

## ***Bullying e violência na e da escola*** **Propostas de intervenção para professores**

Ana Pedro\*, Federico Colombo, Sabrina Canale, Stefania Di Domizio,

Ilaria Veronesi, Nicola Iannaccon\*\*

\*Universidade de Aveiro, Dep. Ciências da Educação, Aveiro, Portugal

Email: [apedro@dce.ua.pt](mailto:apedro@dce.ua.pt)

\*\*ASL Città di Milano - Dipartimento ASSI – Servizio Famiglia, Infanzia, Età Evolutiva - U.O.

*Psicologia Età Evolutiva, Turim, Itália*

### **Resumo**

Este estudo procura reflectir sobre a violência escolar quer a que ocorre na escola, fruto de pressões externas, culturais, sociais e familiares, quer a decorrente das estruturas de funcionamento e organização da própria escola, reflectindo-se em todos os que nela vivem e participam.

No entanto, dado que esta forma de violência a que nos referimos -a violência institucional- é a menos frequentemente referida, consideramos, por isso, fundamental intervir ao nível da formação inicial de professores, com o objectivo de melhorar a capacitação destes futuros profissionais permanentemente sujeitos à inovação educacional.

Por sua vez, o *bullying* caracteriza-se também por ser um fenómeno amplamente presente na maior parte das escolas em países da comunidade europeia, sendo considerado um tipo de comportamento agressivo com características específicas.

O Questionário de Olweus é o instrumento mais comumente usado em todo o mundo para medir o *bullying*. As percentagens de *bullying* variam consoante os países em função de factores sociais e ambientais.

A fim de contribuir para a diminuição do *bullying* há que: 1) definir o *bullying* em termos operacionais; b) decidir o modo como se vai intervir: o que é que queremos ensinar.

Quando identificado com uma dimensão social de despotismo e uma dimensão individual de poder, o *bullying* representa o oposto dos valores morais e éticos da sociedade pluralista e democrática de hoje.

O *Projecto Contra o Bullying* baseia-se numa perspectiva socio-psicológica segundo a qual o *bullying* pode ser explicado como resultado de um produto social. Não é, por isso, um problema individual dos estudantes, mas, antes, fruto de uma interação social que os envolve. Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, kaukiainen (1996) identificaram 6 comportamentos diferentes de *bullying*: os agressores, os espectadores, os reforçadores, as vítimas, os defensores e os curiosos. Estes últimos constituem a maioria e o seu comportamento pode ser de veras importante para melhorar o bem estar das vítimas e dos agressores. Este *Projecto* dirige-se a professores, alunos e pais.

Assim, abordar a questão da violência *da e na* escola, bem como o *bullying* mais não constitui do que uma oportunidade para reflectir sobre as suas finalidades e dinâmicas, bem como sobre a sua organização e funcionamento por forma a redefinir o modo, as exigências e as condições de

vida dos cidadãos que a integram, bem como o papel que desejam vir a desempenhar na sociedade que os integra, reconhecendo os sujeitos como *produtores de sentido(s)*.

Palavra-chave: violência, *bullying* na escola, papéis sociais, intervenções contra o *bullying*.

## **Introdução**

Como em toda a sociedade também na escola está presente a violência, em todas as suas manifestações. Professores sofrem agressões dos seus alunos, estes dos seus colegas e, não raras vezes, dos professores também; todos estão expostos a agressões, embora de diferentes formas, e a coacções da instituição escolar.

Frequentemente, a atenção sobre esta temática centra-se ao nível dos alunos e dos professores mas, mais dificilmente se refere àquele tipo de violência de que a própria escola é, também ela, geradora.

No entanto, a violência que a escola e os professores podem exercer sobre os alunos pode gerar nestes mecanismos de protesto ou/e de defesa. Deste modo, a violência funciona mais como uma espiral com repercussões não só a nível comportamental como ao nível das aprendizagens mais ou menos adequadas que se fazem, pois a violência também se aprende.

Importa, por isso, conhecer os seus sintomas, as suas vítimas, espectadores e agressores; quais os lugares em que mais frequentemente se manifesta; analisar e compreender os seus mecanismos de funcionamento e lógica(s) subjacente(s), e, por fim, desenvolver um conjunto de estratégias que possibilitem intervir positivamente em situações de violência escolar.

É neste sentido que surge a necessidade de desenvolver um modelo de formação inicial de professores como resposta à violência escolar. A inevitabilidade do desenvolvimento desta proposta-programa acresce do facto de o nosso comportamento se reger por pressupostos (estereotipados) que raramente re-visitamos, mas nos quais acreditamos o mais veementemente possível em determinadas circunstâncias, comportando graves consequências relativamente aos problemas com que nos deparamos. Torna-se, por isso, necessário proceder à desmontagem ou à desconstrução de alguns desses preconceitos em que o nosso agir radica, muito particularmente, a crença de que a questão da violência é um problema que já vem da sociedade e, face a esta, com a sua poderosa superestrutura, nada se pode fazer; i.é, a escola nada pode mudar.

Consideramos, assim, que uma maior consciência sobre esta temática, no sentido de orientar para a acção o conjunto de sujeitos formadores mais directamente envolvidos com esta questão, através da implementação de um conjunto de estratégias alternativas a lógica existente, pode, efectivamente, contribuir para minorar o problema tal como ele surge nas nossas escolas, hoje, e, a começar, porque não ao nível da formação inicial?

## **1.0 Conceito de violência Da ambiguidade à tentativa de definição**

Violência, é um termo que utilizamos frequentemente com sentidos vários e em diferentes contextos (económico, político, social e individual...), com diferentes amplitudes, intensidades ou subjectividades (por exemplo, o que é violência para mim poderá já não o ser para outra pessoa), caracterizada por uma complexidade que lhe é inerente ao invocar determinados factores que contribuem para a sua explicação, desde os factores individuais, patológicos, e comportamentais, aos familiares e sociais, bem como à interacção que se entretete entre cada um destes factores.

Normalmente, este conceito surge associado a força (latim: *vis*); mas, a que tipo de força nos estamos a referir; àquela proveniente da força física que alguém inflige a outrem, ao qual se considera superior tentando negar o que ofendeu, à maneira de Sartre, ou, pelo contrário, àquela outra proveniente de uma força interior que, tal como em Espinosa no seu livro *Éthique*, o sujeito adquire o seu poder pelo facto de ter compreendido o mundo e por não querer ser mais o seu juguete afastando as paixões, desejos de vingança e de violência?

Será que quando falamos de violência não nos estamos a referir a um acto que revela um desejo de imitação, como René Girard refere, por forma a obter aquilo que é posse do outro mas que, por isso mesmo, o queremos, o desejamos (rivalidade mimética)?

Por outro lado, que relação podemos encontrar entre Poder e violência? De que poder falamos; do poder político, em que num regime político ditatorial que se encontra inevitavelmente associado à violência (não se tratará disso mesmo também na violência doméstica)? Ou do poder económico-liberal que impõe desumanamente as suas regras?

Será a violência uma resposta individual a um efeito social maior e mais abrangente na determinação de sentido(s) de existência (Durkheim)?

Neste sentido, podemos afirmar que existe uma construção social da violência?

Muito embora nem toda a força se constitua em violência, o certo é, porém, que toda a violência é uma forma forte de força. Mas, tal como afirmamos acima, o que para mim pode constituir motivo de violência, poderá não o constituir para outrem; neste caso, como definir/estabelecer a fronteira a partir da qual se passa a considerar o que é ser violento?

I.é, a partir de que grau é que a força se transforma em violência? Como medir o excesso ou abuso de força?

Fica demonstrado, assim, que sempre que nos referirmos a violência temos de ter em consideração a natureza da sua polissemia, subjectividade, objectividade, complexidade, bem como ambiguidade, pelo que nem todas as definições de violência que conhecemos conseguem englobar ou compreender em si essa mesma complexidade.

No entanto, adoptaremos uma definição em particular, e que utilizaremos ao longo deste nosso estudo, concebida pelo Projecto NOVAS RES, do qual fizemos parte: assim, “*violence is aggressive behaviour, that may be physically, sexually or emotionally abusive. The aggressive behaviour is conducted by an individual or group against another, or others. Physically abusive is when a child, adolescent or group directly or indirectly ill treats, injures, or kills another or others. The aggressive behaviour can involve pushing, shoving, shaking, punching, kicking, squeezing, burning or any other form of physical assault on a person or on a property. Emotionally abusive behaviour is where there is verbal attacks, threats, taunts, yelling, exclusion, and malicious rumors. Sexually abusive behaviour is where there is sexual assault or rape*”. (Pedro&Pedro;2002:9)

## **2.A violência na escola**

### **O bullying**

Os primeiros estudos sobre o *bullying* foram realizados por Olweus (1972;1978;1996;1998) tendo-se centrado quer nas razões teóricas explicativas do fenómeno, quer na descrição da realidade escolar e sua necessária intervenção.

O *Bullying* apresenta algumas características específicas do comportamento agressivo (Olweus 1993), tais como:

Intencionalidade - crianças que apresentam comportamentos de *bullying* actuam intencionalmente, infligem injúrias e causam desconforto nas outras crianças que são mais frágeis, com o objectivo de obter prestígio, respeito e, às vezes, dinheiro ou objectos de valor;

Repetição - a vítima é alvo de *bullying* repetidamente podendo tal situação durar anos;

Ausência de poder - a vítima não se consegue defender facilmente ou porque está em desvantagem numérica, ou porque é mais pequena do que aqueles, ou ainda, porque não é suficientemente resiliente para enfrentar a agressão que lhe está a ser infligida.

Conhecem-se diferentes tipos de *bullying*; enquanto alguns são evidentes aos nossos olhos, outros há que escapam à observação do adulto. Por *bullying* físico, entende-se roubar, bater, pontapear e dar murros; por *bullying* verbal, entende-se importunar, mandar calar, escarnecer, insultar, aviltar, ameaçar.

O *bullying* subtil, ou indirecto, ocorre quando alguém é impedido de se integrar num grupo e/ou quando inventa boatos sobre outras pessoas.

Normalmente, os rapazes fazem mais uso da primeira forma de *bullying* referida, enquanto as raparigas recorrem ao *bullying* subtil (Smith, Ananiadou 2003).

