

**PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

CLOVES ANTONIO DE AMISSIS AMORIM

**ESTUDOS SOBRE *BULLYING* EM DISSERTAÇÕES E TESES BRASILEIRAS
NO PERÍODO DE 2000 A 2009**

**CURITIBA
2012**

CLOVES ANTONIO DE AMISSIS AMORIM

**ESTUDOS SOBRE *BULLYING* EM DISSERTAÇÕES E TESES BRASILEIRAS
NO PERÍODO DE 2000 A 2009**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Eyng.

CURITIBA

2012

AGRADECIMENTOS

Meu mais especial obrigado à professora Dr.^a Ana Maria Eyng, minha orientadora, que com firmeza, afetividade e inteligência, possibilitou-me a realização desta dissertação de mestrado.

Aos professores Dr.^a Maria Lourdes Gisi e Dr. Joe Garcia, pelas contribuições na ocasião do exame de qualificação.

Aos professores com os quais tive o privilégio de conviver durante as aulas do mestrado: Dr.^a Maria Lourdes Gisi, Dr.^a Marilda Aparecida Behrens, Dr.^a Pura Lucia Oliver Martins, Dr. Lindomar Boneti.

À professora Dr.^a Romilda Teodora Ens, pelo incentivo, apoio e amizade.

Aos profissionais da secretaria do mestrado.

RESUMO

A violência tem se tornando um dos principais focos de preocupações e queixas dos professores, gestores, pais e alunos. Em geral, com uma tônica de impotência e inércia, o que demanda estudos e pesquisas para análise, compreensão e superação da dinâmica *bullying*. O objetivo desse estudo foi sistematizar a produção acadêmica brasileira em teses e dissertações sobre *bullying*, identificando as propostas para a superação da dinâmica da violência entre pares no contexto escolar. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, do tipo estado da arte, que procura compreender o conhecimento elaborado sobre determinado tema, em duas bases de dados *on-line* (base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT), num período temporal, caracterizando-se por ser um levantamento bibliográfico, sistemático, analítico e crítico da produção acadêmica. Uma vez listados os estudos, utilizou-se de análise temática (Moraes, 2003) para tratar os dados. Foram identificados 30 estudos no período de 2000 a 2009, sendo três teses de doutorado e 27 dissertações de mestrado. Um percentual de 60% dos estudos foi desenvolvido com recorte teórico da Psicologia. Os autores de referência foram Eyng (2011), Cabral e Lucas (2010), Chauí, (1999) Charlot (2002) Debarbieux (2002) Olweus, (1993;2003) Fante (2005) Beane (2010) Berticielli, (2010) Candau, (2002) e Nogueira (2007). Boneti (2011). Os principais indicativos para superação encontrados foram: rever a participação da própria escola na geração e manutenção da violência em seu interior, propondo a ética cooperativa; programas ecológicos que trabalhem a agressividade de crianças e adolescentes; planejamento de ações a serem desenvolvidas com a participação de todos e evitar “receitas prontas”; rever práticas educativas à luz do projeto pedagógico que reúna intenções e propósitos de todos os membros da comunidade educativa; propor atividades grupais para aumentar o sentimento de pertencimento aos alunos, de direitos e obrigações; projetos que envolvam alunos, professores e famílias em atividades que promovam resiliência e a cultura da paz que resultem em medidas preventivas contra a violência. Como ocorreu em outros países, os primeiros estudos brasileiros focam a incidência e a caracterização do fenômeno. As propostas de intervenção para superação são tímidas e ainda carecem de um modelo teórico conceitual mais amplo, valorizando a subjetividade e apontando para a necessidade de conjugar as ações sugeridas com políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: *Bullying*, Violência entre pares, Violências nas escolas.

ABSTRACT

The violence has been the highlight between worries and complains from teachers, principals, parents and students. Usually because of the impotence and inertia, which require studies and searches to analysis, understanding and overcoming the bullying dynamic. The study goal was to systematize the Brazilian academic production in theses and dissertations on bullying, identifying proposals for overcoming the dynamics of violence among peers in scholar context. It's a qualitative approach study, a kind of state of the art, which seeks to understand the knowledge produced about a certain topic, in two online databases (Database of CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), at a time, be characterized by a bibliography, systematic, analytical and critical academic production. Located on online databases. After the studies were listed, thematic analysis was used to process the data. 30 studies were identified in the period between 2000 to 2009, being 3 doctorade theses and 27 master's dissertation. 60% of studies were developed based on Psychology. The main indicatives to overcome found were: reviewing the school's participation in generate and maintenance of violence in scholar environment, proposing the cooperative ethics; ecological programs that work violent behavior of children and adolescents; planning activities to be undertaken with the participation of all and prevent "models ready"; review educational practices according to pedagogical project that meets intentions and purposes of all educational community members; come up with group activities in order to increasing the belonging sense for students, rights and obligations; projects that contemplate students, teachers and families in activities that promote resilience and culture of peace resulting in preventive actions against violence. As happened in other countries, the first studies focus on Incidence and characterization of the phenomenon. The proposed intervention to overcome are shy and still lack a theoretical broader conceptual, and points to the need to combine the suggested actions with public educational policies.

Keywords: Bullying; Violence among peers; scholar violence.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. BULLYING: A VIOLÊNCIA SILENCIOSA E INVISÍVEL ENTRE PARES NO CONTEXTO ESCOLAR.....	19
2.1 AS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS	19
2.2 O QUE É <i>BULLYING</i> ?	22
2.3 DINÂMICA <i>BULLYING</i> : AGRESSOR, VÍTIMA E TESTEMUNHA	25
2.4 INDICADORES NA AVALIAÇÃO DE INCIDÊNCIA DO FENÔMENO	27
3. PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO DE CAMPO	34
3.1 TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O TEMA NO PERÍODO DE 2000 A 2009	34
3.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES	37
3.2.1 Abordagem sociológica.....	37
3.2.2 Abordagem psicossocial	43
4. INDICATIVOS PARA A SUPERAÇÃO DA DINÂMICA <i>BULLYING</i>	60
4.1 O LUGAR DA SUBJETIVIDADE NAS TEORIZAÇÕES CURRICULARES	61
4.1.1 Currículo: no início uma visão técnico-prescritiva	61
4.1.2 Teorias críticas do currículo	63
4.1.3 Teorias pós-críticas	66
4.2 PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO	73
4.3 POLÍTICAS PÚBLICAS E AS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS	74
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	83

1. INTRODUÇÃO

Desde os anos 60, são registradas pesquisas sobre o tema *bullying*. No Brasil, os primeiros estudos publicados foram desenvolvidos por Cléo Fante (2005), portanto, trata-se de um campo de estudos muito jovem, com produções dispersas, algumas obras traduzidas, sem que no momento tenhamos um corpo teórico sólido e um panorama da área. Eyng (2011, p. 70) alerta que

Convivências e violências nas escolas se constituem preocupação de pais, educadores, estudantes e pesquisadores. O tema é discutido e apresentado cada vez com mais intensidade e frequência nas mídias e requer análise cuidadosa que afaste os estereótipos, as visões radicais ou superficiais que culpabilizam ou criminalizam o indivíduo sem analisar os contextos históricos que lhes deram causa.

Acredita-se que uma análise mais profunda da produção, em nível de maior rigor, que provavelmente pelas exigências acadêmicas possa ser encontrado em dissertações e teses, torne possível elaborar um quadro das referências, perspectivas e modalidades de análise dessa produção. Um primeiro olhar em função de trabalhos de revisão de literatura já realizado mostra que algumas publicações têm indicado uma visão ingênua, sem dar os devidos créditos à dimensão social e política ao currículo, ao complexo universo de forças históricas e às tensões que compõem o mundo escolar.

Em alguns dos trabalhos revisados, foi possível identificar certo grau de assepsia social, com alunos a-históricos, descrevendo apenas a frequência de eventos violentos entre pares, sem avançar para a compreensão. Sendo essas as características principais desses estudos, eles ilustram uma fase inicial do processo de identificação mais ampla dos mecanismos estruturais, históricos, envolvidos na produção de subjetividades e de mecanismos que geram práticas violentas. Uma exceção pode ser creditada aos pesquisadores Deborah Christina Antunes e Antônio Álvaro Soares Zuin (2008, p. 39):

Pensar o problema da violência nesta sociedade, e, principalmente, da violência irracional no ambiente escolar, considerado um dos grandes responsáveis pela socialização das crianças, e, segundo ambiente de convívio depois do familiar, é uma questão importante e urgente. Os motivos são inúmeros no que tange às consequências individuais ligadas principalmente ao sofrimento psíquico e a não adaptação. No entanto falta ainda uma questão: por que o sofrimento psíquico e a não adaptação são problemáticos? Talvez muitos se assustem ao se deparar com esta questão, que parece ser tão óbvia, mas o silêncio após ela denuncia que ainda não se sabe ao certo a resposta. Alguns podem arriscar “porque isso é barbárie”, “porque é um horror”, ou mesmo “porque todos têm o direito de uma boa vida”, mas são respostas circulares e unilaterais, e não revelam de fato o que está por trás da tão defendida “saúde” do indivíduo. Será mesmo que a preocupação é com a saúde das pessoas, ou seria, na realidade, uma preocupação com aqueles que poderiam denunciar o falso do sistema, que por não se adaptarem não mantêm a ordem social com a qual eles mesmos sofrem?

O que fazer para superar o fenômeno *bullying*? Se partirmos de casuística localizada, ficaremos reféns de algumas medidas oficiais, que lidam com o sintoma e não com a complexa origem do problema. Nessa ótica, Boneti (2011, p. 25), ao refletir sobre políticas públicas educacionais frente ao *bullying* na escola, afirma:

O *bullying* na escola, portanto, tem origem de uma dinâmica social em movimento muito próprio dos dias atuais. O mundo social hoje se apresenta frente a alterações substanciais que originam processos sociais diferenciados e fazem com que os eventos isolados se configurem em fenômenos uniformizados atingindo o todo social. Um processo social pode ser entendido como uma alteração substancial que detona tantas outras, as quais envolvem a coletividade, determinando o aparecimento de novas práticas sociais, novos saberes, novas aprendizagens, novos padrões culturais e com isso originam conflitos e reações sociais individuais diversificadas. É com esse entendimento que se pode elaborar políticas públicas educacionais de enfrentamento do *bullying* nas escolas.

Os estudos de Pinheiro e Williams (2009) confirmam essa análise psicossocial da origem de comportamentos violentos quando encontraram correlação entre a violência parental direta e a “probabilidade de meninos relatarem envolvimento com o *bullying*”. Além do universo familiar, outros autores, como Gallo e Williams (2009) e Zanella (2010), investigaram o comportamento de *bullying* e conflito com a lei em adolescentes do sexo masculino que cumpriam medidas socioeducativas em regime de semiliberdade e liberdade assistida. Nesse estudo, todos os adolescentes relataram terem sido autores de *bullying* ou vítimas ao menos uma vez no último ano. Sendo assim, não podemos isolar um fenômeno tão complexo aos muros da escola, seja na etiologia, seja nas consequências sociais imediatas ou futuras.

Acreditamos também que um estudo do tipo estado da arte possa contribuir para o conhecimento das limitações e avanços dos estudos realizados, evitando um reducionismo psicológico como já se registrou na história da educação. Gatti (2010, p. 16), ao analisar a produção da pesquisa em Educação no Brasil, aponta a histórica convergência temática e metodológica, que indicava a predominância da temática dos estudos do desenvolvimento psicológico das crianças e adolescentes, processos de ensino e instrumentos de medida de aprendizagem. Foi somente em meados dos anos 50 que esse foco deslocou-se para as condições culturais e tendências de desenvolvimento da sociedade brasileira.

A maioria dos estudos brasileiros utilizou recorte psicológico na análise do fenômeno *bullying*, todavia temos consciência da necessidade de ampliar a ótica de análise com as implicações que demanda “a modernidade líquida” (BAUMAN, 2011). Ou ainda, como denunciam Antunes e Zuin (2008), que sem a crítica à razão instrumental, o conceito *bullying* pertence a uma ciência pragmática que atende à manutenção da ordem vigente em vez de colaborar para a emancipação dos indivíduos. Concorda-se com Antunes e Zuin (2008) quando afirmam:

As práticas de violência nas escolas devem ser compreendidas por meio da análise social, das formas de organização e das forças objetivas da sociedade, e de como tais forças se materializam e se calcificam nos sujeitos que se desenvolvem neste meio.

Em nossos estudos realizados até o presente momento, permanecemos mais nos descritivos e exploratórios, tendo realizado apenas uma prática de intervenção. Inicialmente trabalhamos com a proposta de melhorar a convivência e as relações interpessoais em um colégio particular de Curitiba, naquela ocasião não nominávamos a violência entre pares como *bullying*. Uma estagiária do último ano do curso de Psicologia da PUCPR sugeriu que focalizássemos a dinâmica *bullying* e trabalhássemos a autoestima dos alunos. Dessa experiência produzimos dois artigos: Amorim et col. (2003) e Romanelli e Amorim (2005).

Após as vivências de estágios curriculares obrigatórios com alunos do quinto ano do Curso de Psicologia na PUCPR, organizamos um grupo de estudos e pesquisas com alunos voluntários. Nos anos de 2006 e 2007, realizamos atividades de estudos e em 2008 e 2009, realizamos pesquisas em Escolas Públicas Estaduais

e Escolas Particulares no Centro de Curitiba (NUNES, HERMANN e AMORIM, 2008; HERMAN, NUNES e AMORIM, 2009).

Posteriormente, realizamos a orientação de trabalhos de conclusão de Curso na Pedagogia da PUCPR e continuamos com os grupos de estudos, agora com a presença da Dr.^a Ana Maria Moser e uma pesquisadora voluntária, Mayara Nunes. Dessa parceria recebemos uma bolsa PIBIC e procedemos à intervenção em uma das escolas estaduais na qual já tínhamos investigado a incidência do *bullying*, trabalho do qual resultou um capítulo de livro (AMORIM, NUNES e MOSER, 2011).

Paralelamente ao grupo de estudos e pesquisa, participamos e apresentamos pôsteres e comunicações em eventos: EDUCERE 2008, 2009 e 2011; Congresso de Psicologia do Conselho Regional de Psicologia (2009), Congresso Norte e Nordeste de Psicologia (2011); X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (2011); VI e VII Seminário – Indisciplina na Educação Contemporânea (2010 e 2011); II Encontro de Bioética do Paraná (2011); III Simpósio Brasileiro de Família e Desenvolvimento Humano: Prevenção, Intervenção e Promoção da Saúde Psicológica (2011); VII Congresso de Educação da Faculdade de Pato Branco (2011). Também realizamos palestras, cursos e consultorias na Prefeitura Municipal de Curitiba e outras prefeituras conveniadas com o grupo OPET: Águas de Lindoia – SP, Cidade Ocidental – GO, Lindoia – SP; Cosmópolis – SP; Curitiba – PR, Porto Belo – SC; São José – SC, Sombrio – SC; Tijucas do Sul – PR; Rio de Janeiro – RJ, Secretaria Municipal de Curitiba e em Colégios Estaduais de Curitiba.

Nessa dissertação de mestrado, vinculada ao projeto desenvolvido pelo Observatório de Violências nas Escolas da PUCPR (Educação básica de qualidade para todos, com o subtítulo: Políticas e práticas no contexto das escolas públicas), propusemo-nos a ampliar o foco de análise e articular com outros campos do saber, avançar nos estudos para compreensão e superação da dinâmica *bullying*.

Assim, formulamos o problema de pesquisa: Como se caracterizam as teorizações nas produções acadêmicas brasileiras em teses e dissertações sobre *bullying* no período de 2000 a 2009? Quais indicativos de superação da dinâmica *bullying* são apresentados nesses estudos?

Optamos pelo ano de 2009 como data limite porque o projeto foi realizado em 2010 e muitas produções ainda não estavam disponíveis no mesmo ano.

Para responder à essa problemática, propomos como objetivo geral: Analisar as abordagens e contribuições para a superação da dinâmica *bullying* nas

produções acadêmicas sobre *bullying* realizadas na forma de dissertações ou teses no período de 2000 a 2009.

Estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Sistematizar a produção acadêmica brasileira de dissertações e teses sobre *bullying* no período de 2000 a 2009.
- Relacionar os pressupostos teóricos apresentados na produção acadêmica, destacando os autores de referência.
- Caracterizar os estudos quanto a abordagens, sejam psicológicas, sociológicas ou psicossociais.

No aspecto metodológico, optamos pela abordagem qualitativa, uma vez que estamos preocupados com os significados dos fenômenos e os processos a eles subjacentes (LAVILLE; DIONNE, 1999). Assumimos uma visão dinâmica da realidade, o que se inscreve no paradigma qualitativo segundo a perspectiva de Esteban (2010). Esclarecemos também que essa opção metodológica traz a compreensão do sujeito em constante relação com a realidade social (BAUER; GASKELL, 2002, p. 20).

Nossa problemática de estudo também encontrou eco na análise que Esteban (2010) faz do momento atual da pesquisa qualitativa

Aparece um importante movimento de reivindicação de uma pesquisa mais ativa, participativa e crítica (HERON, 1996; HORON e REASON, 1997), que substitui as grandes narrativas pela busca de um conhecimento mais contextual, que atenda às situações particulares e responda a problemas locais específicos, contribuindo ao desenvolvimento de uma sociedade democrática livre. (ESTEBAN, 2010, p. 87).

Ao discutir validade e confiabilidade da pesquisa qualitativa, Silverman (2009) afirma que não podemos nos furtar em discutirmos o tema da confiabilidade, embora destaque que “o ponto forte da pesquisa campo sempre esteja na sua capacidade de extrair a validade das proposições” e é enfático ao sinalizar que “Para se calcular a confiabilidade, é preciso que o investigador científico documente seu procedimento” (p. 54).

Trata-se de uma pesquisa Estado da Arte, a qual tem sido cada vez mais frequente no campo educacional (REIGOTA, 2007; JESUS, BARRETO e GONÇALVES, 2011), bem como em outras áreas do conhecimento (KOERICH e EDERMAN, 2011; SOARES, 2011).

Segundo Teixeira (2006, p. 77), o Estado da Arte ou Estado do conhecimento procura compreender o conhecimento elaborado, acumulado e sistematizado sobre determinado tema, num período temporal que, além de resgatar, condensa a produção acadêmica numa área de conhecimento específica. Caracteriza-se como um levantamento bibliográfico, sistemático, analítico e crítico da produção acadêmica sobre determinado tema.

Romanowski e Ens (2006, p. 39) afirmam que

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área do conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

As autoras ainda ressaltam que é necessário ir além da simples identificação, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas (p. 39).

Pretende-se observar e cumprir as orientações/procedimentos indicados por Romanowski (2002), citada por Romanowski e Ens (2006, p. 43):

- Definição dos descritores;
- Localização dos bancos de dados dos programas de Pós-graduação em educação, bem como a busca em bases de dados específicas como o IBICT;
- Estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte;
- Coleta do material disponibilizado eletronicamente;
- Organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações;
- Análise elaboração das conclusões preliminares.
- Inferências e considerações.

Encontramos uma “advertência” sobre as pesquisas em estado da arte proposta por Martins e Silva (2011), que ao relatarem os passos de sua pesquisa em bancos de dados *on-line* da Capes verificaram “dificuldades” de acesso ao detalhamento das informações disponíveis. Afirmam que

Alguns trabalhos selecionados não dispunham, por exemplo, de determinadas informações importantes ou mesmo fundamentais como: resumo, área de conhecimento, palavras-chave, paginação. Vale destacar aqui a ressalva de que as informações disponibilizadas são de responsabilidade das instituições que coordenam os programas de pós-graduação e não da própria Capes. (p. 51)

Para elaborarmos nosso modelo próprio de estudo do estado da arte, foram consideradas as sugestões e apontamentos de autores como Ferreira (2002); Corsetti (2006) e Teixeira (2006).

Uma vez organizados os dados coletados nas dissertações e teses, tabulados, criadas as categorias de análise, optamos pelo método de análise textual discursiva. Orientamo-nos pela proposta de Roque Moraes (2003, p. 192). De acordo com esse autor:

A análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução do texto do *corpus*, a *unitarização*, estabelecimento de relações entre elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. Esse processo em seu todo pode ser comparado a uma tempestade de luz. O processo analítico consiste em criar condições de formação dessa tempestade, em que emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se *flashes* fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise.

Moraes (2003, p. 192) ainda enfatiza que:

A análise textual discursiva tem se mostrado especialmente útil nos estudos em que as abordagens de análise solicitam encaminhamentos que se localizam entre soluções propostas pela análise de conteúdo e a análise de discurso.

Conclui o autor que “o que nos propomos é descrever e interpretar alguns dos sentidos que a leitura de um conjunto de textos pode suscitar” (MORAES, 2003, p. 192).

Uma vez estabelecidos os passos metodológicos para realizar a análise, apresentamos o procedimento de busca e localização das dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação no Brasil no período de 2000 a 2009.

Com os descritores *bullying* e violência entre pares, procedemos a uma busca nos sites da Capes e do Ibtict. Com os resultados da primeira etapa de busca, encontramos o neologismo “bulismo”. Numa segunda revisão, acrescentamo-lo aos descritores. No site da Capes – banco de teses foram encontrados 39 documentos, no período de 2004 a 2009 e nenhuma referência foi listada entre os períodos de 2000 a 2003. Ao ler os resumos, apenas 18 tratam do tema *bullying* escolar. Cronologicamente, foram assim distribuídos:

	2009	2008	2007	2006	2005	2004
<i>Bullying</i> escolar	06	06	03	02	00	01
Total de documentos	10	10	08	04	04	03

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre *bullying* no período de 2004-2009 na Capes

Fonte: Banco de Teses da Capes

Com o descritor bulismo, encontramos uma dissertação no ano de 2007. Para o descritor “violência entre pares”, procurado na modalidade “expressão exata”, foram encontrados 113 documentos e somente 7 tratam de “violência entre pares” na escola ou se referem ao *bullying*.

Outros 28 títulos apresentam documentos que tratam do *bullying* no ambiente de trabalho e em alguns documentos como sinônimo de assédio moral. Existem outros documentos ainda nos quais o *bullying* é uma consequência que se desvela no objetivo principal do estudo, como é o caso da dissertação “Compulsão alimentar, imagem corporal e qualidade de vida em crianças e adolescentes obesos”.

Com o mesmo recorte temporal, ou seja, de 2000 a 2009, acessando a base de dados do Ibtict, utilizando o descritor *bullying*, foram encontrados 13 documentos. Finalmente chegamos a um total de 30 teses e dissertações sobre o *bullying* escolar.

Após listar as dissertações e teses, elaboramos quadros com dados relevantes (em apêndice) e passamos à leitura do material para análise de conteúdo utilizando as seguintes categorias: a) palavras-chave, b) conceituação do fenômeno *bullying* e autores de referência; c) recorte ou abordagem teórica, por exemplo, sociológica, psicológica ou psicossocial, d) presença de indicativos para a superação da dinâmica *bullying* nas escolas.

As teses e dissertações (listadas em ordem alfabética dos autores) que foram encontradas:

1. ABREU, Carlos Alberto Pereira. **Violência na escola desafiando a promoção de um ambiente saudável**. 84f. Dissertação. Universidade de Fortaleza, 2006.
2. ALCANTARA, Sonia de. **Bullying na escola: uma forma de violência e exclusão**. 86f. Dissertação. Universidade Católica de Petrópolis, 2008.
3. ANTUNES, Deborah Christina. **Razão instrumental e preconceito: reflexões sobre o bullying**. 230f. Dissertação. Universidade Federal de São Carlos, 2008.
4. ARAÚJO, Frederico Antônio de. **Bullying: uma abordagem teórica dessa construção social**. 149f. Dissertação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.
5. BANDEIRA, Claudia de Moraes. **Bullying: autoestima e diferenças de gênero**. 69f. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
6. BERNARDINI, Cristina Helena. **Representações sociais de bullying por professores**. 80f. Dissertação. Universidade Estácio de Sá, 2008.
7. CARREIRA, Débora Bianca Xavier. **Violência nas escolas: qual o papel da gestão?** 172f. Dissertação. Universidade Católica de Brasília, 2005.
8. CARVALHO, Marcia Regina de. **O bullying entre adolescentes – ressignificando as relações**. 198f. Dissertação. Universidade São Marcos, 2009.
9. CATINI, Nilza; GUZZO. **Problematizando o bullying para a realidade brasileira**. 187f. Tese. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2004.
10. CUNHA, Josafá Moreira da. **Violência interpessoal em escolas no Brasil: características e correlatos**. 118f. Dissertação. Universidade Federal do Paraná, 2009.
11. FRANÇA, Fernanda Martins de. **Violência intrafamiliar e envolvimento em bullying no Ensino Fundamental**. 148f. Dissertação. Universidade Federal de São Carlos, 2006.
12. GUIMARÃES, Ana Helena Rodrigues. **O orientador educacional frente ao fenômeno bullying – um estudo nas escolas particulares do plano piloto**. 101f. Dissertação. Universidade Católica de Brasília, 2009.
13. HORNBLAS, David Sergio. **Bullying na escola: como crianças lidam e reagem diante de apelidos pejorativos**. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

14. JORGE, Samia Dayana Cardoso. **O bullying sob o olhar dos educadores: um estudo em escolas da rede privada de Natal/RN.** Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.
15. LEVANDOSKI, Gustavo. **Análise de fatores associados ao comportamento bullying no ambiente escolar: características cineantropométricas e psicossociais.** Dissertação. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2009.
16. LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo. **Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção.** Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.
17. MUNARI, José Carlos. **A escola como espaço de convivência: a prevenção e a redução do bulismo escolar.** Dissertação. Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE: Presidente Prudente – SP, 2007.
18. NASCIMENTO, Alcione Melo Trindade do. **Intimidações na adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar.** Dissertação Universidade Federal de Pernambuco, 2009.
19. NOGUEIRA, Rosana Maria César Del Picchia de Araújo. **Violências nas escolas e juventude: um estudo sobre o bullying escolar.** Tese. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.
20. OLIBONI, Samara Pereira. **O bullying como violência velada: a percepção e ação dos professores.** Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.
21. OLIVEIRA, Juliana Munaretti de. **Indícios de casos de bullying no ensino médio de Araraquara.** Dissertação. Centro Universitário de Araraquara, 2007.
22. PEREIRA, Ana Carina Stelko. **Violência em escolas com características de risco contrastantes.** Dissertação. Universidade Federal de São Carlos, 2009.
23. PINGOELLO, Ivone. **Descrição comportamental e percepção dos professores sobre o aluno vítima do bullying em sala de aula.** Dissertação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, 2009.
24. PUPO, Katia Regina. **Violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero.** Dissertação. Universidade de São Paulo, 2007.
25. ROLIM, Marcos Flávio. **Bullying: o pesadelo da escola.** Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

26. SANTOS, Ana Paula Toppan do. **A presença do *bullying* na mídia cinematográfica como contribuição para a educação.** Dissertação. Universidade de Marília, 2009.
27. SILVA, Adriana Maria Soares da Silva. **Sentidos de violência para alunos de uma escola localizada em uma favela do Município do Rio de Janeiro em aulas de Educação Física.** Dissertação. Universidade Gama Filho, 2008.
28. SILVA, Carla Elizabeth da Silva. **Violência entre pares:** um estudo de caso numa escola pública de ensino fundamental no Município de Esteio – RS. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
29. SILVA, Dezir Garcia da. **Violência e estigma: *bullying* na escola.** Dissertação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006.
30. VIEIRA, Rafael Rodrigues. ***Bullying*:** estudo de caso em escola particular. Dissertação. Universidade de Brasília, 2009.

2. BULLYING: A VIOLÊNCIA SILENCIOSA E INVISÍVEL ENTRE PARES NO CONTEXTO ESCOLAR

Este capítulo apresenta uma revisão da literatura sobre violências nas escolas, o fenômeno *bullying*, a dinâmica *bullying* (agressor, vítima e testemunha), indicadores na avaliação da incidência do *bullying* e finalmente a forma mais atual de *bullying*, o *cyberbullying*.

2.1 AS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS

Pretende-se, inicialmente, no percurso teórico, proceder-se a uma discussão sobre o *bullying* como uma das expressões de violência escolar e para a sua análise serão utilizados os seguintes autores: Míguez (2008); Ramirez (2009); Rodriguez (2004); Santander (2007); Tigre (2009) e Zafra y Martos (2005).

Cabral e Lucas (2010, p. 17) descrevem a dificuldade em conceituar violência

A violência por possuir uma multiplicidade de componentes, não recobre de maneira finita a face de sua expressão, embora se distinga em diversos planos, como naquilo em que ela foi e no seu potencial, que determina o que ela pode vir a ser. Apontamos para sua presença constante, mesmo onde ela ainda não se manifestou, ou seja na sua possibilidade, que lhe confere o atributo de existência *a priori* de si mesma. A violência engloba múltiplas dimensões e pensá-la como conceito é abrir um amplo leque de possibilidades. O termo violência dicionarizado aponta que não existe uma definição consensual. “O termo é potente demais para que isso seja possível”.

A polissemia de discursos e abordagens teóricas sobre violência escolar demanda o conhecimento de pontes que levem a inúmeras interpretações. Serão considerados interlocutores para a compreensão da violência escolar os seguintes autores: Charlot (2005); Cunha e Dani (2008); Eyng (2011); Guimarães (2005); Habigzang e Koller (2012); Henning e Abbud (2010); Muratori (2007); Tigre (2009); Tognetta et. col. (2010) e Valle e Mattos (2011).

A violência manifesta-se em vários espaços sociais e, dentre esses, a escola tem sido palco de cenas violentas, amplamente divulgadas pelos meios de

comunicação [...] e causam efeitos irremediáveis na formação do jovem (ABREU, 2006, p. 26).

A complexidade do fenômeno violência escolar também foi apontado por Luzardi (2003, p. 420), segundo o qual esse fenômeno tem preocupado a comunidade escolar, pois “toda violência inibe o potencial de desenvolvimento do ser humano e impossibilita o exercício de sua plena cidadania”.

A violência escolar é um fenômeno reconhecido como de extrema importância, seja pelo impacto no processo ensino-aprendizagem, seja pelo sofrimento que causa aos envolvidos. Minayo e Souza (1998, p. 514) afirmam: “Qualquer reflexão teórico-metodológica sobre a violência pressupõe o reconhecimento da complexidade, polissemia e controvérsia do objeto”.

Sposito (2001) afirma que a complexidade desse fenômeno demanda um árduo trabalho de pesquisa e que naquele momento a produção acadêmica era considerada incipiente no país. Todavia, nos últimos anos, tem mobilizado, de forma nítida, os investigadores.

A escola não está imune à violência cotidiana, ao contrário, é um microcosmo que reproduz as práticas sociais. A própria definição e manifestação da violência tem sido objeto de distintas análises. Marshal (1965) compreende violência como violações dos direitos civis; direitos políticos; direitos sociais; direitos econômicos e direitos culturais. A filósofa brasileira Marilena Chauí (1992, p. 22) afirma que violência é

[...] Todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade, a liberdade de alguém (coagir, constranger, torturar, brutalizar); todo ato de transgressão contra alguém ou contra o que uma sociedade define como justo e como direito [...] conseqüentemente, é um ato de brutalidade, sevícia, abuso físico e psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e pela intimidação.

