

## PÁGINA ABERTA

# *Bullying* e formação de professores: contributos para um diagnóstico

Alexandre Ventura <sup>a</sup>  
Beatriz Pedrosa Vico <sup>b</sup>  
Rosângela Ventura <sup>c</sup>

### Resumo

Este estudo propôs-se averiguar a relação entre teoria e práticas dentre os cursos de formação de docentes de 10 universidades públicas da Península Ibérica e as diretrizes do Espaço Europeu de Educação Superior que determinam que as Universidades assegurem uma formação ajustada às reais necessidades das sociedades europeias. Assim, esta pesquisa expõe os resultados da nossa busca pelo vocábulo *bullying* nas grades dos cursos de formação docente da nossa amostra. Após análise documental, constatamos que a palavra *bullying* nem sequer aparece na grande maioria dos quase 1.300 programas de disciplinas a que tivemos acesso. Em resultado, propomos nas conclusões deste estudo algumas reflexões. Designadamente, a necessidade de uma concertação estratégica entre os temas candentes da atualidade, as políticas públicas e a ação das instituições universitárias de formação de docentes. De modo particular, no que refere o preparo dos futuros professores para a prevenção e o combate ao *bullying*.

**Palavras-chave:** *Bullying*. *Cyberbullying*. Política educativa. Currículo. Formação de professores.

<sup>a</sup> Universidade de Aveiro – UA, Departamento de Educação e Psicologia. Portugal.

<sup>b</sup> Centro Profesorado Sagrada Família - SAFA Úbeda. Universidad de Jaén, Departamento de Pedagogia e Psicopedagogia. Úbeda, Espanha.

<sup>c</sup> Secretaria de Educação do Distrito Federal. Brasília, Brasil.

Recebido em: 08 abr. 2015

Aceito em: 17 mar. 2016

## 1 Introdução

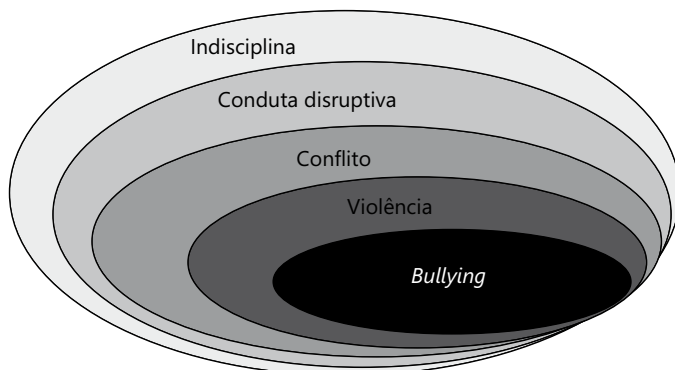
No meio académico, o *bullying* é cada vez mais estudado. Este passou a ser um tema bastante discutido pelas sociedades, normalmente em resposta a tragédias que tiveram na sua origem esse tipo de violência premeditada, contínua e exercida por pares das vítimas. Já se sabe que o *bullying* escolar, sobretudo em tenra idade, está associado a patologias e a problemas emocionais, psicológicos e até físicos na fase adulta. Seria expectável que os professores em formação inicial estivessem sendo preparados para lidar com o *bullying* em meio educacional, mas não é isso que indica este estudo. A análise dos planos curriculares dos Cursos de formação de professores de 10 Universidades Portuguesas e Espanholas revelou dados preocupantes. Consultamos os programas de 15 Licenciaturas e 58 Mestrados portugueses e ainda de 5 Licenciaturas de 5 universidades públicas espanholas. No caso português, o vocábulo *bullying* nem sequer aparece na maior parte dos planos das unidades curriculares dos cursos oferecidos. Nos planos curriculares das 1.119 Disciplinas dos cursos de formação de docentes portugueses a que tivemos acesso, constatamos que a palavra aparece apenas 41 vezes e, na maioria dos casos, apenas na bibliografia de referência e não nos conteúdos programáticos, ou nos objetivos. No caso espanhol, só em 17 dos 155 programas analisados conseguimos encontrar o vocábulo *bullying* na bibliografia. Em suma, este estudo pretendeu verificar se 10 das mais conceituadas universidades públicas em Portugal e Espanha, responsáveis pela formação de muitos dos docentes dos dois países, no segundo semestre do ano letivo 2013/2014, estiveram efetivamente preparando os professores para lidarem com o *bullying* em meio escolar. Os resultados da nossa pesquisa levam-nos a concluir que o tópico nem sequer é mencionado na maior parte dos programas curriculares norteadores do preparo inicial desses mesmos professores.

## 2 Definição conceptual

Quando falamos de *bullying*, referimos uma conduta muito concreta, que pode geralmente incluir ou estar relacionada com outras que, apesar de estarem na mesma área de estudo, não são comparáveis nem semelhantes. Para poder delimitar claramente o que entendemos por *bullying* na escola, utilizamos a Figura, adaptada de Pedrosa (2012).

O fio condutor desta figura centra-se nas relações de inclusão e nos distintos conceitos tratados.