Também em estudos mais recentes (Pereira; 2002, Pedro;2002), podemos encontrar uma definição de *bullying* descrita como uma acção intencional desencadeada por um indivíduo, ou um grupo de sujeitos, que decidem agredir injustamente o outro, por períodos prolongados no tempo, exercendo uma intimidação psicológica sobre ele(s) com carácter regular e frequente, dirigindo-lhe(s) ameaças graves, recorrendo ao uso da agressão corporal mas, também, da ameaça verbal, a fim de extorquir dinheiro, por exemplo<sup>1</sup>.

Muito embora as agressões físicas sejam mais evidentes e naturalmente óbvias, insultar e excluir socialmente, pode magoar de igual modo. Um estudo recente de IRM sugere que a dor social é análoga à função neurocognitiva da dor física (Eisenberger, Lieberman, Williams 2003).

O isolamento social das suas vítimas é procurado como uma forma de garantir que ninguém poderá interferir neste processo, fazendo recair sobre a vítima um medo inexcedível por esta assegurando, assim, que jamais falará do assunto a alguém.

Esta acção recai, normalmente, sobre crianças que têm mais dificuldade em se defenderem sozinhas, pelo que, ir à escola, é, não raras vezes, um verdadeiro drama podendo afectar o seu rendimento escolar.

São crianças que, normalmente, têm capacidades de cooperação social ou competências relacionais e sociais menos desenvolvidas; têm dificuldade em concentrarem-se nas tarefas escolares; sentem-se doentes e indispostas depois de terem sido agredidas, são ansiosas e

---

<sup>1</sup> O *bullying* pode assumir também outras formas de manifestação, tais como: empurrar, chantagear, insultar, contar histórias que amedrontam, praxar violentamente e excluir. (Pereira; 2002, Pedro;2002)

inseguras e têm dificuldades em adormecer como resultado do *bullying* (Sharp & Thompson;1992).

Os agressores, por sua vez, apresentam algumas características opostas às das vítimas: são confiantes, não têm medo, são populares, mas apresentam tendências agressivas fruto de uma relação de hostilidade e de permissividade familiares (Olweus;1993), onde a agressão é prática normalmente aceite e reforçada, pelo que dificilmente apresentará tendência para sentir remorsos da sua conduta.

Sendo que este fenómeno ocorre normalmente nos recreios ou fora da escola, muitas vezes a caminho da mesma, tal facto agrava a dificuldade que a criança sente em relatar ao professor este tipo de acontecimentos, sobretudo, quando este não o reconhece como uma verdadeiro problema para a criança envolvida e tende a desvalorizar a questão comprometendo também o futuro da mesma, pois, em adulto, poderá ter de vir a lidar com depressões.

Mas, apesar de tudo, recentemente parece existir uma maior sensibilidade para esta questão mais ampla e genérica que é a violência escolar, por parte de alguns professores, fruto de investigações e acções de formação recentes; o certo é, porém, que continua a haver uma maior preocupação, por parte destes, no desenvolvimento da dimensão cognitiva dos seus alunos do que também no desenvolvimento da sua inteligência emocional, transformando as suas atitudes em maior força violenta para com os seus alunos.

### **A predominância do *bullying***

A forma mais conhecida de medir o *bullying* é o Questionário de Olweus (Colombo 2005; Olweus 1978). Trata-se de um questionário anónimo que tem por objectivo destacar um conjunto de características relativas ao *bullying*: amizade, tipos de *bullying* experienciados, atitudes face ao *bullying* por parte dos alunos e dos professores. Aos alunos é pedido que indiquem quantas vezes já foram vítimas de *bullying* ao longo da sua vida escolar (nenhuma, uma, duas, às vezes, uma vez por semana, várias vezes por semana).

A primeira amostra de âmbito nacional sobre a predominância do *bullying* em contexto escolar foi realizada por Olweus (1993) na Escandinávia. Os dados foram obtidos a partir de 150.000 estudantes de 715 escolas. Os resultados indicaram que 9% dos estudantes tinham sido vítimas de *bullying* contra 7% de agressores.

O quadro 1 mostra-nos a percentagem de alunos que identificou diferentes tipos de *bullying* através de uma pesquisa efectuada por Whitney e Smith (1993), no Reino Unido, tendo recorrido ao Questionário de Olweus: 27% dos estudantes eram vítimas e 12% agressores.

Quadro 1 – *Bullying* no Reino Unido

| Tipos de bullying           | Escolas Ensino Básico<br>n=2,623 | Escolas<br>secundário<br>n=4,135 |
|-----------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Chamar nomes racistas       | 5%                               | 2%                               |
| Insultar por outros motivos | 0%                               | 2%                               |
| Inventar boatos             | 6%                               | 4%                               |
| Excluir socialmente         | 8%                               | 9%                               |
| Ameaçar                     | 0%                               | 5%                               |

|                     |    |    |
|---------------------|----|----|
| agredir fisicamente | 6% | 6% |
| oloubar             | 5% | 0% |

Os dados do estudo sobre o caso italiano indicam piores resultados: 42% dos alunos do Ensino Básico e 24% da Escola Secundária referiram ter sido vítimas de *bullying* perpetrado por outros (Fonzi 1997). As percentagens mais significativas variam de região para região, de acordo com factores sociais e ambientais.

Um outro instrumento comum de medição do *bullying* nas escolas é uma Lista de situações que podem acontecer na Escola - *Life in school checklist* (Arora 1994). Esta lista dá origem a um Índice de Bulismo e a um Índice de Agressão Geral.

O quadro 2 mostra alguns dados recolhidos pelo Projecto *Acabar com o Bulismo* (Iannaccone, Colombo, Di Domizio, Veronesi 2004).

#### Quadro 2 – *Bullying em Milão*

| Tipos de <i>bullying</i> (que aconteceram na semana anterior) | Ensino Básico<br>n=4,406 | Ens. Secundário<br>n=5,728 |
|---|--------------------------|----------------------------|
| tentaram bater-me   | 5%                       | 8%                         |
| ameaçaram que me magoavam                                     | 2%                       | 1%                         |
| xigiram que lhes desse dinheiro                               | 0%                       | 0%                         |
| tentaram magoar-me  | 1%                       | 6%                         |
| tentaram partir alguma coisa que me pertencia                 | 0%                       | 0%                         |
| tried to hit me   | 8%                       | 2%                         |
| Índice de <i>bullying</i>                                     | 5%                       | 2%                         |
| Índice de Agressão Geral                                      | 0%                       | 3%                         |

O *bullying* atinge quer rapazes quer raparigas e, embora, a sua frequência diminua na escola secundária, já o mesmo não se pode dizer da sua gravidade (Sharp, Smith 1994).

#### Papéis sociais, *bullying* e suas consequências

A persistência com que o *bullying* se tem vindo a manifestar ao longo dos anos é confirmada por alguns estudos (Kumpulainen, Rasanen, Henttonen 1999; Sourander, Helstela, Helenius, Piha 2000) que estabeleceram a sua relação com os papéis sociais.

Na verdade, os grupos têm regras, implícitas e explícitas, para comportamentos considerados aceitáveis, bem como um conjunto de valores e crenças pelos quais se regem. Com efeito, pertencer a um grupo na idade escolar, ajuda a construir a identidade de cada um, o seu papel, o género e o estatuto.

Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, Kaukiainen (1996) identificaram seis comportamentos diferentes quando em situação de *bullying*;: os *agressores*, os que tomam a iniciativa de agredir; os *espectadores*, os que seguem os agressores e que, por fim, se lhes juntam; os *reforçadores*, os que encorajam os agressores e gozam a vítima; as *vítimas*, as que

sofrem agressões; os *defensores*, os que ajudam a vítima; e, finalmente, os *curiosos*, os que observam de longe o que acontece não se comprometendo. Estes comportamentos, quando se verificam, sem que qualquer resistência seja feita, intensificam o reforço.

De acordo com Olweus (1978, 1993), o *bullying* é uma reacção agressiva associada, nos rapazes, à força física.

Os agressores, são-no relativamente aos seus colegas, mas também o são para com os adultos; são impulsivos, pois pretendem dominar os outros, e pouco empáticos. Um comportamento desta natureza, apesar do que possamos pensar, não é sinónimo de fraqueza. Não raras vezes, os agressores são desportistas exímios e sabem como lidar com situações difíceis e de alguma frustração, atingindo os seus objectivos pessoais em detrimento dos dos outros.

A agressão é um comportamento aprendido durante o processo de socialização e corre o risco de ser perpetuado ao longo da vida, tornando-se numa espécie de círculo de violência (Colombo, Iannaccone 2004; Widom 1989). A probabilidade de um adolescente se tornar delinquente aumenta se, em criança, vivenciou constantemente situações escolares de *bullying* (Kumpulainen, Rasanen 2000). Os agressores correm maiores riscos de se tornarem alcoólicos ou de virem a consumir outras substâncias (Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen, Rimpela 2000), de desenvolverem depressões ou mesmo ideias suicidas (Kaltiala-Heino, Rimpela, Marttunen, Rimpela, Rantanen 1999).

Normalmente, os agressores têm uma longa história de exposição ao conflito em ambientes familiares (Schwartz, Dodge, Pettit, Bates 1997) com uma disciplina muito severa, embora aquele raramente seja dirigido às crianças (Smith, Monks 2002). Em famílias disfuncionais regista-se ausência de apoio afectivo e emocional, e competitividade entre irmãos (Menesini, Giannetti, Genta 2002).

As vítimas são, frequentemente, tímidas, pouco atraentes e apresentam uma baixa auto-estima; retraem-se quando são agredidas. Têm pouca assertividade e conseguem viver na escola em condições de grande vulnerabilidade, sem a protecção de um grupo e, por isso, sujeitas às maiores agressões, tornando-se alvo de constantes ataques dos agressores.

Segundo Olweus (1993), foi possível identificar um subgrupo que provoca as vítimas; trata-se de alunos insolentes e que importunam constantemente os adultos. Os seus actos provocam reacções negativas por parte dos colegas.

As vítimas, por sua vez, apresentam sintomas psicossomáticos que interferem com o rendimento escolar (Forero, McLellan, Rissel, Barman 1999; Kaltiala-Heino, et al. 2000; Wolke, Woods, Bloomfield, Karstadt 2001), bem como baixos níveis de bem-estar sócio-psicológico (Rigby 2003). A vitimização deverá ser vista como um indicador de risco de desordens emocionais (Bond, Carlin, Thomas, Rubin, Patton 2001), alimentares (Striegel-Moore, Dohm, Pike, Wilfley, Fairburn 2002) e de depressão na adolescência (Kaltiala-Heino, et al. 1999).

