e manter uma conexão entre duas pessoas. Os laços fracos, por outro lado, caracterizam-se por relações esparsas, que não traduzem proximidade e intimidade. Segundo Recuero (2009), os laços fortes constituem-se em vias mais amplas e concretas para as trocas sociais, enquanto os fracos possuem trocas mais difusas.

Santana (2008, p. 122), analisando os processos de aprendizagem no software social, identificou na época de sua pesquisa que a ideia que os sujeitos entrevistados tinham do *Orkut* é a da comunicação, ou seja, a ideia de que aquele é mais um espaço para se comunicar com amigos que moram longe. Assim, a comunicação acaba sendo a palavra-chave deste sistema para esse usuário. O outro dado observado pela autora é a questão da complementação do perfil, ou seja, o sujeito adere à comunidade por afinidade com o título, com a descrição, tema ou apenas por convites de pessoas amigas, o que demonstra um tipo de interação reativa apenas.

Recuero (2009, p. 153), partindo da análise mais específica dos tipos de interações que ocorrem em comunidades virtuais, reconhece três tipos principais: a primeira, as comunidades de associação, a segunda, as comunidades emergentes e a terceira, as comunidades híbridas. No caso da primeira, existe um vínculo de pertencimento que se sobrepõe ao vínculo interacional. Segundo Recuero (2009, p. 156), [...] tais comunidades são formadas pela associação de atores através da interação social reativa

(associar-se ao grupo e ser aceito pelo mesmo), que não pressupõe interação direta entre os atores, ou mesmo interação social no sentido da conversação. No entanto, a qualquer momento tais vínculos podem acontecer entre os atores a partir da interação na comunidade. Segundo ela, “[...] a comunidade preexiste à interação social mútua, sendo esta uma decorrência daquela”. (RECUERO, 2009, p. 156)

No caso da segunda, as comunidades emergentes são baseadas nas interações recíprocas dos atores na comunidade e têm como característica a interação social mútua. Essa interação é baseada na reciprocidade, na medida em que há troca social.

Como afirma Recuero (2009, p. 154),

[...] a comunidade emergente possui, assim, um núcleo onde estão os atores conectados por nós mais fortes e uma periferia, onde estão os nós mais fracos, que podem estar fortalecendo-se e encaminhando-se em relação ao núcleo ou enfraquecendo-se, afastando-se do mesmo.

Já as comunidades híbridas possuem características dos dois tipos anteriores. São comunidades que compreendem, ao mesmo tempo, comunidades emergentes e comunidades de associação. Tais comunidades apresentam uma estrutura também diferenciada. São comunidades com muitos associados, mas a interação entre esses atores é pequena. Isso ocorre porque existe uma grande quantidade de atores conectados, porém como meros fãs ou admiradores do tema dessa comunidade. Ao mesmo tempo, um ator dessa comunidade possui um grande número de atores com quem interage. Aí, existem características dos dois tipos de comunidades:

Ao entorno do ator há uma comunidade emergente, embora significativamente mais fraca do que as comunidades puramente emergentes e, ao redor do ator há também uma comunidade associativa, de outros atores com seus grupos que não interagem reciprocamente com a comunidade mas querem estar associados a este. (RECUERO, 2009, p. 158)

Além de revelar as formas, os tipos de interações estabelecidos no *Orkut* as comunidades funcionam ainda como marcadores de identidade. Quando um participante do software escolhe comunidades em categorias, como música, gostos nutricionais, cidades em que moram, escolas em que estudam,

atividades de lazer, entre outras, revelam valores éticos e estéticos que correspondem a uma identificação.

Nesse sentido, essas afiliações lhe atribuem um pertencimento, uma identidade, “[...] elas são os rótulos que escolhemos para dizer quem somos [...]”. (SILVEIRA, 2006, p. 147) Importante dizer ainda que, mesmo que esses usuários não participem dos fóruns de suas comunidades afiliadas, emitindo opinião sobre assuntos, é possível conhecer, mapear muito, sobre uma identidade no *Orkut*. Existe inclusive uma comunidade no *Orkut*. *Minhas comunidades me definem*. Em sua descrição diz:

Se vc acha que as suas comunidades te descrevem perfeitamente, que são um complemento do seu perfil e que se as pessoas olhassem já te conheceriam pelo menos um pouco, essa é a sua comunidade!(sic!) [<http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=1418899>]

Os próprios usuários reconhecem que sua construção identitária não depende apenas das informações fornecidas em seu perfil principal. Elas também estão sendo constituídas em diferentes espaços do software social.

O ciberespaço torna-se lugar apropriado para ampliação da comunicação, criação e do compartilhamento de significados de múltiplas culturas. Essas características apresentam fonte privilegiada para exploração inventiva e construções de relações sociais. No *Orkut*, para uma pessoa sem qualquer constrangimento, proveniente da materialidade física, o fluxo identitário pode se realizar de maneira livre.

As identidades inventadas no *Orkut* são chamadas de *fakes*<sup>10</sup>, eles geralmente criam um perfil no software social com poucos amigos adicionados em sua rede. Suas comunidades possuem poucos participantes, entre eles *fakes* também. Isso geralmente caracteriza que esse usuário do perfil provavelmente oculta sua identidade off-line.

Através do “suposto anonimato”<sup>11</sup>, alguns desses *fakes*, nas redes sociais, se relacionam entre si, com frágeis laços de afeto; a comunicação

---

<sup>10</sup> Em inglês, significa falso. É um termo usado para denominar contas ou perfis usados no *Orkut* para ocultar a identidade off-line de um usuário, na maioria das vezes usando-se de identidades de famosos, pessoas comuns, personagens de filmes ou desenhos animados.

<sup>11</sup> A palavra suposto, aqui, indica a falsa ideia de privacidade na rede. Hoje, os protocolos, domínios, IP de máquina, rotas de navegação de um criminoso podem ser encontrados por um especialista na área de segurança na rede internet.

geralmente é provisória, impessoal; quando possuem uma continuidade nessa interação, elas têm a possibilidade de ser desfeitas frente a qualquer desagradado das partes, de maneira descartável.

Alguns desses perfis ainda são criados para navegar em outros perfis no próprio site, preenchendo a curiosidade sobre as vidas privadas, as confissões de sentimentos, também privados, divulgados pelos *posts* em várias páginas de recados ou álbuns de fotografias.

Conforme afirma Silveira (2006. p. 141):

O Orkut tem o selo da instantaneidade, que é, em grande medida, o selo da internet; não são necessários processos prolongados para entrar e sair de comunidades, trocar fotos, postar mensagens e respondê-las, etc". Também, a simultaneidade com que o orkut atinge um grande número de pessoas - característica, aliás, da mídia em geral - parece acrescentar um atrativo a mais na elaboração e reelaboração das páginas de perfis, que logo se tornam públicas para muitos ao mesmo tempo. [...] por fim, mas não com menor importância, certamente o interesse pelo Orkut é movido pelo inegável afã de bisbilhotar, de "saber da vida alheia" [...].

Outra forma bem característica de uso desse tipo de perfil é o clone de identidade de algum usuário, não só cópia do perfil principal, mas na intenção de tornar tão verdadeira a clonagem, e convencer a todos, esses usuários acabam adicionando os amigos que fazem parte da rede desse perfil clonado.

Quando alguns desses *fakes* querem ainda difamar o dono de algum perfil na rede de relacionamento, eles mudam a opção sexual, gostos musicais, escrevem características que comprometem a identidade do usuário. Alunos usam muito dessa estratégia para "ridicularizar" seus professores. Em outros casos, pedófilos usam esses perfis para aliciar crianças e adolescentes, geralmente seduzem através da apresentação de conteúdo e fotos em seu *profile* que representam o universo infantil.

Como se pode notar, as comunidades do *Orkut* nos revelam as características de agregação dos seus grupos, possibilidades de se conhecer novas pessoas, reencontrar antigos amigos, trocar ideias e intercâmbio de ajuda o que, segundo Primo (2007, p. 197), sugere "[...] um ambiente de total cooperação [...] em que se desenvolve o sentimento de pertença, promovendo a preocupação com o bem-estar do grupo (não raro membros passam apenas

a usufruir dos bens do grupo sem oferecer algo em troca) que em troca proporcionará a todos uma desinteressada (no sentido de não se esperar nada em troca) receptividade e um confortante sentimento de segurança”.

Bauman (2007, p. 19) diagnosticou uma boa vontade em relação ao conceito de “comunidade”, mas entende que comunidade, mesmo alcançada, ela permanecerá, portanto “[...] frágil e vulnerável, precisando para sempre de vigilância, reforço e defesa”.

De fato essa constatação de Bauman pode nos levar a entender a dinâmica de comunicação de algumas comunidades do *Orkut*, que nos revelam evidências de hostilidade, egoísmo e falta de respeito para com o outro.

Primo (2007, p. 198) reafirma que não podemos deixar de lado o estudo das tensões que percorrem o ciberespaço.

Os discursos tentadores de que a facilitada comunicação através da internet promoverá por si só mais bem-estar, amizade, crescimento intelectual e nos conduzirá finalmente a um regime mais democrático esconde deliberadamente toda discórdia e mesmo hostilidade debaixo do tapete. Os slogans cativantes de construção de um mundo “mais humano” a partir de mais comunicação também ignoram que o conflito é próprio do humano e que comunicação não é sinônimo de transmissão inquestionável nem de intercâmbio consensual. (PRIMO, 2007, p. 198)

Assim, conflito e cooperação não se opõem nas comunidades do *Orkut*. No caso comunidade de ódio ao professor George, analisada neste trabalho, ambos estão presentes, de modo que constituem símbolos da complexa ambiguidade dos discursos constituídos nesse espaço.

Por isso, ao analisar o discurso é preciso que “[...] desapareçam e reapareçam as contradições: é mostrar o jogo que nele elas desempenham: é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhe uma fugida aparência. (FOUCAULT, 2008, p. 171)

Seria bastante ingênuo pensar numa comunidade virtual apenas de relações altruístas, ou que os sujeitos quando atingidos em sua integridade, ou fossem alvo de ódio, raiva e competição, ficassem paralisados sem reação. Por outro lado, como conflito e desarmonia são resultados de inevitáveis convivências sociais, negar o conflito é negar a própria possibilidade de interação, comunicação nesses espaços.

O *Orkut* e suas respectivas comunidades virtuais são, atualmente, um dos principais espaços utilizados pelos alunos para poder objetivar aquilo que realmente pensam em relação a seus mestres. Nestas comunidades, o criador seleciona a foto do professor ou alguma outra imagem que o represente. Na tentativa de ofender e ridicularizar a figura do docente, imagens de animais (burro, macaco, rato), bruxas, caveiras ou até mesmo com algum desenho pornográfico são as preferidas.

As motivações para manifestação da agressão aos professores apresentam diversas formas. Pode ser a mais banal, gratuita, ou aquela que dá resposta à violência simbólica, psicológica que o professor exerce contra o aluno.

A comunidade abaixo, por exemplo, classifica de “filho da puta” o professor que não é permissivo, aquele que não permite que seus alunos durmam na sala de aula, cheguem ou entreguem atividade atrasada. Isto representa a banalização da violência por um simples desagrado, um capricho não atendido pelo professor; a não concordância com o comportamento indisciplinar gera uma agressão gratuita.



**Sempre Tem um Professor(a) FDP**  
(15.889 membros)

participar  
denunciar abuso

fórum  
enquetes  
eventos  
membros

**Sempre Tem um Professor(a) FDP**  
Início > Comunidades > Alunos e Escolas > Sempre Tem um Professor(a) FDP

descrição: **E Pra Piorar**, na maioria das vezes, nas **Matérias** mais **Complicadas** 🙄

- Professor **FDP** que não deixa *chegar atrasado*.
- Professor **FDP** que não deixa *dormir*.
- Professor **FDP** que não deixa *entregar atrasado*.
- Professor **FDP** que não deixa *conversar*.
- Professor **FDP** que não Passa Matéria e da *Prova*.

-Enfim Todos os Professores **FDPs**.

E Professores **Legais**, Vcs tem um lugarzinho reservado la no **Céu!** 😊

idioma: **Português (Brasil)**

categoria: **Alunos e Escolas**

dono: 4 Carlos **Junior**

tipo: **pública**

privacidade do conteúdo: **aberta para não-membros**

local: **Junior, Junior, Junior, Brasil**

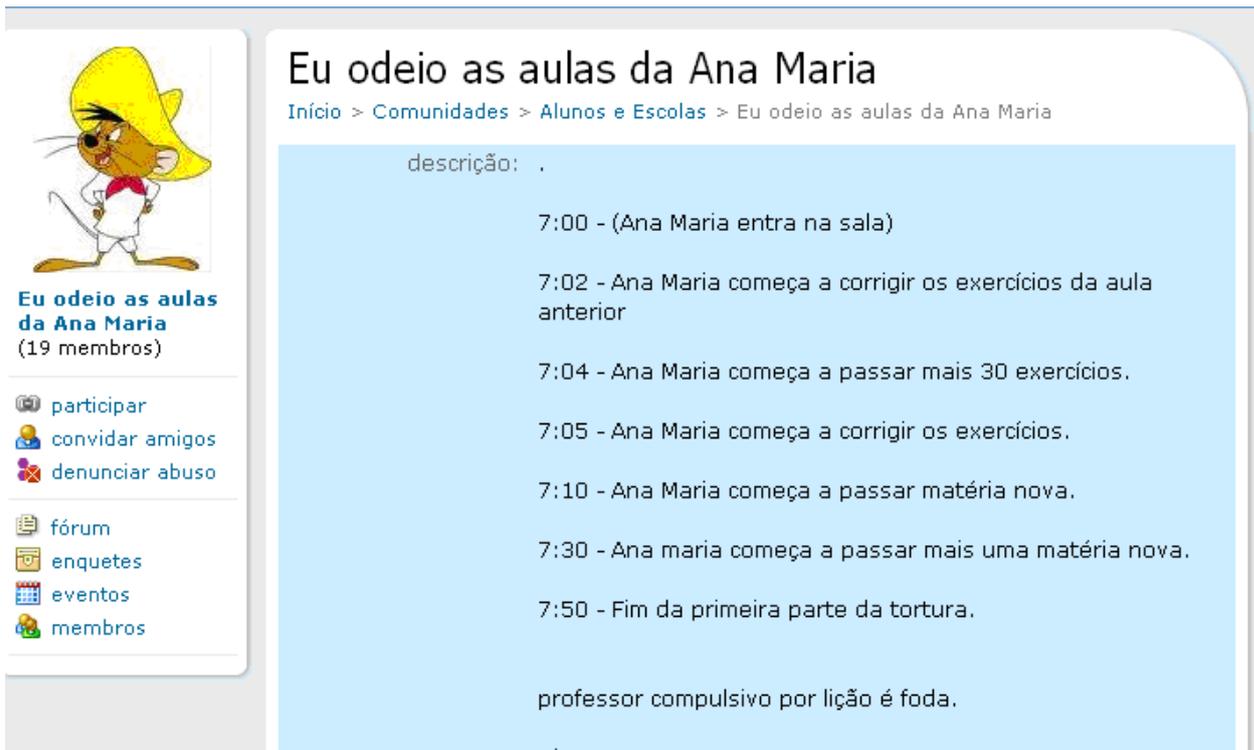
criado em: **21 de abril de 2008**

membros: **15.889**

Figura 2 - Perfil da comunidade sempre tem um professor (a) FDP

Fonte: *Orkut*

Por outro lado, diversos tópicos de outras comunidades devem despertar a curiosidade de qualquer educador preocupado com o seu fazer pedagógico, com a sua didática. São comuns entre comunidades eu odeio, eu detesto professores (as), encontrarmos *scraps* e perfis que são discussões e não ofensas. A comunidade a seguir exemplifica:



The image shows a screenshot of a community profile on Orkut. On the left, there is a profile picture of Jerry the mouse from Tom and Jerry, wearing a yellow sombrero and a white shirt with a red bow tie. Below the picture, the community name 'Eu odeio as aulas da Ana Maria' is displayed with '(19 membros)'. A list of actions is provided: 'participar', 'convidar amigos', 'denunciar abuso', 'fórum', 'enquetes', 'eventos', and 'membros'. The main content area has a title 'Eu odeio as aulas da Ana Maria' and a breadcrumb trail 'Início > Comunidades > Alunos e Escolas > Eu odeio as aulas da Ana Maria'. Below the title, the word 'descrição:' is followed by a list of timestamps and descriptions of classroom events, such as '7:00 - (Ana Maria entra na sala)', '7:02 - Ana Maria começa a corrigir os exercícios da aula anterior', and '7:50 - Fim da primeira parte da tortura.'. At the bottom of the description, it says 'professor compulsivo por lição é foda.'

Figura 3 - Perfil da comunidade Eu odeio as aulas de Ana Maria  
Fonte: *Orkut*

É possível perceber através da descrição desse perfil de comunidade como a escola e as práticas dos professores representam o lugar de regras muito rígidas, de muito controle e disciplina, como um quartel. A escola se constitui para alguns desses participantes do *Orkut*, ora percebida como um lugar desprezível e irrelevante, que restringe a tão sonhada liberdade; afinal, aprisiona, tortura e escraviza. Aqui fica claro que os alunos se sentem violentados quando aprisionados neste sistema.

Talvez por tudo isso, o *Orkut* seja o lugar onde eles podem realizar contestação, fazer oposição, diferentemente da escola. No entanto, as formas em que se dão os tipos de contestações, a maneira como se instalam os discursos nessas comunidades carregam ódio, hostilizações que incidem em ofensas e conseqüentemente violência, que, em alguns casos, os alunos desconhecem suas repercussões e as responsabilidades de suas mensagens.

O texto deste trabalho ocupa-se em revelar como é engendrada a violência virtual, seus contextos, de que falam os *scraps* de ódio no *Orkut*. Foram escolhidas duas comunidades, de funções e perfis completamente distintos, como fontes de análise. A primeira, professores sofredores, é

formada por professores de diferentes regiões do país. A segunda, “Eu odeio o professor George” foi formada por alunos. Sua comunicação, suas interações e seus objetivos são diferentes e contrastantes, mas seus textos nos respondem com riqueza os questionamentos realizados na pesquisa.

### **1.2.2 As comunidades: Professores Sofredores e Eu Odeio o professor George**

No contexto da pesquisa, dada a experiência cultural produzida pelos professores nas redes sociais do *Orkut*, relações sociais que envolvem inúmeras comunidades, onde se articula greve, debate situações da profissão, práticas pedagógicas, a abordagem se fará qualitativamente, sem dispensar procedimentos de coleta de dados quantitativos. Assumo esta opção por entender que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas.

Assim identifiquei, depois de longa imersão, a observação de diversas comunidades, a comunidade *Professores Sofredores*, com um expressivo número de participantes, 8.288 membros, e significantes debates sobre a violência na escola, o assédio moral vivido, as dificuldades da profissão, os alunos indisciplinados, os problemas de saúde relacionados à profissão, entre outros temas. Possui apenas uma dona e dois moderadores. Ela não é uma comunidade pública, é preciso que dono ou moderadores autorizem novos associados. Seu conteúdo é privado, apenas os membros têm acesso aos fóruns. Não são permitidas mensagens em anonimato.

Em sua descrição ela diz:

*Se você é professor, seja da rede pública ou particular, seja de escolas de idiomas ou profissionalizantes e professor universitário: esta é a comunidade para você desabafar, trocar experiências e reclamar do SALÁRIO e do crescente mau comportamento dos alunos. A classe docente precisa se unir e ser valorizada (logo)!*

• **Por favor, respeite a classe docente e a opinião dos demais membros; o participante que tiver atitudes inconvenientes será advertido e, em caso de reincidência, banido da comunidade.**<sup>12</sup>

Nessa comunidade trabalhei com dados quantitativos, através da aplicação de 82 questionários on-line com 14 questões objetivas; dentre estas, três questões ainda possuíam um espaço para que os professores pudessem relatar diferentes tipos de situações de violência que sofreram, ou o próprio *cyberbullying* no *Orkut*<sup>13</sup>. Além disso, fiz observação participante de fóruns na comunidade.

O convite para participar da pesquisa foi feito primeiramente aos professores que estavam mais presentes no fórum das comunidades. Como se pode ver a seguir:

Olá colegas da comunidade,

Sou Telma Brito Rocha, professora, aluna do doutorado em educação da Universidade Federal da Bahia, pesquiso a violência dirigida a professores no ciberespaço, mais especificamente no site de relacionamento *Orkut*. Assim como você, também participo da comunidade professores sofredores e tenho acompanhado muitos fóruns que discutem problemas da profissão, incluindo o mal-estar docente gerado pela violência. Considero esse espaço excelente para nossa socialização, inclusive de denúncia dos diversos problemas que nos afetam cotidianamente; neste sentido, com autorização da dona da comunidade (Adma) estou realizando uma pesquisa para compreender melhor o tema da violência virtual, que tanto tem afetado a profissão docente. Agradeço a disposição de vocês, depois pretendo disponibilizar o resultado desse trabalho aqui também. Para responder o questionário, clique no link abaixo:

[<http://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dFoxZ2VvSDJIWjFXSnR3cjZxZEE4ZXc6MA>]

Além dos convites dirigidos aos professores mais presentes no fórum da comunidade, enviei outros convites de maneira aleatória para integrantes que não estavam frequentemente nos tópicos de discussão do fórum. No total foram 270 convites enviados com o texto acima.

Além desse convite, a dona da comunidade, Adma, uma professora da rede de ensino pública do Estado do Rio de Janeiro, deixou o link disponível

---

<sup>12</sup> <http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=127268>

<sup>13</sup> O questionário pode ser acessado em:  
<http://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dFoxZ2VvSDJIWjFXSnR3cjZxZEE4ZXc6MA>

no perfil da comunidade e permitiu que eu fosse moderadora depois de um mês de envolvimento em seu fórum.

A pesquisa quantitativa (os questionários) ficou no ar de 17/02/10 a 30/06/2010. Já a participação no fórum da comunidade Professores Sofredores aconteceu no período de 27 de abril a 30 de maio no tópico “Proj. de lei no Sen. contra violência ao Professor”, com um total de 28 [scr@aps](#). Já o tópico “Alunos mal educados....argh Quem os suporta???” participei de 10/11/09 a 25 de março de 2010, com total de 47 [scr@aps](#).

The image shows the profile page for the Orkut community 'PROFESSORES SOFREDORES'. On the left, there is a sidebar with a profile picture of a man and a list of navigation options: 'deixar comunidade', 'promova', 'denunciar abuso', 'fórum', 'enquetes', 'eventos', 'membros', 'spam', and 'lixeira'. The main content area features the community title 'PROFESSORES SOFREDORES' and a breadcrumb trail: 'Início > Comunidades > Escolas e Cursos > PROFESSORES SOFREDORES'. Below this is a description: 'Se você é professor, da rede pública ou particular, de escolas de idiomas ou profissionalizantes e professor universitário: esta é a comunidade para você desabafar, trocar experiências e reclamar do SALÁRIO e do crescente mau comportamento dos alunos. A classe docente precisa se unir e ser valorizada (logo)!'. There are three bullet points: 1) 'Por favor, respeite a classe docente e a opinião dos demais membros; o participante que tiver atitudes inconvenientes será advertido e, em caso de reincidência, banido da comunidade.' 2) 'SPAMS serão deletados. Para propagandas de comunidades, USE EVENTOS;' 3) 'Passarei por aqui periodicamente para conferir e organizar os tópicos;'. A link is provided: 'Para responder à pesquisa sobre violência contra professores, da Profa. Telma Rocha, acessar o link: <http://spreadsheets.google.com/view?formkey=dFoxZ2VvSDJIWjFXSnR3cjZxZEE4ZXc6MA>'. At the bottom, there is a table with the following information: idioma: Português (Brasil); categoria: Escolas e Cursos; dono: Adma A; moderadores: Jaime, Telma.

Figura 4 – Perfil da comunidade Professores sofredores  
Fonte: Orkut

Os dados obtidos por meio de questionário dirigidos a professores (as) na comunidade Professores Sofredores revelaram importantes informações que permitiram compreender de maneira ampla o objeto estudado. Inicialmente, de quais regiões do país falam os professores, média de idade, se trabalham na esfera pública ou privada, níveis e modalidades de ensino em que atuam e sua escolaridade.

Do total de 82 professores que participaram da pesquisa quantitativa, 49 são do sexo feminino e 33 do sexo masculino. 53 dos professores residem na região Sudeste, 15 na região Nordeste, 9 na região Sul, 4 na região Centro-Oeste e apenas 1 na região Norte. Trinta e quatro do total de professores possuem de 26 a 35 anos, 20 estão entre 40 a 55 anos, 18 entre 36 a 40 anos, outros 6 entre 20 a 25 anos e 3 entre 56 a 65 anos. Setenta e um deles são professores da rede pública e apenas 9 da rede privada. Esse dado indica que os professores da rede pública se identificam com o perfil da comunidade. Desse total, 48 trabalham em redes estaduais, 35 da rede municipal e 3 da rede federal, esse resultado indica que cerca de 5 professores atuam em mais de uma rede de educação.

Um total de 59 professores atuam no ensino fundamental, 47 no ensino médio, 11 na educação infantil, 6 em cursos profissionalizantes, 4 na educação superior, 2 em curso de línguas. Em relação à escolaridade, 44 dos professores são licenciados, 11 são bacharéis, 34 possuem especialização lato sensu, 9 mestrado, 1 doutorado. Neste quesito os professores poderiam assinalar mais de uma opção para garantir o amplo conhecimento dos níveis de escolaridade.

Identifiquei na pesquisa quantitativa, informações que permitiram estabelecer conexões sobre os efeitos da violência na atividade docente. Assim, o desgaste da profissão, os baixos salários, desvalorização profissional, falta de recursos materiais, excesso de alunos por turma, a falta de perspectivas de solução desses problemas pela escola criam conjuntamente com a violência, um *mal-estar docente*<sup>14</sup>, que tem levado professores a abandonar a profissão.

Essa constatação era também verificada por meio dos convites enviados via *scraps* para os perfis dos professores e professoras, neles estavam o link e informações sobre a pesquisa. Alguns, embora ainda fizessem parte da comunidade, me respondiam justificando que havia abandonado a profissão. Outros informavam que pretendiam deixar a profissão, estavam estudando para concursos de outras áreas, ou até mesmo já cursavam outro curso

---

<sup>14</sup>Termo cunhado pelo pesquisador espanhol José Manuel Esteve (1992) para designar a situação em que vivem os trabalhadores da educação em seu ambiente profissional: violência nas salas de aulas, esgotamento físico, deficiências nas condições de trabalho e escassez de recursos materiais.

superior. Alguns ainda relatavam a dificuldade que enfrentam nas diferentes escolas em que trabalham, como conta Rosa, professora do Rio de Janeiro em um *scrap* enviado no período da pesquisa:

[♥♥♥Rosa:](#)

Telma, respondi seu formulário, mas gostaria de desabafar contigo um pouco, acredito q a realidade baiana não é diferente de Rio-SP.

Somos párias de uma sociedade que não valoriza o saber. Valoriza apenas estatísticas do PNUD. Trabalho com ensino a mais de 20 anos e nunca havia visto degradação maior. Isso me deprime. Muito. A incoerência dos órgãos públicos sempre canaliza para o lado mais fraco (nós/alunos). Trabalho numa escola no município de Maricá RJ. Lá, até fico contente, apesar do atraso dos alunos, mas eles ainda nos vêem como educadores, como pessoas que querem que eles sejam bons cidadãos. Isso vale a pena, A gente tem alguns q fogem a regra, são violentos, contorcem histórias, mas num universo maior eles perdem força. Mas em São Gonçalo, trabalho em área de risco. Com alunos sem perspectivas de futuro, q vão à escola apenas pq o Conselho tutelar ordenou. Não possuem material, uniforme, nem trazem bagagem de estudo. Estão no 6º e 7º ano sem q tenham assimilado alguma coisa.

Esses dados só foram identificados porque o pesquisador ao conhecer essas marcas da subjetividade em sua pesquisa se distancia “[...] da postura positivista, muito embora esteja tratando com dados quantificáveis. (ANDRÉ, 1995, p. 24)

Hine (2000, p. 67), sobre a análise de textos na internet, toma em consideração “[...] o contexto em que este é produzido. Só desta maneira se pode tornar juízos sensíveis e culturalmente instruídos acerca de seu significado”. Só a partir disso, podemos determinar o status de qualquer descrição de uma dada realidade. No entanto, isso não significa que necessariamente façamos juízo de verdade ou falsidade, mas a descrição de um autor situado, que está inserido num entorno cultural, assim como, de audiência, também situada, que interprete seu trabalho dentro de diferentes contextos.

Desde sua criação até o momento da pesquisa havia cerca de 811 tópicos abertos no fórum da comunidade, muitos com apenas um membro da comunidade, outros possuem também baixa participação (até dez participantes), alguns conseguem atingir a margem de até 100 participantes. Nesses tópicos geralmente estão em interação os mesmos associados de sempre, e que participam mais ativamente da comunidade.

A comunidade possui muitos tópicos abertos e pouca resposta. Isso ocorre, segundo Efimova (2005, p. 3), porque desejam “[...] visibilidade social [...]”, competem pela atenção dos demais participantes da comunidade. Assim, eles pretendem conquistar a reputação nesse ambiente, ou ganhar mais amigos em sua rede. No entanto, alguns desses participantes apenas ganham antipatia e são ignorados em alguns casos.

A seguir, uma típica situação demonstra a busca de um participante da comunidade professores sofredores por visibilidade social.

Um dos participantes questiona a Adma, dona da comunidade, o porquê de um membro não ter sido expulso por estar discutindo assuntos fora do interesse da comunidade, de maneira insistente, com embates ideológicos, muitas vezes ofensivos. Ela resolve responder dizendo que deu uma nova oportunidade ao participante, convidando o autor (Raimundo) das mensagens sobre voto nulo, para que refletisse sobre suas atitudes naquele espaço. Então Adma abre um tópico no fórum e diz<sup>15</sup>:

**Ao Raimundo (03/10/2006)**

Esta comunidade não é sobre voto nulo. Ela tem por objetivo discutir a educação brasileira e a atual situação do professor. Existem no Orkut dezenas de comunidades em defesa do voto nulo, nas quais você poderá postar a vontade e defender suas ideias. Desde que começou a postar aqui, você tem desvirtuado sistematicamente os objetivos da comunidade. Nunca o vi postar e discutir os assuntos da comunidade. Só sabe criar tópicos e tópicos e mais tópicos sobre voto nulo. Em todos você exercita sua retórica autoritária e intolerante; inclusive ofende as pessoas que não comungam com suas ideias. Só isso já seria motivo para banimento. Sempre o achei profundamente chato, **mas em nome da democracia e livre circulação de ideias o mantive na comunidade**. Não posso estar aqui com frequência, pois ando muito atarefada. Ao entrar na comunidade, vejo que você está ultrapassando a linha tênue que separa a pessoa chatinha da inconveniente e indesejável. O negócio é o seguinte: Estou **deletando os "trocentos" tópicos sobre voto nulo que você criou. Só vai permanecer o primeiro**. E caso você **continue batendo nessa tecla, será banido da comunidade**. Aqui é para discutir educação e professor. Política é assunto bem-vindo, sim. Mas chega de samba de uma nota só. Ninguém aguenta mais.

Aqui percebemos que o conflito faz parte de um processo natural de interação na comunidade. Primeiramente, o autor das insistentes mensagens sobre o voto nulo procura ganhar visibilidade social na comunidade, já que cria

---

<sup>15</sup><http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=127268&tid=2490939467411896982>  
<http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=127268&tid=2490698856906961158>

tópicos e mais tópicos sobre voto nulo. Ao mesmo tempo, vemos que essas situações também cooperam para a formação dos sujeitos neste espaço; a dona da comunidade lhe ensina que este espaço apoia a livre circulação de ideias, a democratização da informação, sem hierarquias, a escuta do outro, os sentidos e significados de suas mensagens, situações que proporcionam aprendizagens. Como afirma Alves (2010, p. 6), “[...] os professores que hoje estão em exercício se “formaram” como ‘uso’ da televisão e, crescentemente, vão se ‘formando’ com a internet o computador, nas diversas redes por que circulam cotidianamente”.

Além disso, através das declarações de Adma podemos conhecer o objetivo da comunidade, um espaço em que se discute a problemática da educação e as dificuldades dos professores. Essa e outras situações nos revelam que a comunidade Professores Sofredores é híbrida, apresenta características emergentes e de associação. Possui muitos associados, mas a interação entre esses atores é pequena. Isso ocorre porque existe uma grande quantidade de atores filiados mas estão como meros participantes sem laços fortes. Ao mesmo tempo, o vínculo de associação não exclui a possibilidade de interação; assim, um único ator, por exemplo, pode ter um grande número de atores com quem interage, o que estabelece interações recíprocas dos atores na comunidade.

A perspectiva da mera associação foi verificada quando os 82 professores foram perguntados, na pesquisa quantitativa, sobre o que lhes motivou a filiação na comunidade, e eles responderam entre três opções: 70 deles por justificar sua identificação na comunidade pela dificuldade da profissão (baixos salários, desvalorização profissional, falta de recursos materiais, excesso de alunos por turma); 34 se identificam por causa do estresse da profissão (excesso de trabalho, relações difíceis entre colegas); 29 por causa da violência na escola (agressão física, agressão verbal, atos de vandalismo, roubo ou furto, tráfico de drogas).

No caso dessa comunidade, tem prevalência dos laços associativos, embora os laços relacionais possam ser observados por meio de alguns tópicos da comunidade que expressam uma boa quantidade de interações, que fazem com que aumentem os laços sociais (há tópicos de até 100 participantes

discutindo um assunto, interagindo de maneira contínua na comunidade) e outros com apenas dez, ou alguns deles não obtêm nenhuma resposta.

O que observamos na pesquisa quantitativa é que existe um vínculo de pertencimento, principalmente por conta da dificuldade da profissão (baixos salários, desvalorização profissional, falta de recursos materiais, excesso de alunos por turma) que fazem com que queiram estar na comunidade. O vínculo relacional entre os atores é, assim, sobrepujado pelo desejo de pertencer a um grupo formado pela identificação. Por outro lado, como se abre vários tópicos diferentes por dia no fórum da comunidade, com baixa interação, esses tópicos apresentam uma interação meramente reativa, poucos participantes acompanham as discussões. Isso ocorre por conta da facilidade de associação ao grupo (já que se trata de uma interação reativa) que não implica em custo (uma vez associado, o laço associativo se mantém sem a necessidade de interação por um tempo indefinido).

Nesses espaços, eles fazem descrição de suas práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados. Através dos tópicos no fórum: *alunos mal educados...argh Quem os suporta???*, *Projeto de lei no Senado contra violência ao Professor* realizei observação participante. Nesses ambientes, conheci opiniões dos professores em relação à violência, aos conflitos e problemas oriundos deste tema.

Assim, por meio dos significados encontrados em suas mensagens, as relações que eles estabelecem entre si, que consegui identificar em que contexto a violência se relaciona com um conjunto de problemas que afetam a profissão docente e quais estratégias são utilizadas pelos professores para enfrentar esses problemas.

Como afirma Macedo (2009b, p. 85, grifo do autor), qualidade é, em realidade,

[...] um *analisador epistemológico*, ontológico e social com toda a potência crítica e desveladora que Foucault e os analistas institucionais franceses deram a este conceito, ou seja, algo de onde emana certo poder e se disponibiliza para produzir sentido, que tem direção e revela opções e ideários, no nosso caso aqui, de como tratar com a produção do conhecimento em níveis da emergência dos sujeitos humanos, em níveis de uma *política de conhecimento* que aí se realiza.

Assim, a pesquisa utilizou de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação foram constantemente revistos, as técnicas de coletas de dados, reavaliadas, os instrumentos reformulados assim como os fundamentos teóricos repensados.

A observação participante dos fóruns, onde professores (as) revelaram o que sabem, o que fazem, as atitudes que constroem e usam para o enfrentamento da violência na escola, ou seja seus etnométodos permitiu o acesso a informações sobre as relações sociais que são estabelecidas entre esses profissionais, e possibilitou realizar um levantamento de diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema, seus discursos e problematizações do cenário pesquisado.

Para Sales (2010, p. 41), “[...] o *Orkut* tem uma pedagogia que ensina diferentes formas de ser e de estar no mundo, que participa do processo de constituição de modos de existência específicos, considerando-o como um currículo cultura”.

Fiz uso do estudo de caso de uma comunidade intitulada, “Eu Odeio O professor George!”, criada em no dia 31 de julho de 2005 por alunos de uma escola privada de Silvânia, a 80 quilômetros de Goiânia, para manifestar ódio, intimidações, difamações e discursos violentos a um professor de Química. Nessa comunidade o professor sofreu *cyberbullying* praticados pelos próprios alunos.

Em sua descrição afirmava:

Essa é uma comunidade para todos os alunos e ex-alunos q ja tivera uma aula com o professor de química George! Quem nunca ficou com medo de suas provas, suas perguntas maquiavélicas?! Se vc já perdeu pontos, se ele já anotou seu nome na mão direita, já te expulsou de sala, não te deu a nota merecida ou por algum outro motivo vc o ODEIA!... Então seja bem vindo!!! (sic!)

Possuía 32 membros, ficou no ar até maio de 2008, quando foi deletada pelo *Google*, depois de denunciada numa reportagem da revista *Nova Escola* de maio de 2008. Durante esse período foram abertos cinco tópicos no fórum da comunidade. Era uma comunidade pública, aberta para não membros, sem moderadores. O dono, um estudante que se identificava como A.J em seu perfil, afirmou em depoimento na própria comunidade que criou a mesma porque ficou em recuperação com o professor de Química e perdeu por conta

de alguns décimos. Além disso, afirmou em 30/01/06, em meio a discussões na comunidade, como se constituiu a dinâmica de filiação de novos integrantes:

[...] Mas tipow, a comunidade eu criei quando fiquei de recuperação e ele me ferrou la por causa de uns decimos, aí a galera foi entrarnndo, ai pessoal de outro colegio q ele da aula tb foi entrando...aí tipow, os tópicos e o q o povo fala é consequencia, aí eu ja nao posso impedir isso...Fuiz... (sic!)

Ao contrário da comunidade Professores Sofredores, a comunidade Eu odeio professor George é uma comunidade de interação mútua, embora possua poucos participantes, eles estão ativamente envolvidos nos tópicos abertos no fórum. Alguns com identidades inventadas (*fakes*), vários com perfil “Anônimo” e outros que não resolveram ocultar sua identidade na comunidade, neste último caso, foi observada que este usuário se comunicava em outras redes sociais dentro do *Orkut* com a mesma identidade. Isto permitiu concluir que naquele momento era uma identidade estável (em suas redes sociais on-line).

O propósito do trabalho não era verificar se as identidades eram ou não autênticas às off-line. Na análise não foi importante esta distinção. A intenção é deixar de lado a pergunta sobre a “verdadeira” identidade, e incluir sobre si a realidade existente, as interações, os discursos produzidos por elas nesse espaço.

Para Bergmann (2007, p. 9), mais importante do que o questionamento da veracidade dos textos, das informações ou mesmo das características dos usuários do *Orkut*, se é homem, mulher ou se é alguém inventado por algum membro do *software social*, é justamente entendê-las “[...] como o efeito de um conjunto de práticas que, já há algum tempo, tensionam profundamente os domínios tanto da escola como o das novas tecnologias”.

Fazendo ainda uma análise do *profile* (perfil) descrito pelo dono da comunidade, observamos que ela expressa uma temporalidade e se constitui também como espaço de vigilância digital.

Essa é uma comunidade para todos os alunos e ex-alunos q ja tivera um aula com o professor de química George! Quem nunca ficou com medo de suas provas, suas perguntas maquiavélicas?! Se vc já perdeu pontos, se ele já anotou seu nome na mão direita, já te expulsou de sala, não te deu a nota merecida ou por algum outro motivo vc o ODEIA!...Então seja bem vindo !!!

Percebe-se, portanto, que essa vigilância vai construir ao longo dos *scraps* na comunidade, um “sujeito” de uma visão futura, um sujeito que será montado, confeccionado. Aqui nos interessa também apreciar os efeitos sobre a produção discursiva das ofensas ao professor George, pois os alunos atribuem novas características identitárias ao professor George.

Segundo Bruno (2006, p. 6), os perfis digitais são

[...] espécies de duplos digitais ou simulações de identidades cuja efetividade não depende de vínculos profundos com os indivíduos a que correspondem, nem de um espelhamento fiel de uma personalidade ou caráter subjacentes. Ou seja, elas não são identidades “dadas”, mas se tornam “reais” ou “efetivas” na sua função antecipatória mesma, quando os indivíduos se identificam ou se reconhecem de algum modo no perfil antecipado, acionando desde então algum tipo de comportamento, cuidado ou escolha.

Neste sentido, esse movimento apresenta uma nova maquinaria identitária, que dispensa atenção à interioridade dos sujeitos, e amplia o processo de exteriorização das subjetividades contemporâneas. Aqui a subjetividade é uma construção discursiva, produzida por meio de diferentes técnicas, tecnologias e estratégias. Das ações, comportamentos e transações eletrônicas é que se tira ou se projeta a subjetividade, já que a identidade mais próxima daquela vivida no mundo off-line não é possível identificar.

Por isso, faz-se necessário distinguirmos o termo identidade e subjetividade. Segundo Woodward (2006), o termo subjetividade e identidade são, às vezes, utilizados de forma intercambiável. A seu ver, existe, na verdade, uma considerável sobreposição entre os dois. Para a autora, subjetividade,

[...] sugere a compreensão que temos sobre nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre “quem nós somos”. A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade.

O conceito de subjetividade permite uma exploração dos sentimentos que estão envolvidos no processo de produção da identidade e do investimento pessoal que fazemos em posições específicas de identidade. Ele nos permite explicar as razões pelas quais nós nos apegamos a identidades particulares.

Nesse sentido, no caso do professor George, a subjetividade, a identidade são sempre, em alguma medida, efeitos do processo de vigilância dos alunos, de modo que eles nunca estão inteiramente dados, mas são em grande parte constituídos, transformados pelo processo discursivo dos alunos que falam dele nesse espaço.

Trata-se de uma comunidade emergente, pois é baseada nas interações recíprocas dos atores. Esses atores estão conectados em laços mais fortes, que, em um dado momento dos embates no fórum, foram fortalecendo quando se ofendia o professor (núcleo da questão) sem qualquer defesa. Quando aparecem discursos que defendem o professor, logo o conflito vai sendo reconfigurado e esse núcleo vai se enfraquecendo, dando lugar a uma nova dimensão discursiva que confronta opiniões e fazem com que alunos reflitam e repensem suas opiniões, embora reconhecemos ao mesmo tempo que existem laços, ainda que em menor força, reafirmando suas posições de ódio sobre o alvo de suas ofensas.

Como afirma Foucault (2008, p. 175),

[...] uma formação discursiva não é, pois, o texto ideal, contínuo e sem aspereza, que corre sob a multiplicidade das contradições e as resolve na unidade calma de um pensamento coerente; não é tampouco, a superfície em que se vem refletir, sob mil aspectos diferentes, uma contradição que estaria sempre em segundo plano, mas dominante. É antes um espaço de dimensões múltiplas; um conjunto de oposições diferentes cujos níveis e papéis devem ser descritos. A análise arqueológica revela o primado de uma contradição que tem seu modelo na afirmação e na negação simultânea de uma única e mesma proposição, mas não para nivelar todas as oposições em formas gerais de pensamento e pacificá-las à força por meio de um a priori coator.

É possível identificar em alguns trechos de *scraps* na comunidade como a multiplicidade discursiva revela um conjunto de oposições diferentes, ou seja, pensamento e linguagem produzidos a respeito do ódio ao professor George não se configuram nesses espaços numa linearidade e nem pretendem ser coerentes em sua unidade. Primeiramente, o trecho a seguir revela a prática de *cyberbullying* dirigida ao professor. Com mensagens de ódio, intimidadoras, de ameaça, onde praticam a violência; leva ao conhecimento fato ofensivo à sua reputação, ofende sua dignidade, sua honra. Ocorrem ainda crimes de

preconceito, em razão de sua origem, aparência física e idade. Depois, mensagens de apoio revelam diversidade e divergência de opiniões.

**Anônimo**

>T

**aquele filho da puta,disgraçadu**  
 mi reprovou i nem foi direto naum  
 ele flw issu no mei do ano i outra  
 aff nem vo falar dele naum  
**ki uma vez eu quase bate nele**  
 03/08/05 (SIC!)

**Anônimo**

**EU ODEIO ME MATAR ESSE VEIO!!!**  
 GENT DE DEUS **ESSE HOME E O FILHO DO CÃO**, E SIM.... **ELE VEIO**  
**DESFARÇADO DE PROF DE QUIMICA!!** O MESMO CONSEGUIU ME TIRAR  
 DO COLEGIO UMA VEZ! **U HOMI E UM CARALH...** EU C TIVESSE UMA  
 OPORTUNIDADE DAVA UMAS DEZENAS DE MUROS NA FUÇA DESSE  
**ENDIVIDUO!!!**  
**AINDA VO ME VINGAR DESSE MALVADO!!!!** (SIC!)

**Anônimo**

-.'

**Esse velho e o satan!!** fdp... duvida da capacidade dos aluno.fika anotando  
 nome naquela **mo enrugada** dele... velho desgracado bora ranca os cabelo do  
 ouvido dele e no tapa \o//  
 01/01/06 (SIC)

**Anônimo**

**VOLTA GEORGE**  
**CAMPANHA "VOLTA PRO RIO GEORGE"**  
 AE GALERA VAMO COLOK PRA FERVE  
 A NOVA COMPANHA PRA Q O GEORGE VOLTE  
 PARA O RIO E NUNK MAIS PONHA OS PÉS  
 EM GOIAS  
**ARA URU**  
 GEORGE VAI TOMA NO CU  
 20/10/06

**Anônimo**

**Volta pro inferno!!!!**

27/02/07

**Anônimo**

**george desgraçado**  
**george volta pro quinto dos inferno**

27/02/07

**Anônimo**

Rapaiz **eu naum odeio eli nao apesar di ja ter dito issu tipo i feito o ki eu nao devia neh** BEGHELLI...Tipo hj ein dia consigo enxergar o ki eli fez i mi enxeu as paciencia foi **somenti pensando no meu bein**...por issu ao contrario nao o Odeio i sim admiro pois e um professor como tdos dveriam ser...linha dura seim alizar o aluno..VLW por tdu George brigadao ti agradeço por tdu...ti desejo tda felicidadadi i prosperidadadi na vida..

16/01/06 (SIC!)