A Organização Mundial de Saúde (OMS, 1998) propõe três categorias de violência: a) autoinfligida – se refere à violência contra si mesmo, sendo o suicídio o modo mais fatal; b) a interpessoal – que se relaciona a comportamentos violentos entre indivíduos; c) a organizada – que se define por comportamentos violentos de grupos sociais ou políticos motivados por políticas específicas, ou por objetivos econômicos ou sociais. Guerras ilustram essa categoria.

A dificuldade em conceituar violência também é compartilhada por Pacheco (2008, p. 133), que afirma que quatro aspectos apontam para a complexidade em apresentar uma configuração conceitual abrangente o suficiente e os destaca: “A polissemia do conceito e o problema de sua definição; a controvérsia na delimitação do objeto da violência, a quantidade, variedade e interação de suas causas e, por fim, a falta de consenso sobre a sua natureza” (RISTUM; BASTOS, 2004).

O autor destaca ainda que

As várias faces da violência que, na maioria das vezes não se mostram com clareza impossibilitam a análise em profundidade do fenômeno, permanecendo sombreada, ofuscada por causas mais explícitas que desviam a atenção de quem as observa.

Apresentadas as ressalvas das limitações na tentativa de definir ou conceituar violência escolar, passamos a apresentar duas contribuições que tiveram uma influência “seminal” para artigos posteriores, figurando em quase todas as revisões ou produções que sucederam as suas publicações. Referimo-nos a Bernard Charlot (2002) e Eric Debarbieux (2002).

Charlot (2002, p. 434) elabora o que denomina de distinções conceituais necessárias e difíceis; afirma que é preciso distinguir a violência *na* escola, a violência *à* escola e a violência *da* escola. A violência *na* escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar; a violência *à* escola “está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam à violência que visa diretamente a instituição e aqueles que a representam”. E finalmente identifica a violência *da* escola: uma violência institucional, simbólica.

Outra contribuição seminal foi elaborada por Dearbieux (2002, p. 60):

Mas será que a “violência nas escolas” pode ser considerada um objeto científico e, em caso afirmativo, como? Que tipo de violência? Devemos incluir “incivilidade” ou intimidação por colegas? Se expandirmos a definição de violência, correremos dois riscos: primeiramente, o risco epistemológico de hiperampliar o problema até torná-lo impensável.

Feitas as considerações acerca das dificuldades em delimitar de forma consensual a violência escolar, apontando algumas possíveis causas dessa dificuldade e o alerta de Eynng (2011) sobre a necessidade de cuidadosa análise para não cair em reducionismos simplistas, rasos e a-históricos, encontramos em Loureiro (1999), citada por Pacheco (2008, p. 135), a seguinte premissa: “Nem só de fora a violência chega à escola. Ela explode também de dentro pra fora, na pedagogia adotada, nos princípios propostos, na maneira de propô-los e buscar a concretização, na ausência da alteridade, etnocentrismo e furor pedagógico”.

Em função dessa última citação (PACHECO, 2008), após apresentarmos um tipo específico de violência escolar, o *bullying*, abordaremos a necessária compreensão do currículo como o processo dinâmico que organiza o cotidiano e as práticas no interior das escolas. A seguir apresentamos o fenômeno *bullying* e suas implicações na vida dos alunos.

2.2 O QUE É *BULLYING*?

A violência entre pares tem sido diferenciada da violência juvenil ou de condutas antissociais por sua regularidade e as reiteradas vezes em que ocorre, com maior frequência, no ambiente acadêmico ou nas proximidades da escola, envolvendo crianças e adolescentes. Também se diferencia de indisciplina e de incivildades. Garcia (2008) caracteriza a incivildade como “bagunça”, em razão de sua pouca gravidade, que geralmente é ruptura em nível de regras e expectativas tácitas de convivência, afirma o autor (p. 67)

Foi Dan Olweus quem definiu *bullying* pela primeira vez em 1978 (SERRATE 2007, p. 37):

A vitimização ou maus-tratos entre pares é uma conduta de perseguição física e/ou psicológica que pratica o aluno ou a aluna contra outro(a), ao que ele como vítima de repetidos ataques, esta ação negativa e intencional, coloca a vítima em posição de que dificilmente poderá sair por seus próprios meios. A permanência dessas ações provoca na vítima efeitos claramente negativos: diminuição da autoestima, estados de ansiedade e inclusive quadros depressivos, o que dificulta sua interação com o meio escolar e o desenvolvimento normal da aprendizagem

Os estudos que foram desenvolvidos posteriormente em vários países seguiram essa definição e segundo outros autores poderia se destacar que o “bullying é o termo utilizado para fazer referência ao processo de intimidação sistemática por parte de uma criança em relação à outra que não tem possibilidade de se defender” (SERRATE, 2007).

Parece oportuno destacar a ressalva feita por Stelko-Pereira e Williams (2012, p. 203): “O *bullying* é sempre entre pares, não sendo adequado utilizar o conceito para situação de violência entre professor e aluno”. O termo utilizado para definir o abuso entre adultos é *mobbing* (SERRATE, 2007, p. 15), que no Brasil, segundo Fante e Pedra (2008, p. 35), é definido como assédio moral.

Bullying é uma palavra inglesa que significa usar o poder ou força para intimidar, excluir, implicar, humilhar, não dar atenção, fazer pouco caso e perseguir os outros. Utiliza-se a expressão em inglês porque não se encontrou palavra em Língua Portuguesa que seja capaz de dizer o que o *bullying* diz (ALVES, 2005, 22). *Bully* é o valentão: aquele que, por sua força e sua alma sádica, tem prazer em agredir e intimidar os mais fracos, seja física ou emocionalmente.

O *bullying* é um problema de dimensões intercontinentais. Na Noruega, os estudos realizados por Dan Olweus (2006, p. 82) demonstraram que um em cada sete estudantes estava envolvido em caso de *bullying*, ou seja, 15% do total de alunos matriculados na educação básica.

A Unicef pesquisou em 21 países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e encontrou que a maior incidência está em Portugal, Suíça e Áustria (FANTE & PEDRA, 2008, 49).

A violência escolar converteu-se num grave problema dos centros educativos, criando um clima de relações conflitivas não adequado para a aprendizagem e para o desenvolvimento pessoal. Dentro do amplo conceito de violência escolar, encontra-se o *bullying* (violência interpessoal entre pares), definido como comportamento de natureza agressiva, conduta repetida no tempo e relação de desequilíbrio entre o agressor e a vítima (FERNANDEZ-BAENA, TORRES, FERNÁNDEZ, ESPEJO CANETE Y MENA, 2011).

De acordo com Lisboa, Braga e Ebert (2009), *bullying* é o fenômeno pelo qual uma criança ou adolescente é sistematicamente exposta(o) a um conjunto de atos agressivos (diretos ou indiretos), que ocorrem sem motivação aparente, mas de forma intencional, protagonizados por um ou mais agressores.

Nunes, Hermann e Amorim (2008), ao estudarem a problemática, definiram *bullying* como uma palavra inglesa que significa, além dos comportamentos citados, o uso de poder ou força para intimidar, excluir, implicar, humilhar, não dar atenção, fazer pouco caso e perseguir os outros. Agressões intencionais e repetitivas, baseadas em uma relação desigual de poder entre alunos, que geram dor e angústia nos colegas incapazes de se defender, é conceituado por Fante e Pedra (2008) como *bullying*.

Em novembro de 2006, o Instituto SM para a Educação (ISME) apresentou dados de pesquisas realizadas em cinco países: Argentina, México, Brasil, Espanha e Chile. O resultado apontou o Brasil como campeão em *bullying* (FANTE; PEDRA, 2008, p. 49).

Todos os dias, segundo Fante e Pedra (2008, p. 9), 160 mil alunos americanos faltam às aulas por medo de sofrer *bullying*. Ao analisar a realidade americana, Middleton-Moz e Zawadski (2007, p. 10) apresentam estatísticas no mínimo estarrecedoras: uma em cada quatro crianças sofre *bullying* por outra na escola no período de um mês; 81% dos alunos pesquisados admitiram exercer *bullying* sobre seus colegas; dois terços dos atacantes em 37 episódios de tiroteios em escolas cometeram seus crimes como vingança em razão das constantes perseguições que sofriam por parte de seus colegas. E, ainda, as provocações e rejeições estão no topo das listas dos fatores que desencadeiam intenções de suicídio (p. 10).

Olwues (1993), na Noruega, pesquisou 130.000 estudantes e os resultados indicaram que 15% dos participantes da pesquisa estiveram envolvidos em casos de *bullying*. Apontava que 1 entre 7 alunos já eram potenciais vítimas ou autores dos diversos tipos de agressões e que destes, 9% eram vítimas e 7% eram agressores.

Segundo alguns autores, como Fante (2005), Lopes Neto (2005) e Beane (2010), a dinâmica *bullying* envolve três componentes: autores (agressores), o alvo (vítimas) e as testemunhas. Francisco e Libório (2009) afirmam que as testemunhas não participam diretamente em atos de *bullying* e geralmente se calam, por receio de tornarem-se a próxima vítima.

2.3 DINÂMICA *BULLYING*: AGRESSOR, VÍTIMA E TESTEMUNHA

Muitos autores se ocuparam da tarefa de definir os envolvidos nessa complexa dinâmica, inicialmente definidos como agressor, vítima e testemunha (TRAUTMANN, 2008; LISBOA, BRAGA e EBERT, 2009; FRANCISCO e LIBÓRIO, 2009; PEREIRA et. col. 2010; CAMPOS e JORGE, 2010; AMORIM, NUNES e MOSER, 2011). Esses papéis podem ser ampliados ou recombinaados como nos propõem Lisboa e Ebert (2012, p. 194): “Convém enfatizar que no *bullying* existem diferentes papéis sociais. Podem-se identificar nesse processo: agressores, vítimas, as *bully-vítimas* (agressores-vítimas), testemunhas, seguidores e os defensores”.

Carpenter e Ferguson (2011), ao explicar por que se perpetua a dinâmica *bullying*, afirmam que o maior problema das vítimas é o medo e por isso não pedem ajuda.

Elaboramos um quadro síntese para apresentar as características das vítimas e dos agressores na dinâmica *bullying*:

VÍTIMAS	AGRESSORES
<ul style="list-style-type: none"> – São prudentes, sensíveis, tranquilos, reservados/introvertidos e tímidos. – São ansiosos inseguros, infelizes e com baixa autoestima. – São depressivos e apresentam maior tendência à ideação suicida do que os seus pares. – Normalmente não têm um bom amigo e se relacionam melhor com os adultos do que com os seus pares. – Se são meninos, normalmente são mais frágeis fisicamente do que os seus pares. 	<ul style="list-style-type: none"> – Forte necessidade de dominar e submeter outros estudantes. – São impulsivos e raivosos. – Apresentam pouca empatia como os estudantes vitimizados. – Costumam ser desafiadores e agressivos com os adultos, incluindo pais e professores. – Costumam apresentar outras condutas antissociais, como vandalismo, delinquência e consumo de drogas. – Os meninos costumam ser mais fortes fisicamente do que o resto dos companheiros em geral e das vítimas em particular.

Quadro 1 – Síntese das características das vítimas e dos agressores na dinâmica *bullying*
 Fonte: Elaboração do autor.

Os agressores não possuem problemas especiais com sua autoestima; geralmente costumam ser populares e possuem um julgamento positivo a respeito da sua agressividade (OLWEUS, 1993). Ainda segundo Lisboa, Braga e Ebert (2009), são hábeis em manipular as outras pessoas e com isso conseguem montar, com mais facilidade, um grupo de seguidores.

Carpenter e Ferguson (2011) listaram os seguintes fatores que podem levar ao comportamento *bully*: violência familiar, falta de exemplo positivo para seguir, violência na televisão, videogames violentos, já ter sido vítima, problemas na escola, rejeição por parte de colegas e o ambiente escolar. Beane (2010) lista 23 fatores que podem levar à prática do *bullying* e ainda destaca dois pontos: 1) *bullies* e vítimas são produtos de nossa sociedade e reflexos da qualidade de nossas famílias, escolas e comunidades; 2) Existem muitas causas possíveis para o *bullying*, variando de preferências inatas a ambiente doméstico ruim e preconceito, bem como desejo de vingança.

Num estudo brasileiro conduzido por Pinheiro e Williams (2009), que buscou correlacionar a violência intrafamiliar e violência entre pares, concluíram que existe associação entre violência doméstica e *bullying*, com peculiaridades de acordo com o sexo dos participantes.

Romero (2007), ao apontar os fatores de risco para se tornar um agressor, lista: 1) espera e quer que façam sempre sua vontade; 2) gosta de experimentar a sensação de poder; 3) não se sente bem ou não aproveita a companhia de outros companheiros; 4) sofre intimidações ou algum tipo de abuso em casa, na escola ou na família; 5) é frequentemente humilhado pelos adultos; 6) vive sob constante pressão para que tenha êxito em suas atividades.

Entretanto, o complexo fenômeno *bullying* não se restringe à díade agressor (*bullie*) e vítima (alvo). Compõe este cenário, pelo menos, uma terceira categoria, que são os espectadores ou também denominados de testemunhas.

As testemunhas, na compreensão de Fante e Pedra (2008), caracterizam-se por “não sofrem e nem praticam *bullying*, mas sofrem as suas consequências, por presenciarem constantemente as situações de constrangimento vivenciadas pelas vítimas. Muitos espectadores repudiam as ações dos agressores, mas nada fazem para intervir” (p. 61). Na mesma perspectiva, Chalita (2008, p. 88) afirma que:

O espectadores ou testemunhas são a grande maioria dos estudantes, que assiste a dinâmica da violência e aprende a conviver com ela ou a, simplesmente, escapar dela. São igualmente personagens desse pesadelo. Não interferem não participam, mas também não acolhem a dor do outro, não defendem e nem denunciam. Há estudos que comprovam que quando há intromissão de outras pessoas, que se manifestam em defesa das vítimas, os casos de intimidação se reduzem drasticamente.

Tognetta e Vinha (2010) afirmam que “não há *bullying* sem que haja um público a corresponder com apelações de quem ironiza, age com sarcasmo e parece liderar aqueles que são expectadores” e acrescentam “E o público, por sua vez, quase que em sua totalidade, amedrontado com a possibilidade de ser a próxima vítima, parece concordar com as ações dos autores, mesmo que seja pela indiferença ou pura aceitação” (p. 452).

Além dos participantes já nominados, Lisboa e Ebert (2012) apresentam: a) as vítimas – agressoras – são um grupo restrito de crianças que usualmente reagem às agressões de forma agressiva; b) os observadores – são aqueles que apenas observam e não interferem; c) os defensores – são aqueles que ajudam as vítimas e d) os seguidores – são crianças que apoiam as agressões e reforçam esse comportamento.

2.4 INDICADORES NA AVALIAÇÃO DE INCIDÊNCIA DO FENÔMENO

Buscando ampliar a compreensão da dinâmica *bullying*, pesquisamos dados relativos à avaliação da incidência do fenômeno (mesmo sabendo das dificuldades e limitações em função da natureza de invisibilidade do fenômeno e das possíveis alterações presentes nos autoinformes quanto à deseabilidade social ou simplesmente pela falseabilidade por parte do informante), faixa etária e gênero de maior prevalência, possíveis consequências, localização espacial da ocorrência e a mais nova modalidade de *bullying*, o *cyberbullying*, e os apresentamos a seguir.

Cunha, Weber e Steiner Neto (2009) afirmam que “ainda há uma lacuna a ser explorada na literatura nacional visando, em especial, identificar as características desse fenômeno em escolas brasileiras e para tanto, a elaboração e divulgação de um instrumental adequado faz se necessário”. Essa concepção é compartilhada por Stelko-Pereira e Williams (2012).

Na Península Ibérica, a Espanha, tem contribuído com muitos estudos, elaboração de instrumentos e a publicação de muitas pesquisas. Destacam-se, entre outros, Avilés (2002); Gómez (2009); Matamala e Huerta (2005), Martín et col. (2003).

No Brasil, muitos estudos utilizam o questionário desenvolvido pelo norueguês Dan Olweus, adaptado por Ortega, Mércan, Lera, Singer, Pereira e Menesini (1999, citado por LISBOA, 2005). Outros estudos utilizaram o *Peer Assessment* (RUBIN et al., 1998, citado por LISBOA, 2005), que consiste em uma lista de trinta afirmativas que descrevem características comportamentais de amigos/colegas em sala de aula. Ao lado de cada característica, o respondente deve escrever o(s) nome(s) do(s) seu(s) colega(s), que em sua opinião, mais se identificam com eles. Essas trinta afirmativas são agrupadas em três fatores: Fator 1 – Características pró-sociais, Fator 2 – Características de comportamento agressivo e Fator 3 – características comportamentais de vitimização (LISBOA, 2005).

Em nosso grupo de estudos, temos utilizado o instrumento desenvolvido por Freire, Simão e Ferreira (2006), da Universidade de Lisboa. Procedemos à adaptação e elaboramos uma versão brasileira. Trata-se de um autoinforme, com perguntas referentes à opinião sobre o ambiente escolar, identificação de situações de vitimização, identificação de situações de observação, identificação de situações de agressão. Essas informações permitiram saber que condutas foram praticadas: empurrar, ameaçar, humilhar, bater, utilizar nomes ofensivos, caluniar, excluir, tirar coisas, magoar, estragar objetos, apalpar; como se comportou quando ocorreu, onde aconteceu, o que fez e se estava sozinho ou em grupo e com que frequência.

Faixa etária e gênero – dos 11 aos 14 anos é a faixa etária com registros de maior incidência, havendo pequenas variações. De acordo com Serrate (2007), entre os 12 e os 14 anos, encontramos mais episódios de maus-tratos e que vai decrescendo até os 16 anos. Esses dados também foram encontrados num amplo estudo transversal realizado por Malta et col. (2010), com 60.973 escolares de 1.453 escolas públicas e privadas. Relatam os autores que “quando se analisa a idade, não sofrer *bullying* é mais frequente entre adolescentes mais velhos 15 e 16 anos quando comparados com aqueles de 13 anos”.

Em relação ao gênero, os meninos tendem a se envolver mais em situações de *bullying* do que as meninas. Calbo et col. (2009) sugerem a hipótese de que os meninos da faixa etária observada encontram-se na fase na qual a competição por

status e a busca por prestígio das meninas aumenta consideravelmente e isso os faz assumirem comportamentos de risco. Porém, outros autores alertam que o tipo de *bullying* (indireto), usualmente mais praticado pelas meninas, é sutil e mais difícil de ser observado.

Quanto às consequências da dinâmica *bullying*, de acordo com Landa (2005), a vítima é quem padece as piores consequências, podendo traduzir-se em dificuldades e fracasso escolar, ansiedade, insatisfação e fobia escolar, como também pode desenvolver uma personalidade insegura. Se a vitimização for prolongada, o sujeito poderá manifestar sintomas clínicos, como neurose, histeria e depressão. Em relação ao agressor, as consequências podem ser o desenvolvimento de comportamentos agressivos e antissociais. Algumas pesquisas têm encontrado que sujeitos que cumprem pena em centros juvenis ou mesmo nas cadeias relatam ter cometido *bullying* na época escolar. Já as testemunhas poderão aprender formas de condutas de maus-tratos e serem reforçados em condutas egoístas e individualistas. Poderão ainda desenvolver dessensibilização em relação ao sofrimento alheio ou, ainda, de acordo com Avilés (2002), sofrerem uma sensação de desamparo aprendido semelhante ao das vítimas.

Quanto ao local de ocorrência, os estudos alternam a identificação do local de maior frequência: Fante (2005) e Lopes Neto (2005) apontavam a sala de aula. Francisco e Libório (2009) apontam o recreio, que tem sido o momento que na ausência de um adulto, professor ou funcionário, existe uma contingência que favorece a prática do *bullying*. Amorim, Nunes e Moser (2011) identificam o recreio, da mesma forma que Gisi, Filipak e Kerkovski (2009).

Com a popularização dos telefones celulares e o frequente acesso aos computadores, a prática *bullying* também tem passado por transformações, indo além da modalidade presencial no recreio ou na própria sala de aula e se configurando como *cyberbullying*.

2.4.1 Cyberbullying

As tecnologias permeiam cada vez mais todas as nossas ações e atividades cotidianas. Nosso universo de trabalho, nossas relações de consumidores, usuários de serviços bancários, nossa correspondência pessoal, atualmente nos parece impossível sobreviver sem o suporte tecnológico. Mas como a ciência não tem o

poder de controle sobre o uso que dela se faz, as novas tecnologias podem ser usadas para fins pouco nobres e até mesmo criminosos. Uma forma de atualizar e modernizar a prática do *bullying* foi utilizar recursos tecnológicos para atingir pessoas que se tornam vítimas desses ataques.

Barbosa e Farias (2011) destacam que entre as novas manifestações de *bullying*, uma tem se destacado tanto pelos modos como se manifesta quanto pelas consequências para os envolvidos: trata-se do *cyberbullying*. Essa modalidade foi definida por Rocha (2012, p. 14) como sendo uma prática criminal que geralmente envolve calúnia, ato de imputação falsa que ofende a reputação ou crédito de alguém; injúria, ofender a dignidade ou honra de alguém e ameaçar alguém pelas palavras ou qualquer meio simbólico que possa causar-lhe mal. Todos os aspectos estão previstos no código penal brasileiro com penas que variam de 3 a 4 anos de prisão e multa.

Shariff (2011, p. 58) informa que não está claro se o termo *cyberbullying* foi primeiramente cunhado pelo canadense Bill Besley (2005) ou pela advogada americana Nancy Willard (2003). Ele cita a seguinte definição:

O *cyberbullying* envolve o uso de informações e de tecnologias da comunicação como o *e-mail*, o telefone celular e aparelhos de envio de mensagens de texto, as mensagens instantâneas, os *sites* pessoais difamatórios e os *sites* difamatórios de votações na internet com o objetivo de apoiar o comportamento deliberado, repetido e hostil por parte de um indivíduo ou de um grupo que tenha a intenção de prejudicar outros indivíduos.

Na obra *Ciberbullying*, Shariff (2011) destaca ainda que ao abordar o termo *cyberbullying* entre pares, definiu-o como algo que compreende o *bullying* dissimulado e psicológico, transmitido por meios eletrônicos, como *blogs* e *sites* da internet, salas de *chat*, ambientes MUD (domínios que permitem a participação simultânea de vários indivíduos e onde cada participante assume papel de um personagem). O autor indica ainda outra modalidade denominada de Xangas, que segundo ele são perfis pessoais na internet nos quais os adolescentes criam listas de pessoas de quem não gostam e, finalmente, ele enfatiza que em 2007 acrescentou às definições de *cyberbullying* o uso de redes de comunicação social, tais como Facebook, Youtube, Orkut, LinkedIn e o Myspace.

Rocha (2012, p. 169) afirma que discussões que apresentem uma conceituação geral do *cyberbullying* são insuficientes para entender o fenômeno e o

avanço das interações mediadas por computadores que nos últimos anos têm modificado os modos dos indivíduos relacionarem-se socialmente. A mesma, autora ao realizar uma revisão das implicações do *cyberbullying*, destaca:

Para Hernández e 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. Cada vez mais o cyberagressor obtém satisfação na elaboração do ato violento, na imaginação do dano causado. Esses autores são mais enfáticos em relação aos danos à saúde psicológica da vítima, e afirmam que o *cyberbullying*, se não for punido, podem 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 (p. 81).

Ao pesquisar o *cyberbullying* nas escolas, Li (2007) criativamente escreveu que a expansão da violência digital é “uma nova garrafa com um vinho velho”. Uma garrafa nova que já despertou a atenção dos pesquisadores, que por meio dos diversos estudos de campo examinaram a natureza dessa ameaça (SMITH, 2008; SLONJE Y SMITH, 2007; LI, 2006; citado em PÉREZ, SALA, CHALEZQUER, GONZÁLEZ, s/d).

Gozdziejewski, Cardoso e Amorim (2011) procederam a uma revisão de literatura sobre o *cyberbullying* em bancos de dados disponíveis *on-line* utilizando o descritor “*cyber bullying*” no portal da Capes. Foram realizadas revisões de publicações nacionais e internacionais de estudos desenvolvidos entre os anos de 2006 a 2011.

Foram encontrados 164 artigos, sendo que, destes, 46 publicados em 2011, 72 no ano de 2010, 20 em 2009, 11 em 2008, 8 em 2007 e 7 em 2006. Dentre os resultados, destacam-se Kowalski e Limber (2007), que desenvolveram estudos sobre o *cyberbullying* com estudantes de primeiro grau, identificando em sua pesquisa que 11% dos alunos apresentaram ser apenas vítimas, enquanto 7% apresentaram ser *bully* e vítima ao mesmo tempo. Da mesma forma, 78% não tiveram experiências com violência eletrônica e 4% foram caracterizados como apenas *bullies*.

Ao investigar a natureza e a amplitude do *cyberbullying* focado no gênero, Li (2006) constatou que alta porcentagem de estudantes já participou dessa violência: 1 em 4 estudantes já havia sofrido *cyberbullying*. Ao considerar a experiência

separadamente, 22% dos meninos praticaram o *cyberbullying* e aproximadamente 12% das meninas. Entretanto, 25% dos meninos e 25,6% das meninas disseram ter sido vítima de *cyberbullies*. Assim, a autora ainda aponta que meninos são mais prováveis de ser *bullies* e *cyberbullies* do que meninas. Slonge & Smith (2008), ao investigar quatro categorias de prática do *cyberbullying* (mensagem de texto, *e-mail*, telefonema e foto/vídeo clip), complementa esta posição ao constatar algumas diferenças em relação ao gênero. Garotas são mais prováveis de serem vítimas por *e-mail* e há uma tendência de meninos estarem mais envolvidos por mensagem de texto. Porém, o estudo realizado por Kowalski e Limber (2007) contradiz essa visão ao constatar que 7% de todos os alunos vítimas foram meninos e 15% meninas, enquanto na categoria de *bully* e vítima apenas 4% foram meninos e 10% meninas.

Entre as consequências do *cyberbullying*, Barbosa e Farias (2011, p. 75), apontam as *cybervítimas* e afirmam que elas podem ter seu humor deprimido e passarem a apresentar estados que vão da tristeza à depressão. Também relatam a presença de estresse emocional, ansiedade social, raiva e medo, que podem culminar em comportamentos de hostilidade e delinquência.

A associação do *cyberbullying* com a depressão foi estudada por Perren et al. (2011); Wang, Nansel e Iannotti (2011); Perren et al. (2011), que investigaram associações entre o *bullying* tradicional e o *cyberbullying* e sintomas depressivos em estudantes australianos e suíços. Em ambas as amostras, vítimas do modo tradicional e do realizado por meio da tecnologia demonstraram mais sintomas depressivos do que *bullies* e crianças não envolvidas. Os autores ainda destacam que o nível de depressão foi significativamente alto em vítimas de *cyberbullying* e que a associação não foi alterada entre os dois países, o que sugere que o relacionamento não é culturalmente dependente. Sendo assim, esse resultado indica que um *status* de saúde mental negativo adicional associado com a exposição do *cyberbullying* é mais frequente ou superior do que as vítimas por meios tradicionais.

Diamanduros, Downs & Jenkins (2008) complementam essa visão ao relacionar como positiva a afirmação que os sintomas da depressão e da baixa autoestima são intimamente ligados com o comportamento de *cyberbullying*. As vítimas tendem a ser socialmente isoladas, passivas e esse tipo de violência aumenta consequências negativas no estado emocional e no estado psicológico. Patchin & Hiduja (2010, citados em GOZDZIEJEWSKI, CARDOSO e AMORIM, 2011) analisaram a relação entre estudantes de primeiro grau que haviam

experienciado *cyberbullying* e seus níveis de autoestima. Os resultados mostram que aqueles que foram vítimas desse tipo de *bullying*, tanto as vítimas como os praticantes, tiveram significativa baixa autoestima comparado com aqueles que tiveram pouca ou nenhuma experiência. Assim, foi encontrada relação estatística significativa e moderada existente entre baixa autoestima e experiências com *cyberbullying*.

O *cyberbullying* tem consequências nefastas para os adolescentes que não encontram um refúgio dessa modalidade, sendo alvos o tempo todo onde quer que estejam e portanto com consequências terríveis listadas anteriormente. Todavia, além dos problemas acadêmicos e psicossociais das vítimas, o *cyberbullying* também afeta os professores. Rocha (2012, p. 15) apresenta uma correlação entre o mal-estar docente e a vivência destes com o *cyberbullying*. Afirma a autora:

O fenômeno do *cyberbullying* tem potencialmente aumentado no Brasil e é um grande problema que afeta a saúde mental do professor, o qual tem interagido 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, a desvalorização do magistério, o estresse da profissão constituem o chamado mal-estar vivido por milhares de professores.

Independente das práticas de *bullying* ocorrerem na escola, seja em sala de aula, seja no intervalo, ou de forma virtual (*cyberbullying*), essa prática de violências envolve diferentes agentes e atores, expondo que as consequências remetem diretamente à subjetividade de todos. No próximo capítulo, apresentaremos o percurso metodológico do estudo de campo.

3. PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO DE CAMPO

Com o objetivo de interpretar, compreender e explicar o estudo, a pesquisa qualitativa se propõe a repensar limites, lacunas e avanços, bem como os pressupostos teóricos encontrados nas dissertações e teses que tenham sido elaboradas no Brasil, no período de 2000 a 2009.

3.1 TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O TEMA NO PERÍODO DE 2000 A 2009

O percurso metodológico pode ser compreendido em duas fases/etapas. A fase I caracteriza-se pela coleta do material a ser analisado. A fase II apresenta um quadro com o material coletado. Ao longo dos últimos anos, em função das pesquisas realizadas pelo nosso grupo, fomos acumulando materiais e entre eles teses e dissertações; formalizamos a busca do material em duas bases de dados: Capes e Ibict. Assim, asseguramos a identificação de todas as teses e dissertações que foram listadas nas respectivas bases *on-line*. Foram excluídas aquelas dissertações que foram desenvolvidas em mestrados profissionalizantes (cujos trabalhos de conclusão às vezes são chamados de monografias) e também foram excluídos aqueles documentos que se referiam ao *bullying* como prática entre adultos, frequentemente no ambiente de trabalho. Alguns autores, como Stelko-Pereira e Williams (2012, p. 203) destacam que o *bullying* é sempre entre pares.

Para proceder à busca, utilizamos os descritores *bullying*, “violência entre pares” e posterior a uma primeira busca, encontramos o termo “bulismo”, embora com essa palavra-chave tenhamos encontrado apenas uma dissertação. Numa atualização da revisão, encontramos que o termo *bulismo* é utilizado de forma corrente nos estudos realizados na Itália (BRUNO, CAPUA, GRANESE e SICILIANO, 2011; CANEPELLE, MEZZANOTTE e SAVONA, 2010; CIVITA, 2008; FONZI, 2011).

Apresentamos em ordem cronológica as dissertações e teses encontradas nas bases de dados da Capes e do Ibict no período de 2000 a 2009. Informamos o título, destacamos se é uma dissertação ou uma tese e elencamos também a universidade de origem.