Segundo Smith & Monks (2002), o papel de vítima está relacionado com diferentes estratégias educativas familiares adoptadas quer para rapazes, quer para raparigas, respectivamente, de hostilidade e de superprotecção. As consequências podem representar um verdadeiro obstáculo no sentido de se ver atingido o objectivo social: a autonomia para os rapazes, e a intimidade sem ansiedade para as raparigas. Porém, a causalidade não é clara. Por exemplo, a superprotecção pode ser, temporariamente, causa e consequência de *bullying* escolar.

Apesar de o *bullying* ocorrer, por vezes, em circunstâncias isoladas e sem que os outros tenham conhecimento, verifica-se que acontece com maior frequência na presença dos colegas. Quando uma agressão se dá sistematicamente em sala de aula, a maioria das crianças tem consciência disso mesmo, dado que é testemunha de tudo o que está a acontecer diante de si.

Os curiosos que escarnecem das vítimas podem constituir, ainda que de uma forma indirecta, fonte de reforço e de encorajamento para os agressores (Iannaccone, Colombo 2002). Na verdade, aqueles são muito inseguros podem vir a ser, noutras circunstâncias, as próximas vítimas. Dado que os curiosos constituem a maioria no que diz respeito ao *bullying*, consideramos que a alteração do seu comportamento pode constituir um importante recurso no bem-estar, quer das vítimas, quer dos agressores.

Numa pesquisa recentemente realizada em 26 escolas de Milão, num universo de 5738 estudantes, com uma média de idades de 12.6, verificamos que quase metade (49%) respondeu que não sabia como lidar com o *bullying* ou respondeu que os colegas nunca intervinham para acabar com a agressão, enquanto 11% respondeu que os colegas intervinham quase sempre. No que lhes dizia pessoalmente respeito, já 55% dos alunos afirmou que tinha tentado ajudar os colegas vítimas de agressão, enquanto 45% dizia não ter intervindo; 27% dos estudantes inquiridos não intervinha, embora considerasse que o deveria ter feito (Iannaccone, et al. 2004).

Esta ausência de resposta é conflitante com a situação de *bullying*, na medida em que muitos estudantes ficam aterrorizados quando confrontados com a perspectiva de virem a ser agredidos. Por este facto, tornam-se vítimas de si próprios, e, porque é mais fácil e mais seguro, optam por suportar todas as agressões.

### **A omnipresença do *bullying***

Quando o *bullying* é assumido como um problema escolar, significa que atingiu uma dimensão tal que a vítima já não consegue tolerar mais. O *bullying* também acontece mesmo quando há bons educadores, uma vez que se manifesta em lugares isolados graças ao silêncio, não raras vezes conspirador, dos que a ele assistem.

A frequência com que o *bullying* ocorre na sala de aula (Bladry, Farrington 1999), e Stockdale, Hangadumbo, Duys, Larson, Sarvela (2002) evidencia que pais e professores necessitam de prestar maior atenção, quer aos comportamentos agressivos na escola, quer às queixas das crianças sobre actos predominantemente violentos.

### **O *bullying* enquanto recurso**

É importante considerar o *bullying* como uma estratégia para promover o bem-estar escolar, mesmo enquanto temática curricular, pois também pode constituir um estímulo para ensinar a arte das boas relações sociais.

O *bullying* exige que se persigam dois objectivos (Iannaccone, Colombo 2003):  
Definir o *bullying* em termos operacionais;



Decidir quando intervir: o que queremos ensinar.

A cultura do *bullying* é uma cultura de supremacia em que a solução proposta para os conflitos é “total”, i.é: visa a submissão ou a aniquilação do outro. Uma cultura da mediação procurará desenvolver competências no domínio da resolução dos problemas sem atacar o outro. “Estar no conflito” significa conseguir comunicar assertivamente as próprias ideias e respeitar opiniões diferentes das suas.

O *bullying*, cuja dimensão resvalece para a esfera social do despotismo e para a dimensão individual do poder (fig.1), é considerado contrário aos valores morais e éticos de uma sociedade democrática e pluralista (Iannaccone 2005).

### **A (in)disciplina<sup>2</sup> na sala de aula**

Não sendo o *bullying* violência, também a indisciplina não o é podendo, no entanto, cada uma delas vir a desencadear acções violentas.

Todavia, situações de indisciplina que ocorrem com maior frequência em sala de aula, tendem a confundir-se com as de *bullying*; i.é, agressão entre pares e são essas as que mais preocupam os professores constituindo, para estes, fonte de *stress* e de insatisfação, bem como para os seus alunos.

Convém, no entanto, referir que a agressividade é apenas uma dimensão da indisciplina (Estrela;1996) e que há que ter em conta o respeito pela pessoa singular que é o aluno na tomada de decisões e negociação de regras de funcionamento escolar, a fim de que este mais facilmente adira e as cumpra. Um clima escolar que propicie aos seus alunos uma vivência de valores democráticos efectiva, permitir-lhes-á desenvolver um conjunto de competências sociais e relacionais de convivência pacífica, de resolução e negociação de conflitos, de respeito face às opiniões dos outros, por muito divergentes que sejam das suas.

É disto mesmo que falam Apple e Beane em *Escolas democráticas* (2000), de inspiração deweyana, segundo a qual o modo de vida democrático se aprende através da experiência, *learning by doing*, e onde podemos ver descritas experiências de quatro escolas americanas que implementaram, com sucesso, práticas educacionais democráticas.

Não se tratando de escolas-modelo, cada uma delas tem por pressupostos básicos, os seguintes: sentirem-se vinculadas a princípios anti-racistas e anti-sexistas; as práticas educativas resultarem de um currículo negociado e de um envolvimento extensivo aos alunos e à comunidade, bem como a utilização de formas flexíveis de avaliação.

Apesar de todas as dificuldades e obstáculos que tiveram de enfrentar e superar, a implementação destas escolas democráticas caracteriza-se, fundamentalmente, por “*encorajar os jovens a analisar criticamente os acontecimentos e os problemas, possibilita o questionamento daquilo que é considerado como interpretações (ensinamentos) dominantes*” (Apple & Beane;2000:44).

---

<sup>2</sup> Recentemente adoptou-se o termo de “comportamentos escolares disruptivos” para designar indivíduos indisciplinados que se demarcam negativamente face “às regras escolares, danificando o ambiente de ensino, as condições de aprendizagem ou a empatia das pessoas nas escolas”. A estrutura multidimensional da disrupção escolar compreende, ainda, “a agressão, a falta de atenção e a transgressão das regras”(Lourenço & Paiva;2004:21).

Neste intuito, são privilegiados os espaços para o estudo e leitura crítica de problemas sociais, a aprendizagem cooperativa enquanto modo fundamental de vida democrática, o envolvimento dos jovens na planificação do currículo, bem como um esforço profundo de lidar com a diversidade cultural e diminuir as condições de desigualdade associadas às diferentes culturas.

Todavia, estamos bem conscientes das dificuldades que tal acarreta, pois, tal como assinala Perrenoud (2002:53), também pensamos que *“organizar a escola como uma cidade democrática, não é um truque de magia, mas exige imaginação sociológica e engenharia social, pedagógica, didáctica para que a sua concretização seja possível, para que a sua experiência quotidiana seja simultaneamente favorável a uma aprendizagem de cidadania compatível com as outras tarefas da escola”*.

### **A agressividade no recreio e nos corredores**

Como referimos anteriormente, a agressividade não é sinónimo de violência. Com efeito, uma certa agressividade é necessária na vida de qualquer ser humano quer no que diz respeito ao seu desenvolvimento enquanto pessoa, quer quanto à sua capacidade de resposta (sobrevivência) face aos desafios do meio ambiente.

Mas, apesar da agressividade ser natural ao homem, tal facto não quer dizer que a violência também o seja. Na verdade, segundo Sanmartín (19:2001) *“o agressivo nasce, (e) o violento faz-se”*; o mesmo será dizer que, embora a biologia nos faça agressivos é a cultura que nos torna pacíficos ou violentos. A cultura desempenha, pois, um papel fundamental na configuração mais ou menos positiva do ser humano.

Assim, quando a agressividade assume uma conduta intencionalmente danosa para o outro e se transforma em violência, tal facto é resultado de uma evolução cultural. Ao reconhecer tal; i.é, que há algumas dimensões da nossa cultura que propiciam comportamentos violentos, teremos de alterar alguns aspectos da mesma que, em interacção com a nossa biologia, a motivam.

Já no entender de Bandura (1973), a agressividade aparece relacionada com a aprendizagem e o modelo social. De acordo com esta teoria de aprendizagem social, o comportamento agressivo é socialmente aprendido, e para ela contribuem um conjunto de factores, tais como: a família, a escola e a televisão, cujos modelos de funcionamento serão reproduzidos pelos indivíduos que a eles estiveram mais tempo expostos, como nos referiremos mais adiante.

Ora, é precisamente neste contexto que consideramos que a escola pode intervir fazendo alterar o curso da história de cada um ao propor uma cultura alternativa de não-violência.

Num estudo sobre a violência por nós realizado (Pedro&Pedro;2002) em três escolas do 1º ciclo do Concelho de Aveiro<sup>3</sup>, cujo objectivo principal consistia na recolha de testemunhos de

---

<sup>3</sup> Foram inquiridas cerca de 120 crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos de idade, pertencentes a algumas turmas consideradas problemáticas e em que se registavam actos de violência, tais como: ofensas corporais dentro e fora da sala de aula, insultos, pequenos furtos.

Através deste estudo procurou-se igualmente conhecer e compreender como é que a violência era definida e vivida pelas crianças, como averiguar também da natureza das razões explicativas que atribuíam ao fenómeno. Para tal, utilizou-se a seguinte metodologia: entrevista semi-estruturada (alunos e seus professores) e questionário (professores estagiários); foram consideradas as seguintes variáveis: sexo, idade, meio social, espaços escolares (sala, corredores, recreios, ginásios).

Os locais de estudo por nós escolhidos foram a sala de aula e o ginásio pelo facto de neles se verificar um maior registo de situações de violência. Para além disso, a selecção das escolas foi pautada pelos seguintes critérios: 1) pertencerem, quer à zona urbana, quer à zona rural, a fim de aferir da importância de cada um destes vectores a nível comportamental; 2)

crianças sobre as formas de manifestação da violência escolar nos diferentes espaços escolares (sala de aula, corredores e recreio), verificamos que, dado o carácter transitório de que o corredor se reveste, por relação com a sala de aula e o recreio, ocorreram situações de violência quase imediatamente à saída das salas de aula: « eles começam logo a bater nos corredores » (8 anos); « os meninos são brutos e não nos deixam ...e não é a brincar que eu sei quando eles brincam e quando nos batem a sério » (8 anos).

