

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O *BULLYING*

Cristina Helena Bernardini¹
Helenice Maia²

RESUMO: Esta pesquisa investiga as representações sociais de *bullying* elaboradas por professores do segundo segmento do ensino fundamental. O estudo foi realizado em uma escola pública municipal situada na Ilha do Governador, baía de Guanabara, no estado do Rio de Janeiro, escolhida por localizar-se em zona com altos índices de violência. Utilizou-se as seguintes técnicas de coletas de dados: observação do cotidiano escolar; grupo focal com 12 professores que atuam em turmas de 6º a 9º anos, e entrevistas conversacionais com os mesmos professores. O cruzamento das análises permitiu localizar a possível metáfora do núcleo figurativo da representação social de *bullying* associado à adolescência: *bullying* é como se fosse uma moléstia que necessita remédio para ser curada. Entretanto, os professores nada podem fazer, uma vez que o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar os impedem de tomar qualquer atitude ou desenvolver ações que possam acabar com o *bullying* na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Violência escolar; *bullying*; representações sociais.

SOCIAL REPRESENTATIONS OF BULLYING BY MIDDLE SCHOOL TEACHERS

ABSTRACT: This paper explores the social representations of bullying by middle school teachers. The study was carried out at a public municipal school located on Governor's Island, [Guanabara Bay, in the State] a large, populous district in the city of Rio de Janeiro, which was selected because it is located in an area with a high incidence of violence. The following data gathering methods were used: observation of the school's daily life; focal group with 12 teachers who teach 6th to 9th grade classes, and conversational interviews with the same teachers. Crossing the analyses allowed the identification of a possible metaphor for the figurative nucleus of the social representation of bullying associated with adolescence: bullying is like an illness that needs medicine to be cured. However, teachers cannot do anything because the Statute of Children and Adolescents as well as the

¹ Mestre em Educação pela UNESA. E-mail: crisbernardini@gmail.com

² Doutora em Educação Escolar – UFRJ; Professora Adjunta – Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá. E-mail: helemaia@uol.com.br

Custody Council (*Children's Services*) prevent them from taking up actions that might end bullying at school.

KEY-WORDS: school violence; bullying; social representations.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as pesquisas sobre violência têm tomado duas direções, particularmente quando tratam de violência escolar. A primeira questiona o conceito universal de violência, argumentando que suas representações, dimensões e significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. A dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo, próprio dos fenômenos sociais. Especialistas reconhecem que a violência “é um fenômeno heterogêneo e difícil de delimitar”, especialmente quando o seu lócus é a escola, “onde devem ser consideradas as relações de poder e o *status* de quem fala”: professores, diretores ou alunos (ABRAMOVAY; RUA, 2003, p. 69). A segunda busca encontrar as fontes de violência, os esquemas explicativos a serem priorizados, ou seja, as interações, situações e práticas (CHARLOT, 2002). A violência moral, a violência simbólica e a violência econômica, por exemplo, são relativizações importantes quando se discute a temática.

Quando os saberes, construídos em vivências e convivências múltiplas divergem sobre marcos conceituais em relação ao tema, dependendo de cada sociedade e de cada época, as representações e os sentimentos variam. Assim, a violência, em seu sentido amplo, tem representação particular no imaginário das pessoas e sentidos diferentes se ela é vista segundo a vítima ou o agressor. Entretanto, em geral, entende-se como violência tudo aquilo que não é desejado por outrem e que se lhe impõe pela força simbólica ou concreta e que, portanto, se coloca na contramão do desejo, respaldado pela diferença (VELHO, 1996).

Partimos da premissa de que a violência é uma construção social que se dá em meio a um conjunto de relações e interações entre os indivíduos. Dessa forma, consideramos relevantes os significados atribuídos à violência escolar pelos sujeitos que fazem parte do cotidiano da escola, pois serão as narrativas dos discursos e o contexto da história que irão mostrar como a violência é construída no ambiente escolar. E, a partir daí não se limita, porque a violência é sentida pela subjetividade.