N.	ANO	Autor	Título (M/D)	Universidade
01 – D	2004	CATINI, N.	Problematizando o “ <i>bullying</i> ” para a realidade brasileira.	PUCAMP
02 D	2005	LISBOA, C. S. M	Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção.	UFRGS
03 M	2005	CARREIRA, D.B.X.	Violência nas escolas: qual o papel da gestão?	Católica de Brasília
04 M	2006	ABREU, C.A.P.	Violência na escola desafiando a promoção de um ambiente saudável.	Univ. de Fortaleza
05 M	2006	SILVA, D. G.	Violência e estigma: <i>bullying</i> na escola	Univ. do Rio dos Sinos.
06 M	2006	FRANÇA, F. M	Violência intrafamiliar e o envolvimento em “ <i>bullying</i> ” no Ensino Fundamental.	UFSCAR
07 M	2007	MUNARI, J. C.	A escola como espaço de vivência: A prevenção e a redução do <i>bulismo</i> escolar.	
08 M	2007	OLIVEIRA, J. M.	Indícios de casos de <i>bullying</i> no ensino médio de Araraquara.	Centro Univ. de Araraquara
09 M	2007	PUPO, K. R.	Violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero.	USP
10 D	2007	NOGUEIRA, R.M.C.P.A.	Violências nas escolas e juventude: um estudo sobre o <i>bullying</i> escolar.	PUCSP
11 M	2008	SILVA, A. M. S.	Sentidos de violência para alunos de uma escola localizada em uma favela do Município do Rio de Janeiro em aulas de Educação Física.	Gama Filho
12 M	2008	BERNARDINI, C. H.	Representações sociais de <i>bullying</i> por professores.	Estácio de Sá
13 M	2008	ANTUNES, D. C.	Razão instrumental e preconceito: reflexões sobre o <i>bullying</i> .	UFSCar
14 M	2008	ROLIM, M F.	<i>Bullying</i> : o pesadelo da escola.	UFRGS
15 M	2008	OLIBONI, S. P.	O <i>bullying</i> como violência velada: a percepção e ação dos professores.	UFRGS
16 M	2008	JORGE, S. D. C.	O <i>bullying</i> sob o olhar dos educadores: um estudo em escolas da rede privada de Natal/RN.	UFRN
17 M	2008	ALCANTARA, S. de	<i>Bullying</i> na escola uma forma de violência e exclusão.	Católica de Petrópolis
18	2009	NASCIMENTO,	Intimidações na adolescência: expressões	UPE

M		A. M. T.	da violência entre pares na cultura escolar.	
19 M	2009	PEREIRA, A.C.S.	Violência em escolas com características de risco contrastante.	UFSCAR
20 M	2009	GUIMARÃES, A. H. R.	O Orientador Educacional frente ao fenômeno <i>bullying</i> – um estudo nas Escolas Particulares do Plano Piloto.	Católica de Brasília
21 M	2009	SANTOS, A. P. T.	A presença do <i>bullying</i> na mídia cinematográfica como contribuição para a educação.	Univ. de Marília
22 M	2009	BANDEIRA, C. M	<i>Bullying</i> : Autoestima e diferenças de gênero.	UFRGS
23 M	2009	HORNBLAS, D. S.	<i>Bullying</i> na escola: como crianças lidam e reagem diante de apelidos pejorativos.	PUC –SP
24 M	2009	ARAÚJO, F. A.	<i>Bullying</i> : uma abordagem teórica dessa construção social.	UERJ
25 M	2009	LEVANDOSKI, G.	Análise de fatores associados ao comportamento <i>bullying</i> no ambiente escolar: características cineantropométricas e psicossociais.	UNOESC
26 M	2009	PINGOELLO, I.	Descrição comportamental e percepção dos professores sobre o aluno vítima do <i>bullying</i> em sala de aula.	UNESP/ Marília
27 M	2009	CUNHA, J. M.	Violência interpessoal em escolas no Brasil: características e correlatos.	UFPR
28 M	2009	CARVALHO, M. R.	O <i>bullying</i> entre adolescentes: ressignificando as relações.	Univ. São Marcos
29 M	2009	VIEIRA, R. R.	<i>Bullying</i> : estudo de caso em escola particular.	UnB
30 M	2009	SILVA, C. E. da S	Violência entre pares: um estudo de caso numa escola pública de ensino fundamental no Município de Esteio – RS.	UFRGS

Quadro 2 – Teses e dissertações sobre *bullying* no período de 2000 a 2009

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa de campo

Uma vez listadas as teses e dissertações, passamos à fase II do estudo, que se caracterizou pela impressão do material, com posterior leitura e análise. Nessa fase, algumas dificuldades foram encontradas. Por exemplo, três dissertações, em função dos direitos autorais, não puderam ser acessadas. A biblioteca na qual foram depositadas informa, no *site*, que o autor não autoriza a impressão.

Continuam presentes em nossa lista, mas não puderam ser analisadas. A pesquisadora Rosana Nogueira (2003), ao analisar as dissertações e teses sobre escola e violência, produzidas na área da educação no período de 1990 a 2000,

contornou a dificuldade que encontramos, optando por delimitar o campo empírico a dois centros de referência: Biblioteca da Universidade de São Paulo e Biblioteca da Pontifícia Universidade de São Paulo. Ela excluiu a Unicamp, embora fosse considerada com produção expressiva na área, em função do critério de facilidade de acesso.

Considerando as orientações recebidas por ocasião da qualificação, optamos por trabalhar com amostras representativas e não com todo o material, considerando especialmente a variável tempo para a realização do trabalho.

3.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES

Apresentamos a análise e discussão das teses e dissertações que foram listadas conforme os critérios de recorte ou abordagem teórica: sociológica, psicológica ou psicossocial.

Uma vez agrupadas as teses e dissertações segundo a abordagem, passou-se a identificar as seguintes categorias:

- 1) Palavras-chave.
- 2) Conceituação do fenômeno *bullying* e autores de referência.
- 3) Presença de indicativos para a superação da dinâmica *bullying* nas escolas.

Optamos pela expressão “indicativo” como categoria em função de seu sentido denotativo, ou seja, no dicionário Aurélio disponibilizado na internet a palavra indicativo tem o significado do verbo que “exprime o estado, a existência e a ação de uma maneira certa, positiva, absoluta”.

3.2.1 Abordagem sociológica

Iniciamos com a abordagem Sociológica. Essa abordagem trata dos estudos que apresentam a Sociologia como eixo central. A Sociologia pode ser definida sinteticamente como o estudo dos grupos humanos e das relações sociais estabelecidas entre os membros desses grupos bem como pelos próprios grupos (OLIVEIRA, 1991; ROSE, 1976; SCHAEFER, 2006). De acordo com Oliveira (1991,

p. 7), a Sociologia é uma das disciplinas das ciências sociais, portanto, seu objeto de estudo é o comportamento social humano.

Rodrigues (2001), ao proceder à análise sociológica da educação contemporânea, propõe o seguinte questionamento: O que singulariza uma análise tipicamente sociológica? Em que medida uma análise de um problema educacional qualquer pode ser considerada sociológica? (p. 101).

O autor responde ao seu próprio questionamento apontando a análise da identificação do peso que as relações sociais da vida cotidiana, as estruturas sociais já estabelecidas, consolidadas, já institucionalizadas, afetam o funcionamento geral da sociedade. E destaca:

Saber em que medida um determinado fenômeno social como, por exemplo, uma reforma (burocrática, política, cultural) do sistema de ensino, é resultante do modo atual pelo qual as instituições sociais já estabelecidas (o Estado, a Igreja, o mercado, etc.) estão organizados ou, por outro lado, é resultante das ações inovadoras de sujeitos sociais interessados em modificar o funcionamento dessas instituições. É preciso levar em consideração a *autoridade* (capacidade de fazer-se obedecer) e a *legitimidade* (o que dá fundamento à obediência) das instituições, isto é, das estruturas da sociedade e, ao mesmo tempo, o modo como as disputas por sua mudança ou por sua continuidade se dão entre os diferentes *sujeitos* (grupos, classes, etc.) que atuam na vida social. Os *processos sociais* gerais são, no fim das contas, resultado da interação entre o sujeito e as estruturas. [...] Permanência e mudanças são resultantes da tensão que sempre existe entre o peso das instituições e a capacidade de ação dos sujeitos. Pois as práticas dos sujeitos estarão, com certeza, orientadas para manter ou mudar os conteúdos das estruturas (p. 103).

Apresentamos, a seguir, as dissertações e teses de abordagem Sociológica:

ABORDAGEM SOCIOLÓGICA	
Estudo número	TÍTULO
E. 05	Violência na escola: qual o papel da gestão?
E. 07	A escola como espaço de convivência: A prevenção e a redução do <i>bulismo</i> escolar.
E. 10	Violências nas escolas e juventude: um estudo sobre o <i>bullying</i> escolar
E. 14	<i>Bullying</i> : o pesadelo da escola

E.05 – Violências nas escolas: qual o papel da gestão?
Carreira (2005)

a) Palavras-chave: Violência, Escola e Gestão.

b) Conceituação do fenômeno e autores de referência

Nessa dissertação, conceitua-se o *bullying* como palavra de origem inglesa que traduzida literalmente significa oprimir, amedrontar, maltratar, ameaçar, intimidar (CARREIRA, 2005, p. 31). Todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder, tornando possível a intimidação da vítima (CARREIRA, 2005, p. 31).

c) Presença de indicativos para a superação da dinâmica *bullying*

- Diálogo, comunicação, tanto entre alunos e professores, quanto entre escola e comunidade.
- Disciplina bem definida na rotina escolar e punição para aqueles que cometem atos violentos.
- Informação de todas as formas (seminários, encontros, palestras, depoimentos) sobre a temática da violência.
- Indica também o desenho das etapas do projeto de educação para convivência, de Ortega e Del Rey (2003), e os resume assim:
 1. Análise do contexto e avaliação prévia das necessidades.
 2. Avaliação e compreensão de situações de violência e priorização da intervenção.
 3. Planejamento e desenho das ações a serem desenvolvidas, enfatizando a participação de todos e desvencilhando-se de “receitas” prontas.
 4. Desenvolvimento e sequenciação das atividades planejadas.
 5. Avaliação processual das atividades, dentro de uma reflexão crítica.
 6. Elaboração de um relatório para divulgação de experiências.

E.07 – A escola como espaço de convivência: a prevenção e a redução do *bulismo* escolar.
Munarin (2007)

a) Palavras-chave: violência escolar; *bulismo* escolar, *bullying* escolar, convivência social; prevenção do *bulismo* escolar.

b) Conceituação e autores de referência

Para Reardon (1996), o *bulismo* é a maior ameaça à tolerância na escola e um fator inicial para a violência explícita. Além disso, apresenta-se como uma mudança moral para os educadores (MUNARIN, 2007, p. 34). É um fenômeno caracterizado pela dissolução da tolerância nos relacionamentos interpessoais e não pode ser tratado como um fato isolado e individual. O problema surge da falta de habilidades sociais dos envolvidos em encontrar atitudes positivas para resolver os conflitos que surgem da não aceitação das diferenças e da necessidade de impor pela força física, verbal ou psicológica uma autoridade ilegítima (MUNARIN, 2007, p. 35). De acordo com Olweus (2003), é uma exposição sistemática às ações negativas por parte de um ou mais colegas, por meio de palavras, por exemplo, de ameaças, escárnio, provocações e apelidos (MUNARIN, 2007, p. 37). Segundo Fante (2003), o *bulismo* caracteriza-se como um comportamento agressivo, intencional e repetitivo, por meio do ataque físico, verbal ou psicológico que ocorre “Sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos, causando dor, angústia a indivíduos mais fracos e incapazes de se defender” (MUNARIN, 2007, p. 38).

c) Presença de indicativos para a superação da dinâmica *bullying*

Atitude coletiva e consciente de todos os educadores (gestores, professores e pais) na criação de um ciclo de intervenção, uma rede social, que pode auxiliar na prevenção e na redução do *bulismo* escolar. Utilização do projeto político-pedagógico da escola, o qual precisa reunir as intenções e propósitos de todos os participantes do processo escolar. Além disso, é necessária a fundamentação da prática de intervenção nas produções teóricas existentes até o momento (MUNARIN, 2007, p. 129). É permitido dizer que as discussões do *bulismo* devem ser frequentes no ambiente escolar, envolvendo a revisão das práticas educativas por parte dos educadores (MUNARIN, 2006, p. 130).

E.10 – Violência nas escolas e juventude: Um estudo sobre *bullying* escolar. Nogueira (2007)

a) Palavras-chave: Violência nas escolas, juventude, *bullying* escolar.

b) Conceituação e autores de referência

[...] “*bullying*” é uma das manifestações de violência sistemática e intencional, cuja persistência de uma prática a que a vítima é sujeita é o que é o diferencia de outras situações de violência (NOGUEIRA, 2007, p. 93).

A autora utiliza referenciais dos seguintes autores: Elias (1996); Tarde (1986); Olweus (1978, 1989, 1991); Ahmad & Smith (1990); Whitney & Smith (1993); Rivers & Smith (1994); Ortega (1994); Pereira (1998); Genta, Menesini, Fonzi, Costabile & Smith (1996); Pereira, Almeida, Valente & Mendonça (1996); Pereira, Mendonça, Neto, Almeida, Valente & Smith (1996); Schafer (1996); Mooij (1996); Canfield et al. (1997); Figueira & Neto (2000, 2001); Abrapia (2003); Fante (2000, 2004).

c) Indicativos para a superação da dinâmica *bullying*

Cabe a qualquer profissional, que trabalhe em escolas, somar com as forças que buscam uma realidade diferente, explicitando os determinantes que sustentam práticas escolares humilhantes, ineficientes e insatisfatórias, produzindo encontros e experiências que potencializem comunicações e relações significativas com colega e com objetos de conhecimento (NOGUEIRA, 2007, p. 237).

E. 14 – *Bullying*: o pesadelo da escola
Rolim (2008)

a) Palavras-chave: Não encontradas.

b) Conceituação e autores de referência

O *bullying* é um comportamento agressivo e perigoso, particularmente disseminado nas escolas entre crianças e adolescentes, onde alguém oferece, conscientemente e de forma repetida, algum tipo de dano ou desconforto a outra

pessoa ou a um grupo de pessoas. Tornou-se comum, também, compreender-se o fenômeno como resultado de uma relação na qual o poder está distribuído de forma desigual, sendo os agressores mais fortes ou influentes do que as vítimas (REENE, 2006, citado em ROLIM, 2008, p. 13).

O *bullying* deve ser compreendido como uma subcategoria do comportamento agressivo, de tipo destacadamente pernicioso, já que seu alvo é quase sempre alguém que pelos mais diferentes motivos, não pode se defender eficazmente das agressões. Os autores do *bullying* se valem, então, dessa incapacidade para infligir dano, seja porque alcançam algum tipo de gratificação emocional com tal postura, seja porque pretendem alcançar alguma vantagem específica, como se apossar de dinheiro ou de objetos de vítima ou, simplesmente, solidificar posições de hierarquia do grupo a que pertencem ou aumentar a popularidade entre os colegas (SMITH e MORITA, 1999, citado em ROLIM, 2008, p. 13).

d) Indicativos para a superação da dinâmica *bullying*

A preocupação com a família dos alunos tem sido uma das características importantes em muito dos projetos exitosos de prevenção à violência nas escolas. Amparando essa necessidade de um trabalho para além da sala de aula, que envolva, de alguma forma, pais e mães ou os responsáveis legais pelas crianças, encontraremos um conjunto expressivo de evidências sobre o papel desempenhado pela violência doméstica sobre as crianças no agenciamento de comportamentos agressivos e delituosos mais adiante, na adolescência e na vida adulta (MALDONADO e WILLIANS, 2005, citado em ROLIM, 2008, p. 115).

No âmbito das escolas, a prevenção do *bullying* e da violência em geral pode e deve ser pensada desde os primeiros anos de vida, em uma medida não desprezível, mesmo antes do nascimento. Uma afirmação que ganhou enorme força desde os resultados colhidos pelos programas de visita domiciliar com enfermeiras, durante o pré-natal e ao longo dos dois primeiros anos de vida das crianças (SMART et al., citado em ROLIM, 2008, p. 117).

Quando pensamos em prevenir as práticas violentas em geral, tanto quanto as ações específicas de *bullying*, busca-se que desde muito cedo seja possível intervir com políticas públicas consistentes sobre os fatores de risco. As evidências dispensáveis, de qualquer forma, conformam que programas de prevenção ao

bullying podem ser amplamente exitosos (HERRENKOHL et al., citado em ROLIM, 2008, p. 122).

Olweus (1993) demonstrou como é possível reduzir em até 50% tais práticas com uma correta intervenção que altere os padrões institucionais vigentes no estabelecimento de ensino (OLWEUS, 1993, citado em ROLIM, 2008, p. 122).

3.2.2 Abordagem psicossocial

Alguns estudos analisados tanto poderiam ser classificados no campo da Sociologia quanto no da Psicologia Social. Considerando os programas de pós-graduação nos quais foram realizados, o objeto de estudo e os recursos de abordagem, esses estudos, nessa pesquisa, foram considerados de abordagem psicossocial.

A primeira definição do vocábulo Psicossocial explicita que se trata do que concerne simultaneamente à Psicologia Individual e à vida social. Também remete à Psicossociologia, ciência que estuda a vida nas suas manifestações sociais ou aspectos da vida psíquica que resultam da influência de alguns indivíduos sobre outros. De acordo com o Dicionário Infopedia (2012), entende-se por Psicossociologia a abordagem de determinada temática que privilegia as aquisições teóricas e conceituais do léxico da Psicologia e da Sociologia.

Rodrigues, Assmar e Jablonski (2009) reconhecem uma área de interseção bastante nítida ao analisarem os objetos de estudo da Sociologia e da Psicologia Social e listam alguns objetos de investigação típicos e comuns aos dois campos do conhecimento: atitudes, *status*, delinquência, comportamento grupal.

Sarriera et col. (2004) afirmam que pouco se tem escrito na literatura psicológica brasileira sobre intervenção Psicossocial e respondem à pergunta sobre o que é uma intervenção Psicossocial apontando o objetivo principal: possibilitar melhores condições humanas e de qualidade de vida e citam Sánchez-Vidal (1991):

Sua área de ação se configura nos sistemas macro e/ou mesossociais e no complexo processo de interação sujeito/meio social. Abrange saúde mental, educação, política, economia, etc., ou seja, a vida social em relação direta com o bem-estar humano (p. 27).

ABORDAGEM PSICOSSOCIAL	
Estudo número	TÍTULO
E. 08	Indícios de casos de <i>bullying</i> no ensino médio de Araraquara-SP
E. 09	Violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero.

E.08 – Indícios de casos de *bullying* no ensino médio de Araraquara-SP.
Oliveira (2007)

a) Palavras-chave: *Bullying*, violência escolar e ensino médio.

b) Conceituação do fenômeno e autores de referência

O *bullying* apresenta-se como um fenômeno que expressa uma das muitas formas de violência no âmbito escolar, sem dúvida um motivo aparente de forma covarde, porque é, inicialmente, apresentando-se numa relação desequilibrada, a fim de tirar a paz de suas vítimas predestinadas e que, ainda, quando não causa sequelas físicas, pode ter consequências psicológicas ou emocionais (OLIVEIRA, 2007, p. 4).

A literatura define esse fenômeno enquanto certas ações ocorridas em conjunto ou isoladas e, em língua portuguesa, para expressar as ideias de intimidação repetida, humilhação, agressão, ofensa, gozação, emprego de apelidos, assédios, perseguição, isolamento, exclusão, discriminação, sofrimento, amedrontamento, tirania, dominação, empurrão, violência física, quebra e roubo de pertences daqueles que são vítimas do *bullying* (CONSTANTINI, 2004, citado por OLIVEIRA, 2007, p. 1).

O termo Inglês *bullying* refere-se ao fenômeno, abordado pela literatura anglo-saxônica para conceituar problemas relacionados à violência escolar, ocasionada a partir de comportamentos agressivos e antissociais e, mais que isso, do desejo consciente e deliberado de colocar outra pessoa sob tensão e maltratá-la física e emocionalmente (FANTE, 2005, citado por OLIVEIRA, 2007, p. 1).

c) Presença de indicativos para a superação da dinâmica *bullying*

O programa de prevenção ao *bullying* do professor Olweus é dirigido para estudantes do Ensino Fundamental e Médio e estes participam da maioria dos aspectos do programa. Ao serem estes jovens identificados como autores ou vítimas do fenômeno, há um redirecionamento das ações propostas pelo programa aos participantes para a intervenção proposta individualmente.

Este redirecionamento traz benefícios, como demonstram as pesquisas, pois reduz os problemas das vítimas de *bullying*, impede o surgimento de novos casos, melhora a relação dos estudantes, pois os relatórios das pesquisas, feitas pelos alunos, registram uma redução de 30% a 70% conforme mostra a avaliação no estudo de caso do professor Olweus, feito em dez escolas em Oslo (OLWEUS, 2005 citado em OLIVEIRA, 2007, p. 77).

E. 09 – Violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero.
Pupo (2007)

a) Palavras-chave: Violência moral, gênero, *bullying*, resolução de conflitos.

b) Conceituação do fenômeno e autores de referência

De acordo com a Abrapia, o termo *bullying* compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotada por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder. Portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais, que tornam possíveis a intimidação da vítima (PUPO, 2007, p. 47).

Segundo Olweus (1993), é caracterizado por abuso de poder sistemático, vitimização repetida ao longo do tempo por meio de xingamentos (mais comuns), agressões físicas, gestos ofensivos, extorsão, exclusão e fofocas (PUPO, 2007, p. 47).

c) Indicativos para a superação da dinâmica *bullying*

Tratar a questão do manejo de situações conflitivas por meio de debates e grupos de discussão em sala de aula e da implantação de metodologias e de projetos pedagógicos que incorporem verdadeiramente a dimensão afetiva e relacional presentes na origem e desfechos dessas situações pode ser uma possibilidade promissora (PUPO, 2007, p. 219).

Seria necessário que os professores e professoras fossem capazes de detectar os antagonismos e antecipar possíveis conflitos, que utilizássemos as diversas áreas do conhecimento para possibilitar os debates de questões éticas, estéticas, sexuais, raciais, políticas, dilemas humanos marcados pelas manifestações individuais, muitas vezes conflituosas (PUPO, 2007, p. 220). As escolas devem propor o desenvolvimento em grupo e ao promover a atividade grupal, estará, dessa forma, aproximando o sentimento de pertencimento aos alunos, de direitos e obrigações (PUPO, 2007, p. 220).

3.2.3 Abordagem psicológica

Todos nós sentimos, pensamos, aprendemos, agimos de uma forma ou de outra, preferimos um grupo de pessoas ou outro, temos uma identidade singular e única, gostamos de novela ou de futebol, ou dos dois. Também nos encontramos numa fase de desenvolvimento da vida: infância, adolescência, vida adulta, meia-idade e velhice. Podemos experimentar algum sofrimento como depressão, ansiedade, insônia, estresse, entre outros. Todo esse universo diz respeito a um campo do conhecimento que se denominou Psicologia.

A Psicologia derivou de palavras gregas que significam “estudo da mente ou da alma” e é atualmente definida como a ciência que estuda o comportamento humano e os processos mentais. Os assuntos estudados e pesquisados pelos psicólogos incluem temas como desenvolvimento humano, aprendizagem, consciência, percepção, memória, motivação, pensamento, linguagem, emoção, inteligência, personalidade, psicopatologia, comportamento social, entre outros (DAVIDOFF, 1983).

Outros autores, como Bock, Furtado e Teixeira (2001), consideram a dificuldade em estabelecer um único objeto de estudo da Psicologia, especialmente que a diferencie de outras ciências humanas. Ampliam o conceito de comportamento

humano e propõem o estudo da subjetividade como um dos objetos principais de estudo desse campo do conhecimento.

A subjetividade é a síntese singular e individual que cada um de nós vai constituindo conforme vamos nos desenvolvendo e vivenciando experiências da vida social e cultural; é uma síntese que nos identifica, por um lado por ser única, e nos iguala, de outro lado, na medida em que os elementos que a constituem são experienciados no campo comum da objetividade social. (BOCK; FURTADO;. TEIXEIRA, 2001, p. 23).

A Psicologia, como área da ciência, nasce na Alemanha em 1875, quando Wilhelm Wundt criou o primeiro laboratório de Experimentos em Psicofisiologia, estabelecendo métodos científicos para o estudo que se propunha (DAVIDOFF, 1983).

Desde então, conforme exigência da comunidade científica, a Psicologia liberta-se da condição de um ramo da Filosofia e passa a ter *status* próprio, uma vez que:

- 1) Define seu objeto de estudo (o comportamento, a vida psíquica, a consciência).
- 2) Delimita seu campo de estudos, diferenciando-se de outras áreas do conhecimento.
- 3) Formula métodos de estudo.
- 4) Formula teorias enquanto um corpo consistente de conhecimentos na área.

De acordo com Davidoff (1983), a ciência é antes de tudo um conjunto de atitudes, dentre essas, destacam-se: a precisão, a objetividade, o empirismo, o determinismo, a parcimônia e a tentatividade.

Podemos afirmar que a Psicologia, em sua complexidade, é a um só tempo uma ciência e uma profissão. Enquanto ciência, está disponível à comunidade em seus diferentes campos e saberes, como na saúde e na educação. Portanto, profissionais que se ocupam de pessoas estudam o comportamento humano. Por outro lado, é possível buscar uma formação profissional universitária, com cinco anos de duração, obtendo o título de Psicólogo. Psicólogos e demais profissionais contribuem para o avanço do conhecimento mediante estudos e pesquisas, numa palavra, por meio da produção do conhecimento.

Entre os métodos de produção de conhecimento na Psicologia se destacam: método observacional, método experimental, estudos de casos, método clínico, estudos correlacionais; cada um com suas vantagens e seus pontos frágeis. Sendo assim, Gleitman, Reisberg e Gross (2009) optam pelo chamado ecletismo metodológico, ou seja, utilizar mais de um método numa pesquisa para se beneficiar dos pontos fortes e minimizar as debilidades ou fragilidades de cada forma de produzir conhecimento.

A eleição de um método ou de outro depende do objeto de estudo ou do fenômeno e também dependerá da área de estudos da Psicologia. Por exemplo, na Psicologia do Desenvolvimento, Shaffer (2005) listou os seguintes: métodos clínicos (autorrelatos, entrevistas, questionários), observação (naturalista ou sistematizada), estudos de caso, etnografia e métodos psicofisiológicos.

Por outro lado, Berger (2003) chama a atenção de que um método comum de pesquisas em Psicologia do desenvolvimento é a observação, que fornece dados válidos, mas não identifica causa e efeito. Por outro lado, as experiências de laboratório indicam causas, mas não são necessariamente aplicáveis à vida cotidiana. Afirma ainda que os levantamentos e os estudos de casos também são métodos úteis de coleta de dados, mas podem ser facilmente distorcidos a menos que o método científico seja rigorosamente seguido.

Sendo assim, podemos sumarizar que a Psicologia é historicamente um ramo da Filosofia que se tornou uma área da ciência a partir do laboratório de Wundt, tendo inicialmente como objeto “o comportamento humano”, utilizando de métodos científicos. Entre os métodos, os mais utilizados têm sido o método experimental, o método observacional e o método clínico.

Podemos concluir salientando que não dispomos ainda de um conceito único e de consenso entre os Psicólogos sobre o seu objeto, mas que frente à complexidade do ser humano, podemos, provisoriamente, afirmar que o comportamento humano e a subjetividade são o núcleo deste campo de conhecimento denominado Psicologia.

ABORDAGEM PSICOLÓGICA	
Estudo Número	Título
E. 01	Problematizando o <i>bullying</i> ' para a realidade brasileira.
E. 02	Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção.
E. 12	Representações sociais de <i>bullying</i> por professores.
E. 13	Razão instrumental e preconceito: Reflexões sobre o <i>bullying</i> .
E. 15	O <i>bullying</i> como violência velada: a percepção e ação dos professores.
E. 16	O <i>bullying</i> sobre o olhar dos educadores: um estudo em escolas da rede privada de Natal/RN.
E. 18	Intimidações na adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar.
E. 23	<i>Bullying</i> na escola: como as crianças lidam e reagem diante de apelidos pejorativos.
E. 26	Descrição comportamental e percepção dos professores sobre o aluno vítima do <i>bullying</i> em sala de aula.

E. 01 – Problematizando o *bullying* para a realidade brasileira.

Catini (2004)

a) Palavras-chave: Não foram encontradas.

b) Conceituação do fenômeno e autores de referência

A autora utilizou a definição conceitual de Olweus (1999), de Smith e Morita (1999) e também contrapõe com a definição dos franceses Fabre-Cornali, Emin & Pain (1999). Sua definição de *bullying* considera que um estudante está sendo vitimizado quando é exposto, repetidamente, e por um tempo prolongado, a ações negativas por parte de um ou mais estudantes. As ações negativas podem ser emitidas por meio de contato físico, como chutar, bater, empurrar, beliscar e limitar o

outro; por meio verbal, tais como encarar, fazer gestos obscenos e excluir intencionalmente do grupo. O estudante que é exposto a ações negativas tem dificuldades de se defender e fica indefeso contra os que o molestam. A agressão pode ser emitida por um só indivíduo ou por um grupo. Assim como o objeto da agressão pode ser um único indivíduo ou vários (CATINI, 2004, p. 2-3).

c) Indicativos para a superação da dinâmica *bullying*

Quanto aos indicativos para a superação da dinâmica *bullying*, sugere rever a participação da escola (proposta pedagógica, atividades, espaço, estrutura de funcionamento, profissionais) na geração e manutenção da violência em seu interior, tendo como referencial o contraponto entre a ética competitiva e a ética cooperativa (CATINI, 2004, p. 171).

O segundo estudo, de 2005, é também uma tese de doutorado, de autoria de Carolina Saraiva Macedo Lisboa, com o título “Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças com idade escolar: fatores de risco e de proteção”.

E. 02 – Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção.

Lisboa (2005)

a) Palavras-chave: Não foram encontradas.

b) Conceituação do fenômeno e autores de referência

[...] O processo de vitimização do *bullying* é considerado um subtipo, uma subcategoria de comportamento agressivo que se refere a um processo de interação grupal, na qual se identifica claramente um agressor (líder), um grupo de seguidores (reforçadores) e uma ou mais vítimas que são excluídas da interação social. O termo inglês *bullying* referido pela primeira vez por Olweus (1978, 1993) é utilizado para facilitar as trocas e estudos transculturais acerca do fenômeno. Convém salientar que Olweus utilizou esse termo para definir os ataques sistemáticos de uma criança “mais forte” em outra “mais fraca”. A definição de termos correspondentes ao *bullying* em diferentes países é fundamental para a interpretação e comparação de dados transculturais, mas o estudo sobre *bullying* em países diferentes prova que a

palavra *bully* não é fácil de traduzir (SMITH, COWIE, OLAPFSSON & LIEFOOGUE, 2002) [...] (LISBOA, 2005, p. 13).

c) Indicativos para a superação da dinâmica *bullying*

Promover relações de amizade (LISBOA, 2005, p. 94).

Ações que priorizem a escuta dos jovens (LISBOA, 2005, p. 94).

Programas que trabalhem a agressividade de crianças e pré-adolescentes a fim de que esse comportamento possa ser direcionado de forma/para fins positivos e, como estudos ecológicos salientam, para a sobrevivência e não para a destruição (LISBOA, 2005, p. 96).

Capacitações de professores e corpo de funcionários da escola sobre as diferentes nuances da agressividade, bem como sobre a importância das amizades e da qualidade dessas (reciprocidade e características dos amigos) para o desenvolvimento social saudável das crianças (LISBOA, 2005, p. 96).

O ambiente ecológico da escola deve ser agradável e acolhedor. As crianças devem poder falar sobre suas ansiedades e buscarem ajuda para poderem apresentar processos resilientes frente a riscos, como a vitimização e agressividade, e também devem encontrar nas escolas espaço propício para suas relações de amizade (LISBOA, 2005, p. 97).