(grifos meus)

Através de uma unidade em ação, pude analisar a dinâmica, o contexto do *cyberbullying* e suas relações. Descrevi as relações de poder estabelecidas entre os autores das ofensas e difamações; analisei como operam seus discursos através da linguagem utilizada, seus usos e sua produção.

Sendo assim, integrei diferentes fontes e dados, realizando o que Macedo (2009b) denomina triangulação ampliada, assim pude enriquecer e melhor analisar meu objeto de pesquisa. Para o autor, triangular

[...] fontes e “dados”, torna-se uma maneira de perceber o movimento do fenômeno que constitui o objeto de pesquisa em seu recorte contextual. [...] triangulação é um dispositivo que dá um valor de consistência às conclusões da pesquisa, pela pluralidade de referências e perspectivas representativas de uma dada realidade com as quais trabalha: é um dispositivo totalmente orientado para a emergência da heterogeneidade. (MACEDO, 2009b, p. 101-103)

A tese propõe um capítulo com Introdução e itinerário da pesquisa. O Capítulo 2 discute conceitos de violência, causalidade, agressividade e poder. Autores como: Maffesoli (1987, 2001), Costa (1984), Franco (1990), Foucault (1984, 1990, 1996, 2000, 2004, 2007, 2008) Bourdieu (1998), Minayo e Souza (1999), Chauí (1999), Arendt (2001), Adorno (2002), Alves (2004), Michaud

(2001), Waiselfisz e Maciel (2003), entre outros, contribuem com esse entendimento. O Capítulo 3 trata da violência nas escolas, seus contornos e conflitos. Contribuições teóricas de Bourdieu; Passeron (1982), Arendt (1995), Peralva (1997), Guimarães (1998), Camacho (2000, 2004), Zaluar e Leal (2001), Abramovay (2002), Gomes (2007), Araújo (2004), Abramovay (2006, 2009) ajudam na compreensão desse problema. O Capítulo 4 aborda o *bullying* apresentando sua definição, características e incidência. Autores como Olweus (1993), Farrington (1993), Smith (2002), Fante (2005), Martins (2005), Nogueira (2005), Lopes Neto (2005), Rolim (2008), Antunes e Zuin (2008) e Pereira (2009) foram importantes neste estudo. No Capítulo 5, discuto *cyberbullying*, destaco diferenças na ocorrência dos dois fenômenos; embora seus conceitos sejam apresentados por autores como similares, compreendo-o como fenômeno distinto. Os principais referenciais utilizados foram: Oleweus (1993), Hinduja e Patchin (2008), Holmes e Cahill (2003), Fante (2005), Li (2006), entre outros. O Capítulo 6 analisa as práticas de *cyberbullying* dirigidas a professores (as) no *Orkut* seus contextos e ressonâncias a partir de três noções subsunçoras. A primeira delas, a violência, mutualmente configura e suas ressonâncias; a segunda, a dinâmica de empoderamento do discurso no *cyberbullying*, e a terceira, a produção de contextos e resistências sociais via *cyberbullying*. No Capítulo 7, faço as considerações finais a respeito deste trabalho.

## 2 A VIOLÊNCIA

A violência é uma forma envolvente que tem suas modulações paroxistas e suas manifestações minúsculas. [...] misteriosa violência que nos obscurece, que ocupa nossa vida e nossas discussões, que perturba nossas paixões e razões. (MAFFESOLI, 1987, p. 9)

A violência configura-se, nos dias atuais, como um problema em diversas sociedades. A expressão desse fenômeno, atualmente, demonstra a ausência da palavra, do diálogo e de uma visão crítica, seja por parte de quem a assiste ou de quem a vivencia.

A escola, a família e os meios de comunicação têm importante papel na abertura desse diálogo, mas, à medida que as duas primeiras se omitem e os meios de comunicação não param de falar de maneira sensacionalista, a cultura da revolta diante do que choca, do que deveria espantar, transforma-se em cultura do show e do entretenimento.

Nesse sentido, a violência precisa ser interpretada e definida em suas várias faces, interligada em rede, e por meio dos eventos em que se expressa, repercute e se reproduz através da linguagem. Tal discussão mostra-se bastante profícua para se pensar a violência expressa através de discursos em ambientes digitais, pois a palavra também pode ser violenta, à medida que é invasiva e provoca algum tipo de constrangimento moral ou coação.

É preciso ainda entender a violência como um fenômeno multifacetado, que não atinge apenas a integridade física, também a integridade psíquica, emocional e simbólica de indivíduos ou grupos nas diversas esferas sociais, seja no espaço público ou privado.

Por essas razões, a análise das causas e das relações que geram condutas violentas impõe alguns desafios aos pesquisadores: demanda tanto o reconhecimento das especificidades das situações nesta sociedade em rede, como a compreensão de processos mais abrangentes que produzem a violência.

A seguir, o texto apresenta definições de violência, discute suas causas, distingue agressividade de violência, e a noção de poder atribuído ao seu conceito.

## 2.1 DEFINIÇÕES DE VIOLÊNCIA

Fenômeno polissêmico e multicasual, apresenta diferentes modalidades e níveis, o que dificulta a elaboração de uma única definição. Na literatura sobre o tema, ela é apresentada como um fenômeno de grande complexidade, sendo conceituado de diversas maneiras e a partir de distintas perspectivas.

Partindo do significado vocabular, a violência tem sua origem no latim *violentia*, que significa qualidade de violento, ato violento, ato de violentar, constrangimento físico ou moral, uso da força, coação. Essa definição, no *Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa* (FERREIRA, 2004), limita-se apenas ao significado semântico da palavra.

Vários estudos em Sociologia, Psicologia e Saúde Pública entendem a violência como um fenômeno socialmente construído. No âmbito dessas teorizações, Franco (1990) afirma que violência é um processo dirigido a certos fins, tendo diferentes causas, assumindo formas variadas e produzindo certos danos, alterações e consequências imediatas ou a longo prazo.

A definição ora apresentada é ampla e dá margem a inúmeras interpretações, a diversos significados do que seria violência, o que pressupõe o reconhecimento da sua complexidade e polissemia.

Corroboram com esse entendimento, Waiselfisz e Maciel (2003), que apontam duas questões que dificultam a definição da violência. A primeira refere-se ao fato de que os significados do termo violência são socialmente construídos, modificando-se de acordo com o momento histórico ou o contexto social. A segunda está relacionada ao fato de que a palavra violência pode se referir a situações bastante diversificadas, tais como a doméstica, juvenil, bélica, contra a criança, simbólica, que se associam a modos de manifestação e de entendimento diferentes.

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), violência é a imposição de um grau significativo de dor e sofrimento evitáveis. No entanto, o conceito é abstrato, porque dor é subjetiva e difícil de ser definida.

Por outro lado, Costa (1984, p. 30) define violência como: O emprego desejado da agressividade, com fins destrutivos. Esse desejo pode ser voluntário, deliberado, racional e consciente, ou pode ser inconsciente, involuntário e irracional.

Nesse sentido, a violência ocorre quando há desejos de destruição da parte do algoz. Caracteriza-se pela intencionalidade e está presente em toda ação humana. O autor ainda admite que a violência institui-se a partir dos conflitos instaurados no âmbito da cultura e entende a violência “[...] como uma particularidade do viver social, um tipo de negociação, que, através do emprego da força ou da agressividade, visa a encontrar soluções para conflitos que não se deixam resolver pelo diálogo e pela cooperação”. (COSTA, 1984, p. 47)

Essa contestação permite compreender que existe uma transição do estado da natureza para o estado da cultura, mostrando a necessidade de compreensão da violência como um fenômeno sociohistórico e cultural que emerge a partir do desejo.

Segundo Minayo e Souza (1999, p. 2), “[...] violência consiste em ações humanas de indivíduos, grupos, classes, nações que ocasionam a morte de outros seres humanos ou que afetam sua integridade física, moral, mental ou espiritual.”

Embora essa definição tente imprimir certa especificidade à violência, ela ainda apresenta uma compreensão ampla, ou seja, leva a entender que várias ações humanas podem ser classificadas como violência. Existe também uma ênfase maior nas consequências da violência do que nas ações que as produzem.

Chauí (1999, p. 3) em sua definição evita polarizações, e amplia a noção de relacioná-la apenas com os atos que geram danos físicos a pessoas ou grupos de pessoas. Para ela, violência é

[...] tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a

espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4) todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como um direito. (CHAUÍ, 1999, p. 3)

A autora diz ainda que a violência constitui um ato de brutalidade desumana, de abuso, tanto físico e/ou psíquico contra alguém, mas também é caracterizada pelas relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação pelo medo e pelo terror.

No seu entendimento, não existe uma única percepção do que seja violência, mas multiplicidade de atos violentos, cujas significações devem ser analisadas a partir das normas, das condições e dos contextos sociais, variando de um período histórico a outro.

Assim como Chauí, Michaud (2001) consegue apresentar diferentes atos que abarcam a violência, conciliando as concepções apresentadas anteriormente. Para o autor, violência é quando

[...] numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indiretamente, maciça ou esparsa causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas participações simbólicas e culturais. (MICHAUD, 2001, p. 10-11)

A citação ainda apresenta uma importante diferença a respeito da violência simbólica, na medida em que descreve como um tipo de violência que, embora não deixe marcas no corpo, gera danos importantes para os sujeitos, pois é exercida através do poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro.

Desse modo, é importante discutir o conceito de violência simbólica elucidado por Bourdieu (1998). Nela, o autor explica que as relações de dominação não implicam apenas em coerção física. O sociólogo francês cria esta noção para explicar o tipo de violência que é exercida em parte com o consentimento de quem a sofre. Bourdieu em sua obra, *O poder simbólico*, tenta descobrir o mecanismo que faz com que os indivíduos vejam através de um consenso "natural" as representações ou as ideias sociais dominantes.

Segundo Bourdieu (1998, p. 9), a violência simbólica seria o

[...] poder de construção da realidade, que tende a estabelecer [...] o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social), supõe aquilo que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, uma concepção homogênea do tempo, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências.

Para ele, a violência simbólica estaria presente nos símbolos e signos culturais. Esses símbolos são os instrumentos responsáveis pela integração social, são eles que tornam possível o consenso acerca do sentido do mundo social, e contribuem fundamentalmente para a reprodução da ordem social.

Em outros autores, encontram-se também definições particularizadas da violência. Morais (1995) concebe a violência de duas maneiras: a brutal, caracterizada pela agressão física, ou ao patrimônio das pessoas, essa, segundo ele, é facilmente identificada; e a violência sutil, simbólica, exercida sob a aparência de legalidade e pacifismo. Em relação à última, afirma: [...] têm logrado passar despercebidas, exatamente por facilitar-lhes o impacto da brutalidade”. (MORAIS, 1995, p. 55)

Por outro lado, ainda temos a violência psicológica, também ausente o impacto de “brutalidade”. Segundo Evans (1996), violência psicológica são atitudes de abuso de poder, de controle sobre o outro e envolve pelo menos três dimensões:

[...] **poder** - no sentido de “resolver pelo outro” e estão explicitados nas seguintes palavras: decidir, ir contra, impedir, acusar, dar ordens, mandar fazer, causar insegurança, ameaçar; **humilhação**: “ridicularizar, chamar por palavrões, desaprovar”; **coisificação** do outro: “esquecer e desprezar, não levar em conta o valor/ desejo/ necessidade do outro, cometer injustiça”. (EVANS, 1996, p. 81, grifos nossos)

A violência psicológica inclui toda ação ou omissão que causa dano ou visa causar dano à autoestima, à identidade e ao desenvolvimento da pessoa. Ela ainda se caracteriza pelo modo de comunicar do agressor, acompanhada de xingamentos e ameaças, atos denominados de violência verbal.

Outra conceituação mais ampla de violência psicológica é dada pelo Ministério da Saúde, e visa abranger aspectos da violência doméstica. Em sua

definição, violência psicológica é toda ação ou omissão que causa ou visa causar dano à autoestima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa. Inclui: ameaças, humilhações, chantagem, cobranças de comportamento, discriminação, exploração, crítica pelo desempenho sexual, não deixar a pessoa sair de casa, provocando o isolamento de amigos e familiares, ou impedir que ela utilize o seu próprio dinheiro.

O Ministério ainda acrescenta que, dentre as modalidades de violência, essa é a mais difícil de ser identificada. Apesar de ser bastante frequente, ela pode levar a pessoa a se sentir desvalorizada, sofrer de ansiedade e adoecer com facilidade, situações que se arrastam durante muito tempo e, se agravadas, podem levar a pessoa a provocar suicídio. (BRASIL, 2001)

Outras instituições, inclusive não governamentais, como a American Professional Society on the Abuse of Children (APSAC), elaboraram um guia prático e forneceram cinco pistas de reconhecimento das formas assumidas por essa violência: A primeira é a *Rejeição*, onde as necessidades imediatas da criança não são reconhecidas como legítimas, não são valorizadas; há uma diferença expressiva no modo de tratamento entre a criança que não é reconhecida em comparação às outras; A segunda é *Denegrir/difamar*, geralmente associada à rejeição; o ato de depreciar a criança publicamente é uma manifestação do adulto sob a forma de humilhação pública; está no uso de qualificação como apelidos que ridicularizam, inferiorizam e/ou comparam comportamentos de outra(s) criança(s); A terceira é o *Terrorismo*: “clima” especialmente ameaçador, atinge a segurança da criança, sempre supondo o comportamento imprevisível do adulto; o terrorismo caracteriza-se por ameaças de abandono, castigos, exigências irreais para a criança, crises de cólera excessiva e imprevisível; a quarta é o *Isolamento / confinamento*: impedimento da criança de se relacionar, brincar, ter amigos, enfim, participar de atividades comuns de criança em casa ou na escola; a quinta e última é a *Indiferença frente às demandas afetivas da criança*: contrária à rejeição que é explícita – ativa – a indiferença se manifesta por um comportamento passivo de negligência, indiferença às necessidades afetivas e de relacionamento da criança.

A interpretação de sua pluricausalidade, como veremos a seguir, é também um dos problemas que o tema apresenta, por isso uma dificuldade em alcançar definições consensuais.

## 2.2 VIOLÊNCIA E CAUSALIDADE

A violência é abarcada por diversas esferas: social, econômica, cultural, política, etc., daí não ser possível indicar uma única esfera como causadora da mesma. No entanto, autores que discutem a violência concordam que existe uma multicausalidade, uma atuação de fatores contextuais e pessoais na constituição da violência.

Existem teorias que partem da premissa de que a violência é natural e inevitável, substituem a ideia de processo social e histórico pelo conceito de "agressão", que provém da biologia, genética e medicina. Nelas, a categoria agressividade é entendida como parte do instinto de sobrevivência e forma natural de reação dos animais em certas condições e situações, tendo, portanto, conotação de neutralidade e naturalidade. Ao partilhar da crença na "instintiva agressividade humana", acabam subordinando, a priori, os componentes da atividade humana aos instintos biológicos.

O mesmo ponto de vista é também particularizado na obra de Freud *O mal estar da civilização*, de 1929, que fala sobre o problema dos instintos destrutivos humanos, considerando-os responsáveis pelo mal-estar da civilização. A agressividade aqui se constitui numa disposição instintiva primitiva e autônoma do ser humano.

Costa (1984, p. 24), partindo da leitura freudiana, acrescenta que a satisfação desses impulsos destrutivos ainda são naturalmente facilitados pela mistura de outros motivos de natureza erótica e idealista. Segundo o autor:

Quando lemos sobre as atrocidades do passado, amiúde é como se os motivos idealistas servissem apenas de escusa para os desejos destrutivos; e às vezes – por exemplo, no caso das crueldades da Inquisição –, é como se os motivos idealistas tivessem assomado a um primeiro plano na

consciência, enquanto os destrutivos lhes emprestassem um reforço inconsciente. (COSTA, 1984, p. 24)

Nesse sentido, a violência não tem outra causa senão a satisfação dos impulsos e desejos destrutivos do homem. Esses motivos são geralmente racionalizados (no sentido psicanalítico), e busca justificar, perante a consciência, a existência dessa destrutividade.

Na obra de Freud ainda existe mais duas conclusões sobre a causa da violência. Para ele, a violência também aparece a partir do conflito de interesses. Neste caso, a violência é um instrumento que serve aos homens para arbitrar estes conflitos. Einstein, em correspondência a Freud sob o título *Por que a guerra?* de 1932, pergunta:

Por que a violência tornou-se este princípio geral de resolução do litígio entre os homens? Freud responde: as guerras só serão evitadas, com certeza, se a humanidade se unir para estabelecer uma autoridade central a que será conferido o direito de arbitrar todos os conflitos de interesses. Nisto estão envolvidos claramente dois requisitos: criar uma instância suprema e dotá-los de necessário poder. Uma sem a outra seria inútil. (FREUD apud COSTA, 1984, p. 24)

Essa instância suprema seria o direito e a lei. Ou seja, a violência poderia ser derrotada pelo poder daqueles que se juntavam e representavam a lei, em contraposição à violência do indivíduo só. Assim, a lei é a força da comunidade. Ela aqui deixaria de ser pura impulsão irracional de destruição para ser um meio dos indivíduos encontrarem o direito.

Por último, a violência articula-se no contexto intrigante da paz e do pacifismo. A violência aqui poderia ser domesticada pela ação civilizatória. Essa ação seria pautada pelo fortalecimento do intelecto que começaria a governar a vida instintual, assim como a internalização dos impulsos agressivos com todas as suas consequências, vantagens e perigos.

Assim, Freud apresenta um conceito de violência ambíguo: ora ela é concebida como uma manifestação da agressividade indomável, ora ele a define como instrumento ou meio de que se servem os homens para implantar a ordem através da lei, do direito e da paz.

Já Chesnais (1981) e Burke (1995) afirmam que não se pode estudar a violência sem relacioná-la com a sociedade que a produziu, porque ela se nutre de fatos políticos, econômicos e culturais desenvolvidos através das relações cotidianas. Esses fatos são culpa de um Estado que deixa a população em situação de carência, abandono, desemprego, incapaz de realizar a justiça social. Segundo Passeti (1995, p. 51),

[...] o próprio Estado enseja a prática de maus-tratos quando não cumpre com as responsabilidades que traça para si mesmo. Consume, proporcionalmente, a maior parte dos impostos pagos pelos cidadãos na sua própria reprodução [...].

Nessa visão, o Estado violentador se põe como agente da opressão quando perpetua uma estrutura de classes desigual. Aqui, a violência é entendida como estrutural (opressão exercida pelos sistemas econômico, político e social, e pelas instituições em geral sobre grupos, classe, nações, indivíduos). Martín-Baró (1997, p. 406) acrescenta ainda que a violência estrutural

[...] não se reduz a uma inadequada distribuição dos recursos disponíveis que impede a satisfação das necessidades básicas das maiorias; a violência estrutural supõe além disso um ordenamento dessa desigualdade opressiva, mediante uma legislação que ampara os mecanismos de distribuição social da riqueza e estabelece uma força coercitiva para fazê-los respeitar. O sistema fecha assim o ciclo de violência justificando e protegendo aquelas estruturas que privilegiam as minorias à custa dos demais.

Por outro lado, a relação entre exclusão socioeconômica e violência tem sido apresentada, por vezes, como vilã da história. Cruz Neto e Moreira (1999) afirmam que a pobreza conduz ao roubo, à prostituição, ao desemprego ou ausência de renda levam à ilegalidade, tentadora forma de obter ganhos fáceis e por vezes, vultuosos; à desigualdade cuja percepção tem sido favorecida pela exaltação ao consumismo promovida pelos meios de comunicações, provoca frustração que conduz ao crime.

Tal posição indica a necessidade de reduzir as desigualdades econômicas, quando tivermos distribuição de renda, mas implica também, na

aceitação da violência como condição linear de causa e efeito, e ainda generalista.

Contudo, autores têm demonstrado que não basta ser pobre para ser violento. Em particular, os estudos de Minayo (1997), Zaluar (1999) e Adorno, (2002) contestam profundamente essa associação. Para eles, embora a maioria dos criminosos ou infratores sejam oriundos das classes mais desfavorecidas da sociedade, é também nela que se encontra a grande maioria das vítimas de violência, tanto da violência estrutural como da violência de delinquência (ações fora da lei estabelecida).

Desse modo, não se trata unicamente de privações materiais que conduzem uma pessoa a desafiar aspectos éticos e morais da sociedade em que vive. Posições deterministas que colocam a pobreza como responsável por todas as mazelas sociais, e passam a explicar o crime pela pobreza, caem ainda no equívoco de entender a criminalidade como unicamente privilégio destes.

Para Freire (1996), essa culpabilização que o Estado imprime ao pobre faz parte do poder ideológico dominante de inculcar a responsabilidade nos oprimidos, por se encontrarem nessa situação. São pessoas que fazem parte da legião de ofendidos e que desconhecem a razão de sua dor na perversidade do sistema social em que se encontram. A consciência dessa incompetência, segundo o autor, tende apenas a reforçar o poder que os massacra.

Existem ainda estudos que apontam a excessiva imagem da violência veiculada nos meios de comunicações como fator desencadeante de comportamentos agressivos. Os trabalhos discutidos, a seguir, apontam que essas imagens fornecem modelos de violência e ensinam as crianças a agir violentamente, na medida em que alardeiam e detalham os crimes e colocam em destaque os criminosos, mostrando-os, muitas vezes, como indivíduos criativos, ousados e corajosos e, alguns, como social e economicamente bem-sucedidos.

Para Candau (2001, p. 146), essas imagens contribuem para o desenvolvimento de uma cultura da violência, “[...] que se alastra e favorece todo um processo de banalização e naturalização de diferentes formas de violência”.

De acordo com Njaine e Minayo (2003), após realização de pesquisa sobre violência em escolas públicas e particulares, professores relataram que veem a televisão como um meio que contribui na formação da identidade dos jovens, promovendo esses modelos de ascensão, considerados como “maus modelos”, tais como os artistas, pagodeiros, jogadores de futebol, manequins. Estes modelos preconizam que existe um jeito fácil de alcançar sucesso, que dispensa o estudo e o trabalho, assim como o de enriquecer fartamente, através das figuras de políticos que ganham fortunas de maneiras ilícitas. Estes seriam os chamados “maus exemplos” na formação da identidade, segundo os professores pesquisados.

A mesma pesquisa entrevistou alunos e identificou que a televisão serve como fonte de informação, mas também incita novas interpretações da violência, pela reapropriação que o jovem faz dessa informação. Como demonstram Njaine e Minayo (2003, p. 126, grifos das autoras),

[...] a mídia, em particular a televisão, foi apontada pelos adolescentes como uma das causas da violência nos colégios, sobretudo por noticiar os acontecimentos de jovens atirando em seus colegas nas escolas norte-americanas, e usar a violência para buscar pontos no IBOPE. A violência mediatizada parece atingir adolescentes e jovens de uma forma peculiar. Ao veicular excessivamente cenas de agressão praticadas por esse grupo etário, de algum modo pode constituir-se em fator de risco para o comportamento agressivo: *"a mídia te leva a enxergar um mundo que você vai, você entra nele sem saber. Quando você vê, você já fez um monte de coisa!"* (aluna/7ª série/particular/JF).

Como se pode notar, para os alunos, seja pela via da glamourização do criminoso, pela glorificação das armas de fogo, ou pela violência interpessoal que caracteriza alguns gêneros televisivos, principalmente quando não há o adequado debate sobre a violência, a televisão facilita e influencia a adoção de atitudes agressivas.

Borges (2004) também aponta os efeitos perversos dos gêneros televisivos. Para a autora, eles são geradores de comportamentos de insatisfação, revolta e violência nos jovens decorrentes dos apelos ao consumo veiculados pela televisão, que não são analisados pelos pais junto a seus filhos, criando verdadeiras “[...] resistências à frustração de não obtenção do

objeto de consumo, o que provoca às vezes a violência por um simples par de tênis nos pés de um colega de escola”. (BORGES, 2004, p. 168)

Para Borges (2004), as influências da TV colaboraram na configuração das representações sociais<sup>16</sup>, consolidando algumas tendências e atitudes ou reestruturando outras, não necessariamente dentro de uma perspectiva socialmente ética, relevante ou positiva.

É um fato, que tais fatores são constantemente estimados por professores e outros formadores de opinião. No entanto, o que observamos é que a eles são atribuídos os papéis de condicionantes dos comportamentos individuais e coletivos. E, não analisamos o papel que eles exercem na formação de representações sociais que se dão nas relações cotidianas dos jovens e, muito menos o fato de que por estarem tanto estes fatores, como os próprios jovens em constante interação e transformação, notadamente na sociedade contemporânea, não existem representações estáticas. Desta maneira há uma constante interação, troca, influência mútua entre a pessoa e o meio, e todo comportamento decorre desta constelação de variáveis que estão tanto na pessoa como no seu meio, e elas interferem tanto no comportamento individual, como no coletivo, nas relações sociais que estabelecemos desde o momento do nascimento. (BORGES, 2004, p. 168)

Nesse sentido, a preocupação deve estar na maneira como nos comunicamos, e o significado que a comunicação tem para o ser humano. O termo comunicação deriva do latim *communicare*, que significa partilhar, repartir, trocar opiniões, associar ou conferenciar. Envolve as linguagens oral e escrita, a música, as artes plásticas e cênicas, ou seja, todo comportamento humano. Diariamente somos bombardeados e envolvidos por informações, através de imagens e sons que, de uma forma ou de outra, tentam criar, mudar ou cristalizar atitudes ou opiniões nos indivíduos; conseqüentemente isso significa o efeito dos meios de comunicação de massa em nossas relações sociais, o que McLuhan (1969) chamou de mundo retribalizado.

Outro estudo de Ristum e Bastos (2003) sobre a violência urbana e o papel da mídia na visão de professoras do ensino fundamental, também

---

<sup>16</sup>Na definição de Moscovici (1978), é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos. Seus estudos ajudam a analisar processos, através dos quais os indivíduos elaboraram explicações sobre questões sociais e como isso de alguma forma relaciona-se com a difusão das mensagens pelos veículos de comunicação, dos comportamentos e organização social.

revelou que a grande maioria dos modelos de violência fornecidos em casa, na rua ou na TV e imprensa em geral são importantes fatores de produção da violência. Acrescentaram ainda o incentivo dos meios de comunicações ao consumismo como influência, especialmente entre os jovens pobres, a praticarem a ilegalidade e a violência como formas de conseguir os objetos de consumo cobiçados.

Num depoimento às pesquisadoras, uma professora de escola pública critica a forma como certos programas televisivos abordam notícias sobre violência:

[...] Um bandido, por exemplo, pratica uma violência e ele se transforma até num... O caso do maníaco do parque, né? Ele praticou tanta coisa e depois apareceu na televisão, foi capa de revista, como se fosse até um..., se transforma numa pessoa conhecida... até numa pessoa admirada por uma grande maioria. Tá na capa de revista, vai ser tema de filme, vai ganhar até dinheiro. Eu me lembro da época de Leonardo Pareja, que ele estava assim como..., como se fosse até um ídolo, que ia ganhar muito dinheiro, porque ia ser tema de um livro, de um filme. Quer dizer, ele pratica uma violência, faz coisas absurdas e depois... se transforma num ser assim tão importante, tão admirado por tanta gente. Então, eu acho que a televisão, os meios de comunicação, eles pecam nesse sentido, de colocar a pessoa numa condição que passa até a ser admirada. (RISTUM; BASTOS, 2003, p. 185)

A violência manifesta-se como produção e linguagem estética, como forma de ser, de se comunicar, de vivenciar, de apreender e interpretar o mundo. Devido a esse caráter, as imagens da violência contribuem na formulação de visões de mundo, discursos e comportamentos diversos dos sujeitos.

Segundo Ristum e Bastos (2003, p. 185.),

[...] os meios de comunicação constroem uma imagem da violência em que essa é eternamente repetida, capturando o indivíduo nessa repetição, sem que haja possibilidade de simbolização por parte deste, ou seja, a violência, como linguagem pode prescindir da violência como ato social.

Uma das peculiaridades da violência contemporânea é sua excessiva visualização, que nos informa o mundo através do que vemos e ouvimos. Nesse sentido, o mundo espetacularizado, violento e tecnificado, cujo retrato,

construído e difundido pelos sistemas de mídias, constitui um elemento extremamente importante do universo de socialização das novas gerações.

Desse modo, Alves (2004) acredita que em tempos de tecnologias digitais não é apenas a oralidade que permite a estruturação do pensamento, mas os elementos que caracterizam a linguagem hipertextual, com som, imagem e texto, ao mesmo tempo que vêm também atuando como instrumentos de pensamento. Segundo ela,

[...] é através da mixagem das linguagens oral, escrita e digital, bem como do próprio corpo, que muitos jovens comunicam os seus desejos, raivas e frustrações, o que, muitas vezes, se manifesta através de uma violência simbólica ou até mesmo concreta. Isso é incentivado pelo fato de a violência ter se tornado ícone de uma sociedade, através do processo de estetização da violência, levado a cabo, em especial, pela mídia. (ALVES, 2004, p. 77)

Alves (2004, p. 189-190) amplia a análise da violência mediante o aspecto da linguagem. Para ela, o fenômeno da violência na contemporaneidade constitui uma linguagem que o sujeito utiliza para dizer algo, “[...] de apreender e interpretar o contexto, podendo ser manifestada através da oralidade, da imagem, da escrita, dos gestos e comportamentos”. Dependendo do que se diz e da forma como é dita, a palavra pode se tornar muito mais violenta do que o ato de bater.

Nesse sentido, como a linguagem é construída pelos sujeitos mediante a sua imersão na cultura, em interação com os pares e com diferentes instrumentos e signos, que podem ainda ser verbalizada através de diferentes meios, como a TV, os *games*, as músicas, os vídeos pela internet, presenciamos na contemporaneidade que a violência ainda tem diferentes formas de expressão.

Como se pode ver, a violência abarca diferentes aspectos em sua relação causal. O uso dos termos agressividade e violência é utilizado na compreensão dessa multicausalidade, mas, neste aspecto, é preciso ainda distinguir esses termos para ampliação dessa relação.

## 2.3 AGRESSIVIDADE E VIOLÊNCIA

Etimologicamente, a palavra agressão vem de *ad gradior*, que significa mover-se para diante, o que é o oposto de regredir, de movimentar-se para trás. Conforme foi apresentado anteriormente, violência origina-se de *violentia*, que significa qualidade de violento, ato violento, ato de violentar, constrangimento físico ou moral, uso da força, coação.

Embora essas definições sejam diferentes, às vezes agressão e violência são utilizadas como sinônimo. Nesse sentido, é importante distinguir os dois termos que, apesar de serem semelhantes, não representam o mesmo significado.

Diferentes perspectivas teóricas têm sido utilizadas para explicar a agressão. No tocante à dimensão biológica, as discussões são mais generalistas e subsidiadas pelo evolucionismo darwiniano. Com ênfase nessa perspectiva, funções básicas do comportamento agressivo animal são reguladas pelos instintos de hierarquia, territorialidade e defesa da prole. (LORENZ, 1966)

Como afirma Minayo e Souza (1999, p. 4), a agressividade é instintiva e “[...] manifesta-se automaticamente em determinadas circunstâncias (perigo, sobrevivência e reprodução, principalmente), levando os animais a atacarem outros da mesma espécie”. Eles consideram essa agressividade como parte do próprio instinto de sobrevivência, e subordinam o social ao biológico. A agressividade aqui é necessária à própria preservação da espécie, de forma natural e irresistível.

De acordo com essa abordagem, o instinto da agressão é descrito não como um princípio diabólico que tem por finalidade a destruição e a morte, mas como um contribuinte da preservação e organização da vida.

Já outros estudos explicam que a agressividade não depende de impulsos internos. Bandura (2001) considera reducionista o evolucionismo unilateral, que tende a biologizar as causas do comportamento humano a partir das pressões seletivas ao longo da evolução da espécie.

Para o autor, a maior causa da agressão é o incentivo e as recompensas oferecidas pelo ato. Nessa perspectiva, os atos agressivos não podem ser

espontâneos, eles precisam ser aprendidos, treinados, para que sejam executados. Além disso, eles são aprendidos lentamente e necessitam de modelos que os pratiquem (família, sociedade ou ídolos), que demonstrem tipos de ações que são recompensadoras ou passíveis de punição.

Para explicar esse pressuposto, Bandura (1961) criou a teoria da aprendizagem social, na qual afirma que a aprendizagem da agressividade ocorre pela modelação, ou seja, aprendizagem por observação, e descreve os quatro processos interligados: 1) o indivíduo deve estar atento às dicas ou pistas que lhe são dadas; 2) as observações devem ser codificadas de alguma forma, a fim de serem representadas na memória; 3) estas representações são transformadas em padrões de imitação de comportamento e 4) são necessários incentivos apropriados à atuação do que foi aprendido. (BANDURA, 1983) Uma vez aprendido o comportamento agressivo, basta haver uma situação apropriada para que ele se manifeste.

No entanto, existem ainda autores como veremos a seguir, que preferem integrar tanto o enfoque biológico como o sociocultural para entender a agressividade. Martín-Baró afirma que todo ser humano é um ser aberto à agressão como possibilidades comportamentais, e tem sua base fundada no próprio organismo. Mas o autor adverte que essas possibilidades para se materializar dependem das circunstâncias sociais em que se encontram cada uma delas.

Para Martín-Baró (1997, p. 365-366),

[...] todo ato ao que se aplique uma dose de força excessiva pode ser considerado como violento. A agressão, por outro lado, somente seria uma forma de violência: aquela que aplica a força contra alguém de maneira intencional, ou seja, aquela ação mediante a qual se pretende causar um dano a outra pessoa.

O autor ainda acrescenta que não há necessidade de procurar as raízes da agressão e da violência dentro das pessoas. A agressão e a violência podem ser encontradas nas circunstâncias em que vivem, atribuindo ao fato das pessoas se verem frustradas em seus desejos e vontades ou, ainda, pelo fato de terem aprendido a alcançar seus objetivos através da utilização da

violência, o que confere à agressão e à violência um caráter encontrado e assimilado na sociedade, através das relações entre os indivíduos.

Nesse sentido, a agressividade é da ordem da necessidade, algo instintivo presente em todas as espécies; por vezes, ela ainda não é considerada negativa. Como afirma Levisky (1997, p. 47): “[...] Muitas das chamadas condutas assertivas, tais como a determinação, o empenho e a força para conseguir algo, incluem sempre uma certa dose de agressividade”.

Por isso, segundo Martín-Baró (1997), a sociedade não se opõe que o homem contemporâneo busque a agressividade para vencer os obstáculos do mundo moderno. Muitas vezes ser agressivo vem associado a ser dinâmico, ser competente não importando muito com o que é preciso fazer para alcançar o patamar do chamado cidadão vencedor.

Para o autor, os valores que regem a vida cotidiana dos membros da sociedade são o individualismo, que estimula a violência, a agressão como meio de satisfação individual e a competição, na qual o êxito de um implica no fracasso do outro. Ou seja, nessa sociedade cada dia mais hostil, por conta da competitividade, a violência se torna uma técnica de sobrevivência.

Outros autores distinguem agressividade de violência a partir do impacto negativo das condutas violentas sobre as vítimas. Para Loeber e Hay (1997), a agressão provoca danos menos severos aos indivíduos, ao passo que a violência pode ser caracterizada por atos agressivos, como delinquência ou crueldade, que causam sérios prejuízos a suas vítimas.

Kristensen e outros autores (2003) definem agressividade como uma disposição para condutas de ataque (aplicação de força física ou verbal) diante da percepção de ameaça, o que seria típico do comportamento animal. Já a violência, segundo os autores, refere-se a uma característica típica de algumas formas de agressões entre seres humanos, causas graves, danos por meio de condutas que envolvem opressão, constrangimento físico ou moral, ou qualquer ação exercida contra a vontade alheia.

Nesse sentido, compreender poder e violência ainda se faz necessário.

## 2.4 PODER E VIOLÊNCIA

É consenso entre alguns teóricos, a afirmação que a violência é uma manifestação de poder, entendida como domínio do homem sobre os homens, efetivamente através de comando. A esse respeito, Mao Tse-Tung afirmava que o “poder brotava de um cano de uma arma”, Marx entendia o estado como um instrumento de violência sob o comando da classe dominante, mais especificamente o domínio dos meios de produção por essa classe.

É muito comum na literatura autores discutirem poder e violência partindo do ponto de vista do “poder político<sup>17</sup>”, implicado nas forças do Estado, com suas instituições “ideológicas”. No entanto, cada vez mais identificamos que na contemporaneidade a lógica de dominação se insere numa rede complexa de situações.

Hannah Arendt (2001) deslocou a temática do poder, do seu emprego e aplicação, para a de sua criação e manutenção, ampliando ainda a noção sobre o ato político. Para ela, o poder é inerente a qualquer comunidade política e resulta da capacidade humana para agir em conjunto. Isto, segundo ela, depende do consenso de muitos, o que transforma o poder legítimo.

Arendt (2001) distingue cinco palavras que, muitas vezes, costumamos usar como sinônimas: “poder”, “vigor”, “força”, “autoridade” e “violência”. “Poder”, diz ela: “[...] corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em consenso. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo se conserva unido”. (ARENDR, 2001, p. 36) Já o “vigor”, segundo ela, enquanto entidade individual, é definido como “[...] a propriedade inerente a um objeto ou pessoa e pertence ao seu caráter, podendo provar-se a si mesmo na relação com outras coisas ou pessoas, mas sendo essencialmente diferente delas”. (ARENDR, 2001, p. 37) A “força”, termo usado no cotidiano como sinônimo de violência, “deveria ser reservado, na linguagem terminológica, às ‘forças da natureza’ ou ‘à força das circunstâncias’, isto é, deveria indicar a energia liberada por movimentos físicos ou sociais”. (ARENDR, 2001, p. 37) A

---

<sup>17</sup> Nesse contexto, o conceito é apresentado como modo de exprimir para nós a soberania do Estado que constitui o social.

[...] “autoridade” pode ser investida em pessoas ou postos hierárquicos, e “sua insígnia é o reconhecimento inquestionável por aqueles a quem se pede que obedecem; nem a coerção nem a persuasão são necessárias”. (ARENDR, 2001, p. 37) Por fim, a violência distingue-se dos demais termos pelo seu caráter instrumental; no entanto, pode estar “[...] próxima do vigor, posto que os implementos da violência, como todas as outras ferramentas, são planejados e usados com o propósito de multiplicar o vigor natural até que, em seu último estágio de desenvolvimento, possam substituí-lo”. (ARENDR, 2001, p. 37)

Assim, partindo dos significados dos termos acima, podemos compreender que não é a violência que gera o poder, pelo contrário, ela aparece quando o poder está ameaçado: “[...] poder e violência são opostos; onde um domina absolutamente, o outro está ausente”. (ARENDR, 2001, p. 44) Distinguindo “poder” de “violência”, a filósofa alemã diz: “[...] uma das mais óbvias distinções entre poder e violência é a de que o poder sempre depende dos números, enquanto a violência, até certo ponto, pode operar sem eles, porque se assenta em implementos”. (ARENDR, 2001, p. 35) Para ela, a forma extrema de poder é o de todos contra um, a forma extrema de violência é um contra todos.

Para a autora, a violência pode ser justificada, mas nunca será legitimada. No entanto, diz ainda que o poder é legítimo, e a mais simples forma de legitimação é o voto. A violência pode ser justificada porque traz queixas à atenção pública; aponta uma ausência de diálogo e, em última instância, reclama a falta de cidadania.

Nesse sentido, todos aqueles que sentem perder a capacidade de agir coletivamente tendem a substituir o poder que lhes escapa das mãos pela violência. Para a autora, a violência é racional, voluntária e se multiplica enormemente com o imenso desenvolvimento tecnológico desencadeado pela utilização da ciência aplicada pelos detentores do capital. Toda vez que tivermos a diminuição do consenso social a respeito da legitimidade de um determinado poder, estaremos na iminência de emprego de instrumentos da violência.

Assim como Arendt, Foucault também relativiza a lógica de poder, e propõe um deslocamento em relação às análises que põem o Estado como centro constituidor dessas relações. Para ele, o fenômeno da dominação, com

as inúmeras relações de poder, preexiste ao Estado e afirma: “[...] cada ponto do corpo social, entre homem e mulher, entre membros de uma família, [...] entre cada um que sabe e cada um que não sabe, existem relações de poder”. (FOUCAULT, 1990, p. 187) Discutir estas relações é uma das preocupações do autor, porque sem entendê-las dificilmente se poderá alterar efetivamente poder na sociedade. O jogo do Foucault (1990, p. 248) acredita que “[...] o poder é um feixe de relações mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado.” Com essa implicação, ele conduz a uma forma diferente de entender o poder, seu modelo relacional possibilita compreender com mais clareza a dinâmica, fragmentada, móvel e, às vezes contraditória, do poder em funcionamento na sociedade.

Nessa perspectiva, o poder só pode ser concebido como algo que existe em relação, e envolve forças que se embatem e se contrapõem. Todo poder é uma relação de forças, ou, igualmente, toda relação de força constitui uma relação de poder. Com isso, existe uma pluralidade de correlações de forças, que constituem as relações de poder e atravessam todo o corpo social. O autor diz: “[...] o termo poder designa relacionamentos entre parceiros e com isto não menciono um jogo de soma zero, mas simplesmente, e por ora me referindo em termos mais gerais, a um conjunto de ações que induzem a outras ações, seguindo-se uma às outras.” (FOUCAULT, 1990, p. 217)

Michel Maffesoli (2001) em *A violência totalitária*, também relativiza a noção de poder. Ele acredita que essa noção, de modo geral, desconsidera a coletividade na qual se manifesta os atos de violência. Para ele: “Em face do Estado, que é o triunfo do uno, encontra-se a sociedade dividida, lugar das diferenças.” Por isso, o autor recusa esse conceito de poder como estruturante social, “[...] o poder da economia e o conflito que as caracterizam dependem da potência e não o contrário [...]”. (MAFFESOLI, 2001, p. 65)

O autor não negligencia o papel do Estado com essa afirmação, apenas desloca as análises tradicionais para mostrar que o poder não deve ser pensado como fundamentalmente emanado de um ponto, em geral, identificado com o Estado, até porque:

O estado nas suas diversas abstrações burocráticas, não “representa” mais nada. O rei esta nú, e já se começa a

perceber isso [...] E se a glória da modernidade constituiu em tender para esse “ideal democrático”, cabe ter coragem para dizer que este já não se encontra na ordem do dia. (MAFFESOLI, 2001, p.19)

O que se deve ter em mente é a interpretação da dinâmica das relações de poder que se assemelha à ideia de uma rede. Essa rede permeia todo o corpo social, articulando e integrando os diferentes focos de poder, seja o Estado, a escola, a prisão, o hospital, o asilo, a família, a fábrica, a vila operária, que se relacionam, se apoiam uns nos outros para constituir o corpo social.

É nesse sentido que reside a ideia de uma “força societal”, aquilo que Maffesoli chama de potência, apta a resistir ao estado tecnocrático, capaz de burlar as leis e os direitos civis.

Potência, para o autor, significa um conjunto de elementos (força, coletivo, diferença) oriundos do social, que funcionam bem em sua articulação nos micro eventos da vida cotidiana. Nos momentos de conflitos generalizados, a potência desabrocha e esse confronto torna-se real. Ele ainda acrescenta: “[...] essa potência social renasce, certo de maneira caótica, exprimindo-se, por vezes nos excessos, por vezes na indiferença, na ironia ou na derrisão.” (MAFFESOLI, 2001, p. 19)

Santos (2001) é um dos autores que também têm refletido sobre a questão teórica do poder e violência. Sobre essa última, ele a define como

[...] uma forma de relação social de excessos de poder que impede o reconhecimento do outro-pessoa, classe, gênero ou raça – mediante o uso da força ou coerção, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea. (SANTOS, 2001, p. 108)

O autor baseado nas ideias de Foucault, ainda acrescenta que esse excesso de poder não seria apenas a sua manifestação institucional, pois a força, coerção e dano em relação ao outro, enquanto um ato de excesso presente nas relações de poder estaria seja no nível macro, do Estado, seja no nível micro, entre os grupos sociais. Assim, a violência na sua forma social contemporânea estaria expressa no excesso de poder que impede o reconhecimento do outro, mediante o uso da força ou da coerção.

### 3 VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

Uma escola que massifica é uma escola que põe a descoberto as desigualdades que acolhe e reforça. (DEBARBIEUX, 2001, p.166)

A discussão sobre a violência nas escolas adquiriu grande importância nas últimas duas décadas, passando a mobilizar diversos setores da sociedade. As fontes teóricas são muito variadas, da mesma forma, o que se caracteriza como violência escolar, já que implica inúmeras variantes, como o estabelecimento escolar, sua localização, a posição de quem fala, se é professor, diretor, pais, alunos, condição econômica e social, do acesso à cultura e da construção da diversidade de valores individuais e coletivos de cada um desses grupos.

De acordo com Debarbieux (1996), o estudo sobre a violência no ambiente escolar vem apresentando mudanças relevantes, tanto no que é considerado como violência, como o olhar com que o tema é abordado. Exemplo disso são os termos usados para indicar violência, que variam de acordo com os atos e as situações dos grupos em determinados países. Nos Estados Unidos da América (EUA), o termo delinquência juvenil é utilizado em diversas pesquisas; na Inglaterra esse enfoque é pouco usado; para autores ingleses, o termo violência só deveria ser usado no caso de conflito entre estudantes e professores. (CURCIO; FIRSTE, 1993)

Apesar dos termos variarem de acordo com os atos em diferentes países, uma importante contribuição na conceitualização de violência escolar foi apresentada por Charlot (2002), pesquisador francês, que classifica o conceito em três níveis: a) violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos; b) incivildades: humilhações, palavras grosseiras, faltas de respeito; c) violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que

não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos.

Partindo dessa classificação, Charlot (2002) ainda acha necessário distinguir os tipos de violência encontrados na escola. Existe a violência *na* escola, que ocorre no ambiente escolar, mas não está ligada à natureza das atividades em ambiente escolar. A violência *à* escola, direcionada à instituição ou aos professores e funcionários, é um ataque à escola. E a violência *da* escola, violência simbólica, institucional que se dá no tratamento dos alunos e professores e suas relações sociais.

O autor também indica as distinções que vêm sendo adotadas entre violência, transgressão e incivilidade. O uso do termo violência é defendido quando as ocorrências atacam diretamente a lei; a transgressão nos casos em que as regras próprias da instituição escolar são desrespeitadas; e a incivilidade para as ocorrências que não se inserem nas anteriores, mas que contradizem as regras de boa convivência e respeito mútuo (pequenos atos que se tornam frequentes).