Pudemos constatar também que «bater» (67.5%), «passar rasteiras» (67%) e «insultar» (60%) mantinham-se como valores máximos de violência que acontecem nos corredores; já «dizer mal» (62.5%) e «insultar» (57.5%) representavam os maiores índices de violência no recreio em todas as escolas, seguidos de agressão física (50%).

Concluimos que, apesar da maior parte destas crianças manifestar gosto pelas brincadeiras do recreio, pois era o momento em que tinham oportunidade de fazer coisas diferentes das da aula e em que podiam conversar com os amigos, algumas crianças, no entanto, eram vítimas dos agressores que pertenciam « *à nossa sala mas também são os meninos mais velhos que nos batem* » (8 anos).

Os motivos que se prendem com os comportamentos violentos por parte destes últimos quando inquiridos, revelavam a influência de uma imagem cultural que lhes era transmitida pelos valores da sociedade patriarcal: « *é bom bater como nos filmes dos Digimones e Pokemones* » onde a força está inevitavelmente associada à imagem masculina.

Através deste estudo, pudemos constatar ainda que a vivência de violência no contexto escolar por parte destas crianças revelou-se significativa quer quando assumiam o papel de agressores quer quando assumiam o papel de vítimas: a existência de um clima de insegurança por parte destas últimas, na sua maioria raparigas, levava-as a não se envolverem na resolução directa dessas situações o que aumentava a « consciência de força » por parte de quem a exercia.

No entanto, as crianças parecem saber muito bem o que se deve fazer em cada caso; por exemplo, « *pensar em deixar de fazer isso (bater...); pedir desculpa; dar um abraço; chamar a professora; separar os meninos e fazer as pazes uns com os outros; só ver filmes que não têm violência; devia haver mais respeito nos corredores e nos recreios*».

Os agressores, na sua maioria rapazes, partilhavam de um conjunto de convicções positivas sobre a violência transmitido pela cultura da violência da sociedade hodierna; os pais e os professores têm, assim, uma responsabilidade importante a desempenhar.

### **3.Causas da violência escolar**

Certo é que existem factores individuais que desempenham um papel importante no comportamento agressivo de algumas crianças e que é preciso conhecer para compreender e melhor poder actuar.

---

existência de um número significativo de crianças que registassem alguma vivência escolar e que reflectisse uma maior adequação quanto à compreensão da realidade em que se inserem.

Com efeito, há certas patologias relacionadas com a agressividade; por exemplo, crianças que apresentam um *deficit* de atenção e de hiperactividade, ou que demonstram fraca tolerância à frustração, uma baixa auto-estima, um quadro clínico de depressão e *stress*.

Às vezes, também pode tratar-se de crianças com um carácter difícil. Outras vezes, trata-se de crianças maltratadas no ambiente familiar, com falta de afecto e carinho e que mais não fazem senão reproduzir os modelos familiares de conduta agressiva.

Nestes casos, constatamos, por vezes, tratar-se de crianças que se identificam com o modelo masculino como forma de afirmação da sua personalidade e aprendizagem do único modelo de resolução dos conflitos que lhes é apresentado. Falamos de famílias desestruturadas e disfuncionais (toxicoddependência, álcool, pobreza, delinquência...) onde se podem desencadear condutas agressivas.

Quando assim acontece, também a família -fonte de segurança, estabilidade e de afecto imprescindível para um desenvolvimento equilibrado da criança- se transforma em violência quando os seus modelos de funcionamento de resolução de conflitos se caracterizam por serem mais autoritários e punitivos do que dialogantes e negociadores. A família aparece, assim, paradoxalmente, como “*la institución más violenta de nuestra sociedad*” (Gelles & Straus), na qual a mulher é frequentemente maltratada fruto de uma cultura patriarcal<sup>4</sup>.

A este propósito, nos nossos estudos (Pedro&Pedro;2002) foi possível estabelecer um factor muito importante relacionado com o género, o qual evidenciou a exaltação da cultura patriarcal e dos modelos agressivos na cultura da nossa sociedade quando os indivíduos eram questionados sobre as razões de seus comportamentos; enquanto as raparigas exerciam violência de uma forma mais subtil e indirecta, recorrendo à exclusão, marginalização ou ao silêncio, já os rapazes, por sua vez, identificavam força a razão, à qual a influência da televisão, do cinema e dos jogos de vídeo certamente não escapa na influência sobre as suas condutas, sobretudo, quando estas se encontram perante aquela completamente sozinhas, expostas e desprotegidas<sup>5</sup>.

Dada a quantidade elevada de imagens violentas a que assistem por dia, é fácil compreender que considerem natural matar, disparar, como forma de resolução de conflitos e de problemas, em que quem tem força é quem tem razão, desenvolvendo uma certa insensibilidade à dor do

---

<sup>4</sup> A este propósito Sanmartín (2001) enuncia uma interessante série de mitos sobre a família, mas que tendem a mudar nos dias de hoje, fruto de uma maior informação sobre a violência e de uma emancipação feminina, não só económico-financeira, mas também cultural, capaz de denunciar, cada vez mais, casos de violência. Os mitos são: 1) a violência doméstica é relativamente diminuta; 2) a violência doméstica é resultado de problemas psiquiátricos; 3) só há violência nas classes mais desfavorecidas.

<sup>5</sup> Uma outra vertente da discussão sobre a violência é a que procura determinar o grau de influência dos *media* na indução de comportamentos violentos para quem os observa. Muito embora partilhemos da ideia segundo a qual os *media* não são os responsáveis exclusivos pelo aumento da violência de crianças e jovens adolescentes não deixamos, contudo, de lhes atribuir alguma responsabilidade como um factor mais a ter em consideração, sobretudo, quando “*vivir en un hogar en el que se padezcan u observen malos tratos, en el que el alcohol o la droga estén presentes, haya relaciones aversivas entre padres e hijos, se padezcan las consecuencias económicas, psicoógicas y sociales de estar en paro, se habite en viviendas excesivamente reducidas o insalubres y no se tenga el apoyo de familiares o amigos, son circunstancias que pueden crear un entorno en el que la chispa de la televisión prenda com cierta facilidad, incrementando las creencias, actitudes y comportamientos violentos ya existentes*” (Sanmartín;2001:108). Também uma outra análise interessante sobre esta questão da violência é a sua relação com a democracia, enunciada por Popper em *Televisão: um perigo para a democracia* (1995), para quem a recusa daquela constitui a essência da democracia.

outro transpondo-se, assim, para um nível de realidade distante dos afectos, onde “tudo vale”, pois, tudo é virtual.

Na verdade, tal como K. Popper afirma, “*as crianças, enquanto usufruem desse aspecto de diversão da televisão, têm muita dificuldade em distinguir a realidade da ficção, devido à compreensão limitada que possuem do mundo*” (Popper;1995:37).

Para além disso, continuamos a assistir à passagem de imagens que reflectem atitudes sexistas e que em nada dignificam a mulher contribuindo, assim, para uma maior cristalização dos estereótipos e dos preconceitos sociais.

Neste sentido, podemos afirmar que também a televisão favorece uma aprendizagem subliminar da violência, que a criança transpõe para o ambiente escolar, em que o “*próprio conteúdo dos programas e da publicidade influencia profundamente as atitudes, as crenças e as acções das crianças*” (Idem:40).

Impõe-se, deste modo, com urgência e acuidade, que pais e professores saibam discutir e reflectir crítica e conjuntamente com os seus filhos acerca dos programas televisivos e sobre quais os valores que lhes querem transmitir, não se demitindo mais do seu papel.

Por tudo quanto acabamos de afirmar, resulta, assim, que a explicação dos comportamentos violentos não depende de uma variável única mas de um conjunto de variáveis que, em intersecção, justificam alguma da sua complexidade, factos a que a escola não deve deixar de estar necessariamente atenta se quiser intervir com qualidade na vida e formação dos seus cidadãos.

Trata-se, em última instância, de propor modelos alternativos de resolução de problemas e de conflitos baseados na negociação verbal, na empatia, no intercâmbio de ideias, no respeito pelas diferenças de opinião, na procura de justiça, no direito à igualdade de oportunidades.

#### **4.A violência da escola**

Pelo que analisamos até aqui, podemos verificar que a escola é palco de manifestações de violência de natureza distinta, mas complexa (violência, *bullying*, indisciplina, agressividade); para ela concorrem diversos factores explicativos (desde os individuais e familiares aos dos *media*); ocorre em diversos locais (sala de aula, corredores, recreios, escadas); nela estão implicados diferentes agentes (vítimas, agressores e observadores passivos), exercendo-se a vários níveis (entre pares e de crianças para com os professores e do sistema) e sob diferentes formas (mais explícita ou subtil).

Mas, se esta forma de nos referirmos à violência escolar tem vindo a ser a mais frequentemente debatida e reflectida, já o mesmo não podemos afirmar relativamente à violência da escola; i.é, à violência que a própria escola imprime e exerce enquanto sistema de funcionamento organizador da vida escolar e académica dos seus alunos, por um lado, mas também, a violência que a própria escola imprime aos professores, por outro.

Assim, em relação aos primeiros, estamos a referir-nos à falta de vivência de valores democráticos de participação na escola, na sala de aula, à escolha de regras de convivência, às proibições, aos castigos, à sobrecarga de trabalhos escolares capazes de projectar os alunos para

situações de exclusão escolar e, mais tarde, social; à sua relação com as aprendizagens escolares e os saberes, na gestão de situações educativas.

Relativamente aos professores, o grau de *stress* e de insatisfação sentidos pelas inovações educativas a que estão permanentemente sujeitos (violência escolar, multiculturalismo, cidadania, indisciplina...), mas para as quais não se encontram preparados para enfrentar, resultando em atitudes de resistência à mudança; o peso burocrático da instituição escolar; a ausência ou dificuldade de comunicação com os pais dos alunos.

Constatamos, não raras vezes, que a escola pode resultar violenta na sua acção ao não permitir aos seus alunos desenvolver com acuidade um olhar sobre a vida e compreendê-la; ou porque, por vezes, ensina a violência. (Floro;1996:152), ao exercê-la, efectivamente; ou, ainda, porque todo o seu funcionamento e conteúdos visam o fabricar do insucesso escolar.