E. 12 – Representações sociais de *bullying* por professores.

Bernardini (2008)

a) Palavras-chave: violência escolar, *bullying*, representações sociais.

b) Conceituação do fenômeno e autores de referência

Diversos estudos têm sugerido que o *bullying* pode ser a forma mais comum de violência na escola, podendo ser um precursor das mais graves formas de violência escolar. Ao contrário de muitas outras formas de violência juvenil, o *bullying* é frequentemente definido como uma forma de poder diferencial entre a vítima e o agressor (NATION; VIENO; PERKINS; SANTINELLO, 2008). Verificou-se que o *bullying* é uma doença típica da adolescência e que se manifesta de várias maneiras e em vários níveis, não se restringindo à escola.

Autores, como Mellucci e Fabbrini (1992), expõem sua compreensão de adolescência afirmando que é um primeiro momento da juventude e que não pode

ser vista somente como fase de transição entre a infância e a vida adulta, como meta última da maturidade, mas como um período do ciclo vital no qual há processos específicos de transformação que investem as dimensões mental e corpórea, as relações com os outros e com o mundo (BERNARDINI, 2008, p. 25). Por meio dessas mudanças, tornam-se visíveis uma organização da vida afetiva, modelos de pensamento, formas de relações, que vêm em primeiro plano, renegando temporariamente ao fundo outras partes da experiência (BERNARDINI, 2008, p. 51).

c) Indicativos para a superação da dinâmica *bullying*

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*.

Soma-se a todas essas questões ainda outra que os professores nos apontam: a maneira como o Estatuto da Criança e do Adolescente foi incorporado dentro das escolas impede que ações sejam tomadas para resolver essas situações. Reiteramos que os professores podem se apropriar do próprio estatuto e usá-lo a seu favor para evitar que as práticas de *bullying* na escola sejam praticadas. Finalmente, considerando que existe uma relação intrínseca entre representações sociais e práticas, conclui-se que um primeiro passo para mudar as representações dos professores sobre o *bullying* seria fazê-los tomar consciência de suas representações e do tratamento diferenciado que elas orientam, bem como das consequências negativas dessa prática para os alunos (BERNARDINI, 2008, p. 52).

E. 13 – Razão instrumental e preconceito: reflexões sobre o *bullying*.

Antunes (2008).

a) Palavras-chave: Razão instrumental, preconceito, *bullying*, violência escolar, teoria crítica da sociedade.

b) Conceituação do fenômeno e autores de referência

Olweus (1993) define o *bullying* pela exposição de um estudante, de modo repetitivo, a ações negativas por parte de um estudante ou um grupo de estudantes (na maioria das vezes grupo). Tais ações negativas teriam um sentido próximo ao do que o autor considera comportamento agressivo, ou seja, infligir ou incomodar o outro, e podem ocorrer por palavras, ações, contatos físicos, caretas, gestos obscenos, exclusão, etc. (ANTUNES, 2008, p. 28).

No mesmo sentido, Smith (2002) caracteriza o *bullying* como um subconjunto de comportamentos agressivos de natureza repetitiva e baseado em um desequilíbrio de poder. [...] (ANTUNES, 2008, p. 28). Segundo Fante (2005), uma das mais conhecidas pesquisadoras do tema no Brasil, o *bullying* é, por definição, um desejo inconsciente e deliberado de maltratar outra pessoa e colocá-la sob tensão. Tal desejo, de acordo com a pesquisadora, resulta em um conjunto de comportamentos agressivos e cruéis, que se tornam intrínsecos às relações interpessoais em que indivíduos mais fortes se divertem à custa de indivíduos mais fracos por meio de brincadeiras que disfarçariam o propósito de maltratar e intimidar (ANTUNES, 2008, p. 29).

c) Indicativos para a superação da dinâmica *bullying*

[...] tornar as pessoas conscientes dos mecanismos que provocam nelas mesmas o preconceito. [...] buscar nelas esses mecanismos que as tornam aptas a atos de barbárie e revelá-los, para que, na medida em que se tornem conscientes, também se tornem incapazes de cometê-los, não imediatamente, mas, pela via de uma reflexão sobre si mesmas. [...] (ANTUNES, 2008, p. 185).

E. 15 – O *bullying* como violência velada: a percepção e ação dos professores. OLIBONI (2008).

a) Palavras-chave: *Bullying*, educação ambiental, desenvolvimento humano.

b) Conceituação do fenômeno e autores de referência

Bullying é um tipo de violência escolar, praticada entre estudantes, em que um aluno, ou mais, persegue e intimida um colega sem que exista um motivo que justifique o ato. O termo inglês não possui tradução específica em português, entretanto, a dinâmica é compreendida por comportamentos de uma pessoa ou grupo que visam intimidar, humilhar, excluir ou oprimir o outro, repetidamente e de

modo intencional, sem que exista um motivo qualquer (OLWEUS, 1978; PEREIRA ALMEIDA e VALENTE, 1994; SMITH & SHARP, 1994; FANTE, 2005; LOPES, 2006) – (OLIBONI, 2008).

Ainda segundo a autora, é um tipo de violência praticada entre crianças e adolescentes, que comumente ocorre nas escolas (PINHEIRO, 2006) – (OLIBONI, 2008).

c) Indicativos para a superação da dinâmica *bullying*

Seguir o modelo progressista da escola, empreender esforços na busca de melhoria de sua vida pessoal e social. Perceber e distinguir o *bullying* de outros comportamentos entre alunos.

É necessário que o professor procure estabelecer um vínculo de confiança com os alunos, com o objetivo de oferecer apoio aos envolvidos com o *bullying* e, assim, proporcionar um desenvolvimento psicológico mais saudável.

E. 16 – O *bullying* sobre o olhar dos educadores: um estudo em escolas da rede privada de Natal/RN.

JORGE (2009)

a) Palavras-chave: Psicologia, Violência nas Escolas, *Bullying*, Práticas educativas.

b) Conceituação do fenômeno e autores de referência

O *bullying* escolar envolve todas as atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que acontecem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro, causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder, tornando possível a intimidação da vítima. Suas manifestações envolvem boatos difamatórios, apelidos, discriminação, furto ou danificação de pertences, perseguições, ameaças, agressões físicas, isolamento, exclusão de uma pessoa ou grupo, intimidação, intolerância e desrespeito.

c) Indicativos para a superação da dinâmica *bullying*

- Medidas preventivas contra a violência.
- Conhecimentos sobre o *bullying* e demais manifestações violentas.
- A importância de um psicólogo nas escolas.

E. 18 – Intimidações na adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar.

NASCIMENTO (2009)

a) Palavras-chave: Violências nas escolas, intimidação/*bullying*, cultura de pares adolescentes, matriz sócio-histórico-cultural.

b) Conceituação do fenômeno e autores de referência

A palavra *bullying* é usada, internacionalmente, em inglês devido à dificuldade em se encontrar para cada língua uma tradução. Segundo Fante (2005) e Olweus (2004), *bullying* seria uma palavra usada na literatura técnica da psicologia anglo-saxônica que, vindo do inglês *bully*, significa valentão, tirano e que, como verbo, significa tiranizar, amedrontar.

O termo *mobbing* é empregado na Noruega e na Dinamarca, enquanto *mobbing* é encontrado na Suécia e na Finlândia. A pequena variação nos termos se deve à quantidade de pessoas que hostilizam a vítima. Na França, é conhecido como *harcèlement quotidien*; já na Itália, adquire o nome de *prepotenza*; no Oriente, mais especificamente no Japão, recebe o nome de *yjime*, na Alemanha, de *agressionen unter shülern* e, na Espanha, *acoso* e *amenaza* entre escolares, e, finalmente, em Portugal, maus-tratos entre pares (FANTE, 2005; OLWEUS, 2004 apud NASCIMENTO, 2009, p. 27).

É um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos, levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais são algumas das manifestações do comportamento *bullying* (FANTE, 2005, p. 28-29, apud NASCIMENTO, 2009, p. 28).

c) Indicativos para a superação da dinâmica *bullying*

O Programa Escola Aberta, proposta de política pública educacional do governo federal sob a coordenação do MEC/FNDE/SECAD, em parceria com a

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), passou, em 2005, para a responsabilidade da Unidade Local no Estado (ULE), consolidado pela organizado pelo governo do estado de Pernambuco a partir de 2006. Pelo resultado positivo, o projeto recebeu, em 2007, apoio efetivo e financeiro do Ministério da Educação e da Unesco, para ampliação do programa, abrangendo 416 escolas dos centros urbanos da capital e do interior, com o objetivo de promover atividades de lazer, cultura, esportes e inclusão digital nas escolas estaduais e municipais durante os finais de semana.

O foco principal é a redução e prevenção da violência na escola. Visa ações como a formação de jovens para a cidadania, integração entre escola e comunidade; finalmente procurar desenvolver o diálogo, a cooperação e a participação entre os estudantes, seus familiares e as equipes de profissionais que atuam na escola. As medidas de enfrentamento ao fenômeno da intimidação não precisam ser especificamente voltadas para a repressão na unidade de ensino ou ao adolescente.

Mas buscar a adoção de estratégias para a valorização e capacitação deste estudante em seu ambiente de convivência e lazer deve envolver as várias instâncias governamentais na formulação e efetivação de políticas públicas educacionais, pensando a escola de forma ampla, pois o estabelecimento de ensino é um contexto de desenvolvimento para todos os atores sociais – crianças, adolescentes, adultos, família e seus docentes.

E. 23 – *Bullying* na escola: como as crianças lidam e reagem diante de apelidos pejorativos.

HORNBLAS (2009)

a) Palavras-chave: *Bullying*, Apelidos pejorativos, Afetividade, Henri Wallon.

b) Conceituação do fenômeno e autores de referência

[...] por convergência entre autores (FANTE, 2005; OLWEUS, 1983; CATINI, 2004 e GUARESCHI, 2008), *bullying* é definido como um conjunto de atitudes violentas, intencionais e repetitivas que ocorrem *sem motivação* aparente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento físico ou psicológico, insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, fofocas, atuação de grupos que hostilizam,

ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos, levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento de *bullying*. [...] (HORNBLAS, 2009, p. 18).

c) Indicativos para a superação da dinâmica *bullying*

O fenômeno *apelidar pejorativamente* não pode jamais ser banalizado (HORNBLAS, 2009, p. 97).

No espaço aberto oferecido pelo questionário foram observadas diversas manifestações contrárias ao apelido, relatos de aflição pessoal, percepção do sofrimento do outro apelidado e a expectativa de que a escola se mobilize diante desta grave demanda de *bullying* (HORNBLAS, 2009, p. 97).

E. 26 – Descrição comportamental e percepção dos professores sobre o aluno vítima do *bullying* em sala de aula.

Pingoello (2009).

a) Palavras-chave: Violência escolar, *bullying*, comportamento.

b) Conceituação do fenômeno e autores de referência

O termo *bullying*, palavra de origem inglesa, foi adotado no Brasil por não existir nenhuma outra palavra que abrangesse todo o seu significado; alguns autores adotam o termo “intimidação por colegas”; na França é conhecido por *harcèlement quotidien*, na Itália é *prepotenza* ou *bullismo*, no Japão é *yjime*, na Alemanha é *agressionen unter schülern*, em Portugal é conhecido por maus-tratos entre pares e na Noruega por *mobbing* (NOGUEIRA, 2005). Definindo, *bullying* é uma variedade de comportamentos de maus-tratos adotados conscientemente por um ou mais indivíduos em relação a outro, podendo ser de caráter físico e/ou psicológico, caracterizado pela sua repetitividade e desequilíbrio de poder, em que a vítima geralmente é de estatura, força física ou habilidade de defesa menor que do agressor, por isso é transformada em alvo do agressor, que sabe que o aluno mais fraco não tem como revidar, como se defender e não tem quem o proteja de seus ataques, pois está certo de que, por medo de maiores represálias, a vítima não o denunciaria.

Essa postura da vítima provoca no agressor um alto sentimento de supremacia e geralmente ele consegue atrair para seu grupo outros agressores que

imitam suas atitudes, tanto com a mesma vítima como na busca de novos alvos para suprirem suas necessidades de diversão e autoafirmação. As atitudes agressivas não apresentam motivações evidentes e manifestam-se por meio de insultos, intimidações, apelidos pejorativos, gozações que magoam, acusações injustas, impicâncias com alunos que apresentam comportamento, forma de se vestir ou um biotipo diferenciado, causando a exclusão, danos morais, materiais ou físicos (LOPES NETO & SAAVEDRA, 2003; FANTE, 2005, citado em PINGOELLO, 2009).

c) Indicativos para a superação da dinâmica *bullying*

No caso do *bullying*, é necessário que o professor se sensibilize, que reconheça que é um problema e não simples brincadeiras de criança, para depois disso aprofundar-se nas causas, consequências, métodos de prevenção, mediação e solução do *bullying* por meio de estudos e pesquisas para poder agir de forma adequada, distinguindo brincadeira de violência e agressor de vítima, tomando medidas que não sejam paliativas, mas que surtam efeitos a curto e longo prazo, proporcionando à vítima o sentimento de segurança e de respeito às suas diferenças e provocando no aluno agressor a consciência de que seus atos violam o direito à diferença e que essa violação é passível de punição se não for contida. Implantação de programas de intervenção ao comportamento *bullie* nas séries iniciais do ensino fundamental.

Analisamos 15 estudos (dissertações e teses) que correspondem a 50% da produção listada, ou seja, um total de 30 documentos. Inferimos que superada a primeira fase de pesquisas, analisando incidências, diferentes instituições (privadas ou públicas), o papel da gestão, a percepção e ação dos professores, a reação diante de apelidos pejorativos, as representações sociais, o mundo familiar e os estilos parentais, acreditamos que entraremos em outra fase de estudos, com enfoques multidisciplinares, como ocorreu na Espanha e na Itália.

Concordamos com Silva, Oliveira, Lamas e Barbosa (2011), que ao analisarem as pesquisas sobre *bullying* no Brasil, afirmam que os estudos ainda são poucos e muito recentes. O primeiro estudo é de 2004. A produção científica está aumentando ano a ano. Mas advertem os mesmos autores que:

Aprimorar as características amostrais representa um desafio para as pesquisas no Brasil. O conjunto de estudos analisados adotou, geralmente, amostras reduzidas de estudantes e/ou educadores, obtidas de forma não probabilística, em escolas públicas, e de locais bastante específicos (p. 13).

“Produzir conhecimentos científicos que sirvam como base para fundamentar práticas pedagógicas e políticas públicas” (SILVA et col., 2011, p. 11) bem como repensar as práticas pedagógicas e superar a concepção tradicional de educação baseada em transmitir conteúdos, atentando para um mundo que funciona em redes, cibernético, globalizado, poderá contribuir para a superação da dinâmica *bullying*.

Refletindo sobre os indicativos de superação da dinâmica *bullying*, no próximo capítulo apresentamos três considerações que podem colaborar para a intervenção em contextos que se disponham a prevenir, intervir e superar essa modalidade de violência escolar tão desafiadora. Referimo-nos ao lugar da subjetividade nas teorias curriculares, aos programas de intervenção e finalmente à necessidade de construção de políticas públicas.

4. INDICATIVOS PARA A SUPERAÇÃO DA DINÂMICA *BULLYING*

Após as análises dos estudos (dissertações e teses), este estado da arte aponta para três dimensões que devam ser consideradas nos projetos de superação da dinâmica *bullying*: subjetividade, modelos de programas e a necessidade de políticas públicas.

Inspirados em Boaventura S. Santos (1999, p. 19 citado por COELHO,2009, p. 10), encontramos a primeira pista epistemológica para análise das vivências cotidianas no contexto escolar, quando o autor afirma:

Devemos voltar a pensar e a querer a transformação social emancipatória, a partir do reconhecimento que está tem como condição a reconstrução da tensão entre regulação e emancipação sociais. Se de um lado há o peso inercial das estruturas, a reiteração das lógicas da dominação, as razões conformistas ou indolentes; do outro, é preciso contrapor o trabalho de subjetivar, amolecer, flexibilizar e, no limite, corroer os grilhões do possível a cada momento, a cada situação por meio da formação de novas vontades sociais de emancipação.

Compartilhamos o entendimento da subjetividade postulada num estado de fluidez; apontando para a perspectiva de sujeitos inacabados, líquidos, plásticos (BAUMAN, 2001). Na modernidade líquida ou na pós-modernidade, autores como Foucault apontam para a eclosão de novas subjetividades, e que no discurso de Silvia Lane, um sujeito em movimento, com identidade em permanente reconstrução e reelaboração.

Correa (2009, p. 65) afirma que “estudar o conhecimento e a linguagem como condutores do processo de constituição da subjetividade permite compreender que só nos tornamos nós mesmos por meio das relações com outros indivíduos”. O contexto da sala de aula é um território de confrontos e de constituição da subjetividade. Sendo assim nos questionamos, qual o lugar da subjetividade nas teorizações curriculares?

Abordaremos a seguir algumas considerações sobre teorizações curriculares, partindo da perspectiva que o currículo vivenciado formata subjetividades e compartilhamos com Pacheco (2003, 13) quando cita James Macdonald:

O parâmetro principal do currículo não é o aluno, nem a sociedade, nem a herança cultural, mas o processo político de escolaridade. Assim, pretendo dizer que o processo político é a rede de estruturas, papéis, normas e relações interpessoais que operam no processo de escolaridade.

Os processos de manutenção ou de transformação social encontram no currículo um instrumento significativo e por isso o seu entendimento, a análise de seus mecanismos operativos, sua vivência, se torna cada vez mais importante na análise e compreensão das relações interpessoais no interior das escolas e as formas de convivência que ele pode eliciar.

4.1 O LUGAR DA SUBJETIVIDADE NAS TEORIZAÇÕES CURRICULARES

Apresentaremos as diferentes concepções de currículo, iniciando pela concepção tradicional ou técnica prescritiva, passando pela perspectiva crítica e chegando à concepção pós-crítica. Na análise, será enfatizada a dimensão da subjetividade e finalizaremos com a percepção docente do fenômeno *bullying*.

Questiona-se qual o lugar da subjetividade nas teorizações curriculares críticas e pós-críticas. Parece não haver espaço para buscar a subjetividade nas teorias tradicionais do currículo, uma vez que o conhecimento era dado como “neutro”, científico, verdadeiro. Já as teorias críticas e pós-críticas não se limitam a perguntar “o quê?”, mas de acordo com Silva (1999), submetem este “quê” a um constante questionamento: Por que esse conhecimento e não outro? Por que privilegiar um tipo de identidade ou subjetividade e não outro?

4.1.1 Currículo: no início uma visão técnico-prescritiva

Um currículo, para ser verdadeiramente educacional, levará o aluno a resultados inesperados, em vez de previsíveis. O problema do currículo é antes uma questão de experienciar um curso de ação humana criado por meio de imagens e compreensão relacionadas às coisas que realmente importam na vida. Muito do que os alunos experienciam com o currículo escolar não tem importância nas suas vidas (MCKERNAN, 2009).

Acreditamos que esse estranhamento ou “distanciamento” da experiência acadêmica com a vida real possa ser produzido por muitos mecanismos curriculares, mas em especial destacamos dois: a imposição de um conhecimento que é considerado legítimo por um segmento social ou grupo dominante que define o que ensinar e, por outro, pelo silenciamento e ocultamento de coletivos sociais segregados. Para compreender a ausência dos sujeitos, Arroyo (2011, p. 140) afirma:

O saber dos currículos é considerado legítimo porque objetivo, será considerado válido porque livre de toda subjetividade. Distante, incontaminado das emoções e vivências dos sujeitos. A objetividade científica compreendida como livre de toda interferência dos sujeitos. A própria visão objetiva, científica, porque distante das interferências dos sujeitos marginalizou, desterrou os sujeitos do campo da produção, validação do conhecimento.

As prescrições/orientações curriculares científicas e objetivas remetem à origem dos primeiros estudos datados do começo do século XX. Com o objetivo de ordenar, sequenciar e promover a eficácia com um mínimo de custos, supostamente neutros, ainda que hoje se possa olhar para trás e verificar que o contexto da industrialização e urbanização que caracterizavam aquele momento histórico foram férteis e oportunas para a racionalização do conhecimento e para uma escolarização em massa.

Ralph Tyler, em 1949, publica *Basic principles of curriculum and teaching*, sistematizando as etapas formais para elaborar um currículo. Tratava-se de um modelo supostamente neutro, apolítico e centrado na organização e no processo curricular. Pacheco (2001, p. 73) assinala que:

Historicamente o modelo de Tyler, reforçado pelo de Taba, é uma derivação das primeiras perspectivas da teoria curricular técnica, defendida por Bobbitt ao pretender aplicar as técnicas de racionalização do trabalho – resultantes do Taylorismo – de uma empresa a uma escola. Neste enquadramento, ao definir-se currículo como um meio para a obtenção de determinados fins, defende-se uma visão utilitarista da educação, ao serviço da eficiência e da reprodução social, através de uma técnica de antecipação de resultados.

Essa possibilidade de antever resultados caracterizou o currículo como fortemente prescritivo, isso quer dizer que o currículo prescreve (ou pelo menos antecipa) os resultados do ensino. Permanecemos com essa visão técnica-

prescritiva do currículo até os anos 70. Registra Moreira (2007, p. 9) que “Foi somente nos anos 70 que se abriram novas perspectivas para os estudiosos do campo do currículo, com o surgimento de uma abordagem mais crítica das questões curriculares e a superação do caráter técnico-prescritivo dominante”.

Concordamos com Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 15) que diz:

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que o curso dessa corrida que é o currículo acaba por nos tornar o que somos.

4.1.2 Teorias críticas do currículo

As teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais uma vez que estas estavam restritas à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Buscam desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 1999).

Entre os autores mais relevantes, provenientes de diferentes tendências filosóficas, podemos destacar as contribuições de: Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Herbert Gintis, Michael Young, Michael Apple e Henry Giroux.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron elaboraram uma teoria crítica sobre a educação, apontando o construto da violência simbólica e deste derivaram o conceito de reprodução. Naquela literatura, denunciava-se como a escola reproduz as estruturas da ordem social. Entretanto, Giroux (1986) discorda dessa perspectiva que não apresenta brechas para a esperança social ou individual e ainda afirma que os autores eliminam o conflito, esquecendo que a cultura é a um só tempo processo estruturador, tanto quanto transformador.

Particularmente útil para dar bases às críticas marxistas da educação foram as contribuições de Louis Althusser. O conceito de ideologia e dos aparelhos que a disseminam e a mantém foram essenciais para compreender a escola como um dos aparelhos ideológicos do Estado, ao lado da religião e da família. De acordo com

Severino (1986), na publicação de 1969, Althusser recoloca a questão da ideologia com enfoque mais político e menos epistemológico. Naquele trabalho, Althusser afirma que “A escola é a instituição encarregada de inculcar a ideologia dominante, pelo conhecimento e valores que transmite”. Logo, a educação garantiria a submissão à ideologia dominante como meio de preservar os lugares sociais, de acordo com seu interesse.

Assim, a escola e, conseqüentemente, a educação escolarizada, é a responsável principal pela inculcação da ideologia dominante em todos os sujeitos das sociedades capitalistas e, conseqüentemente, pela reprodução das relações de exploração que caracterizam estas sociedades. (SEVERINO, 1986, p. 47).

No entanto, Giroux (1986) discorda de Althusser quanto à noção reducionista de poder e da unilateralidade da ação humana; afirma ainda que Althusser desenvolveu a noção de poder que elimina a mediação da ação humana e de como as pessoas se apropriam, selecionam, acomodam-se ou geram significados. Em trabalhos posteriores, Giroux propôs outra perspectiva alternativa a Passeron e a Althusser, apresentando análise de currículo e das práticas escolares por meio de uma pedagogia de “política cultural”. Para ele, o currículo vai além da transmissão de fatos e conhecimentos, é o local no qual se produz e se cria significados sociais.

Na compreensão de Giroux (1986), observa-se a valorização da dimensão subjetiva dos sujeitos históricos, o mesmo que se pode encontrar em Apple (1994, p. 59) quando afirma que “O currículo é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas, pois é sempre parte de uma tradição seletiva de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”.

Moreira (1998) discorre sobre as questões que o pensamento curricular das teorias críticas leva em conta, apontando: as relações entre os acontecimentos históricos e as práticas políticas; o poder que molda o discurso curricular e por que certos conhecimentos são privilegiados em detrimento de outros; os valores e discursos que organizam os princípios do currículo. Para a teoria crítica, o currículo não é resultado nem de especialistas, nem do professor individual, mas de professores agrupados e portadores de uma consciência crítica. Destaca que aprender e ensinar estão relacionados com professores e alunos em interação dialógica e não autoritária.

Nessa mesma perspectiva, Silva (1999) alerta que o currículo é um território de poder e que o conhecimento corporificado por ele carrega marcas das relações sociais e de poder, É um aparelho ideológico da cultura dominante, ele é, em suma, um território político.

Moreira (2005) brinda-nos com uma profunda análise da “crise da teoria curricular crítica” e destaca que os avanços teóricos afetam pouco a prática docente, as discussões travadas no meio acadêmico dificilmente chegam à escola, deixando de contribuir, como se desejaria, para a sua renovação. Nesse texto, cita o entendimento de Jennifer Gore para a crise e que segundo a autora teriam duas razões: “ausência de sugestões para uma prática docente crítica e utilização de discurso altamente abstrato e complexo, cujos princípios dificilmente podem ser entendidos e operacionalizados pelos professores” (p. 13). Novamente a literatura nos aponta a dimensão da subjetividade na trama dos acontecimentos, nesse caso, numa das possíveis explicações para a crise da teoria curricular crítica. E ainda nos remete ao seminal trabalho de José Luiz Domingues que, em 1986, salientava “as propostas estão fadadas ao fracasso, uma vez que os professores não as podem implementar se não as compreendem”.

Após analisar o discurso crítico de currículo nos Estados Unidos, Moreira (2005) destaca:

Tais estudos contribuem para que melhor se conceba o currículo como uma construção social e se compreendam as complexas conexões entre currículo, cultura e poder na sociedade capitalista. Propiciam, ainda, uma visão mais acurada do poder socializador e dos aspectos opressivos da escola e da prática curricular. Favorecem por fim, uma análise das lacunas que se verificam entre o “currículo formal” e o “currículo em uso”. Ausente desses estudos, no entanto, está a preocupação em oferecer sugestões que facilitem ao professorado a formação de práticas alternativas (p. 21).

Moreira, com sua vasta experiência, propõe um possível diálogo entre a emancipação e o pós-modernismo (LATHER, 1991, citado por MOREIRA, 2005) e aglutina a essa perspectiva de diálogo a visão de Boaventura de Souza Santos (1996): “um projeto educativo emancipatório visa recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes” (MOREIRA, 2005).

Na concepção de Moreira (2005), as análises pós-estruturais afinam-se melhor para a implantação de um projeto educativo vivenciado por sujeitos

específicos, espacial e temporalmente situados, concordando com Gore (1993, citado por MOREIRA, 2005) e acrescenta com uma abordagem que contemple, além das desigualdades, as múltiplas vozes, as exclusões, as contingências. Conclui que, “nessa ótica, concepções e grandes narrativas que informam a educação moderna têm seu poder explicativo reduzido e abrem espaço para as pequenas narrativas e as histórias de vida, ou seja, para a flexibilidade do pensamento pós-moderno”.

Bem, antes de passarmos às ponderações e contribuições das teorizações pós-críticas, faz-se necessário apresentar a oportuna ressalva feita por Lopes (2010):

[...] por vezes se estabeleceu uma linha do tempo na história do pensamento curricular, como se o currículo tivesse evoluído das teorias tradicionais para as teorias críticas de enfoque moderno e estruturalista para em seguida avançar para as teorias pós-críticas, com base em estudos pós-modernos, pós-estruturalistas e pós-coloniais. Em cursos de graduação, é muito comum darmos esse tom linear a história do currículo, mesmo quando afirmamos nos opor a essa linearidade. O passado, às vezes recente, como os anos 1970 e 1980, às vezes mais distante, como o século XIX ou o início do século XX, dependendo do aspecto a ser ressaltado, tende a ser congelado em um conjunto de características identitárias que muitas vezes obscurece seu movimento, suas ambiguidades e contradições, e mesmo sua inserção no presente e em nossa imaginação do futuro.

4.1.3 Teorias pós-críticas

Para compreender as teorias críticas e pós-críticas de currículo, segundo Silva (1999), é necessário ter presente a questão do poder, que justamente é o que as separa das teorias tradicionais. Da mesma forma, para saber a distinção ou o marco que separa as teorias críticas das pós-críticas, é necessário reconhecer que nas segundas a ênfase está no discurso e não na ideologia.

Segundo Dentz (2006), ocorre um deslocamento, de uma mudança do eixo da realidade para a linguagem. O pós-estruturalismo define-se por uma ênfase no texto e no discurso como elementos constitutivos da realidade e pela negação de uma concepção representacional da realidade. [...] “Ela (a verdade) não é uma determinação do sujeito universal e da realidade estável, mas produto da linguagem em diferentes contextos sociais e culturais”.

A visão ideal de educação propõe a libertação do sujeito por via de um projeto educacional transformador. Para a crítica pós-moderna (Lyotard) e pós-estruturalista (Foucault, Barthes, Derrida), no campo educacional, tal projeto poderia levar à exclusão das diferenças. Colocam em questão a autonomia do sujeito, pois este é visto como um efeito de linguagem, de textos, de discursos, da história e do processo de subjetivação (SILVA, 1999), com identidade líquida, fluída, híbrida e multifacetada.

A preocupação com a conexão entre saber-poder-identidade complexifica-se nas teorias pós-críticas porque, para estas, o currículo é uma questão de poder como “território contestado” e não somente reprodução das relações sociais. No currículo sempre há contestação cultural, disputa de subjetividades, produção de identidade e ressignificação de discursos.

O currículo é um espaço de poder que disputa produção de subjetividades. As teorias pós-críticas estão sempre exercitando um olhar interrogador sobre o poder de libertação, emancipação, autonomia e alienação do sujeito. De acordo com Silva (2002), questionar a noção essencialista do sujeito é vê-lo como uma construção histórica, social e cultural. O discurso pedagógico é produtor de subjetividades.

Nesse sentido, Chiquito e Eyng (2008, p. 4) esclarecem que:

A partir das abordagens pós-estruturalistas/pós-críticas pode-se tomar o currículo como uma linguagem, como uma prática languageira, e, sendo assim, ele se vale de formas linguísticas, para enunciar algo e para agir, que não tem relação com a realidade. Isso demonstra todo o aspecto produtivo do currículo-linguagem, uma vez que ele fabrica as formas particulares de discurso, constrói aquilo que passa a ser o seu próprio campo epistemológico. Por essa via, o currículo faz muito mais do que representar o mundo das coisas. Ele fabrica, cria, inventa. E vai além: fabrica-se, cria-se e inventa-se. [...]

Em outra publicação mais recente, Eyng e Scherer (2011) afirmam que “olhar para o currículo a partir da perspectiva pós-crítica é questionar a prevalência de uma lógica única, admitindo e reconhecendo a intertextualidade, a circularidade entre as culturas [...] há uma influência recíproca entre as culturas dominantes e as dominadas”.