No sentido de contribuir para uma abordagem clarificada dos comportamentos perturbadores do ambiente escolar, iniciemos pela definição do termo indisciplina.



Fonte: Pedrosa (2012).

**Figura.** Comportamentos disruptivos dos alunos na escola.

Esta é entendida como um conjunto de comportamentos socialmente inaceitáveis, que podem ir desde o incumprimento das normas estabelecidas até atitudes de agressão física. No âmbito educativo, Trianes (2000) adverte que a indisciplina é um dos problemas mais acutilantes em sala de aula, provocando uma deterioração na convivência. Em virtude disso, as aulas são cada vez mais disruptivas e a comportamentos mais violentos.

Outro dos vocábulos mais utilizados no campo semântico em que nos movemos neste trabalho é a disrupção. Indisciplina e disrupção, em muitos casos, são considerados sinônimos, mas como afirmam Ortega e Del Rey (2002; 2004), não o são:

La indisciplina es un comportamiento contra las normas establecidas bullying la disrupción un comportamiento contra la tarea propiamente. Mientras la indisciplina hace referencia a comportamientos relacionados con el incumplimiento de las normas, ya sea por desconocimiento o inconformidad, la disrupción hace alusión a actitudes conscientes con el fin de entorpecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Destacamos ainda a palavra conflito, entendido como algo inerente ao ser humano, supõe o choque e a contraposição de ideias, crenças, interesses, opiniões de dois ou mais indivíduos de um grupo sobre um mesmo assunto. Por isso, quando falamos de conflito devemos concebê-lo como algo inato ao indivíduo e que pode enriquecer as relações pessoais e as interações em grupo. Lederach (1984, p. 45) define o conflito como “un proceso natural a toda sociedad bullying un

fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio bullying en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo”.

Para alguns autores, a violência restringe-se à situações em que há o emprego do ímpeto e da força física. Zabalza Beraza (2002) defende que a violência tem lugar quando alguém, pelo uso da força, impõe que outro faça aquilo que não deseja. E Pareja (2002) insiste que a violência existe quando um indivíduo impõe a sua força física, o seu poder contra outro de modo a abusar dele, direta ou indiretamente.

Finalmente, enfatizamos que nem toda a situação de conflito, conduta disruptiva, indisciplina ou violência, ocorrida em ambiente escolar é *bullying*. Mas que sendo este último o tipo de violência que pode causar maiores danos à saúde física, emocional e psicológica das crianças e jovens, os estabelecimentos educativos deveriam ter estratégias específicas de prevenção e combate ao *bullying*. O que, indubitavelmente, passa por um conhecimento claro acerca do termo e pela sua distinção relativamente aos demais problemas entre pares ocorridos em meio educativo.

De uma maneira geral, em menor ou maior grau, alguma relutância relativamente à diferença faz parte da natureza humana. Tendencialmente, somos seres resistentes ao abandono da nossa zona de conforto. Por isso, tornarmo-nos mais tolerantes é uma parte importante da aquisição das habilidades sociais. As crianças que frequentam as nossas escolas precisam também de adquirir e aperfeiçoar as suas competências sociais de modo a conviver mais harmoniosamente com os seus pares e aprender a resolver os conflitos de forma não violenta.

O *bullying* é um fenómeno social complexo, inerente à condição humana. Uma etapa muito importante na prevenção e combate a este tipo de violência em meio escolar é a compreensão clara do conceito por toda a comunidade educativa e a sua distinção relativamente a outros comportamentos, nomeadamente a indisciplina e a violência fortuita (VENTURA; FANTE, 2013).

*Bullying* é toda a agressão verbal, física, eletrônica, virtual e/ou psicológica, exercida de maneira intencional e continuada, por um indivíduo ou grupo, num contexto de desequilíbrio de poder (real ou percebido) entre agressor(es) e vítima(s). Importa referir que a exclusão pelos pares, a disseminação de boatos, fotografias ou vídeos embaraçosos, muitas vezes frequente entre adolescentes, também pode constituir *bullying* caso tenham caráter continuado e ocorram num quadro de “massacre” da vítima. Ventura e Ventura (2013) utilizam a metáfora do

triângulo da violência de que fazem parte agressor, vítima e testemunhas (ativas ou passivas) ressaltando a necessidade de se eliminar, pelo menos, um dos lados do tripé para quebrar a sustentabilidade deste mal. A prevenção, identificação e combate ao *bullying* é uma responsabilidade das nossas instituições educativas, porque todos os alunos merecem estudar num ambiente sem violência e sem medo.

*Bullying* é uma denominação moderna para um fenômeno tão antigo quanto as escolas (BJÖRKQVIST, 1994). Muitos autores de língua portuguesa e espanhola têm abordado este tema (AMADO, 2010; AVILÉS, 2003; 2006; MARTINS, 2009; MATOS et al., 2009; 2011; MÉNDEZ; CERZO, 2010; ORTEGA-RUIZ, 2007; PEREIRA, 2001, 2008; PEREIRA et al., 2011). Genericamente, esses autores identificam o *bullying* como vitimização, acoso, ou assédio moral, físico ou virtual. Esse é um subtipo de comportamento agressivo, dirigido a uma vítima específica que repetidamente (nalguns casos com recurso a ações humilhantes) é assediada pelos seus pares. A agressão exerce-se de forma psicológica, física, verbal ou social, neste último caso por meio de ostracização e dispersão de boatos, e tem um efeito devastador nas vítimas.