A violência nas escolas se delinea como uma problemática que chama atenção levando-se em conta o que tem sido exposto pela mídia e pela crescente produção acadêmica sobre o tema. Os extensos trabalhos desenvolvidos por Abramovay e Rua (2002) ou por Leite et al. (2002) são apenas dois de muitos estudos desenvolvidos no país que expõem o perfil da violência e suas

conseqüências no cotidiano escolar. Cada vez mais repercute a idéia de que as escolas estão se tornando territórios de agressões e conflitos, intensificando a percepção de que esses deixaram de ser um território protegido.

No Brasil, a partir dos anos 80, estudos desenvolvidos em diferentes áreas do conhecimento, como Sociologia, Psicologia, Antropologia, representaram contribuições importantes em termos de oferta de diagnósticos amplos e significativos acerca de diferentes tipos e os efeitos que a violência tem sobre as escolas.

Essas pesquisas apontavam especialmente as ações de depredação ao patrimônio público e, em menor grau, ao receio de invasões aos prédios por ex-alunos excluídos da escola. Naquela década, o Poder Público tomou duas medidas: uma relacionada à segurança dos estabelecimentos sob a responsabilidade da polícia e outra “às iniciativas de cunho educativo, que tentavam alterar a cultura escolar vigente, tornando-a mais permeável às orientações e características de seus usuários” (SPÓSITO, 2001, p. 91).

As pesquisas destacavam, ainda, a violência que parte das práticas escolares consideradas autoritárias, portanto, estimuladoras do clima de agressões, além de apontarem que o policiamento nas escolas resultava na diminuição dos índices de depredações, embora registrassem o acúmulo de brigas físicas entre alunos. Para Spósito (2001), naquele momento, não se faziam discussões em torno da sociabilidade entre os jovens na escola, mas críticas às práticas internas das instituições escolares que produziam violência.

Apesar da dificuldade de se obter um mapa do fenômeno em escala nacional, pois a maior parte dos estudos existentes são estudos de caso, o relatório da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO, 2002) sobre violências nas escolas focaliza diversos tipos de violências nas relações primárias entre alunos e entre esses e seus professores e contra o patrimônio público das escolas brasileiras, ressaltando a diversidade de tipos de atos considerados como violentos por alunos, pais e professores.

Foi nos anos 90, conforme expressam Gonçalves e Spósito (2002, p. 104) que houve “mudanças no padrão de violência nas escolas públicas, englobando não só atos de vandalismo, mas também práticas de agressões interpessoais, sobretudo entre o público estudantil. São mais freqüentes as agressões verbais e as ameaças”. É ao longo dessa década que a análise do fenômeno aumenta de complexidade, paralela à extensão da obrigatoriedade escolar e à elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), adquirindo mais espaço no debate público.

A partir daí, diversas pesquisas envolvendo jovens apontam mudanças no padrão de violência escolar (ABRAMOVAY, 1999; CODO, 1999; MINAYO, 1999; WASELFISZ, 1999, entre outras). Os atos de vandalismos continuaram,

mas as práticas de agressões interpessoais entre os estudantes aumentaram. Dentre estas últimas, as agressões verbais e ameaças são as mais frequentes e não são evitadas a partir de medidas de segurança internas aos estabelecimentos (SPÓSITO, 2001).

Entre as expressões de violência na escola está o fenômeno que é denominado pela literatura inglesa como *bullying*¹. Embora possamos defini-lo como uma forma de afirmação de poder interpessoal que se cristaliza através da agressão intencional e repetida, praticada por um indivíduo ou grupo de indivíduos, expressando um “desejo consciente e deliberado de maltratar outra pessoa e em colocá-la sob tensão” (DERBABIEUX; BLAYA, 2002, p. 7), a polissemia que envolve o conceito, indica que o *bullying* depende das condições históricas e culturais que o determinam e da subjetividade de cada um.

BULLYING ESCOLAR

Comportamentos agressivos, antes não tidos como violentos, têm sido nomeados como *bullying* em nosso país. O *bullying* pode acontecer em muitos contextos: no local de trabalho, na casa da família, nas forças armadas, nas prisões etc, mas é nas escolas que focalizaremos o fenômeno, que abrange comportamentos agressivos relevando diferentes tipos de envolvimento em situações de violência.