Silva (1999) elaborou um quadro síntese que resume as grandes categorias de teorias curriculares. Listou entre as teorias pós-críticas: identidade, alteridade, diferença; subjetividade, significação e discurso; saber/poder; representação;

cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo. Sendo assim, a categoria subjetividade está posta na perspectiva das teorias pós-críticas de currículo. Mas para o mesmo autor a compreensão da subjetividade é sempre social, e prossegue. Não existe, por isso, nenhum processo de libertação que torne possível a emergência de um eu livre e autônomo. “As teorias pós-críticas olham com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia, que supõem, todos, uma essência subjetiva que foi alterada e precisa ser restaurada” (SILVA, 1999, p. 149-150).

Mas o que é mesmo subjetividade?

Subjetividades são esses modos pelos quais nos tornamos sujeitos, são modos de subjetivação, processo de subjetivação que são construídos ao longo da história e desenvolvem-se historicamente como práticas de si. Quando falamos de subjetividades, portanto, estamos referindo-nos a esses processos organizados e que organizam práticas de si que têm nos discursos e na relação saber-poder suas forças, mas que demonstram também a descontinuidade das formas históricas (FERRARI, 2010).

Lorieri (2008), ao analisar a educação e a subjetividade, sinaliza que a subjetividade é construída pelo abrigo dado às experiências de vida e prossegue:

O que é incluído e o que é excluído é dado e construído na ambiência cultural da qual as subjetividades são produtos e produtoras. A ambiência cultural, por sua vez é atravessada por inclusões e exclusões de insumos que lhe podem vir de outras ambiências culturais. A interculturalidade não é um fato novo na história da humanidade. O que é novo é a escala e a intensidade de uma cultura que busca se sobrepor às culturas locais, ou singulares, buscando, ao mesmo tempo, preservá-las e modificá-las naquilo que é conveniente aos seus interesses.

Ao se considerar a ambiência escolar, é possível registrar a existência de um campo fértil de sujeitos em construção, problematizar os sujeitos e seus modos de relacionar cotidianos no contexto no qual se encontram. Esses sujeitos são atravessados, marcados, unidos por aspectos étnicos (ou de raça), de gênero, de origem social e de gênero. Precisamos desnaturalizar os espaços escolares e assim transformar os sujeitos em constantes inter-relações uns com os outros, produzindo subjetividades.

Tanto as subjetividades quanto os sujeitos são resultados de processos de subjetivação, dessa forma são as experiências que concretizam as subjetividades e

que dão vida aos processos. São processos que sofrem a ação massiva dos discursos, do saber, do poder, mas que têm algo de singular, fazendo com que cada um se constitua como efeito desse processo massivo e singular ao mesmo tempo. Leituras pós-estruturalistas, principalmente com a obra de Foucault, que exigem de nós um repensar e uma postura crítica e de mudanças em relação a nós mesmos, ao tempo e à história. Concluindo, o autor diz que as subjetividades são expressões do que em nós está em relação com o que nos cerca, e isso nos coloca diante de e comprometidos com o nosso tempo histórico (FERRARI, 2010).

Ao olharmos a história das teorizações curriculares e pensarmos na subjetividade, podemos concordar com Neubern (2011) que afirma que a subjetividade humana foi submetida a um duplo processo de exclusão, ora como momento da construção do saber, ora como objeto de estudo. O autor adere à perspectiva de que a busca de um saber científico em que a cosmovisão da realidade a concebe como ordenada, estática, a-histórica e a metodologia deveria buscar condições para que tais características do real fossem retratadas fielmente e sem interferências e, portanto, a subjetividade tornou-se proscrita.

Entretanto, ao encontrarmos as teorizações curriculares pós-críticas, vamos valorizar a condições intersubjetivas presentes em sua construção.

No entendimento de Berticelli (2005), “a elaboração curricular remete à questão que diz respeito ao tipo de cidadão que se quer construir. Daí a importância do currículo posto em confronto com a realidade. [...] Os recortes do real são decisivos na configuração do cidadão que se quer produzir”.

Parece que ao alargar os horizontes epistemológicos com virada que abandona as restrições de um ponto de vista universalizante, baseado em prescrições e objetivos comportamentais, em certezas cartesianas e numa visão de mundo organizada e homogênea, as teorizações curriculares críticas e pós-críticas superam o ranço do objetivismo que marcou a busca de um tipo de conhecimento científico e abrem-se a novas e complexas leituras da realidade.

Multiculturalismo, hibridismo, reconfigurações, ressignificar, são chamados a um novo estilo de pensamento, sem a segurança das certezas imutáveis (aparentemente), mas movimentando epistemologias em construção e transformações permanentes, numa palavra, segundo Bauman (2011) “Líquida”. Essa nova concepção que permeia os estudos curriculares, que indicam um novo

território de batalhas, traz no seu bojo a valorização da subjetividade de todos os atores envolvidos na complexa dinâmica da vida escolar.

De acordo com Candau (2005, citada por EYNG e SCHERER, 2011, p. 63),

Nos diferentes cenários essa problemática adquire contornos específicos. Configura subjetividades, mentalidades, imaginários e práticas. As visões homogêneas, estáveis e permanentes são questionadas. As certezas se turvam, fragilizam-se ou se desvanecem. Impõe-se o imperativo de desconstruir, pluralizar, ressignificar, reinventar identidades, subjetividades, saberes, valores, convicções, horizontes de sentido. Somos convidados a assumir o múltiplo, o plural, o diferente, o híbrido. Em cada um de nós. Na sociedade como um todo. Na globalidade do planeta.

Esse novo olhar, seguramente em constantes movimentos, afeta toda a comunidade escolar e em especial os docentes. Questionamo-nos sobre a percepção de que os professores apresentam, suas representações e suas leituras de mundo. Segundo Jodelet (1999, p. 36), a Representação Social é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto, que pode ser de natureza social, material ou ideal. A representação encontra-se em uma relação de simbolização e de interpretação e ainda como foco de um conjunto de crenças sobre seu significado social e psicológico. As representações provêm de um “corpo de conhecimentos produzidos espontaneamente pelos membros de um grupo e fundada na tradição e no contexto” (MOSCOVICI, 1984, p. 543).

Pesquisa realizada por Oliboni (2008), em uma escola estadual de Santa Catarina, trouxe alguns aspectos da percepção que os professores têm do *bullying*. Eis algumas citações feitas por professores nessa pesquisa (OLIBONI, 2008, p. 54-55):

Eu tenho o meu papel ali, bem definido, que é passar o conhecimento, né. E eu acho que isso a gente tem que prezar. Ou porque a gente passa o conhecimento, ou a gente controla uma turma numerosa e às vezes agitada, né.

Porque eu entro na sala de aula, eu já faço a chamada e eu já começo a trabalhar, passar a matéria, ou a ditar, ou a explicar.

Eu estudei, eu me formei pra vir aqui passar conhecimento científico. Mas nas brigas de vocês eu não posso me envolver (referência a uma declaração aos alunos).

Muitos outros fatores negativos contribuem para a falta de preparo e motivação dos profissionais da educação no Brasil para lidarem com a violência dentro da sala de aula. Alguns deles são os baixos salários, o excesso de carga horária que eles assumem para compensar a baixa renda, a falta de infraestrutura nas escolas, o velho paradigma já visto, de que a função do professor é a de passar o conteúdo proposto no plano de ensino, entre outros.

Os inúmeros casos de violências de alunos que invadem salas armados, as frequentes agressões contra professores, veiculadas nos meios de comunicação, também têm gerado medo, desconfiança e causado um enorme prejuízo social na relação professor-aluno, que interfere de forma direta no processo de ensino-aprendizagem.

Gomes e Pereira (2009) revelaram que, segundo alunos e professores, existe uma dissociação entre teoria e prática, pois os docentes são muito bem preparados na teoria, mas a prática proporciona condições desfavoráveis para que exerçam, com prazer, a arte de ensinar.

No contexto do fenômeno *bullying*, estas condições podem agravar ainda mais suas consequências sociais, pois geram preocupações excessivas frente a tantos desafios que os docentes têm no seu cotidiano de trabalho, tornando mais difícil o reconhecimento da prática do *bullying* como uma violência de fato.

A violência física é a mais reconhecida em pesquisas pelos professores, uma vez que sua manifestação, dentre todas as formas de violência, é a mais visível (RISTUM, 2001).

A violência social, por sua vez, também é perceptível, mas em menor grau, pois apesar de não incluir atos físicos, pode ser composta por várias ações, nem sempre visíveis aos professores, como bilhetes, ameaças, fofocas, intrigas, etc.

Já a violência psicológica é raramente percebida por professores, pois engloba questões muito particulares de cada indivíduo. O que ofende ou prejudica uma criança pode causar menos dano, ou nenhum à outra. O *bullying* pode conter em sua forma sutil ou severa todas estas formas de violência e as suas consequências também podem ser delimitadas dessa mesma forma, como físicas, sociais e psicológicas.

A consequência mais grave de qualquer forma de violência é a psicológica (RISTUM, 2001, p. 361). Em uma pesquisa realizada pela mesma autora com

professoras do Ensino Fundamental e seus conceitos sobre violência, os danos psicológicos foram assim relatados:

[...] que fizerem uso de rótulos de violência psicológica, violência emocional e violência moral... ou que descreveram os sentimentos da vítima, após a violência nos seguintes termos: sentiu-se amedrontada, imponente, com a autoestima baixa, violentada, em pânico, com a dignidade ferida. (RISTUM, 2001, p. 133).

O conceito dessas professoras em relação às consequências psicológicas de qualquer violência que atinja este nível está amplamente de acordo com o que é relatado em várias pesquisas. O *bullying* tem o poder de ferir, de atingir o sujeito em sua saúde psicológica e emocional, causando prejuízos sociais nos seus relacionamentos com os colegas da classe e no seu desempenho escolar.

Até chegar nesse ponto, o *bullying* percorre um caminho silencioso e sutil, sendo confundido com brincadeiras, ou ainda negado pelos docentes. Por muitas vezes as vítimas ainda são instruídas a “ignorar”, “não ligar” para as “brincadeiras” ou são temporariamente trocados de lugar na sala, ou seja, não há o reconhecimento como uma violência de fato.

Após essa breve revisão sobre o *bullying*, remetemo-nos às relações de saber e poder no currículo escolar. Eyng e Possolli (2011, p. 16), ao analisar a convivência e violências nas escolas, afirmam que

A teorização pós-crítica amplia e desloca o foco da análise, passa a enfatizar “o conceito de discurso em vez de ideologia, considerando as reações entre: “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça etnia, sexualidade e multiculturalismo (p. 16).

Uma das categorias fundamentais para a compreensão da dinâmica *bullying* é seguramente a subjetividade, que não se trata de um reducionismo, tendo em vista os dados de pesquisa publicados por Ens e Ribeiro (2011), corroborados por Gisi (2011). A formação dos professores ainda permanece basicamente tecnicista e não prepara os novos docentes para lidar com fenômenos complexos como a violência escolar e em especial o *bullying*. Por outro lado, a compreensão epistemológica dos modelos adotados é essencial, particularmente para analisar os erros e acertos que um determinado programa possa gerar.

4.2 PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO

Um modelo é uma abstração da realidade. Abordaremos a contribuições de Avilés (2005, 2006), reconhecido pesquisador espanhol que aglutinou e avaliou criticamente os modelos disponíveis para a análise e intervenções propostas para a superação da dinâmica bullying.

Avilés (s/d) propõe diferentes classificações dos modelos de intervenção: modelo moralista, modelo legalista ou punitivo e modelo ecológico ou humanista. O modelo moralista tem como foco de atuação quem exerce a agressão e a proposta é levar o agressor a refletir os aspectos morais de sua conduta, ignorando a vítima e as testemunhas.

O segundo modelo é denominado legalista ou punitivo e está calcado em sanções ou castigos. É mais amplo que o anterior e caracteriza-se por aplicar a lei sobre aqueles que rompem algum preceito do regulamento do regime interno, ou código disciplinar. As medidas podem ser: permanecer na escola além do tempo das aulas, perder o direito ao intervalo (recreio), multas, expulsões, processos judiciais e em alguns casos extremos até o internamento em centro especializado. Também é um modelo que situa no agressor o problema e tem outra grande limitação, que é a dependência do olhar de um adulto, já que é sabido que o *bullying* ocorre geralmente no momento em que a vítima está sem a proteção de um adulto.

O terceiro modelo é denominado de ecológico ou humanista. Convoca a todos os envolvidos: agressor, vítima, testemunhas, pais, professores e outros profissionais da escola. Seu foco está nos sentimentos das pessoas. Compreende que, mais do que identificar culpados, trata-se de comprometer a todos para encontrar uma solução para que se finalize o *bullying*, entendendo que o *bullying* é uma situação dinâmica. Uma das vantagens desse modelo é o planejamento cooperativo, compartilhado e que valoriza a capacidade empática – capacidade de colocar-se no lugar do outro. Por outro lado, as dificuldades podem ocorrer quando o agressor não se dispõe a colaborar ou as famílias das vítimas não participam ou não reconhecem a dor silenciosa da vítima.

Gómez (2009) propõe um protocolo de atuação frente ao *bullying*, o qual foi inspirado no realizado pela equipe técnica da “Dirección de Ordenación Académica de la Consejería de Educación y ciencia del Principado de Asturias de España”

(2006). Esse protocolo descreve passos e medidas, desde a avaliação até medidas de proteção à vítima, e medidas corretivas com os agressores. Em relação às vítimas, propõem-se intervenções, como “círculo de amigos” ou “técnicas de treinamento em assertividade”. Para os agressores, descreve os sete passos que constam do método de Mainés y Robinson (esse método supõe que quando não se culpabiliza e nem castiga, os alunos tomam uma atitude mais relaxada, necessária para entender como se sente a vítima e para oferecer possíveis soluções). Gómez (2009, p. 55) ainda destaca que,

É necessário que os estudantes aprendam a conviver de forma democrática e a resolver seus conflitos mediante o diálogo e a negociação. É necessário que os que se sintam em desvantagem aprendam a enfrentar os seus agressores com confiança e segurança, valorizando seus próprios recursos pessoais, é necessário educar no respeito e para a convivência pacífica.

Construir uma cultura da paz, seja nas comunidades, seja nas escolas, é um desafio hercúleo, uma vez que tantas variáveis de níveis macro e micro podem interferir no processo. Também acreditamos nas construções coletivas e essas necessitam de políticas, especialmente se considerarmos as políticas públicas.

4.3 POLÍTICAS PÚBLICAS E AS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS

Faz uma década que se publicou “Violência nas escolas e políticas públicas” (2002). Naquela época já se apresentava o tema do *bullying* e indicavam-se maneiras de evitá-lo. No capítulo 6 da referida obra, Smith (2002) destacou que a avaliação das intervenções em larga escala indicava uma série de questões a serem levadas em conta. Uma das questões era determinar se essas intervenções (por exemplo, Projeto Flandres e outros, desenvolvidos em Toronto, no Canadá, ou em Andaluzia, na Espanha) eram suficientes para erradicar ou modificar a dinâmica *bullying*. Destacou o autor: “Lidar com a pobreza e com privação no nível das comunidades e incentivar um melhor funcionamento das famílias [...] talvez sejam medidas de importância vital”. E prossegue: “Há razões para crer que até mesmo as intervenções com base na escola, adotadas isoladamente, podem surtir algum efeito”. Essa perspectiva otimista em relação aos projetos/programas de intervenção

foram observadas por estudiosos brasileiros, tais como Waiselfisz (2003), Stelko-Pereira e Williams (2011) e Amorim, Nunes e Moser (2011). Todavia, Cunha (2009) alerta que temos carência de estudos que realizem um *follow-up* para assegurar se os ganhos/benefícios permanecem quando o programa é interrompido ou suspenso. Eslea e Smith (1998, citados por SMITH, 2002) corroboram esse alerta e afirmam “num acompanhamento de quatro escolas primárias, no projeto de Sheffield, Reino Unido, realizado um ano após o término da intervenção, verificaram que as reduções da intimidação permaneciam apenas nas escolas que mantiveram viva sua política”.

Também necessitamos repetir o questionamento realizado por Gonçalves e Sposito (2002, p. 133) “o desafio que nos coloca é saber que políticas terão de ser implementadas de forma a que atinjam os objetivos de ‘pacificar’ a vida escolar sem atentar contra os direitos humanos”.

Santos (2001, p. 116), analisando a violência na escola e enfocando as lutas sociais contra a violência escolar, destacou:

Os programas contra a violência que existem nos principais países têm alguns pontos em comum: a tentativa de satisfação das necessidades dos jovens; o desenvolvimento de um ambiente solidário, humanista e cooperativo; a intenção de criar relacionamentos positivos e duradouros entre alunos, professores e funcionários; a preocupação com um tempo não escolar a ser assumido pela instituição escolar e a ser programado em interação com a comunidade. Ao mesmo tempo, há um objetivo de se incorporar o conflito como uma tensão positiva para a escola, como algo que pode criar coesão social, a escola assumindo o conflito como criador social

Embora tenhamos várias iniciativas para a redução da violência em meio escolar, parece que a tônica tem estado em vigiar e punir; não dispomos de programas de avaliação da eficácia e que em geral sofrem descontinuidade com as mudanças políticas e a reorganização das agendas e prioridades de novos governantes. Supomos que à medida que o *bullying* constitua-se uma problemática contemplada pelas políticas públicas educacionais, muitos equívocos e desvios poderiam ser corrigidos ou evitados. Boneti (2011, p. 35) é enfático ao afirmar:

O caráter de uma política pública, isto é, o tipo de intervenção do Estado na realidade social, o tipo de impacto que ela provoca nessa realidade, os benefícios que ela produz e quem ela beneficia, como é o caso do bullying nas escolas, é construído durante o todo da sua trajetória, desde o momento da sua elaboração até sua operacionalização. Assume importância decisiva na formação deste caráter a correlação de forças

sociais envolvidas, desde a direção das escolas, os agentes políticos, os pais os alunos, as representações das instâncias burocratas do Estado, etc.

Todavia, segundo ressalta Smith (2002), “Ainda há muito a ser aprendido sobre como formular e implementar programas eficazes de intervenção”. Essa afirmativa parece particularmente verdade quando sabemos que o grosso das pesquisas das políticas públicas educacionais no Brasil são produzidas pelos programas de pós-graduação, submetidos a prazos e com a gestão de poucos recursos.

Frente ao exposto, as dificuldades em conceituar violência, as particularidades do fenômeno *bullying*, que geralmente ocorre com maior incidência na hora do intervalo (recreio) ou em sala de aula, sem que os professores ou técnicos vejam, das complexas inter-relações sociais, econômicas e até mesmo das representações sociais do fenômeno, fica clara a necessidade de políticas públicas, preferencialmente planejadas em redes, para a superação do *bullying*. Cruz Neto e Moreira (1999), ao discutirem que a implementação de um processo contínuo e bem estruturado de avaliação das políticas públicas pode significar uma importante estratégia de prevenção e combate à violência, destacam as condições de vida de uma população e, conseqüentemente, de um de seus segmentos, que mantêm intrínseca e indelével ligação com as políticas públicas implementadas pelo Estado em seus diferentes níveis administrativos. Essa relação torna-se mais crítica quando se focaliza o segmento infantojuvenil que, por suas condições sociais e psicobiológicas, são extremamente dependentes de pais, irmãos, professores, médicos, condições de habitação e saneamento, ou seja, um vasto rol de pessoas, situações e instituições que já têm sua vida e existência diretamente afetadas pelas políticas (OLIVEIRA; MENDES, 1995, p. 43).

As diferentes ações das políticas se interpenetram continuamente, por isso um manual para vigiar e punir os “praticantes de *bullying*” seguramente está condenado ao fracasso e total ineficiência. Por outro lado, os programas de combate ao racismo, xenofobia, homofobia e formas sutis de exclusão contribuirão de maneira muito mais eficaz.

Aprender a conviver com as diferenças, reconhecendo o humano que habita cada colega, cada professor, cada funcionário, nos levará, inevitavelmente, a um mundo melhor e menos violento. Por isso, a violência escolar, seja na escola pública (onde é mais frequente e usual) ou na escola particular (que raramente é

denunciada), não pode ser apenas caso de polícia, atendido no âmbito do judiciário, mas é fundamental o entendimento e a dimensão pedagógica.

Repensar os currículos, valorizar as subjetividades e implementar práticas multiculturais, ou mesmo implementar propostas como a de Crispino e Santos (2011), que descrevem ações e atividades para diminuição da violência escolar, indicando aspectos de política pública e algumas questões norteadoras, criará contingências para minimizar o sofrimento silencioso de tantos envolvidos na nefasta dinâmica *bullying*.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhando com o tema das relações interpessoais no âmbito educacional, deparamo-nos pela primeira vez com o tema violência escolar. Ao longo de anos realizando supervisões na área de Psicologia escolar, o tema foi se tornando cada vez mais relevante e nossas dúvidas amplificando-se. No começo do século XXI, entramos em contato com o termo *bullying*. Bem, agora o fenômeno passou a ser mais delimitado e principalmente nominado.

Compreende-se que a violência entre pares elicia os mais variados sentimentos em todos os membros da comunidade escolar, que vai da indiferença à subvalorização do fenômeno, gerando atitudes ingênuas que atribuem um “valor” para o enfrentamento e fortalecimento da vítima, supondo que o que não mata, fortalece. Em outra perspectiva, totalmente oposta, foram identificados os alunos que sofrem em silêncio, o que afeta na autoestima, gerando fracasso nos estudos e algumas vezes intolerância, não tendo condições de enfrentamento, evadindo-se do processo de escolarização.

No dia 7 de abril de 2011, o atirador Wellington Menezes, ex-aluno da Escola Municipal Tasso da Silveira, em Realengo, na Zona Oeste do Rio, matou 12 crianças e feriu mais de dez estudantes. Esse episódio ficou conhecido como a tragédia de Realengo. Com a vivência dessa tragédia, o assunto *bullying* passa a ser foco de noticiários, tirando da invisibilidade e manifestando a gravidade do problema. Se por um lado deixou-se os muros da academia, por outro, passou-se, em alguns contextos, à banalização e ao tratamento superficial do complexo tema da violência entre pares.

Inspirados numa reflexão de Dan Olweus (2006), quando se perguntou o que já sabemos e o que ainda precisamos saber sobre a dinâmica *bullying*, construímos o problema dessa dissertação: Como se caracterizam as produções acadêmicas brasileiras em teses de dissertações sobre *bullying* no período de 2000 a 2009?

Com a metodologia do estado da arte, realizamos um estudo com 30 documentos específicos que tratam do fenômeno *bullying* escolar. Foi necessário delimitar a busca com os adjetivos “escolar” ou “violência entre pares”, ou até mesmo “bulismo” (MUNARIN, 2007), uma vez que se utiliza o termo *bullying* em locais de trabalho e em atitudes de abuso de poder ou mesmo coerção vivenciada por adultos. Procedemos as buscas nas bases de dados da Capes e do Ibict. Com

os resumos, fizemos uma primeira aproximação do material disponível e demos prosseguimento para elencar 50% do material (amostra) e neles identificar a abordagem teórica, as palavras-chave e os indicativos para a superação da dinâmica *bullying* (apêndice I). De acordo com Romanowski e Ens (2006, p. 39), “é necessário ir além da simples identificação, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas” (Apêndice II).

Concordamos com Romanowski (2002, p. 134) que ao proceder a um estudo do tipo estado da arte, em sua tese de doutorado, salientou: “Ressalta-se que as teses e dissertações constituem material importante de consulta para os investigadores, evitando o esforço na elaboração de pesquisas semelhantes”.

Para dar continuidade ao processo de análise, realizamos uma revisão bibliográfica do fenômeno *bullying*, caracterizando os seus participantes, ou seja, agressores, vítimas e testemunhas. Após a caracterização, passamos a apontar as consequências da dinâmica *bullying*, o local de ocorrência e a mais nova modalidade – o *cyberbullying*, bem como a percepção dos professores. Nessa revisão da literatura, constatamos unanimidade em referir-se a Dan Olweus como pioneiro e estudioso da temática *bullying*. Merece destaque sua proposta de avaliação, com o programa de intervenção por ele desenvolvido, que se tornou referência em inúmeros países.

Seguindo as orientações de Moraes (2003), nosso percurso metodológico nos levou a procedermos à desmontagem dos textos, que se caracteriza por uma incursão sobre o significado da leitura e dos diversos sentidos que esta permite construir a partir de um mesmo texto. Movemo-nos para tratar do *corpus* da análise textual, da qual emergiu novas compreensões. Nesse estudo, emergiram as categorias de abordagem presentes nas dissertações e teses, classificadas em: Sociológica, Psicossocial e Psicológica.

Na abordagem Sociológica, os estudos elencados apontam como possibilidades de superação do *bullying* o cuidado na hora dos planejamentos para não ignorar a existência do fenômeno, bem como somar forças para implantar uma cultura de paz nas escolas. Por outro lado, na compreensão Psicossocial, tratar a questão do manejo de situações conflitivas por meio de debates e grupos de discussão em sala de aula e da implantação de metodologias e de projetos pedagógicos que incorporem verdadeiramente a dimensão afetiva e relacional presentes na origem e desfechos dessas situações pode ser uma possibilidade

promissora (PUPO, 2007, p. 219). Essa forma de abordar o fenômeno ilustra a estratégia de estudos de natureza psicossocial.

Considerando a associação de uma abordagem sociológica com tons da perspectiva psicossocial, podemos considerar que as dissertações, cujo objeto de estudo foi a gestão, ampliam e refinam o olhar para além de dinâmicas específicas entre os próprios alunos e indicam que a prática de gestores e professores, orientada pelo Projeto Político-Pedagógico ou Projeto Pedagógico, pode subsidiar ações que realmente contribuam para uma escola sensível ao fenômeno *bullying*.

Sendo o *bullying* uma ação comportamental, parece que é esperado que a maioria dos estudos tenha um recorte psicológico. Por outro lado, uma abordagem situacional pode não alcançar o entendimento institucional e político que o fenômeno demanda. Sabemos que a escola está inserida num contexto histórico e sociopolítico e que não poderia ser analisada sem levar em conta todos os tipos de violência presentes na sociedade em geral.

Vianna (2006, p. 174) alerta que

A liberdade política almejada pelo cidadão, só pode se manifestar em comunidades, onde o relacionamento dos muitos que vivem juntos é tanto falar quanto agir como atitude de potência, utilizando-se para tanto as faculdades do espírito, a saber, o pensar em comum acordo, o agir em conjunto e o julgar de modo *alargado*.

Os estudos de abordagem Psicológica, em sua maioria, caracterizam-se por serem de natureza exploratória, que servem como base de delineamento para outras pesquisas, o que é frequente quando se trata do início de um campo novo de investigação. Esperamos que num futuro breve, possamos contar com estudos multidisciplinares e que conjuguem metodologias distintas para que se possa aprofundar o conhecimento e ampliar os horizontes de análises.

Até o ano de 2009 não foram encontrados estudos sobre *bullying* e homossexualidade, temática com bastante tradição em outros países. Parece-nos que se trata de uma lacuna nos estudos analisados em dissertações e teses.

Alguns estudos, de abordagem psicológica, procuraram correlacionar o universo da família ou a fase de desenvolvimento – crianças ou adolescentes, ou ainda outros fenômenos psicológicos, como autoestima, representações sociais, preconceito, estigma, violência interpessoal com a dinâmica *bullying*. Os resultados encontrados foram compatíveis com a literatura internacional. Sendo assim, poderíamos inferir que o fenômeno tem por um lado características transculturais

(globais) e, por outro, ainda não temos construções teóricas que elucidem características que possam ilustrar particularidades da realidade brasileira.

Stelko-Pereira e Williams (2010) questionam se é possível a inexistência de qualquer espécie de violência nas escolas, ou tal proposição se trata de utopia? Todos os estudos realizados apontam para a existência de violência entre pares, com grau de intensidade variado e a natureza ora psicológica, ora física. Mas nenhuma das instituições investigadas foi considerada livre de *bullying*.

Sendo assim, indicamos três temas para serem considerados nos futuros trabalhos: 1) subjetividade e sua presença nos currículos, 2) modelos teóricos e 3) a construção de políticas públicas.

Entendemos que a subjetividade é a síntese singular e individual que cada um elabora ao longo do ciclo vital. Essa síntese que nos identifica é forjada num mundo social, com marcas históricas e políticas. Rodrigues (2001) afirma que os processos sociais gerais são, no fim das contas, resultado da interação entre o sujeito e as estruturas. Por isso, se as experiências vitais forem vistas de forma atomizada, podem levar a soluções também individuais e estarão fadadas ao fracasso. O *bullying* ocorre numa instituição social denominada escola e o currículo é compreendido como norteador de práticas educativas, o que nos leva a concordar com Candau (2002, p. 158) quando diz que:

As práticas educativas nesta perspectiva, se transformam em espaço de busca, construção, diálogo e confronto intercultural, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagens, experiência da pluralidade, aventura, organização cidadã, “empoderamento” de diferentes grupos sociais, principalmente dos marginalizados e excluídos, e a afirmação das dimensões cultural, ética e política de todo processo educativo. (CANDAU, 2002, p. 158).

Também necessitamos de aportes teóricos, geralmente denominados modelos, para proceder análises adequadas, profundas, coerentes e abrangentes do fenômeno *bullying*, ou das violências nas escolas. Os profissionais da educação são convocados à promoção do bem-estar e o desenvolvimento saudável, solidário, cooperativo, que somente poderá ser obtido em novas modalidades didáticas construídas na formação inicial e ampliadas na formação continuada de professores. práticas pedagógicas que considerem a subjetividade, que sejam pautadas em

princípios que promovam relações interpessoais justas, cidadãs, que manejem técnicas de ensino para prevenção de violências.

Finalmente, considerando as políticas públicas para educação e ao focalizar as possíveis modalidades de intervenção para a superação da dinâmica *bullying* nas escolas, não podemos perder de vista as considerações feitas por Viviane Senna em entrevista concedida a Sabine Righetti (2012), no Jornal Folha de São Paulo. A entrevistada afirmou que

[...] No começo fazia como a maioria das ONGs: atendimento a um certo grupo de crianças. Nos primeiros dois anos estávamos atendendo 40 mil crianças. Era como se eu estivesse construindo uma Disneylândia, ou seja, um mundo ideal para um pequeno grupo. Mas e quem estivesse fora? Até que entendi que o problema do país é de larga escala. Por isso temos de desenvolver soluções que sejam capazes de atender no atacado. [...]

O editorial da Folha de São Paulo, no dia 23 de julho de 2012, fazia uma análise do mapa da violência e destacava: “Levantamento sugere que morte violenta de jovens está associada à urbanização precária e à ausência de políticas públicas específicas”.

Não podemos nos refugiar em pequenas ilhas de fantasia acreditando que é possível que o mundo seja um lugar confortável para alguns eleitos, da mesma forma que nos alerta Viviane Senna, necessitamos de soluções que atendam no atacado. Sendo assim, as políticas públicas educacionais e a garantia de direitos é seguramente um caminho necessário, inevitável e desejável.