Como se sabe, a escola deixou de ser um espaço protegido e tornou-se um local que é atingido pela violência externa, ao mesmo tempo, reproduz as violências que acontecem em nossa sociedade, em nível macro, e ao mesmo tempo devido as suas especificidades como instituição, fomenta e constroem múltiplos e variados tipos de violências. A escola pode ser vítima, mas também autora de processos violentos.

Sposito (2001), analisando a produção científica nesta área, indica que ocorreram mudanças no padrão da violência no decorrer do tempo. Nos anos 80, a violência na escola persistiu sob a forma de depredações contra os prédios, invasões e ameaças a alunos e professores. Para a autora, o clima de insegurança agrava-se com a intensificação da ação do crime organizado e do tráfico em algumas cidades brasileiras. Aumentava a criminalidade e o sentimento de insegurança, sobretudo nos bairros periféricos, e, dessa forma, a vida escolar passa a sofrer nitidamente os impactos dessa nova conjuntura. Essas questões tornaram-se mais visíveis em cidades como o Rio de Janeiro, e também presentes em outros centros urbanos. Já na década de 1990, segundo a autora, ganham destaque as agressões interpessoais, principalmente entre os alunos.

Outros estudos confirmam a tese de Sposito (2001), e indicam novos padrões e contexto da violência na escola. No final da década de 90, um levantamento nacional realizado por Batista e El-Moor (1999) abordou o tema da violência escolar, e trouxe um diagnóstico bastante importante, a partir de uma investigação realizada apenas com professores. Três tipos de situações foram identificadas como as mais frequentes: as depredações, furtos ou roubos que atingem o patrimônio, as agressões físicas entre os alunos e as agressões de alunos contra os professores. A pesquisa não identificou correlação entre nível de desenvolvimento socioeconômico de determinado estado e os índices de depredação, mas a pesquisa verificou que os estabelecimentos de maior tamanho (com mais de 2.200 alunos) são os mais suscetíveis a essas práticas.

Segundo autores da pesquisa, as agressões a alunos dentro da escola eram registradas pelos professores entrevistados, variando a intensidade por estado da Federação. Os índices mais altos incidiram sobre o Distrito Federal (58,6%) e os menores sobre o Estado de Goiás (8,5%). As agressões a professores no interior do estabelecimento são também registradas pelos sujeitos investigados, mas em menor número: Mato Grosso é o Estado em que os professores relataram o maior número de agressões (33% dos entrevistados) e o Rio de Janeiro (1,2%) apresenta os menores índices. Do mesmo modo, as práticas de agressões, tanto entre os alunos como contra os professores, são mais comuns nos estabelecimentos de grande porte e nas capitais. (BATISTA; EL-MOOR, 1999, p. 151-153)

A análise da produção científica realizada por Sposito (2001), assim como o levantamento nacional de Batista e El-Moor (1999) permite interpretar que nos anos 90 o padrão da violência nas escolas públicas se diversifica, os atos de vandalismo, continuam a ocorrer, mas as práticas de agressões interpessoais, sobretudo entre o público estudantil, se intensificam. As agressões verbais, ameaças entre os pares são as mais frequentes, inclusive ameaças dirigidas a professores. O fenômeno alcança estados de médio porte populacional, e regiões menos industrializadas.

Desse modo, estudos que privilegiam a violência da escola, sob o olhar do autoritarismo institucional (BOURDIEU; PASSERON, 1982), não pode ser vista apenas como reprodutora das experiências de opressão, de violência, de conflitos, advindas do plano macroestrutural. É importante discutir que, apesar

dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também sofrem outras formas de violências próprias da situação em que passa a sociedade contemporânea.

Como afirma Charlot (2002), a violência nas escolas ganha novos contornos na atualidade: maior gravidade das ocorrências; maior incidência de ataques e insultos a professores; envolvimento de alunos cada vez mais novos nas ocorrências de violência; intrusão de elementos externos; atos repetitivos contra docentes e o pessoal administrativo.

Partindo desses pressupostos, foram elencados quatro contextos que caracterizam as diferentes formas de violência nas escolas: estudos que discorrem sobre a **violência da instituição escolar** (ARENDR, 1995; BOURDIEU; PASSERON, 1982; PERALVA, 1997) aqueles que priorizam os efeitos externos na conformação desse problema, no que diz respeito à **interferência da violência urbana**, o assédio das escolas pelo narcotráfico, o crime organizado, a violência doméstica, e seus impactos nas escolas públicas (ABRAMOVAY, 2002; GOMES, 2007; GUIMARÃES, 1998; ZALUAR; LEAL, 2001); a exclusão na convivência escolar, e **os processos discriminatórios** (ABRAMOVAY 2006, 2009; ARAÚJO, 2004; CAMACHO, 2000, 2004); e mais recentemente os casos relatados por meios de jornais, assim como as pesquisas que revelam **a violência dirigida a professores**; além do **Bullying** e o **Ciberbullying** (dada a importância nesse trabalho, esses dois últimos serão tratados em capítulos separados).

### 3.1 VIOLÊNCIA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

É fato, desde sua origem, que a escola é local de poder e ideologia, disputa de consciências e de controle, seja de mentes ou de corpos. Embora tenha passado por mudanças no decorrer dos anos, é importante compreender a ideia do duplo caráter: ensinar e controlar.

A esse respeito, Bourdieu e Passeron (1982) criaram uma obra importante intitulada *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Neste livro, os autores analisaram o funcionamento do sistema escolar

francês e concluíram que, em vez de ter uma função transformadora, ele reproduz e reforça as desigualdades sociais.

De acordo com o autor, a estruturação dessas práticas não é um processo que se faça mecanicamente, de fora para dentro, de acordo com as condições objetivas presentes em determinado espaço ou situação social. Por outro lado, não é um processo conduzido de forma autônoma, consciente e deliberada pelos sujeitos individuais. Para Bourdieu (1983), cada sujeito em função de sua posição nas estruturas sociais vivenciaria uma série de características de experiências que estruturariam internamente sua subjetividade, constituindo uma espécie de matriz de percepções, que orientaria suas ações. Essa matriz seria o que o autor chama de *habitus*,

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983, p. 65)

Através do uso da noção de violência simbólica eles tentam desvendar o mecanismo que faz com que os indivíduos vejam como naturais as representações ou as ideias sociais dominantes. Nesse sentido, Bourdieu e Passeron (1982) consideraram que a transmissão pela escola de (conteúdos, programas, métodos de trabalho, avaliação, relações pedagógicas, práticas linguísticas), próprios da classe dominante, revelam uma violência simbólica exercida sobre os alunos de classes populares. Esse tipo de violência é desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que dela fazem parte, sobre a qual se apoia o exercício da autoridade.

A violência simbólica, do professor para o aluno, ocorre principalmente entre quatro paredes, na sala de aula, local por excelência de convívio de ambos. É neste ambiente que ocorre a construção de uma cultura abusiva no relacionamento interpessoal. O problema começa quando se aborda o conflito através do exercício da autoridade, do castigo, das humilhações, provocando um clima de tensão dentro da sala de aula, o qual o professor não sabe resolver, pois o núcleo desta questão está submerso em um currículo oculto de relações interpessoais instaladas no processo ensino-aprendizagem.

Para Macedo (2007, p. 50), o habitus disciplinar e sua força simbólica constituem numa estrutura significativa para dificultar as iniciativas não-disciplinares. Nesses termos, sua hipótese é que

[...] o habitus e o ethos disciplinares por muito tempo ainda guiarão as concepções e implementações curriculares. Ou seja o currículo oculto disciplinar dirá durante um tempo significativo como devemos organizar as nossas formações, por mais que reconheçamos o importante e construtivo movimento relacional não-disciplinar que habita hoje o argumento epistemológico e formativo e, por consequência, as práticas curriculares.

Sendo assim, a violência escolar assume diversas facetas. Por exemplo, alguns professores que usam os ditados e cópias, sem intencionalidade pedagógica, como maneira de manter os alunos em silêncio, assim como as discriminações e exclusões. Outro exemplo típico dessa violência se traduz no caráter disciplinador que, por vezes, é conferido à avaliação, que serve como um instrumento que mede a capacidade do aluno através da exigência de respostas idênticas às formuladas em sala de aula.

Perde-se de vista a avaliação como diagnóstico, que serve de instrumento de orientação ao professor no processo ensino-aprendizagem, ela deve indicar os ganhos cognitivos que o aluno ainda não alcançou. No entanto, essa noção de processo pode ser, por vezes, esquecida, e a avaliação é esvaziada, tornando-se um instrumento autônomo, de controle da disciplina.

O conceito de violência simbólica aparece como eficaz para explicar a violência da escola, a que se reproduz na dimensão pedagógica e institucional, se expressando através do controle, da autocracia, da brutalização das relações. Partindo deste conceito, percebe-se o professor com um duplo papel: de um lado, como representante do poder dominador e de outro, o de dominado, submetendo-se a regulamentos e exigências burocraticamente estabelecidas.

Peralva (1997), com base em estudo de caso realizado em um colégio da periferia de Paris, argumenta que as condições históricas que incidiram para consolidação desse processo de controle, centralização do poder através do Estado Moderno; normatização dos comportamentos; e interesse dos indivíduos em aderir a esta ordem e abrir mão da força em suas relações,

preferindo a influência e persuasão, estariam ausentes ou em crise, quando referidas à realidade escolar francesa.

Resultados de sua investigação indicaram que a escola atual não mais atuaria como um micro Estado, assegurando um modelo de ordem. Em primeiro lugar, porque o próprio modelo teria se debilitado diante das transformações atuais em que os indivíduos se orientariam mais por escolhas individuais que por regras de comportamento exteriores. Em segundo, porque a massificação escolar, ocorrida na França em um contexto de modernização, competitividade e desemprego, teria enfraquecido os ganhos provenientes da adesão a esta ordem, principalmente para o público popular, que tem dificuldades em enfrentar a competição escolar.

Repensar a escola é refletir sobre a sociedade, sobre o Estado e perceber a sutileza de suas relações. Quando a escola não se realiza em suas ações como uma instituição transformadora, ela se mostra uma entidade vazia, e no vazio da escola habita o vazio da política, e nestes vazios se instala uma das figurações da violência que aniquila o “mundo partilhado” e o “mundo sensível”, como nos indica Hannah Arendt (1995, p. 189):

A política que nos referimos, não é o sinônimo de governar, mas de falar e ser ouvido, estabelecendo um diálogo em que todos têm o direito à palavra, pois é com a palavra que nos inserimos no mundo humano, e esta inserção confirma o fato original e singular de estar no mundo. A noção de política é constituída a partir do conflito e do diálogo, que deve se fazer presente na escola pela prática da ação e do discurso. A corrosão da ação, o esvaziamento do discurso conduz a deterioração da política à destruição do mundo comum, nos restando um mundo sombrio, onde o mal é banalizado e as mais distintas violências se naturalizam aniquilando o sentido dialético da vida e a perspectiva libertadora do pensamento.

Nesse sentido, a escola, como uma agência destituída de possibilidades políticas, de pensamento colonizado, é um lugar de múltiplas violências, concebida como uma fábrica de ordens que esvazia o sentido da política.

Por conta dessa ausência de sentido político, a escola não consegue dialogar sobre as razões de sua violência, tampouco sobre complexidade da violência fora dela, que lhe atinge cotidianamente, pelas diversas ações do crime organizado, ou pelas rivalidades de “galeras” de rua.

### 3.2 A INTERFERÊNCIA DA VIOLÊNCIA URBANA

Como vimos anteriormente, existem escolas que se mostram violentas, dada sua prática de controle e punição. Por outro lado, existem escolas que passam por situações de violência perpetradas principalmente pelo crime organizado, ou da delinquência juvenil.

Contudo, sabemos que não devemos atribuir as causas da violência escolar ao fenômeno exclusivo da violência urbana, é necessário conhecer os pontos de interseção e a complexidade que permeia o estudo da violência em meio escolar, “[...] sua interseção com o tema da violência social, sobretudo nas cidades e na interação que o mundo do tráfico estabelece com os segmentos juvenis.” (SPOSITO, 2001, p. 100)

Os dados evidenciam que no Brasil são os jovens em idade escolar que mais se envolvem com violências e crimes. Uma pesquisa intitulada *Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros 2008*, divulgada pela Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (Ritla) e pelo governo, revelou que os homicídios entre a população de 15 a 24 anos de idade passaram de 13.186 para 17.312, implicando em aumento de homicídios de aproximadamente 32%<sup>18</sup>.

Na Bahia, Salvador ocupa a 4ª posição nacional em número de homicídios como apontou a *Pesquisa Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros*, em 2008, coordenada por Julio Jacobo Waiselfisz, envolvendo jovens em idade escolar. Os dados da pesquisa *Redução de Danos Sociais nos Bairros do Subúrbio Ferroviário de Salvador-BA (2002-2004)*, realizada no CRH/UFBA e subsidiada pelo Ministério Público do Estado da Bahia, confirmam também essa progressão nos índices de violência e criminalidade, ao sinalizar que o intervalo de idade entre 15 e 24 anos é o de maior risco e no qual se concentram os maiores índices de práticas violentas que se manifestam na escola e no cotidiano daqueles jovens que ainda não evadiram ou não foram capturados pela criminalidade.

---

<sup>18</sup>Para estimar o que isso significa, basta lembrar que temos no Brasil, 35 milhões de pessoas na faixa etária de 15 a 29 anos (IBGE-2006), que se concentram nas grandes cidades e nas regiões metropolitanas.

Consequências da violência urbana chegam à escola, cotidianamente. A reportagem do jornal *A Tarde*, intitulada *Escolas da rede pública convivem com a violência nas salas de aula*, demonstra bem a situação de risco e vulnerabilidade das escolas públicas de Salvador. Segundo dados apresentados,

Nos últimos quatro anos foram seis os estudantes mortos, além de uma professora e um vigilante, vítimas da violência nas escolas públicas em Salvador e no interior do Estado, segundo levantamento da Associação de Professores Licenciados da Bahia (APLB). As ocorrências incluem ainda agressões a professores, funcionários, estudantes e tráfico de drogas. (ESCOLAS..., 2006, p. 5)

A reportagem do jornal *A Tarde*, assinada pelo jornalista Adilson Fonseca, refere-se a uma pesquisa realizada APLB – junto aos professores da rede pública para compreender as atuais condições de trabalho dos professores, bem como a situação em que se encontram as escolas nos diversos bairros de Salvador. A matéria acima citada tece os seguintes comentários e registros: “Nos últimos quatro anos, 21 escolas, na capital e no interior, foram protagonistas de casos de violência, dentro e fora das salas de aula, resultando na morte de estudantes e vigilantes, e em professores ameaçados de morte. Não só pela ação de gangues que agem nos bairros onde esses estabelecimentos de ensino se situam, mas também dos próprios alunos que frequentam as salas de aula armados. O ensino público, principalmente à noite, tornou-se uma roleta russa para os professores que temem por suas próprias vidas, cada vez que vão ao trabalho. A violência nas escolas soma-se ao problema da falta de estrutura física e de qualidade no ensino, conforme dossiê elaborado pela APLB, que vem distribuindo um questionário a diversos estabelecimentos de ensino público na capital, colhendo informações dos professores sobre os principais problemas enfrentados pela categoria..”.

Como podemos notar através dos indícios da referida pesquisa, a situação de violência juvenil, que cresce progressivamente nos bairros pobres, cada vez mais se mostra presente nas escolas públicas, que, além de terem que lidar com a precarização infraestrutural e pedagógica, têm que dialogar com jovens em contextos de vulnerabilidades sociais: pobreza; dificuldades de

inserção no mercado de trabalho; ausência da família; falta de perspectivas, etc. Jovens que vivem em um contexto hostil de múltiplas carências e reincidentes fracassos, em que a escola pública se constitui como mais uma instituição de bloqueio social, pois não consegue incluir estes jovens na vida produtiva e nem estimulá-los à conscientização cidadã.

Uma pesquisa realizada por Gomes (2007) investigou as representações da violência, de suas manifestações, determinantes e consequências em 25 escolas públicas com aplicação de 1.394 questionários aos estudantes. Nessa perspectiva, o referido estudo buscou compreender os significados das representações que os jovens utilizam para conceituar e explicar a violência que praticam e sofrem no cotidiano de suas relações, seja familiar, educacional ou social mais amplo. Algumas das escolas pesquisadas, segundo a autora, encontravam-se em áreas de extrema pobreza, tendo estudantes que conviviam cotidianamente com famílias trabalhadoras, mas também com marginais e traficantes. Resultados revelaram elevados índices de violência praticada por e contra alunos, ou contra e, até mesmo por educadores, por familiares e pela comunidade em que residem as crianças e jovens, ou vizinhos das escolas pesquisadas. Do total de entrevistados, 67,8% deles presenciaram discussões e brigas entre seus colegas, sendo que do mesmo total, 62,2% deles presenciaram discussões e brigas entre seus colegas, sendo que do mesmo total 62,2% já sofreram violência física ou psicológica e, até sexual, por parte dos colegas, e 60% já presenciaram conflitos graves entre professores e alunos.

Gomes (2007) reconhece que os condicionantes da violência estão na dinâmica das relações sociais vivenciadas na escola, na família e na comunidade, ou ainda no consumo e tráfico de drogas lícitas ou ilícitas que ocorrem também nesses mesmos contextos. No entanto, no conjunto dos dados da sua pesquisa, a questão familiar é uma das mais fortes variáveis condicionantes da violência que se manifesta na escola. Como afirma a autora, “[...] a presença do alcoolismo, principalmente dos pais, e outras drogas lícitas ou ilícitas no ambiente familiar também foram justificativas para as agressões.” (GOMES, 2007, p. 73)

Essas agressões em muitos casos ocorrem de maneira similar à violência doméstica envolvendo violência física com agressão direta contra

peças queridas do agredido, a violência psicológica, quando envolve agressão verbal, ameaças, e a violência socioeconômica, o controle da vida social da vítima ou de seus recursos econômicos. Os autores da agressão podem apresentar um comportamento normal e até amável, o que sempre dificulta a denúncia.

Nesse sentido, Gomes (2007, p. 77) afirma:

A fenomenologia da violência na escola é, portanto, muito similar à violência praticada no âmbito familiar, parecendo aos pesquisadores um pouco mais acirrada, porque as dimensões afetivas nela são mais sociais do que nas familiares, onde de certa forma ainda existem os vínculos de parentesco, a proteção nutrida pelo parentesco.

Reafirmando o impacto da violência gerada pelos efeitos da presença de quadrilhas de tráfico de drogas no espaço escolar, uma pesquisa realizada por Zaluar e Leal (2001), entre 1995 e 1996, em escolas comuns e CIEP existentes em três áreas da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro (favela da Mangueira no Município do Rio de Janeiro; favelas Vila Nova e Vila Ideal em Duque de Caxias e o loteamento Jardim Catarina em São Gonçalo), analisou os efeitos da violência extramuros na rotina escolar.

Assim, a rua (onde impera o domínio das quadrilhas de crime organizado) viria a concorrer com a escola e com a família, disputando o lugar de agência socializadora. Segundo as autoras, os resultados da pesquisa

[...] ressaltam o confronto entre a violência física extramuros (na rua) e a violência intramuros, praticada na escola, demonstrando que as formas tradicionais de educação moral, até então presentes nas escolas públicas, não têm sido suficientes para impedir a invasão da escola pelos códigos e práticas que dominam as ruas das áreas pobres. (ZALUAR; LEAL, 2001, p. 157)

Neste sentido, condutas provenientes da criminalidade urbana externa – o tráfico de drogas, no exemplo do Rio de Janeiro, assim como as brigas entre gangues<sup>19</sup> rivais, desencadeiam processos escolares internos muito

---

<sup>19</sup> Segundo Abramovay e outros estudiosos (2004), o termo gangue é utilizado, genericamente, para designar uma organização juvenil ligada a atos como pichar, brigar por espaços, atacar um “inimigo” em comum, até grupos que passam para o estágio que inclui assaltos, roubos e consumo/venda de drogas, etc.

importantes, alterando posturas docentes, processos de aprendizagem e promovendo efeitos nefastos na organização escolar, como mostrou, também, Eloisa Guimarães (1998) em sua pesquisa sobre a relação das quadrilhas e das galeras com a unidade escolar do Rio de Janeiro.

A tese da autora mostra que os processos de cerceamento da escola pela atividade do narcotráfico e das galeras geram mudanças nas regras práticas e comportamentos escolares, alterando procedimentos, como horário de entrada e saída, utilização da quadra e proibição de alguns assuntos (como o tema drogas). A escola passa a obedecer a lógica proveniente do crime organizado e uma manifestação clara disso é o fechamento da unidade nos dias de disputa entre quadrilhas rivais.

É inegável o reconhecimento da ausência do Estado nas políticas sociais, imperando entre a população relações de desconfiança diante dos aparelhos de segurança. A pesquisa de Eloisa Guimarães (1998) descreve como os agrupamentos juvenis, as denominadas *galeras*, tema recorrente nos noticiários da imprensa, que mostram “embalos de sábado à noite”, onde os jovens estão reunidos nos bailes funk de finais de semana da cidade, convivem em territórios sob influência do narcotráfico, sem necessariamente manter interações com os traficantes, esses grupos frequentam a escola ou a invadem em ocasiões de extremo confronto.

Segundo a autora, em momentos de crise, sobretudo na disputa entre lideranças do tráfico por novos territórios ou nos conflitos entre galeras rivais, observa-se praticamente a inviabilidade do funcionamento regular da escola. Parte das possibilidades de funcionamento regular das atividades rotineiras do estabelecimento decorre das negociações que diretores estabelecem com os chefes locais, por meio de seus mediadores jovens, muitos deles ainda na condição de alunos.

Outro estudo realizado por Sposito (1998) ilustrou uma nova modalidade de violência que recobre o universo dos alunos, e que também costumamos ver nos noticiários. Numa pesquisa realizada pela autora na COHAB Tiradentes, conjunto habitacional localizado no extremo leste da cidade de São Paulo, considerado um dos mais violentos da metrópole, há em torno de oito escolas municipais e estaduais em funcionamento. No interior desse amplo aglomerado de prédios há zonas destinadas à desova de corpos, muitas vezes

próximas das unidades escolares. Não é raro, segundo depoimentos de funcionários da escola, crianças e adolescentes chegarem à escola comentando os fatos e, não mais perplexas com os assassinatos. Um depoimento de uma diretora aponta que os alunos sequer consideravam violentas as mortes, acham normais, já que foram produzidas por poucos tiros ou facadas. Ela ainda diz que os acontecimentos adquiriam cores espetaculares apenas quando eram amplamente caracterizados por rituais de extermínio, expressos no elevado número de tiros ou de dilacerações provocadas pelas armas. A esse respeito, Sposito (1998) acrescenta que os limites definidores do ato de destruição do outro são inscritos na experiência cotidiana que integra a violência, banalizando-a, no âmbito da sociabilidade.

Neste caso, vale a pena reiterar que a violência urbana invade a escola. As depredações e os atos de vandalismo, o cerceamento da escola pelo narcotráfico, a escola como lugar de desova de corpos seriam uma das manifestações mais frequentes que caracterizariam a violência à escola. De acordo com essas pesquisas, o tema da violência nesses espaços é submetido a um tratamento que enfatizava sua dupla marginalidade: marginais ou delinquentes são muitas vezes os protagonistas, gerando assim uma agressão externa, um subproduto marginal ao conjunto das práticas escolares.

O problema da violência à escola se configura como uma das causas da evasão de muitos alunos dessas escolas. Segundo Zaluar e Leal (2001), o tiroteio cada vez mais comum nos bairros populares e nas favelas, o uso de armas de fogo dentro dos prédios escolares, onde já ocorrem mortes de estudantes, e a presença de traficantes nessas comunidades têm prejudicado o rendimento escolar dos jovens, levando-os muitas vezes ao afastamento ou mesmo ao abandono dos bancos escolares. A existência de opções de trabalho informal no mercado ilegal das drogas, assim como outros tipos de crimes contra a pessoa e o patrimônio, também contribui para diminuir, aos olhos dos alunos pobres, a importância da escolarização e das oportunidades de profissionalização que poderá lhes oferecer.

### 3.3 AS DISCRIMINAÇÕES

Existem estudos que apontam a violência nas escolas diretamente relacionada com atitudes de discriminação, estigmatização e / ou segregação. Nesse aspecto, destaca-se a pesquisa de Araújo (2004) realizada em uma escola pública localizada na periferia de Belo Horizonte. A autora investigou como a situação de afrontamento de dois bairros, um dos quais é marcado pela violência, interfere nas relações desenvolvidas dentro da escola. O estudo focaliza as formas de constituição da identidade desses adolescentes, que experimentam não só a violência no seu cotidiano, mas o estigma no interior da escola em decorrência do seu lugar de moradia.

Assim, a autora aponta que a violência observada na escola pesquisada não se trata de uma reação à violência da instituição escolar, mas de “[...] atos de violência que servem para demarcar espaços de poder, dentro de uma situação de estigmatização.” (ARAÚJO, 2004, p. 156)

No mesmo enfoque, destaca-se também o trabalho de Camacho (2000), embora sua preocupação estivesse voltada para o estudo da sociabilidade e das formas de violência entre alunos advindos, não de áreas precárias, mas de estratos médios e altos, em escolas do município de Vitória (ES). A autora procurou investigar as práticas de violência e indisciplina de alunos adolescentes no interior de duas escolas, uma particular e uma pública, por meio das experiências e relatos dos seus diferentes membros. Suas investigações revelaram que a violência praticada pelos alunos, no ambiente escolar, pode ter origem tanto da intolerância ao diferente como da reação dos considerados diferentes à discriminação sofrida. A discriminação pode se apresentar tanto de forma mascarada (quando o emissor procura disfarçar o seu ato) como de forma explícita. Segundo ela, “[...] a maioria das agressões praticadas nas escolas é motivada pela heterofobia, ou seja, pela estranha recusa da diferença, pela raiva, pela rejeição, enfim pela não aceitação daquele que o agressor julga diferente de si”. (CAMACHO, 2000, p. 203)

Pesquisa realizada em 2008, pela Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA), a pedido da Secretaria de Educação do Distrito Federal, fez um diagnóstico sobre violência e convivência nas escolas do DF

que abarcam as séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. Abramovay (2009), autora da pesquisa, identificou que a convivência nas escolas é marcada tanto por violências duras, como por agressões físicas, roubos, furtos, quanto por micro violências, ou seja, atos de incivilidade, humilhações e falta de respeito.

Dentre os insultos e agressões que fazem parte do cotidiano das escolas do Distrito Federal, destacam-se as discriminações geradas por preconceitos de diversas ordens. Nesse sentido, a pesquisa revela que as condições socioculturais e econômicas, além de identidades sexuais e os significados atribuídos aos diversos sujeitos, são chaves para se compreender as brigas, humilhações e exclusões que acontecem nos pátios e salas de aula dos colégios.

O estudo trouxe resultados impressionantes: 74,9% dos alunos entrevistados (uma amostra de 10 mil estudantes e de 1.500 professores) observaram agressões verbais em suas escolas; e 69,7 % dos alunos e 71,1% dos professores afirmaram ter visto agressão física no espaço escolar.

Os tipos de discriminação mais relatados foram a homofobia, com 63,1% das respostas dos alunos e 56,5% dos professores e o racismo (55,7% dos alunos e 41,2% dos professores). Nota-se que os dados de alunos e professores são bastante parecidos quanto à ordenação das discriminações. No entanto, são os alunos os que relatam ter presenciado mais discriminações. Mesmo a discriminação religiosa, preconceito com menores índices de apontamento, apresentou níveis de respostas elevados: 30,9% entre alunos e 21,9% entre professores.

Apesar de substancialmente inferiores às porcentagens concernentes às discriminações vistas, os índices relativos aos preconceitos sofridos são também bastante relevantes: 13,9% dos alunos afirmaram haver sofrido preconceito pelas roupas usadas (o que corresponde em dados expandidos, a 25.615 alunos), enquanto 12,6% (23.311 alunos) afirmaram ter sido vítimas de racismo, e 11,3% (20.822 alunos) se declararam alvo do preconceito religioso.

A discriminação no Brasil não é um tema novo nem na literatura nem nas relações sociais. No entanto, a exclusão manifestada pelo discurso do outro, ocultada no ambiente escolar, parece agora ganhar evidência nas pesquisas sobre violência escolar. Essas investigações demonstram como

esses espaços constituem a disseminação do preconceito por meio da linguagem, na qual estão contidos termos pejorativos que, em geral, desvalorizam a imagem dos negros, índios, homossexuais, dos adeptos de diferentes religiões, e os econômica e socialmente excluídos. Dessa forma, a imagem do outro passa a ser percebida como ameaçadora e inferior. Assim as relações na escola são vividas de modo odioso, marcadas por violência.

Por isso, Abramovay (2006) acredita que a defesa de um conceito ampliado de violência na escola fundamenta-se numa compreensão do fenômeno como algo intrinsecamente relacionado ao contexto social, histórico, cultural em que ele se dá, com a vantagem de poder abarcar ações, comportamentos e processos diferenciados que envolvem sujeitos distintos (alunos, professores, moradores da comunidade, etc.) e a própria instituição escolar.

Os dados obtidos na pesquisa em Brasília refletem uma realidade nacional, e demonstram que o padrão da violência nas escolas públicas se diversifica, e tem mudado de contexto, além dos tradicionais atos de agressões físicas, roubos, furtos, continuarem a ocorrer, as práticas de discriminação a determinado grupos étnico-raciais, alunos com deficiência, ou orientação sexual, se intensificam. Essas discriminações são na escola aspectos que podem desencadear situações de violência protagonizadas por adolescentes e adultos.

Outro estudo, de abrangência nacional, realizado pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), a pedido do Ministério da Educação (MEC), e divulgado em junho de 2009, confirmou que o preconceito e a discriminação estão fortemente presentes entre estudantes, pais, professores, diretores e funcionários das escolas brasileiras. As que mais sofrem com esse tipo de manifestação são as pessoas com deficiência, seguidas de negros e homossexuais.

Além disso, pela primeira vez, foi comprovada uma correlação entre atitudes preconceituosas e o desempenho na *Prova Brasil*<sup>20</sup>, mostrando que as notas são mais baixas onde há maior hostilidade ao corpo docente da escola.

A pesquisa levou dois anos e meio e entrevistou 18.599 pessoas, entre estudantes a partir dos 14 anos de idade, professores, diretores, funcionários de escolas, pais e mães de alunos de 501 escolas em 26 estados e no Distrito Federal. Foram analisados preconceitos de diversas naturezas: racial, socioeconômico, de gênero, de orientação sexual, geracional, territorial e o relacionado a pessoas com necessidades especiais (física e mental).

A principal conclusão foi que 99,3% dos entrevistados têm algum tipo de preconceito, e que mais de 80% gostariam de manter algum nível de distanciamento social de portadores de necessidades especiais, homossexuais, pobres e negros. Do total, 96,5% têm preconceito em relação a pessoas com deficiência e 94,2% na questão racial. O resultado mostrou também que pelo menos 10% dos alunos disseram ter conhecimento de situações em que alunos, professores ou funcionários foram humilhados, agredidos ou acusados injustamente apenas por fazerem parte de algum grupo social discriminado, e foram vítimas de *bullying*. A maior parte (19%) foi motivada pelo fato de o aluno ser negro. Em segundo lugar (18,2%), aparece a pobreza e depois a homossexualidade (17,4%).

Quase 9% dos professores e 8% dos funcionários de escola pública do país sofreram, por parte dos alunos, algum tipo de discriminação, agressão física, acusação injusta ou humilhação. Nessas escolas, em que há mais atitudes preconceituosas, o desempenho dos alunos foi menor na edição de 2007 da *Prova Brasil*. A idade é o principal motivo das atitudes discriminatórias sofridas pelos professores (8,9%). Em seguida, aparece a homossexualidade, com 8,1%. No caso dos funcionários, a condição social, com (7,9%), teve peso maior. Logo depois, foi o fato de o funcionário ser velho (7,8%) e negro (7,5%).

José Afonso Mazzon, da Universidade de São Paulo, coordenador da pesquisa, afirmou que por causa das discriminações, da agressão física, acusação injusta ou humilhações sofridas, alunos, professores e funcionários

---

<sup>20</sup>Exame nacional criado em 2005 dirigido aos estudantes de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental de todas escolas públicas e urbana do Brasil. Tem finalidade de avaliar habilidades de língua portuguesa e matemática. Informação disponível no seguinte endereço: <<http://provabrasil2009.inep.gov.br/>>. Acesso: 2 set. 2009.

ficam desestimulados para o trabalho, e o desempenho do aluno é menor. Segundo ele, ninguém se sente bem num ambiente em que não é bem acolhido.

Se os resultados dessas pesquisas apontam que preconceitos e discriminações a pobres, homossexuais, deficientes e negros estão sendo o condutor das práticas de violência, isso demonstra que a escola, cada dia mais, está demarcada pela intolerância no convívio com a diferença.

A sociedade categoriza pessoas em função, dentre outros aspectos, do que considera comum e natural para um grupo social, uma faixa etária ou status social. As concepções que construímos sobre um grupo de pessoas são transformadas em expectativas e normas de comportamento e esperamos que elas ajam de acordo com as normas determinadas.

O enquadramento das pessoas em categorias permite prever a identidade social de cada uma delas. Ou, como diz Goffman (1988), atribuímos às pessoas uma identidade social virtual e, a partir do caráter que imputamos a elas, fazemos exigências sobre aquilo que o indivíduo deve ser. Quando aquilo que é imputado ao indivíduo adquire uma conotação depreciativa, estamos, segundo o autor, falando de estigmas ou estereótipos.

Para Goffman (1988), pelo processo de estigmatização, o indivíduo passa a ser visto como diferente do normal ou como desviante. O autor afirma existir três tipos de estigma. Em todos eles um traço chama a atenção, e o indivíduo é geralmente reduzido a esses traços. O primeiro tipo de estigma é aquele gerado por deformidades físicas. O segundo são os estigmas que têm por origem as culpas de caráter como vontade fraca, desonestidade, alcoolismo, doenças mentais, homossexualismo e desemprego. O terceiro tipo de estigma é o tribal, de raça, nação e/ou religião.

Como se pode notar, a violência nas escolas se diversifica e assume contornos particulares. Os ataques e insultos de alunos contra alunos são mais motivados pelo preconceito, pela discriminação, inclusive dirigidos também aos professores. Essas situações contribuem para a existência de um estado de sobressalto, de ameaça permanente aos funcionários dos estabelecimentos de ensino.

### 3.4 VIOLÊNCIA DIRIGIDA AOS PROFESSORES

Além da pesquisa que demonstrou que discriminações são comuns a professores no ambiente escolar, as notícias nos meios de comunicações também revelam casos de outros tipos de violência dirigidas a esses profissionais. Nessas matérias, possuem relatos dos educadores que não só envolvem discriminações, mas agressões físicas, violência psicológica, e incluem ainda danos aos seus patrimônios. A violência geralmente é praticada por alunos, ex-alunos, e até familiares em seu ambiente de trabalho; além disso, os professores ainda sofrem com as consequências da violência urbana, assédio do narcotráfico, e as brigas de gangues no entorno da escola. Alguns passam por problemas psicológicos e chegam até a pedir exoneração.

Algumas das manchetes têm se tornado frequentes desde 2000, a ver: *Professor é assassinado dentro de escola em Duque de Caxias. Revista Época, Rio de Janeiro, 10 de setembro de 2002; Professor da Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC) sofre traumatismo craniano depois de ser agredido por aluno. Jornal A Tarde, Salvador, 3 de outubro de 2003; Professor sofre violência no seu ambiente de trabalho. Folha de São Paulo, São Paulo, 27 de setembro de 2005; Professores são agredidos em diferentes cidades do interior de São Paulo. Folha de São Paulo. São Paulo, 11 de julho de 2007; Professora que sofre traumatismo craniano em Porto Alegre depois de uma agressão de alunas na Escola Estadual Bahia. Zero Hora, Porto Alegre, 24 de março de 2009; Professor é espancado na Ceilândia. Sindicato dos professores do Distrito Federal, DF, 3 de junho de 2009; Professor é esfaqueado por aluno em escola de Salvador. G1 Portal de notícias Globo, 3 de março de 2010.*

As reportagens refletem uma realidade nacional e têm contribuído para fazer aflorar a questão da insatisfação dos professores no magistério, um tema que tem sido objeto de estudo cada vez mais frequente nos últimos anos, tanto no Brasil como em outros contextos. Fatores como o estresse da profissão, associado ao excesso de trabalho, baixos salários, desvalorização profissional, dificuldades materiais, indisciplina do aluno, e violência na escola, entre outros, são entendidos como causadores do chamado "mal-estar docente".

Essas situações podem ainda levar à manifestação de uma síndrome denominada Burnout, um distúrbio psíquico de caráter depressivo, precedido de esgotamento físico e mental intenso, cuja causa está intimamente ligada à vida profissional. A síndrome de Burnout (do inglês *to burn out*, queimar por completo) foi assim denominada pelo psicanalista nova-iorquino, Freudenberger, após constatá-la em si mesmo, no início dos anos 70.

Do ponto de vista político, vemos ainda a relativa importância (para não dizer pouca) que os sistemas gestores dedicam ao assunto. Segundo a Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), em 2006, a Secretaria Estadual de Educação registrou 2,3 mil casos de violência contra professores em 2006. Mesmo tomando conhecimento da gravidade da questão, os sistemas gestores estaduais parecem se limitar com decisões provisórias sem o enfrentamento cuidadoso de um problema que está tendo enorme efeito negativo sob a saúde do professor e desenvolvimento do ensino e aprendizagem de crianças e jovens.

A mesma associação, na pesquisa em 2006, trouxe dados alarmantes sobre a violência dentro das salas de aula das escolas públicas de São Paulo. Segundo o estudo, 87% dos professores entrevistados afirmam ter ciência de casos de violência ocorridos na sua escola em 2006. Este número representa 583 professores dos 672 que responderam à questão. A violência verbal foi a mais citada, com 96% dos casos. Os atos de vandalismo aparecem em segundo lugar, com 88,5% dos casos, seguidos da agressão física e do furto, com 82% e 76% dos casos, respectivamente.

Outros tipos de violência que se encaixam entre os que podem ser chamados de incivildades são também comuns segundo os dados da pesquisa. Essas manifestações partem tanto dos alunos como dos pais de alunos. Praticamente, 77% dos professores já haviam sido xingados por alunos, sendo que 23% afirmam que os insultos são frequentes, enquanto 54% afirmam que eles ocorrem raramente. Com relação aos pais esta porcentagem é menor, mas mesmo assim significativa, uma vez que 27,5% dos professores afirmaram que já foram ameaçados, xingados ou agredidos por pais de alunos.

A pesquisa buscou também captar manifestações da violência ligadas a discriminação. Cerca de 22% dos docentes afirmaram já ter sofrido algum tipo de discriminação pela opção sexual, pela raça, ou pelo gênero, pelo seus

alunos. Assim, vemos que as discriminações não são dirigidas apenas aos alunos, os professores também sofrem os efeitos dessas atitudes.

O Estado de São Paulo ainda foi escolhido, juntamente com o Rio Grande do Sul, para participarem de uma pesquisa que envolveu 15 cidades no mundo inteiro, que avaliou o impacto de fatores sobre o índice de rendimento escolar de estudantes. Entre alguns indicadores já tradicionais em estudos desse gênero – como tamanho das classes e nível de formação dos professores –, dessa vez incluiu-se a variável "clima emocional em sala de aula"; item que traduz algo como a tranquilidade com que o professor consegue executar seu trabalho, o relacionamento com os alunos e o nível de violência na escola.

De acordo ainda com dados da investigação, 46% disseram ter dificuldade em conter a indisciplina e despertar a atenção dos alunos, 47% deles já sofreram agressões verbais vindas de alunos e 11% chegaram a ser agredidos fisicamente

Sendo assim, o referido estudo constata que nada tem tanto impacto sobre o desempenho dos alunos como a variável relacionada à violência escolar. Nas escolas em que o clima é considerado bom, as notas dos estudantes são 36% mais altas do que a média em testes de linguagem e 46% maiores em matemática. Segundo o filósofo chileno Juan Casassus, coordenador da pesquisa, um bom ambiente para aprender tem mais peso do que todos os demais fatores somados na pesquisa. Para ele, tornar mais harmoniosas as relações na escola, portanto, não é relevante apenas para reduzir o estresse dos professores e a desmotivação dos alunos. É, antes de tudo, decisivo para fazer a educação avançar.

De acordo com Abramovay (2006), as principais causas de violências de alunos para com seus professores são quando eles lhes reprovam, ou dão notas baixas; quando vão para recuperação e repetem o ano; quando passam o prazo de entrega dos trabalhos; quando exigem o uso de uniforme; quando discordam da avaliação; quando transferem os alunos; quando chamam a atenção do aluno; quando o encaminha para a coordenação ou quando o expulsa.

Essa constatação da autora foi revelada depois de uma pesquisa realizada em 2003, em cinco capitais brasileiras – Belém, Salvador, Rio de

Janeiro, São Paulo, Porto Alegre – e no Distrito Federal, e contou com entrevistas a adultos (professores, diretores e funcionários) em 143 escolas da rede pública.

Embora a pesquisa tenha ocorrido em estabelecimentos da educação básica, na educação superior, vale ressaltar que o desrespeito e a desconsideração pelo papel dos professores, bem como da autoridade deles, também é vista.

Nesse sentido, é oportuno discutir a relação entre professor e aluno, enfatizando a chamada crise da autoridade docente. Segundo Aquino (1998), que pesquisou e analisou as categorias de violência e autoridade no contexto escolar, os atos de violência no cotidiano escolar estariam relacionados à crise da autoridade docente – dispositivo essencial para a eficácia da intervenção institucional.

A autoridade delegada aos agentes de determinada instituição é um dos elementos basais de estruturação e efetivação da própria intervenção institucional. Para ele os significados do termo autoridade remetem a direito, poder de comandar, de obrigar a fazer alguma coisa; domínio, jurisdição, arbítrio, vontade própria, aquele que exerce autoridade, consideração, influência, importância, autorização e permissão.

Sua premissa é de que

[...] a potência virtual da ação institucional dá-se via delegação de “poderes” aos agentes, pela clientela/público, avalizada pela crença numa certa “superioridade” hierárquica (leia-se, “saberes”) daqueles – porque mais próximos do objeto institucional, quer pela sua posse quer pela sua guarda. E, finalmente, na definição do termo autoridade, desponta uma evidente justaposição semântica a um dos sentidos do termo violência: o de “obrigar a fazer alguma coisa”. (AQUINO, 1998, p. 9)

Sabemos que a relação escola e violência é bem antiga; está na base da instituição escolar. O uso de palmatórias ou da violência simbólica fazia parte de uma prática usual, positiva e, portanto, não poderia ser considerada uma violência tal como ela é definida no momento atual. Hoje, essas práticas não gozam mais de nenhuma legitimidade no campo jurídico, social ou pedagógico.

Apesar dessas práticas não gozarem de legitimidade nos estudos mais contemporâneos, autores ainda apontam que a crise da autoridade estaria basicamente instalada nas escolas, dada a ausência de antigos métodos disciplinares, de controle, seja por meio de práticas pedagógicas dos docentes, ou força impositiva do diretor escolar para manter a ordem.

Como afirma Aquino,

[...] poder-se-ia concluir que, de um ponto de vista institucional, não há exercício de autoridade sem o emprego de violência, e, em certa medida, não há o emprego de violência sem exercício de autoridade. Portanto e em suma, a violência como vetor constituinte das práticas institucionais teria como um de seus dispositivos nucleares a própria noção de autoridade, outorgada aos agentes pela clientela/público, e avalizada pelos supostos "saberes" daqueles. Por essa razão, reafirmamos a convicção de que há, no contexto escolar, um *quantum* de violência "produtiva" embutido na relação professor-aluno, condição *sine qua non* para o funcionamento e a efetivação da instituição escolar. (AQUINO, 1998, p. 9)

Nesse sentido, os professores e diretores não conseguem mais imprimir a "violência positiva", pela ausência de antigos métodos disciplinares, de controle, seja por meio de práticas pedagógicas dos docentes, ou força impositiva do diretor. Ou seja, este aspecto, particularmente defendido por Aquino (1998), permite entender que a escola contemporânea, quando não exerce mais a "opressão", ela não impõe mais autoridade.

#### 4 A EMERGÊNCIA DO *BULLYING*

Expressão inglesa derivada do adjetivo *bully*, que significa valentão brigão. Foi cunhado pela primeira vez pelo norueguês Dan Olweus em 1970. Em sua definição, *bullying* refere-se à exposição de um indivíduo ou grupo de indivíduos a ações negativas, que envolvem comportamento agressivo e incomoda o outro por meio de palavras, ações, contatos físicos, gestos obscenos, exclusão, etc.

Os estudos sobre o *bullying* iniciaram no final dos anos 60 e início dos anos 70. Na época, as investigações ocorreram na Escandinávia, somente entre os anos 80 e 90 é que apareceram no Japão, Irlanda, Reino Unido, Austrália e Canadá, entre outros países. Nessa época eram identificados como “fenômeno” ou “síndrome social”, por se tratar de um conceito que se constituía a soma de diversas características, consequências, variáveis individuais e grupais.

A prática de *bullying* pode ser observada nas escolas, e em outros ambientes de trabalho, na casa da família, nas forças armadas, prisões, condomínios residenciais, clubes e asilos como apontam Smith e outros pesquisadores (2002) e Fante (2005).

Como veremos neste capítulo, recentes pesquisas demonstram um aumento na incidência do *bullying*, e revelam que tais comportamentos agressivos são usualmente dirigidos a minorias, com características físicas, socioeconômicas, de etnia e orientação sexual, diferentes do “padrão” de normalidade estabelecido socialmente. Por exemplo, estatisticamente, crianças e adolescentes que possuem alguma deficiência são mais alvo de *bullying* do que aquelas que são considerados “normais”.

As vítimas ainda podem não dispor de recursos, status e habilidade para reagir porque se encontram numa relação de poder desigual com os agressores, por razões psicológicas, econômicas ou sociais. Nesse sentido, deve-se observar as inter-relações de tais razões, sua complexidade, para não gerar reducionismo nas interpretações do fenômeno.

Mesmo com o aumento do *bullying* na escola, muitos profissionais da educação desconhecem a incidência desse fenômeno, suas características, ou

as graves consequências dos atos cruéis e intimidadores. Por conta desse desconhecimento, ele é confundido com a indisciplina ou brincadeiras entre alunos ou grupos de alunos, por vezes de caráter físico, que envolvem contato pessoal, discussões ou brigas corriqueiras, ocasionais, em pares de igual força e poder.

O texto a seguir discute a definição de *bullying*, características, e incidência desse fenômeno na Europa, Ásia, América, incluindo o Brasil.