Pesquisas sobre *bullying* nas escolas se concentram nos alunos e as relações que se estabelecem entre eles são fundamentais para investigações sobre violência escolar. O *bullying* se apresenta como condutas discriminatórias e gera relações sociais hostis, que podem tornar o ambiente escolar um campo de batalha. Sua origem pode estar num apelido de mau gosto, em agressões físicas, em ameaças ou em atitude de desprezo. Direcionadas sempre aos mesmos sujeitos, inúmeras vezes, e aparentemente inofensivas por estarem mais ou menos incorporadas ao cotidiano da escola, contribuem para a direção da desestruturação desses indivíduos.

Mesmo que esses insultos em suas formas mais inofensivas não sejam necessariamente passíveis de punição, são intoleráveis, pelo sentimento de não-respeito que induzem. E, na escola, tanto entre alunos quanto entre docentes “o termo mais nodal nos discursos é exatamente o de respeito, sem o qual não há prestígio, nem identidade social sólida” (DEBARBIEUX, 2001, p. 178).

Até os anos 70, havia poucos estudos acerca do *bullying*. As primeiras investigações foram realizadas na Escandinávia pelo pesquisador Olweus (1970), da Universidade de Bergen, e em seguida, no Japão, no Reino Unido e na Irlanda. Hoje, o fenômeno é pesquisado na maioria dos países europeus, na Austrália e na Nova Zelândia, no Canadá e nos Estados Unidos (FANTE, 2005).

Olweus (1970) desenvolveu os primeiros critérios para detectar o problema de forma específica, permitindo diferenciá-lo de outras possíveis interpretações, como incidentes e gozações ou relações de brincadeiras entre iguais, próprias do processo de amadurecimento do indivíduo. Ao estudar o fenômeno, esse pesquisador estava interessado em três características: (1) na intencionalidade do comportamento (tem o objetivo de provocar mal-estar e ganhar controle sobre outra pessoa); (2) no comportamento que é conduzido repetidamente e ao longo do tempo (este comportamento não ocorre ocasionalmente ou isoladamente, mas passa a ser crônico e regular); e (3) no desequilíbrio de poder encontrado no centro da dinâmica do *bullying* (normalmente os agressores vêm as suas vítimas como um alvo fácil) (CARVALHOSA; LIMA; MATOS, 2001).

Entretanto, é somente a partir de 1999, por meio da notícia difundida pela mídia do incidente na *Columbine High School*, em Littleton, um subúrbio de Boulder, Colorado, onde dois adolescentes vítimas de *bullying* mataram com uma arma semi-automática 12 de seus colegas e um professor, é que cresceu o interesse sobre o tema. Neste incidente, Eric Harris, 18 anos, e Dylan Klebold, 17 anos, logo após o ataque, se suicidaram. De acordo com registros por eles deixados, como ensaios, trabalhos escolares e arquivos de computador, eram impopulares e ridicularizados pelos colegas de escola, uma das razões que provocou sua reação agressiva.

Estudos que se seguiram à tragédia de Colorado permitiram refletir sobre o que poderia estar por trás de muitas tentativas de homicídios seguidas de suicídios entre adolescentes: os estudantes não recebiam a devida atenção tanto da escola quanto dos pais (que geralmente achavam as ofensas bobas demais para terem maiores conseqüências) e recorriam a medidas desesperadas.

De acordo com Orte (1996), o *bullying* é um fenômeno novo porque se apresenta dentro de um mesmo contexto, na desigualdade entre iguais. Por outro lado, o autor considera o fenômeno como um fato velho, por se tratar de uma forma de violência que ocorre nos centros educativos há muito tempo, em que os “valentões” oprimem e ameaçam suas vítimas por motivos banais, querendo impor sua autoridade. A atenção contemporânea ao fenômeno se deve a uma nova sensibilidade, logo às representações sociais das relações sociais.