REFERÊNCIAS

- ABREU, C. A. P. **Violência na escola desafiando a promoção de um ambiente saudável**. 84f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Fortaleza, 2006.
- ALCANTARA, S. de. **Bullying na escola: uma forma de violência e exclusão**. 86f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Petrópolis, 2008.
- ALVES, R. **Educação dos sentidos**. Campinas: Verus Editora, 2005.
- AMORIM, C.; NUNES, M. F.; MOSER, A. *Bullying: relato de experiência de intervenção em uma escola pública estadual*. In: GISI, M. L.; ENS, R. T. (Org.) **Bullying nas escolas: estratégias de intervenção e formação de professores**. Ijuí: Unijuí, 2011. (157-180).
- AMORIM, C.; ROMANELLI, B.; RUPPEL, A. C.; SILVA, G.M. Feira de países: um meio de trabalhar o relacionamento interpessoal numa escola. **Psico UTP on-line, Revista Eletrônica de Psicologia**, n. 2, p. 1-6, jul. 2003.
- ANTUNES, D. C. **Razão instrumental e preconceito: reflexões sobre o bullying**. 230f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2008.
- ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. A. S. Do *bullying* ao preconceito. Os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 1, p. 33-42, 2008.
- APLLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**, São Paulo: Cortez, 1994.
- ARAÚJO, F. A. de. **Bullying: uma abordagem teórica dessa construção social**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.
- AVILÉS, J. **El maltrato entre escolares en el contexto de las conductas de acoso. Bullying en la escuela. Modelos de Intervención**. Conferencia apresentada en las Jornadas de Salud Laboral y riesgos psicosociales em la enseñanza (s/d). Mimeo. Não publicado.
- AVILÉS, J. **La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria**. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Valladolid, 2002.
- AVILÉS, J. y MONJAS, I. Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación Secundaria Obligatoria mediante el cuestionario CIMEI. **Anales de Psicología**, 21 (1), 27-41, 2005.
- AVILÉS, J. Diferencias de Atribución causal em el bullying entre sus protagonistas. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, 9, 4(2), 201-220,2006

- BANDEIRA, C. de M. **Bullying**: autoestima e diferenças de gênero. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- BARBOSA, A. G.; FARIAS, E. S. *Cyberbullying*. In: BARBOSA, A. G.; LOURENÇO, L. M.; PEREIRA, B. (Org.). **Bullying**: conhecer e intervir. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. (69-81).
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAUMAN, Z. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2011.
- BEANE, A. L. **Proteja seu filho do bullying**: impeça que ele maltrate os colegas ou seja maltratado por eles. Rio de Janeiro: BestSeller, 2010.
- BERGER, K. S. **O desenvolvimento da pessoa**: da infância à terceira idade. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2003.
- BERTICELLI, I. B. Currículo: Tendências e Filosofia. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- BERTICELLI, I. B. **Educação em perspectivas epistêmicas pós-modernas**. Chapecó- SC: Argos, 2010.
- BERNARDINI, C. H. **Representações sociais de bullying por professores**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estácio de Sá, 2008.
- BOCK, A. M.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. Y. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de Psicologia. 13. ed. reformulada e ampliada, 4. tiragem, 2001.
- BONETI, L. W. As políticas públicas educacionais frente ao *bullying* na escola. In: GISI, M. L.; ENS, R. T. (Org.). **Bullying nas escolas**: estratégias de intervenção e formação de professores. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 9-26.
- BRUNO, F.; CAPUA, G.; GRANESE, M.; SICILIANO, C. **La prevenzione del bullismo nelle scuole com il Teatro d'Animazione Pedagogico**. Roma: Armando Cursio Editore, 2011.
- CABRAL, S. R.; LUCAS, S. **Violências nas escolas**: desafios para a prática docente? Rio de Janeiro: Gramma, 2010.
- CALBO, A. S. et col. *Bullying* na escola: comportamento agressivo vitimização e conduta pró-social entre pares. **Contextos Clínicos**, 2(2): 73-80, jun./dez., 2009.
- CAMPOS, H. R.; JORGE, S. D. C. Violência na escola: uma reflexão sobre o *bullying* e a prática educativa. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p.107-128, mar. 2010.
- CANDAU, V. M. A didática hoje: uma agenda de trabalho. CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 149-160.

CANEPPELE, S.; MEZZANOTTE, L.; SAVONA, E. U. **Bullismo**: Tra realtà e rappresentazione. Milano: Vita e Pensero, 2010.

CARPENTER, D.; FERGUSON, C. J. **Cuidado! Proteja seus filhos dos bullies**. São Paulo: Butterfly Editora, 2011.

CARREIRA, D. B. X. **Violência nas escolas**: qual o papel da gestão? Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, 2005.

CARVALHO, M. R. de. **O bullying entre adolescentes – ressignificando as relações**. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Marcos, 2009.

CATINI, N. **Problematizando o bullying para a realidade brasileira**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2004.

CHALITA, G. **Pedagogia da amizade: bullying** – o sofrimento das vítimas e dos agressores. 2. ed. São Paulo: Gente, 2008.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, v. ano 4, n. jul-dez, p. 432-442, 2002.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, M. Público, privado, despotismo. NOVAES, A. (Org.) **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras e Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

CHIQUITO, R. S.; EYNG, A. M. **Escrita curricular**: algumas considerações a partir das abordagens pós-estruturalistas/pós-críticas do currículo. 31ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2008. p. 1-16.

CHRISPINO, A.; SANTOS, T. C. Política de ensino para a prevenção da violência: técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar. **Ensaio**: Aval. Pol. Educ. Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 57-80, jan./mar., 2011.

CIVITA, A. **IL Bullismo come fenômeno sociale**: uno studio tra devianza e disagio minorile. Milano: Franco Angeli, 2008.

CORREA, M.A.M. Conhecimento e transformações das relações sociais. In BARROS, R.M.M. (org.) **Subjetividade e Educação**: conexões contemporâneas. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009. (63-70)

CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNI revista**, v. 1, n. 1, p. 32-46, jan. 2006.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R. A concretização de políticas públicas em direção à prevenção da violência estrutural. **Ciência e Saúde Coletiva**, 4(1), 33-52, 1999.

CUNHA, J. M. da. **Violência interpessoal em escolas no Brasil: características e correlatos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, 2009.

CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C. (Org.). **Escola, conflitos e violência**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.

CUNHA, J. M.; WEBER, L. N. D.; STEINER NETO, P. Escala de vitimização e agressão entre pares (Evap). WEBER, L.; DESSEN, M. A. (Org.). **Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados**. Curitiba: Juruá, 2009. p. 92-101.

DAVIDOFF, L. **Introdução à Psicologia**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: Unesco, 2002.

DENTZ, V. V. **O problema da verdade nas teorias pós-críticas: desdobramentos para a educação**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, Santa Catarina, 2006.

DIAMANDUROS, T.; DOWNS, E.; JENKINS, S. J. The role of school psychologists in the assessment, prevention, and intervention of cyberbullying. **Psychology in the Schools**, 45, 693-704, 2008.

DOMINGUES, J. L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 1986, 67(156), p. 351-366.

ENS, R. T.; RIBEIRO, R. Bullying “na” e “da” escola: desafio para políticas de formação de professores. In: GISI, M. L.; ENS, R.T. (Org.). **Bullying nas escolas: estratégias de intervenção e formação de professores**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 67-94.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

EYNG, A. M. (Org.) **Violências nas escolas: perspectivas históricas e políticas**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2011.

EYNG, A. M. Convivência e violência nas escolas: a dinâmica do sujeito e contextos na configuração do *bullying*. In: GISI, M. L.; ENS, R. T. (Org.). **Bullying nas escolas: estratégias de intervenção e formação de professores**. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 70-96.

EYNG, A. M.; SCHERER, D. Currículo e culturas escolares e juvenis: identidades híbridas? **Interacções** (Portugal), v. 7, p. 57-71, 2011.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência das escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus Editora, 2005.

FANTE, C. E.; PEDRA, J. A. **Bullying escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERNANDEZ-BAENA, F. J.; TORRES, M. V. T.; CANETE, L. I.; ESPEJO, M. E.; FERNANDEZ, M. L. M.; MENA, M. J. B. Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales em el contexto escolar. **Anales de Psicología**, v. 1, n. 27, p. 102-108, 2011.

FERRARI, A. (Org.) **Sujeitos, subjetividades e educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FONZI, A. N. **IL Bullismo in Italia: Il fenômeno dele prepotenze a scuola dal Piemonte ala Sicilia**. Milano: Giunti Editores, 2011.

FRANÇA, F. M. de. **Violência intrafamiliar e envolvimento em bullying no Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2006.

FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. Um estudo sobre *bullying* entre escolares do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 2, p. 200-207, 2009.

FREIRE, I. P; SIMÃO, A. M. V. E.; FERREIRA, A. S. O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do Ensino Básico – Um questionário aferido para a população escolar portuguesa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 2, p.157-183, 2006.

GALLO, A. E.; WILLIAMS, L. C. A. Adolescentes em conflito com a lei: uma comparação entre Brasil e Canadá. **Revista da Faculdade de Direito, UFPR**, 49, 141-156, 2009.

GARCIA, J. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C. (Org.). **Escola, conflitos e violência**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008. p. 61-74.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3. ed. Brasília: Editora Líber Livro, 2010.

GISI, M. L.; FILIPAK, S. T.; KERKOSKI, M. A. manifestação do *bullying* na escola de educação básica – espaço/tempo do recreio. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba – PR, v. IX, (9547-9558), 2009.

GISI, M. L. As políticas educacionais e as violências nas escolas. In: EYNG, A. M (Org.). **Violências nas escolas: perspectivas históricas e políticas**. Ijuí – RS: Ed. Unijuí, 2011. (41-65).

GIROUX, H. A. Pedagogia crítica e o intelectual transformativo. In: FELDENS, M. G.; FRANCO, M. E. D. P. (Org.). **Ensino e realidade**: análise e reflexão. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1986.

GLEITMAN, H.; REISBERG, D.; GROSS, J. **Psicologia**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, C. A.; PEREIRA, M. M. A formação do professor em face das violências das/nas escolas. São Paulo – SP: **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 201-224, jan./abr., 2009.

GÓMES, J. M. R. Acoso escolar – Medidas de prevención y actuación. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 52-1-58, jan./abr., 2009.

GONÇALVES, L. A. O.; SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 101-138, mar., 2002.

GOZDZIEJEWSKI, A. S.; CARDOSO, E. S.; AMORIM, C. *Cyberbullying* uma nova modalidade de riscos na Pós-Modernidade. In: II CONGRESSO DE BIOÉTICA/NEB e II Encontro de Bioética do Paraná/SBB – PR. Vulnerabilidades: pelo cuidado e defesa da vida em situações de maior vulnerabilidade. 2011.

GUIMARÃES, A. **A dinâmica da violência escolar**. Campinas: Cortez, 2005.

GUIMARÃES, A. H. R. **O orientador educacional frente ao fenômeno bullying**: um estudo nas escolas particulares do plano piloto. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, 2009.

HABIGZANG, L. F.; KOLLER, S. H. et. col. **Violência contra crianças e adolescentes**: teoria, pesquisa e prática. Porto Alegre: Artmed, 2012.

HENNING, L. M. P.; ABBUD, M. L. M (Org.). **Violência, indisciplina e educação**. Londrina: Eduel, 2010.

HERMANN, T. B.; NUNES, M. F.; AMORIM, C. Um estudo sobre *bullying* na cidade de Curitiba. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, 3645-3658, 2009.

HORNBLAS, David Sergio. **Bullying na escola**: como crianças lidam e reagem diante de apelidos pejorativos. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

JESUS, D. M.; BARRETO, M. A. S. C.; GONÇALVES, A. F. S. A formação do professor olhada no/pelo GT – 15 – Edição Especial da ANPEd: desvelando pistas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, p. 77-92, maio/ago. 2011. (Edição Especial).

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.) **As artimanhas da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1999.

JORGE, S. D. C. **O bullying sob o olhar dos educadores**: um estudo em escolas da rede privada de Natal/RN. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

KOERICH, M. S.; ERDMANN, A. L. O estado da arte sobre ética em saúde no Brasil: pesquisa em bancos de teses. **Texto e Contexto em Enfermagem**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 376-384, jul./set. 2011.

KOWALSKI, R. B.; LIMBER, S. P. Electronic Bullying Among Middle School Students. **Journal of Adolescent Health**, 41(22-30), 2007.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEVANDOSKI, G. **Análise de fatores associados ao comportamento bullying no ambiente escolar**: características cineantropométricas e psicossociais. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, 2009.

LI, Q. Cyberbullying in Schools: A Research of Gender Differences. **School Psychology International**, v. 27, n. 2 (157-170), 2006.

LISBOA, C.; EBERT, G. Violência na escola: reflexão sobre as causas e propostas de ações preventivas e focais. In: HABIGZANG, L. F.; KOLLER, S. H. et. col. **Violência contra crianças e adolescentes**: teoria, pesquisa e prática. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 190-202.

LISBOA, C.; BRAGA, L. L.; EBERT, G. O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. **Contextos Clínicos**, v. 2, n. 1, p. 59-71, 2009.

LISBOA, C. S. de M. **Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar**: fatores de risco e proteção. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

LOPES, A. C. Currículo, política, cultura. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Organização de Lucíola L. C. Paixão Santos et al. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (p. 23-37).

LOPES-NETO, A. **Diga não para o bullying**. Rio de Janeiro: Abrapia, 2005.

LORIERI, M. A. Educação e subjetividade na cultura globalizada: ideias a partir da teoria da complexidade de Edgar Morin. **Notadum Libro 11**, Porto- Portugal, 2008. (76-86).

LUZARDI, A. E. Enfrentando a violência: educação para a paz e direitos humanos na formação profissional. In: **Anais do Seminário Latino Americano de Serviço Social**. Porto Alegre, 2003. [CD-ROM].

MALTA, D. C. et col. *Bullying* nas escolas brasileiras: resultados da pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, supl. 2, p. 3065-3076, 2010.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Editores, 1965.

MARTINS, A. M.; SILVA, V. G. O estado da arte sobre gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados: uma visão geral. In: MARTINS, A. M. (Org.) et al. **Estado da arte: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados (2000/2008)**. Brasília: Liber Livro/Anpae, 2011. p. 49-71.

MARTÍN, E. et col. La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y âmbitos. **Infancia y Aprendizaje**, v. 26, n. 1, p. 79-95, 2003.

MATAMALA, A.; HUERTA, E. **El maltrato entre escolares**. Madrid: Machado Libros, 2005.

MIDDELTON-MOZ, J.; ZAWADSKI, M. **Bullying**: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MÍGUEZ, D. (Org.) **Violencias y conflictos em las escuelas**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. Violência para todos. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 9, n. 1, p. 65-78, 1993.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, (191-211), 2003.

MOREIRA, A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiars do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 11-36.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiars do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. **LOCAL: EDITORA**, 2007.

MOSCOVICI, S. **Social Represenation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

MUNARIN, J. C. **A escola como espaço de convivência**: a prevenção e a redução do bulismo escolar. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, 2007.

MURATORI, F. **Jovens violentos**: Quem são? O que pensam? Como ajudá-los? São Paulo: Paulinas, 2007.

NASCIMENTO, A. M. T. do. **Intimidações na adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

NEUBERN, M. S. Três obstáculos Epistemológicos para o reconhecimento da subjetividade na psicologia clínica. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Brasília. 14(1), 241-252, 2001.

NOGUEIRA, R. M. C. D. P. de A. **Escola e Violência: Análise de dissertações e teses sobre o tema produzidas na área de educação, no período de 1990 a 2000.** Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

NOGUEIRA, R. M. C. D. P. de A. **Violências nas escolas e juventude: um estudo sobre o *bullying* escolar.** Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

NUNES, M. F.; HERMANN, T. B.; AMORIM C. **Bullying em escolas particulares de Curitiba.** In: VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas – CIAVE, 2008, Curitiba. **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas – CIAVE.** Curitiba: Champagnat. v. VIII. p. 11931-11940, 2008.

OLIBONI, S. P. **O *bullying* como violência velada: a percepção e ação dos professores.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

OLIVEIRA, J. M. de. **Indícios de casos de *bullying* no ensino médio de Araraquara.** Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário de Araraquara, 2007.

OLIVEIRA, P. S. de. **Introdução à sociologia.** 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

OLWEUS, D. **Bullying at Scholl: What we Know and what we can do.** London: Lackwell, 1993.

OLWEUS, D. Una revisión general. In: SERRANO, A. Acoso y violencia en la escuela: como detectar, prevenir y resolver el bullying. Barcelona: Editorial Ariel, 2006. p. 189-228.

Organização Mundial da Saúde (OMS). Organização Pan-Americana da Saúde. La unidad de salud de la mujer de la OMS (WHD). **Violencia contra la mujer: un tema de salud prioritario.** Ginebra, 1998.

PACHECO, C. R. C. Violência, educação e autoridade: entre as águas que arrastam e as margens que aprisionam. CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C. (Org.). **Escola, conflitos e violência.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008. p. 133-148.

PEREIRA, B. et col. O *bullying* na escola: os papéis desempenhados pelas crianças não envolvidas na sua prevenção e gênero. In: CARVALHO, J. E.; BARROS, P. C.;

REIS, R. S. (Org.). **Educação Física, lazer e saúde: desafios e novas perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 25-39.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares: Referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PEREIRA, Ana Carina Stelko. **Violência em escolas com características de risco contrastantes**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2009.

PERREN, S. et col. Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. **Child and Adolescents Psychiatry and Mental Health**, v. 4, n. 28, 2010.

PÉREZ, J.; SALA, X.; CHALEZQUER, C.; GONZÁLEZ, D. **Cyberbullying: uma análise comparativa com estudantes de países da América Latina: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Peru e Venezuela**. (2008) Disponível em: <<http://www.educarede.org.br/educa>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

PINGOELLO, I. **Descrição comportamental e percepção dos professores sobre o aluno vítima do bullying em sala de aula**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, 2009.

PINHEIRO, F. M. F.; WILLIAMS, L. C. A. Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, p. 995-1018, set./dez. 2009.

PUPO, K. R. **Violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2007.

RAMIREZ, F. C. **La violencia em las aulas: análisis y propuestas de intervención**. Madrid: Pirámide, 2009.

REIGOTA, M. O estado da arte da pesquisa em Educação Ambiental no Brasil. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 2, n. 1, p. 33-66, 2007.

RIGHETTI, S. Precisamos da eficiência do setor privado nas escolas. **Folha de São Paulo**, 23 de julho de 2012.

RISTUM, M. **O conceito de violência de professores do ensino fundamental**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, 2001.

RISTUM, M.; BASTOS, A. Violência urbana: uma análise dos conceitos de professores no ensino fundamental. **Ciência e Saúde Coletiva**, 9(1), 225-239, 2004.

ROCHA, T. B. **Cyberbullying: ódio, violência virtual e profissão docente**. Brasília, Liber Livro, 2012.

RODRIGUES, A. T. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. **Psicologia Social**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

RODRIGUES, A. **Psicologia social para principiantes**. Petrópolis: Vozes, 2005.

RODRIGUEZ, N. **Guerra em las aulas**. Madrid: Ediciones Temas de Hoy, 2004.

ROLIM, M. F. **Bullying**: o pesadelo da escola. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

ROMANELLI, B.; AMORIM, C. A autoestima e o *bullying*: uma possibilidade de atuação do psicólogo escolar/educacional. **Educação e Movimento**, Curitiba, v. 4, n. 10, 2005.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2002.

ROMERO, J. T. **Estrategias para prevenir el bullying em las aulas**. Madrid: Ediciones Pirámide, 2007.

ROSE, C. B. **Iniciação ao estudo da Sociologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

SANTANDER, A. C. **Violencia silenciosa em la escuela**. Buenos Aires: Bonum, 2007.

SANTOS, J. V. T. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, 27(1), p. 105-122 jan./jun., 2001.

SANTOS, A. P. T. do. **A presença do bullying na mídia cinematográfica como contribuição para a educação**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Marília, 2009.

SANTOS, B. S. Para uma Pedagogia do conflito. In: SILVA, AZEVEDO e SANTOS (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SARRIERA, J. C. (Org.). **Psicologia comunitária: estudos atuais**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SCHAEFER, R. T. **Sociologia**. 6. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SHARIFF, S. **Cyberbullying**: questões e soluções para a escola, a sala de aula e a família. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SERRATE, R. **Bullying, acoso escolar**. Guía para entender y prevenir el fenómeno de la violência em las aulas. Madrid: Ediciones del Laberinto, 2007.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contraideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SHAFFER, D. R. **Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência**. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2005.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, A. M. S. da S. **Sentidos de violência para alunos de uma escola localizada em uma favela do Município do Rio de Janeiro em aulas de Educação Física**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Gama Filho, 2008.

SILVA, A. N.; OLIVEIRA, J. C.; LAMAS, K. A.; BARBOSA, A. G. Pesquisas sobre *bullying no Brasil*. In: BARBOSA, A. G.; LOURENÇO, L. M.; PEREIRA, B. (Org.). **Bullying: conhecer e intervir**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. (p. 11-32).

SILVA, C. E. da S. **Violência entre pares: um estudo de caso numa escola pública de ensino fundamental no Município de Esteio – RS**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

SILVA, D. G. da. **Violência e estigma: bullying na escola**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos**. Métodos para análise de Entrevistas, Textos e Interações. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

SLONJE, R.; SMITH, P. K. "Cyberbullying: Another main type of bullying?". **Scandinavian Journal of Psychology**, v. 49, p. 147-154, 2008.

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

SOARES, M. L. P. O estado da arte psicoterapêutica: evolução histórica e bases epistemológicas da psicoterapia. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 3, n. 1, p. 462-475, 2011.

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

STELKO-PEREIRA, A. C.; WILLIAMS, L. A. Dando voz a estudantes de escolas públicas sobre situações de violência escolar. In: HABIGZANG, L. F.; KOLLER, S. H. et. col. **Violência contra crianças e adolescentes: teoria, pesquisa e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 203-218.

TEIXEIRA, C. R. **A concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação: currículo (1975-2000).** Tese (Doutorado) – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2006.

TIGRE, M. G. E. S. **Violência na escola: reflexões e análise.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Org.). **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

TOGNETTA, L. R. P. et. col. **Um panorama geral da violência na escola... e o que se faz para combatê-la.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.

TOGNETTA, L.; VINHA, T. Até quando? *Bullying* na escola que prega a inclusão social. **Revista do Centro de Educação, UFSM**, v. 35, n.3, p. 449-463, 2010.

TRAUTMANN, A. Maltrato entre pares o “*bullying*”. Uma visión actual. **Revista Chilena de Pediatría**, 79(1), p. 13-20, 2008.

VALLE, L. E. L. R.; MATTOS, M. J. V. M. (Org.). **Violência e educação: a sociedade criando alternativas.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

VIANNA, C. C. **As violências produzidas na escola: as contribuições de Hannah Arendt na educação.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

VIEIRA, R. R. **Bullying: estudo de caso em escola particular.** 2009. 176f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, 2009.

WASELFISZ, J. J. **Revertendo violências, semeando futuros: avaliação de impacto do programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco.** Brasília: UNESCO, 2003.

WANG, J.; NANSEL, T.; IANNOTTI, R. J. Cyber and Traditional Bullying: Differential Association with Depression. **Journal of Adolescent Health**, v. 48, (4), 147-154, 2011.

ZAFRA, E. L.; MARTOS, M. P. B. **Violencia em las aulas.** Jaén: Del lunar, 200

ZANELLA, M. N. Adolescente em conflito com a lei e escola: uma relação possível? **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, 3, p. 4-22, 2010.

APÊNDICES

**APÊNDICE I – QUADROS COM OS AUTORES, TÍTULOS E
RESUMOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE *BULLYING***

Autor	Título	Resumo
Adriana Maria Soares da Silva	Sentidos de violência para alunos de uma escola localizada em uma favela do Município do Rio de Janeiro em aulas de Educação Física	<p>Este estudo teve como objetivo buscar sentidos de violência como forma de constrangimento, nos discursos dos alunos da faixa etária de 8 a 9 anos que frequentam aulas de Educação Física na escola em uma favela do município do Rio de Janeiro. No capítulo I, se desenvolve: o funcionamento da instituição onde leciono e estudam os alunos envolvidos, os objetivos e as justificativas que me levaram a tal estudo e qual metodologia utilizada para a realização dessa pesquisa. Ao observar que muitos alunos eram “interpretados” de maneira negativa em relação a comportamentos ou atitudes dentro da instituição, na qual eram julgados como “violentos”, resolvi realizar este estudo para tentar “compreender” estes alunos como um todo através de seus discursos. O capítulo II é composto por uma revisão de literatura em Imaginário Social (Pierre Ansart, Nilda Teves.), concepções de violência (Pierre Mezisnski, Bernard Charlot.), desenvolvimento moral de crianças (Lawrence Kohlberg, Jean Piaget) e técnicas de análise do discurso (Eni Pulcinelli Orlandi). No Capítulo III foi feita a análise dos discursos. Através de entrevistas e com a utilização da técnica de análise de Eni Pulcinelli Orlandi chegou-se ao mapeamento das marcas lingüísticas que remeteram a diferentes formas de constrangimentos: de aprovação e desaprovação, de merecer ou não o castigo, de passar vergonha, de sentimento de humilhação, de culpa, tristeza, rejeição, impedimentos, “bullying”, conformismo como aceitação ou de forma “silenciada”. E como conclusão deste trabalho, exposto no capítulo IV, foi possível apresentar outro “olhar” sobre o aluno dentro da escola e as questões educacionais. Através da compreensão das formas de constrangimentos, e a influência que pode causar dentro do espaço e cotidiano escolar, o professor poderá ser capaz de adequar sua forma de ensino-aprendizagem para melhor atender os alunos e criar um ambiente agradável para eles.</p>
Alcione Melo Trindade do Nascimento	INTIMIDAÇÕES NA ADOLESCÊNCIA: expressões da violência entre pares na cultura escolar	<p>O presente estudo situa-se no debate sobre violências nas escolas a partir de uma abordagem sociocultural da psicologia social e do desenvolvimento. Nele investigou-se uma modalidade de violência que acontece no contexto escolar entre pares de adolescentes, denominada de bullying e/ou intimidação – assunto que vem conquistando visibilidade nas mais diversas mídias e campos de pesquisa científica dados seu avanço e incidência em escolas públicas e privadas, frequentadas por diferentes classes sociais. A intimidação é definida como um fenômeno que ocorre através de ataques intencionais, físicos ou verbais, praticados por um ou mais sujeitos, ao longo do tempo, contra uma ou mais pessoas que estejam em situação de desvantagem física ou psicológica. Tal prática é considerada como uma violência relacional porque nega a alteridade e os direitos fundamentais de expressão subjetiva num contexto escolar, que deveria ser seguro e acolhedor. Portanto, o objetivo desta dissertação foi compreender os significados e sentidos produzidos por adolescentes, sobre as práticas de intimidação. Para tanto, foram investigados estudantes adolescentes de 16 a 18 anos (11 moças e 17 rapazes), que cursavam o 1º e o 2º ano do Ensino Médio num colégio público de excelência na cidade do Recife/PE. Os referenciais teóricos do estudo foram a psicologia sociohistórica, a psicologia cultural e a Rede de Significações. A metodologia utilizada foi a qualitativa, com uso dos recursos da observação participante e grupos focais. Nos grupos e entre pares, os adolescentes expressaram, através da técnica de construção de imagens, dos comentários e do procedimento de autoscopia, reflexões, sentimentos, depoimentos e preocupações sobre a intimidação. De todas as informações registradas, destacou-se o significado das relações horizontais, construídas ao longo dos anos entre pares, circunscritas ao contexto escolar. Principalmente as relações de amizade, base afetiva e instrumental, que configuravam diversas dinâmicas de sustentação e silenciamento diante das práticas de intimidação entre os colegas. O senso crítico as situações de exposição e desrespeito aos colegas era sacrificado a favor da manutenção da homogeneidade e da cultura do grupo de amigos, da conservação da intimidade, do apoio às práticas de intimidação, devido ao medo de perder a posição conquistada no grupo. Essa rede de interações promovia intimidações a partir dos valores culturalmente significativos para aquela escola. Intimidações que feriam e magoavam os intimidados, despertando conflitos internos e externos, os quais eram relevados por serem iniciados por amigos e ao se apresentarem mascarados pelo tom de brincadeiras, perpetuando um ciclo de violência relacional.</p>
Autor	Título	Resumo

<p>Ana Carina Stelko Pereira.</p>	<p>Violência em escolas com características de risco contrastantes</p>	<p>O contexto escolar foi apontado como favorável para a realização de prevenção de violência. Contudo, estudos brasileiros apontaram a existência de violência em escolas, ainda que com instrumentos não validados e, em sua maioria, sem seguirem todos os preceitos científicos. Além disso, não deliberadamente avaliaram escolas com diferentes graus de risco para a violência e poucas investigaram fatores contribuintes. Essa dissertação se divide em dois estudos. O estudo 1 teve como objetivos: (a) criar e realizar a validação aparente de um instrumento que avaliasse violência escolar e (b) criar e aplicar em teste piloto um instrumento que investigasse a percepção de funcionários sobre um programa de prevenção de violência escolar. O estudo 2 caracterizou a violência vivenciada em três escolas com indicadores de risco diferenciados, de acordo com múltiplos informantes, e investigou percepções de funcionários sobre prevenção de violência escolar, tendo utilizado dos instrumentos desenvolvidos no estudo 1. Participaram da pesquisa 706 alunos, de 5ª. a 8ª. séries, 88 funcionários de três escolas públicas da cidade de Curitiba e seis pesquisadores da área de violência. Os instrumentos foram eficientes e tiveram boa aceitação do público-alvo, foram altos os índices de violência na escola independentemente do risco a que a escola estivesse exposta. Delinearam-se condições antecedentes a comportamentos agressivos (por exemplo, os alunos vítimas referiram que o motivo mais frequentemente para as agressões foram brincadeiras violentas). Revelou-se, também, a topografia dos comportamentos violentos, por exemplo, para os alunos vítimas a forma de vitimização mais comum foi xingamentos e/ou apelidos. Aludiu-se, também, condições conseqüentes aos comportamentos agressivos dos alunos, como a alternativa “nada aconteceu” ser a mais assinalada. Em geral, os alunos apontaram que a escola mais exposta a riscos (Escola MAR) não se diferenciou da escola exposta a risco intermediário (Escola INR) e da menor risco (Escola MER), porém a Escola MER foi mais violenta que a INR. Para os funcionários, a escola MAR foi a mais violenta, seguida pela INR e esta pela MER, sendo que a escola MAR estava mais relacionada ao abuso de substâncias por alunos, gangues, tráfico de drogas e porte de armas. Os funcionários consideraram relevante prevenir violência, porém somente na escola MAR este objetivo foi mais importante que outros. Nas três escolas, profissionais que são de fora da escola, seguido pelos pais, foram os mais citados como quem deveria realizar prevenção. Em conclusão, o estudo traçou um panorama da violência escolar e investigou variáveis contribuintes, porém seria importante replicá-lo, realizando outras etapas da validação dos instrumentos e abordando os aspectos percebidos em estudos de intervenção.</p>
<p>Ana Helena Rodrigues Guimarães</p>	<p>O Orientador Educacional Frente ao Fenômeno Bullying – Um Estudo nas Escolas Particulares do Plano Piloto</p>	<p>Este estudo teve como objetivo investigar o papel do orientador educacional frente ao comportamento de bullying em escolas particulares do DF, visando esclarecer as manifestações desse fenômeno e identificar quais as práticas mais oportunas e eficazes para o seu enfrentamento por parte do profissional de orientação educacional. Desse modo, efetuou-se a investigação do projeto pedagógico das escolas pesquisadas com objetivo de verificar a existência deste assunto e quais as diretrizes que as mesmas adotam para trabalhá-lo no decorrer do ano letivo bem como, a análise de conhecimento trazida pelos referidos profissionais desse estudo para lidar com a questão da violência escolar, bem como das práticas relacionadas à sua prevenção. A revisão de literatura deste estudo abrangeu conceitos de violência, bullying, tipologia, formas, bem como o papel do orientador educacional em relação a este tipo de violência no contexto escolar. Entrevistas, semi-estruturadas, foram realizadas com 10 orientadores educacionais de escolas particulares, tendo sido os dados submetidos a análise de conteúdo. Os resultados indicaram que, embora esses profissionais admitam que a violência seja um fenômeno social que causa uma grande preocupação atualmente, o bullying ainda se apresenta como dúvida e por outro lado um desafio, para estes profissionais, por se tratar de um tipo de violência dentro da escola. Embora estes profissionais não tenham, estudado esse fenômeno, eles possuem noção sobre ele. Os Projetos Políticos pedagógicos apresentaram em parte alguns assuntos diretamente relacionados ao tema, outros apenas procedimentos preventivos. As práticas desses profissionais em relação ao bullying e as diversas necessidades e conflitos dos alunos são variadas e de acordo com a filosofia da escola.</p>
<p>Autor</p>	<p>Título</p>	<p>Resumo</p>