#### 4.1 DEFINIÇÃO

Na literatura internacional, o termo *bullying* já foi identificado de diferentes maneiras. No Brasil, o termo mais utilizado foi intimidação. Em Portugal foram utilizadas as expressões agressão no contexto escolar, coação, provocação, e até implicar com as pessoas como sinônimo de *bullying*. (SEIXAS, 2005) Na Noruega e Dinamarca, assim como na Suécia e Finlândia, o *bullying* ou *bully/victim* era usado inicialmente como *mobbling*. (OLWEUS, 1993) Na França, *harcèlement quotidien*, na Itália foi utilizado o termo prepotência, e na Espanha, *intimidación*, maltrato e violência. (ORTEGA, 1994)

Como se pode notar, as palavras geravam diferentes significados depois da tradução, o que criava muitas confusões a respeito do termo, por isso autores acabaram por sugerir que a grande maioria dos pesquisadores, em todo mundo, empregasse o termo em inglês como universal para evitar problemas em sua definição.

Foi Olweus (1993), pesquisador da universidade de Bergen, na Noruega, quem desenvolveu os primeiros critérios para detectar o problema de forma específica permitindo diferenciá-lo, inclusive de outras possíveis situações próprias da idade, como as brincadeiras e gozações. Em 1983, o pesquisador foi contratado pelo Ministério da Noruega para aplicar uma pesquisa nacional e criar a partir dela um programa *antibullying*. Os resultados evidenciaram que um em cada sete estudantes estava envolvido em caso de *bullying*. Olweus publicou o livro *Bullying at school* onde apresentou e discutiu o problema,

projetos de intervenção e uma relação de sinais ou sintomas que poderiam ajudar a identificar possíveis agressores e vítimas.

Peter K. Smith (2002) pesquisador da University of London, define *bullying* como um subconjunto de comportamentos agressivos de natureza repetitiva, que se baseia numa relação de poder. Segundo o autor, sua natureza repetitiva se dá pelo fato de que uma mesma pessoa é alvo da agressão várias vezes, pelos mais diferentes motivos, e não pode se defender eficazmente das agressões.

Assim, os agressores se valem dessa incapacidade para infligir dano, seja porque alcançaram algum tipo de gratificação emocional com tal postura, seja porque pretendem obter alguma vantagem específica, como se apossar de dinheiro ou de objetos da vítima, ou ainda solidificar posições na hierarquia do grupo onde estão inseridos, ou aumentar sua popularidade entre os demais colegas.

É consenso na literatura autores concordarem que o *bullying* se manifesta através de comportamentos agressivos, baseadas numa relação de poder. Costantini (2004, p. 69) afirma que

[...] o *bullying* não são brigas normais que ocorrem entre estudantes, mas verdadeiros atos de intimidação preconcebidos, ameaças que sistematicamente, com violência, física e psicológica, são repetidamente impostos a indivíduos particularmente mais vulneráveis e incapazes de se defenderem, o que leva a uma condição de sujeição, sofrimento psicológico, isolamento e marginalização.

O autor em sua definição ainda aponta que o *bullying*, sendo uma prática de comportamento ligada à agressividade física e psicológica, pode ser confundido com comportamentos casuais. Desse modo, ele diferencia os comportamentos normais, como agressões esporádicas entre estudantes, das práticas de *bullying*, que são intencionais e repetitivas contra a mesma vítima.

A esse respeito, Farrington (1993, p. 3) também afirma que o *bullying* é uma opressão repetida, de natureza física ou psíquica, de uma pessoa com menos poder por outra com mais poder. O autor ainda define seis elementos centrais na prática do *bullying*.

Práticas de agressão física, verbal ou psicológica (intimidação).

O agressor é mais poderoso ou pelo menos, assim é visto pela vítima.

Há a intenção de causar medo e/ou dor à vítima.

A agressão não é provocada pela vítima.

As agressões são repetidas.

Os agressores alcançam o resultado desejado.

Do mesmo modo, Rolim (2008, p. 18) define que

[...] as práticas de *bullying* constituem forma particular de manifestação da violência, marcada pela intencionalidade do autor em produzir o sofrimento, pela repetição das agressões (sejam elas físicas, verbais ou de conduta excludente) e, em regra, pelo desequilíbrio de poder entre agressor e vítima.

Para Fante (2005), o *bullying* é por definição um desejo inconsciente e deliberado de maltratar uma pessoa e colocá-la sob tensão. Por isso, o indivíduo que comete esse ato promove um conjunto de comportamentos agressivos e cruéis, onde os indivíduos mais fortes se divertem às custas de indivíduos mais fracos.

O *bullying* pode se manifestar de maneira variada, através de violência física e agressões, linguagem vulgar, apelidos, humilhações, ameaças, intimidações, extorsão, furtos e roubos, ou ainda exclusão de um determinado grupo.

Martins (2005) classifica o *bullying* da seguinte forma: **diretos e físicos**, que incluem agressões físicas, roubar ou estragar objetos dos colegas, extorsão de dinheiro, forçar comportamentos sexuais, obrigar a realização de atividades servis, ou a ameaça desses itens; **diretos e verbais**, que incluem insultar, apelidar, "tirar sarro", fazer comentários racistas ou que digam respeito a qualquer diferença no outro; e **indiretos** que incluem a exclusão sistemática de uma pessoa, realização de fofocas e boatos, ameaçar de exclusão do grupo com o objetivo de obter algum favorecimento, ou, de forma geral, manipular a vida social do colega.

Assim, o *bullying* é um conceito bem definido, peculiar, com características próprias, muitas vezes antecede e indica as prováveis manifestações mais amplas de violência, que podem não ser percebidas. Exemplo disso é a violência nas escolas, nos EUA, que se transformou em uma preocupação nacional. Desde a tragédia de Columbine, em 1999, na qual dois estudantes, vítimas de *bullying*, mataram 13 pessoas em uma escola do

Colorado, Estados como Littleton, Springfield, Oregon, West Paducah, Kentucky, Jonesboro, comunidades escolares também vivenciaram tiroteios, mortes de inocentes, situações semelhantes a de Columbine. O mesmo ocorreu em Virgínia (leste dos EUA), em abril de 2007, e chocou o país. O estudante sul-coreano Cho Seung-Hui matou 32 pessoas antes de se matar no campus da Virginia Tech, ao disparar mais de 170 tiros em nove minutos. O serviço secreto dos EUA, juntamente com o Departamento de Educação, ao analisar os casos de violência na escola, apontou uma forte relação dos autores desses incidentes, em algum momento, estiveram envolvidos em casos de *bullying*. (U.S. SECRET SERVICE, 2002)

Já no Brasil, segundo Rolim (2008, p. 18), o *bullying* nos permite identificar um tipo de agressão que, via de regra, tem sido “[...] desconsiderado pelas escolas brasileiras, quando não simplesmente desconhecido”. Para Nogueira (2005, p. 93), as fronteiras da violência são frágeis e difíceis de serem definidas, muitas vezes a mesma se confunde, se interpenetra, se inter-relaciona com agressão e indisciplina na esfera escolar, e os casos de violência entre pares acabam naturalizados. Conforme a autora, “[...] a grande maioria dos profissionais da Educação não sabe tratar e distinguir os alunos agressivos dos indisciplinados e violentos, arriscando pseudodiagnósticos”. (NOGUEIRA, 2005, p. 93) Por isso, é importante que os professores saibam identificar suas características, assim como ações que possam inibir esse tipo de violência.

## 4.2 CARACTERÍSTICAS

Estudos sobre características mais frequentes entre autores e vítimas de *bullying* indicam existir traços distintivos entre esses dois grupos, quando comparados ao conjunto de demais estudantes não envolvidos em situações de *bullying*.

Os autores de *bullying*, também chamados de agressores, podem ser de ambos os sexos e geralmente são aqueles que vitimizam os mais fracos; é comum ainda possuir uma imagem negativa da escola como um todo.

Não existe consenso na literatura a respeito das características de personalidade dos autores de *bullying*. Para Lopes Neto (2005, p. S167), os agressores são tipicamente populares, tendem a se envolver em uma variedade de comportamentos antissociais e são impulsivos. Eles geralmente

[...] veem sua agressividade como qualidade; tem opiniões positivas sobre si mesmo; é geralmente mais forte que seu alvo; sente prazer e satisfação em dominar; controlar e causar danos e sofrimentos a outros. Além disso, pode existir um comportamento benéfico em sua conduta, como ganhos sociais e materiais. São menos satisfeitos com a escola e a família, mais propensos ao absenteísmo e à evasão escolar e têm uma tendência maior para apresentarem comportamentos de risco (consumir tabaco, álcool ou outras drogas, portar armas, brigar, etc). (LOPES NETO, 2005, p. S167)

Almeida (1995) concorda com essa característica, porque acredita que os autores de *bullying* dificilmente são isolados socialmente, pois sentem que sua conduta é justa. Suas investigações revelaram que esses traços são valorizados em seu convívio, principalmente porque já vivenciam constantes situações de violência; são oriundos de famílias desajustadas, ligadas à criminalidade.

Junger (1990) também atribui as tendências agressivas a influências familiares, pois os pais desses agressores parecem fomentar mais hostilidade do que afeto para com seus filhos; existe ainda um padrão familiar de permissividade. Em particular, os meninos muito agressivos têm mães frequentemente hostis e sem controle sobre os filhos.

É forte a correlação entre autores de *bullying* e o tipo de educação negligente. Estudos têm encontrado nas famílias dos autores comportamentos tais como, distância emocional entre os parentes, deficiência afetiva e disciplina inconsistente na relação com as crianças. Para DeHaan (1997), as crianças que experimentam relações familiares marcadas pela frieza e com escasso monitoramento tendem a ser mais agressivas. Carvalhosa e outros autores (2002) apontam correlações entre autores de *bullying* e convívio com pais pouco afetivos e incapazes de elogiar seus filhos. Blaya e Hayden (2002) agregam ainda fatores econômico-sociais às famílias de crianças agressoras. Para a autora, quando esses pais vivem sob forte tensão, possuem grande

incidência de desemprego, trabalho inseguro e de baixa remuneração, são fatores que geram predisposição à agressão.

É importante não negar a influência dos fatores familiares sobre o comportamento de crianças e adolescentes agressivos. No entanto, devemos salientar que as explicações não devem ser absolutas na justificativa dessas ocorrências. Essas análises não devem ser deterministas, devem estar aliadas a outros fatores para que se reconheçam as variáveis estruturais e contextuais desse fenômeno.

Sendo assim, o enfoque dado para tratar das influências dos agressores deve também ser explicado a partir dos fatores internos ligados à organização escolar, os conflitos gerados pelos adultos nesses ambientes, e questões da personalidade dos autores. Características da escola, suas normas e disciplinas, a forma como os professores lidam com os conflitos, acabam por não contribuir com a minimização do problema. As escolas, muitas vezes, para combater o *bullying* criticam e controlam de maneira punitiva seus autores, o que gera mais violência e revolta. Os educadores precisam entender que as influências de comportamentos agressivos são múltiplas e complexas.

Sobre a popularidade dos autores de *bullying*, existem conclusões distintas. Fante (2005, p. 73, grifos nossos) afirma que o agressor “[...] costuma ser um indivíduo que manifesta pouca empatia”.

[...] normalmente se apresenta mais forte que seus companheiros de classe e que suas vítimas em particular; pode ter a mesma idade ou ser um pouco mais velho que suas vítimas; pode ser fisicamente superior nas brincadeiras, nos esportes e nas brigas, sobretudo nos casos dos meninos. [...] é mau-caráter; **impulsivo, irrita-se facilmente e tem baixa resistência a frustrações**. Custa a adaptar-se às normas. **Adota condutas antissociais, incluindo o roubo, o vandalismo e o uso de álcool, além de sentir atraído por más companhias.**

Também não existe consenso na literatura a respeito da autoestima dos autores de *bullying*. As visões mais tradicionais vinculam baixa autoestima entre características dos agressores. Um estudo finlandês identificou nos autores e naqueles que o apoiam, algum tipo negativo de autoestima, ou seja, autoestima defensiva, um tipo de personalidade que é incapaz de qualquer autocrítica. (SALMIVALLI et.al., 1999)

No entanto, existem trabalhos que evidenciam o contrário e vinculam comportamento agressivo a uma presença elevada de autoestima. Olweuls (1993) assinala que os autores do *bullying* não possuem autoestima baixa, e seus níveis de ansiedade são menores em relação às vítimas.

Por outro lado, a imagem de garoto (a) mau, como atributo importante para intimidar outros colegas, cometer ameaças, não pode ser entendida como regra máxima. Essas características atribuídas individualmente não funcionam sempre na prática do *bullying*. Um aluno fisicamente fraco pode se revestir de muito poder e usar contra os demais. Neste caso, ele pode se aliar a um grupo de alunos e atuar em conjunto. Aqui, o *bullying* é denominado de coletivo.

Considerando que na escola os alunos têm como características a formação de grupos baseados em interesses em comum, e que existem ainda as divergências e conflitos de interesses entre grupos, isto já é suficiente para existir um sentimento de rivalidade e justificar a prática de *bullying* coletivo.

Nogueira (2007), em seu estudo comparativo sobre o *bullying* em duas escolas de São Paulo, verificou a existência da força do *bullying* em casos coletivos. A autora identificou na formação desses grupos a igualdade de interesses entre os participantes; eles passam por experiências, pelos mesmos tipos e possibilidades de consumo e até rendimento escolar. Os grupos de alunos que não são estimados por eles, porque não se encaixam nesses perfis, são excluídos e viram alvo preferido do *bullying* coletivo.

Assim, podemos afirmar ainda a existência de um tipo de agressor contumaz, que lidera e opera em grande escala o *bullying* coletivo, produzindo muitas vítimas ao mesmo tempo. A este tipo de agressor, Chan (2006) denominou de “serial”, uma espécie de *serial bullies*.

O *bullying* ainda apresenta duas características subjetivas importantes na compreensão desse fenômeno. A satisfação obtida pelo agressor na medida em que impõe sofrimento, e a sensação da vítima de estar sendo oprimida. Segundo Pereira (2009, p. 32), os atos de *bullying* são divertidos porque

[...] humilham a pessoa vitimada. Quando esta aceita de forma pacífica, torna-se alvo de chacota também para outros alunos. O agressor se sente bem, pois para a sua turma ele é “o poderoso”, ele se satisfaz ao ver o riso dos colegas ou muitas vezes se sentem vingados pelas agressões ou humilhações que sofrem em outros ambientes, entre eles, o familiar ou

simplesmente porque a educação que recebem dos pais serve de incentivo à violência e ao sadismo, neste caso dando-lhe prazer ao ver o sofrimento da sua vítima.

Como se pode notar, os autores tratam o *bullying* como um comportamento agressivo e perigoso, onde alguém oferece, conscientemente, algum tipo de dano ou desconforto à outra pessoa ou grupo de pessoas.

É pertinente considerar que os atos de *bullying* se diferenciam de brincadeiras entre alunos ou grupos de alunos, por vezes de caráter físico, que envolve contato pessoal, discussões ou brigas ocasionais em pares de igual força e poder. Essas situações são esporádicas, não são repetitivas. Para Nogueira (2007, p. 93), “[...] o *bullying* é uma das manifestações de violência sistemática e intencional cuja persistência de uma prática a que a vítima é sujeita é o que o diferencia de outras situações de violência”.

As agressões podem ser gratuitas porque a pessoa vitimada não cometeu nenhum ato que motivasse as agressões. Nem sempre dispõem de recursos, status e habilidade para reagir porque estão numa relação desigual de poder com os agressores, ou por razões psicológicas, econômicas ou sociais. Os agressores se valem dessas incapacidades para infligir dano, seja porque alcançaram algum tipo de gratificação emocional com tal postura ou pretendem obter alguma vantagem específica como se apossar de dinheiro, de objetos da vítima, ou ainda solidificar posições na hierarquia do grupo onde estão inseridos, e aumentar sua popularidade entre os demais colegas. O caráter intencional ainda é justificado pela escolha de grupos com características físicas, socioeconômicas, de etnia e orientação sexual, específicas.

Pesquisas de caráter mais qualitativo têm revelado que o *bullying* é usualmente dirigido para grupos com características físicas, socioeconômicas, de etnia e orientação sexual, específicas. Entre essas investigações, podemos citar a predominância das agressões em grupos de alunos obesos. (GRIFFITHS et al., 2005; SJÖBERG, NILSSON; LEPPERT, 2005) Os de baixa estatura. (STEIN; FRASIER; STABLER, 2004) Os homossexuais e filhos de homossexuais. (CLARKE; KITZINGER; POTTER, 2004; HOLMES; CAHILL, 2003; RAY; GREGORY, 2001); esses grupos são, estatisticamente, mais alvo em suas escolas.

A partir dessas pesquisas, podemos contestar a generalização de Chalita (2008) ao afirmar que o alvo desse tipo de violência é normalmente “[...] poucos sociáveis, inseguros, retraídos [...]” (CHALITA, 2008, p. 87) Essa afirmação não tem fundamento, pois, nem sempre a vulnerabilidade psicológica das vítimas está entre os fatores determinantes para serem alvo de *bullying*.

Nesse sentido, referenciais demonstram que ser diferente é um pretexto para que o autor do *bullying* satisfaça a sua necessidade de agredir, ofender e humilhar alguém. Os agressores buscam em suas vítimas algumas diferenças em relação ao grupo no qual estão inseridos. Ou seja, a prática de *bullying* constitui-se numa prática de preconceito, de rejeição perversa, que priva o indivíduo, considerado diferente e inferior, de sua dignidade, e de seu direito de participar e existir socialmente.

A mesma crítica é feita por Antunes e Zuin (2008); para eles, o que tem sido denominado *bullying* se aproxima do conceito de preconceito,

[...] um fenômeno há muito conhecido pela humanidade, mas que ganhou nova nomeação pela ciência pragmática que se ilude ao tentar controlá-lo via classificação e aconselhamentos. Somando-se a isso, sua assimilação torna-se imediata numa sociedade que se pretende cinicamente cosmopolita (sem sê-lo de fato), pois o que assusta e fere a moral burguesa, hegemônica em nosso tempo, é a forma como tem se manifestado no ambiente escolar e as conseqüências que têm trazido, e que tem como exemplos mais extremos os suicídios e os ataques armados à comunidade que resultam em pessoas feridas e mortas. Defendendo essa hipótese, de que se trata, novamente, ou ainda neste momento histórico, do preconceito existente em sociedades e culturas pretensamente democráticas, mas na realidade autoritárias [...] (ANTUNES; ZUIN, 2008, p. 36)

Partindo dessa análise, o *bullying* apresenta uma implicação aos princípios democráticos universais. Uma sociedade que não respeita o direito e a integridade física, moral de um indivíduo, onde cada um segue suas vontades próprias, sem limites e respeito aos diferentes grupos sociais, contribui ainda mais para se estabelecer violência e opressão. Nesse sentido, as motivações do *bullying* podem também ser explicadas na concepção que os indivíduos possuem de sociedade, cultura, das noções de poder, privilégio e respeito.

Routti e outros autores (2006, p. 186) apontam essa relação. Para eles, os ideais de gênero em nossa cultura podem ser estabelecidos da seguinte maneira:

[...] a masculinidade é definida pelo controle que se exerce sobre si mesmo e sobre os outros (ser forte, ser valente, rico, ter carro e garotas) enquanto que a feminilidade [...], está relacionada à necessidade de chamar a atenção do sexo oposto (ser bonita, confiante, ter a companhia dos garotos “interessantes” e ser magra, entre outras características.

Desse modo se estabelece a hierarquia social, meninos e meninas se percebem como diferentes, e possuem dificuldade de se colocar no lugar daqueles que são vistos fora dessa conceituação. É comum a sociedade tolerar o comportamento agressivo do gênero masculino porque ele é necessário para demonstrar poder e afirmar a masculinidade. Quando um menino não se afirma por meio desses comportamentos, muitas vezes, pode ser alvo de *bullying*, é atingido, discriminado, intolerável.

Na literatura, encontra-se ainda uma subdivisão da categoria de vítima em: vítimas passivas ou típicas, vítima agressiva e vítima provocativa. A vítima passiva, segundo Fante (2005, p. 72), possui as seguintes características:

[...] timidez, passividade, submissão, insegurança, baixa autoestima, alguma deficiência de aprendizado, ansiedade e aspectos depressivos. Sente dificuldades de impor-se aos grupos, tanto física como verbalmente, e tem uma conduta habitual não-agressiva, motivo pelo qual parece denunciar ao agressor que não irá revidar se atacada e que é presa fácil para seus abusos.

Concorda com a autora acima, Lopes Neto (2005, p. S167) para quem a vítima é

[...] pouco sociável, inseguro e desesperançado quanto à possibilidade de adequação ao grupo. Sua baixa auto-estima é agravada por críticas dos adultos sobre a sua vida ou comportamento, dificultando a possibilidade de ajuda. Tem poucos amigos, é passivo, retraído, infeliz e sofre com a vergonha, medo, depressão e ansiedade. Sua auto-estima pode estar tão comprometida que acredita ser merecedor dos maus-tratos sofridos. O tempo e a regularidade das agressões contribuem fortemente para o agravamento dos efeitos. O medo, a tensão e a preocupação com sua imagem podem

comprometer o desenvolvimento acadêmico, além de aumentar a ansiedade, insegurança e o conceito negativo de si mesmo. Pode evitar a escola e o convívio social, prevenindo-se contra novas agressões.

Embora não haja estudos precisos sobre métodos educativos familiares que incite o desenvolvimento de alvo de *bullying*, algumas atitudes de pais para com a educação seus filhos podem ser identificados como facilitadores. Lopes Neto (2005, p. S167) apontou [...] proteção excessiva, gerando dificuldades para enfrentar os desafios e para se defender; tratamento infantilizado, causando desenvolvimento psíquico e emocional aquém do aceito pelo grupo [...]” podem contribuir para que alguém se torne vítima.

Lopes Neto (2005) ainda aponta que é pouco comum que a vítima revele espontaneamente o *bullying* sofrido, seja por vergonha, por temer retaliações, por descrença nas atitudes favoráveis da escola ou por recear possíveis críticas. Na pesquisa da ABRAPIA, em 2004, instituição da qual é cofundadora, 41,6% dos alunos alvos que admitiram não terem falado a ninguém sobre seu sofrimento. Para ele, o silêncio só é rompido quando os alvos sentem que serão ouvidos, respeitados e valorizados. Conscientizar as crianças e adolescentes que o *bullying* é inaceitável, e que não será tolerado, permite o enfrentamento do problema com mais firmeza, transparência e liberdade.

Já a vítima agressiva é aquela que diante dos maus-tratos que sofre reage igualmente com agressividade. Fante (2005, p. 72) diz que “[...] é aquele aluno que, tendo passado por situações de sofrimento na escola, tende a buscar indivíduos mais frágeis que ele para transformá-los em bodes expiatórios, na tentativa de transferir os maus-tratos sofridos”.

Segundo Lopes Neto (2005), a combinação da baixa autoestima e atitudes agressivas e provocativas é indicativa de uma criança ou adolescente que tem como razões para a prática de *bullying*, prováveis alterações psicológicas, devendo merecer atenção especial. Podem, segundo ele, ser depressivos, inseguros e inoportunos, procurando humilhar os colegas para encobrir suas limitações. Sintomas depressivos, pensamentos suicidas e distúrbios psiquiátricos são mais frequentes nesse grupo.

A vítima provocativa, segundo Fante (2005), é aquela que provoca e atrai reações agressivas contra as quais não consegue lidar com eficiência. É geniosa, tenta brigar ou responder quando é atacada ou insultada, geralmente

de maneira ineficaz. Pode ser uma criança hiperativa, inquieta, dispersiva e ofensora.

Ainda temos o grupo de testemunhas que são aqueles que presenciam as agressões e não se envolvem diretamente com o *bullying*. Geralmente convivem com o problema, mas se calam com medo de serem futuros alvos. Para Fante (2005) e Lopes Neto (2005) as testemunhas por não saberem como agir e por descrerem nas atitudes da escola, optam pelo clima de silêncio, o que contribui para que os autores o afirmem ainda mais seu poder, ajudando a acobertar a prevalência desses atos. A forma como essas testemunhas reagem ao *bullying* permitiu a Lopes Neto (2005, p. S168) classificá-los como: “[...] auxiliares (participam ativamente da agressão), incentivadores (incitam e estimulam o autor), observadores (só observam ou se afastam) ou defensores (protegem o alvo ou chamam um adulto para interromper a agressão)”.

O autor aponta que muitas testemunhas acabam por acreditar que o uso de comportamentos agressivos contra os colegas é o melhor caminho para alcançarem a popularidade e o poder e, por isso, tornam-se autores de *bullying*. Outros podem apresentar prejuízo no aprendizado; receiam ser relacionados à figura do alvo, perdendo seu status e tornando-se alvos também; ou aderem ao *bullying* por pressão dos colegas. Quando as testemunhas interferem e tentam cessar o *bullying*, essas ações são efetivas na maioria dos casos.

Como se pode notar, o simples testemunho de atos de *bullying* já é suficiente para causar descontentamento com a escola e comprometimento do desenvolvimento acadêmico e social.

Tomando as características pessoais, familiares e as várias correlações encontradas na experiência de vitimização, não significam, necessariamente, uma causação absoluta. Evidentemente, as crianças e adolescentes não são acometidas de maneira uniforme, mas existe uma relação direta com a frequência, duração e severidade dos atos de *bullying*. Compreender a incidência do *bullying* é também importante para estabelecer interpretações de suas relações em diferentes culturas.

### 4.3 INCIDÊNCIA

Apesar das dificuldades de identificação e combate de *bullying*, ele é geralmente considerado a forma mais difundida de agressão nas escolas, e, como tal, tem merecido crescente atenção da comunidade internacional de educadores, pais, psicólogos e assistentes sociais.

A investigação na Europa, América do Norte, Austrália e Ásia tem proporcionado, desde os anos 90, informações significativas sobre as características e dinâmica das vítimas, provocadores, espectadores, as taxas de prevalência de *bullying*, a natureza e as formas em que o *bullying* se manifesta, a progressão do desenvolvimento do comportamento desde a infância até a adolescência, e as consequências psicossociais desse tipo de assédio.

Essas pesquisas demonstram que o problema é universal e se manifesta, principalmente, entre crianças e adolescentes na escola. Desde os anos 70, estudos sobre a questão da violência na escola já aconteciam na Suécia, Reino Unido, Estados Unidos da América (EUA). No entanto, foi nos anos 80 que Dan Olweus, pesquisador da Universidade de Bergen na Noruega, desenvolveu os primeiros critérios para detectar o problema de forma específica, e assim diferenciá-lo de outras possíveis interpretações que envolviam indisciplina e brincadeiras entre alunos, as chamadas gozações.

Em 1982, Olweus realizou uma investigação em seu país para avaliar a natureza e a ocorrência do *bullying* nas escolas. Para isso, o autor elaborou um questionário com 25 questões com resposta de múltipla escolha onde conheceu a frequência, os tipos de agressões, locais de maior risco, números de agressores, entre outras. Resultados evidenciaram que um em cada sete estudantes estava envolvido em casos de *bullying*. A partir desse trabalho, Olweus publicou o livro *Bullying at school* com resultados da pesquisa e um programa de intervenção.

O trabalho de Olweus teve repercussão em vários países, o que motivou novas pesquisas sobre o tema. No Reino Unido, em 1990, Whitney e Smith (1993) realizaram uma pesquisa em 24 escolas de Sheffield. Os autores adaptaram o questionário de Olweus e aplicaram entre os alunos de 11 a 16

anos. Os autores descobriram que o *bullying* era um problema sério e de grande abrangência. Eles ainda identificaram que nas escolas que possuía maior índice de *bullying*, o nível de socialização dos alunos era baixo. Além da ocorrência com maior número em áreas menos desfavorecidas.

Já em 1994, Rivers e Smith, no Reino Unido, analisaram as correlações de gênero e as formas de agressão (violência física e verbal) e assim compreender as diferenças entre os sexos. A investigação dos autores revelou, entre outros fatos, que o *bullying* indireto é mais característico entre as meninas, e mais frequente nas salas de aula e corredores.

Na Holanda, em 1996, Mooij, também baseado no questionário de Olweus, estudou as características e causas dos agressores, e vítimas do *bullying*. Mooij chegou à conclusão que o *bullying* é um comportamento antissocial, e pode ser caracterizado por perturbações na escola, destruição das instalações, objetos do colega, roubo, ou ainda violência psicológica e violência física.

Na Austrália, Rigby (1997) identificou que uma em cada seis estudantes, entre 11 e 14 anos, naquele período, foi vítima de *bullying*. No entanto, o estudo apontou que as formas de *bullying* amparadas pela violência física diminuiram nas escolas, mas a incidência das formas verbais, aquelas que envolvem constrangimento não haviam sofrido alterações significativas.

No Japão, a pesquisa realizada por Hirano (1991) usando questionário semelhante ao de Olweus, aplicados com os alunos de 10 e 11, identificou em toda rede de ensino, que 15% deles, já haviam sido vítimas de *bullying*, e 12% já haviam agredido alguém. No grupo, com idades de 12 a 14, 40%, já haviam sido vítimas também, para 14% que agrediram colegas.

Nos EUA, Hazler, Hoover e Oliver (1991) realizaram estudo com 207 alunos da escola secundária, em South Dakota e revelou que o problema no *bullying* era elevado, altamente difundido entre os alunos. Constataram que 72% das alunas já haviam sofrido *bullying*, para 81% dos meninos.

A partir de 2000, outras investigações começam a ganhar novas interpretações. A Organização Mundial de Saúde (OMS), em 2004, divulgou resultados de uma pesquisa sobre violência, comparando o comportamento de jovens de cinco países, entre eles, EUA, Irlanda, Israel, Portugal e Suécia. Os dados revelaram que 40% dos adolescentes se envolviam em lutas físicas,

ocasionalmente, 15% deles já haviam sido feridos nessas brigas, e 10% já tinham portado arma de fogo. Com relação ao *bullying*, os resultados para os países foram variáveis, 42,9 % para Israel e 14,8% para Suécia. Os pesquisadores ainda encontraram um dado importante, do total de envolvidos nessas agressões, muitos estavam envolvidos em outras modalidades de violência. Ou seja, os adolescentes que participaram de lutas de rua também eram autores de *bullying*. Neste caso, temos 28,5% em Israel, 22,1% nos EUA, 17,8% em Portugal, 15,9% na Irlanda, e 9,8 na Suécia. (WATERS, H. et. al., 2004)

No Reino Unido, um estudo com 6.758 alunos em Sheffield, quarta cidade mais populosa da Inglaterra, localizada no condado de South Yorkshire, identificou que um quarto desse total já havia sido vítimas de *bullying*. O mesmo ocorreu com 2 377 estudantes das escolas primárias em Hertfordshire, ao norte de Londres, que encontrou uma taxa de 30% de vitimização pelo *bullying*, desse total, pelo menos, cada vítima havia sofrido quatro ou mais casos de *bullying*. (PHILLIPS, 2003)

Em Portugal, outro estudo com 4 092 alunos, de 10 escolas, tomou como critério a repetição de *bullying* como análise. Os dados apontaram que 20% desse total havia pelo menos sofrido três casos de *bullying* num trimestre, e 16% afirmaram ter sido autores no mesmo período. (PEREIRA et al, 2004) Na Holanda, em 2005, um estudo com 2 776, pertencentes a 32 escolas primárias, 16% foram identificadas como vítimas, e possuíam entre 9 e 11 anos, e 5,5% autoras de *bullying*. (FEKKES; PIJPERS; VERLOOVE-VANHORICK, 2005) É cada vez mais comum com crianças mais novas envolvidas com situações de *bullying*.

#### 4.4 INCIDÊNCIA NO BRASIL

No Brasil, as primeiras pesquisas ganharam visibilidade a partir de 2000, dois estudos sobre a violência na escola, e fizeram considerações sobre o fenômeno do *bullying*, apresentando a gravidade da questão.

Uma delas foi a investigação da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA) de setembro de 2002 a outubro de 2003, envolvendo 5 875 alunos de 5ª à 8ª série de 11 escolas do município do Rio de Janeiro, identificou um dado muito importante sobre violência na escola, a maior parte dos episódios ocorre dentro da sala de aula, e não no horário de recreio ou de entrada e saída da escola. O levantamento evidenciou ainda que 40,5% dos estudantes estavam diretamente envolvidos em atos de *bullying*, sendo que 16,9% como alvos, 12,7% como autores e 10,9% como alvos/autores. Um dado considerável nessa pesquisa foi à presença do *bullying* em escolas onde a rotatividade de professores é maior. Observou-se ainda que os padrões de comportamento nessas escolas não são estabelecidos, nem existem medidas educativas para indisciplina.

Outra pesquisa foi coordenada por Maria Isabel da Silva Leme (USP)<sup>21</sup> para analisar as relações entre os alunos ou entre estudantes e professores. Este estudo analisou problemas da violência no ambiente escolar. Foram pesquisados 425 alunos de escolas públicas e privadas no Brasil, da 6ª e 8ª séries do ensino fundamental, e do 2ª série do ensino médio, além de 55 diretores de colégios. Resultados mais surpreendentes dizem respeito ao *bullying* dos alunos entrevistados, 47% acreditam que os conflitos que dão origem às perseguições cresceram nos últimos anos em sua escola. Os alunos de 6ª série são os que relatam mais agressões recorrentes, como empurrões ou xingamentos. E as vítimas mais frequentes são os meninos.

Destacam-se também os trabalhos no campo da educação, o de Cléo Fante (2005) em São José do Rio Preto em São Paulo. A pesquisa foi realizada em oito escolas das redes pública e privada. O estudo permitiu traçar pela primeira vez o perfil das vítimas no país. Constatou que as vítimas possuíam algum aspecto físico, como a obesidade e a baixa estatura. Os alunos possuíam em média 11 anos. Na época a pesquisadora também conseguiu descrever o perfil típico do agressor. Encontram-se na faixa etária de 13 e 14 anos, portanto são mais velhos que a vítima; têm prazer em mostrar poder.

---

<sup>21</sup> Os dados referentes a esta pesquisa foram obtidos através de reportagem publicada em 10/11/2006, revista *Época*, sob o título: Todos contra um. O Brasil se tornou campeão em *bullying* - aquela perseguição que sofrem os mais vulneráveis da escola. Dá para resolver? Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI55627-15228,00-TODOS+CONTRA+UM.html>>. Acesso: 2 nov. 1/2010.

Pesquisa sobre *bullying* publicada em março de 2010 Plan<sup>22</sup>, uma organização não governamental de origem inglesa que está voltada para a defesa dos direitos da infância, com o objetivo de conhecer as situações de violência entre pares e de *bullying* em escolas brasileiras, através de um levantamento de dados inédito conheceu as situações de maus-tratos nas relações entre estudantes em escolas de cinco regiões do país. Os resultados do estudo servirão de insumos para as ações da campanha “Aprender sem Medo”, visando alertar e orientar estudantes, pais, gestores e docentes escolares, bem como a sociedade civil como um todo, sobre a ocorrência de *bullying*, as formas de reduzir sua frequência e as graves consequências que pode provocar para as pessoas envolvidas, as instituições de ensino e o próprio processo de formação e de consolidação da cidadania.

O estudo foi realizado por meio da coleta e da análise de dados quantitativos e qualitativos, com foco nas seguintes dimensões do tema:

- Incidência de maus-tratos e de *bullying* no ambiente escolar;
- Causas de maus-tratos e de *bullying* no ambiente escolar;
- Modos de manifestação de maus-tratos e de *bullying* no ambiente escolar;
- Perfil dos agressores e das vítimas de maus-tratos e de *bullying* no ambiente escolar;
- Estratégias de combate aos maus-tratos e ao *bullying* no ambiente escolar.

Para garantir variedade e heterogeneidade dos participantes da pesquisa, foram selecionadas cinco escolas de cada uma das cinco regiões geográficas do País, sendo 20 públicas municipais e cinco particulares. 15 estão localizadas em capitais e dez em municípios do interior. Participaram do estudo 5.168 alunos que responderam ao questionário. Também foram realizados 15 grupos focais com 55 alunos, 14 pais/responsáveis e 64 técnicos, professores ou gestores de escolas localizadas nas capitais pesquisadas.

---

<sup>22</sup> Dados desta pesquisa foram extraídos do relatório do estudo da Plan, organização não governamental inglesa. Disponível em: <<http://www.aprendersemmedo.org.br/?p=download-pesquisa-bullying>>. Acesso em: 1 nov. 2010.

Os dados revelaram que quanto mais frequentes os atos repetitivos de maus-tratos contra um determinado aluno, mais longo é o período de duração da manifestação dessa violência. Essa constatação demonstra que a repetição das ações de *bullying* fortalece a iniciativa dos agressores e reduz as possibilidades de defesa das vítimas, indicando ser essencial uma ágil identificação dessas ações e imediata reação de repúdio e contenção. A ocorrência do *bullying* emerge em um clima generalizado de violência no ambiente escolar, considerando-se que 70% da amostra de estudantes responderam ter presenciado cenas de agressões entre colegas, enquanto 30% deles declararam ter vivenciado ao menos uma situação violenta no mesmo período. O *bullying*, caracterizado como ações de maus-tratos entre colegas – tendo como base frequência superior a três vezes durante o ano letivo pesquisado – foi praticado e sofrido por 10% do total de alunos pesquisados, sendo que % disseram reproduzir os maus tratos sofridos se convertendo em vítimas e autoras ao mesmo tempo.

A pesquisa mostra que o *bullying* é mais comum nas regiões Sudeste e Centro-Oeste do país e que a incidência maior está entre os adolescentes na faixa de 11 a 15 anos de idade e alocados na 6ª série do ensino fundamental. Quanto aos motivos que os levam a sofrer ou a praticar agressões, os participantes tiveram dificuldade para indicar. No entanto, tendem a considerar que os agressores buscam obter popularidade junto aos colegas, que necessitam ser aceitos pelo grupo de referência e que se sentiram poderosos em relação aos demais, tendo esse “status” reconhecido na medida em que seus atos são observados e, de certa forma, consentidos pela omissão e falta de reação dos atores envolvidos. Já as vítimas são sempre descritas pelos respondentes como pessoas que apresentam alguma diferença em relação aos demais colegas, como um traço físico marcante, algum tipo de necessidade especial, o uso de vestimentas consideradas diferentes, a posse de objetos ou o consumo de bens indicativos de status socioeconômico superior ao dos demais alunos. Elas são vistas pelo conjunto de respondentes como pessoas tímidas, inseguras e passivas, o que faz com que os agressores as considerem merecedoras das agressões dado seu comportamento frágil e inibido. Os próprios alunos não conseguem diferenciar os limites entre brincadeiras, agressões verbais relativamente inócuas e maus-tratos violentos. Tampouco

percebem que pode existir uma escala de crescimento exponencial dessas situações. Também indicam que as escolas não estão preparadas para evitar essa progressão em seu início, nem para clarificar aos alunos quais são os limites e quais são as formas estabelecidas para que sejam respeitados por todos. A pesquisa mostra que é maior o número de vítimas do sexo masculino: mais de 34,5% dos meninos pesquisados foram vítimas de maus-tratos ao menos uma vez no ano letivo de 2009, sendo 12,5% vítimas de *bullying*, caracterizado por agressões com frequência superior a três vezes. Apesar das altas frequências de práticas violentas, os alunos do sexo masculino pesquisados tendem a minimizar a gravidade dessas ocorrências, alegando que foram brincadeiras de mau gosto ou que não dão importância aos fatos porque os colegas não merecem essa consideração. Já as meninas que sofreram maus-tratos ao menos uma vez durante o ano de 2009 (23,9% da amostra de meninas pesquisada) ou tornaram-se vítimas de *bullying* (7,6% dessa mesma amostra) apresentam outro padrão de resposta às agressões sofridas, manifestando sentimentos de tristeza, mágoa e aborrecimento.

Em busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) é possível identificar trabalhos a partir do descritor *bullying*, em áreas como: educação, saúde, sociologia, psicologia.

Isso indica o interesse de programas de pós-graduação abordar a temática de maneira multidisciplinar. Alguns desses trabalhos, em ordem crescente de ano, envolveram os seguintes objetivos, começando pelos autores: 2004 – Evelin Martins Pontifícia Universidade Católica de Campinas pesquisou o *bullying* na realidade brasileira a partir de sua manifestação em uma escola pública da periferia de Campinas (SP). Paralelamente, apresenta manifestações da violência na comunidade onde os participantes residem; 2005 – Carolina Saraiva de Macedo Lisboa, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, investigou três processos que acontecem na esfera interpessoal: vitimização, agressividade e amizade. Foram identificados aspectos de risco e proteção destes três comportamentos, a relação entre os mesmos e também a validade do uso de diferentes instrumentos estrangeiros no Brasil; 2006 – Dezir Garcia da Silva, Universidade do Vale do Rio dos

Sinos, investigou a violência manifestada através da prática do *bullying*. Combina dados quantitativos com qualitativos procurando entender como esse tipo de violência é percebida, entendida e representada pelos alunos/as no ambiente escolar, como vítimas, espectadores e agressores; Fernanda Martins França Pinheiro, Universidade Federal de São Carlos, teve como objetivos: a) investigar a associação entre *bullying* e violência doméstica direta e indireta; b) verificar a cronicidade de violência doméstica nos subgrupos de alunos envolvidos em *bullying*; c) estabelecer se havia diferença entre os gêneros no que se refere a essas associações. 2007 – José Carlos Munarin, Universidade do Oeste Paulista, que investigou o fenômeno da violência, implícito nas relações entre os estudantes, como um dos fatores que interferem significativamente no desenvolvimento intelectual de crianças e jovens. Érica Emilia Rodrigues Machida analisou o fenômeno *bullying* por meio das narrativas de vítimas. O teor das narrativas e sua análise interpelam-nos para a fragilidade daqueles e daquelas que sofreram os mais variados tipos de violência. Temos apenas um trabalho de doutorado Rosana Maria César Del Picchia de Araujo Nogueira Pontifícia Universidade Católica de São Paulo analisar e refletir sobre a temática violência nas escolas e juventude, incidindo principalmente sobre o *bullying* escolar, sob a ótica de adolescentes de classes médias e de segmentos de elites, em duas escolas, sendo uma pública e outra privada na cidade de São Paulo. A investigação de Kátia Regina Pupo, Universidade de São Paulo, sobre as representações que alunas e alunos têm sobre a violência moral, no contexto escolar. 2008 – Samara Pereira Oliboni Fundação Universidade Federal do Rio Grande, a pesquisa seguiu o modelo de inserção ecológica por permitir a imersão do pesquisador no ambiente natural do objeto de estudo. O estudo buscou conhecer a percepção dos professores sobre o *bullying*; Ana Helena Rodrigues Guimarães, Universidade Católica de Brasília, que teve como objetivo pesquisar o papel do orientador educacional frente ao comportamento de *bullying* em escolas particulares do Distrito Federal, visando identificar quais as práticas mais oportunas e eficazes para o seu enfrentamento por parte do profissional de orientação educacional; Deborah Christina Antunes, Universidade Federal de São Carlos, analisou o conceito de *bullying* a partir da crítica à razão instrumental e do conceito de preconceito, ambos com base

na Teoria Crítica da Sociedade; Samara Pereira Oliboni da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, a pesquisa seguiu o modelo de inserção ecológica por permitir a imersão do pesquisador no ambiente natural do objeto de estudo. O estudo buscou conhecer a percepção dos professores sobre o *bullying*. 2009 –David Sergio Hornblas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo investigar um dos recortes do *bullying*: O uso de apelidos pejorativos, ou seja, como sentem e reagem crianças vítimas desse processo. Sob a ótica da psicologia genética de Henri Wallon e seus pressupostos teóricos sobre afetividade, engendrou-se um estudo de campo, de natureza qualitativa, visando à compreensão amplificada do fenômeno; Gustavo Levandoski Universidade do Estado de Santa Catarina objetivou averiguar se as variáveis cineantropométricas, autoimagem corporal e status social dos alunos com característica de vítimas, agressores/vítimas e agressores de *bullying*, a partir da indicação dos colegas de classe, questionário e observação do pesquisador; Samia Dayana Cardoso Jorge, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, identificou a concepção que os educadores têm sobre o *bullying*, quais meios tomaram conhecimento do problema, se intervêm quando identificam casos de *bullying* e como se dá tal intervenção;

Embora outros trabalhos estejam inseridos num contexto mais ampliado sobre a violência nas escolas, esses não deixam de citar o *bullying* como um fenômeno complexo, que afeta todo desenvolvimento escolar de crianças e adolescentes e como a gestão escolar atua na minimização desse problema. O trabalho de em Ronaldo Figueredo, em 2008, Universidade Federal da Bahia se situa nessa análise. O pesquisador buscou identificar as variantes que interferem na harmonia da escola, as de responsabilidade da escola e as de fora da escola, com vistas a discutir o processo de transformação da direção em gestão dos dirigentes educacionais.

Também na Universidade Federal da Bahia, uma monografia defendida no curso de Pedagogia em 2007, sob a orientação da professora Celma Borges, foi publicada pela editora Paulos em 2009, o livro intitulado *Bullying e suas implicações no ambiente escolar*, é uma obra importante pois ajuda pais e profissionais da educação no entendimento do *bullying*. Por meio de uma revisão bibliográfica, Sônia Maria de Souza Pereira analisa porque é tão difícil para as escolas detectarem o *bullying*, quais as consequências para o

desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos vitimados; como as escolas e as famílias podem prevenir e combater o *bullying*.

No contexto em que se inserem os trabalhos sobre *bullying* no Brasil, percebemos que o tema tem sido abordado numa perspectiva multidisciplinar. Atualmente, esse fenômeno se constitui num problema que vem sendo detectado em muitas escolas, sejam públicas ou privadas; Porém, é comum encontrarmos nesses trabalhos o registro de que os profissionais da educação desconhecem suas características, ou as graves consequências dos atos cruéis e intimidadores. Por conta desse desconhecimento, ele é confundido com a indisciplina ou brincadeiras entre alunos ou grupos de alunos, por vezes, de caráter físico, que envolvem contato pessoal, discussões ou brigas corriqueiras, ocasionais, em pares de igual força e poder.

Essas pesquisas ainda ratificam que existe um viés do comportamento preconceituoso nas práticas do *bullying*, que a melhor forma de preveni-lo é através da educação, conscientizando a comunidade escolar. Os professores e demais profissionais da escola não podem ser omissos, devem assumir a existência do problema para combatê-lo.