A quantidade de pesquisas sobre o tema tem aumentado consideravelmente e vem sendo realizadas mundialmente. Em 16 países em desenvolvimento analisados no âmbito de um Inquérito Mundial sobre Saúde realizado nas escolas e conduzido pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a porcentagem de crianças em idade escolar que afirmaram já terem sido vítimas de *bullying* na escola nos 30 dias anteriores à entrevista, oscilava entre os 20% em alguns países e 65% em outrosⁱⁱ. Os dados confirmam a existência do fenômeno em

todos os centros escolares, além de indicarem a frequência e o número de alunos envolvidos, mostraram o contexto onde mais incidem.

Essas pesquisas se inserem nas mais diversas áreas de interesse científico e acadêmico e têm evidenciado a importância do *bullying* para os alunos que são vítimas e vêem sua saúde mental ameaçada, pois são importunados regularmente, correndo o risco de se tornarem depressivos e perderem a da auto-estima.

Para Smith (2002) há subcategorias entre os envolvidos, como por exemplo, intimidadores, não participantes (nem intimidador nem vítima) e alunos intimidadores-vítimas (alunos que são tanto intimidadores quanto vítimas). Além disso, as vítimas muitas vezes são subdivididas em vítimas passivas e vítimas agressivas. Dependendo de sua reação típica, esta última categoria pode se sobrepor às vítimas provocadoras ou intimidadores-vítimas.

Salmivalli et al. (1996) refinaram ainda mais essas categorias, descrevendo seis papéis dos participantes na intimidação: os intimidadores-líderes (que tomam a iniciativa da intimidação); os intimidadores-seguidores (que se juntam ao líder); os reforçadores (que incentivam os intimidadores e riem das vítimas); os defensores (que defendem as vítimas); os circunstantes (que se mantêm à margem); e as próprias vítimas. Nota-se, portanto, que é sempre uma relação psicossocial, o que nos conduz a uma investigação neste âmbito, não das características pessoais, individuais. Tudo indica que a Psicologia Social pode fornecer mais elementos para entender esse e outros fenômenos, pois o centro da questão é o grupo social, com suas regras e normas de liderança e seus interesses.

Cabe ressaltar que em seus primeiros estudos Olweus (1970) já havia proposto a distinção entre vítimas passivas (inseguras, ansiosas e incapazes de se defenderem) e vítimas-agressivas (de temperamento exaltado e que retalia o ataque).

As vítimas são indivíduos pouco sociáveis, inseguros e que não possuem esperança de se integrarem ao grupo. A provocação agrava ainda mais a sua baixa auto-estima, fazendo com que sofram depressão e ansiedade, passando a evitar a escola com receio de sofrerem novas agressões. “O medo, a tensão e a preocupação com sua imagem pode comprometer o desenvolvimento acadêmico [e levar o indivíduo a] adotar medidas drásticas, como atos de vingança” (PEREIRA, 2005, p. 167). É o que afirma Camacho (2001, p. 136) ao explicar que a intolerância aquele que é diferente pode originar violência: “os diferentes, isoladamente ou em grupo (no qual se identificam na diferença), respondem com agressão àqueles que os discriminam”. O contexto do grupo de colegas também é um prenúncio importante do risco de vir a ser ou não vítima e esses indícios são ter poucos amigos de confiança e “rejeição sociométrica”, isto é, não contar com a simpatia dos colegas (SMITH, 2002).

Os grupos se sustentam e são sustentados e/ou substituídos por interesses. O grupo que tomamos como referência é o grupo em que investimos para pertencer a ele. As pessoas buscam se ajustar às normas estabelecidas por seus grupos de pertença, procurando a aprovação de seus membros, ao mesmo tempo em que buscam manter uma imagem positiva diante de si e de outras pessoas. Nossas referências podem estar em nossas primeiras pertenças (família), mas os sujeitos podem, também, estabelecer referências carregadas de atributos ou signos de outros grupos de pertença (amigos). São os processos de simbolização próprios aos diferentes grupos que permitem aos atores situados em um determinado espaço a elaborarem esquemas organizadores e referências que ordenarão a vida social. Assim, podemos identificar os grupos numa matriz semelhante a seus pares.