Segundo Perrenoud (1989), a própria escola produz intencionalmente os mecanismos de produção do insucesso escolar. Com efeito, a avaliação, é exemplo disso mesmo, como prática reguladora da organização escolar, prática essa a que estão subjacentes critérios de excelência institucionalmente e arbitrariamente definidos.

Essas normas dizem respeito a decisões quanto à gestão de uma sala de aula, à selecção e aproveitamento. Assim, a instituição, ao avaliar, divide, selecciona, cria assimetrias duplas, entre os alunos e entre o professor e os alunos e o sucesso e o insucesso mais não são do que representações criadas pelo sistema escolar; a as regras de excelência que apelam a um currículo cujos conteúdos aumentam as desigualdades, e, por fim, a contradição da escola que, desejando instruir, se vê impossibilidade de lhe suceder com êxito. (Floro;1996).

### **A “violência simbólica”**

A escola é violenta porque fabrica, em parte, o seu próprio insucesso escolar (Bourdieu & Passeron). Senão, vejamos; a linguagem e a cultura escolares estão, normalmente, muito distantes da linguagem e cultura familiares, dos seus códigos de leitura e de interpretação do mundo e da realidade.

Assim sendo, há um determinado tipo de linguagem, conhecimento e aprendizagem que ficam excluídos *a priori*, cujo saber recai sobre escolhas de excelência meramente arbitrarias. Desta forma, a escola exclui e marginaliza um futuro cidadão, facto que não deixa de ser paradoxal, sobretudo, quando fala em democracia (Floro;1996), em que a inconsistência cognitiva entre o dizer e o fazer se acentua.

É neste sentido que Perrenoud considera que o currículo constitui fonte de violência para os alunos ao acentuar os efeitos selectivos daquele.

Tal como, no dizer de Mendes (2002:27), a escola “obriga certos alunos à frequência da escola, impor a uma criança uma manhã inteira de aulas para aprender a contornar as armadilhas da leitura e da escrita .... Para uns, trata-se de uma forma de violência legítima, a que a sociedade atribui utilidade e para a qual encontra razão de ser;... para Bourdieu, o sistema educativo está ao serviço de um objectivo central, o de transmitir um “arbitrário cultural”, o currículo, definido pelas classes dominantes de uma sociedade, radicando aqui o fundamento da sua denúncia de uma escola ao serviço da reprodução social e cultural (Bourdieu, 1970”).

Muito frequentemente, verificamos também que a escola exerce outras formas de violência quando reagrupa crianças da mesma idade para a constituição de turmas, pressupõe que todas as crianças estão em igualdade de circunstâncias quanto aos conhecimentos académicos adquiridos transformando a herança cultural em desigualdade de sucesso escolar, ou ainda, reagrupa crianças de acordo com o grau académico dos pais daquelas.

Acontece, porém, como muito bem sabemos, que nem todas as crianças tiveram as mesmas oportunidades de aprendizagem, o que significa que estas terão um percurso escolar mais difícil de realizar e terão que ultrapassar um maior número de obstáculos.

Por outro lado, registam-se traços de violência no professor que se resguarda na lista de verbos para copiar, nas cópias extensas, nos jogos que suscitam uma competição excessiva, conduzindo à discriminação e à troça entre pares, à ridicularização, ao insulto...ou ainda, quando se demitem do suposto interesse que deveriam manifestar pelos seus alunos quando estes se tornam em problemas difíceis, quase insolúveis, votando-os ao desprezo e abandono.

Manifesta-se, ainda, em plena sala de aula, quando o clima da aula é tenso pautado por um certo autoritarismo, e outros comportamentos inadequados, quando não são respeitados os direitos dos estudantes; outras vezes, através de proibições e castigos exagerados ou desproporcionados; na avaliação que pretende tornar objectiva e quantitativa de conhecimentos e de saberes complexos.

Assim, *“la escuela, con sus actuaciones, puede fomentar la competitividad y los conflictos entre sus miembros, o favorecer la cooperación y el entendimiento de todos...la importancia que tiene la organización del centro, el curriculum, los estilos democráticos, autoritarios o permisivos de gestión, los métodos y estilos de enseñanza y aprendizaje, la estructura cooperativa o competitiva, la forma de organizar los espacios y el tiempo, los valores que se fomentan o critican, las normas y reglamentos y...el modo en que el profesorado resuelve los conflictos y problemas”*(Pescador & Domínguez;2001:32).

A crise de valores que a instituição escolar vive e que se manifesta na dificuldade na aceitação das normas, valores e regulamento escolar por parte dos seus alunos, bem como a escassa atenção da escola face às minorias étnicas, culturais, religiosas ou sexuais; as relações interpessoais entre professores e alunos marcadamente verticais que dificultam a comunicação, a pouca sensibilidade ao relacional e afectivo daqueles e a utilização de metodologias rotineiras, são outros factores que apontamos e que exercem uma enorme influência no desencadear, ou favorecer, do aparecimento de violência, principalmente, em contextos escolares difíceis ou conflituosos, quando se denota falta de respeito e de solidariedade e se verificam agressões constantes.

Sendo certo que a violência é um saber que se aprende e que a própria escola também a ensina, como temos vindo a demonstrar, neste sentido, consideramos que a escola deverá procurar fazer um exercício de reflexão mais crítica sobre os seus discursos e as suas práticas analisando a pressão que a violência estrutural exerce sobre todos, procurando desempenhar um papel mais crítico e interveniente na vida de cada aluno.

Por tudo quanto afirmamos, a escola *“es un sistema escolar complejo integrado dentro de esse conjunto de estructuras económicas y sociopolíticas que configuran la sociedad, y que en ella se producen amplias conexiones y dependencias entre sus cuatro grandes esferas de actividad: el*

*microsistema (el aula, el escenario concreto en el que se produce el aprendizaje); el mesosistema (el centro y su proyecto curricular); el exosistema (la administración educativa); y el macrosistema (el sistema envolvente, la sociedad, los valores, la cultura global)”. (Ibidem:35)*

Tal significa que a violência, presente nos quatro níveis acima referidos, exigirá uma abordagem diferente da habitual, e que se caracterize pelo facto de ser sistémica e ecológico-comunicativa, interdisciplinar e integral; ou seja, uma abordagem que contemple o todo do ser humano, que se ocupe dos conhecimentos, sentimentos, valores e atitudes, dos aspectos físicos e psíquicos, do afectivo e do racional; que cultive a liberdade de ideias, a razão, o pensamento crítico, os valores democráticos, a solidariedade, a justiça social, a resolução não-violenta dos conflitos, a aceitação da diversidade (cultural, étnica, religiosa, sexual...), u modelo pedagógico para uma escola que vise a inclusão e não a exclusão.

Para além das estratégias anteriormente referidas, também foram desenvolvidas outras numa perspectiva mais alargada no tempo, visando a exploração do tema de uma forma diversificada, quer através dos vídeos, Cdrom, quer, ainda, através de brochuras e do site na net onde, neste último é privilegiada a interactividade e troca de informações no fórum criado.

Torna-se, por isso, imprescindível que a formação inicial de professores contemple um módulo de prevenção de problemas de violência escolar, seja através da gestão democrática; i.é, perspectivar a escola como espaço de vivência democrática, do trabalho em equipa, como já referimos atrás.

Para além disso, considerando que o problema da violência é apenas uma das dimensões da vida da escola não é de admirar, por isso, que a violência influencie e seja influenciada por outras dimensões, pelo que, na resolução do problema devem ser tidas em conta todos os intervenientes, não só as vítimas e os agressores, como os espectadores de violência, o clima escolar, a família e a sociedade.

## **5.A formação de professores e a violência escolar**

### **Propostas de intervenção**

A proposta de modelo que ora apresentamos é fruto de um trabalho junto de alunos do Curso de Educação de Infância e Professores do 1º ciclo do Ensino Básico (3º ano e estágio) da Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação realizado no âmbito de um Projecto Europeu NOVAS RES (1999/2001).

Este projecto teve por objectivo primordial o estudo e a análise da problemática da violência em contexto educativo, bem como encontrar medidas de prevenção para este fenómeno.

Conscientes de que *“en educación, el cambio y la crisis que lo suele justificar, es más permanente que la estabilidad de los elementos internos que la componen. Aceptar este*



*principio permite darle sentido a la innovación educativa como un de los procesos que componen el sistema educativo”*(Rey y Ortega;2001:60), esta intervenção -de inovação educativa- era, a nosso ver, imprescindível, sobretudo, ao nível da formação inicial, podendo, assim, *formar para intervir, intervir para prevenir*.

Daí, o módulo de formação - *A violência na escola: formar para intervir, intervir para prevenir*- através do qual procuramos contribuir para a melhoria da qualidade da acção educativa, enfrentando o desafio da melhoria da capacitação profissional futura destes alunos-professores.

No que diz respeito à participação e envolvimento dos alunos futuros professores da Universidade de Aveiro, do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, do 4º ano da Licenciatura em Ensino Básico, num total de 18, o objectivo fundamental da intervenção realizada consistia em serem sensibilizados e consciencializados do fenómeno em causa e adquirirem competências de resolução positiva perante situações de violência.

Neste sentido, os alunos futuros professores receberam uma formação segundo um sistema de módulos sobre *Violência na escola : formar para intervir, intervir para prevenir* na disciplina de Prática Pedagógica da Licenciatura em Ensino Básico 1º ciclo e na disciplina de Ética e Educação para a Cidadania, do 1º ciclo Ensino Básico (3º ano). Para além disso, registou-se ainda a sua participação num Seminário *A Violência na escola: deitar fora as cadeiras pelas janelas* organizado e desenvolvido no âmbito do Projecto Europeu NOVAS RES – que decorreu na Universidade de Aveiro.

Acresce, ainda, o facto de que os professores supervisores-cooperantes das escolas onde os alunos realizaram o seu estágio terem beneficiado também da acção por aqueles empreendida, pelo que o círculo de intervenção ao nível das práticas educativas se alargou.

Tratava-se, em suma, de proceder a uma sensibilização e aprofundamento desta problemática junto dos mais diversos actores escolares (professores, futuros professores, alunos dos últimos anos da licenciaturas, auxiliares de educação, pais e alunos), a qual se nos afigurava essencial, pois poderia contribuir para reverter a tradicional resposta de negligência e relatividade atribuída pelos diferentes actores envolvidos quanto ao grau de importância de determinados actos de violência.