## 5 CYBERBULLYING: O BULLYING (RE) SITUADO E (RE) SIGNIFICADO

Os efeitos negativos inerentes ao cyberbullying não são pequenas ou insignificantes, eles possuem um potencial para causar dano psicológico, emocional ou social grave. Quando o adolescente vivencia esta experiência, este dano pode resultar em violência, ferimentos e até a morte, além da criminalidade mais tarde tanto para iniciador, ou destinatário do assédio moral. (HINDUJA; PATCHIN, 2008, p. 149)

As transformações tecnológicas que estruturam a nossa sociedade têm desencadeado significativas alterações na produção da economia, da cultura e nos modos de percepção. Com isso, surgem outras referências para a constituição dos processos de subjetivação do homem contemporâneo.

Agora, estruturados pelas tecnologias, os sujeitos reelaboram suas formas de se relacionar com o tempo e espaço, criam novas maneiras de socialização em rede. A interação mediada pelo computador tem contribuído para transformar o modo como esses indivíduos constituem a si mesmo e modulam suas identidades a partir da relação com o outro.

A Web 2.0, segunda geração da internet, tem promovido colaboração e compartilhamento de conteúdos entre os usuários, com isso tem aumentado habilidades sociais apoiadas em comunicações de grupos. Redes sociais, blogs, caderno digital que permitem a publicação rápida na Web dos chamados artigos ou *posts*, os *fotologs*, álbuns digitais que também comportam publicação e armazenamento de fotos na Web e o *Orkut*, como analisaram Couto e Fonseca (2004, p. 136), um espaço de “digitalização da vida cotidiana” são meios que promovem formatos de exposição da vida íntima e privada.

Circuitos internos de TV em locais públicos, câmeras, chips, bancos de dados e programas computacionais de coleta e processamento de informação expõem as ações e comportamentos de inúmeros indivíduos a uma vigilância quase que contínua.

Assim, o debate em torno da violação dos direitos humanos tem ganhado na internet muita importância na sociedade contemporânea. Como sabemos a utilização massiva das tecnologias digitais, por crianças e

adolescentes, é uma realidade atual e crescente, parece legítimo destacar a importância e a necessidade de discussão desse assunto pelos educadores em especial.

Autores costumam a demarcar o início, dada a interpretação do fenômeno que começou em 2001, quando aparecem campanhas nas escolas, e pesquisas, na Europa e Estados Unidos e Canadá, sobre o *cyberbullying*. (SMITH et al, 2008)

Na literatura encontrada, Sjöberg (2005), Hernández Prados (2007), Beran, T. e Li, Q. (2007), Bhat (2008), Hinduja e Patchin (2008) entre outros, definem *cyberbullying* como uma nova modalidade de *bullying*, onde o assédio e as intimidações são realizados por meio de mensagens em dispositivos tecnológicos, mais especificamente telemóveis e internet. No entanto, essa definição generalista, estática, que rotula o *cyberbullying* como uma nova modalidade de *bullying* não será adotada aqui. Defendo que o *cyberbullying* é um tipo de violência com características diferentes das estruturas tradicionais do *bullying*, inclusive pode ser enquadrado criminalmente por meio de vários argumentos legais.

## 5.1 DEFINIÇÃO

Para Hinduja e Patchin (2008), *cyberbullying* é um tipo de agressão intencional e repetitiva que ocorre por meio de mensagens eletrônicas. Segundo o autor, o principal meio através das quais podem ocorrer essas agressões incluem a internet e o telefone celular. Por meios dessas tecnologias, um agressor pode enviar mensagens dolorosas que visa denegrir uma pessoa. Eles ainda afirmam: “*cyberbullying* é o infeliz subproduto da união de agressão adolescente e das comunicações eletrônicas, seu crescimento é motivo de preocupação”. (HINDUJA; PATCHIN, 2008, p. 131)

Beran e Li (2007, p. 2) definem o *cyberbullying* como um novo método de agressão que envolve o uso de tecnologias de informação e comunicação, tais como telefones celulares, câmeras de vídeo, e-mails e páginas da web

para postar ou enviar assédio ou mensagens constrangedoras para outra pessoa.

Bhat (2008, p. 2) segue na mesma linha dos autores anteriormente, segundo ele, o *cyberbullying* é “o uso de tecnologias de comunicação e informação como forma de levar a cabo comportamentos deliberados, repetidos e hostis contra um indivíduo ou grupo, com a intenção de causar dano.”

É consenso esse entendimento também para Cross e outros pesquisadores (2004) e Belsey (2005), que afirmam que o *cyberbullying* envolve o uso da informação e da comunicação tecnológicas para exercer comportamentos deliberados, repetidos e hostis por um indivíduo ou grupo, com a intenção de prejudicar os outros. Trata-se, segundo eles, de expressões de *bullying* que ocorrem por meio da internet (e-mails, chats, jogos virtuais, redes sociais, dentre outros) e de telefones celulares (torpedos, ligações, fotos digitais). Acrescentam que esse tipo de recurso digital pode facilitar ainda mais a ocorrência da vitimização, pois o anonimato que a internet possibilita pode encorajar os agressores a ameaçar, intimidar e humilhar os outros.

Mais autores, como Kraut e outros pesquisadores (1998) e Willard (2007), também definem o *cyberbullying* como uma nova expressão do *bullying*, enquanto agressão realizada com recurso a dispositivos eletrônicos, e ampliam incomensuravelmente as suas consequências, afetando mais intensamente o clima de boa convivência e colaboração que deve reinar nas escolas, colocando em risco a saúde mental das crianças e dos jovens e pondo em causa os direitos fundamentais dos cidadãos.

Para Hernández Prados (2007), o *cyberbullying* é também uma forma de *bullying* indireto e não presencial, implica o fato de o agressor, já que não tem contato direto com a vítima, não ver a dor e o sofrimento dela, e ter significativamente prejudicada sua capacidade de empatia. Eles acreditam que cada vez mais o *cyberagressor* obtém satisfação na elaboração do ato violento, na imaginação do dano causado. Esses últimos autores são mais enfáticos em relação aos danos a saúde psicológica da vítima, e afirmam que o *cyberbullying* se não for punido pode gerar distorções cognitivas importantes e problemas emocionais graves. Notícias na mídia, atualmente, apontam casos

de jovens que veiculam vídeos de agressões na internet, cautelosamente planejados e provocados, inclusive com edições das filmagens e legendas.

Mason (2008, p. 323) coloca que o *cyberbullying* é um tipo de agressão que pode ser realizada por um indivíduo ou um grupo de modo deliberado e repetitivo:

Cyberbullying é definido como um indivíduo ou um grupo intencionalmente usando informação e comunicação que envolvem tecnologias eletrônicas para facilitar a perseguição deliberada e repetida ou ameaça a um outro indivíduo ou grupo através do envio ou postagem cruel texto e / ou gráficos utilizando meios tecnológicos.

De acordo com a autora, o *cyberbullying* é um modo dissimulado de agressão verbal e escrita. Os agressores intimidam suas vítimas através de dois meios – o computador e o celular. Através do computador, a vítima recebe mensagens ameaçadoras no e-mail e no *Messenger*. Enviam-lhes imagens obscenas, insultos em chats. O(s) agressor (es) pode, criar *blogs* ou *websites* para promover conteúdos difamatórios.

A natureza móvel das tecnologias digitais tira o sossego das vítimas, o que faz do *cyberbullying* uma forma de violência invasiva que ameaça os indivíduos em diferentes locais. Portanto, e como não acontecia no *bullying* tradicional, o lar já não é um lugar de refúgio para a vítima, que continua recebendo SMS ou e-mails em qualquer lugar que vá.

Como podemos notar, as definições destacam seu aspecto intencional, repetitivo, de mensagens difamatórias e ofensivas dirigidas a um indivíduo ou grupos de indivíduos. No entanto, se a definição de *cyberbullying* estiver apenas dependente da definição tradicional de *bullying*, à qual se acrescenta a dimensão da mediação tecnológica, podemos não enquadrar esta prática (ou grupo de práticas, na verdade) como algo novo. Perde-se, porém, a capacidade de explicar algumas das diferenças substanciais que o *cyberbullying* apresenta e que serão discutidas a seguir.

## 5.2 CARACTERÍSTICAS

Segundo Slonge e Smith (2008), as formas de emprego das tecnologias para as práticas de *cyberbullying* são de utilização dos mensageiros instantâneos<sup>23</sup>, SMS<sup>24</sup>, – email, imagens-foto e vídeo, chamadas de telefones e páginas na web. As mensagens emitidas por estes meios possuem o intuito de maltratar, humilhar e constranger indivíduos ou registrar através de fotos em câmera digitais ou no celular as situações de agressão em ambiente escolar, ou outros espaços, e depois exibir o vídeo como forma de troféu em *blogs*, *fotoblogs* ou redes de relacionamentos.

Geralmente, o autor insulta, espalha rumores e boatos cruéis sobre os colegas e seus familiares e profissionais da escola. Mensagens instantâneas são disparadas, via internet ou celular, onde o autor se faz passar por outro, adotando *nicknames* (nomes fictícios) para dizer coisas desagradáveis ou para disseminar intrigas e difamações sobre alguém. Ameaças de morte, acesso a contas de e-mail, interrupção da participação de uma pessoa em um jogo on-line, constrangimento intencional de alguém entre seus colegas.

*Blogs* são criados para expor as narrativas e o *Orkut* é utilizado para expor de forma vexatória a pessoa ou grupos étnico-raciais, homossexuais e deficientes perante sua rede de amigos e demais participantes. Fotografias são alteradas, incluindo ofensas, comentários sexistas ou racistas. Essas imagens e textos ainda são divulgados através de materiais impressos espalhados nos corredores da escola ou outros ambientes.

O potencial multiplicativo das mensagens disparadas por meio das tecnologias revela o caráter repetitivo desta prática. A repetição não depende apenas de um único autor para acontecer, na medida em que cai em rede, sua autoria, amplitude e audiência são caracterizadas pela comunicação horizontalizada, todos com todos; as mensagens são compartilhadas,

---

<sup>23</sup> É uma aplicação que permite o envio e o recebimento de mensagens de texto em tempo real. Através destes programas, o usuário é informado quando algum de seus amigos, cadastrado em sua lista de contatos, está on-line, isto é, conectou-se à rede. Entre eles estão: ICQ, MSN, Yahoo! Messenger, Skype e Google Talk.

<sup>24</sup> SMS, em inglês, é a sigla de serviço de mensagens curtas. Basicamente, é um método de comunicação que envia texto entre telefones celulares, ou de um PC ou palmtop para um celular.

manipuladas, reproduzidas com rapidez e comodidade. Diferentes interfaces permitem cortar e colar essas mensagens, imagens; transmitir via *youtube*, reenviar SMS, retuitar<sup>25</sup> para usuários das redes sociais, etc. O conteúdo dessas mensagens é armazenado nos sistemas digitais e não se perde.

Os atos de *cyberbullying* são praticados em diferentes espaços sociais. Essa é uma das características que lhe diferencia do *bullying*. Enquanto que no *bullying* o alvo do ataque está em um território demarcado, pode ser na escola, no trabalho, nos clubes entre outros, na prática de *cyberbullying*, a violência ocorre num espaço “desterritorializado” que, embora só exista por meio de suportes físicos, ele não possui “um lugar”. Ou seja, os ataques se virtualizam e se desterritorializam.

Com o aumento do acesso às tecnologias de informação e comunicação, essa virtualização aumenta a variabilidade de espaços e temporalidades das agressões. Pesquisa realizada (SMITH et al, 2008) com 533 alunos, com idades de 11 a 16 anos, em 14 escolas em Londres, no Reino Unido, demonstrou que 54% já haviam sido vítimas de *cyberbullying*. Segundo os autores, Smith (2008) e outros o potencial do *cyberbullying* tem crescido com o aumento do acesso a computadores e telefones móveis, entre os jovens. Os autores constataram que as mensagens partem de dentro e fora da escola ao mesmo tempo numa amplitude imaginável.

Willard (2007, p. 2) descreve sete formas de violência verbal e escrita através das práticas de *cyberbullying*:

- 1) *Flaming*: envio de mensagens vulgares ou que mostram hostilidade em relação a uma pessoa. Essa mensagem pode ser enviada para um grupo *online* ou para a própria pessoa hostilizada, via e-mail ou mensagem de texto (SMS).
- 2) *Agressão on-line*: envio repetido de mensagens ofensivas via e-mail ou SMS a uma pessoa.
- 3) *Cyberstalking*: agressão *on-line* que inclui ameaças de dano ou intimidação excessiva.

---

<sup>25</sup>É tipo de tweet que usuários do micro blog Twitter usam para repassar mensagens de pessoas que eles seguem.

- 4) Difamação: envio de mensagens para terceiros ou postagem de comentários em ambiente digitais de caráter prejudicial, com informações falsas e afirmações cruéis sobre uma pessoa.
- 5) Substituição ilegal da pessoa: fazer-se passar pela vítima e enviar ou postar arquivos de texto, vídeo ou imagem que difamem o agredido.
- 6) *Outing*: enviar ou postar material sobre uma pessoa contendo informação sensível, privada ou constrangedora, incluídas respostas de mensagens privadas ou imagens.
- 7) Exclusão: cruel expulsão de alguém de um grupo *on-line*.

Em 2010, várias revistas impressas e digitais do Brasil trouxeram o *cyberbullying* como reportagem de capa. Entre essas, destaco a edição de junho/julho da revista *Nova Escola*, intitulada: *Cyberbullying: a violência virtual*. (SANTOMAURO, 2010) Na referida reportagem é apresentada os três tipos de envolvimento no *cyberbullying*. A seguir, a caracterização da ação de cada um deles:

- 1) Vítima: costuma ser tímida ou pouco sociável e foge do padrão do restante da turma pela aparência física (raça, altura, peso), pelo comportamento (melhor desempenho na escola) ou ainda pela religião. Geralmente, é insegura e, quando agredida, fica retraída e sofre, o que a torna um alvo ainda mais fácil. Alguns também se sentem incapazes de se livrar do *cyberbullying*. Por serem calados ou sensíveis, têm medo de se manifestar ou não encontram força suficiente para isso.
- 2) Agressor: atinge o colega com repetidas humilhações ou depreciações porque quer ser mais popular, se sentir poderoso e obter uma boa imagem de si mesmo. É uma pessoa que não aprendeu a transformar sua raiva em diálogo e para quem o sofrimento do outro não é motivo para ele deixar de agir. Pelo contrário, sente-se satisfeito com a reação do agredido, supondo ou antecipando quão dolorosa será aquela crueldade vivida pela vítima.
- 3) Espectador: nem sempre reconhecido como personagem atuante em uma agressão, é fundamental para a continuidade do conflito. O espectador típico é uma testemunha dos fatos: não sai em defesa da vítima nem se junta aos agressores. Quando recebe uma mensagem,

não repassa. Essa atitude passiva ocorre por medo de também ser alvo de ataques ou por falta de iniciativa para tomar partido. O espectador pode ter senso de justiça, mas não indignação suficiente para assumir uma posição clara. Também considerados espectadores, há os que atuam como uma platéia ativa ou uma torcida, reforçando a agressão, rindo ou dizendo palavras de incentivo. Eles retransmitem imagens ou fofocas, tornando-se co-autores ou corresponsáveis.

A reportagem é relevante para que educadores tomem conhecimento sobre *cyberbullying*; a referida revista tem distribuição para as bibliotecas de escolas públicas de Educação Básica do Brasil, possui uma linguagem acessível a estudantes e profissionais de educação. No entanto, aponto algumas discordâncias relacionadas às características das vítimas que sofrem *cyberbullying*, assim como as características dos agressores, contendo essa e demais concepções a respeito. Não concordo que as vítimas sejam geralmente fracas, em oposição aos agressores, geralmente fortes. Na prática do *bullying*, o desenvolvimento físico ou emocional, ou apoio dos colegas, são condições importantes para impor violência, logo existe uma relação desigual de poder. No caso do *cyberbullying*, esse aspecto não importa, os alunos que espalham boatos desagradáveis através da internet não precisam ser mais forte ou necessariamente ter mais poder do que os alvos de tais rumores; quando eles são os autores de *cyberbullying* dirigidos a professores, a relação de autoridade do professor para com o aluno se dissolve; eles ainda podem ser disciplinados e tirarem boas notas, assim verificamos uma atitude de dissimulação dos agressores.

A possibilidade de anonimato na internet é o elemento que encoraja as atitudes agressivas; inclusive quem pratica o *cyberbullying*, em muitos casos, sente ausência de culpa porque não estão frente a frente com quem ele agride.

Diferentemente do *bullying*, prática em que a vítima conhece o agressor, no *cyberbullying*, a vítima muitas vezes não conhece quem lhe agride, os

insultos ocorrem por meio virtual, sem revelação de identidade *off-line*<sup>26</sup> do agressor, assim, a violência psicológica ganha proporções imagináveis.

Slonge e Smith (2008, p. 6), distinguindo o *cyberbullying* do *bullying*, acrescentam: “[...] a amplitude da audiência do *cyberbullying* é maior que o *bullying*, tendo em vista, a mobilidades das tecnologias, as vítimas podem receber mensagens de textos em qualquer lugar que vá.” Isso certamente também caracteriza uma maior dificuldade para sair do contexto das agressões.

Esse tormento permanente que *cyberbullying* provoca e faz com que a criança, adolescente, ou adulto humilhado não se sintam mais seguros em lugar algum, em momento algum. Na comparação com o *bullying*, bastava sair da escola ou de outro local e estar com os amigos de verdade para se sentir seguro. Agora, com sua intimidade invadida por meio das tecnologias, todos podem ver os xingamentos, não existe mais tranquilidade em qualquer lugar que você vá.

A violência na rede internet tem proporções imaginárias. O poder de propagação de uma única mensagem para milhares de pessoas ou a violência psicológica em que sofre a vítima sem saber a identidade “pessoal” do agressor nos revelam como os meios de comunicações digitais têm potencializado as agressões, já podemos assinalar como um problema de ampla dimensão social. Enquanto que nas práticas de *bullying*, geralmente se escolhe uma pessoa para receber os maus- tratos, por meio do *cyberbullying* as mensagens podem se dirigir a grupos, milhares de pessoas ao mesmo tempo.

Como afirma Maidel (2009), o *cyberbullying* além de envolver a ampla disseminação de calúnias, injúrias ou informações degradantes à exposição pública através das tecnologias digitais também implica na impossibilidade de tirá-las novamente de circulação, pois caindo na rede internet essas mensagens se multiplicam sem qualquer capacidade de controle. Para a autora,

---

<sup>26</sup> Refere-se à vida fora da internet, à realidade concreta, física, onde não há a utilização da internet para se estabelecer comunicação com outras pessoas. A opção em utilizar este termo é para identificar as interações sociais que não são mediadas por computador, o termo aqui não objetiva fazer oposição entre virtual e real.

[...] qualquer criança ou adolescente vítima desses cruéis ataques ainda que mude de escola, bairro ou cidade, pode continuar alvo desse tipo de violência por um longo tempo, isso sem falar das agressões e difamações que já ficaram registradas e permanecem disponíveis a todo um universo *online*, podendo vir a desencadear ou motivar embaraços e humilhações (talvez até novos ataques) na rede social recém ingressada e, mesmo, angústia e constrangimento ao longo de sua vida. (MAIDEL, 2009, p. 117)

Por isso, a prática de *cyberbullying* depende da existência de espectadores. A divulgação massificada de imagens informações privadas ou perturbadoras funciona na medida em que estas são vistas. Nem sempre esse espectador é reconhecido como personagem atuante em uma agressão, no entanto, é fundamental para a continuidade do conflito. Existem espectadores que apenas testemunham os fatos: não sai em defesa da vítima nem se junta aos agressores. Pode, inclusive, não repassar a mensagem. Essa atitude passiva ocorre por medo de também ser alvo de ataques ou por falta de iniciativa para se posicionar a favor de quem sofre. Ele pode até ter senso de justiça, mas não indignação suficiente para assumir uma posição clara e até realizar a denuncia. Existem ainda espectadores que atuam como uma plateia ativa ou uma torcida, reforçando a agressão, rindo ou dizendo palavras de incentivo. Essas plateias são infinitamente maiores do que as platéias do *bullying*. Eles retransmitem imagens ou fofocas, tornando-se coautores ou corresponsáveis.

Aqui a educação on-line, orientação e prevenção da violência na rede internet, é fundamental para orientar crianças e adolescentes sobre os perigos de se acessar e retransmitir essas informações. Um das formas de cessar a amplitude e violência das mensagens que circulam pela rede é não repassar as mensagens e denunciar casos de *cyberbullying*.

Outro aspecto importante a destacar é o caráter “invisível da violência sofrida”. No caso do *bullying*, ele deixa as marcas no corpo, logo revelam as agressões, chocam, sensibilizam. Mas no caso do *cyberbullying* quem está de fora da situação não enxerga com facilidade, a violência é psicológica.

Em entrevistas com alunos que sofreram *cyberbullying*, autores descobriram que geralmente os adultos não reconhecem esse tipo de agressão, porque desconhecem o conceito e suas características. Slonge e

Smith (2008, p. 10) afirmam: “Nas poucas vezes que as vítimas pedem ajuda aos amigos, eles subestimam o impacto do *cyberbullying*.” Por outro lado, as crianças não falam sobre os problemas virtuais com os pais por medo de ficarem sem acesso ao computador, ou mesmo por acharem que seria inútil contar, já que não é possível identificar o agressor.

Práticas de *cyberbullying* ocorrem no mundo virtual, e são reais. As pessoas são agredidas e sofrem com discriminações ou difamações. É senso comum afirmar a oposição entre virtual e real, muitos empregam esta noção para justificar a inexistência, a ausência de “realidade” quando se trata de interações mediadas pelo computador. Pierre Levy (1996, p. 16) afirma:

Contrariamente ao possível, estático e já constituído, o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização.

No ciberespaço, os sujeitos vivenciam inúmeras possibilidades do mundo real. O mundo virtual caracteriza-se pela simulação. Esta simulação é na verdade uma das possibilidades do exercício do real. Desse modo, podemos afirmar que o ciberespaço não está desconectado da realidade. Quando o usuário da rede internet mergulha no ciberespaço, ele vivencia interações num espaço desterritorializado, “[...] capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular”. (LEVY, 1999, p. 47)

Por isso, aqui não será realizada uma análise indiferente quanto às agressões que alguém pode sofrer em ambientes virtuais, até porque entendemos que “o virtual não se opõe ao real”. (LEVY, 1996, p. 16) Afirmar que as agressões realizadas presencialmente são mais graves que as agressões psicológicas, porque a primeira é identificada pelas marcas físicas que deixam, e a segunda, subjetiva e simbólica, não deixam marcas visíveis no corpo é desconhecer os atos de violência na rede internet.

A tendência de não se reconhecer a violência na rede internet como uma forma de violência, atribuindo-lhe caráter de inexistência ou ausência de realidade localizada num espaço/tempo, reduz o entendimento sobre a política

de sentidos no ciberespaço e o poder que têm as tecnologias de informação e comunicação gerar novas formas de socialização.

Nesse sentido, as discussões geradas em torno do conceito de *cyberbullying*, conferindo-lhe apenas mais uma forma de praticar o *bullying* por meio da internet, é uma noção neutra, apresenta uma conceituação generalista, sem análise de suas extensões. Ela é insuficiente para entender o fenômeno dado o avanço das interações mediadas por computadores que nos últimos anos tem modificado os modos dos indivíduos se relacionarem socialmente.

Por outro lado, as tipologias atribuídas ao conceito de *cyberbullying*, características, ocorrência, os sujeitos envolvidos, a análise sobre os fatores sociais, transforma o fenômeno do *cyberbullying*, estáticos, quando não são, dada a flexibilidade, interatividade, hipertextualidade, dinâmicas própria do contexto das tecnologias digitais e da rede internet.

### 5.3 INCIDÊNCIA

Os estudos realizados fora do Brasil geralmente têm identificado se o fenômeno ocorre na escola ou fora da escola, tipos de assédio, duração das mensagens, qual a maior incidência entre os gêneros, e qual recurso tecnológico é mais utilizado.

Os pesquisadores Ybarra e Mitchell (2004), numa investigação nos EUA com cerca de 1501 jovens com idades compreendidas entre os 10/17 anos, 12% relataram ser agressivo com alguém on-line, 4% foram alvos de agressão, e de 3% foram vítimas e agressores ao mesmo tempo. Esse dado demonstra mais uma diferença em relação ao *bullying*. É comum os indivíduos que sofrem as agressões não revidarem, geralmente ficam indefesos, mas no caso do *cyberbullying*, a vítima utiliza as tecnologias como forma de vingança; para eles, certamente essa é uma forma menos perigosa do que o enfrentamento pessoal.

O mesmo foi observado durante a realização da pesquisa nos fóruns de comunidades ou perfis pessoais do *Orkut*. Foi possível verificar a reação dos

grupos ou pessoas que eram ofendidas, intimidadas. Nesses espaços, é comum encontrar respostas ou discussões que representam resistência e combate às agressões, tanto de quem sofre como dos espectadores. Esse aspecto só reforça o entendimento da rede internet como um espaço que democratiza a informação na medida em que promove uma comunicação horizontalizada, onde todos podem se posicionar emitir opiniões, produzir, além de consumir informações.

Raskauskas e Stoltz (2007) pesquisaram 84 alunos também nos E.U.A. com idades compreendidas entre os 13 a 18 anos. O estudo comparou a ocorrência de bullying e *cyberbullying* entre os alunos. Revelaram que 49% foram *cybervictims*<sup>27</sup> em comparação a 71% que sofreram o bullying, e 21% eram *cyberbullies*<sup>28</sup> comparados com 64% que praticam as agressões. Os autores atribuem a maior prática de *bullying* ao crescimento da violência física nos ambientes escolares, e ao fato desse fenômeno ser mais divulgado através dos meios de comunicações e campanhas nas escolas, o que faz com que seu conceito seja mais apreendido, enquanto que no caso *cyberbullying*, muitos desconhecem ainda o conceito, suas características e os tipos de ofensas, intimidações e assédio.

Em relação à incidência sobre o gênero, os estudos ainda não apontam relatórios determinantes em relação a um ou outro gênero, se predominantemente são vítimas ou agressores. Seus dados apresentam diferentes resultados nas pesquisas e podem sofrer influência de um contexto social ou cultural. Raskauskas e Stoltz (2007), por exemplo, verificaram que os garotos têm sido os mais frequentes autores de intimidação física, com menor diferença para a agressão verbal; neste último caso, as garotas têm mais envolvimento.

Smith e outros pesquisadores (2008) constataram que as garotas têm mais probabilidades de serem vítimas, especialmente por mensagens de texto e telefones do que os garotos. A canadense Li (2006) não apresentou dados significativos quanto ao gênero, a relações entre os tipos de agressões, mas

---

<sup>27</sup>Indivíduo que sofre a agressão por meio de mensagens através das tecnologias.

<sup>28</sup>Em inglês, o termo foi criado para designar o indivíduo que pratica a agressão por meio das tecnologias.

verificou que o *cyberbullying* foi quase duas vezes maior em garotos que garotas.

Pesquisas estrangeiras evidenciam ainda falta de comunicação aos adultos, pais, professores sobre a ocorrência dos atos de *cyberbullying* sofrido pelos jovens. Slonge e Smith (2008), numa investigação com 360 adolescentes de 12 a 20 anos, para examinar a natureza e extensão de *cyberbullying* nas escolas suecas, identificaram que a maioria das vítimas não procurou ajuda.

Recente estudo de Jorge del Río Pérez e outros pesquisadores (2008) com um total de 20.941 alunos em instituições públicas ou privadas, de populações urbanas, explorou a expansão da violência digital na internet e nos celulares entre os estudantes da Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Peru e Venezuela. Não há nenhum estudo publicado sobre *cyberbullying* nesses países a partir de uma perspectiva global e com comparação de resultados. Os resultados apontam que 13,3% reconheceram o uso do celular para ofender alguém. Entre os países com maior porcentagem de agressão, destacam-se a Venezuela e o México. Por outro lado a porcentagem de alunos que se sentiram prejudicados foi de 6,4 %. Outros 4,4% reconheceram ter usado o Messenger para prejudicar alguém. De todos os países, o Chile sobressai com 7,2%. A porcentagem de alunos que se sentiram prejudicados foi de 5,6 % e o país com maior porcentagem de vítimas foi o Brasil, com 8,2%. A pesquisa verificou que 40,8% dos usuários da internet jogam na rede. Uma prática que está aumentando progressivamente com os novos videogames e a possibilidade de jogar na internet, 4,1% se sentiram enganados enquanto jogavam. Não há grandes diferenças entre os países pesquisados. Entre os sexos, nota-se que dos 9 433 meninos da amostra, 22,4% usaram o celular ou o *Messenger* para prejudicar alguém, ao passo que só 13,4% das 11 508 meninas reconheceram ter agredido alguém. O dado permite supor que o agressor digital é um papel mais desempenhado pelo sexo masculino. Por outro lado, 19,25% dos meninos pesquisados foram vítimas de *cyberbullying*. A porcentagem das meninas afetadas pela violência digital foi de 13,8%.

O Projeto *EU Kids On-line* (2006-2009) (LIVINGSTONE; HADDON, 2009) financiado pela Comissão Européia, reuniu cerca de 400 estudos sobre crianças e internet de 21 países do espaço europeu para proceder à compilação e tratamento dos dados lá contidos. Se, por um lado, diferentes

metodologias, abordagens e amostras tornaram esta tarefa extremamente complexa, permitiram também criar uma visão de conjunto (embora incompleta) que vem juntar fragmentos dispersos para tentar dar detalhes coerência analítica.

As novas tecnologias estão definitivamente entre os mais novos: 75% das crianças da União Europeia entre os 6 e os 17 anos têm acesso a internet e 50% por cento com dez anos já têm telemóvel. Motivos suficientes para 60% dos pais estarem preocupados com os aliciamentos de que os filhos podem ser vítimas e 54% recearem abusos sexuais ou outras intimidações. Contudo, os comportamentos entre os pais são bem diferentes, revelando-se os portugueses os mais controladores, apesar de serem dos que menos sabem usar os aparelhos.

A Finlândia surge no topo da lista com 94% das crianças a usar internet, situando-se Portugal no final da lista, como o quarto país onde os mais novos menos usam esta tecnologia (68%), apenas seguido pela Grécia e Chipre (empatados com 50%) e pela Itália (45%). De acordo com o Eurobarómetro é possível estabelecer uma relação entre o não uso e algumas características sociodemográficas: pais mais velhos, com menos nível de escolarização e que trabalhem no setor primário ou que estejam em casa mantêm-se mais longe das tecnologias. Por outro lado, os que vivem em metrópoles ou zonas urbanas e que são trabalhadores ativos, preferencialmente por conta própria, usam mais a Internet. O número de pessoas que nunca navegou é superior entre as mães e estes dados influenciam o acesso dos filhos.

No entanto, em nível europeu cerca de 50% dos pais asseguram que falam com os filhos sobre o uso dessas tecnologias e 92% não deixam que as crianças revelem informações pessoais ou falem com pessoas que não conhecem na realidade (83%). Mas, no âmbito dos 27 Estados-membros, apenas 59% dos pais usam filtros ou software de vigilância, e 64% dos que não usam justifica a decisão com “confiança nos filhos”. Ainda assim, 14% admite não saber como usar estas formas de proteção. Estes programas são mais comuns no Reino Unido, Irlanda, Alemanha e França, mais Portugal (22º lugar) acredita pouco na sua eficácia e admite não saber bem como usar.

A professora Cristina Ponte, da Universidade Nova de Lisboa, coordenadora do projeto *EU Kids On-line*, mostrou-se surpreendida com os

dados do Eurobarómetro e apontou algumas contradições: “Os países do sul são os mais controladores e ao mesmo tempo os que menos sabem usar as novas tecnologias. Não sei se não corresponde mais a um desejo de controlo do que a uma realidade”. Para Cristina Ponte, é, também, natural que nos países nórdicos haja menos controle, pois é uma “cultura que respeita mais a intimidade da criança”. E acrescentou: “O controle e um ambiente de desconfiança não trazem vantagens”.<sup>29</sup>

Falar sobre o que os filhos fazem na internet é o comportamento mais comum na UE. Mesmo assim, Reino Unido (87), Espanha (85), Alemanha (85), Irlanda (84) e Portugal (80) são os que mais tomam esta atitude preventiva. Quanto ao “estar por perto” quando os filhos navegam a atitude é mais comum na Irlanda (79), Itália, Espanha e Polónia (74), Reino Unido (70) e Portugal (68). No entanto, Portugal é líder no número de pais que se sentam com os filhos quando estes estão ligados à internet (60%), ficando o segundo lugar para Espanha (57) e o terceiro para o Reino Unido (49).

Sobre o conteúdo a que os filhos têm acesso, as imagens violentas ou sexualmente explícitas são as que preocupam muito a maioria dos pais europeus (65), seguidas pelo *grooming* (aliciamento) com 60%, o *bullying* (violência física ou psicológica) com 54%. Já a revelação de dados pessoais preocupa muito, apenas 25% progenitores. Portugal, França, Espanha e Chipre são os mais preocupados com o conteúdo inapropriado. No entanto, verifica-se que os pais que não usam a internet são os que mais temem os riscos. Consoante a idade dos filhos, verifica-se também um decréscimo da preocupação, sendo até aos 14 anos que há mais vigilância.

A preocupação com suicídio, anorexia e autoflagelação é também maior em Portugal que nos outros países (75%), verificando-se a mesma percentagem em relação ao isolamento. A Dinamarca e a Suécia são os menos preocupados, seguidos pelos britânicos e austríacos, apesar das taxas de suicídio serem mais elevadas nestes países. Cerca de 89% dos pais portugueses estão também preocupados com o aliciamento, os segundos

---

<sup>29</sup> Dados extraídos da pesquisa Cristina Ponte, da Universidade Nova de Lisboa, coordenadora do projeto *EU Kids Online* que se ocupa de pesquisar Riscos e segurança online de crianças e jovens europeus. Relatório da pesquisa pode ser acessado em: <[http://www.publico.pt/Tecnologia/criancas-portuguesas-acedem-mais-a-internet-do-que-os-pais\\_1389833](http://www.publico.pt/Tecnologia/criancas-portuguesas-acedem-mais-a-internet-do-que-os-pais_1389833)>. Acesso em: 1 nov. 2010.

depois de França (90). Os dados mais baixos estão, uma vez mais, na Áustria (47), Suécia (46), Dinamarca (45) e Reino Unido (41). O medo de isolamento é também comum em França, Grécia e Chipre e pouco usual na Dinamarca e Suécia.

Com o objetivo de reforçar a segurança dos filhos, encontra-se também uma tendência expressiva para associar regras ao uso da internet, como não fazer compras on-line, não falar com desconhecidos ou limitar o tempo. Cerca de um terço dos pais contactados assegura mesmo que não deixa os filhos fazerem downloads ou utilizarem música, filmes e jogos. Trinta e oito por cento das crianças estão também impedidas de ter conta de e-mail. Uma vez mais, ao lado da Itália e Irlanda, Portugal é um dos países que impõe mais regras, sendo a República Checa, a Estónia e a Letónia as menos restritivas. As regras são mais comuns para os filhos mais novos, mas não se verificou diferenciação entre rapazes e raparigas.

No que diz respeito ao *cyberbullying* em si, olhando para os dados europeus como um todo, vemos que este é um risco que um em cinco ou um em seis jovens têm de enfrentar – o quarto maior identificado pela equipe internacional de investigadores.

#### 5.4 INCIDÊNCIA NO BRASIL

A SaferNet divulgou, em outubro de 2008, uma pesquisa sobre os hábitos de navegação de pais e filhos na internet no Brasil; através de questionários dirigidos a esses dois grupos nas principais capitais do país, 1 326 no total, entre de 21 de julho a 30 de setembro; desse grupo, 51 eram pais e 875 crianças e adolescentes de 5 a 9 anos e de 10 a 18 anos.

A pesquisa da SaferNet conseguiu identificar também questões que apontam para a exposição de crianças e adolescentes como alvo potencial das práticas de *cyberbullying*. Em relação aos jovens, os dados revelaram que 53% já tiveram contato com conteúdos agressivos e impróprios para sua idade, 38% foram vítimas de *cyberbullying*, 44% dos amigos já sofreram

*cyberbullying*, 29% já tiveram seus dados/perfil roubados na internet, e 26% nunca buscaram nenhuma dica de proteção.

Dados ainda apontam que 87% dos internautas menores que 18 anos navegam sem quaisquer restrições da família. Constatou que 80% dos entrevistados preferem os sites de relacionamento quando estão conectados, e 72% usam mais os mensageiros instantâneos para se comunicar e ficam em média quatro horas por dia navegando.

Em fevereiro de 2010, a SaferNet divulgou novos dados de uma pesquisa sobre hábito de navegação, realizada no segundo semestre de 2009, trouxe uma novidade, ela envolveu 732 professores, além de 2 159 alunos para conhecer as principais vulnerabilidades destes públicos on-line. A investigação buscou conhecer mais detalhes sobre o que significa segurança na internet, tanto para as crianças e jovens desta geração “multimídia on-line” quanto para os seus educadores. Buscaram entender como as crianças e adolescentes internautas encaram os perigos do aliciamento on-line, do *cyberbullying* e dos encontros presenciais com estranhos; que tipo de relacionamentos estabelecem on-line e quais as carências dos educadores para tratar o tema segurança na internet.

Para 90% dos educadores, a Internet e demais tecnologias de comunicação têm efeitos positivos na vida de seus alunos. 69% dos educadores afirmam que usam a internet todos os dias. Em termos de atividades on-line preferidas, destacam-se as pesquisas/estudos (87%), seguidas pelo e-mail com 80% da preferência dos professores. O trabalho não é a única atividade on-line já que 47% também usam sites de relacionamento. Para 77% dos educadores é comum os alunos comentarem em sala de aula sobre o que fazem na internet, sendo que para 65% dos educadores isso ocorre constantemente. Em relação aos perigos vivenciados por seus alunos, 6% souberam de casos nos quais alunos de sua escola foram vítimas de aliciamento sexual pela internet. Já em relação ao *cyberbullying*, 26% dos educadores já souberam de casos entre os alunos de sua escola.

Em relação ao compromisso da escola com a discussão das medidas de segurança on-line, 99% consideram este um dever da escola, sendo que 67% consideram esta uma temática urgente que merece trabalhos permanentes de orientação. No entanto, é preocupante o fato de que 50% dos educadores

consideram que não há informações suficientes para trabalhar o tema nas escolas, e 24% não conhecem nenhum programa que trate do tema. Quando indagados sobre os recursos que têm para levar o tema à sala de aula, 29% diz que não têm nenhum recurso e gostariam muito de ter, e outros 9% não têm e nem sabem como buscar este tipo de recurso. Para 69% dos educadores o que eles mais precisam é de capacitação para uso das tecnologias. Na escolha pelos meios mais práticos para esta capacitação os educadores preferem oficinas de treinamento nas escolas (44%) e palestras (30%).

Entre os alunos, 69% têm ao menos um amigo virtual (que conheceram pela internet), sendo que 32% têm mais de 30 amigos deste tipo. 12% dos alunos já namoraram ao menos uma vez pela internet e 11% já publicaram na internet suas fotos íntimas e/ou sensuais. No que diz respeito ao *cyberbullying*, 33% afirmam que algum amigo seu já foi vítima deste tipo de humilhação na rede.

Um estudo mais recente publicado em março de 2010, realizada pela Plan, também explicitada no capítulo sobre *bullying*, revelou que do total de 5 168 alunos do Brasil que responderam ao questionário, revelaram que 16,8% dos entrevistados já teriam vítimas de *cyberbullying*, 17,7% são praticantes e apenas 3,5% são vítimas e praticantes ao mesmo tempo. Independentemente da idade das vítimas, o envio de e-mails maldosos é o tipo de agressão mais frequente, sendo praticado com maior frequência pelos alunos pesquisados do sexo masculino. Entre as meninas pesquisadas, o uso de ferramentas e de sites de relacionamento são as formas mais utilizadas. As demais formas de maus-tratos no ambiente virtual também apresentam pouca variação conforme a idade das vítimas. Pequenas variações destes padrões estão presentes na frequência um pouco superior do uso de ferramentas e sites de relacionamento por alunos de 11 e 12 anos; na invasão de *e-mails* pessoais e no ato de passar-se pela vítima, ambos praticados por alunos de 10 anos.

Embora gestores e professores admitam a existência de uma cultura de violência pautando as relações dos estudantes entre si, as escolas não demonstraram estar preparadas para eliminar ou reduzir a ocorrência do *cyberbullying* e *bullying*. De fato, ampliando este achado da pesquisa, pode-se dizer que a gestão escolar e as competências dos docentes e técnicos do

sistema de ensino não contemplam procedimentos de prevenção, controle e correção da violência que se manifesta em seu ambiente e nos arredores, tendo como protagonistas seus próprios alunos. Mais do que uma omissão, ou carência de capacitação e de instrumentos apropriados, parece existir uma tendência a considerar que este tipo de problema e sua solução não fazem parte da natureza ou da missão de uma instituição de ensino.

Faustino e Oliveira (2008) realizaram uma análise crítica sobre linguagem e agressão, enfocando o processo de *cyberbullying* no *Orkut*. Segundo essas autoras, por um lado, a linguagem possibilita a interação saudável entre seres humanos, mas, por outro, pode ser um veículo eficaz para a manifestação e o reforço da agressão. Nesse sentido, é possível considerar o *cyberbullying* como uma forma de violência concretizada pela linguagem.

Ao analisarem casos de algumas crianças que foram vítimas de *cyberbullying*, as autoras identificaram que o conteúdo dessas mensagens inclui ameaças, calúnia e difamação e, inclusive, indução ao suicídio.

A agressão que se dá pelo meio virtual é, na verdade, uma ofensa real, mas as distorções perceptivas e cognitivas e a banalização de julgamento moral podem reforçar o processo de *cyberbullying* e implicar riscos importantes para o desenvolvimento de jovens na contemporaneidade. (FAUSTINO; OLIVEIRA, 2008)

O *cyberbullying* pode incluir riscos para a socialização e para o sistema interpretativo dos jovens (sociocognições). As diminuições de interações sociais, que envolvem, além de comportamentos positivos, agressões e frustrações, podem levar o jovem que protagoniza o *cyberbullying*, assim como o que sofre, a um déficit em suas habilidades sociais e recursos para aprendizagem de uma maneira geral.

Ana Beatriz Barbosa Silva (2010), médica e autora do livro *Bullying: mentes perigosas na escola*, cita algumas das doenças identificadas como o resultado desses relacionamentos conflituosos (e que também aparecem devido a tendências pessoais), como angústia, ataques de ansiedade, transtorno do pânico, depressão, anorexia e bulimia, além de fobia escolar e problemas de socialização. A situação pode, inclusive, levar ao suicídio. Adolescentes que foram agredidos correm o risco de se tornar adultos

ansiosos, depressivos ou violentos, reproduzindo em seus relacionamentos sociais aqueles vividos no ambiente escolar.

As tecnologias são benéficas para a atividade profissional e social. Entretanto, a rapidez das mudanças tecnológicas e a demanda constante de adaptação introduzem um novo estilo de vida; no entanto, as formas de pensar e agir correspondem igualmente aos valores éticos da sociedade off-line marcada por condutas não éticas. Certamente teremos um uso mais responsável e ético da internet, quando nossas relações off-line também forem éticas e responsáveis. Não existe separação da vida vivida no ciberespaço da vida vivida fora dele, embora muitos acreditem nessa oposição.

Atualmente, pesquisas realizadas com apoio da Unesco já apontam situações de violência perpetradas por alunos com difamações e ofensas a professores na internet. Abramovay (2009), em pesquisa realizada em Brasília, constatou que 5,3% dos professores entrevistados já haviam sido xingados na internet, 4,7% deles já tiveram suas fotos divulgadas sem autorização, 2,3% já sofreram propagação de fofocas maldosas ou segredos por alunos (2,3%). Foram citados, ainda, acontecimentos como ameaças (2%), chantagens (1,7%), invasão de e-mail (1,4%), divulgação de vídeos sem autorização (1,3%) e apropriação de identidade (0,8%) – todos em referência a práticas cometidas por alunos.

Nas práticas de *cyberbullying* são frequentes situações em que o alvo está relacionado à escola. Agressões a professores são bastante praticadas no *Orkut*. Comunidades são criadas onde são expostas críticas e rejeição a um determinado professor. Essa rejeição se traduz muitas vezes em discursos ofensivos e violentos.

Nesse ambiente, fotos de professores recebem efeitos especiais negativos, internautas criticam essas pessoas sem qualquer censura e também fazem votações on-line para humilhar o alvo de seus ataques.

Em julho de 2010, o jornalista Ricardo Westin publicou na *Folha de São Paulo* uma matéria sobre *cyberbullying* dirigido a professores, com o título *Professor vira alvo de chacota e ofensa de aluno na internet*, que trouxe casos de professores ofendidos por meio de comunidades no *Orkut*, a exemplo, "Odeio a professora Etiene". Em declaração ao jornalista, a professora Etiene Selbach, 43, professora de educação física num colégio particular de Porto

Alegre, diz: "Primeiro, fiquei chocada. Depois, senti vergonha, tristeza. Chorei", a comunidade havia sido criada por um grupinho de alunas de 13 anos após serem chamadas atenção numa aula. Ao lado de uma foto de Etiene riscada com um xis, as meninas escreviam com deboche sobre o corpo, o cabelo e até as roupas dela.

Os casos de cyberbullying contra professores não se localizam apenas na educação básica, professores do ensino superior também vivenciam este tipo de violência, como o caso de uma professora de jornalismo de 41 anos de uma faculdade privada no interior de Minas, que não quis se identificar na reportagem, ela foi alvo de vários alunos numa comunidade no *Orkut*. Segundo seu depoimento, a aluna a chamava de velha e dissimulada. "Apareceu gente escrevendo que eu era uma oferenda que deveria voltar para o mar. Fiquei perturbada", conta. "Aquela figura do mestre, um profissional que merece respeito, não existe mais."

Estudo do Sinpro (sindicato de mestres) do Rio Grande do Sul mostra que, a cada quatro professores gaúchos, um já sofreu agressão na internet. Os motivos: o aluno tirou nota baixa, incomodou-se com um trejeito do professor ou simplesmente não foi com a cara dele. Na reportagem, o depoimento do delegado Pedro Marques, da Delegacia contra Crimes Cibernéticos de Minas Gerais, aponta a falta de reconhecimento pelos jovens de que calúnia, difamação e injúria são crimes, e acrescenta: "Alguns alunos acham que não passa de brincadeira. Outros crêem que estão anônimos na internet". A justiça brasileira já vem julgando casos com causa ganha para o professor; em 2008, os pais de um grupo de alunos de um colégio particular de Rondônia foram sentenciados a pagar R\$ 15 mil por danos morais a um professor de matemática vítima de *cyberbullying* no *Orkut*.