Os comportamentos dos grupos são definidos pelos sentidos que seus componentes creditam à sua importância. Existem comportamentos em adolescentes que são considerados normais, tanto na busca do impacto pela estética, quanto da antiestética. Mas, existem padrões que estimulam o desenvolvimento de condutas cujo eixo central é o próprio corpo e que trazem sofrimento aos que neles não estão “enquadrados”.

A construção da identidade de um sujeito é social e está presente em toda a vida dos indivíduos. Porém, é na adolescência, fase de grandes transformações, a chamada crise da identidade (ERIKSON, 1976), na qual mesmo a imagem corporal, em grande parte, depende dos critérios legitimados pelo grupo de pertença que estão em nós e marcam nossa identidade plural. Cada um de nós é uma pergunta, um esforço de encontrar no outro uma resposta de aceitação. Essas respostas são uma necessidade, pois sem o outro não temos a capacidade de nos tornarmos “eu”, mas enquanto sujeitos de um grupo, temos a possibilidade de dizer “nós” e possivelmente dizer “eles”. Dessa maneira, criamos grupos, temos respostas às perguntas do que nós somos e condição de substância diante daqueles que não são o “nós”, que são o “eles”. Entretanto, a maior incidência de *bullying* na adolescência não quer dizer que o fenômeno seja restrito à ela.

No Brasil, pesquisas sobre violência escolar nos dão indícios da existência de *bullying*ⁱⁱⁱ, mas o fenômeno ainda é pouco pesquisado. Encontramos dados sobre *bullying* escolar em trabalhos como o do Centro Multidisciplinar de Estudos e Orientações (CEMEOBES), desenvolvido em São José do Rio Preto, interior de São Paulo, em 2002, e no Rio de Janeiro, pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (ABRAPIA), no mesmo ano. Em ambos se verificou a existência do fenômeno em escolas públicas e particulares. Os alunos entrevistados que estavam diretamente envolvidos com esse tipo de violência declararam serem vítimas com maior frequência de apelidos, agressões, difamações e ameaças, admitindo algum sentimento negativo diante de

uma situação de *bullying*, como ter medo, se sentir mal, ter preocupações com a sua imagem diante dos outros e se recusar a ir para escola.

No caso específico do *bullying* escolar, conhecer a representação que os professores dele construíram é fundamental para intervir nas práticas escolares que estão relacionadas a esta representação. Conforme registra Madeira (1998, p. 241), as representações sociais não são construções puramente racionais ou teóricas. Envolvem “afetos, necessidades, valores, normas, estereótipos, imagens, símbolos, demandas, interesses” que possibilitam ao indivíduo as formas de se orientar no mundo cotidiano e concreto.

PESQUISANDO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE BULLYING

O ponto de partida da teoria das representações sociais é a ruptura com a distinção clássica entre sujeito e objeto que formam um conjunto indissociável, isto é, um objeto não existe por si mesmo, mas sim em relação a um sujeito, seja indivíduo, seja grupo. Moscovici (1961) afirmou que o indivíduo tanto é agente de mudança na sociedade quanto dela é produto. Para ele, a teoria da representação social é apropriada às sociedades modernas e os diversos fenômenos de representatividade que crescem no mundo globalizado, seus aspectos político, científico e humano, e as transformações que tais fenômenos passam até chegar ao cotidiano da realidade comum.

É em sua obra seminal que Moscovici (1978) apresenta os dois processos fundamentais constituintes das representações sociais: ancoragem e objetivação.

A ancoragem consiste na inserção orgânica daquilo que é estranho no pensamento já construído. O desconhecido é ancorado nas representações já existentes, tornando o estranho familiar - processo de domesticação da novidade na realidade social vivida. É o processo de classificar e dar nome a alguma coisa, ou seja, tornar familiar em alguma categoria pré-existente do nosso repertório cognitivo aquilo que é estranho, diferente, não-familiar.

O processo de ancoragem compreende duas operações: a classificação e a denominação do objeto a ser representado. A primeira ocorre mediante escolhas de nossos “paradigmas/modelos estocados em nossa memória” (MOSCOVICI, 1978), isto é, quando reconhecido ou não numa categoria, o objeto coincide ou diverge na definição do modelo. Já a segunda acontece quando tiramos algo do anonimato e o inserimos ao molde de nossa identidade cultural.