E, não raras vezes, deparamo-nos com alguns pressupostos erróneos quer sobre o conceito de violência, quer acerca do seu reconhecimento, quer ainda, sobre os factores de resolução da violência na escola, nomeadamente, por parte do corpo docente (Pedro&Pedro;2002).

Com efeito, apesar de já existir alguma sensibilidade para o problema por parte dos professores, denota-se uma grande tendência para o desvalorizar e relativizar, partindo-se, frequentemente, do pressuposto errado de que a solução do problema é exterior à escola e que, esta, nada pode fazer sendo, por isso, um problema que só a sociedade pode resolver.

Ora, esta atitude, acompanhada de uma outra em que os professores, normalmente, estão pouco motivados para a resolução destas questões e vivem estes problemas sozinhos. Ao não conversarem sobre os problemas de relação dos alunos com outros colegas instauram, assim, uma cultura do silêncio facto que, inevitável e conseqüentemente, conduz a uma escassa intervenção por parte dos docentes sempre que verificam situações de *bullying* no recreio escolar, por exemplo.

Não admira, portanto, que tivéssemos constatado nos nossos estudos que as próprias crianças, por vezes, senão mesmo na maioria das vezes, tinham alguma dificuldade em contar com os professores para ajudarem a resolver situações de violência com que estas se deparavam no espaço escolar – sobretudo no recreio e nos corredores - preferindo, por isso, desabafar com os seus pares.

Assim, partir do reconhecimento e da importância do problema da violência em contexto escolar, e as suas verdadeiras dimensões, era o passo fundamental sem o qual não poderíamos avançar para os níveis seguintes -de diagnóstico e avaliação dos sintomas da violência escolar nas suas mais variadas formas (*bullying*, indisciplina, agressividade, conflito...) e de intervenção para a prevenção ao nível da formação inicial.

Concomitantemente a esta fase, impunha-se uma outra de compreensão profunda da complexidade deste fenómeno -do ponto de vista filosófico, antropológico, sociológico, psicológico e pedagógico- que permitisse uma desmontagem dos habituais esquemas de pensamento responsáveis pela transmissão de uma cultura de violência e na qual todos estamos inseridos, a fim de construir um pensamento crítico relativamente àquela, enquanto proposta alternativa à cultura de violência.

Todavia, para além do que já foi por nós exposto atrás, o módulo de formação inicial não teria sentido, se não se indicassem algumas medidas (necessárias) de intervenção/prevenção da violência escolar.

Assim sendo, e, tal como os estudos de Pereira e Pinto (2001) apontam, são possíveis alguns eixos de intervenção na escola com vista à redução de violência, a saber: projecto educativo de escola; sensibilização e formação de professores, pais, auxiliares de acção educativa; tempos livres da escola; monitorização dos recreios; encaminhamento e acompanhamento de crianças vítimas e agressoras.

Para além destes aspectos que consideramos igualmente pertinentes outros que desejaríamos ver mencionados, ainda que sumariamente, tais como : 1) Regulamento das escolas; 2) assembleias de turma; 3) Ambiente pedagógico aberto à discussão; 4) Coerência do discurso/prática da escola; 5) valores que passam através do currículo oculto; 6) importância da escola NÃO transmitir uma ideia de indiferença em relação a situações de violência; 7) Atmosfera securizadora (actividades /currículo não formal); 8) Áreas curriculares não-disciplinares (Formação Cívica e Área de Projecto).

O módulo de intervenção educativa que desenvolvemos procurava incidir num conjunto de estratégias, simples e acessíveis, ao alcance de qualquer professor minimamente interessado, motivado e atento a estas questões.

Elementos básicos como são a gestão democrática da convivência quer na sala de aula quer na escola, a cooperação na realização de tarefas, o respeito pelo outro são algumas das linhas de intervenção deste módulo anti-violência (Anexo).

A participação é o eixo transversal que afecta o bem-estar social e individual e qualifica a pertença a uma comunidade. Assim, uma intervenção que vise minorar situações de *bullying*

tem de promover necessariamente a participação. Esta é, por isso, uma importante dimensão do bem-estar escolar (Gómez Ocaña 2004).

O *bullying* transforma-se, assim, em estímulo ao proporcionar aos adultos a definição dos valores emergentes na sociedade e o seu debate. Valores, tais como: o uso de poder, o uso da força física, a responsabilidade pessoal e social, a solidariedade para com os outros colegas, a intervenção em presença de situações de *bullying* e a defesa relativamente aos outros mesmo quando em minoria.

### **Propostas de intervenção para minorar o *bullying* escolar**

O *bullying* é um fenómeno largamente presente na maioria dos países europeus. Algumas intervenções podem ser aplicadas em diferentes níveis (Olweus 1993; Smith, Ananiadou, Cowie 2003):

ao nível da escola: desenvolver atitudes e criar condições ambientais que reduzam o *bullying* e previnam o aparecimento de novos problemas através da colaboração de gestores escolares, professores, pessoal educativo auxiliar e pais.

ao nível de turma: promover atitudes e comportamentos capazes de prevenir e reduzir o *bullying* com a colaboração de professores, pais e estudantes.

ao nível individual: contribuir para a alteração do comportamento de alguns colegas considerados vítimas ou agressores.

O debate sobre estes diferentes tipos de intervenção não constitui objecto do nosso interesse no momento. A este propósito, o leitor poderá consultar algumas referências (Menesini 2000; Olweus 1993; Sharp, Smith 1995).

Talvez seja útil relembrar quais os factores que são importantes para alcançar o sucesso: a) intervenções oportunas, trabalho anti-*bullying* entendido como um processo contínuo e permanente (Smith 2005); b) importância do envolvimento dos pais (Stevens, De Bourdeaudhuij, Van Oost 2001) e de todo o universo escolar; c) necessidade de iniciar este trabalho a partir do Ensino Básico (Stevens, De Bourdeaudhuij, Van Oost 2000).

### **Projecto “Stop the Bullying”**

O serviço comunitário de “ASL Città di Milano” desde 1999 propõe uma intervenção com a duração de 3 anos nas escolas tendo em vista a prevenção do *bullying* dos estudantes do Ensino Básico e Secundário (Iannaccone 2001). As intervenções baseiam-se numa perspectiva socio-psicológica em que o *bullying* é explicado como um produto eminentemente social. Neste sentido, não é um problema dos estudantes do ponto de vista individual, mas um produto da interacção que os envolve.

O “agressor” não possui qualquer motivação para mudar: a) não consciencializou a necessidade de ajuda; b) obtém vantagens devido ao seu comportamento problemático; c) tem competências

comunicacionais eficazes. Por isso, o problema do *bullying* será, sempre, um problema dos outros.

Intervenções a serem feitas ao nível das vítimas constituem uma ajuda para as crianças; todavia, não resolvem o problema. É bem provável, então, que o agressor procure outra vítima.

Se o *bullying* é produto de uma interacção social, educadores, professores e assistentes sociais têm um papel essencial a desempenhar na sua modificação ou alteração. O Projecto “Stop the bullying” propõe um trabalho efectivo dirigido a professores, estudantes e pais. A intervenção terá a duração de cerca de 3 anos até à obtenção de resultados razoáveis. Tem por objectivo activar recursos existentes nas escolas e será acompanhado por um consultor externo.

### **Programa para professores**

O Projecto “*Stop the bullying*” dirige-se essencialmente aos professores. Na verdade, estes desempenham um papel determinante na educação dos seus alunos:

Os professores são um modelo para os alunos;

Os professores são os que podem desempenhar intervenções educativas continuadas e tornar activos os recursos existentes na turma;

O envolvimento dos professores permite adaptar intervenções no contexto escolar.

Alguns dos objectivos deste Programa são: a) aumentar o conhecimento e estratégias para prevenir o *bullying* e promover o bem-estar na escola; b) conceber um plano de intervenção consistente e com os meios adequados; c) apoiar a intervenção educacional necessária para o efeito.

Em cada ano de duração do programa (cerca de 3 anos) estão previstos nove encontros: tempo de formação (4 encontros de duas horas cada) onde são apresentados alguns modelos e estratégias; tempo de aconselhamento (2 encontros de duas horas cada) onde os professores planeiam uma intervenção para o seu próprio contexto e tempo de supervisão (3 encontros de duas horas cada) sobre a intervenção dos professores. Em cada ano será introduzido um novo argumento: 1) gestão de turma; 2) comunicação assertiva; 3) educação racional e emotiva.

A mudança de gestão escolar tem uma tradição internacional bem enraizada (Martin, Pear 1999). Esta permite aos professores compreender as consequências do estilo que imprimem à gestão na sua sala de aula. A sua melhoria permitirá criar um clima de aprendizagem e de relacionamento social positivos.

A modificação da gestão escolar inclui alguns aspectos básicos de intervenção anti-bullying, tal como Olweus (1993) refere:

Criar um clima acolhedor e participativo;

Estabelecer limites para comportamentos intoleráveis;

Aplicar castigos adequados sempre que as regras não forem respeitadas, mas que não sejam nem *hostis* nem físicos.

A assertividade é um modo de vida que permite a cada um respeitar as suas próprias opiniões bem como as dos outros (Alberti, Emmons 1995). Está relacionada com a auto-estima (Castanyer 1996). A formação em assertividade ocupa um lugar reconhecido nas intervenções anti-*bullying* (Sharp and Smith 1994).

Normalmente, as vítimas apresentam dificuldades no que diz respeito às competências sociais. Estas devem-se essencialmente a três razões (McGinnis, Goldstein, Sprafkin, Gershaw 1984): a) o aluno não aprendeu o comportamento adequado para uma dada situação; b) aprendeu-o, mas não teve a oportunidade de o aplicar; c) o seu estado emocional impede-o de ter um comportamento funcional. O capítulo da comunicação assertiva do Programa a que acima nos referimos permite melhorar a comunicação professor-aluno e tornar explícito o modelo pedagógico do professor. A formação em assertividade estabelecida durante a fase de aconselhamento, permite ultrapassar a comunicação passiva e agressiva, típicas das vítimas e dos agressores, respectivamente.