Abramovay (2009, p. 410), entrevistou alunos da educação básica e identificou que é muito comum eles criarem comunidades em sites de relacionamento para ofender e difamar professores. Numas dessas entrevistas, um aluno diz: "[...] geralmente fazem muitas comunidades com o fulano, ele é o professor pior daqui, que é de matemática. Aí fazem muitas comunidades esculachando ele, tipo falando mal".

Conforme a autora, essas comunidades podem afetar os professores de uma forma sucessiva, sendo sua imagem prejudicada e exposta a vários

alunos de diferentes séries da escola, que podem, inclusive, participar postando mensagens ofensivas. Os comentários ofensivos são lidos por uma quantidade grande de alunos, criando e disseminando a má fama do professor.

Nas entrevistas com professores, a pesquisadora conheceu episódios lamentáveis. Falar mal e difamar professores parecem ser uma prática recorrente. A seguir, um professor revela como se sentiu após ser vítima de *cyberbullying*: “No Orkut alunos fizeram uma enquete sobre uma doença minha, fez comentários horríveis e pediu a outros colegas para criar termos ou frases e aumentar a humilhação a minha pessoa. É triste e humilhante para nós”. (ABRAMOVAY, 2009, p. 410)

Abramovay (2009, p. 411) ainda identificou professores que tiveram seus perfis em redes de relacionamento clonado, onde alunos se fizeram passar por eles, “[...] um dos alunos clonou meu Orkut e redistribuiu sites e links pornográficos como se tivesse sido eu a responsável”. Em outro tipo de situação, estudantes chegaram a fazer uma página na internet em nome do professor: “[...] alunos por brincadeira fizeram uma página na internet como se esta página fosse minha, assumindo a minha identidade”.

Bergmann (2007, p. 10), ao analisar as comunidades criadas no *Orkut* sobre professores, especialmente aquelas que se dedicam a promover críticas, muitas vezes violentas, sobre sua figura, verificou que o aluno na busca de ofender e ridicularizar a figura do docente, “[...] usam imagens de animais (burro, macaco), bruxas, caveiras ou até mesmo com algum desenho pornográfico parecem ser as preferidas”.

O mesmo também foi apontado por Zuin (2006, p. 13); em seu estudo identificou que o ódio em relação ao professor é acompanhado sempre de uma conotação sexual. Ele ainda acrescenta, “[...] atualmente, os alunos encontram um canal extremamente eficiente para poder extravasar suas desilusões, alegrias, frustrações e, principalmente, ódio e ressentimento com relação à imagem que têm de seus mestres.”

Para Ortega e Jäger (2007), a violência na internet tem efeitos graves para os que dela sofrem e que são diferentes daquelas violências decorrentes de interação face a face, remetendo a uma dinâmica própria. As vítimas não encontram lugares seguros onde possam cortar o contato com os agressores e, além disso, a agressão pode acontecer a qualquer momento, e os

espectadores do ato agressivo se multiplicam de maneira surpreendente. Ou seja, a palavra escrita ou a imagem tende a causar um dano maior, pois podem ser lidas ou vistas várias vezes.

Os efeitos do *cyberbullying* podem ser ainda mais graves que os efeitos das agressões físicas, pois têm potencial muito maior de macular a imagem das vítimas e, de certa forma, é mais seguro para os agressores, por conta do suposto anonimato da rede internet. Como afirma Abramovay (2009, p. 412):

A dinâmica de uso da internet propicia certo anonimato: os usuários podem manter contato, enviar mensagens, postar fotos e vídeos sem necessariamente revelar a fonte ou sua identidade. Esse aspecto do meio virtual, de fato, resulta em maior liberdade de expressão; contudo, essa condição de liberdade pode levar, por vezes, à contrapartida de práticas danosas, como a exposição a conteúdos agressivos, a ameaças, ao uso indevido de fotografias e vídeos, entre outros. Nos últimos anos, os fenômenos do cyberbullying e da ciberviolência – que são atos de violência perpetrados por meio do ciberespaço – têm sido progressivamente analisados em decorrência de uma notável proliferação de tais práticas.

Contudo, parece que o anonimato e a ideia de impunidade não têm se prevaletido. Assim como vimos anteriormente, em reportagem da *Folha de São Paulo*, professores levarem o caso a justiça, os depoimentos coletados por Abramovay (2009) também há relatos de professores que vão até a delegacia prestar queixa, apesar do descrédito com a eficiência da justiça. Assim, na percepção dos professores, verifica-se um reconhecimento de que tais ações correspondem a violência.

A seguir, uma professora fala dos xingamentos sofridos no *Orkut*, e a possibilidade de buscar punir os responsáveis. Isso demonstra que os professores usam de mais meios para se defenderem das ofensas no ciberespaço, ao mesmo tempo essas ofensas representam algo muito grave para eles, chegando os casos a serem levados para as delegacias:

[...] foi no Orkut. Entrei na Justiça contra eles, o professor conseguiu identificar, registrei queixa. Foram chamados, mas não fizeram nada, mas de qualquer maneira, fiz minha parte, ficou o registro. Eles eram menores de idade. Tem isto: você vai na delegacia e eles não querem registrar a queixa não, dependendo do que escrevem. „Quero que ela morra de tal jeito, não sei o quê’. Lá eles falaram que não, não tem nada,

ele não falou que ia fazer nada contra mim. Consegui entrar [na Justiça] contra três, foram chamados, a maior de idade aqui, o menor de idade lá. Mas foi este caso do Orkut, me chamando de Piranha – mas minha qualidade como professora não tiraram, pelo menos isto. Entrei por causa disto. Mas não dá em nada. No outro dia a página já tinha sido tirada de lá, mas eu já tinha salvado a página, de qualquer maneira eu já tinha registrado queixa. (ABRAMOVAY, 2009, p. 410)

O mesmo sofreu uma coordenadora pedagógica no *Orkut* com vários comentários ofensivos e uma enquete para eleger o coordenador mais chato da escola. Segundo a mesma, era:

[...] numa comunidade e lá tem uma pesquisa do coordenador mais chato e tem um lugar para você comentar. Me chamavam de desgraçada. Porque lá eles começam a denegrir a imagem, começam xingando, depois começam falando coisas, e a gente fica preocupada, porque, na verdade, a menina, ela não gosta da gente por quê? Porque ela não está dentro das normas da escola e ela vai pregar para a comunidade da internet que o que ela faz é o que está certo, que é a escola que está errada, está pegando demais no pé e aí é por isso que essa questão de valores estão invertidos. (ABRAMOVAY, 2009, p. 411)

Bergmann (2007, p. 15), em sua pesquisa, abordou ainda a escola frente às novas tecnologias. Para ela, os educadores precisam ser propositivos e procurar um caminho para além das denúncias e da revolta. A autora aponta que as tecnologias não podem mais se tornar

[...] uma ferramenta ou uma técnica a serviço de um abismo entre professor e aluno. Assim, a escola deve utilizar esses materiais, [...] trazê-las à baila, fazer essa ponte, mostrando os conteúdos (os *scraps* postados por alunos) e devolvendo-os de novo ao cotidiano, à sala de aula, possibilitando, dessa forma, a interação e o debate entre alunos e professores.

Assim a tecnologia pode ser útil para integrar tudo o que se observa no mundo, no dia a dia e para fazer disso objeto de reflexão.

Zuin (2006) também acredita que o *Orkut* é um manancial consideravelmente profícuo para aqueles que se interessam compreender as instigantes relações desenvolvidas entre os alunos e seus preceptores.

Como podemos constatar, a violência dirigida a professores manifesta-se de diferentes maneiras, e se constitui como um problema multifacetado, que na última década tem aumentado de acordo com os dados levantados aqui. A pesquisa de Abramovay (2009), em especial, aponta a importância de colocar o *cyberbullying* no contexto de análise das diversas manifestações de violência dirigida a professores atualmente, principalmente em redes sociais na internet.

## 5.5 CRIMINALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE *CYBERBULLYING*

A SaferNet Brasil recebe uma média de 2 500 denúncias (totais) por dia envolvendo páginas contendo evidências de Pornografia Infantil ou Pedofilia, Racismo, Neonazismo, Intolerância Religiosa, Apologia e Incitação a crimes contra a vida, Homofobia.

No Brasil não existem leis destinadas a punir especificamente os autores desses crimes. Os casos geralmente são enquadrados no Código Civil como crimes contra a honra, ofensa de natureza semelhante à dos crimes de calúnia e difamação. O crime de calúnia, um ato de imputação falsa, que ofende a reputação ou o crédito de alguém; difamação, que é levar ao conhecimento de outras pessoas fato ofensivo à reputação de alguém e injúria que é insultar, ofender a dignidade ou a honra de alguém, sem apontar especificamente as circunstâncias pejorativas. Todos os três estão previstos como crime no Código Penal Brasileiro, nos artigos 138, 139 e 140.

Temos também o crime de falsa identidade, que é de atribuir a si próprio, ou a outra pessoa, diferente identidade com o intuito de obter vantagem própria ou alheia, e causar dano a alguém. Ou ainda, crime de preconceito, que são manifestações de discriminação em razão da origem, raça, etnia, sexo, orientação sexual, cor, idade, crença religiosa, aparência física. Estes dois crimes estão previstos no artigo 307 do Código Penal Brasileiro, e tipificados no art. 241 da Lei Federal n.º 8.069/90 e no art. 20 da Lei Federal n.º 7.716/89.

O Código Penal Brasileiro não possui o tipo penal pedofilia. Entretanto, a pedofilia, como contato sexual entre crianças/adolescentes e adultos, traduz-

se juridicamente nos clássicos crimes de estupro (art. 213 do Código Penal) e atentado violento ao pudor (art. 214 do Código Penal), ambos com pena de seis a dez anos de reclusão e considerados como crimes hediondos que incluem a divulgação de imagens com pornografia ou cenas de sexo envolvendo crianças ou adolescentes.

Além disso, o deputado federal Carlos Eduardo Vieira da Cunha, do PDT/RS, apresentou ao plenário da câmara, no dia 4 de junho de 2009, um projeto de lei que quer combater o *bullying* e *cyberbullying* no Brasil. O projeto até o dia 9/12/2009 já tinha sido discutido em algumas comissões e se encontra parado na Mesa Diretora da Câmara dos Deputados. Um dos principais focos da proposição está na criação de uma legislação nacional para combater as violentas ações eletrônicas em redes sociais e blogs, que podem causar efeitos psicológicos de difícil reversão em crianças e adolescentes. As medidas, segundo o político, servirão para conscientizar a população da gravidade do assunto, que é a causa de surtos de violência, suicídios e assassinatos em série pelo mundo. O projeto prevê a criação de um programa nacional que envolva palestras e debates nas escolas e também com os pais para se enfrentar o problema.

Atualmente apenas o Estado de Santa Catarina é o único no país a ter uma lei específica contra o *bullying* nas escolas. A Lei nº 14.651, de 12 de janeiro de 2009, autoriza a instituir o Programa de Combate ao *Bullying*, de ação interdisciplinar e de participação comunitária, nas escolas públicas e privadas, no Estado de Santa Catarina. Na lei o *bullying* é definido como atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, adotadas por um indivíduo (*bully*) ou grupo de indivíduos contra outro(s), sem motivação evidente, causando dor, angústia e sofrimento e, executadas em uma relação desigual de poder, o que possibilita a vitimização, ela ainda acrescenta a dimensão do *cyberbullying*. Vejamos alguns dos artigos a seguir:

Art. 2º O *bullying* pode ser evidenciado através de atitudes de intimidação, humilhação e discriminação, entre as quais:

- I - insultos pessoais;
- II - apelidos pejorativos;
- III - ataques físicos;
- IV - grafitagens depreciativas;
- V - expressões ameaçadoras e preconceituosas;

- VI - isolamento social;
- VII - ameaças ;
- VIII - pilhérias.

Art. 3º O *bullying* pode ser classificado de acordo com as ações praticadas:

- I - verbal: apelidar, xingar, insultar;
- II - moral: difamar, disseminar rumores, caluniar;
- III - sexual: assediar, induzir e/ou abusar;
- IV - psicológico: ignorar, excluir, perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, tyrannizar, chantagear e manipular;
- V - material: destruir, estragar, furtar, roubar os pertences;
- VI - físico: empurrar, socar, chutar, beliscar, bater; e
- VII - virtual: divulgar imagens, criar comunidades, enviar mensagens, invadir a privacidade.

Para a implementação da lei, a unidade escolar criará equipe multidisciplinar, com a participação de docentes, alunos, pais e voluntários, para a promoção de atividades didáticas, informativas, de orientação e prevenção.

Algumas das práticas de *cyberbullying* podem gerar crimes diversos. As principais formas de assédio, intimidação, difamação a crianças e adolescentes, ou a grupos com características físicas, comportamentais ou emocionais, socioeconômicas, de etnia e orientação sexual, específicas na internet têm sido enquadradas criminalmente no Brasil.

Uma das práticas que se configura como *cyberbullying*, que atinge crianças e adolescentes, é a pedofilia, caso de abuso sexual, constitui-se de ações cujas ações acontecem pela utilização de pressão, intimidação, coerção, chantagem, suborno, manipulação, ameaça ou qualquer outro mecanismo que anule ou limite a vontade pessoal. O crime pode assumir diversas formas: ligações telefônicas obscenas, ofensa ao pudor e voyeurismo, imagens pornográficas, relações ou tentativas de relações sexuais, incestos ou prostituição de menores.

Um tipo de crime que antes da Era da Internet existia como um problema com focos individualizados ou restritos de difícil punição. Um crime que envolvia o abuso de menores de forma sexual e/ou pornográfica através de fotografias, filmes e vídeos distribuídos através de meios analógicos e, portanto, mais lentos e de alcance limitado. Segundo Silva Sánchez (2002), teórico do Direito Penal, o progresso da tecnologia propiciou a criação de

teórico do Direito Penal, o progresso da tecnologia propiciou a criação de novos tipos de delinquência e, ao mesmo tempo, permitiu que as criminalidades tradicionais encontrassem outros campos de atuação.

Nesse sentido, em 25 de novembro de 2008 o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11 829, que alterou os artigos 240 e 241 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), para aprimorar o combate à produção, venda e distribuição de pornografia infantil, bem como criminalizar a aquisição e a posse de tal material e outras condutas relacionadas à pedofilia na internet.

Agora a legislação se torna mais eficiente em caso de uso da rede internet para prática desse crime. A nova redação dos artigos 240 e 241 do ECA prevê a punição também a quem armazena material pornográfico infantil e aos provedores que, uma vez notificados sobre o conteúdo de sites com esse material, não desabilitem o acesso. A punição para quem produz ou usa cenas de pornografia infantil passa de dois a seis anos de reclusão para quatro a oito anos. São previstas ainda punições a quem oferece, troca ou transmite pornografia infantil (três a seis anos) por meio de sistema de informática ou mesmo para quem armazena esse tipo de material (um a quatro anos). No entanto, não estarão enquadrados neste grupo se a posse ou o armazenamento tem a finalidade de comunicar às autoridades competentes a ocorrência das condutas descritas, quando comprovadas para essa finalidade.

A homofobia é um termo utilizado para identificar o ódio, aversão ou discriminação a Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais (GLTB). Se tomarmos sua etimologia, a palavra *homo*, seja em grego ou latim, quer dizer o mesmo, o idêntico, mas também homem; e *fobia* o medo – nesse caso, o medo de outros homens, ou mais precisamente, o medo do mesmo, do idêntico a si.

Discutir a homofobia nos exige ultrapassar a análise semântica do termo. Fobia, em grego antigo, é medo, desgosto, repulsa. Na acepção popular do termo, a homofobia estaria situada entre o medo do mesmo, entre os homens, e o medo dos outros homens. Isto expande o conceito para incluir a idéia de que, na homofobia, se expressa o receio de uma possível

homossexualidade<sup>30</sup> no próprio sujeito homofóbico, como se sua identidade sexual não fosse suficientemente assentada e ele incorresse no risco de ver eclodir em si um escuso desejo por outros homens.

Apesar da mobilização dos grupos de defesa dos homossexuais para combatê-la, a homofobia – que não é tipificada como crime no Código Penal – agora ganha terreno principalmente na internet.

O número de denúncias de sites com mensagens de ódio, aversão ou discriminação contra homossexuais mais que dobrou nos últimos dois anos no Brasil. Segundo levantamento da ONG SaferNet, de janeiro a junho de 2008, houve crescimento de 166% na quantidade de endereços eletrônicos que pregam a homofobia em relação a 2006. De janeiro a abril deste ano, foram detectadas 931 páginas virtuais contra homossexuais, ante 350 no mesmo período de 2006. Se forem consideradas apenas as do site *Orkut*, o crescimento é maior, de 200%. Passaram de 294 para 880.

É constante também o ódio racial na internet, a prática de racismo<sup>31</sup>, a forma como são tratados os adeptos das religiões vinculadas à origem africana ou como “imigrantes” índios e nordestinos são abordados em canais de notícias de domínio brasileiro, aponta o quanto a sociedade brasileira é preconceituosa.

Medidas aprovadas recentemente pelo congresso nacional podem garantir o enquadramento de crimes raciais de maneira mais incisiva. No dia 16 de junho de 2010 o Estatuto da Igualdade Racial foi aprovado no Senado e sancionado pelo Presidente da República no dia 20 de Julho do mesmo ano. O Estatuto, criado para estabelecer diretrizes e garantir direitos para a população negra, prevê a criação de ouvidorias em defesa da igualdade racial. Multa para quem pratica crime na internet e interdição de página, e enquadramento dos casos de violência contra mulher, certamente o Estatuto irá ajudar na criminalização das práticas de *cyberbullying*. Entre outras questões, a referida Lei (BRASIL, 2010) ainda define a obrigatoriedade do ensino da história da África; reconhece a capoeira como esporte e prevê recursos para a prática;

---

<sup>30</sup>São aqueles indivíduos que têm orientação sexual e afetiva por pessoas do mesmo sexo.

<sup>31</sup>De acordo com o *Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*, racismo significa: **1** Teoria que afirma a superioridade de certas raças humanas sobre as demais. **2** Caracteres físicos, morais e intelectuais que distinguem determinada raça. **3** Ação ou qualidade de indivíduo racista. **4** Apego à raça.

reitera prática livre de cultos religiosos de origem africana; garante linhas especiais de financiamento público para quilombolas. Alguns dos trechos abaixo contemplam os referidos direitos:

### CAPÍTULO III DO DIREITO À LIBERDADE DE CONSCIÊNCIA E DE CRENÇA E AO LIVRE

#### EXERCÍCIO DOS CULTOS RELIGIOSOS

Art. 29. O Estado adotará as medidas necessárias para o combate à intolerância com as religiões de matrizes africanas e à discriminação de seus seguidores, especialmente com o objetivo de:

I – coibir a utilização dos meios de comunicação social para a difusão de proposições, imagens ou abordagens que exponham pessoa ou grupo ao ódio ou ao desprezo por motivos fundados na religiosidade de matrizes africanas;

#### CAPÍTULO V DOS DIREITOS DA MULHER AFRO-BRASILEIRA

Art. 35. O Poder Público garantirá a plena participação da mulher afro-brasileira como beneficiária deste Estatuto da Igualdade Racial e em particular lhe assegurará:

III – a atenção às mulheres em situação de violência, garantida a assistência física, psíquica, social e jurídica;

IV – a instituição de política de prevenção e combate ao tráfico de mulheres afrobrasileiras e aos crimes sexuais associados à atividade do turismo;

#### CAPÍTULO XI DO ACESSO À JUSTIÇA

Art. 79. É garantido às vítimas de discriminação racial o acesso gratuito à Ouvidoria Permanente do Congresso Nacional, à Defensoria Pública, ao Ministério Público e ao Poder Judiciário em todas as suas instâncias, para a garantia do cumprimento de seus direitos.

Art. 80. O Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial fica autorizado a constituir grupo de trabalho para a elaboração de programa especial de acesso à Justiça para a população afro-brasileira.

§ 1º O grupo de trabalho contará com a participação de estudiosos do funcionamento do Poder Judiciário e de representantes da Ordem dos Advogados do Brasil, de associações de magistrados, de associações do Ministério Público e de associações da sociedade civil que atuam na defesa dos direitos humanos, conforme determinações do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial.

§ 2º O Programa Especial de Acesso à Justiça para a população afro-brasileira, entre outras medidas, contemplará:

I – a inclusão da temática da discriminação racial e desigualdades raciais no processo de formação profissional das carreiras policiais federal, civil e militar, jurídicas da Magistratura, do Ministério Público e da Defensoria Pública;

II – a adoção de estruturas institucionais adequadas à operacionalização das propostas e medidas nele previstas.

§ 3º O Poder Judiciário, por meio de seus tribunais, em todos os níveis da Federação, fica autorizado a criar varas especializadas para o julgamento das demandas criminais e cíveis originadas de legislação antidiscriminatória e de promoção da igualdade racial.

§ 4º O Poder Executivo, em todos os níveis da Federação, fica autorizado a criar delegacias de polícia para a apuração das demandas criminais e cíveis originadas da legislação antidiscriminatória e de promoção da igualdade racial.

Art. 81. Para a apreciação judicial das lesões e ameaças de lesão aos interesses da população afro-brasileira decorrentes de situações de desigualdade racial, recorrer-se-á à ação civil pública, disciplinada na Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985.

§ 1º Nas ações referidas neste artigo prevalecerão:

I – o critério de responsabilidade objetiva;

II – a inversão do ônus da prova, cabendo aos acionados provar a adoção de procedimentos e práticas que asseguram o tratamento isonômico sob o enfoque racial.

§ 2º As condenações pecuniárias e multas decorrentes das ações tratadas neste artigo serão destinadas ao Fundo de Promoção da Igualdade Racial.

O cyberracismo tem ganhado muitos adeptos. No entanto, poucos estudos sobre o tema surgem no Brasil, embora o crescimento das redes sociais seja grande. Comunidades no *Orkut* que divulgam o antissemitismo são fáceis de serem encontradas na rede de relacionamento. Basta realizar uma busca com a palavra "judeu" ou "Israel" que se encontra muitas mensagens em fóruns com conteúdo ofensivo. Apesar de existirem em menor número do que as comunidades de pedofilia, em 2008, alvo de uma CPI do Senado Federal, essas páginas também estão na mira das autoridades.

Segundo dados de uma reportagem publicada na *Folha de São Paulo*, intitulada "*Anti-semitas difundem ódio contra judeus também pela web*", de 08/05/2008. A ONG SaferNet Brasil revelou que as denúncias contra páginas com conteúdo neonazista cresceram 47% de abril de 2007 a abril de 2008. Foram 462 comunicados à ONG, sendo 98% deles sobre o *Orkut*. Também cresceram as denúncias contra intolerância religiosa (58%) e xenofobia (48%).

Movidos pelo ódio explícito, principalmente dirigido a judeus e a negros ou pelo medo de que o futuro seja absolutamente "não-branco", a rede racista se conecta a meio milhão de pessoas, que fazem da internet um grande veículo de divulgação, comunicação, transmissão de arquivos, venda de produtos, enfim, uma grande estrutura para este movimento. Embora as redes

de relacionamento tenham criado maneiras de monitorar e excluir estas comunidades com máxima brevidade, a autora identificou que esse discurso sobre o ódio é

[...] produzido, legitimado e reproduzido a exaustão, cada site retirado do ar, por denúncia, recebe, em média, três novos mirrors (site que reproduzem outros sites). Comunidades do Orkut se proliferam e mal são denunciadas, escolhem nomes próximos às extintas para continuarem o debate. (DIAS, 2007, p. 39)

Nessa construção discursiva, os neonazistas estabelecem uma relação hierárquica, como se fossem os escolhidos pela natureza para dominar o mundo, para civilizar as raças, contê-las, dominá-las e organizá-las. Além disso, eles se consideram escolhidos para desenvolver um processo civilizatório que implicaria na dominação do branco sobre o negro e o judeu e do homem sobre a mulher.

Os procedimentos conhecidos de sociabilidade, dinamizados e reestruturadas a partir da realidade virtual, revelam o discurso racista complexificador, que complementa, potencializa e amplia o discurso racista não digital, que utiliza o espaço virtual como um lócus para seu sistema de signos distintivos.

No plano da legislação sobre a violência dirigida a professores temos um projeto de lei tramitando no Senado Federal, proposto por Paulo Paim (PT/RS) de número 191, que visa garantir procedimentos de socialização e de prestação jurisdicional e prevê medidas protetivas para os casos de violência contra o professor oriunda da relação de educação. A lei estabelece:

Art. 1º Esta Lei estabelece procedimentos de socialização e de prestação jurisdicional e prevê medidas protetivas para os casos de violência contra o professor oriunda da relação de educação. Art. 2º Para os efeitos desta Lei, configura violência contra o professor qualquer ação ou omissão decorrente da relação de educação que lhe cause morte, lesão corporal ou dano patrimonial, praticada direta ou indiretamente por aluno, seus pais ou responsável legal, ou terceiros face ao exercício de sua profissão. Isso vai garantir medidas de punição, acompanhamento médico-psicológico para professores vítimas da violência oriunda da relação escolar. Um avanço na compreensão legal desse problema, a assimetria jurídico-instrumental entre professores e alunos, ou seja, o

ordenamento jurídico fornecia um forte aparato de proteção a um lado (crianças e adolescentes), sem um correspondente contrapeso do outro (educadores), com a lei isto muda. A lei ainda precisará ampliar a compreensão sobre violência. O assédio moral, as ofensas, calúnias, difamações, a violência engendrada pelo meio virtual, muito recorrente. [[http://www.senado.gov.br/sf/atividade/materia/detalhes.asp?p\\_cod\\_mate=91006](http://www.senado.gov.br/sf/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=91006)]<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> O Projeto de lei nº 191 de 2009 ainda está tramitando no Senado Federal, de acordo com consulta realizada em 02/11/10. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p\\_cod\\_mate=91006](http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=91006).>. Acesso em: 02/11/2010.

## 6 REVELAÇÕES SOBRE O CYBERBULLING CONTRA PROFESSORES

Fazer aparecer, em sua pureza, o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações. (FOUCAULT, 2008, p. 32)

As tecnologias de informação e comunicação, os computadores e os celulares tornaram-se meios mais fáceis para publicizar imagens e comentários depreciativos, em *blogs*, *fatologs* e redes sociais. Nesses ambientes, alunos expressam ódio e violência a seus professores ou demais funcionários da escola, com discursos que muitas vezes, incidem em crimes de injúria, calúnia e difamação. Essa “nova moda” tem nome e chama-se *cyberbullying*, uma violência virtual que se multiplica de maneira inimaginável na rede internet, afetando psicologicamente os sujeitos.

Conforme vimos anteriormente, dados de pesquisas e reportagens vinculadas em jornais têm denunciado constantemente a escola, gestores, coordenadores pedagógicos e principalmente seus professores como alvo de violência. Nos ambientes virtuais eles expressam discursos de ódio, atitudes gratuitas de preconceito e discriminação. Por outro lado, essas mensagens podem também revelar representações dos alunos sobre seus professores e principalmente sua insatisfação em relação à maneira que eles exercem sua prática pedagógica.

Essas comunidades acabam por afetar os professores de uma forma sucessiva, sendo sua imagem prejudicada e exposta a vários alunos de diferentes séries da escola, que podem, inclusive, participar postando ainda mais mensagens ofensivas. Os comentários ofensivos são lidos por uma quantidade grande de alunos, criando e disseminando a má fama do professor.

No presente estudo, dados da pesquisa quantitativa realizada com 82 professores da comunidade *Professores Sofredores*, quando foram perguntados se já havia recebido alguma ofensa por meio de tecnologias, 16 deles declararam ter recebido as ofensas em sites de relacionamento (*Orkut*, *Facebook*, *MySpace*, *Twitter*, entre outros); 3 receberam as mensagens por

meio de páginas pessoais na internet, 3 em vídeo no *youtube*, 2 em *blogs*, 2 mensagens ou chamadas de celulares, 2 por e-mail, 2 em jogos on-line, 1 em *fotoblogs*.

Dentre as práticas mais comuns nesses espaços, 22 deles afirmaram que já foram xingados por algum aluno, 13 divulgaram outras situações, 7 fizeram fofocas maldosas ou espalharam segredos seus, 7 foi ameaçado por algum aluno, 4 divulgaram fotografias suas sem autorização, 3 divulgaram vídeos seus sem autorização, algum aluno se fez passar pelo professor, 2 seu e-mail foi invadido por algum aluno.

Nos casos que não se enquadraram nas respostas anteriores, os professores relataram: “alunos publicaram meus *posts* (da comunidade TODO PROFESSOR MERECE O CÉU, criada por mim) em outra comunidade chamada Uma maluca conhecida como Cremilda me atacou. “Alunos que foram reprovados em uma disciplina, resolveram utilizar comentários em uma comunidade no *Orkut* (que não tinham nome da instituição nem dos alunos) como uma forma de me acusar de perseguição contra eles e os demais colegas”. “[...] Não foi pelo computador, mas sim, pelo telefone: fui xingada, com palavras de baixo calão.”

Partindo dessa identificação fruto da pesquisa quantitativa, fomos buscar a análise dos discursos que engendram o *cyberbullying* e as principais noções que justificam o aparecimento desse fenômeno quando parte da relação de educação. Assim chegamos a três noções subsunçoras. A primeira delas emerge a partir de duas principais fontes: a expressão de um autoritarismo pedagógico, uma forma de conduta repressiva do professor na sala de aula; a segunda, marcada pela violência que rege as relações interpessoais em grupos sociais particulares, as quais se manifestam, muitas vezes, como uma normalidade no cotidiano dos alunos e de suas famílias. A segunda é a diluição das hierarquias na internet, poder de participação e comunicação horizontalizada. Isto implica que para a prática do *cyberbullying* não importa se o sujeito que pratica a violência é mais poderoso, mais forte fisicamente, ou psicologicamente na vida off-line. Por isso, enquanto que na prática do *bullying*, o desenvolvimento físico ou emocional, ou apoio dos colegas, são condições importantes para impor violência, logo existe uma relação desigual de poder. No caso do *cyberbullying*, esse aspecto não importa; os alunos que espalham

boatos desagradáveis através da internet não precisam ser mais fortes ou necessariamente ter mais poder do que os alvos de tais rumores.

Na terceira noção subsunçora, duas questões fundantes estruturam o raciocínio daqueles que se dispõem a problematizar os efeitos do *cyberbullying*. De um lado, o reconhecimento do conflito instalado no âmbito educacional, e a proposta de enfrentamento do problema, participando das comunidades de ódio, discutindo o problema da violência na escola, a segunda, o estado de impotência que impede a ação mais política e pedagógica.

## 6.1 A VIOLÊNCIA MUTUAMENTE CONFIGURADA E SUAS RESSONÂNCIAS

Nessa primeira noção subsunçora os discursos que traduzem as motivações para a prática de *cyberbullying* foram reveladas a partir de duas principais fontes: a expressão de um autoritarismo pedagógico por parte de professores, a transferência de uma norma social, a violência, culturalmente reproduzida de gerações às gerações, por conseguinte sua naturalização.

A primeira, uma forma de conduta repressiva do professor na sala de aula; a segunda, marcada pela violência que rege as relações interpessoais em grupos sociais particulares, as quais se manifestam, muitas vezes, como uma normalidade no cotidiano dos alunos e de suas famílias. Por exemplo, os conflitos oriundos da violência urbana e suas configurações, ou a violência doméstica.

Em relação à primeira, embora as reformas na formação de professores no Brasil abolissem os processos punitivos nas práticas pedagógicas, esses processos se metamorfosearam em procedimentos mais sutis, mas não menos devastadores.

Verifica-se que alguns dos discursos de ódio aos professores no *Orkut* revelam resposta dos alunos em relação à repressão imposta pelo professor. Um professor que exige disciplina do aluno por meio da aplicação de ações punitivas, uma forma de exercer a violência psicológica sobre ele.

E por que faço a opção de trabalhar com o conceito de violência psicológica e não violência simbólica? A primeira, uma forma de violência que envolve toda ação ou omissão, que causa dano ou visa causar dano à autoestima, à identidade e ao desenvolvimento da pessoa. Ela ainda se caracteriza pelo modo de comunicar do agressor, acompanhada de xingamentos e ameaças, atos denominados de violência verbal.

A violência simbólica, uma violência que é exercida em parte com o consentimento de quem a sofre. Neste conceito, Bourdieu (1998), discute o mecanismo que faz com que os indivíduos vejam através de um consenso "natural" as representações ou as ideias sociais dominantes.

Segundo Bourdieu (1998) a violência simbólica estaria presente nos símbolos e signos culturais. Esses símbolos são os instrumentos responsáveis pela integração social, são eles que tornam possível o consenso acerca do sentido do mundo social e contribuem fundamentalmente para a reprodução da ordem social. “A integração lógica é a condição da integração moral”, especialmente no reconhecimento tácito do poder exercido por certas pessoas e grupos de pessoas.

Os sistemas simbólicos, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo a que Durkheim chama o *conformismo lógico*, quer dizer, uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências. (BOURDIEU, 1998, p. 9, grifos do autor)

Neste caso, a ordem torna-se eficiente neste tipo de poder porque aqueles que a executam reconhecem-na e creem nela, prestando-lhe obediência. Nas instituições escolares, a violência simbólica é utilizada como forma de dominação, inclusive pelos professores, posto que os símbolos são instrumentos estruturados e estruturantes de conhecimento.

Partindo da constatação da noção de passividade, o “conformismo lógico” em sua obra é possível relacionar e compreender as características das pessoas que sofrem esta violência. Primeiramente a adesão dos dominados, neste caso as vítimas que aceitam a dominação imposta por quem pratica esta

violência. Em alguns casos, porque não dispõe de recursos, status ou habilidade para reagir ou cessar as agressões.

Neste sentido, o conceito de violência simbólica não se aplica nas práticas de violência oriunda do meio virtual. Na rede internet, o anonimato e a comunicação horizontalizada contribuem para que esse aluno se posicione. Assim, o conceito de violência simbólica não se aplica especificamente para os discursos que traduzem aqui o *cyberbullying*, porque os discursos não são consensuais; não existe consentimento dos alunos em relação à violência que sofrem, fruto de práticas pedagógicas autoritárias do professor George. Eles não se mantêm quietos diante das humilhações, ameaças e punições recebidas, põem em evidência, toma consciência do que existe de mais arbitrário.

Na relação off-line da sala de aula, em alguns casos, eles podem até ficarem passivos em relação à punição recebida, temem sofrer retaliações de seus mestres. No entanto, na internet, nas relações on-line, eles encontram um caminho para resistir à violência que sofrem em sala de aula. Na internet, os alunos revidam da forma mais “segura” já que estão encorajadas pelo “anonimato”. O principal problema é que, neste espaço, suas respostas apresentam mensagens com graus diferenciados de ataques, casos de muito ódio, com teor calunioso, difamatório, injurioso, o que se traduz em práticas de *cyberbullying* dirigida aos professores. Muitos deles praticam a violência de maneira irresponsável, sem ter noção das aplicações jurídicas.

A seguir veremos de que maneira os discursos punitivos, ameaçadores de professores, reproduzem da mesma forma o comportamento violento de alunos para com seus mestres. Os alunos revidam a violência sofrida por meio do recuso mais íntimo, o ambiente socializador de sua geração, o meio virtual, lugar que ainda se sentem mais encorajados, lhe proporciona mais poder já que existe uma comunicação horizontalizada, de todos com todos.

Por isso o *cyberbullying* neste estudo, revelou-se uma prática de violência, que ocorre de alunos contra seus professores, em parte como uma maneira de utilizar os ambientes virtuais para revidar dar respostas às medidas impositivas, autoritárias de professores, o que acaba por reproduzir a violência.

Nos tópicos da comunidade **Eu Odeio o Professor George**, verificamos a ressonância da violência imposta pelo professor, nos discursos de ódio de seus alunos. Em um tópico eles perguntam: O QUE O GEORGE JA TE FEZ P/ ODIA-LO?

### Marcos

#### **Ninguém merece**

Ninguém merece a **IRONIA** dakele homem, ow se ele quer mi espussar da sala de aula..mi tira .. to pouco mi lichando mas vai mi tirar da sala **com akela risadinha que MATA qualquer um**..noh mi deu um ódio no dia que ele fez isso...e principalmente quando agente **pergunta algo sobre a materia e ele responde: "Voce ja deveria saber disso, olhe no livro"** Noh isso mata qualuqer um.....10/09/05

Nesta fala do aluno Marcos é possível notar que o ele foi alvo de escárnio sarcástico do professor. Ao retirar o aluno da sala, ele ainda o humilha. Em suas aulas, quando algum aluno pergunta algo sobre a matéria ele despreza o aluno, considerando-os incapazes.

Essas atitudes do professor contribuem para a criação do ressentimento que sentem em relação aos seus mestres. Como afirma Zuin (2008, p. 6), esse ressentimento é visto ao longo da história da educação: “[...] na leitura dos compêndios da história da pedagogia, nota-se a dificuldade que os alunos tiveram de encontrar algum espaço nas relações estabelecidas com os educadores para dialogar sobre ressentimento.” Assim, o professor tem a imagem historicamente associada a de um indivíduo que exige a disciplina do alunado por meio de aplicação de instrumentos punitivos.

O que percebemos hoje é que, embora a formação de professores estimule a dialogicidade em sala de aula como elemento importante do processo educativo, vemos ainda a reprodução de valores, tais como hierarquia, vigilância, elementos que continuam a se perpetuar na prática pedagógica de professores em nosso país.

Outra fala na comunidade de um perfil anônimo revela que já sofreu ofensas do referido professor. O que se percebe que por meio dessas humilhações o professor quer ridicularizar seus alunos:

## Anônimo

oO

uma das coisas que ele me fez foi me chamar **d infantil. e BURRA.** aff, odeio ele.! Vêi chato 27/12/05

Em outro Scr@p uma aluna diz:

## Hamannnda

>>minha opinião á respeito dissu<< Bem... eu achu o seguinte! se ele num ker ser odiado pelos alunos ele deveria fz tudo prá pelo menos kativa-los! mais isso e uma coisa q ele num sab fz! Quando fui aluna dele, eu era ketinha nu meu canto e ele ainda anotava meu nome na mao dele, akilo me tirava do seriu! achu o seguinte, tudo bem du filho dele vim aki e defender o pai! afinal pai e pai né? mais achu q deve ser muitooooooooooooo xatu ter um pai assim! tudo bem q ele sak pra caramba de quimica, mais ele tem q sakar tb como é a cabeça dos alunos, afinal chegar na sala e fikar de marcação serrada com os alunos ninguem mereçe! nem na ditadura estamos mais! e se o aluno num ker presta atencao na aula o problema e dele, quem ta perdendo dinheiro e ele e naum o professor que independente de um ow a sala toda presta atencao na aula ele vai recebe tudim! essa e minha opinião! e se achar ruim fala pro seu pai mudar! 30/03/06

Nas palavras de Hamannnda é possível identificar que a vigilância está aliada a ameaça e perseguição, o que se torna uma prática de violência psicológica até para aqueles que estavam silenciados. Ou seja, o professor, ao vigiar a referida aluna, quer nos impor outros alunos a continuidade da ameaça, e impor a disciplina na sala. Nessa turma, ele acaba fazendo o exercício deste tipo de violência em todos aqueles que não se comportem como ele deseja.

Logo, este tipo de violência imprime psicologicamente o medo no aluno em se transformar num alvo do professor. Neste sentido, vemos aqui a lógica de imposição da disciplina por esse professor, aqui a disciplina funciona como uma técnica de poder que implica numa vigilância perpétua e constante dos alunos.

Por outro lado, identificamos também um sentimento de ambivalência no discurso de Hamannnda; de um lado, um sentimento de indignação, ao mesmo tempo de admiração, quando reconhece que George sabe muito de química, e possivelmente deixa escapar nesta afirmação que ele é um bom profissional. Ela ainda revela em linhas gerais porque George se comporta assim: ele não

entende a nova geração de adolescentes, uma geração que não aceita mais ser punido, nem aceita hierarquias, nem vigilância.

Suas palavras permitem que façamos a seguinte análise: essa geração é uma geração que vive a cultura digital, quer se comunicar de igual para igual na vida off-line. Para essa geração, não existe separação de vida on-line da off-line, querem relações mais horizontalizadas, interativas, com possibilidade de se posicionar e participar. Para Hamannda, ela não vive mais na ditadura militar, sendo assim, reivindica liberdade, mais autonomia dos sujeitos, responsabilidade sobre suas aprendizagens, mais consciência sobre seus atos, pois cada um tem seu livre arbítrio e responde pelos seus atos e prejuízos em relação ao investimento de seus pais para com a educação deles. Hamannda ainda responsabiliza o professor pelo tratamento recebido.

Em outro scrap:

#### Anônimo

ah um dos motivos que eu tenho pra odia-lo deve ser pq ele nasceu...  
iauhsiuahsiahsia ah são tudo as provas, os nomes que ele anota  
.....TTTTUUUUUUUDDDDOOOOOOOO. 22/03/06

Aqui mais uma vez aparece a vigilância e o controle por meio de anotações, essas anotações funcionam como instrumento de controle e disciplinamento. Foucault (1979, p. 102), quando discute a disciplina em Microfísica do poder, nos revela os objetivos de uso dos recursos de registro: “[...] a disciplina implica um registro contínuo. Anotação do indivíduo e transferência da informação de baixo para cima, de modo que, no cume da pirâmide disciplinar, nenhum detalhe, acontecimento ou elemento disciplinar escape a esse saber.”

As provas, de que fala o perfil anônimo, nos revelam aquilo que Foucault (2000 p. 107) afirma:

O exame é a vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo. Através do exame, a individualidade torna-se um elemento pertinente para o exercício do poder. (FOUCAULT, 2000, p.107)

Nas palavras de outro perfil anônimo, nos revelam que o professor o difamava na escola, o que significa um crime, levar ao conhecimento de outras pessoas fato ofensivo à reputação de alguém, sem apontar especificamente as circunstâncias pejorativas. Este tipo de crime está previsto como crime no *Código penal brasileiro*.

#### Anônimo

##### **Hehehehehe**

Gentem eu odeio ele pq me pois pra fora da sala, disse que eu tava colando sendo que naum tava me deixou de recuperaçao 2 anos concecutivos poxa ele pegava no meu pé e me difamava pra escola toda.....Mais apesar de tdo ele é um bom profº saca mais num sabe passar o que sabe num fala nda com nda fala QUIMIKES...pESSOAS tenho saudades dai e de tdos vc quem ler essa msgm quero que fike um abrço e um bjo meu. 09/09/05

Ele ainda diz que o professor fala quimikes, isto é apresenta o conteúdo numa linguagem extremamente difícil de ser compreendida pelos alunos. Aqui o aluno ainda reclama da metodologia de ensino do professor, que apesar de saber muito de química não sabia passar o conteúdo, ou seja, possivelmente realizar a chamada transposição didática. Este termo foi introduzido em 1975, pelo sociólogo Michel Verret e teorizado por Yves Chevallard (1991) no livro *La transposition didatique*, onde mostra as transposições que um saber sofre quando passa do campo científico para a escola. Na obra, o pesquisador alerta para a importância da compreensão deste processo por aqueles que lidam com o ensino das disciplinas científicas.

A respeito do sistema de ensino, neste caso, o contexto explicitado pelos alunos de professor George, Foucault (2004, p. 44) nos fala

[...] o que é afinal um sistema de o ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão a distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? [...]

Nas ofensas desses alunos, o termo “puta” é usado para agredir verbalmente. Por vezes, para atacar a vítima, os autores do *cyberbullying*

fazem provocações, são valentões dizendo que vão enfrentar frente a frente, incluindo ameaças de morte como veremos a seguir.

#### Anônimo

Uma vez **eu disse pra esse filho da puta encerar a cabeça** depois de alguns dias ele me chamou no canto e disse bem assim “meu objetivo é te reprovar” se ele me reprovasse **foda-se s eu fosse pra cadeia mais eu ia matar ele.**  
21/07/06

#### Anônimo

**aquele filho da puta,disgraçadu** mi reprovou i nem foi direto não ele flw issu no mei do ano i outra aff nem vo falar dele não **ki uma vez eu quase bate nele.**  
03/08/05

#### Anônimo

**vei desgraçado pq q esse filho de puta num tromba comigo na rua q porra da uma pedrada nele é meu sonho chinga-lo frente á frente...nossa...seria tuduuu MORTE AO VEI...** 21/07/06

Podemos considerar que a violência virtual pode se constituir em uma forma de dizer, em uma linguagem, isto certamente também implica reconhecer o *cyberbullying* como elemento de uma aprendizagem influenciada por meio da cultura. Partindo deste pressuposto, o caso do *cyberbullying* dirigido ao professor George, ele nos revela uma forma de linguagem que os alunos utilizam para dizer tudo aquilo que a censura da sala de aula não lhes permite. Respostas à repressão do professor que não podem ser dadas no seu cotidiano off-line por medo das repercussões.

Esses grupos também tendem a se identificar com os seus iguais, seus pares, e podem repetir comportamentos semelhantes, ecoando, assim, as suas diferentes insatisfações. Esses jovens ainda criam diferentes dialetos que se configuram em senhas de acesso ao grupo, estabelecendo rituais para entrada e manutenção nesses grupos.

O que torna a rede internet um espaço de possibilidade de se dizer tudo aquilo que não se pode, ou que não se fala por meio do presencial? Certamente a condição de democratização do acesso à comunicação, o aumento de interação mediada por computador, ou o “suposto anonimato” encorajam a possibilidade do sujeito dizer aquilo que “socialmente” é



com coisa de internet. O que nos permite entender que o referido aluno não tem noção da responsabilidade de suas palavras lançadas na referida rede.

Tomando a noção de “violência como linguagem, uma forma de dizer”, podemos entender que a rede internet vem se constituindo hoje um espaço onde o sujeito pode exprimir o que pensa sobre o outro, mesmo que suas colocações venham revelar que “não se deve grilar com coisas que se diz na internet”. Essa declaração nos leva a duas interpretações: na internet o *cyberbullying* pode ser também diversão dos alunos, uma brincadeira para passar o tempo, mas que pode ser de muito mau gosto, ou uma falta de responsabilidade dos alunos em relação às questões criminais que podem ser enquadradas por quem pratica.

Verificamos que a violência engendrada por meio do virtual também tem se tornado banalizada e naturalizada. Já sabemos que o *cyberbullying* é uma forma de linguagem muito íntima que os alunos utilizam para dizer o que pensam sobre seus professores. Mas porque esses alunos seriam levados a falar de maneira tão violenta, por vezes agressiva? Existiria uma “natureza violenta”?