Esse conceito é fundamental para nosso conhecimento da vida cotidiana, pois o sentido que atribuímos a um objeto está relacionado aos valores e crenças ditados pelo nosso grupo de pertença e expressa nossa identidade com ele, é nossa relação social. Nesse processo, os elementos das representações não só exprimem as relações sociais, mas contribuem para constituí-las.

O segundo processo, a objetivação, é a operação formadora de imagens e diz respeito à cristalização de uma representação, isto é, à constituição formal do conhecimento. Noções abstratas são transformadas em algo concreto, tornando-se tão vividos que seu conteúdo interno assume o caráter de uma realidade externa.

Vale salientar que, apesar de as representações se cristalizarem, elas não são imutáveis, pois, por meio de influências sociais, elas sofrem modificações. As representações são estruturadas e, também, estruturantes, uma vez que dão significado à realidade e incorporam, numa rede de significados, aquilo que é estranho.

A ancoragem é a interpretação do sujeito sobre uma dada realidade; e a objetivação é a simbolização. A objetivação e a ancoragem são referidas como formas específicas em que as representações sociais estabelecem mediações, trazendo a produção simbólica para um nível quase material, dando conta da concreticidade das representações sociais na vida social. Objetivar é, portanto, condensar significados diferentes. Ao assim fazer, os sujeitos sociais ancoram o desconhecido em uma realidade conhecida e institucionalizada.

De maneira resumida, podemos concluir que a objetivação consiste na transformação de um conceito em uma imagem. Esta operação torna palpável uma idéia, reabsorve um excesso de significados ao objeto que é quase abstrato e constitui na materialização da palavra. Essa dinâmica se assemelha ao que Piaget definiu como “pensamento sociocêntrico: um saber elaborado para servir às necessidades, valores e interesses do grupo” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 66).

Nesta pesquisa, procuramos conhecer as representações sociais de bullying elaboradas por professores por meio de seus processos formadores: a objetivação e a ancoragem.

O campo de coleta foi uma escola pública municipal inserida em área de grande índices de violência na Ilha do Governador, na Baía de Guanabara, no Estado do Rio de Janeiro, local que compreende 14 bairros da região. Os repetidos confrontos entre a criminalidade das favelas e as forças policiais, e mesmo entre facções rivais pelo controle do movimento do tráfico de entorpecentes e de armas pesadas e munições, conduz ao fechamento eventual do comércio da região. A ausência de opções culturais variadas, além de áreas de lazer melhor distribuídas são outros graves problemas. A violência em grande parte contrasta com áreas de grande tranqüilidade, especialmente em localidades extremas, onde a ocupação é estritamente residencial.

Os sujeitos foram docentes que atuavam no segundo segmento do Ensino Fundamental, pois em levantamento bibliográfico, se constatou que a maior incidência de *bullying* ocorre em adolescentes com idades entre os 11 e 16 anos. Embora a escola tenha um efetivo de 17 professores que lecionam para as turmas do 6º ao 9º ano de ensino, participaram do estudo apenas 12 docentes, pois nossa

entrada na escola para aplicação das técnicas de coleta só foi permitida às quartas-feiras durante o Centro de Estudos, momento em que os professores se encontram para tecer considerações sobre o pensar pedagógico norteador dos ciclos de formação do Ensino Fundamental.

Para coletar dados, foram realizadas duas seções de grupos focais, por ser “importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado” (GATTI, 2005, p. 11), e entrevistas conversacionais com todos os docentes.

Para dar início à discussão em grupo focal, foram utilizadas três seqüências de imagem que apresentavam situações de *bullying*. Tal estratégia foi selecionada como aquela que melhor provocaria a discussão entre professores sobre o fenômeno, uma vez que a palavra é de origem inglesa e possivelmente conduziria a outros questionamentos que não ações identificadas como repetitivas. Nessas imagens, se procurou contemplar o bullying em ações repetidas de exclusão social, agressão física e cyberbullying^{iv}, indicadas na literatura pesquisada como aquelas de maior freqüência nas escolas brasileiras.