É evidente que a inteligência emocional é extremamente importante não só ao nível do desenvolvimento das crianças e adolescentes, mas também na prevenção de desconforto psicológico (Goleman 1995). Há algum tempo que determinados investigadores têm chamado a atenção da relação existente entre razão e emoções (Beck 1976; Ellis 1962). Tais necessidades podem ser colmatadas por uma educação racional-emotiva (Di Pietro 1992; 1999) e por um processo de aprendizagem que permite o auto-ajustamento emocional. A educação racional-emotiva revela-se extremamente útil em programas anti-bullying, na medida em que:

Ensina os estudantes a conhecerem melhor as suas emoções na relação com os factores ambientais e cognitivos;

É um modelo que serve para expressar correctamente as suas emoções;

Aumenta a empatia que é, normalmente, muito deficitária nos agressores.

Cada ano escolar tem 2 encontros com o Conselho de Professores que os informa sobre as acções anti-bullying.

#### *O grupo de intervenção*

***A este nível de intervenção foi proposto que existisse um grupo de discussão. Tal facto permitiu que os curiosos intensificassem a sua participação na vida escolar.***

Os grupos de discussão constituem um recurso mediatizador de intervenção inclusivamente ao nível do processo de aprendizagem (Arnold, Fisher, Doctoroff, Dobbs 2002; Czerwinsky 2000; Francescano D., Putton A., Cudini S. 1986; Jasmin 1994; Lown 2002).

Os grupos de discussão promovem a aprendizagem social e as competências comunicativas contribuindo para a modificação de alguns comportamentos (pensamentos e acções). É uma oportunidade essencial para o desenvolvimento de cada um através do diálogo e da consciencialização relativamente aos seus pensamentos, emoções e comportamentos. Deste modo, o grupo tornar-se-á numa fonte de apoio para cada estudante (Iannaccone, Colombo, Veronesi 2003b).

Durante as intervenções do referido grupo, os estudantes deverão:

Melhorar as suas competências sociais;

Debater ideias e desenvolver um raciocínio crítico construtivo (crítica construtiva);

Fomentar a auto-avaliação e o auto-controle;

Estabelecer regras e objectivos;

Reconhecer as emoções identificando-as;

Compreender que cada estudante tem um papel essencial a desempenhar na minimização do bullying.

Todavia, o grupo de discussão não é um grupo terapêutico. Tem uma duração de apenas 5 encontros semanais de 90 minutos cada e faz parte integrante da formação dos professores. Estes participam no grupo de discussão dos alunos que têm mais 3 encontros adicionais de formação.

Os encontros com os estudantes não esgotam o programa, pois os professores devem dar-lhes continuidade. O trabalho de um grupo de discussão compreende: a) resolução de problemas; b) análise de experiências emocionais.

A técnica de Resolução de Problemas (D’Zurilla, Goldfried 1971) pode ser usada sempre que existe um problema ou uma situação perturbante. O objectivo é, com a participação dos estudantes, encontrar alternativas ou soluções possíveis, escolher uma, e aplicá-la.

Mas, a resolução de problemas tem mais vantagens: a) amplia o número de estratégias para lidar com situações problemáticas; b) aumenta a probabilidade de os estudantes se envolverem e se empenharem em encontrar uma solução para o problema; c) reforça a auto-confiança e a auto-estima de cada um, inclusivamente para situações futuras; d) aumenta a capacidade de iniciativa e de colaboração, bem como o sentimento de respeito mútuo entre os membros do grupo.

A análise de experiências emocionais revela-se igualmente útil para aprender a transmitir opiniões e, particularmente, as emoções (“o que é que eu senti”, “o que é que eu poderia ter sentido se me encontrasse na mesma situação”) sobre situações de *bullying*. Para além disso, também recorremos ao *role playing* e aos jogos relacionais (Portmann 1995) de modo a facilitar esta tarefa aos alunos.

### **Programa para Pais**

A intervenção também inclui os Pais. Este programa é dirigido essencialmente para quem tem crianças que apresentam um comportamento agressivo no ensino básico. Tem por objectivo realizar 6 encontros mensais, de 2h cada, e pretende:

Dotar os Pais de maior consciência sobre *bullying*;

Capacitar os pais sobre a melhor forma de lidar com os problemas de *bullying* dos seus filhos;

Criar uma rede de ajuda sobre o *bullying* com a liderança dos Pais.

Normalmente, nos grupos de discussão reflecte-se sobre regras e disciplina, contingências e reforço, monitorização (em casa e no exterior) e resolução de problemas.

### **Avaliação da intervenção**

A primeira avaliação da intervenção é dada através de um relatório efectuado a partir de um questionário dirigido a professores (Iannaccone, Colombo, Veronesi 2003a). O Quadro 3 mostra que a satisfação dos professores é extremamente elevada, quer no que diz respeito ao Programa de capacitação, quer no que diz respeito à formação do grupo de discussão. Além disso, é importante registar a elevada percentagem de professores que continuam a usar no seu dia-a-dia profissional as estratégias propostas. Estes resultados parecem poder confirmar que as intervenções nas escolas activam e potenciam os recursos nelas existentes.

Quadro 3 – Grau de satisfação dos professores no Projecto “Stop the Bullying”

| perguntas   | respostas                          | %professores |
|---|------------------------------------|--------------|
| atificação quanto ao Programa de capacitação (N=410)  | levada ou extremamente Elevada     | 0%           |
| Programa de capacitação permite fazer uso de novas estratégias para lidar com <i>bullying</i>           | Concordo ou Concordo absolutamente | 9%           |
| Programa de capacitação permite fazer uso de novas estratégias para lidar face a outras situações       | Concordo ou Concordo absolutamente | 0%           |
| atificação relativamente à formação em grupo de discussão (N = 85)                                      | levada ou extremamente Elevada     | 1%           |
| A formação em grupo de discussão permite fazer uso de novas estratégias para lidar com <i>bullying</i>  | Concordo ou Concordo absolutamente | 4%           |
| A formação em grupo de discussão permite fazer uso de novas estratégias para lidar com outras situações | Concordo ou Concordo absolutamente | 7%           |
| A formação em grupo de discussão permite melhorar a minha relação de comunicação                        | Concordo ou Concordo absolutamente | 4%           |
| A formação em grupo de discussão permite melhorar o bem-estar do grupo                                  | Concordo ou Concordo absolutamente | 0%           |

Está em curso um outro estudo cujo objectivo é o de recolher dados sobre a eficácia das intervenções. Neste caso, estamos a usar outras formas para medir o *bullying* (questionário e análise em grupo).

### Conclusão

O *bullying* faz parte da realidade escolar de todos dos países europeus. Quando uma vítima está exposta, directa ou indirectamente, ao *bullying* perpetrado por um colega, passa por uma experiência significativa de grande sofrimento, baixa de auto-estima e desvalorização da sua identidade; estas vivências são normalmente associadas a rejeição.

Podem-se encontrar situações de *bullying* em praticamente quase todas as escolas, quer haja bons ou maus educadores; pode ocorrer, não raras vezes, isoladamente, devido, em grande parte, ao silêncio dos que a ele assistem.

Um programa anti- *bullying* necessita de:

definir o problema, aumentar a consciência dos professores e dos alunos, quanto a esse fenómeno;

Encontrar linhas de orientação eficazes para serem prontamente aplicadas assim que o *bullying* seja detectado;

Capacitar os alunos de um papel mais pró-activo e de apoio às vítimas;

Ajudar as vítimas a encontrar uma solução e apoiá-las na sua situação.

O Projecto “acabar com o *bullying*” confirma que a abordagem cognitiva-behaviorista é útil no que diz respeito às intervenções anti- *bullying*, cuja duração é de, pelo menos, 3 anos: a) melhora a auto-eficácia dos professores; b) permite a transferência de competências; c) permite uma implementação eficaz dos planos educativos de escola.

Habitualmente, as escolas solicitam uma intervenção de “urgência” mas a eficácia das intervenções anti- *bullying* depende, em larga medida, da capacidade e empenho que estas demonstrem para tal, mesmo quando situações de *bullying* sejam menos evidentes.

Falar de *bullying* é uma excelente oportunidade para ensinar os estudantes, futuros adultos, a obter maior consciência do problema enquanto cidadãos, futuros protagonistas da vida numa comunidade democrática.

## 6. Reflexões finais

### As escolas como espaços de cidadania

Gostaríamos de fazer uma reflexão final sobre a formação de professores face à possibilidade de intervenção contra a violência escolar. A contínua mudança que caracteriza e condiciona os contextos escolares exige uma formação contínua e permanente dos professores que queiram estar atentos à realidade que os cerca e possam dar respostas aos novos desafios da sociedade e exigências colocadas pelos alunos e pela sociedade em geral.

Importa, por isso, desenvolver mais iniciativas de formação como esta que ajudem os professores não só a estarem mais sensibilizados para estas questões, entre outras, como a tornarem-se mais conscientes e interventivos no terreno podendo contribuir, assim, para a alteração qualitativa da sua vida bem como da dos seus alunos.

Neste sentido, os professores, enquanto agentes intelectuais de mudança, não se reveriam mais em atitudes de contínua resistência à inovação, nem se recolheriam permanentemente na esfera securizante dos métodos tradicionalmente conhecidos, nem no papel de vítima ou das certezas inabaláveis, o qual estaria definitivamente desprovido de sentido, dando lugar à criação da mudança.

A violência deve ser algo, portanto, que a escola deverá problematizar “*para se interpelar, interpelando o mundo*” (Trindade;2003:61).

### Referências bibliográficas

- Alberti R., Emmons M. (1995). *Your perfect right*. San Luis Obispo, California: Impact Publishers.
- Apple, M. & Beane, J. (2000). *Escolas democráticas*. Porto Ed. Porto
- Arnold D.H., Fisher P.H., Doctoroff G.L., Dobbs J. (2002). Accelerating math development in Head Start classrooms. *Journal of Educational Psychology* 94/4: 762-770.
- Arora T. (1994). *Measuring bullying with the 'Life in School' checklist*. Sheffield University, Education Division.
- Bandura, A. (1987). *Teoria del aprendizaje*. Madrid.
- Bourdieu P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Ed. Minuit. Paris.
- Baldry A.C., Farrington D.P. (1999). Brief report: types of bullying among Italian school children. *Journal of Adolescence* 22(3): 423-426.
- Beck A.T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press.
- Bond L., Carlin J.B., Thomas L., Rubin K., Patton G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *BMJ Clinical Research Ed.* 323(7311): 480-484.
- Castanyer O. (1996). *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée De Brouwer.