<p>Ana Paula Toppan dos Santos</p>	<p>A presença do Bullying na mídia cinematográfica como contribuição para a educação</p>	<p>O presente estudo tem como proposta analisar como a mídia cinematográfica retrata o fenômeno bullying no ambiente escolar e como essa linguagem pode proporcionar aos educadores e alunos a conscientização, a reflexão e as mudanças de comportamento. Para atingir nosso objetivo de caracterizar o fenômeno como uma forma de violência prejudicial a todos os envolvidos, e uma vez que as imagens filmicas devem ser consideradas como fonte de conhecimento e transformação de atitudes, foram analisadas as imagens que destacam o bullying dos filmes Nunca fui beijada e Bang, bang! Você morreu. Com o intuito de contribuir teórica e metodologicamente para um ensino humanista, respeitando as diversidades humanas e formando cidadãos críticos e conscientes de seu papel transformador na sociedade, o embasamento teórico constitui-se de obras fundamentais e para melhor comprovação do bullying. Na prática, realizamos observação participante e pesquisa-ação junto aos educadores e alunos. A pesquisa contou com a participação de educadores, gestores e alunos de uma escola pública de Marília onde constatamos que a arte cinematográfica proporciona ao educador e aluno a aquisição de mais uma prática pedagógica capaz de fomentar a criticidade, conduzindo-os a uma ação-transformadora comprometida com a realidade social. As imagens filmicas mediadas por profissionais capacitados no processo educacional valorizam e enriquecem o aprendizado do aluno, tornando-o cidadão crítico capaz de respeitar as desigualdades humanas promovendo uma sociedade igualitária, livre de preconceitos e violência.</p>
<p>Carlos Alberto Pereira de Abreu</p>	<p>Violência na escola desafiando a promoção de um ambiente saudável</p>	
Autor	Título	Resumo
<p>Carla Elizabeth da Silva</p>	<p>Violência entre pares: um estudo de caso numa escola pública de Ensino Fundamental no município de Esteio/RS</p>	
<p>Carolina Saraiva de Macedo Lisboa</p>	<p>Comportamento Agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção</p>	<p>O presente estudo 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. Em uma amostra de 258 crianças, regularmente matriculadas em escolas de nível sócio-econômico baixo, utilizaram-se duas escalas para investigação do comportamento agressivo, uma respondida pelas próprias crianças e outra pelas suas professoras, e também um instrumento de nomeação baseado em características, respondido pelos colegas. Para investigação da amizade foi utilizada uma escala sobre qualidade da amizade percebida e, para a investigação do processo de vitimização, foi utilizado o instrumento projetivo SCAN-Bullying. As aplicações dos instrumentos foram todas coletivas, com exceção do instrumento projetivo SCAN-Bullying que é acompanhado de uma entrevista estruturada. Foram realizadas regressões múltiplas e correlações de Pearson, a fim de verificar as interações entre as variáveis estudadas. Testes T de Student, Teste de Kruskal-Wallis e Testes de Qui-quadrado foram utilizados a fim de verificar possíveis diferenças entre grupos de crianças com amizades recíprocas e sem amizades recíprocas, grupos de crianças classificados como agressores, vítimas, agressores-vítimas e pró-sociais e entre os gêneros. De uma maneira</p>

		<p>geral, verificou-se que a agressividade individual é um fator de risco para a vitimização entre pares, enquanto a amizade recíproca é um fator de proteção. Verificou-se, entretanto, que a agressividade do amigo pode ser um fator de proteção associado à popularidade da criança e reciprocidade na sua amizade. Estes resultados oportunizaram a compreensão e reflexão sobre a qualidade da interação de comportamentos e características sociais na promoção da resiliência. Os resultados obtidos poderão gerar subsídios para programas de intervenção que visem à adaptação saudável no ciclo vital.</p>
Autor	Título	Resumo
Claudia de Moraes Bandeira	Bullying: Auto-Estima e diferenças de gênero	<p>O presente estudo teve por objetivo pesquisar a ocorrência de bullying em adolescentes de três escolas, públicas e privadas, da cidade de Porto Alegre, RS. Investigou os tipos mais utilizados de bullying e a frequência com que ocorrem. Objetivou, também, verificar se existe diferença na auto-estima de adolescentes envolvidos no bullying, enquanto vítimas, agressores, vítimas/agressores e testemunhas, por sexo. A amostra foi composta por 465 adolescentes, de ambos os sexos, estudantes de quartas a oitavas séries do ensino fundamental. Dentre estas crianças, 52,7% pertenciam ao sexo masculino e a idade dos participantes variou entre nove e dezoito anos (M= 13,4 anos; dp = 1,47). Os instrumentos utilizados foram um questionário sobre bullying, com 15 questões de múltipla escolha e a Escala de Auto-Estima de Rosenberg. Os dados foram coletados de forma coletiva nas escolas, após autorização das mesmas e consentimento dos adolescentes e pais. Os resultados mostraram que 67,5% foram vítimas, 54,7% foram agressores, 43,6% foram vítimas/agressores e 83,9% foram testemunhas de bullying. Uma ANOVA apontou uma interação entre sexo e papéis de bullying em relação à auto-estima. Testes Post Hoc demonstraram que meninos no grupo de vítimas/agressores apresentaram média superior de auto-estima em relação às meninas. Verificou-se que meninos no grupo de testemunhas apresentaram maior média de auto-estima que no grupo das vítimas. Verificou-se que as meninas no grupo de agressoras apresentaram média mais alta que o grupo das vítimas/agressoras. Concluiu-se que o bullying é um fenômeno de ocorrência muito comum e que apresenta diferentes implicações na auto-estima das meninas e dos meninos envolvidos em diferentes papéis. Novos estudos para esclarecer algumas dessas questões são propostos.</p>
Cristina Helena Bernardini	Representações sociais de bullying por professores	<p>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: (a) observação do cotidiano escolar, devidamente anotada em diário de campo; (b) grupo focal com 12 professores que atuam em turmas de 6º a 9º anos, uma vez que, de acordo com a literatura, a maior incidência de bullying ocorre em adolescentes com idades entre os 11 aos 16 anos; e (c) entrevistas conversacionais com os mesmos professores, após capacitação sobre o tema patrocinada pela Prefeitura Municipal. Para iniciar a conversa no grupo focal, foram apresentadas três seqüências de imagens que retratavam situações de bullying e solicitado que os professores falassem sobre elas. Estas conversas foram gravadas em áudio, transcritas e analisadas. Dessa análise foram retiradas questões que compuseram o roteiro da entrevista, momento em que as imagens foram novamente apresentadas aos professores com a intenção de verificar se eles confirmavam suas falas registradas no grupo focal. A hipótese era que as informações fornecidas e as discussões promovidas durante a oficina sobre bullying poderiam ter provocado alguma mudança na compreensão do fenômeno. O cruzamento das análises mostrou que os professores mantiveram seus posicionamentos e permitiu localizar a possível metáfora do núcleo figurativo da representação social de bullying: associado à adolescência, bullying é como se fosse uma moléstia e como tal, necessita remédio para ser curada. No entanto, 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. A inoperância docente possibilita a banalização da violência e corre-se o risco de manter esses episódios que cada vez mais interferem na construção de uma cultura pela</p>

paz nas escolas.		
Autor	Título	Resumo
David Sergio Hornblas	Bullying na escola: como crianças lidam e reagem diante de apelidos pejorativos	O estudo que se segue, teve por objetivo 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 ampliada do fenômeno. Os dados coletados indicam sofrimento psicológico e por vezes reações destemperadas dos alunos apelidados, circunscritos numa escola pública – região central de São Paulo – que se exime de ações e procedimentos de contenção. A pesquisa foi realizada com alunos das 7 ^{as} e 8 ^{as} anos do ensino fundamental e idades entre 13 e 14 anos. O bullying é um fenômeno mundial que acomete jovens sem distinção social, econômica ou política. Na presente pesquisa, as reações dos sujeitos perante os apelidos pejorativos foram examinadas com profundidade e sugeridos como o ponto de partida para outros eventos de bullying.
Débora Bianca Xavier Carreira	Violência nas Escolas: qual o papel da gestão?	Esta pesquisa, de caráter descritivo, exploratório e comparativo, objetivou traçar o quadro da violência escolar em duas escolas, com características diferentes, ambas vinculadas ao Sistema de Ensino do Distrito Federal, bem como analisar e discutir qual é o papel da gestão frente a este problema. A literatura destacou conceitos acerca das manifestações violentas no dia-a-dia da sociedade e das escolas, trazendo algumas considerações sobre a gestão educacional no Brasil e o papel dos gestores. Tratou-se do conceito de conflitos e de outras ambigüidades que envolvem o tema “violência escolar”. Os resultados mostraram que as manifestações violentas são muito parecidas nas duas escolas, mesmo que estas últimas sejam bem diferentes; uma, pertencente à rede pública de ensino e a outra, à rede particular. As violências mais frequentes detectadas nos dois ambientes foram as agressões verbais e o bullying, ambas não muito explícitas e de difícil identificação na rotina pedagógica. Professores e gestores demonstraram pouco preparo para lidar com a violência no contexto escolar e a falta de uma comunicação eficaz foi o traço que marcou a relação entre os atores que participaram deste trabalho. Quanto ao papel do gestor, ficou clara a sua importância nas ações para lidar com a violência escolar e no esforço de preveni-la, sendo ele um elemento viabilizador e facilitador para que aconteçam estratégias significativas em relação a este problema. Professores e alunos explicitaram que as ações mais frequentes por parte da gestão, para lidar com violências, têm sido as de caráter coercitivo e punitivo, bem como um rígido controle disciplinar. Dentre as ações da gestão, esperadas por professores e alunos para lidar com a questão, destacou-se a busca por diálogo e o acesso a informações pertinentes ao tema “violências”. Violência, escola, gestão
Deborah Christina Antunes	Razão Instrumental e Preconceito: reflexões sobre o bullying	Essa dissertação traz algumas reflexões sobre o conceito de bullying, que caracteriza, atualmente, um tipo de violência escolar ocorrida nas relações entre alunos. Na primeira parte desse trabalho é feita uma análise teórica. A partir da crítica à razão instrumental e do conceito de preconceito, ambos com base na Teoria Crítica da Sociedade, é realizada uma crítica ao conceito de bullying, meramente formal e descritivo. Na segunda parte, é apresentada uma pesquisa empírica, que visa a analisar, nos dados empíricos coletados por meio de entrevistas individuais e de um grupo de discussão com alunos do 8º ano do ensino fundamental da rede particular, a proximidade entre o que se descreve por bullying e o que se considera, aqui, preconceito. Considera-se que, embora se trate de fatos semelhantes e que compartilham os determinantes individuais e culturais, são conceitos opostos, o primeiro colabora com a manutenção do vigente, e o

segundo vê no conhecimento a finalidade da emancipação humana

Autor	Título	Resumo
Dezir Garcia da Silva	Violência e Estigma: bullying na escola	Esta dissertação investiga 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. Valendo-se das metodologias utilizadas, através de levantamento de dados, observação participante, relatos escritos e grupos focais, realizados com os alunos/as, esta dissertação apresenta um conjunto de reflexões sobre esse tipo de violência escolar, estendendo um convite ao leitor para participar do debate em torno desta temática tão necessária e urgente.
Fernanda Martins de França	Violência intrafamiliar e envolvimento em "bullying" no Ensino Fundamental	Muitos estudos têm demonstrado que as crianças expostas à violência doméstica possuem mais chance de apresentar problemas de comportamento e de ajustamento na escola. Entretanto, poucos estudos têm verificado a relação entre diferentes tipos de violência doméstica e bullying. A presente pesquisa teve como principais 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. Participaram do estudo 239 estudantes, que cursavam da 5ª à 8ª séries, sendo que 34,7% eram meninos e 65,3%, meninas. Um questionário foi construído, baseado em outros instrumentos, e continha: 12 questões sobre variáveis sócio-demográficas; 16 itens da "Escala de Tática de Conflitos Revisada" (CTS-2), com o objetivo de investigar a exposição dos estudantes à violência interparental física e psicológica; e 32 questões da "Escala de Táticas de Conflito entre Pais e Crianças" (CTSPC), que mediam a violência física e psicológica cometida por mães e pais contra os participantes. O envolvimento em bullying foi avaliado por meio de 26 itens, desenvolvidos especialmente para os propósitos desse estudo, baseados em uma versão modificada do questionário de Olweus. No geral, 49% dos alunos relataram envolvimento em bullying nos três meses anteriores à coleta de dados: 2,9% como autores, 25,5% como vítimas e 20,5% como vítimas-agressoras. Os meninos tiveram mais envolvimento em bullying como alvo/autores do que as meninas. Mais de 50% dos participantes testemunhou pelo menos um episódio de violência psicológica entre os pais e 12% dos estudantes foram expostos, também, à violência física interparental, sendo relatado que pais e mães se agrediam em igual proporção. Com relação à violência contra a criança, a violência psicológica foi a modalidade mais freqüente: 85% dos participantes relataram que suas mães haviam perpetrado esse tipo de violência contra eles e, 62%, sofreram essa violência por parte dos pais. A prevalência do abuso físico contra as crianças foi, também, alarmante: cerca de 70% dos alunos relatou ter sofrido punição corporal cometida pelos pais. Foram encontradas associações entre violência doméstica e bullying, com peculiaridades de acordo com o gênero dos participantes. Estar exposto à violência interparental esteve associado com ser alvo/autor de bullying na escola (especialmente para as meninas), mas não com ser vítima de intimidação. A violência parental direta, por sua vez, aumentou a chance dos garotos relatarem envolvimento em bullying como vítima e também a chance de ser vítima-agressora. Entre as meninas, sofrer violência por parte dos pais foi um fator associado somente com atuar em bullying como alvo/autor. Ser vítima-agressora, na presente pesquisa, significou ter mais chance de sofrer violência doméstica e que essa violência fosse mais crônica do que a relatada por alunos sem envolvimento em bullying ou que eram apenas alvo de intimidação. Devido ao baixo número de participantes classificados apenas como autores de bullying, não foi

possível realizar análises estatísticas com esse grupo, o que foi uma limitação importante da presente pesquisa.

Autor	Título	Resumo
Frederico Antônio de Araújo	Bullying: uma abordagem teórica dessa construção social	<p>O tema desta dissertação de mestrado é o bullying. Esta dissertação reuniu, catalogou e analisou documentos em língua portuguesa (trabalhos científicos, teses, dissertações, publicações em revistas e jornais científicos, documentos informatizados online e livros) que trataram do bullying como tema central, como parte ou capítulo, procurando fazer um estudo teórico, bem como, procurando construir temas geradores para discussão. A investigação desses documentos para a formação do corpo da pesquisa foi realizada principalmente via Internet, em sites de busca do Google Acadêmico, em bibliotecas virtuais, em bancos de dados das universidades, em revistas com disponibilização eletrônica, em sites de domínio público, em sites do Governo Federal e instituições oficiais, sites de estados e prefeituras. Foi delimitado o tema de discussão para as questões sobre o bullying. Foi objetivo desta dissertação, pesquisar o bullying, buscando compreender o significado desta temática, bem como o significado que os autores têm dado ao termo, principalmente nos livros de circulação nacional em língua portuguesa e sobre o bullying e a produção do saber produzido a respeito dele nas pesquisas educacionais brasileiras, nos anos iniciais do terceiro milênio. Foram construídas categorias-tema para maior compreensão e aproximação dos problemas de bullying na escola. Essas categorias-tema foram alcançadas pela análise do material catalogado, através das metodologias de análise conceitual, mapa conceitual e resenha crítica. Depois de selecionados e analisados, os textos foram processados pelo software Adobe Reader 9.0 que realiza uma categorização eletrônica, a partir da apuração do número de vezes em que determinada palavra aparece em um conjunto de documentos. No total, foram seis livros analisados, dezesseis dissertações de mestrado, seis teses de doutorado e cinquenta artigos de publicação em periódicos e revistas online. Algumas conceituações teóricas a respeito do bullying, da violência, da exclusão, do estigma, da incivilidade e descortesia foram apontadas. A investigação realizada nos documentos encontrados se deu no sentido de desvelar como as categorias-tema podem contribuir para maior compreensão do problema. À luz das teorias das novas sociologias, buscou-se analisar as questões levantadas sobre o bullying escolar, principalmente a “Teoria dos Processos Civilizatórios” de Norbert Elias. Sendo o bullying escolar um tema relevante no contexto brasileiro de violência e exclusão, seu maior conhecimento e aprofundamento podem contribuir para um entendimento mais concreto a respeito do problema e uma maior instrumentação para o seu enfrentamento.</p>
Autor	Título	Resumo

<p>Gustavo Levandoski</p>	<p>ANÁLISE DE FATORES ASSOCIADOS AO COMPORTAMENTO BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR: CARACTERÍSTICAS CINEANTROPOMÉTRICAS E PSICOSSOCIAIS</p>	<p>O bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra um ou outros, causando dor, angústia e sofrimento a vítima, gerando como consequência, problemas psicológicos. Esta pesquisa teve como objetivo averiguar se as variáveis cineantropométricas, auto-imagem 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. A pesquisa foi realizada com 337 alunos da 6ª série do ensino fundamental de uma escola da rede pública da Grande Florianópolis- SC (Brasil). A avaliação foi realizada em três momentos, no primeiro com a aplicação das escalas de silhueta e percepção da imagem corporal. Em segundo, avaliação cineantropométrica, e em terceiro, aplicação das técnicas para diagnóstico do fenômeno bullying, através do questionário da violência entre pares de Freire et. al (2006), a escala sócio- métrica criada pelo autor deste estudo, e a observação do pesquisador. A análise estatística foi realizada utilizando os testes de Análise de Variância com Post-Hoc de Tukey, Qui-quadrado, Kruskal-Wallis para indicar a diferença entre os alunos com envolvimento bullying e correlações com coeficiente Pearson e Spearman sempre adotando um $p=0,05$. A incidência foi de 28,3% de alunos envolvidos neste fenômeno, sendo que 14,1; 4,3 e 9,8 por cento destes eram vítimas, agressores/vítimas e agressores respectivamente. Constatou-se que os envolvidos diferenciaram-se estatisticamente em termos morfológicos, motores e na posição de status no grupo escolar. Não houve diferença entre os envolvidos em relação à autoimagem percebida e a ideal, mas encontramos que tanto as vítimas quanto os agressores/vítimas, gostariam de serem maiores fisicamente, e que em média os agressores estão mais satisfeitos com sua imagem corporal. Encontrou-se uma correlação ($r=0,354$; $p=0,010$) entre estar envolvido em bullying e atitudes de mau comportamento e baixo desempenho escolar. Em algumas disciplinas do currículo escolar as notas que medem o desempenho acadêmico indicaram valores mais satisfatórios para as vítimas ($F=4,645$; $p=0,014$). Por fim o perfil das vítimas apresentou uma massa corporal total, massa corporal magra, estatura, envergadura, aptidão física principalmente nos testes que avaliam a força física e nas relações que medem o status no meio social com valores e níveis inferiores em relação aos agressores. Conclui-se que existem diferenças significativas entre vítimas e agressores envolvidos com bullying no ambiente escolar nos aspectos cineantropométricos e status social.</p>
<p>Ivone Pingoello</p>	<p>Descrição comportamental e percepção dos professores sobre o aluno vítima do bullying em sala de aula</p>	<p>Este trabalho objetiva descrever o comportamento do aluno vítima do bullying e verificar qual o comportamento que o identifica com o intuito de colaborar na atuação dos professores na identificação de vítimas em sala de aula, podendo assim facilitar a tomada de medidas para a mediação e superação deste problema. A metodologia consiste em observação em sala de aula para identificação dos alunos vítimas com registros em um protocolo de frequência de comportamentos característicos de bullying; teste sociométrico com o objetivo de verificar a posição ocupada pelas vítimas nas relações interpessoais e questionários para os orientadores e professores da série pesquisada para verificar a percepção que os mesmos têm a respeito do fenômeno. Nas observações, os registros da frequência de comportamentos categorizados como típicos de bullying apontaram para dois alunos como sendo alvo do fenômeno em sala de aula; dos dois alunos apontados como vítimas nas observações, um ocupou a posição de isolado em quatro dos quatro sociogramas resultantes do teste sociométrico e o outro aluno ocupou a posição de isolado em um sociograma e nos outros três sociogramas ele apareceu na posição de rejeitado das escolhas afetivas e intelectuais. As respostas aos questionários revelaram que os orientadores e os professores têm uma boa percepção dos conflitos e exclusões existentes em sala de aula, porém não relacionam estes problemas com o bullying e não possuem uma orientação adequada em como atuar diante de tal problema. Percebe-se uma clara associação dos comportamentos adotados pelas vítimas típicas e os comportamentos adotados pelos alunos identificados como vítimas, a posição de isolamento e rejeição ocupada por eles no teste sociométrico confirma a exclusão, uma das características mais nefastas do bullying e a falta de uma orientação para os professores sobre o fenômeno, agrava o quadro da vítima e promove no agressor o sentimento de impunidade. O resultado desta pesquisa sugere que os comportamentos adotados pelas vítimas do bullying devem receber atenção especial por parte dos profissionais da educação e que estes terão condições de auxiliar na prevenção e solução deste problema se receberem orientações adequadas.</p>

Autor	Título	Resumo
<p>Josafá Moreira da Cunha</p>	<p>VIOLÊNCIA INTERPESSOAL EM ESCOLAS NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS E CORRELATOS</p>	<p>O presente estudo teve por objetivo aprimorar a compreensão sobre a agressão e vitimização entre pares em escolas brasileiras através de um estudo exploratório sobre suas características e relação com a interação familiar e ajustamento psicossocial. Foi hipotetizado que a agressão e vitimização estariam significativamente associadas a fatores demográficos, à interação familiar e ao ajustamento psicossocial (aferido através de problemas de comportamento internalizados e externalizados). Os participantes foram 849 estudantes do Ensino Fundamental e Médio (idade média = 14,3 anos; d.p.= 1,9) de quatro cidades brasileiras: Curitiba (PR), Goiânia (GO), Governador Valadares (MG) e Teresina (PI). Os participantes completaram as seguintes medidas: Escala de Agressão e Vitimização entre Pares, Escala de Qualidade de Interação Familiar, Escala de Responsividade e Exigência, Questionário de Conflito Familiar, Children's Depression Inventory (CDI) e um Questionário de Comportamento Anti-Social. A análise fatorial exploratória foi utilizada para avaliar a estrutura empírica da Escala de Agressão e Vitimização entre Pares, e quatro fatores foram extraídos: agressão direta (?=0,79), agressão relacional (?=0,72), agressão física indireta (1 item) e vitimização (?=0,81). Estes fatores foram utilizados para realizar uma análise hierárquica de agrupamento (Método de Ward), resultando em cinco categorias de envolvimento na agressão e vitimização entre pares, com as seguintes incidências: não-envolvidos (34,2%), vítimas (21%), agressores I (29,4%), agressores II (10%) e vítimas-agressoras (5,4%). Conforme a hipótese inicial, as dimensões familiares avaliadas interagiram significativamente com a agressão e vitimização, com algumas correlações positivas, que foram rotuladas como fatores de risco (punição corporal, conflito familiar, comunicação negativa e clima conjugal negativo) e algumas correlações negativas, consideradas fatores protetivos (envolvimento, sentimento dos filhos, relacionamento afetivo, modelo parental, regras e monitoria, comunicação positiva e clima conjugal positivo). A hipótese a respeito da relação da vitimização entre pares com o ajustamento psicossocial foi também suportada: os participantes envolvidos como vítimas ou agressores relataram escores mais altos no CDI e também mais manifestações de comportamento anti-social. Os resultados enfatizam a relação entre a vitimização entre pares e o ajustamento psicossocial, e também sugerem a importância da família como um contexto significativamente relacionado às interações dos adolescentes com pares.</p>
<p>José Carlos Munarin</p>	<p>A escola como espaço de convivência: a prevenção e a redução do bullying escolar</p>	
Autor	Título	Resumo
<p>Juliana Munaretti de Oliveira</p>	<p>Indícios de casos de bullying no ensino médio de Araraquara</p>	<p>A violência é um ato que provoca, pelo uso da força, um constrangimento físico e/ ou moral, e, no âmbito escolar, tem sido pesquisada, nas últimas décadas, a partir de uma correlação entre tentativas de homicídio seguido de suicídio, relacionadas a um fenômeno, cujo autor é chamado, em inglês, de Bully, palavra que se traduz como "brigão" e "valentão". No Brasil, por ser um assunto abordado só recentemente, não há tradução desta palavra. Esta atitude é exibida sem um motivo aparente, de forma covarde, intencional e repetida, manifestada numa relação desigual de poder, a fim de tirar a paz de suas vítimas predestinadas. Quando não causam seqüelas físicas, esse comportamento provoca conseqüências psicológicas ou emocionais graves nas vítimas, pois as atitudes agressivas não têm um motivo justo, e são adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), gerando dor e angústia. Os autores de Bullying vitimizam pessoas que têm alguma característica que sirva de foco para suas agressões. Assim, por usar geralmente colegas da mesma sala de aula como suas vítimas, é uma forma de violência escolar, expressa de maneira sutil e, embora aconteça em todos os níveis de ensino, sua presença é notada com certa frequência</p>

	<p>no Ensino Médio, fase que coincide com a adolescência, onde o indivíduo se encontra em transição física, emocional e psicológica entre a infância e a fase adulta. Esta última característica justifica a nossa pesquisa com alunos de primeira série de Ensino Médio, de três escolas distintas, de clientela oriunda de bairros variados, alcançando assim uma representatividade do município de Araraquara – SP. O estudo foi conduzido a partir da aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas, contendo vinte e cinco questões dissertativas e de múltiplas escolhas, envolvendo o fator social dos alunos, independente de faixa etária, etnia, sexo, estrutura familiar e econômica, renda familiar, localização e moradia. Essas questões nos deram meios de verificar possíveis casos de agressores e vítimas, que é o objetivo maior da pesquisa. Percebemos, através dos resultados, que a escola deve oferecer meios de desenvolver as relações sociais, satisfazer as habilidades cognitivas, colocar limites às ações em grupo, oferecer normas para boa convivência e, ao mesmo tempo, criar oportunidades para que seus alunos tenham uma convivência sadia. A idéia não é criar um sistema educacional milagroso e deixar a responsabilidade nas mãos apenas dos professores; a solução deste problema, ou pelo menos a sua minimização, necessita do desenvolvimento de um sistema, resultante de um conjunto de esforços envolvendo pais, alunos, professores, funcionários, diretores e membros da comunidade.</p>	
<p>Katia Regina Pupo</p> <p>Violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero</p>	<p>O presente trabalho investiga as representações que alunas e alunos têm sobre a violência moral, no contexto escolar. Entendemos violência moral como as pressões psicológicas presentes nas relações interpessoais entre os estudantes, que incluem as humilhações, xingamentos, as ameaças, a exclusão, as perseguições sistemáticas dentro de uma situação desigual, ainda que circunstancial, de poder. Há uma região de intersecção na aceção de violência moral que assumimos e os conceitos de incivildade, micro-violências e bullying também abordados neste trabalho. No estudo dessas representações, buscamos compreender o universo das relações no interior da escola e, particularmente, das relações entre meninos e meninas em sua interface com o fenômeno da violência moral. Este trabalho utilizou como parâmetro de análise teórica e metodológica a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento e foi desenvolvido em dois âmbitos diferentes e complementares: análise do referencial teórico e pesquisa de campo. Nossa amostra foi composta por noventa e seis adolescentes, sendo quarenta e oito meninas e quarenta e oito meninos, de 7ª série do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio, estudantes de uma escola pública e de uma escola privada, ambas localizadas na zona sul em São Paulo. Utilizamos como instrumento a resolução de conflitos numa cena do cotidiano escolar envolvendo violência moral. Com objetivo de investigar as possíveis diferenças entre meninas e meninos, o instrumento teve duas versões diferentes para ser apresentado a estudantes de cada um dos sexos. A aplicação das questões, a partir da leitura da cena, foi realizada em um único encontro com cada um dos grupos de sujeitos. Encontramos diferenças significativas nas representações femininas e masculinas em relação ao fenômeno da violência moral, especialmente no que diz respeito à percepção da ação esperada do sexo oposto nessas situações. Esse resultado nos intima a uma reflexão cuidadosa a respeito da forma como temos orientado nossos alunos e alunas no manejo de situações conflitivas, bem como, nos convida a rever arraigadas condutas sexistas, que reforçam os estereótipos de gênero construídos social e historicamente, em nossa prática educativa no interior da escola.</p>	
Autor	Título	Resumo
<p>Marcia Regina de Carvalho</p>	<p>O Bullyng entre Adolescentes – ressignificando as relações</p>	<p>O bullying é um comportamento ligado à agressividade física, verbal, ou psicológica. É uma ação de transgressão individual ou de um grupo, exercida de modo continuado, por parte de uma vítima predestinada. O objetivo do presente estudo foi conhecer e estudar as estratégias adotadas no campo da psicologia quanto às intervenções psicoprofiláticas ou preservativas entre adolescentes. A pesquisa foi descritiva, exploratória, qualitativa, com estudo de caso. O grupo de alunos tinha idade entre 15 e 17 anos. Os dados foram coletados por meio de entrevista individual com alunos, após a assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento por seus responsáveis. Pelo estudo, foi possível observar uma improbidade freqüente e deliberada a alguém com a intenção de obter poder sobre o outro ao infligir regularmente sofrimento psicológico ou físico. Pelas entrevistas, observou-se que os alunos percebem que a escola pode ter mais ações para evitar atitudes de bullying em suas dependências e sugeriram que os professores conversem mais com os alunos, observem com melhor acuidade</p>

para perceber o que vem acontecendo.		
Marcos Flávio Rolim	Bullying: o pesadelo da escola	Neste estudo, abordamos inicialmente o conceito de "bullying", sistematizando o consenso internacional já lançado a respeito da especificidade desta manifestação de violência, além de assinalar as imprecisões e ambigüidades ainda presentes na demarcação do fenômeno. Ato contínuo, apresentamos, com base em extensa revisão de literatura, dados sobre incidência do "bullying", sobre suas características mais gerais e sobre suas conseqüências. Na primeira parte do trabalho, saberemos como, em vários países, o fenômeno tem sido identificado e a sua impressionante extensão; veremos as marcas que identificam os autores de "bullying" e suas vítimas, além daquelas presentes entre o grupo especial de estudantes que são, a um só tempo, autores e vítimas. Veremos, ainda, o quanto as práticas de "bullying" podem repercutir sobre todos os envolvidos. Na segunda parte, apresentamos o estudo de caso que realizamos em uma escola pública estadual, na zona sul de Porto Alegre, no segundo semestre de 2007 e no início do ano letivo de 2008. Apresentamos a metodologia empregada e os resultados obtidos, interpretando os dados com base na revisão da literatura especializada e com o apoio de nosso referencial teórico. Na parte final, concluímos o trabalho apresentando algumas das experiências exitosas da prevenção a violência nas escolas, o que nos permitirá, também, apresentar sugestões em torno do desafio de construir políticas públicas de prevenção ao "bullying".
Nilza Catini	PROBLEMATIZANDO O "BULLYNG" PARA A REALIDADE BRASILEIRA	O trabalho consiste numa investigação inicial sobre 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. O estudo envolveu 41 participantes, de 8 a 15 anos de um Núcleo Comunitário e os dados foram coletados em duas etapas, compostas por um desenho e uma entrevista individual, semidirigida e gravada. Os participantes caracterizaram o "bullying" a partir de seu referencial enquanto agressores (16%), vítimas (29%) e espectadores. De seus relatos depreende-se: decadência de valores como a solidariedade e sentimento de impotência por parte dos espectadores; ansiedade e insegurança devido expectativa de novas agressões, revolta, sentimento de impotência, autculpa, e reflexos negativos na auto-estima por parte das vítimas; insensibilidade pelo sentimento do outro, valores preconceituosos e formação de grupos que se utilizam de estratégias violentas por parte dos agressores. Das manifestações de violência na comunidade sobressaem-se as relacionadas ao tráfico e uso de drogas. As discussões têm como referência a crítica à ética competitiva e individualista, cujos valores tendem a favorecer a manifestação das diversas violências. Apresentam, ainda, o contraponto entre competição e cooperação.
Autor	Título	Resumo
Rafael Rodrigues Vieira	Bullying: Estudo de caso em escola particular	O presente estudo tem como objetivo investigar os comportamentos relacionados ao bullying entre adolescentes – que são manifestações freqüentes e duradouras de atos que visam desestabilizar, humilhar, ofender e agredir, provocando danos de natureza tanto física quanto psicológica. Apesar deste fenômeno não ser novidade no ambiente escolar, apenas recentemente começou a despertar a atenção para as conseqüências negativas que advém destes comportamentos, o que vem provocando aumento das pesquisas da área. A revisão da literatura buscou levantar aspectos que relacionassem o bullying com a violência, em suas diferentes manifestações, tentando demonstrar a complexidade e a amplitude desta interação. Esta pesquisa se apresenta como um estudo de caso, envolvendo uma escola particular de uma cidade-satélite de Brasília com alta concentração de renda. Como abordagem metodológica foram utilizadas observações diretas sistemáticas e entrevistas semi-estruturadas individuais com alunos e professores. Os dados resultantes foram tratados a partir da análise de conteúdo categorial temática, destacando as percepções e vivências dos envolvidos no que se refere ao bullying. Como principais resultados, destacamos que os entrevistados entendem o conceito de bullying, o relacionam com a imaturidade dos adolescentes, já testemunharam ou forma vítimas de bullying (mesmo aqueles que também são autores) e traçam estratégias de enfrentamento

(geralmente) individuais. Concluímos com algumas considerações e recomendações para a prevenção e o combate às ocorrências deste fenômeno.