Durante a discussão com o grupo, os professores expressaram que não podiam fazer nada para conter situações como aquelas ali apresentadas devido ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Da análise de conteúdo deste documento, verificou-se que apenas o Artigo 18 se refere, de certo modo, ao *bullying*: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”. (BRASIL, 1990). A recorrência à lei presente na fala dos professores indicava sua imobilidade diante do fenômeno.

Quando questionados sobre que tipo de encaminhamentos poderiam ser dados pela escola para essas práticas, os docentes informaram que a ausência da família e a falta de orientação aos filhos eram os grandes causadores do aumento da violência nas escolas e que eles nada podiam fazer além de ignorar situações de violência consideradas corriqueiras.

Vale salientar que nessa dinâmica psicossocial em que a escola “joga” a responsabilidade para a família e vice-versa, ambos deixam de tomar providências em torno do *bullying*. No caso específico da escola, esta não promove nem discussões em torno dessas situações que são responsabilidade de todos.

Das falas dos professores registradas em gravação, transcritas e analisadas conforme proposto por Bardin (1977), procuramos compreender como os professores objetivavam os sentidos de *bullying*, isto é, tentamos apreender o que eles pareciam distorcer, subtrair, suplementar quando este objeto era colocado em foco.

Os docentes consideram que a crise de valores, a situação social e a falta da presença das famílias tanto na vida de seus filhos quanto na escola, são fatores que contribuem para que esta se torne palco de grande ocorrência de todo tipo de violência. Entretanto, entendido como brincadeiras que nem sempre são violentas, o *bullying* é definido como um fenômeno circunscrito à adolescência, “alguma coisa que dá e passa, basta esperar”. Assim, ao sustentar não é preciso combatê-lo, até porque qualquer ação deflagrada para isso, ficam cerceadas pelo Conselho Tutelar e pelo ECA, os professores ancoram o sentido de *bullying* na adolescência.

Com base nesses resultados, foram realizadas entrevistas conversacionais com todos os professores que participaram das seções de grupo focal para que se pudesse verificar se havia redundância em suas falas. Transcritas e analisadas, o conteúdo das entrevistas foram cruzados com aqueles capturados nos grupos focais. Identificamos, novamente, que os professores definiam o *bullying* como um comportamento próprio da adolescência. Foi possível, também, identificar que no núcleo figurativo desta representação estava condensada a metáfora “*bullying* é como se fosse uma moléstia” e como tal precisa remédio para ser curada. No entanto, o remédio não pode ser ministrado pelos professores, uma vez que o Conselho Tutelar e o ECA os impedem de efetuar qualquer ação em prol da redução do bullying escolar.

CONCLUSÃO

A análise dos resultados deste estudo indicou que o núcleo figurativo da representação social de *bullying* construída por professores está condensado na metáfora “*bullying* é como se fosse uma moléstia”, típica da adolescência. Entretanto, este fenômeno não se restringe a esta fase da vida dos sujeitos: é um fenômeno psicossocial que é e está presente em grupos de diferentes idades e contextos, envolvendo a sociedade como um todo e, em muitos casos, está atrelado a outros tipos de violência. Romper com esta visão simplista de que *bullying* é algo passageiro é um primeiro desafio dos educadores para a promoção de um processo educativo que busque a formação de cidadãos.

Diante da abrangência do problema e do papel da escola em nossa sociedade – muitas vezes sendo o principal espaço para o encontro das famílias e para a conscientização da importância da função desta como base de nossa sociedade – a instituição escolar precisa chamar para si a responsabilidade pela conscientização e o combate a este tipo de conflitos. A escola trabalhando em consonância com as famílias, discutindo o problema e estabelecendo parcerias que promovam a integração entre os diferentes grupos que formam a comunidade escolar, poderá colaborar efetivamente para a minimização das situações de *bullying*.

Notas

ⁱ Sem tradução para a língua portuguesa é derivada do verbo inglês *bully* que significa usar a superioridade física para intimidar alguém

ⁱⁱ Ver http://www.unicef.pt/pagina_estudo_violencia.php.