Parece que a banalização da violência funciona como um aliado a sua perpetuação. Para Costa (1984), a ideia de que somos “instintivamente violentos” acaba por nos resignar a um destino, admitindo uma natureza violenta. (COSTA, 1984, p. 34) Assim, se há uma violência inerente ao homem, as múltiplas manifestações violentas estariam justificadas, e por isso mesmo não haveria possíveis saídas para a violência.

O conceito de Freud em 1920, sobre pulsão e morte, nos fala das tendências destrutivas do sujeito, autodestrutivas quando voltadas para dentro e agressivas quando voltadas para o outro. Segundo Freud, a agressividade é um resultado da mistura das pulsões de vida ou sexuais com as pulsões de morte, uma vez que ela necessita de uma ligação com o outro, e indica uma tentativa de expulsão das pulsões de morte. Freud numa correspondência a Einstein, publicada em 1933<sup>33</sup>, afirma: “Realmente, parece necessário que

---

<sup>33</sup>Em 1931, o Instituto Internacional para a Cooperação Intelectual foi instruído pelo Comitê Permanente para a Literatura e as Artes da Liga das Nações a promover trocas de correspondência entre intelectuais de renome a respeito de assuntos destinados a servir aos interesses comuns à Liga das Nações e à vida intelectual. Em junho de 1932, o Instituto convidou Einstein, e foi ele quem sugeriu o nome de Freud. Assim sendo, o secretário do

destruamos alguma outra coisa ou pessoa, a fim de não nos destruímos a nós mesmos, a fim de nos protegermos contra a impulsão de autodestruição”.

No entanto, relacionar a violência a uma essência a qual o homem estaria necessariamente aprisionado, não parece ser a melhor hipótese para pensarmos a naturalização da violência. Essa noção, que parte da premissa de que a violência é natural e inevitável, substitui a ideia de processo social e histórico pelo conceito de "agressão", que provém da biologia, genética e medicina. Nelas, a categoria agressividade é entendida como parte do instinto de sobrevivência e forma natural de reação dos animais em certas condições e situações, tendo, portanto, conotação de neutralidade e naturalidade. Ao partilhar da crença na "instintiva agressividade humana", acabam subordinando, a priori, os componentes da atividade humana aos instintos biológicos.

Contudo, por mais que se possa interpretar Freud através de uma natureza agressiva inerente ao homem, não para tentar explicar a violência a partir de uma natureza boa ou má, como se as pulsões de morte revelassem o lado “mau” do homem. No entanto, não devemos descartar a perspectiva freudiana, devemos, junto a ela, relativizar a multicausalidade do *cyberbullying*.

A seguir, mais uma análise de discursos que traduzem o *cyberbullying*, onde a influencia cultural justifica a violência de professores para com seus alunos. Neste sentido, a violência reproduzida por professores é principalmente manifestada porque culturalmente aprenderam em seu meio familiar, social esse tipo de conduta.

No tópico *Alunos mal educados....argh Quem os suporta???* da comunidade Professores Sofredores, é possível identificar professores naturalizando a violência que sofreu de seus pais, em tom de ironia.

[Prof. Fabrício](#) .....

*Quando eu era pequenino meu pai me batia com um cabo de vassoura, mas eu sei que foi para o meu próprio bem.....Bem" na cabeça, "Bem" nas costas e "Bem" nas pernas.....heheehheh. 11 jan*

---

Instituto escreveu a Freud, convidando-o a participar, ao que ele prontamente aceitou. Em 1993, o texto foi publicado na obra de Rickman, **Civilization, War and Death**: Selections from Three Works by Sigmund Freud (1939), 82-97. Disponível em: <<http://areas.fba.ul.pt/jpeneda/FreudEinstein.htm>>. Acesso em 01/11/2010.

Além de naturalizar a violência sofrida na infância, é comum ver professores afirmando como estratégia de resolução do problema da violência, a reprodução, ou seja, eles defendem que devem ser também violentos, e ainda aconselham os alunos a segui-los. Decidem ainda fazer justiça com as próprias mãos, desconsideram as leis, querem legislar de acordo com suas normas. No tópico *Proj. de lei no Sen. contra violência ao Professor* da comunidade professores sofredores é possível ver discursos que demonstram essa opção.

**PROF. SERGIO**

***pó de mico...***

*aqui onde leciono, alguns marginais estão atacando professores e outros alunos com pó de mico ( uma substância natural e muito irritante pra pele)... mas eu mesmo já combinei com outros garotos que nós vamos pegar o meliante a amarrá-lo numa árvore e esfregar o pó de mico no corpo dele inteiro... a gente é que tem de fazer as próprias leis no "Depósito", senão dançamos geral hehehehehehe. 05 mai*

Segundo Birman (1996), atualmente aprendemos a naturalizar a violência, no dia a dia, quando vemos as manchetes dos jornais e pelas cenas exibidas nos noticiários da televisão. Assistimos cotidianamente ao aparecimento de

[...] novas formas de conservadorismo e de terrorismo, onde se reinstalam campos de prisioneiros com métodos nazistas, fora ainda os países abandonados a si mesmos, aonde a violência da miséria destrói indefinidamente. (BIRMAN, 1996, p. 44)

Partindo desta perspectiva, podemos afirmar que a velocidade pela qual a violência se instala nos tira, assustadoramente, do lugar de espectadores: não mais assistimos à violência, tornamos-nos agentes da violência, não somente quando respondemos com violência à violência, mas quando não a

percebemos. É aí que se instala, na realidade, o que pode ser chamado de “naturalização da violência”.

Ao observar a naturalização da violência, evidenciada em algumas falas, permite dizer que certamente essa reprodução da violência produz efeitos sobre suas práticas. No que se refere às práticas deles, destaca-se o predomínio de **ações repressivas** e **comentários reprovadores** para com seus alunos. Logo, essas atitudes contribuem para a reprodução da violência pelo aluno.

Estes dados corroboram para afirmação de que a noção de *cyberbullying* oriunda deste estudo envolve tanto alunos como os professores como corresponsáveis por essa prática. Por outro lado, embora ambos os grupos não percebam suas ações repressivas e seus comentários reprovadores como violência. O primeiro grupo não leva a sério o que diz na internet, acaba por banalizar o *cyberbullying*; o segundo não se vê como protagonista dela, embora faça uso de violência como medidas educativas e disciplinadoras.

Ainda sobre o tópico anterior, fiz a seguinte intervenção para tencionar o debate:

[Telma](#)

Sergio

Imagino que a primeira atitude nossa é descarregar toda nossa indignação fazendo justiça com nossas próprias mãos, primeiro porque estamos desacreditados das instituições, porque temos urgência na solução do conflito, porque precisamos de paz para trabalhar. Mas é importante refletir que nem sempre devemos agir com reprodução de violência. Realmente sua atitude é bastante corajosa, mas o professor precisa se preservar o máximo, sem exposição, deixando que a segurança pública resolva quando não podemos dialogar, quando a violência vira a comunicação imperativa de poucos sobre muitos. abs 7 mai

Nos dias que se seguiram, scraps de outros professores continuavam a afirmar a ideia de responder com violência para solucionar o problema da violência de alunos para com seus mestres:

[Paulo Augusto](#)

Tem que pegar esses pivetes, colocar num tronco e mandar o xicote! 10 mai

Novamente volto a tencionar o debate, pergunto qual seria a função da educação sem a ausência de diálogo, mas as afirmações em torno de soluções por meio da violência continuam e permanecem as opiniões a partir de um discurso muito recorrente nas práticas pedagógicas repressivas, tais como: coerção, reprovação como instrumento de poder, suspensão e expulsão:

[Telma](#)

Paulo,

Qual seria a função da Educação sem a AUSÊNCIA de diálogo? 11 mai

[Czar](#) 

Ele estava brincando...

Mas, digo e repito: NÃO EXISTE EDUCAÇÃO SEM COERÇÃO!!!

Reprovação, suspensão e expulsão são necessárias...

Você acha mesmo que ALGUÉM respeitaria um semáforo, se não fosse pela possibilidade DE SER MULTADO? 11 mai

[Telma](#)

[Czar](#),

Eu acho que existe sim. Penso que as pessoas não são motivadas para educação no trânsito apenas pela coerção, punição. Certamente quem entende que precisa respeitar o trânsito, sem condicionar isso a um sistema de punição, com certeza foi conscientizado pela Educação. Educação é isso, processo de conscientização como afirmou Paulo Freire, em livro de mesmo título. Acho que a reafirmação de métodos reprodutivistas, punitivos não vai nos garantir a transformação social que tanto queremos. 13 mai

Depois da colocação sobre a importância da conscientização no processo educacional, colegas da comunidade tentam me convencer de que não é tão sério o que Paulo afirmou em suas palavras. Este achado indica que as palavras ditas em tom de brincadeira são vistas pelos professores sem responsabilidade do significado que pudessem ter no âmbito da violência. Diante dessa afirmação pautada em brincadeira, vemos que os professores

banalizam em suas palavras o tema da violência. Por outro lado, seus argumentos continuam a demonstrar a necessidade de repressão no processo educativo. De fato, eles acreditam que não existe educação sem coerção, embora queiram diminuir o impacto das palavras logo que questionei a afirmação. Não existem dúvidas que em tom de brincadeira, o participante da comunidade afirmou o que realmente pensa. Por isso, é pertinente o argumento de Oliveira e Garcia (2009, p. 90):

Determinados discursos são tomados como verdades porque conseguem exercer, tanto sobre aqueles que lhes opõem quanto sobre aqueles que os aceitam, sua vontade de verdade, mascarando ao fato de que a verdade se estrutura enquanto prática discursiva e não como fato em si.

Logo depois que os discursos sobre a reprodução da violência são questionados, aparece uma posição menos generalizadora sobre a repressão na educação para o trânsito, o que significa o reconhecimento de que as pessoas também entendem a necessidade de respeitar as regras sem que para isso se estabeleça medidas de coerção. O modelo de professor, associado ao de carrasco que pune, adquire novos tons, sobretudo em virtudes de suas atitudes ambíguas, defende às vezes um discurso libertário, mas exerce uma prática autoritária em suas relações com alunos. Essa reflexão leva novamente a mesma afirmação de que é necessária coerção como elemento preventivo para que os honestos que cumprem a lei não sejam passado para trás e fiquem com fama de trouxa.

#### Czar

Sim, existem MUITAS pessoas que entendem a necessidade do semáforo e que o respeitariam, com ou sem multas... Mas MUITAS OUTRAS não respeitam coisa nenhuma: querem levar vantagem em tudo e serem mais do que os outros... Portanto, a coerção é FUNDAMENTAL, para que aqueles que cumprem as leis não fiquem com a FAMA DE TROUXAS e serem PASSADO PARA TRÁS por um bando de "espertos"... 15 mai

No entanto, o que se identifica por trás desse reconhecimento é que aparece uma contradição, pois se muitas pessoas pretendem levar vantagem em tudo, devemos ser mais espertos do que eles, aplicando a coerção como medida de prevenção, conforme afirma em trecho a seguir: “[...] para que

*aqueles que cumprem as leis não ficarem com a FAMA DE TROUXAS e serem PASSADO PARA TRÁS por um bando de "espertos"...*

Tal contradição se transforma na condição central para reprodução da violência. Porque se acredita que aqueles que cumprem a lei são os trouxas, são passados para trás, pois os espertos são aqueles que burlam as leis, cometem as infrações. Através do discurso da “esperteza” está um procedimento que reforça a falta de uma postura cidadã, ética e ainda se faz presente uma onipotência em relação aos processos educativos.

Essa linha discursiva que afirma a solução do problema da violência com implementos de violência, como a coerção, medida de educação, pouco contribui para minimizar a prevenção, ou os efeitos do *cyberbullying* no espaço escolar. Na medida que pregam a “esperteza”, não conseguem ocultar o autoritarismo e a sensação de onipotência pedagógica para tratar o problema da violência oriunda da relação de educação.

Baseando-se nos discursos desses professores, presume-se que a concepção de violência desses docentes, suas práticas pedagógicas, o reconhecimento de medidas punitivas, coerção, entre outras, são elementos fundantes e indissociáveis dessas práticas. Sendo assim, seus pensamentos e ações colaboram decisivamente para que os alunos deem respostas à violência psicológica que sofrem no seu cotidiano em sala de aula. Tanto para alunos como para professores, as análises aqui estabelecidas permitem entender que o *cyberbullying* é fruto de uma construção sociohistórica e cultural. São das relações de ambos grupos que se tira os elementos de violência que se reproduzem culturalmente.

Em vista dessa questão, identificamos também, que as práticas de *cyberbullying* ainda demonstram que a rejeição às diferenças é um fato exposto como de grande importância na ocorrência desse fenômeno, e se constituem como um meio de divulgação e afirmações dos preconceitos fabricados nas teias da cibercultura.

Na pesquisa quantitativa, quando os professores foram perguntados sobre discriminações sofridas nas relações com seus alunos, 23 professores revelaram que já sofreram discriminação por roupa usada, 15 por outros motivos, 13 por idade, 12 por ser pobre, 9 por raça ou cor, 7 pela região de origem (país, estado, município), 5 por religião, 2 pela opção sexual, 2 por

possuir alguma deficiência. Professores ainda relataram: “Já recebi ofensas verbais inúmeras vezes e quase fui agredida fisicamente”. “Por causa da minha aparência. “Ouvi – não diretamente – alguns comentários maldosos por estar acima do peso”. “Por ser gordinha”. “Alguns alunos mencionam que professor se veste mal”. “Outros relatam não confiar em minha idade, por ser mais nova que a maioria deles, no caso dos alunos do noturno”. “Por eu ser uma pessoa acima do peso pela aparência física”. “Sou de origem asiática. Respondo logo explicando a eles como é no país de origem de meus pais do qual tenho muito orgulho”.

Sabemos que a rejeição às diferenças é um fato exposto como de grande importância na ocorrência do *cyberbullying*. Características físicas, comportamentais ou emocionais, discriminação étnica, opção sexual, condição econômico-social e etnia são tomadas como motivações constantes para a violência desse tipo.

A dinâmica de relações na rede internet representam em muitos casos, as mesmas características de um espaço social de dominação, e de conflitos fora dele. Como diz Castells (2003, p. 48) “[...] o mundo social da internet é tão diverso e contraditório quanto à própria sociedade.”

Nas ofensas de alunos para com o professor George, a discriminação étnica está presente na palavra “veio” “velho”.

#### Anônimo

Esse **velho** e o satan!! fdp... duvida da capacidade dos aluno.fika anotando nome naquela maõ enrugada dele... velho desgraçado bora ranca os cabelo do ouvido dele e no tapa \o// 01/01/06

#### Anônimo

EU ODEIO ME MATAR ESSE **VEIO!!!** GENT DE DEUS ESSE HOME E O FILHO DO CÃO, E SIM.... ELE VEIO DESFARÇADO DE PROF DE QUIMICA!! O MESMO CONSEGUIU ME TIRAR DO COLÉGIO UMA VEZ! U HOMI E UM CARALH... EU C TIVESSE UMA OPORTUNIDADE DAVA UMAS DEZENAS DE MUROS NA FUÇA DESSE ENDIVIDUO!!! AINDA VO ME VINGAR DESSE MALVADO!!!!

Portanto, procedimentos conhecidos de sociabilidade, dinamizados e reestruturadas a partir da realidade virtual, revelam discursos preconceituosos que complementam, potencializam e ampliam o discurso discriminatório não-

digital, que utiliza o espaço virtual como um lócus para seu sistema de signos distintivos.

## 6.2 DINÂMICA DO EMPODERAMENTO DO DISCURSO NO CONTEXTO DO CYBERBULLYING

As transformações tecnológicas têm desencadeado significativas alterações na produção da economia, da cultura e nos modos de percepção. Com isso, surgem outras referências para a constituição dos processos de subjetivação do homem contemporâneo. Estruturados pelas tecnologias, os sujeitos reelaboram suas formas de se relacionar com o tempo e espaço, criam novas maneiras de socialização em rede. A interação mediada pelo computador tem contribuído para transformar o modo como esses indivíduos constituem a si mesmo, e modulam suas identidades a partir da relação com o outro. As redes sociais se constituem bancos de dados da vida cotidiana, são meios que promovem formatos de exposição da vida íntima e privada.

As tecnologias hoje participam ativamente do modo como os indivíduos constituem a si mesmos e modulam sua identidade a partir da relação com o outro, mais especificamente com o olhar do outro.

Por isso, nessa segunda noção subsunçora, a diluição da hierarquia em rede, a promoção da visibilidade e o anonimato permitem que diferentes discursos possam ser postados e logo confrontados, mostrando que pensamento e linguagem não são regulados por uma lógica generalista e linear no caso do *cyberbullying*.

A produção de novos discursos com os quais debatemos e que já não estão mais conforme ao que se pensava, ao que se sabia anteriormente, garante a variedade de ideias e posicionamentos quando o *cyberbullying* ocorre por meio de criação de comunidades de ódio a professores, a exemplo do caso do professor George.

Tal característica permite estabelecer a principal diferença entre o *bullying* e o *cyberbullying*. Na prática do *bullying*, o desenvolvimento físico ou emocional, ou apoio dos colegas, são condições importantes para impor

violência; logo, existe uma relação desigual de poder. No caso do *cyberbullying*, esse aspecto não importa; os alunos que espalham boatos desagradáveis através de comunidades criadas para seus professores não precisam ser mais fortes ou necessariamente ter mais poder do que os alvos de tais rumores.

A possibilidade de anonimato na internet é um elemento que encoraja as atitudes agressivas, a forte influência da cultura horizontalizada, característica central dessa rede, todos podem comunicar-se igualmente e a visibilidade que promove a exibição de tais mensagens empodera, significativamente, os discursos que apoiam a prática de *cybebullying*.

Atualmente, não são mais apenas as instituições disciplinares que vigiam os indivíduos, não só esses espaços isolam e imobilizam indivíduos em espaços de confinamento, tornando seus atos descritíveis, mensuráveis, a partir de registro e análise. Essas características que a modernidade imprimiu e Foucault denominou de disciplina, afirmando ser uma tecnologia do poder que atua sobre o corpo para controlar esses indivíduos através das instituições escolares, prisões, hospitais, se ampliam para as redes sociais na internet, nos softwares sociais, *Orkut*, *facebook*, *Twitter*, *Youtube*, entre outros.

Vemos hoje uma espécie de *Cibervoyeur* que vigia e pode gravar o que você faz. *Weblogs* e *webcams* gerarem novos formatos de exposição da vida íntima e privada. Circuitos internos de TV, câmeras, chips, *youtube*, *fotologs*, *Orkut*, programas computacionais de coleta e processamento de informação expõem as ações e comportamentos de inúmeros indivíduos a uma vigilância contínua.

Essas tecnologias se constituem dispositivos de vigilância, que não mais se estendem aos espaços privados, de empresas, entre outros espaços que usam as câmeras em circuito interno para promoção de segurança, mas esse novo conceito se amplia com ciberespaço interações mediadas pelas tecnologias de modo geral. Essa vigilância tem promovido a exposição e a possibilidade de uso de suas informações de várias pessoas.

A tendência da vigilância por meio das tecnologias pode ser caracterizada inicialmente pela televisão, onde muitos vigiam poucos; e agora com a internet muitos vigiam muitos. Características tais como horizontalidade,

interatividade intrínsecas a essa rede potencializam significativamente essa tendência.

É possível nessa nova perspectiva verificar que o indivíduo comum, outrora observador de celebridades na TV, passa a ser o protagonista dos discursos, das narrativas contadas pela rede, em sites de relacionamentos, em vídeos bastante populares no *Youtube*, ou em programas de televisão com caráter confessional, aqueles cujo objetivo é mostrar a realidade dos participantes, sua vida conjugal, íntima, familiar. Essas pessoas, até então desconhecidas, agora ganham visibilidade sob os holofotes de jornais, TV, vídeos em rede internet, virando objeto de interesse de muitas pessoas.

Como afirma Bruno (2006, p. 4):

A convergência da informática com as telecomunicações criou uma situação em que o campo de comportamentos, ações e comunicações dos indivíduos muitas vezes coincide com os próprios sistemas de coleta, registro e distribuição de informação. As mesmas tecnologias que ampliam as possibilidades de emissão, acesso e distribuição da informação tornam-se instrumentos de vigilância e controle; as mesmas tecnologias que possibilitaram o anonimato nas trocas sociais e comunicacionais mostram-se eficientes instrumentos de identificação. A vigilância se confunde hoje com a própria paisagem do ciberespaço.

Segundo Bruno (2006), a vigilância inscrita nos bancos de dados e perfis, a previsão e a antecipação de tendências são mais importantes que a detecção de uma identidade que se assemelhe à identidade off-line. Para ela, a vigilância digital põe em obra uma visibilidade que é “sobretudo informacional e temporal, onde não basta tudo ver, mas principalmente prever, a ponto de preceder o evento”. (BRUNO, 2006, p. 6)

A mesma rede social que permite potencializar processos de cidadania, ampliar a possibilidade de comunicação, permite também vigiar sujeitos que fazem parte ou não dela, ampliando de maneira assustadora os processos de violência virtual. O *cyberbullying* em redes sociais permite ampliação da visibilidade com ou sem anonimato.

O fato de muitos alunos optarem por esse tipo de violência para responder às práticas repressivas como explicitado anteriormente, a grande adesão deles nessa “nova moda” de ataque a professores ocorre também

porque o *cyberbullying* é um tipo de violência inserida na lógica da cultura digital, da rede, uma cultura que crianças e adolescentes de hoje estão totalmente imbricados.

Uma geração que tem valores de conectividade, sociabilidade e participação, como a rede internet, marcada pela atitude participativa; nas redes sociais, o indivíduo também se torna produtor de discursos. Nessas redes eles divulgam conteúdos ligados ao entretenimento, à vida privada, à vida íntima, à sociabilidade, ao ódio e à violência, uma linguagem que também tem se tornado natural para essa geração, dada à banalização da própria violência em nossa sociedade, influenciada por outra tecnologia de comunicação de massa, a televisão, também bem familiarizada com essa geração. Como afirma [AJ](#), o criador da comunidade sobre o professor George, “[...] é normal, a maioria dos professores estão acostumados a serem "odiados" por seus alunos”. (SIC!)

Em alguns scraps da comunidade “Eu Odeio o Professor George” a seguir vemos como os alunos se identificam tanto com a cultura das comunidades virtuais, ponto alto das redes sociais. Para o participante, entrar em alguma comunidade ultrapassa seu sentido funcional. Ele entra porque tem que estar inserido em algum espaço com característica de comunicação horizontalizada. Por outro lado, fazer opção de habitar uma comunidade não significa para ele se inserir numa lógica discursiva linear, ou seja, pode falar até sobre o contrário, ou discordar do tema central desta comunidade. Esse achado permite compreender que essa geração já possui o hábito de se inserir, se expressar e conviver com diferentes pontos de vista, como veremos nos dois scraps a seguir:

Anônimo

**nao odeio ele!**

pow...tipo nao odeio o prof:george **tipo so entrei nessa comunidade pq nao tem eu amo o prof:george..hahaha** pow **nao tenho a reclama nada dele,tipo sempre que ele me questionava sabia bem o que dizer,e tbm nao dava muito ibop pra ele...ehehehe** tipo minhas notas era m0 de boua e assim agradeço por ele ter me dado aula,**que caralho ele eh muito show da uma aula que eu pago pau...**e melhor que as aulas do miguel hahaha biologia!tipo **o george e um dos melhores prof de quimica** heheheeh...entao isso e td...bjoss..fuiiii!!! 26/01/06

A.J.**Hauhauhauhahah**

Ha bixo... **ele ensina e saka mto de quimica... mas ele tem seus defeitos tb!** pega mto no pe, duvida dos alunos, e é mto carrasco tb!!! **mas num tiro sua razão de defende-lo nao, afinal e seu pai ne?! Pow, eu sou o criador da comunidade... e sinto mto a comunidade nao te agradar... mas mta gente gostou e entrou nela... inclusive vc ne?! hehe.... mas é isso aí, é normal, a maioria dos professores estao acostumados a serem "odiados" por seus alunos, mas com certeza eles sabem q no fundo tem a gratificação de seus alunos q graças a ele conseguiraum atingir um objetivo É isso aí...Fuiz... 27/01/06**

A seguir, outro scrap da comunidade revela que o professor “está por fora dessa cultura digital” em que estão inseridos os seus alunos, ele soube da comunidade, falou para o filho, que entrou para verificar o conteúdo das mensagens. Ou seja, o professor preferiu pedir ao filho para verificar o que tinha sobre ele no *Orkut*, certamente porque não tem perfil no software social, a falta de habilidade com as redes sociais, ou até mesmo, a própria incapacidade de lidar com as críticas feitas naquele espaço, ou ainda a necessidade de mostrar pouca importância aos discursos que os alunos davam visibilidade naquele espaço. O filho do professor George reconhece a agressão das mensagens, sente-se mal com toda ofensa que sofre seu pai. Mas ele não se sente impotente, expõe seu ponto de vista livremente, embora também tenha sido ofendido em algumas falas, tais como: **“ce é bem dramático em garotim”**. O filho também reflete sobre “os defeitos” do seu pai: **“Eu conheço mais que ninguém a personalidade dele... e sei que as vezes ele é difícil de aturar!Mas PORRA, será que precisa disso?!?!?!”,** isto demonstra que o objetivo de dá visibilidade às práticas pedagógicas do professor por meio de discursos na comunidade obtiveram além das ofensas, debate e reflexão sobre as condutas repressivas para com seus alunos.

Ambos, tanto os alunos como o filho do professor, conseguem apresentar em alguns momentos de seus discursos outras opiniões o que tencionam o debate. Por exemplo: **“ganhar ponto?! aff...vocês não deveriam considerar um professor por isso!**

**Agora eu entendo pq falar tanto dele, pq ele é o mais competente!** Em determinado momento, Thiago chega a pedir que os alunos se coloquem no lugar de seu pai, que tem uma comunidade de ódio no *Orkut.*, **'queria ver**

se alguém tivesse uma comunidade com pessoas dizendo que te odeiam..” Além disso, duas declarações também me chamaram a atenção, “[...] mais a vida é assim cheio de altos e baixos.” “[...] esse prof ai devia saber as coisas boas e principalmente as ruins de exercer essa profissão”. Para eles, a vida não se assemelha a uma lógica linear, ela é mutante, e o professor no seu entendimento deve conhecer que sua profissão tem coisas boas e ruins.

### Thiago

**Nohh que triste...(Filho dele)**

putzz.. aqui é o FILHO dele! quando ele me disse que tinha algo dele no orkut não sabia que **era de tamanha agressão!**

Acho que esse tipo de coisa é bastante destrutiva, e **se alguém é descontente com o jeito dele que fale na cara!!** Porque o único objetivo que ele tem é o de ensinar química, e desde quando eu me conheço por gente é a coisa que mais dá prazer p ele!

**Eu amo meu pai e acho isso mais do que desnecessário!**

**Eu conheço mais que ninguém a personalidade dele... e sei que as vezes ele é difícil de aturar! Mas PORRA, será que precisa disso?!?!?!?**

Também penso nesse povo falso que tá por aqui e ainda fica falando com ele no colégio como se gostasse dele!

**queria ver se alguém tivesse uma comunidade com pessoas dizendo que te odeiam..nossa... QUE FODA!!** :/~~acho que eu já ví e já falei e já chorei demais...que desgraça!!flow p vocês.. 26/01/06

### Anônimo

kkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkk

**ce é bem dramático em garotim** muito massa mais **a vida é assim cheio de altos e baixos** pra num fala q ele é taum ruim assim **no 2º ano ele me deu 2 decimos**

fiquei tão feliz alias... superfeliz uhahuhuhuhauhuhauha

### Thiago

que mané dramático o que, negão?! **isso não é um "baixo" na minha vida** acho que você não consegue entender nada!**ganhar ponto?!aff...vocês não deveriam considerar um professor por isso!Agora eu entendo pq falar tanto dele, pq ele é o mais competente!** 27/01/06

### Anônimo

kkkkkkkkkkkkkk

é uma desgraça mesmo junio **esse prof ai devia saber as coisas boas e principalmente as ruins de exercer essa profissão**mais é igual o rodrigo fala

quando ele morre vai direto pro inferno toma o lugar do capeta lá...pq até dele ele vai duvida!!! hehe 27/01/06

O que se observa dessa relação horizontalizada é que se produzem novos discursos, nos quais os conhecimentos se misturam àquilo que se aprende na discussão, o que leva à produção de novos discursos, sem necessariamente, atribuir a intencionalidade dos outros produtores de discursos. Ou seja, a internet permite que cada participante ativo de suas redes sociais não se limite apenas a consumir informação, mas que também criem novas informações. Logo, temos a heterogeneidade, como possibilidade formativa. Para Macedo (2009a, p. 114), isto ocorre porque os discursos se mobilizam: “[...] na sua configuração dialógica e dialética, nos seus processos coalizônicos [...]”.

Mais uma vez Thiago expõe sua indignação em relação ao conteúdo das ofensas e ameaças que ele encontrou na comunidade, e faz uma declaração que demonstra o poder que tem o discurso, a palavra, embora também reconheça que, necessariamente este espaço não é um lugar fácil para se estabelecer consenso. **“[...] mas até que gostaria de discutir sobre ela... mesmo que não pudesse mudar a concepção de vocês sobre tal entidade que está sendo aqui abordada!” (SIC!)**

### Thiago

aHEiuHAiuh

o meu pai nem tá sabendo o que tá rolando nessa comunidade...mas, putz, eu apoio e **até reconheço que ele seja carrasco, júnior.. mas tem coisas que são tem patamar bem agressivo por aqui...falar que furou o pneu dele, que vai bater nele...sak...palavrões fortes!eu acho que isso já é muito mais foda! =/~ É covardia!!coisa p qualquer um se sentir mal! desculpe pelo "negão", achei que não iria ser de grande ofensa p quem entra como"nego"!e eu não tou na comunidade **mas até que gostaria de discutir sobre ela...mesmo que não pudesse mudar a concepção de vocês sobre tal entidade que está sendo aqui abordada!** 30/01/06**

Em mais um [scrap](#), vemos depoimentos anônimos sobre a prática pedagógica do professor, tornando visível para todos aqueles que tivessem interesse em saber o que se falava sobre o professor na comunidade. A opção do criador em deixar o conteúdo da comunidade aberto revela que intencionalmente o objetivo era tornar exposto, expor as situações pedagógicas que tanto lhes motivaram a odiar o professor.

## Anônimo

ihhh

ah veyh...tp...intendooo ele vim defede...mais tp...eh pukre ele nunca teve aula com o pai dele... ele nunca dexou di ser filho pra ser aluno.!kra....ele dexo o colegiu kuase todo di recuh sk? **eleh eh sem educação.! qduh faz uma pergunta aa ele...ele soh diz...procura no livro...ow intaum num sabi dissu...jah divia saber? pow...professor ki eh professor...repete milhoes de vezes o msmo assuntu ate o aluno sk a materia.! se num axa naum filho dele?pow veyh...ele eh dp tipo...EU MANDO...VCS OBEDECEM...i eu tbm apoio essa comuh...pq aki eh soh um "desabafo" di todos os alunos ki taum cansadus dele kerendo ser ditador.!**

pow...lembruu du dia ki tirei a maior nota da sala na prova dele...[epoca di istudiosa]

eu tava sentada na frenti cum uma ex amiga copiando a materia[**pq ele soh jogava materia nu quadro**] i cunversando...ele paro du meu lado..puxo meu uniforme ki tinha nomi...anoto i pergunto...qtuh se tiro na prova...ai eu flei...ai ele..ah eh...num parece.!hhhhh velho FDP...mi xamo di kê?ahhh...flá seriu.!Hrunff.!

FUIIIIIIII 25/01/06

O que podemos ver é que a exposição do que acontece nas redes sociais, pulverizam domínios da vida das pessoas que antes permaneciam na esfera privada, neste caso, entre quatro paredes da sala de aula. Então, a primeira forma de entender essa expansão das redes sociais e a popularização desses ambientes na internet é a associação entre a sociabilidade e a visibilidade, tanto para os adolescentes quanto para os adultos. A prática da visibilidade, o jogo do ver e do ser visto, está alimentando as formas de se relacionar com o outro. Ela alimenta desde as amizades, o afeto até as relações de ódio nestes espaços.

O ciberespaço torna-se lugar apropriado para ampliação da comunicação, criação e do compartilhamento de significados de múltiplas culturas. O anonimato da identidade off-line do participante do *Orkut* é fonte privilegiada para exposição de discursos de ódio. Nessas comunidades, desvinculada de qualquer constrangimento proveniente da materialidade física, o fluxo identitário pode se realizar de maneira livre. Segundo Sibilía (2008, p. 50), a “[...] espetacularização da intimidade cotidiana tornou-se habitual, com todo um arsenal de técnicas de estilização das experiências de vida [...]

À medida que essa possibilidade discursiva potencialmente é vivenciada nessas comunidades, permitindo que várias pessoas conversarem entre si e

ouçam vários pontos de vista, as redes sociais empodera os discursos, inclusive de resistência ao *cyberbullying*, por isso é fundamental o professor estar inserido nela. Na pesquisa quantitativa, um depoimento de uma professora sobre uma prática de *cyberbullying* que sofreu de seus alunos ela argumenta que sessou a violência virtual por meio de sua participação no *Orkut*, ela nos conta: “Recebi no Buddy Poke<sup>34</sup> gestos agressivos com chutes e pontapés. Isto aconteceu várias vezes com alunos da mesma turma. Fiz advertência aos alunos pelo Orkut e verbal. E tudo foi solucionado”.

Nesse sentido, a noção de poder neste espaço não é uno, ele está pulverizado na mão de todos participantes. Fundamentalmente, a ideia sobre poder e violência em Michel Maffesoli (2001). O autor relativiza a noção de poder empregada no conceito de violência. Ele acredita que essa noção, de modo geral, desconsidera a coletividade na qual se manifesta os atos de violência. Para ele: “Em face do Estado, que é o triunfo do uno, encontra-se a sociedade dividida, lugar das diferenças.” (MAFFESOLI, 2001, p. 41) Para ele, [...] o poder da economia e o conflito que as caracterizam dependem da potência e não o contrário [...] (MAFFESOLI, 2001, p. 65)

Potência para ele significa um conjunto de elementos (força, coletivo, diferença) oriundos do social, que funcionam bem em sua articulação nos microeventos da vida cotidiana. Nos momentos de conflitos generalizados, a potência desabrocha e esse confronto torna-se real. Ele ainda acrescenta que: “[...] essa “potencia social” renasce, certo de maneira caótica, exprimindo-se, por vezes nos excessos, por vezes na indiferença, na ironia ou na derrisão”. (MAFFESOLI, 2001, p. 19)

Neste sentido, o *cyberbullying* nas redes sociais, seus discursos exprimem violência, mas é em potência, capacidade de poder de expressão de um coletivo de estudantes que se sentem oprimidos pelas práticas repressoras do professor George.

Com base nessa questão, podemos pensar que os discursos de ódio são exibidos por todos aqueles que queiram tornar visível aquilo que não pode explicar no contexto de relações professor\_alunos da sala de aula.

---

<sup>34</sup> É um serviço com portabilidade ao *Orkut* através do Opensocial. É um aplicativo para que você se expresse através de avatars. Com ele você pode abraçar, beijar, fazer cócegas ou dá um soco em seus amigos com seu avatar 3D personalizado. Para acessá-lo no *Orkut*, você deve ativá-lo no seu perfil do Boddy Poke no *Orkut*.

O *cyberbullying* nas comunidades de ódio aos professores, como o caso em análise, demonstra assim como explicitou Maffesoli, que o poder não que está necessariamente centralizado na figura de um soberano e que os efeitos do poder não estão associados à força física ou ao poder de mando. Esta última lógica de poder é muito encontrada nas práticas de *bullying*, mas, no *cyberbullying*, o poder é pulverizado, distribuído em rede, todos podem se pronunciar. Neste contexto a escola perde seus domínios de controle e disciplinamento.

Além de Maffesoli (2001), Foucault (1995) também tece uma crítica ao modo de se analisar o poder apenas nos moldes tradicionais, ou seja, enquanto resultado de um centro estatal do qual o poder emana. Segundo Foucault, “as relações de poder enraízam-se no conjunto da rede social. Isso não significa, contudo, que haja um princípio de poder, primeiro é fundamental, que domina até o menor elemento da sociedade.

[...] É certo que o Estado nas sociedades contemporâneas não é simplesmente uma das formas ou um dos lugares – ainda que seja o mais importante – do exercício do poder, mas que, de um certo modo, todos os outros tipos de relação de poder a ele se referem. Porém, não porque cada um dele derive. Mas, antes, porque se produziu uma estatização contínua das relações de poder [...]. (FOUCAULT, 1995, p. 247)

Se a especificidade das relações de poder caracteriza-se pela ação sobre as ações, “[...] elas (as relações de poder) se exercem por um aspecto extremamente importante através da produção e da troca de signos”. (FOUCAULT, 1995, p. 241) É esse aspecto que fundamentalmente se vincula às relações de poder com os efeitos da palavra. É nos discursos, vistos como práticas discursivas, que se encontram o sujeito e o poder. Poder e saber estão em relação com o sujeito. Para Foucault (2004, p. 54-55),

[...] o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência [...] revela, afinal de contas, uma tarefa inteiramente diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos [...] mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam.

Assim como as comunidades de ódio potencializa o poder do aluno para exibir discursos agressivos contra seus mestres. O fenômeno da horizontalidade, participação, intervenção da rede internet também já reconhecido pelo professor como lugar de visibilidade, que torna pública as dificuldades do dia a dia da profissão. No tópico, “alunos mal educados quem suporta” uma professora divulga uma reportagem que viu sobre aprovação automática nas escolas. Ela sugere que os professores procurem o site da TV onde foi veiculada a reportagem para que possam também postar comentários de como funciona esta questão. Ou seja, a visibilidade aqui está a serviço de uma lógica de publicização, uma forma de chamar a atenção da sociedade para os problemas que afetam a profissão.

[Wilma Cristina](#)

#### **Convite**

A RPC tv paranaense veiculou duas reportagens (ontem e hoje) no Paraná TV 1ª edição reportagens de como os alunos são aprovados indiscriminadamente nas escolas públicas do estado por conselho de classe. Convido-os a acessar o site da RPC TV e a postar os seus comentários de como funciona no estado e nas escolas onde trabalham. Obrigada. 7 jan

### **6.3 A PRODUÇÃO DE CONTEXTOS E RESISTÊNCIAS SOCIAIS VIA CYBERBERBULLYING**

Nesta terceira noção subsunçora, duas questões fundantes estruturam o raciocínio daqueles que se dispõem a problematizar os efeitos do *cyberbullying*. De um lado, o reconhecimento do conflito instalado no âmbito educacional, e a proposta de enfrentamento do problema, participando das comunidades de ódio, discutindo o problema da violência na escola; a segunda, o discurso de inoperância pedagógica que impede a ação mais política.

A esse respeito, podemos verificar que as dificuldades da profissão docente têm contribuído para acentuação dessa inoperância. Dos professores que declararam participar da comunidade Professores Sofredores 70 deles

optaram por justificar pela identificação pela dificuldade da profissão (baixos salários, desvalorização profissional, falta de recursos materiais, excesso de alunos por turma); 34 se identificam por causa do estresse da profissão (excesso de trabalho, relações difíceis entre colegas); 29 por causa da violência na escola (agressão física, agressão verbal, atos de vandalismo, roubo ou furto, tráfico de drogas)

No tópico, “Alunos mal educados....argh Quem os suporta???” da comunidade Professores Sofredores, uma professora fala da dificuldade de ministrar suas aulas devido a indisciplina do aluno. Para ela, é difícil não ser linha dura, provavelmente essa declaração nos informa que a professora usa do autoritarismo pedagógico. Por outro, lado revela que se sente inoperante porque não conta com ajuda de outros profissionais da escola.

Aqui verificamos o discurso do professor sobre as dificuldades que enfrenta cotidianamente, um problema que encontramos como obstáculos ao trabalho docente, e que precisa ser discutida com a comunidade escolar para que medidas possam ser tomadas. É preciso, por exemplo, que se estabeleçam os contratos pedagógicos, o que pode fomentar o respeito e compromisso de ambas as partes. Com isso, afirmamos que não é apenas responsabilidade do professor, de sua didática e metodologia usadas em sala de aula.

Ademais, não podemos deixar de verificar contradições nos discursos de professores: eles cobram disciplina, condições melhores de trabalho, no entanto não conseguem ocultar em seus discursos o autoritarismo e a sensação de inoperância em suas práticas.

### **Alunos mal educados....argh Quem os suporta???**

Não é fácil vc se deparar com uma turma que não levanta a mão pra falar, gritam, se provocam o tempo todo e não respeitam o professor. Como não ser linha dura? Tá certo que aulas dinâmicas e lúdicas(to pegando aversão dessa palavra) encantam e os deixam bem concentrados alguns minutos mas quem tem pique pra fazer esse tipo de aula o tempo todo?? Eu com 33 não tenho mais, desculpe! E olha que sou ativa e interessada. Fora a garganta que fica pedindo socorro! Quem irá nos ajudar???? o chapolim colorado!!!! licença que vou tomar meu gardenal pq to ficando louca! 10/11/09

O que percebemos é que a violência e a indisciplina estão tirando muitos profissionais das salas de aula com problemas de saúde, e cada vez por um tempo maior. As agressões, tanto físicas como verbais, desestruturam emocionalmente muitos docentes que não estão preparados para lidar com a diferença nem com a divergência, e também com a falta de recursos para obter êxito no magistério. Essa insegurança diante das divergências se traduz numa atuação rígida na qual, com frequência, o autoritarismo vem somar-se à rotina como meio de cortar um contato mais acessível e próximo com os alunos. A frequente postura docente de insegurança, medo, insatisfação, muitas vezes cheias de contradições, vai revelando cada vez mais com o passar do tempo a insatisfação pelo magistério.

Embora dados da pesquisa quantitativa apontem que os profissionais da educação estão mais escolarizados no Brasil, como mostra: dos docentes da “comunidade professores sofredores” que participaram da pesquisa, 44 deles são licenciados, 11 são bacharéis, 34 possuem especialização lato sensu, nove mestrado, um doutorado. Neste sentido, entende-se, que estes profissionais estão mais preparados para enfrentamento das exigências atuais do trabalho docente, mas, diante dos discursos expostos aqui, o indicador de formação não significa maior habilidade em solucionar questões que ultrapassam os limites conteudistas do ensino.

Isto nos permite identificar que a formação de professores no Brasil precisa problematizar fatores contemporâneos, especialmente em sociedades como a nossa que não equacionaram o problema da desigualdade social e escolar. A esse respeito, Saviani (1980) coloca que no horizonte de pensar a formação do educador deve existir uma fundamentação teórica que permitia uma ação coerente, “[...] o desenvolvimento de uma consciência aguda da realidade em que os futuros professores iriam atuar e uma instrumentalização técnica que permitisse uma ação futura eficaz”. (SAVIANI, 1980, p. 60)

Sendo assim, os discursos a seguir só ratificam esta compreensão; a ausência de uma reflexão sobre a função da escola. Educação moral, com valores éticos, cidadania, para alguns professores da comunidade, não é função da escola; eles acreditam que não é função deles educar “os filhos dos outros”. Delega esta tarefa exclusivamente à família. Vejam as declarações abaixo:

Czar

Professor não PODE e nem DEVE educar os filhos DOS OUTROS.. 7 jan

### DO CARMO

Concordo com você Czar. **Penso que o problema começou quando alguém disse que professor é educador.** Não sou educadora, sou professora. Ética e respeito se aprende em casa. Nunca bati em aluno. Mas nos meus filhos já dei algumas chineladas. Hoje eles estão com 23 anos e não me arrependo destes castigos. Eu sugiio a substituição da pedagogia da cinta por um trabalho voluntário dentro da própria escola como por exemplo: varrer o pátio, lavar os banheiros, etc. 7 jan

### Lana

Pois é gente tb q concordo q bater não resolve o problema mas um tapinha de vez em quando não dói. No ano passado fiquei 6 meses afastada de sala de aula pq tinha nojo isso mesmo nojo de olhar para a cara daqueles pestes e agora terei q voltar p/ a sala neste ano letivo e ouvir novamente dos mais velhos q sou incapaz, q não tenho domínio de turma etc e tal.Todos q me julgaram estão com os seus bumbuns sentados assinando documentos e ninguém quer saber de sala de aula é um tal de prof. dizer q vai pegar licença prêmio, aposentadoria, q vai ao médico alegar q não tem condições de dar aula por causa da voz, da coluna. da hipertensão... tudo para não voltar ao inferno.Sei q ainda sou muito jovem 25 anos de idade e 8 anos de sala de aula, mas meus caros colegas não sei o q vai ser de mim neste ano letivo, só de pensar me dá náuseas e arrepios em saber q ficarei novamente noites em claros e q só vou conseguir dormir a base de Rivotril q no início era de 0,25mg e agora é de 5,0 mg. Definitivamente já perdi as esperanças... 6 jan

No depoimento acima, verificamos outra estratégia utilizada, as licenças temporárias, o uso de medicamentos controlados, para que professores possam se livrar dos problemas da escola, ainda que seja temporariamente. Problemas que, segundo a professora, não têm importância para o segmento gestor da escola. No discurso dela ainda percebemos que no trabalho docente muitas vezes só são reconhecidas aquelas doenças que se expressam por sintomas muito evidentes para serem escondidos: nervosismo, explosão de agressão verbal com alunos ou colegas, perda de voz, cansaço e mal-estar, dores em função de gastrites, ou coluna, braço devido ao esforço repetitivo, perda da voz, emagrecimento ou obesidade evidente.

Esta fala ainda nos revela o problema da violência psicológica. É preciso estar atento para as consequências negativas decorrentes da falta de diálogo entre os profissionais da escola. Quando isso acontece, podem ser detectadas situações como degradação da solidariedade e coleguismo, exacerbação dos conflitos entre profissionais e distanciamento ainda maior entre os docentes e a direção. Ou seja, o aparecimento de sofrimento psíquico por conta de uma maior individualização, decorrente da desconfiança existente entre os integrantes da equipe de trabalho.

Em outro tópico, “Proj. de lei no Sen. contra violência ao Professor”, um professor dá uma dica para combater o vandalismo de estudantes. Em sua fala ele revela que, além de outros profissionais da escola, não se importa com a integridade do professor, o conselho tutelar; ao que indica seu discurso, também não se preocupa, por isso sugere que as denúncias sejam feitas tomando como base crimes cometidos entre alunos, e de aluno contra alunos.