- Colombo F. (2005). La rilevazione. In N. Iannaccone (ed.). *Stop al Bullismo. Strategie per ridurre i comportamenti aggressivi e passivi in ambito scolastico*. Molfetta, BA: La meridiana.
- Colombo F., Iannaccone N. (2004). Bullying and aggressive behaviour. *Psychopharmacology & Biological Narcology* 2-3: 777/778.
- Czerwinski Domenis L. (2000). *La discussione intelligente*. Trento: Erickson.
- Durkheim, E. (1984). *Sociologia, educação e moral*. Res Ed. Porto.
- D’Zurilla T.J., Goldfried M.R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology* 78: 107-126.
- Di Pietro M. (1992). *L’educazione razionale-emotiva*. Trento: Erickson.
- Di Pietro M. (1999). *L’ABC delle mie emozioni*. Trento: Erickson.
- Estrela, M.T. (1996). Prevenção da indisciplina e formação de professores.
- Eisenberger N.I., Lieberman M.D., Williams K.D. (2003). Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion. *Science*, 302: 290-292.
- Ellis A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. Seacucus, NJ: Lyle Stuart. *Noesis*.34-36.
- Floro, M. (1996). *Questions de violence à l’école*. Érès. Toulouse.
- Fonzi A. (ed., 1997). *Il bullismo in Italia*. Firenze: Giunti.
- Forero R, McLellan L, Rissel C, Bauman A (1999). Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *BMJ Clinical Research Ed.* 319(7206): 344-348.
- Francescano D., Putton A., Cudini S. (1986). *Star bene insieme a scuola*. Roma: Carocci.
- Girard, R. (1999). *La violence et le sacré*. Ed. Bernard Grasset. Paris.
- Goleman D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gómez Ocaña C. (2004). Qualità della vita, educazione e stile di vita. In G.F. Goldwurm, M. Baruffi, F. Colombo. *Qualità della vita e benessere psicologico. Aspetti comportamentali e cognitivi del vivere felice*. Milano: McGraw-Hill.
- Iannaccone N. (2001). Il bullismo come risorsa per la classe. Esperienze e prospettive di un servizio pubblico milanese. *Atti del Covegno “Insieme per imparare: una risorsa utile per l’oggi e per il domani”*. *Cospes, Milano 16/17 novembre*.
- Iannaccone N. (ed., 2005). *Stop al Bullismo. Strategie per ridurre i comportamenti aggressivi e passivi in ambito scolastico*. Molfetta, BA: La meridiana.
- Iannaccone N., Colombo F. (2002). Adolescenza, violenza e bullismo: linee-guida per la programmazione di interventi preventivi. Per gli studenti. In A. Pellai, S. Boncinelli (eds.). *Just do it! I comportamenti a rischio in adolescenza. Manuale di prevenzione per scuola e famiglia*. Milano: FrancoAngeli.
- Iannaccone N., Colombo F. (2003). Bullismo. Una risorsa per la classe. In D. Sacchi (ed.). *Apprendisti adulti. Interventi di prevenzione e terapia con gli adolescenti*. Milano: McGraw-Hill.
- Iannaccone N., Colombo F., Di Domizio S., Veronesi I. (2004). Bullismo a Milano. Rilevazione del fenomeno del bullismo nelle scuole elementari e medie che hanno aderito al Progetto “Stop al Bullismo”. ASL Città di Milano. *Rapporto presentato in occasione della conferenza “Bullismo a Milano”, tenutasi il 17 marzo 2004*.
- Iannaccone N., Colombo F., Veronesi I. (2003a). Project Stop the Bullying. In: *Abstract of XI<sup>th</sup> European Conference on Developmental Psychology*. Catholic University, Milan, Italy, August 27-31
- Iannaccone N., Colombo F., Veronesi I. (2003b). Saper discutere per star meglio assieme. Strategie di contrasto del bullismo. *Atti del convegno “Crescere insieme. Adolescenti in contesti di gruppo*. *Cospes, Milano, 11 aprile*.
- Jasmin D. (1994). *Le conseil de coopération*. Les éditions de la Chrnrlière Inc.

- Kaltiala-Heino R., Rimpela M., Marttunen M., Rimpela A., Rantanen P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *BMJ Clinical Research Ed.* 319(7206): 348-351.
- Kaltiala-Heino R., Rimpela M., Rantanen P., Rimpela A. (2000). Bullying at school - An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence* 23(6): 661-674.
- Kumpulainen K., Rasanen E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: their psychiatric symptoms and deviance in adolescence. An epidemiological sample. *Child Abuse & Neglect* 24(12): 1567-77.
- Kumpulainen K., Rasanen E., Henttonen I. (1999). Children involved in bullying: psychological disturbance and the persistence of the involvement. *Child Abuse & Neglect* 23(12): 1253-1262.
- Lourenço, A. & Paiva, M. (2004). *Disrupção escolar. Estudo de casos*. Porto Ed. Porto
- Lown J. (2002). Circle time: the perceptions of teachers and pupils. *Educational Psychology in Practice* 18/2: 93-102.
- Menesini E. (2000). *Bullismo – Che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*. Firenze: Giunti.
- Menesini E., Giannetti E., Genta M.L. (2002). Il contesto familiare dei bulli e delle vittime. In A. Fonzi (ed.). *Il gioco crudele*. Firenze: Giunti
- Mendes, A. (2002). Um olhar sociológico sobre a violência escolar. 23-40. Pedro,
- Olweus, D. (1978). *Agression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington DC. Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school-what we know and what we can do*. OXFORD Blackwell.
- Pedro, A. & Pedro, H. (2002). *A violência na escola: formar para intervir, intervir para prevenir*. Coleção Artífices da Não-violência. Projecto NOVASRES. Universidade de Aveiro.
- Pedro, A. & Pedro, H. (2002). *A violência na escola: a voz das crianças*. Coleção Artífices da Não-violência. Projecto NOVASRES. Universidade de Aveiro.
- Pedro, A. & Pedro, H. (2002). *Olhares plurais da (não)violência*. Coleção Artífices da Não-violência. Projecto NOVASRES. Universidade de Aveiro.
- Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. FCT. MCT. Lisboa.
- Pereira, B. & Pinto, A. (2001). *A escola e a criança em risco. Intervir para prevenir*. Ed. Asa. Porto.
- Perrenoud, P. & Thurler, M. (2002). *As competências para ensinar no séc.XXI. Formação dos professores e o desafio da avaliação*. USP. Brasil.
- Pescador, P. & Domínguez, F. & Rosário, M. (2001). La violencia escolar, un punto de vista global. 19-38. *Revista Interuniversitaria del profesorado. Violencia en las aulas*. 41.
- Pescador, P. & Domínguez, F. & Rosário, M. (2001). Para saber más sobre la violencia escolar. 179-203. *Revista Interuniversitaria del profesorado. Violencia en las aulas*. 41.
- Popper, K. (1995). *Televisão: um perigo para a democracia*. Ed. Gradiva. Lisboa.
- Sanmartín, J. (2001). *La violencia y sus claves*. Ed. Ariel. Barcelona.
- Sharp, S. & Thompson, D. (1992). Sources of stress: a contrast between pupil perspectives and pastoral teachers' perspectives. 229-241. *Shool Psychology International*. 13.
- Sartre, J.-P. (1978). *O existencialismo é um humanismo*. Trad. Virgílio Ferreira. Ed. Presença. Lisboa.

- Trindade, R. (2003). A escola como um espaço de afirmação da cidadania: contributo para um debate sobre a violência das e nas escolas. 55-62. Correia, J. & Matos, M. Pereira, B. (2002). *Violências da e na escola*. Ed. Afrontamento. St. Mª Feira.
- Ventura, A. (2002). A gestão da indisciplina dos alunos. 41-52. Pedro, A. & Pedro, H. *A violência na escola: formar para intervir, intervir para prevenir*. Projecto NOVASRES. Universidade de Aveiro.
- Martin G., Pear J. (1999). *Behavior modification: What it is and how to do it*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- McGinnis E., Goldstein A.P., Sprafkin R.P., Gershaw N.J. (1984). *Skillstreaming the elementary school child*. Champaign, Illinois: Research Press.
- Portmann R. (1995). *Spiele zum umgang mit aggressionen*. Munchen: Don Bosco Verlag.
- Rigby K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry* 48(9): 583-590.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K.M.J., Bjorkqvist, K., Osterman, K., Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour* 22: 1-15.
- Schwartz D., Dodge K.A., Pettit G.S., Bates J.E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development* 68(4): 665-675.
- Sharp S., Smith P.K. (eds., 1994). *Tackling bullying in your school. A practical handbook for teachers*. London: Routledge.
- Smith P.K. (2005). Stop al bullismo. In N. Iannaccone (ed.). *Stop al Bullismo. Strategie per ridurre i comportamenti aggressivi e passivi in ambito scolastico*. Molfetta, BA: La meridiana.
- Smith P.K., Ananiadou K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of school-based interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies* 5(2): 189-209.
- Smith P.K., Ananiadou K., Cowie H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *Canadian Journal of Psychiatry* 48(9): 591-599.
- Smith P.K., Monks C. (2002). Le relazioni tra bambini coinvolti nei problemi del bullismo a scuola. In M.L. Genta (ed.). *Il bullismo. Bambini aggressivi a scuola*. Roma: Carocci.
- Sourander A, Helstela L, Helenius H, Piha J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence - A longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse & Neglect* 24(7): 873-881.
- Stevens V., De Bourdeaudhuij I., Van Oost P. (2000). Bullying in Flemish schools: an evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary schools. *The British Journal of Educational Psychology* 70(2): 195-210.
- Stevens V., De Bourdeaudhuij I., Van Oost P. (2001). Anti-bullying interventions at school: aspects of programme adaptation and critical issues for further programme development. *Health Promotion International* 16(2): 155-167.
- Stockdale M.S., Hangadumbo S., Duys D., Larson K., Sarvela P.D. (2002). Rural elementary students', parents', and teachers' perceptions of bullying. *American Journal of Health Behavior* 26(4): 266-277.
- Striegel-Moore R.H., Dohm F.A., Pike K.M., Wilfley D.E., Fairburn C.G. (2002). Abuse, bullying, and discrimination as risk factors for binge eating disorder. *The American Journal of Psychiatry* 159(11): 1902-1907.
- Whitney I., Smith P.K., (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research* 35: 3-25.
- Widom, C.S. (1989). The cycle of violence. *Science* 244:160-166.
- Wolke D., Woods S., Bloomfield L., Karstadt L. (2001). Bullying involvement in primary school and common health problems. *Archives of Disease in Childhood* 85(3): 197-201.