ⁱⁱⁱ Pesquisas realizadas pela UNESCO com jovens de diversas cidades do Brasil (Brasília, Fortaleza, Curitiba, Rio de Janeiro e São Paulo) permitiram verificar que aproximadamente 60% dos jovens na faixa de 14 a 19 anos de idade foram vítimas de algum tipo de violência nas unidades escolares, nos últimos

^{iv} O termo *ciberbullying* tem sido usado nas ocorrências de *bullying* no ciberespaço. Sua ocorrência se dá pelo uso de tecnologias de comunicação, como *e-mails*, ligações telefônicas, mensagens enviadas pelo celular, material publicado na internet (textos, fotos ou vídeo) e conversas via comunicadores instantâneos, como o ICQ, MSN, entre outros. (FAUSTINO; OLIVEIRA, 2008).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. e outros. *Gangues, galeras, chegados e rappers*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Banco Mundial, UNAIDS, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar, 1994.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei n. 8.069. Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990.

CAMACHO, L. M. Y As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, n. 1, v. 27, p. 123-140, jan./jun. 2001.

CARVALHOSA, S. F.; LIMA, L.; MATOS, M. G. Bullying: a provocação/vitimação entre os pares no contexto português. *Análise Psicológica*. Lisboa, p. 523-537, 2001.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Interface*. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul/dez, 2002.

CODO, W. (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto. *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 1, p. 163-193, São Paulo, Jan./Jun, 2001.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (orgs). *Violência nas escolas: dez abordagens européias*. Brasília: UNESCO, 2002.

ERIKSON, E. H. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FANTE, C. A. Z. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Verus Editora, 2005.

FAUSTINO, R; OLIVEIRA, T. M. de. O cyberbullying no Orkut: a agressão pela linguagem. *Língua Literatura e Ensino*, v. 3, maio/2008. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/seer/sepeg/ojs/include/getdoc.php?id=523&article=151&mode=pdf>. Acesso em: 07/10/2008.

GATTI, B. A. *Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livros, 2005.

LEITE, K. R. et al. *Violência nas Escolas*. Região Metropolitana de Belo Horizonte. Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública, UFMG, 2002. Disponível em <http://www.crisp.ufmg.br/escolas.htm> Acesso em 22/05/2008

MADEIRA, M. C. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (orgs). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB Editora, 1998, p. 239-250.

MINAYO, M. C. e outros. *Fala Galera*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MOSCOVICI, S. *La Psychanalyse, son image et son publique*. Paris: PUF, 1961.

_____. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NOGUEIRA, R. M. C. del P. de A.; CHEDID, K. A. K. Bullying na escola e na vida. Disponível em: <http://www.pedagobrasil.com.br/pedagogia/bullyingnaescola.htm>. Acesso em 24/05/07.

OLWEUS, D. *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere, 1978.

ORTE, C. S. El bullying versus el respeto a los derechos de los menores en la educación. La escuela como espacio de disocialización. *Revista Interuniversitaria de Pedagogia Social*, n. 14, Universitat de Les Illes Balears, 1996.

PEREIRA, B. Recreios escolares e a prevenção da violência: dos espaços às actividades. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. 2º Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde: Novos modelos de análise e intervenção. *Anais...* Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal, 2005. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/3966>. Acesso em 25/02/07.

SALMIVALLI, C. Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive behavior*, n. 22, p. 1-15, 1996.

SMITH, P. K. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In: BLAYA, C.; DEBARBIEUX, E. (orgs). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002, p. 187-205.

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.

_____. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, São Paulo, mar. 2002.

UNESCO. *Violência e escola*. Brasília: UNESCO, 2002.

VELHO, G. Violência, reciprocidade e desigualdade. In: VELHO, G.; ALVITO, M. (Org.) *Cidadania e violência*. Rio de Janeiro: UFRJ e FGV, 1996, p. 10-23.

WASELFISZ, J. J. *Juventude, violência e cidadania*. Os jovens de Brasília. São Paulo: Cortez, 1998.

Recebido em junho de 2009

Aceito em agosto de 2009