### Czar

Para quem precisa combater o vandalismo de falsos estudantes contra a escola e os professores, vai uma dica: NINGUÉM se importa com a integridade física e moral dos PROFESSORES, mas eles FINGEM que se importam com os alunos...Pois bem: esses falsos estudantes TAMBÉM agredem outros estudantes, tanto física quanto verbalmente... Ao denunciá-los, não os denunciem por crimes praticados contra a escola, professores e funcionários, PORQUE ISSO NÃO VAI ADIANTAR... Denunciem os por crimes cometidos contra outros estudantes... É a melhor maneira de se colocar o Conselho Tutelar em XEQUE...

Entre contextos e resistências que envolvem o *cyberbullying*, podemos ver discurso nas referidas comunidades pesquisadas que envolvem conflito, cooperação, informação e enfrentamento do problema com participação e debate nestes espaços. Vejam nos scraps a seguir:

### Telma

O projeto de lei que está tramitando no Senado de número nº191, DE 2009 vai estabelecer procedimentos de socialização e de prestação jurisdicional e prevê medidas protetivas para os casos de violência contra o professor oriunda da relação de educação. Veja trecho: O CONGRESSO NACIONAL decreta: Art. 1º Esta Lei estabelece procedimentos de socialização e de prestação jurisdicional e prevê medidas protetivas para os casos de violência contra o professor

oriunda da relação de educação. Art. 2º Para os efeitos desta Lei, configura violência contra o professor qualquer ação ou omissão decorrente da relação de educação que lhe cause morte, lesão corporal ou dano patrimonial, praticada direta ou indiretamente por aluno, seus pais ou responsável legal, ou terceiros face ao exercício de sua profissão. Quero compartilhar minha alegria de ver que essa questão tem sido preocupação do Congresso Nacional, isso vai garantir medidas de punição, acompanhamento médico-psicológico para professores vítimas da violência oriunda da relação escolar. Um avanço na compreensão legal desse problema, a assimetria jurídico-instrumental entre professores e alunos, ou seja, o ordenamento jurídico fornecia um forte aparato de proteção a um lado (crianças e adolescentes), sem um correspondente contrapeso do outro (educadores), com a lei isto muda. Vamos acompanhar projeto, divulguem. [[http://www.senado.gov.br/sf/atividade/materia/detalhes.asp?p\\_cod\\_mate=91006](http://www.senado.gov.br/sf/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=91006)] 27 abr

### PROF. SERGIO

#### **mais uma lei...**

será mais uma lei apenas no papel, pois nada se pode fazer contra os inocentes anjinhos que nos atacam diariamente, pois a lei maior mais desse país de impunidades é a que está no ECA, e contra essa Lei Maior, maior até mesmo que a Constituição Federal, ninguém pode fazer absolutamente nada. 28 abr

O nível de agressividade e afrontamento pessoal dos alunos em relação aos professores é grande dentro das salas de aula. O professor tem pouca autoridade dentro da escola. Os alunos têm a proteção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que os defende, sem ouvir muitas vezes os professores. Com a lei, serão garantidas medidas de punição, acompanhamento médico-psicológico para professores vítimas da violência oriunda da relação escolar. Um avanço na compreensão legal desse problema, a assimetria jurídico-instrumental entre professores e alunos, ou seja, o ordenamento jurídico fornecia um forte aparato de proteção a um lado (crianças e adolescentes), sem um correspondente contrapeso do outro (educadores), com a lei isto muda.

### Prof. Rubens

Concordo plenamente com o que o colega acima disse, mas não atribuo a culpa pela não aplicação das penalidades apenas à máquina jurídica. O que vejo também, são muitos professores desinformados, inibidos e coagidos pelas direções escolares, a não fazer qualquer tipo de denúncia em âmbito judicial. Na linguagem popular, "pega mal" pra qualquer diretor ver o nome de sua

escola envolvido em processos. Certa vez onde leciono, havia uma professora deficiente física que estava virando alvo de **piadinhas de mal gosto por parte de seus alunos do período noturno**. Por diversas vezes a mesma procurou um apoio da direção para resolver o problema e a única coisa que faziam era o chamado "passar o sabão" na molecada e nada de mais efetivo. Foi então que um dia, de costas para turma enquanto escrevia no quadro, lhe jogaram uma bola de papel molhado. Em desespero e chorando ela saiu da sala e foi até a direção e disse que iria a delegacia fazer um boletim de ocorrências. A diretora disse que não havia motivos para tanto, como se aquilo fosse algo normal da profissão, e quis impedir de todas as formas que a professora fizesse o boletim. Foi então que mais dois professores foram a direção em apoio a colega e sem muito bate boca a acompanharam até a delegacia. Lavrado o boletim de ocorrência, os pais dos alunos ainda de menor, foram chamados a prestar esclarecimentos e punidos. **Penso que não precisamos de mais leis, o que precisamos é de atitude frente a momentos como esse que não são raros nas escolas do nosso país**. Precisamos perder essa **postura de "coitadinhos"**. **Somos educadores e merecemos respeito**. 1 mai

Através da fala do professor Rubens, vemos o antagonismo frente aos discursos que reforçam a princípio, o que é bem característico das mensagens que circulam a respeito da impunidade, da impotência dos professores para o enfrentamento da violência na escola. Quando Rubens diz: "Penso que não precisamos de mais leis, o que precisamos é de atitude frente a momentos como esse que não são raros nas escolas do nosso país. Precisamos perder essa postura de "coitadinhos". Somos educadores e merecemos respeito." Assim, ele mostra outra opinião que combate a postura de "coitadinhos" sem condições de implementar ações mais pedagógicas e políticas. Afirma ainda que não devemos esperar apenas que a máquina pública efetive as ações e penalidade daqueles que praticam violência contra professores. Desse modo, ele aponta outras estratégias, mais políticas e comprometidas, que se afinam com a função de um educador.

Aqui divergir, mostrar seu ponto de vista é uma prática comum, o que possibilita ampliar a compreensão sobre um tema. Isto é cooperação, não precisa ser por meio de uma pedagogia do consenso. Os discursos que circulam nesses ambientes vêm demonstrando que as redes sociais na internet são importantes espaços para os professores compartilharem suas dificuldades, se solidarizarem, se cooperarem, mostrarem outras alternativas para enfrentamento da violência que vem sofrendo fruto da relação de educação.

Sendo assim, vemos discordâncias de opiniões que cooperam para formação dos sujeitos neste espaço; a livre circulação de ideias, a democratização da informação, sem hierarquias, a escuta do outro, os sentidos e significados de suas mensagens, são cotidianamente para esses professores, situações que proporcionam aprendizagens.

No contexto do *cyberbullying* em redes sociais, podemos estabelecer resistências a partir do conflito e cooperação. Durante o debate, diversos fatos e ideias serão conhecidos pelos interagentes, logo poderão ser discutidos, e novas aprendizagens estimuladas.

Nas comunidades na internet, observamos o surgimento de grupos sociais, que apresentam um novo tipo de sociabilidade decorrente da interação mediada por computador com características comunitárias que podem reproduzir e ampliar as relações presenciais.

Vemos na fala do filho do professor George que seu discurso possibilitou resistência, permitiu tencionar o debate e fazer com que alunos refletissem sobre suas atitudes, sobre os discursos que circulavam na comunidade.

## Thiago

### **Nohh que triste...(Filho dele)**

putzz.. aqui é o FILHO dele! quando ele me disse que tinha algo dele no orkut não sabia que era de tamanha agressão!! Acho que esse tipo de coisa é bastante destrutiva, e se alguém é descontente com o jeito dele que fale na cara!!Porque o único objetivo que ele tem é o de ensinar química, e desde quando eu me conheço por gente é a coisa que mais dá prazer p ele! Eu amo meu pai e acho isso mais do que desnecessário!

Eu conheço mais que ninguém a personalidade dele... e sei que as vezes ele é difícil de aturar!Mas PORRA, será que precisa disso?!?!?!? E eu nunca vou nem falar do que eu lí por aqui pq eu imagino o quanto ele pode ficar chateado!Também penso nesse povo falso que tá por aqui e ainda fica falando com ele no colégio como se gostasse dele! queria ver se alguém tivesse uma comunidade com pessoas dizendo que te odeiam.. nossa... QUE FODA!! :/~~acho que eu já ví e já falei e já chorei demais... que desgraça!! flow p vocês. 26/01/06

### **Anônimo**

**desculpas!!!**

me desculpa intaum cara seu pai é competente d+nunca neguei isso  
o cara destroi na quimica mesmo saka tudo mesmo com ele só passa quem  
aprende mesmo só q vc tem q intender q ele num pode agradar a todos...  
então  
no caso ele naum agranou a maioria certim??? Bjim 27/01/06

Esses dois últimos scraps representam as reflexões, resistência e combate ao *cyberbullying*, o que contribui para que professores também assumam esses espaços como espaços de diálogo e discutam coletivamente com seus alunos novas estratégias de convivência, de respeito e construção de aprendizagens.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos neste trabalho que a internet é um texto importante de ser lido pelos professores e pesquisadores. O exame das autorias postadas neste espaço, pelos internautas sobre seus relacionamentos, suas interações, sociabilidades são importantes fontes de compreensão das atitudes e comportamento dos indivíduos na contemporaneidade.

O crescimento da Web 2.0, segunda geração da internet, tem promovido colaboração e compartilhamento de conteúdos entre os usuários, com isso tem aumentado habilidades sociais apoiadas em comunicações de grupos.

Junto com o uso desses espaços para produção de cultura e entretenimento, está a exposição e ações de comportamentos de inúmeros indivíduos a uma vigilância quase que contínua. Redes sociais do *Orkut* são meios que promovem conexões de aprendizagens, assim como o ódio, exposição da vida íntima e privada. Nesse sentido, os discursos que circulam nesses produzem significados e sentidos importantes para a sociedade.

Diante da exposição cotidiana de muitas crianças e adolescentes neste novo contexto comunicativo, é oportuno a escola desenvolver ações em torno da discussão sobre a produção de violência na internet. Como sabemos, a utilização massiva das tecnologias digitais, por esses grupos, é uma realidade atual e crescente; assim, parece legítimo destacar a importância e a necessidade de apropriação desse assunto pelos educadores, em especial, nos projetos curriculares.

O *cyberbullying*, uma prática violência que se insere na lógica de rede descentralizada, horizontalizada, permite maior abrangência do fenômeno. O potencial multiplicativo das mensagens disparadas por meio das tecnologias revela o caráter repetitivo desta prática. A repetição não depende apenas de um único autor para acontecer; na medida em que caí em rede, sua autoria, amplitude e audiência são caracterizadas pela comunicação todos com todos; as mensagens são compartilhadas, manipuladas, reproduzidas com rapidez. O conteúdo dessas mensagens é armazenado nos sistemas digitais e não se perde facilmente.

Por ser um tipo de violência praticado com o apoio das tecnologias digitais, o *cyberbullying* é um tipo de violência “desterritorializada”. Essa é uma das características que o diferencia do *bullying*. Enquanto que no *bullying* o alvo do ataque está em um território demarcado, pode ser na escola, no trabalho, nos clubes, entre outros; na prática de *cyberbullying*, a violência ocorre num espaço “desterritorializado” que, embora só exista por meio de suportes físicos, ele não possui “um lugar”. Ou seja, os ataques se virtualizam e se desterritorializam. Com o aumento do acesso às tecnologias de informação e comunicação, essa virtualização aumenta a variabilidade de espaços e temporalidades das agressões.

Outro aspecto importante que concluímos neste trabalho é o caráter “invisível da violência sofrida”. No caso do *bullying*, ele deixa as marcas no corpo, logo revelam as agressões, chocam, sensibilizam. No caso do *cyberbullying*, quem está de fora da situação não enxerga com facilidade, a violência é psicológica. A tendência de não se reconhecer a violência na rede internet como uma forma de violência, atribuindo-lhe caráter de inexistência ou ausência de realidade localizada num espaço/tempo, reduz o entendimento sobre a política de sentidos no ciberespaço e o poder que têm as tecnologias de informação e comunicação de gerar novas formas de socialização.

Por isso optamos por trazer o conceito de violência psicológica que inclui toda ação ou omissão que causa dano ou visa causar dano à autoestima, à identidade e ao desenvolvimento da pessoa para explicar o fenômeno do *cyberbullying*. Aliado a estes problemas, o *cyberbullying* se caracteriza pelo modo de comunicar do agressor, que sempre vem acompanhado de xingamentos e ameaças, atos denominados de violência verbal. Este tipo de violência é mais difícil de ser identificada. Apesar de ser bastante frequente, ela pode levar a pessoa a se sentir desvalorizada, sofrer de ansiedade e adoecer com facilidade, situações que se arrastam durante muito tempo e, se agravadas, podem levar a pessoa a provocar suicídio.

Neste sentido, o *cyberbullying*, como um tipo de violência virtual, tem sido muito praticado entre adolescentes, ou de adolescentes para com seus professores. Isso foi possível identificar porque esse grupo, familiarizado com as tecnologias digitais, possui muita intimidade com os espaços de socialização digital; encontra a internet e as redes sociais como o lugar mais

fácil para tornar públicos imagens e comentários depreciativos, para expressar ódio, violência a professores. Acreditamos que eles não expressam o ódio na sala de aula (presencial), porque têm medo de sofrer retaliações, então preferem fazer na internet porque é mais seguro. Nas redes sociais do *Orkut* eles encontram um canal extremamente eficiente para extravasar suas desilusões, alegrias, frustrações e, ainda mais, ódio e ressentimento, principalmente com relação a práticas pedagógicas dos seus professores.

Essas comunidades afetam os professores de uma forma sucessiva, sendo sua imagem prejudicada e exposta a vários alunos de diferentes séries da escola. Os comentários ofensivos são lidos por uma quantidade grande de alunos, criando e disseminando a má fama do professor.

O *cyberbullying* dirigido aos professores contribui para fazer aflorar a questão da insatisfação dos professores no magistério. Fatores como o estresse da profissão, associado ao excesso de trabalho, baixos salários, desvalorização profissional, dificuldades materiais, indisciplina do aluno, e violência na escola, entre outros, são entendidos como causadores do chamado "mal-estar docente". Todas essas questões apareceram principalmente nos contextos e resistências sociais via *cyberbullying*, em discursos de professores sobre a violência oriunda da relação de educação e as consequências ao seu trabalho.

Na pesquisa realizada vimos que as comunidades funcionaram como espaço para que o aluno expresse suas ideias sobre os professores, mas essas comunidades, ao mesmo tempo que são espaços de reflexão crítica sobre as práticas dos professores, podem se tornar regressivas por expressar as opiniões de maneira violenta. É neste contexto de violência que identificamos que, apesar dos alunos exprimirem opiniões importantes sobre os seus professores, eles também banalizam o ódio e a violência, através de um discurso que já se encontra naturalizado para sua geração.

Preocupa-se em compreender o que dizem e o que falam os scraps de ódio dirigidos aos professores, este trabalho encontrou contradições importantes nas práticas de *cyberbullying* contra professores no *Orkut*. O ódio expresso nos discursos dos alunos além de revelarem violência para com seus mestres, elas nos revelam importante fonte de compreensão das (práticas dos professores). A presença do ressentimento dos alunos em

relação a seus mestres, principalmente diante de práticas pedagógicas repressivas, fazem com que esses alunos não se mantenham quietos diante das punições recebidas e revidam fazendo uso das formas que estão ao seu alcance, as tecnologias, recurso bastante acessível e familiar de sua geração.

Sendo assim, a violência dos alunos para com seus mestres é gerada pela aversão da repressão imposta pelos próprios professores; mesmo o ódio sendo uma reação primitiva, não pode deixar de ser reconhecido como uma forma de resistência às manifestações de violência dos professores.

Por outro lado, o discurso atual dos educadores valoriza, cada vez mais, o exercício contínuo da reflexão do professor sobre as consequências de suas ações na prática escolar; contudo, percebeu-se neste trabalho, que o professor ainda não consegue identificar na cultura escolar algumas fontes de violência, inclusive aquelas geradas pela sua própria prática pedagógica.

Portanto, este estudo revela que, na dinâmica das relações interpessoais do professor-aluno, dentro da instituição escolar, ocorre uma forma de violência que não deixa marcas explícitas, identificáveis, – a violência que se revela através das palavras, dos gestos e que pode ser denominada Violência Psicológica é, em alguns momentos, ressonância mutuamente configurada nas práticas de *cyberbullying* dos alunos para com seus professores.

Nas falas dos professores que participam da comunidade “Professores Sofredores” foi possível verificar que ao se sentirem desautorizados, desrespeitados ou impotentes diante da indisciplina ou da atitude rebelde do aluno, eles utilizam-se da violência psicológica. Verifica-se que o professor sente-se fragilizado, impotente, impedido de exercer sua função de educar. Ao fazer isso, o professor exerce sobre si mesmo uma contradição em relação à sua identidade profissional, que acaba por gerar um sentimento de desqualificação, estresse, desilusão, baixa autoestima, conseqüentemente desgaste ao trabalho docente, o que justifica-se ainda, as licenças médicas que alguns deles solicitam para temporariamente sair do ambiente escolar.

As análises realizadas a partir dos discursos dos docentes demonstraram que os professores que cobram obediência, respeito, disciplina são os mesmos na sua prática não conseguem ocultar o autoritarismo e a sensação de onipotência.

Assim, podemos entender que no trabalho docente não pode conter, de forma alguma, o rancor, a rispidez, o mau humor, o desrespeito, a ofensa, o cinismo, o sarcasmo, o autoritarismo que humilha e envergonha. O professor deve ensinar a condição humana, individual e coletiva. Eis aqui um desafio para todos os professores, comprometidos com o “agir pedagógico” que privilegie, interventivamente, o vínculo pessoal saudável, a tolerância, a capacidade de humanização.

Outra conclusão importante deste trabalho é que a internet possibilita a voz do aluno, deixa de existir esse aluno disciplinado, pontual e principalmente subserviente aos mandos e desmandos do professor.

A diversidade discursiva, nos tópicos dos fóruns das comunidades pesquisadas, demonstra como as redes sociais não coadunam com a pedagogia do consenso. Nesses espaços, algumas mensagens apareceram fazendo a defesa do professor George, elogiando sua maneira de ensinar. Assim, vemos a diversidade discursiva convivendo, confrontando-se, o que demonstra que a rede proporciona um espaço plural, em posição à censura tradicional do que se pode dizer na escola ou sobre ela.

Por isso, as discussões geradas em torno do conceito de *cyberbullyng*, conferindo-lhe apenas mais uma forma de praticar o *bullying* por meio da internet, apresenta uma conceituação generalista, sem análise de suas extensões. Ela é insuficiente para entender o fenômeno dado, avanço das interações mediadas por computadores que nos últimos anos têm modificado os modos dos indivíduos se relacionarem socialmente.

Dessa forma, as redes sociais podem contribuir para a mobilização dos saberes, o reconhecimento das diferentes identidades e a articulação dos pensamentos que compõem a coletividade. Por isso é possível a escola fazer uso dessas redes sociais levando em consideração as intervenções intencionais dos alunos e seus professores, para contribuir com o debate sobre ela, o sistema gestor, a prática de professores, o compromisso mais ético e respeitoso para com os indivíduos que fazem parte da escola.

A escola pode se apropriar dos conflitos e cooperações que ocorrem nas redes sociais para mudar os paradigmas de poder; se antes o professor tinha um controle maior sobre os saberes que circulavam na sala de aula, sobre os discursos sobre ele e suas práticas, agora com as possibilidades das

redes sociais e a comunicação mediada por computador ele perde o controle, pois as relações sociais na contemporaneidade estão para além do mundo off-line. Essa nova lógica leva os alunos terem mais autonomia, ao mesmo tempo é importante estabelecer responsabilidades para com suas atitudes e comportamento na vida on-line. O professor precisa compreender a coexistência desses contextos.

Importante para os casos de ofensas, difamações, calúnias, contra professores ou alunos, é que a escola conheça as medidas judiciais que professores podem tomar e ações pedagógicas que podem ser implementadas. Sem isso, os alunos continuarão a repetir essas atitudes porque terão certeza da impunidade. Vão continuar sentindo-se à vontade para denegrir a imagem do professor ou de qualquer outra pessoa. E isso não deve ser permitido, porque pode comprometer a formação do próprio aluno. É preciso saber que as vítimas de *cyberbullying* têm o direito de prestar queixa e pedir sanções penais.

Dicas pedagógicas são fundamentais e podem ajudar na conscientização dos alunos: dialogar com eles sobre o *cyberbullying* para que eles não vejam essa atitude como brincadeira. Mostrar a repercussão e responsabilidade jurídica que esses atos podem levar é importante. Conversar também com os pais e realizar palestras com toda comunidade escolar são encaminhamentos importantes. Realizar projetos na escola com os próprios alunos, para que eles sejam os protagonistas de ações de solidariedade e apoio às vítimas de *cyberbullying*. O professor precisa participar mais das redes sociais na internet, expressar suas opiniões, combater as agressões com diálogo; é preciso assumir os espaços das redes sociais como espaço de aprendizagens, cooperação e formação. Além de tudo isso, o professor cotidianamente precisa conhecer as representações que os alunos possuem da sua prática pedagógica, refletir sobre elas. Assim, poderemos começar a trilhar um caminho em relação ao combate do *cyberbullying*.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília, DF: Unesco, Observatório de Violência nas Escolas, MEC, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Escola e violência**. Brasília, DF: Unesco, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília, DF: Unesco, Banco Interamericano de Desarrollo, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília, DF: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2009.
- \_\_\_\_\_. et al. **Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- ADORNO, S. Exclusão socioeconômica e violência urbana. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 84-135, jul./dez. 2002.
- ALMEIDA, A. Aspectos psicológicos da vitimação na escola: contributos para a identificação do problema. In: ALMEIDA, L.S.; RIBEIRO, I. S. (Org.). **Avaliação psicológica: formas e contextos**. Braga, Portugal: APPORT, 1995. v. 3, p. 525-540.
- ALVES, L. R. G. **Game over: jogos eletrônicos e violência**. 2004. 249 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- ALVES, N. **O ‘Uso’ de artefatos tecnológicos em redes educativas e nos contextos de formação**. Trabalho apresentado no 5º Colóquio Luso-Brasileiro Sobre Questões Curriculares, Mesa Redonda Currículo e Tecnologias, 2010.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1995
- ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. Á. S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Revista Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v.20, n.1, jan./abr. 2008.
- AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedex**, Campinas, SP, v. 19, n. 47, p. 7-19, dez. 1998.

ARAÚJO, C. **A violência desce para a escola: suas manifestações no ambiente escolar e a construção da identidade de jovens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ARENDT, H. **A condição humana**. 7. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

AUGÉ, M. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

BANDURA, A. Psychotherapy as a learning process. **Psychological Bulletin**, v. 58, n.2, p. 143-159, Mar. 1961.

BANDURA, A. The changing face of psychology at the dawning of a globalization era. **Canadian Psychology**, v. 42, n. 1, p. 12-24, Fev. 2001.

BANDURA, A. Psychological mechanisms of aggression. In: GEEN, R. G.; DONNERSTEIN, E. (Ed.). **Aggression, theoretical and empirical reviews**. New York: Academic Press, 1983. p. 1-40

\_\_\_\_\_.; ROSS, D.; ROSS, A. S. Transmission of aggression through imitation of aggressive models. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, v. 63, p 575-582, 1961.

BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BATISTA, A. L.; EL-MOOR, P. Violência e agressão. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 139-160.

BELSEY, B. **What are the forms that cyberbullying might take?** [2005]  
Disponível em: < [http://www.education.com/reference/article/Ref\\_What\\_Forms/](http://www.education.com/reference/article/Ref_What_Forms/) >. Acesso em: 29 jul. 2009.

BERAN, T.; LI, Q. The relationship between cyber-bullying and school bullying. **Journal of Student Wellbeing**, v. 1, n. 2, p. 15-33, Dec. 2007.

BERGMANN, L. M. **Manifestações dos alunos sobre professores/escola no Orkut**. Trabalho apresentado no 4ª Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais - SIGET, em Tubarão, SC., em 2007.

\_\_\_\_\_.; FISCHER, R. M. B. **Tomara que o professor falte!**: o Orkut e a vida escolar. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>>.

Acesso em: 10 jun. 2008. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, em 2007.

BHAT, C. Cyber bullying: overview and strategies for school counsellors, guidance officers and all school personnel. **Australian Journal of Guidance & Counselling**, v. 18, n. 1 p. 53-66, jul. 2008.

BIRMAN, J. Indeterminismo e incerteza do sujeito na ética da psicanálise. In: FRANÇA, M. I. **Ética, psicanálise e sua transmissão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BLAYA, C; HAYDEN, C.I. (Org.). **Comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas**. Brasília, DF: Unesco, 2002. p. 131-152.

BORGES, C. Relações de grupo e representações sociais no contexto educacional. **Gestão e Ação**, Salvador, v. 7, n. 2, p. 159-177, ago. 2004.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. **Sociologia**. Tradução Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

\_\_\_\_\_; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Violência intrafamiliar**: orientações para a prática em serviço. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2001. (Caderno de Atenção Básica, 8)

BRUNO, F. Dispositivos de vigilância no ciberespaço: duplos digitais e identidades simuladas. **Revista Fronteira**, São Leopoldo, RS, v. 8, p. 152-159, 2006.

BURKE, P. Violência urbana e civilização. **Braudel Papers**, n. 12, p. 1-8, 1995.

CAMACHO, L. M. Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 325-343, jul./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes**: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes mais diferentes entre si. 2000. 265 p. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

CAMOZZATO, V. C. **Habitantes da cibercultura**: corpos „gordos’ nos contemporâneos modos de produzir a si e aos „outros’. 2007. 181 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. In: \_\_\_\_\_.  
**Reinventar a escola**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 137-166.

CARVALHOSA, S. F. de; LIMA, L.; MATOS, M. G. de. Bullying: a provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. **Análise Psicológica**, v. 20, n. 4, p. 571-585, nov. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312002000400003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312002000400003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 2 nov. 2007

CASTELLS, M. **A galáxia da Internet**: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CHALITA, G. B. I. **Pedagogia da amizade**: bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores. São Paulo: Gente, 2008.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1991.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**. Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

CHAN, J. H.F. Systemic patterns in bullying and victimization. **School Psychology International**, v. 27, n. 3, p. 352-369, July 2006. Disponível em: <<http://spi.sagepub.com/cgi/content/abstract/27/3/352>>. Acesso em: 22 ago 2009.

CHAUÍ, M. Uma ideologia perversa. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 mar. 1999. Caderno Mais, p. 3.

CHESNAIS, J.C. **Histoire de la violence en Occident de 1800 à nos Jours**. Paris: Robert Laffont, 1981. p. 497.

CLARKE, V.; KITZINGER, C.; Potter, J. Kids are just cruel anyway: lesbian and gay parents talk about homophobic bullying. **British Journal of Social Psychology**, London, v. 43, p. 531-550, 2004. Disponível em: <<http://www.bps.org.uk>>. Acesso em: 20 jun. 2007.

CONSTANTINI, A. **Bullying**: como combatê-lo? : prevenir e enfrentar a violência entre jovens. São Paulo: Itália Nova, 2004.

COSTA, J. F. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

COUTO, E. S.; FONSECA, D. Comunidades virtuais: os relacionamentos no Orkut. **Revista da Faced**, Salvador, v. 8, n. 1, p. 127-138, 2004.

CROSS, D. et al. Australia: the friendly schools project. In: SMITH P. K.; PEPLER, D.; RIGBY, K. **Bullying in schools**: how successful can interventions be? New York: Cambridge University Press, 2004.

CRUZ NETO, O. et al. Um século carioca: estudo sobre adolescência, atos infracionais e tráfico de drogas no município do Rio de Janeiro. In: \_\_\_\_\_ (Coord.). **Adolescentes envolvidos pelo tráfico de drogas no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, Abrasco, 1999. p. 10-39

CURCIO, J. L.; FIRST, P. F. **Violence in the schools: how to proactively prevent and defuse it**. Newbury Park, Califórnia: Corwin Press, 1993.

DEBARBIEUX E. **La violence en milieu scolaire** : état des lieux. Paris: ESF, 1996.

\_\_\_\_\_. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

DEHAAN, L. **Bullies**. 1997. Disponível em: <<http://www.ndsuext.nodak.edu>>. Acesso em: 23 ago. 2009.

DIAS, A. A. M. **Os anacronautas do teutonismo virtual**: uma etnografia do neonazismo na internet. 2007. 329 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

EASTMAN, A. C. Relatório mundial sobre a violência e a saúde da OMS: Uma resposta ao desafio da violência. **Revista da Saúde**, Belém, v. 3, n. 3, p. 12, dez. 2002.

EFIMOVA, L. What is "beneath your current threshold"? social visibility in persistent conversations". In: **Persistent conversations workshop**, HICSS TUTORIAL DAY, January, 2005.

EMERY, R.; LAUMANN-BILLINGS L. An overview of the nature, causes and consequences of abusive family relationships: toward differentiating maltreatment and violence. **American Psychologist**, v. 53, n. 2, p.121-135, 1998.

ESCOLAS da rede pública convivem com a violência nas salas de aula. **A Tarde**, Salvador, p. 5, 13 out. 2006.

ESPÍRITO SANTO, S. R. S.; PARAÍSO, M. A. Juventude monstruosa: subjetividade e sexualidade no currículo do Orkut. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 148-157, jul./dez. 2007.

ESPINHEIRA, G. (Org.). **Sociedade do medo**: teoria e método da análise sociológica em bairros populares de Salvador. Salvador: EDUFBA, 2008.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**. Lisboa : Escher, 1992

EVANS, P. **The verbally abusive relationship**: how to recognize it and how to respond. 2. ed. Massachusetts: Adans Média Corporation, 1996.

FAMÍLIA é acusada de ter agredido dois professores. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 8 nov. 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp>> Acesso em: 20 nov. 2008.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas, SP: Versus, 2005.

FARRINGTON, D. P. The family backgrounds of aggressive youths. In: HERSOW, L.; BERGER, M.; SCHAFFER, D. (Org.). **Agression and antisocial behaviour in childhood and adolescence**. Oxford: Pergamon, 1993.

FAUSTINO, R.; OLIVEIRA, T. M. Cyberbullying no Orkut: a agressão pela linguagem. **Língua, Literatura e Ensino**, v. 3, p. 183-193, 2008.

FEKKES, M., PIJERS, F.; VERLOOVE-VANHORICK, S. P. Bullying: who does what, when and where? involvement of children, teachers, and parents in bullying behavior. **Health Education Research**, v. 20, n. 1, p. 81–91, 2005.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. **The Journal of Pediatrics**, v. 144, n. 1, p. 17-22, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 11. ed. Curitiba: Positivo Informática, 2004. Versão 5.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro, Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 9 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H; RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **Tecnologias del yo**: y otros textos afines. Barcelona: Paidós, 1990.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FRANCO, S. La violencia: un problema de salud pública que se agrava en la Región. **Boletín Epidemiológico de la OPS**, v.11, n. 2, p. 1-7, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, C. B. Família e violência: laços desfeitos e partidos. In: MACEDO, R. S.; MUNIZ, D. M. S. (Org.). **Educação, tradição e contemporaneidade**: tessituras pertinentes num contexto de pesquisa educacional. Salvador: EDUFBA, 2007. v. 1, p. 47-85.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988.

GRIFFITHS, L. J. et al. Obesity and bullying: different effects for boys and girls. **Archives of Disease Childhood**, v. 91, p. 121-125, 2005. Disponível em: <<http://www.archdischild.com>>. Acesso em: 20 jun. 2007.

GUIMARÃES, A. M. **Vigilância, punição e depredação escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

GUIMARÃES, E. **Escola, galeras e narcotráfico**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

HAZLER, R.J., HOOVER, J.; OLIVER, R. Student perceptions of victimization in schools. **Journal of Humanistic Education and Development**, v. 29, n. 4, p. 5-15, 1991.

HERNÁNDEZ PRADOS, M. Á.; SOLANO FERNANDEZ, I. Cyberbullying, un problema de acoso escolar. **RIED**, v. 10, n. 1, p. 17-36, jun. 2007.

HINDUJA, S.; PATCHIN, J. W. Cyberbullying: an exploratory analysis of factors related to offending and victimization. **Deviant Behavior**, v. 29, n. 2, p. 129-156, 2008.

HINE, C. **Etnografia virtual**. Barcelona: UOC, 2004.

HIRANO, K. **Towards reducing bullying in schools**. [S.l.]: Bunkyou University, Faculty of Education, 1991. p. 77-96 (Annual report, v. 25)

HOLMES, S. E.; CAHILL, S. School experiences of gay, lesbian, bisexual and transgender youth. **Journal of Gay & Lesbian Issues in Education**, v. 1, n. 3,

2003. Disponível em: <<http://www.haworthpress.com>>. Acesso em: 28 mar. 2008.

HOOVER, J., OLIVER, R.; HAZLER, R. Bullying: perceptions of adolescent victims in the midwestern U.S.A. **School Psychology International**, v. 13, n. 1, p. 5-16, 1992.

JUNGER, M. Some explanations of crime among four ethnic groups in the Netherlands. Trabalho apresentado no 42nd Annual Meeting of the American Society of Criminology in Baltimore, MD, 1990.

KRAUT, R. et al. Internet paradox: a social technology that reduces social involvement and psychological well-being? **American Psychologist**, v. 53, n. 9, p. 1017-1031, 1998.

KRISTENSEN, Christian Haag et al. Fatores etiológicos da agressão física: uma revisão teórica. **Estud. Psicol.** Natal, v.8, nº. 1, apr. 2003.

LEMOS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

\_\_\_\_\_. **Cyberdemocratie**. Paris: Odile Jacob, 2002.

\_\_\_\_\_. **O que é virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

LEVISKY, D. L. Aspectos do processo de identificação do adolescente na sociedade contemporânea e suas relações com a violência. In: LEVISKY, D. L. (Org.). **Adolescência e violência**: consequências da realidade brasileira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 17-29

LI, Q. Cyberbullying in schools: a research of gender differences. **School Psychology International**, v. 27, n. 2, p. 157-170, 2006.

LOBER, R.; HAY, D. F. Development of aggression. **Annual Review of Psychology**, v. 48, 411-447, Feb. 1997.

LOPES NETO, A.A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 81, n. 5, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah>>. Acesso em: 10 maio 2009

LORENZ, K. **On aggression**. Nova York: Hartcourt, Brace & World, 1966.

MACEDO, R. S. A. Estudos e pesquisas em currículo e formação nos âmbitos do FORMACCE FAGED/UFBA: a centralidade da narrativa implicada. MACEDO, E.; MACEDO, R.S.; AMORIM, C. A. (Org.). **Discurso, texto**,

**narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas, SP: FE-UNICAMP, 2009a. p. 107-113

\_\_\_\_\_. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: \_\_\_\_\_; GALEFFI, D; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009b. p. 75-121

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MAFFESOLI, M. **Dinâmica da violência**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1987. (Biblioteca Vértice: v.7).

\_\_\_\_\_. **A violência totalitária**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

MAIDEL, S. Cyberbullying: um novo risco advindo das tecnologias digitais. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**, n. 2, p. 113-119, mar. 2009.

McLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1969.

MARTIN, A. R. *Bullying* entre professores na web. **Nova Escola**, São Paulo, n. 212 maio, 2008.

MARTIN-BARÓ, I. Violencia y agresión social. In: \_\_\_\_\_. **Acción e ideología: Psicología social desde centroamérica**. 8. ed. San Salvador, El Salvador: UCA, 1997. p. 359-422.

MARTINS, M. J. D. O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 18, n. 1, p. 93-105, 2005.

MASON, K.L. Cyberbullying: a preliminary assessment for school personnel. **Psychology in the School**, v. 45, n. 4, p. 323-348, 2008.

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Ática, 2001.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. É possível prevenir a violência?: reflexões à partir do campo da saúde pública. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 7-32, 1999.

MOOJI, T. **Caracteristics and causes of student bullying and violence**. Sevilha: European Conference on Education Research, 1996.

MORAIS, R. **Violência e educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais, investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NJAINE, K.; MINAYO, M. C. S. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. **Interface: comunicação, saúde, educação**, Botucatu, v. 13, n. 7, p. 119-134, 2003.

NOGUEIRA, R. M. C. P. de A. A prática de violência entre pares: o bullying nas escolas. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 37, p. 93-102, 2005. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie37a04.htm>>. Acesso em: 25 out. 2009.

\_\_\_\_\_. **Violências nas escolas e juventude: um estudo sobre o bullying escolar**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?elect\\_action=&co\\_obra=80848](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?elect_action=&co_obra=80848). Acesso em: 28 ago. 2010.

OLIVEIRA, E.C.S.; MARTINS, S. T. F. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 1, p. 90-98, 2007.

OLIVEIRA, I. B. ; GARCIA, A. As noções de textos, discursos e narrativas nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos: polissemia, relações de poder e interdiscursividade. In: MACEDO, E.; MACEDO, R.S.; AMORIM, C. A. (Org.). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas, SP: FE-UNICAMP, 2009. p. 84-89

OLWEUS, D. **Bullying at school: what we know and we can do**. Oxford: Blackwell, Publishing, 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Saúde mundial**. Genebra, 1993.

ORTEGA, R. Violencia interpersonal em los centros educativos de enseñanza secundaria. Um estudo sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. **Revista Educación**, n. 304, p. 55-67, 1994.

\_\_\_\_\_; JÄGER, T. **Acting against school bullying and violence: the role of media, local authorities and the internet**. Landau, Alemanha: Verlag Empirische Pädagogik, 2007.

PATCHIN J. W. An assessment of the impact of exposure to deviance in a disorganized neighborhood. Midwest Criminal Justice Association Presentation (Chicago, IL), 2003.

PASSETTI, E. **Violentados**: crianças, adolescentes e justiça. São Paulo: Imaginário, 1995.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5/ 6, p. 15-24, 1997.

PEREIRA, B. et al. Bullying in portuguese schools. **School Psychology international**, n. 25, p. 241-254, 2004. Disponível em <<http://spi.sagepub.com/content/25/2/241>>. Acesso em: 12 ago 2009.

PEREIRA, S. M. de S. **Bullying e suas implicações no ambiente escolar**. São Paulo: Paulos, 2009.

PHILLIPS, C. Who's who in the pecking order? aggression and "normal violence" in the lives of girls and boys. **British Journal of Criminology**, 43, p. 710-728, 2003.

PORTO, M. R. S.; TEIXEIRA, M. C. S. Violência, insegurança e imaginário do medo. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 47, n. 19, p. 51-66, 1998.

PRIMO, A. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. **E- Compôs**, Brasília, DF, v. 9, p. 1-21, 2007.

PROFESSOR da Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC) sofre traumatismo craniano depois de ser agredido por aluno. **A Tarde**, Salvador, 3 out. 2003. Disponível em: <<http://www.atarde.com.br/cidades/noticia>>. Acesso em: 12 nov. 2003.

PROFESSOR é assassinado dentro de escola em Duque de Caxias. **Revista Época**, Rio de Janeiro, 10 set. 2002. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG51308-6014,00-PROFESSOR+E+ASSASSINADO+DENTRO+DE+ESCOLA+EM+DUQUE+DE+CAXIAS.html>>. Acesso em: 22 set. 2002.

PROFESSOR é espancado na Ceilândia. **Sindicado dos Professores do Distrito Federal**, DF, 3 jun. 2009. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/>>. Acesso em: 19 jun. 2009.

PROFESSOR sofre violência no seu ambiente de trabalho. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 set. 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/>>. Acesso em: 5 nov. 2005.

PROFESSORA que sofreu traumatismo craniano em Porto Alegre depois de uma agressão de alunas na Escola Estadual Bahia. **Zero Hora**. Porto Alegre, 24 mar. 2009. Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/>>. Acesso em: 21 abr. 2009.

PROFESSORES são agredidos em diferentes cidades do interior de São Paulo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 11 jul. 2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/>>. Acesso em: 26 jul. 2007.

PROVENZO JÚNIOR, E. Videogames e a emergência da mídia interativa para crianças. In: STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

RASKAUSKAS, J.; STOLTZ, A. D. Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. **Developmental Psychology**, v. 43, p. 564–575, 2007.

RAY, V; GREGORY, R. School experiences of the children of lesbian and gay parents. **Family Matters**, v. 59, p. 28-34, 2001.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RHEINGOLD, H. **La comunidad virtual: una sociedad sin fronteras**. Barcelona: Gedisa, 1995.

RIGBY, K.; COX, I.; BLACK, G. Cooperativeness and bully/victim problems among Australian schoolchildren. **Journal of Social Psychology**, v. 137, n. 3, p. 357-368, 1997.

RIO PÉREZ, Jorge Del et al. **Cyberbullying: uma análise comparativa com estudantes de países da América Latina: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Peru e Venezuela**. [2008]. Trabalho apresentado no Fórum Gerações Interativas, Universidade de Navarra e no V Congresso Internacional sobre Comunicação e Realidade. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos\\_teses/2010/Pedagogia/aciberbullying.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/2010/Pedagogia/aciberbullying.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2010

RISTUM, M. **O conceito de violência de professores de ensino fundamental**. 2001. 395 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

\_\_\_\_\_; BASTOS, A.C.S. A violência urbana e o papel da mídia na concepção de professoras do ensino fundamental. **Paidéia**, Ribeirão Preto, SP, v. 13, n. 26, p. 181-189, 2003.

RIVERS, I.; SMITH, P. Types of bullying behaviour and their correlates. **Aggressive Behavior**, v. 20, n. 5, p. 359-368, 1994.

ROLIN, M. F. **Bullying**: o pesadelo da escola: um estudo de caso e notas sobre o que fazer. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

SALES, S. R. **Orkut.com.escol@**: currículos e ciborguização juvenil. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

SALMIVALLI, C. et al. Selfevaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 25, n. 10, p. 1268-1278, 1999.

SANT'ANNA, D. B. Cuidados de si e embelezamento feminino: fragmentos para uma história do corpo no Brasil. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 121-140.

SANTOS, J. V. T. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 27, n 1, jan./jun. 2001.

SAVIANI, D. A. **Educação senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980. 224 p.

SEIXAS, S R. Violência escolar: metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. **Análise Psicológica**, v, 2, n. 23, p. 97-110, 2005

SIBILIA, P. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVEIRA, R. M. H. Identidades para serem exibidas: breve ensaio sobre o Orkut. In: SOMMER, L. H.; BUJES, M. I. E. (Org.). **Educação e cultura contemporânea**: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas, RS: Ulbra, 2006. v. 1, p. 137-150.

SMITH, M. Invisible Crowds in Cyberspace: Measuring and mapping the social structure of USENET. In: KOLLOCK, P.; SMITH, M. (Org.). **Communities in cyberspace**. London: Routledge Press, 1999.

SHARIFF, S. Cyber-dilemmas in the new millennium. **McGill Journal of Education**, v. 40, n. 3, p. 467-487, 2005. Disponível em: <<http://mje.mcgill.ca/article/viewFile/586/468>> Acesso em: 7 ago. 2008.

SILVA SANCHÉZ, Jesús-Maria. **A expansão do direito penal**: aspectos da política criminal nas sociedades pós-industriais. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

SJÖBERG, R. L.; NILSSON, K. W.; LEPPERT, J. Obesity, shame and depression in school-aged children: a population based study. **Pediatrics**, v. 116, n. 3, p. 389-392, 2005. Disponível em: <<http://www.pediatrics.org>>. Acesso em: 20 jun. 2007.

SLONGE, R.; SMITH, P. K. Cyberbullying: another main type of bullying? **Scandinavian Journal of Psychology**, n. 49, p. 147-154, 2008.

SOCIABILIDADE e violência: criminalidade no cotidiano de vida dos moradores do subúrbio ferroviário de Salvador. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2004. Resultado de pesquisa junto ao Programa de Redução de Danos Sociais nos bairros do Subúrbio Ferroviário de Salvador realizado em 2001/2002.

SMITH, P. K. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília, DF: Unesco, 2002. p. 187-205.

SMITH, P. K. et al. Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. **Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines**, v. 49, n. 4, p. 376-385, Apr. 2008.

\_\_\_\_\_ et al. Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. **Child Development**, v. 73, n. 4, p. 1119-1133, 2002.

SOLBERG, M.; OLWEUS, D. Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. **Aggressive Behavior**, v. 29, p. 239-268, 2003.

SOUZA, L. V.; RISTUM, M. Relatos de violência, concepções de violência e práticas escolares de professoras: em busca de relações. **Paidéia**, Ribeirão Preto, SP, v. 15, n. 32, p. 377-385, 2005.

SPOSITO, M, P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

\_\_\_\_\_. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 104, p. 58-75, jul. 1998.

STEIN, M. T.; FRASIER, S. D.; STABLER, B. Parent requests growth hormone for child with idiopathic short stature. **Pediatrics**, v. 114, n. 15, p. 1478-1482, nov. 2004. Disponível em: <<http://www.pediatrics.org>>. Acesso em: 20 jun. 2007.

VEIGA NETO, A. J. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

VIOLÊNCIA entre gangues preocupam professores e funcionários de escolas em Belém. **G1- Portal de notícias da Globo**, Rio de Janeiro, 21 nov. 2008. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bomdiabrasil/0,,16008,00.html>>. Acesso em: 29 nov. 2008.

VOSSEKUIL, B. **The final report and findings of the safe school initiative: implications for the prevention of school attacks in the United States**. Washington, D.C. : U.S. Secret Service : U.S. Dept. of Education, [2002]. Disponível em: <[http://www.treas.gov/usss/ntac/ssi\\_final\\_report.pdf](http://www.treas.gov/usss/ntac/ssi_final_report.pdf)>. Acesso em: 25 jun. 2009.

WASELFISZ, J.; MACIEL, M. **Revertendo violências, semeando futuros: avaliação do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco**. Brasília, DF: Unesco, 2003

WATERS, H et. al. **The economic dimensions of interpersonal violence**. Geneva: World Health Organization, 2004.

WHITNEY, I.; SMITH, P. K. **A survey of the nature and extent of bullying in junior middle and secondary schools**. 1993. Disponível em: <[www.ector.colorado.edu](http://www.ector.colorado.edu)>. Acesso em: 13 ago 2009.

WILLARD, N. **Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats**. [S.l: s.n], 2007. Disponível em: <<http://www.cyberbully.org/cyberbully/docs/cbcteducator.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2009.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

YBARRA, M. L.; MITCHELL, K. J. Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 45, n. 7, p. 1308-1316, Oct. 2004.

ZALUAR, A. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. **São Paulo em Perspectiva**, v.13, n.13, p. 17-23, 1999.

\_\_\_\_\_; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 16, n. 45, fev. 2001.

ZUIN, A. A. S. **Adoro odiar meu professor**. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPEd em Caxambu, MG, em 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>>. Acesso em: 28 jun. 2008.

ZUIN, A. A. S. **Adoro odiar meu professor**: o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.