<p>Rosana Maria César Del Picchia de Araújo Nogueira</p>	<p>Violências nas escolas e juventude: um estudo sobre o bullying escolar</p>	<p>O objetivo deste estudo foi analisar e refletir sobre a temática “violências 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. Com base nas ciências sociais, buscou-se como referência as idéias de Norbert Elias (1996) a respeito do processo civilizador, quando denomina as pequenas violências ou as pequenas agressões do cotidiano que se repetem sem parar, a transgressão dos códigos de boas maneiras ou da ordem estabelecida, de incivildades, para efeito de distinção das condutas criminosas ou delinquentes; em Tarde (1986) o conceito de “coletividade puramente espiritual” e “coletividade amorfa e passiva” entre outros. A questão central que pautou este trabalho é a reflexão sobre a representação que os jovens têm sobre a violência entre colegas e a ocorrência do bullying escolar. Nossa fonte de dados circunscreve-se às entrevistas realizadas com quatro alunos de oitavas séries, sendo dois meninos e duas meninas de cada escola, professores, equipe técnico-pedagógica e agentes escolares; observações e consulta à documentação. Com intuito de situar os atores envolvidos, o trabalho colocou como uma de suas metas a investigação do aluno adolescente, a sua escola, a sua família e a suas relações com os colegas e como os adultos na sua vida escolar e os sentidos que eles atribuem ao fenômeno da violência. Partiu-se do pressuposto de que ambas as escolas apresentam práticas de violência entre pares; os atores envolvidos nas condições de agressores, de agredidos ou de agressores/ agredidos entendem por violência física: as brigas, depredações, agressões físicas e por violência não física: ofensas verbais, institucionais, discriminações, segregações e humilhações e desconhecem o que seja bullying nas escolas e que os professores, equipe técnico-administrativa e inspetores estão mais preocupados nas escolas investigadas, com os casos de indisciplina na escola, sendo a falta de disciplina entre alunos, do que com os casos de violência entre pares e o bullying escolar independente de questões de gênero, estando presente tanto entre as jovens como entre os jovens. Os principais achados possibilitaram observar que nas duas escolas investigadas, as ações socializadoras incidem muito mais sobre o aspecto pedagógico, o que deixa em segundo plano a proposta educativa. Onde se verifica essa ausência, a escola não funciona como retradutora dos valores sociais e termina por permitir que ideais de discriminação e preconceito, por exemplo, invadam e se estabeleçam no espaço escolar. A falta de alcance da ação socializadora e mesmo o ambiente relacional promovem o aparecimento de brechas que permitem aos alunos a construção de experiências escolares, dentre elas, a experiência da violência. As duas escolas apresentam semelhanças e diferenças, entretanto, em todo o caminho percorrido, observou-se que o ponto decisivo de convergência é a presença do bullying</p>
<p>Autor</p>	<p>Título</p>	<p>Resumo</p>

<p>Samara Pereira Oliboni</p>	<p>O BULLYING COMO VIOLÊNCIA VELADA: A PERCEPÇÃO E AÇÃO DOS PROFESSORES</p>	<p>O bullying é um tipo de violência escolar, praticada entre estudantes, em que um aluno, ou mais, persegue e intimida um colega sem que exista um motivo que justifique o ato. Com as recentes pesquisas nacionais apontando a sala de aula como o local de maior incidência do bullying, esta dissertação teve o objetivo de conhecer a percepção e atuação dos professores frente aos casos de bullying em suas atividades de aula. Caracterizada pelo método qualitativo, a pesquisa seguiu o modelo de inserção ecológica por permitir a imersão do pesquisador no ambiente natural do objeto de estudo. O contexto onde se desenvolveu a pesquisa, foi em uma turma de alunos de 6ª série do Ensino Fundamental de uma Escola Pública, no Estado de Santa Catarina, em 2007, tendo como participantes, os oito professores ministrantes das disciplinas. A de coleta de dados compreendeu o uso dos instrumentos de observação e entrevista semi-estruturada. As observações enfocaram as interações professor-aluno a partir dos encaminhamentos adotados pelos docentes diante dos conflitos ocasionados pelo bullying e; as entrevistas semi-estruturadas, individuais aos professores, explicitaram suas percepções diante dos conflitos entre alunos, em especial, ao bullying. Após a análise textual dos dados e a partir da teoria ecológica do desenvolvimento humano, da educação ambiental e do projeto pedagógico da escola, construíram-se duas categorias interrelacionadas: - Atuação dos Professores Frente a Prática de Bullying Entre Alunos, que é composta pelas subcategorias A Atividade Docente nas Manifestações de Bullying, e A Busca dos Professores por Soluções Para os Conflitos Entre Alunos; e, - A Percepção Docente Sobre o Bullying, que é formada pelas subcategorias Identificação do Bullying Pelos Professores, Insegurança dos Professores Quanto ao que Percebem no Comportamento dos Alunos, e Percepção do Bullying Como Indisciplina. Entre os resultados, a pesquisa demonstra que apesar do projeto pedagógico estar embasado em uma proposta progressista, alguns professores pareceram ter dificuldades de se afastar de um modelo tradicional de ensino, por priorizarem o desenvolvimento do conteúdo programático específico de suas disciplinas, mesmo nas situações de conflito vivenciadas pelos alunos. Desta forma, na tentativa de solucionar os conflitos entre alunos, a maioria dos docentes adotavam, predominantemente, o uso de reprimendas, que de modo ineficiente, pareciam contribuir para a manutenção da prática de bullying e da indisciplina. Quanto a percepção do bullying, poucos foram os professores que perceberam essa prática identificando os alunos envolvidos. Mesmo com o reconhecimento de que o bullying perturbava o aluno alvo das agressões, os docentes mostraram-se inseguros em reconhecê-lo como violência, caracterizando-o, assim como os demais professores, apenas como indisciplina. Em conclusão, este trabalho revela que o não reconhecimento do bullying pelos professores, como um comportamento danoso ao desenvolvimento psíquico dos alunos, aliado, as práticas educativas tradicionais adotadas, contribuem para a incidência e a manutenção do bullying em atividades de aula. A incorporação efetiva da educação ambiental como um conteúdo transversal, assim como da abordagem ecológica do desenvolvimento humano na prática docente, poderia favorecer o reconhecimento, valorização e enfrentamento das situações de bullying em aula.</p>
Autor	Título	Resumo
<p>Samia Dayana Cardoso Jorge</p>	<p>O Bullying sob o olhar dos educadores: um estudo em escolas da rede privada de Natal/RN</p>	<p>O bullying escolar envolve todas as atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que acontecem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro (s) causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder, tornando possível a intimidação da vítima. Suas manifestações envolvem boatos difamatórios, apelidos, discriminação, furto ou danificação de pertences, perseguições, ameaças, agressões físicas, isolamento, exclusão de uma pessoa ou grupo, intimidação, intolerância e desrespeito. Neste estudo, buscou-se identificar a concepção que os educadores têm sobre o bullying, se conhecem e através de quais meios tomaram conhecimento do problema, se intervêm quando identificam casos de bullying e como se dá tal intervenção. Foi utilizado para coleta dos dados um questionário, aplicado a 107 educadores de 14 escolas particulares de Natal/RN. Os dados receberam tratamento estatístico no programa SPSS e seus resultados foram analisados à luz de um referencial social e histórico. Entre os resultados, encontrou-se que 83% dos educadores entrevistados já ouviram ao menos falar em bullying, sendo que as informações sobre o problema vêm principalmente dos meios de comunicação, como televisão, jornais e revistas. Os educadores afirmaram que os apelidos, xingamentos e agressões físicas são as manifestações de violência mais frequentes entre os alunos e também as queixas mais comuns quando estes procuram por ajuda. A</p>

		<p>necessidade de intervenção quando se identifica um caso de bullying foi relatada por 97,03% dos entrevistados, sendo que 73,27% dos educadores já foram inclusive chamados por alunos ou funcionários da escola para remediarem as situações de bullying entre alunos. Sobre as formas de intervenção empregadas, a mais comum foi a conversa e advertência aos alunos envolvidos. Sugere-se a intensificação de estudos relacionados ao assunto e o desenvolvimento de ações e programas antibullying que envolvam a comunidade escolar (educadores, pais, alunos, funcionários), em parceria com segmentos sociais: Conselho Tutelar e demais órgãos ligados à proteção da criança e do adolescente</p>
Sonia de Alcantara	Bullying na Escola: Uma forma de Violência e Exclusão	<p>Este trabalho busca analisar o bullying, tendo como foco principal, sua ocorrência entre alunos na instituição escolar. Exclusão e violência estão associadas ao bullying, conforme se procura demonstrar nesta pesquisa qualitativa de caráter exploratório. Abordaram-se, pesquisas que tratam do bullying ou que guardam afinidades com este tema. Além disso, com exemplo de filmes e entrevistas com participantes do bullying - vítimas, algozes ou meros assistentes - buscou-se o aprofundamento no tema, considerando-se realidade brasileira. Embora ainda subestimado, o fenômeno do bullying começa a preocupar as autoridades escolares que tentam intervir para controlar a sua ocorrência. Buscou-se em Goffman e em autores que se detiveram especificamente sobre este tema, subsídios para a análise efetuada.</p>

APÊNDICE II – QUADROS COM TÍTULOS, AUTORES, DATAS, INSTITUIÇÕES DE ORIGEM, GRAUS ACADÊMICOS (MESTRADO OU DOUTORADOS), PROGRAMAS DE ORIGEM E CONCLUSÕES

Estudo número	Ano	Autor	Título	Instituição	M ou D	Programa de Pós-graduação	Conclusões
1	2004	Nilza Catini	PROBLEMATIZANDO O "BULLYING" PARA A REALIDADE BRASILEIRA	PUCAMP	Doutorado	FUNDAMENTOS E MEDIDAS DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA	O trabalho consiste numa investigação inicial sobre o "bullying" na realidade brasileira a partir de sua manifestação em uma escola pública da periferia de Campinas (SP). Os participantes caracterizaram o "bullying" a partir de seu referencial enquanto agressores (16%), vítimas (29%) e espectadores. De seus relatos depreende-se: decadência de valores como a solidariedade e sentimento de impotência por parte dos espectadores; ansiedade e insegurança devido expectativa de novas agressões, revolta, sentimento de impotência, autculpa, e reflexos negativos na auto-estima por parte das vítimas; insensibilidade pelo sentimento do outro, valores preconceituosos e formação de grupos que se utilizam de estratégias violentas por parte dos agressores.
2	2005	Carolina Saraiva de Macedo Lisboa	Comportamento Agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção	UFRS	Doutorado	Desenvolvimento social e aplicações	Verificou-se que a agressividade individual é um fator de risco para a vitimização entre pares, enquanto a amizade recíproca é um fator de proteção. Verificou-se, entretanto, que a agressividade do amigo pode ser um fator de proteção associado à popularidade da criança e reciprocidade na sua amizade.
3	2005	Débora Bianca Xavier Carreira	Violência nas Escolas: qual o papel da gestão?	UNIV. CATÓLICA DE BRASÍLIA	Mestrado	Política, Gestão e Economia da Educação	Professores e alunos explicitaram que as ações mais frequentes por parte da gestão, para lidar com violências, têm sido as de caráter coercitivo e punitivo, bem como um rígido controle disciplinar. Dentre as ações da gestão, esperadas por professores e alunos para lidar com a questão, destacou-se a busca por diálogo e o acesso a informações pertinentes ao tema "violências".
4	2006	Carlos Alberto Pereira de Abreu	Violência na escola desafiando a promoção de um ambiente saudável	UNIVERSIDADE DE FORTALEZA - UNIFOR	Mestrado	Educação em Saúde	Os sujeitos trouxeram à tona, em seus discursos, situações que podem ser consideradas com <i>bullying</i> , que é um fenômeno mundial e tem significações históricas e culturalmente contextualizadas. Oportuno reforçar que a escola é e precisa continuar sendo um espaço co-promotor de ensino-aprendizagem, formação de valores e de fomento a construção de uma cidadania responsável. Abordar a violência e suas possibilidades de prevenção deve ser considerado junto aos professores, pais, alunos, e a sociedade como um todo questão urgente no sentido de multiplicar ações que possibilitem reconhecer e trabalhar em prol dessa mudança. Por ser um tema complexo e multifatorial, não pode ser discutido isoladamente, haja vista que seus efeitos transcendem territórios, culturas, decisões políticas, econômicas e sociais, afetando a todos, portanto, exige engajamento coletivo e responsável.
5	2006	Dezir Garcia da Silva	Violência e Estigma: bullying na escola	UNIV. DO VALE DO RIO DOS SINOS	Mestrado	Identities e sociabilidades	Esta dissertação investiga a violência manifestada através da prática do bullying. Combina dados quantitativos com qualitativos procurando entender como esse tipo

Qtde	Ano	Autor	Título	Instituição	M ou D	Programa de Pós-graduação	Conclusões
de violência é percebida, entendida e representada pelos alunos/as no ambiente escolar, como vítimas, espectadores e agressores.							
6	2006	Fernanda Martins de França	Violência intrafamiliar e envolvimento em "bullying" no Ensino Fundamental	UFSCAR	Mestrado	ATENÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: PREVENÇÃO DE DEFICIÊNCIAS	Foram encontradas associações entre violência doméstica e bullying, com peculiaridades de acordo com o gênero dos participantes. Estar exposto à violência interpaparental esteve associado com ser alvo/autor de bullying na escola (especialmente para as meninas), mas não com ser vítima de intimidação. A violência parental direta, por sua vez, aumentou a chance dos garotos relatarem envolvimento em bullying como vítima e também a chance de ser vítima-agressora. Entre as meninas, sofrer violência por parte dos pais foi um fator associado somente com atuar em bullying como alvo/autor.
7	2007	José Carlos Munarin	A escola como espaço de convivência: a prevenção e a redução do bulismo escolar	Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE	Mestrado	Educação	<p>Ao comparar a análise feita dos documentos pedagógicos e normativos com as entrevistas de gestores e professores, pudemos constatar a existência de um projeto específico de prevenção e redução do bulismo escolar no segundo semestre de 2005, com continuidade no primeiro semestre de 2006, porém este não se encontrava anexado em quaisquer desses atos escolares. Isto significa que a equipe escolar precisa rever o Projeto Político-Pedagógico da escola e validar suas intenções e ações em princípios e normas escolares.</p> <p>Ao identificar as práticas de intervenção utilizadas pelos gestores, ressaltamos a liderança do diretor da escola como condição necessária para a orientação das práticas dos professores. O vice-diretor e o professor coordenador pedagógico aparecem como membros ativos da equipe de gestão, responsáveis pela articulação entre o Projeto Pedagógico, os professores, alunos e a realidade sócio-cultural onde a escola está inserida. Muitas das concepções pedagógicas, apresentadas no decorrer deste estudo, puderam ser constatadas através das entrevistas realizadas, porém é permitido dizer que as discussões sobre o bulismo na escola precisam ser frequentes e os atores educacionais devem rever constantemente suas práticas educativas.</p>

8	2007	Juliana Munaretti de Oliveira	Indícios de casos de bullying no ensino médio de Araraquara	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA	Mestrado	Gestão de Território	A escola deve oferecer meios de desenvolver as relações sociais, satisfazer as habilidades cognitivas, colocar limites às ações em grupo, oferecer normas para boa convivência e, ao mesmo tempo, criar oportunidades para que seus alunos tenham uma convivência sadia. A idéia não é criar um sistema educacional milagroso e deixar a responsabilidade nas mãos apenas dos professores; a solução deste problema, ou pelo menos a sua minimização, necessita do desenvolvimento de um sistema, resultante de um conjunto de esforços envolvendo pais, alunos, professores, funcionários, diretores e membros da comunidade.
9	2007	Katia Regina Pupo	Violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero	UNIV. DE SÃO PAULO	Mestrado	Psicologia e Educação	Encontramos diferenças significativas nas representações femininas e masculinas em relação ao fenômeno da violência moral, especialmente no que diz respeito à percepção da ação esperada do sexo oposto nessas situações. Esse resultado nos intima a uma reflexão cuidadosa a respeito da forma como temos orientado nossos alunos e alunas no manejo de situações conflitivas, bem como, nos convida a rever arraigadas condutas sexistas, que reforçam os estereótipos de gênero construídos social e historicamente, em nossa prática educativa no interior da escola.
Qtde	Ano	Autor	Título	Instituição	M ou D	Programa de Pós-graduação	Conclusões
10	2007	Rosana Maria César Del Picchia de Araújo Nogueira	Violências nas escolas e juventude: um estudo sobre o bullying escolar	PUCSP	Doutorado	Escola e Cultura: Perspectivas das Ciências Sociais	Os principais achados possibilitaram observar que nas duas escolas investigadas, as ações socializadoras incidem muito mais sobre o aspecto pedagógico, o que deixa em segundo plano a proposta educativa. Onde se verifica essa ausência, a escola não funciona como retradutora dos valores sociais e termina por permitir que ideais de discriminação e preconceito, por exemplo, invadam e se estabeleçam no espaço escolar. A falta de alcance da ação socializadora e mesmo o ambiente relacional promovem o aparecimento de brechas que permitem aos alunos a construção de experiências escolares, dentre elas, a experiência da violência.
11	2008	Adriana Maria Soares da Silva	Sentidos de violência para alunos de uma escola localizada em uma favela do Município do Rio de Janeiro em aulas de Educação Física	Univ. Gama Filho	Mestrado	Educação Física	Através da compreensão das formas de constrangimentos, e a influência que pode causar dentro do espaço e cotidiano escolar, o professor poderá ser capaz de adequar sua forma de ensino-aprendizagem para melhor atender os alunos e criar um ambiente agradável para eles.

12	2008	Cristina Helena Bernardini	Representações sociais de bullying por professores	Univ. Estácio de Sá	Mestrado	Representações Sociais e Práticas Educativas - RSPE	A inoperância docente possibilita a banalização da violência e corre-se o risco de manter esses episódios que cada vez mais interferem na construção de uma cultura pela paz nas escolas.
13	2008	Deborah Christina Antunes	Razão Instrumental e Preconceito: reflexões sobre o bullying	UFSCAR	Mestrado	História, Filosofia e Sociologia da Educação	Embora se trate de fatos semelhantes e que compartilham os determinantes individuais e culturais, são conceitos opostos, o bullying colabora com a manutenção do vigente, e o preconceito vê no conhecimento a finalidade da emancipação humana
14	2008	Marcos Flávio Rolim	Bullying: o pesadelo da escola	UFRS	Mestrado	VIOLÊNCIA, CIDADANIA E DIREITO	"Não apresenta conclusões sobre o estudo, apenas relata a metodologia utilizada."
Qtde	Ano	Autor	Título	Instituição	M ou D	Programa de Pós-graduação	Conclusões
15	2008	Samara Pereira Oliboni	O BULLYING COMO VIOLÊNCIA VELADA: A PERCEPÇÃO E AÇÃO DOS PROFESSORES	UFRS	Mestrado	Educação Ambiental Não Formal - EANF	O não reconhecimento do bullying pelos professores, como um comportamento danoso ao desenvolvimento psíquico dos alunos, aliado, as práticas educativas tradicionais adotadas, contribuem para a incidência e a manutenção do bullying em atividades de aula. A incorporação efetiva da educação ambiental como um conteúdo transversal, assim como da abordagem ecológica do desenvolvimento humano na prática docente, poderia favorecer o reconhecimento, valorização e enfrentamento das situações de bullying em aula.
16	2008	Samia Dayana Cardoso Jorge	O Bullying sob o olhar dos educadores: um estudo em escolas da rede privada de Natal/RN	UFRN	Mestrado	Psicologia e Práticas Sociais	Os educadores afirmaram que os apelidos, xingamentos e agressões físicas são as manifestações de violência mais frequentes entre os alunos e também as queixas mais comuns quando estes procuram por ajuda. A necessidade de intervenção quando se identifica um caso de bullying foi relatada por 97,03% dos entrevistados, sendo que 73,27% dos educadores já foram inclusive chamados por alunos ou funcionários da escola para remediarem as situações de bullying entre alunos. Sobre as formas de intervenção empregadas, a mais comum foi a conversa e advertência aos alunos envolvidos.

17	2008	Sonia de Alcantara	Bullying na Escola: Uma forma de Violência e Exclusão	UNIV. CATÓLICA DE PETRÓPOLIS	Mestrado	Instituições Educacionais e suas práticas pedagógicas	Embora ainda subestimado, o fenômeno do bullying começa a preocupar as autoridades escolares que tentam intervir para controlar a sua ocorrência. Buscou-se em Goffman e em autores que se detiveram especificamente sobre este tema, subsídios para a análise efetuada.
18	2009	Alcione Melo Trindade do Nascimento	INTIMIDAÇÕES NA ADOLESCÊNCIA: expressões da violência entre pares na cultura escolar	UFPE	Mestrado	Processos Sociointerativos e Desenvolvimento Humano	O senso crítico as situações de exposição e desrespeito aos colegas era sacrificado a favor da manutenção da homogeneidade e da cultura do grupo de amigos, da conservação da intimidade, do apoio às práticas de intimidação, devido ao medo de perder a posição conquistada no grupo.
19	2009	Ana Carina Stelko Pereira.	Violência em escolas com características de risco contrastantes	UFSCAR	Mestrado	ATENÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: PREVENÇÃO DE DEFICIÊNCIAS	Em geral, os alunos apontaram que a escola mais exposta a riscos (Escola MAR) não se diferenciou da escola exposta a risco intermediário (Escola INR) e da menor risco (Escola MER), porém a Escola MER foi mais violenta que a INR. Para os funcionários, a escola MAR foi a mais violenta, seguida pela INR e esta pela MER, sendo que a escola MAR estava mais relacionada ao abuso de substâncias por alunos, gangues, tráfico de drogas e porte de armas.
Qtde	Ano	Autor	Título	Instituição	M ou D	Programa de Pós-graduação	Conclusões
20	2009	Ana Helena Rodrigues Guimarães	O Orientador Educacional Frente ao Fenômeno Bullying – Um Estudo nas Escolas Particulares do Plano Piloto	UNIV. CATÓLICA DE BRASÍLIA	Mestrado	Educação, Juventude, Sociedade	Embora esses profissionais admitam que a violência seja um fenômeno social que causa uma grande preocupação atualmente, o bullying ainda se apresenta como dúvida e por outro lado um desafio, para estes profissionais, por se tratar de um tipo de violência dentro da escola.
21	2009	Ana Paula Toppan dos Santos	A presença do Bullying na mídia cinematográfica como contribuição para a educação	Univ. de Marília	Mestrado	Ficção na mídia	As imagens filmicas mediadas por profissionais capacitados no processo educacional valorizam e enriquecem o aprendizado do aluno, tornando-o cidadão crítico capaz de respeitar as desigualdades humanas promovendo uma sociedade igualitária, livre de preconceitos e violência.

22	2009	Claudia de Moraes Bandeira	Bullying: Auto-Estima e diferenças de gênero	UFRS	Mestrado	Desenvolvimento social e aplicações	Testes Post Hoc demonstraram que meninos no grupo de vítimas/agressores apresentaram média superior de auto-estima em relação às meninas. Verificou-se que meninos no grupo de testemunhas apresentaram maior média de auto-estima que no grupo das vítimas. Verificou-se que as meninas no grupo de agressoras apresentaram média mais alta que o grupo das vítimas/agressoras.
23	2009	David Sergio Hornblas	Bullying na escola: como crianças lidam e reagem diante de apelidos pejorativos	PUCSP	Mestrado	Desenvolvimento, Ensino e Aprendizagem	Na presente pesquisa, as reações dos sujeitos perante os apelidos pejorativos foram examinadas com profundidade e sugeridos como o ponto de partida para outros eventos de bullying.
24	2009	Frederico Antônio de Araújo	Bullying: uma abordagem teórica dessa construção social	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Mestrado	Educação Inclusiva e Processos Educacionais	Sendo o bullying escolar um tema relevante no contexto brasileiro de violência e exclusão, seu maior conhecimento e aprofundamento podem contribuir para um entendimento mais concreto a respeito do problema e uma maior instrumentação para o seu enfrentamento.
Qtde	Ano	Autor	Título	Instituição	M ou D	Programa de Pós-graduação	Conclusões
25	2009	Gustavo Levandoski	ANÁLISE DE FATORES ASSOCIADOS AO COMPORTAMENTO BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR: CARACTERÍSTICAS CINEANTROPOMÉTRICAS E PSICOSSOCIAIS	UNIV. DO ESTADO DE SANTA CATARINA	Mestrado	"Não foi informado"	Constatou-se que os envolvidos diferenciaram-se estatisticamente em termos morfológicos, motores e na posição de status no grupo escolar. Não houve diferença entre os envolvidos em relação à autoimagem percebida e a ideal, mas encontramos que tanto as vítimas quanto os agressores/vítimas, gostariam de serem maiores fisicamente, e que em média os agressores estão mais satisfeitos com sua imagem corporal.
26	2009	Ivone Pingoello	Descrição comportamental e percepção dos professores sobre o aluno vítima do bullying em sala de aula	UNIV. EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA	Mestrado	ENSINO, APRENDIZAGEM ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO HUMANO	As respostas aos questionários revelaram que os orientadores e os professores têm uma boa percepção dos conflitos e exclusões existentes em sala de aula, porém não relacionam estes problemas com o bullying e não possuem uma orientação adequada em como atuar diante de tal problema.

27	2009	Josafá Moreira da Cunha	VIOLÊNCIA INTERPESSOAL EM ESCOLAS NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS E CORRELATOS	UFPR	Mestrado	Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano	A hipótese a respeito da relação da vitimização entre pares com o ajustamento psicossocial foi também suportada: os participantes envolvidos como vítimas ou agressores relataram escores mais altos no CDI e também mais manifestações de comportamento anti-social. Os resultados enfatizam a relação entre a vitimização entre pares e o ajustamento psicossocial, e também sugerem a importância da família como um contexto significativamente relacionado às interações dos adolescentes com pares.
28	2009	Marcia Regina de Carvalho	O Bullying entre Adolescentes - ressignificando as relações	UNIVERSIDADE SÃO MARCOS	Mestrado	Educação e Práticas Educativas no Brasil	Foi possível observar uma improbidade freqüente e deliberada a alguém com a intenção de obter poder sobre o outro ao infligir regularmente sofrimento psicológico ou físico. Pelas entrevistas, observou-se que os alunos percebem que a escola pode ter mais ações para evitar atitudes de bullying em suas dependências e sugeriram que os professores conversem mais com os alunos, observem com melhor acuidade para perceber o que vem acontecendo.
29	2009	Rafael Rodrigues Vieira	Bullying: Estudo de caso em escola particular	Univ. de Brasília	Mestrado	Conteúdos e Processos Psicossociais do Comportamento Humano	Os entrevistados entendem o conceito de bullying, o relacionam com a imaturidade dos adolescentes, já testemunharam ou forma vítimas de bullying (mesmo aqueles que também são autores) e traçam estratégias de enfrentamento (geralmente) individuais.
Qtde	Ano	Autor	Título	Instituição	M ou D	Programa de Pós-graduação	Conclusões
30	2009	Carla Elizabeth da Silva	Violência entre pares: um estudo de caso numa escola pública de Ensino Fundamental no município de Esteio/RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Mestrado	Educação em ciências: química da vida e saúde	O presente trabalho foi baseado no interesse de estudar as "relações entre pares" no cotidiano escolar. Na escola Maria Lygia de Andrade Haack, da rede municipal de Esteio, onde foram realizadas as observações deste estudo, há uma preocupação crescente dos profissionais da educação com as relações inter-pessoais, com o bem e star dos alunos da escola, e com o baixo nível de tolerância na convivência escolar. Essa preocupação é decorrente de medidas públicas de profilaxia dos índices de violência devido à escola estar situada em área de risco (IBGE, 2000). Como observado na análise dos dados, os alunos agressores também são, em sua maioria, vítimas de agressão. Entretanto, há uma parcela representativa de vítima que não se considera agressora. Isso abre discussões sobre o comportamento agressivo do grupo dos agressores, que parece não estar direcionado somente àqueles que agredem. Conforme Green et al (1980), crianças que não são aceitas pelos colegas expressam mais insatisfação. Essas informações em conjunto apontam para a possibilidade de que uma parcela de agressores com inserção social pobre possa estar expressando o sentimento de rejeição através do comportamento agressivo direcionado aos colegas de forma indiferenciada.