Por uma questão de simplificação, em linha com a generalidade da investigação científica sobre esta temática, e devido às dificuldades de ordem conceptual em identificarmos uma denominação ou expressão que sintetizem fidedignamente os matizes imbuídos no termo, optamos, também no presente trabalho, pela designação anglo-saxónica: *bullying*. Termo de uso internacional, mesmo nos países de língua não inglesa. Acreditamos na disseminação do conhecimento acerca do tema como uma das estratégias mais eficientes de prevenção e combate ao *bullying*. Por isso, escolhemos a palavra mais recorrentemente encontrada nos motores eletrônicos de pesquisa. Pensamos ainda que expressões como “maus tratos entre pares”, utilizada em trabalhos académicos escritos nas línguas Portuguesa e Espanhola (COSTA et al., 2011; BENÍTEZ; ALMEIDA; JUSTICIA, 2005; COWIE, FERNÁNDEZ, 2006), não abrangem toda a complexidade do fenómeno.

Como ponto de partida propomos escrutinar o termo indisciplina. Entendido como um conjunto de comportamentos socialmente inaceitáveis, que podem ir desde o incumprimento de normas estabelecidas até atitudes de confrontação. Por isso, é necessário abordar o tema com uma visão multicasuística e subjetiva, considerando que a predisposição em se comportar de maneira “antissocial” pode ser causada por distintos fatores. Incluindo pessoais, familiares e aqueles habitualmente presentes em grupos de pares, em contexto educativo e na sociedade como um todo.

Parece-nos ainda conveniente fazer distinção entre “indisciplina” e “disrupção” devido à potencial confusão gerada pela sua má utilização na linguagem. Quem explica esta diferenciação de maneira bastante clara é Ortega e Del Rey (2004). “La indisciplina es un comportamiento contra las normas establecidas y la disrupción un comportamiento contra la tarea propiamente”. Assim, a indisciplina refere-se a comportamentos relacionados com o incumprimento das normas, seja por desconhecimento ou discordância, enquanto a disrupção implica atitudes conscientes com a finalidade de entrar o processo de ensino-aprendizagem, prejudicando os professores e os demais alunos.

Outro termo que desejamos elucidar é o conflito. Normalmente tratado como algo negativo e sinónimo de violência. Longe disso, conflitos, citando TORREGO (2001), são identificados como:

situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus posiciones, intereses, aspiraciones, deseos o necesidades son incompatibles o, al menos, se perciben como tales. Además, para entender los conflictos debemos saber que las emociones y sentimientos que se producen en los distintos protagonistas juegan un papel muy importante. Por último, un elemento que puede ayudar a entender las situaciones conflictivas es la relación entre las partes en un conflicto, ya que ésta puede salir reforzada o deteriorada, en función del proceso de resolución (TORREGO, 2001, p. 174).

O processo de resolução dos conflitos é que dará lugar a um ato positivo e de aprendizagem, ou a um negativo, podendo mesmo ser um ato violento. Pareja (2002) define como violência o que ocorre quando um indivíduo impõe a sua força, o seu poder e/ou o seu status contra outro, de modo a abusar dele, causando-lhe dano direta ou indiretamente, física ou psicologicamente, sendo a vítima inocente de qualquer argumento que o agressor utilize para desculpabilizar-se.

Por todo o exposto acima, defendemos que o conceito de *bullying* requer uma visão tridimensional que considere tanto as vítimas, como os agressores e os espectadores nas intervenções preventivas ou de solução do problema. Apenas uma abordagem que considere todos os elementos envolvidos no *bullying* pode combater este tipo de violência eficazmente (VENTURA; FANTE, 2015).

### 3 Caracterização da situação em Portugal e Espanha

Considerando estudos nacionais e internacionais mais relevantes neste domínio, a violência escolar e o *bullying* são alguns dos principais e mais excruciantes problemas que preocupam não só a comunidade educativa, mas também muitas instâncias da sociedade. Por isso, concentramo-nos nalguns dos estudos mais significativos levados a cabo em Espanha e Portugal. Desejamos assim mostrar uma visão geral da situação nas escolas dos dois países no que diz respeito a este tipo de violência escolar.

#### 3.1 Caso espanhol

São muitos os autores que pesquisam a violência escolar nas escolas espanholas, gerando uma vasta bibliografia sobre o tema. Carbonel (1999), Del Rey e Ortega-Ruiz (2001), Díaz-Aguado (1996), Galtung (1998), Garaigordobil-Landazabal e Fagoaga-Azumendi (2007), García-Hierro García e Cubo Deogado (2007), Hernández y Hernández e Sancho Gil (2005), Ibáñez e Sarriá (2002), Ortega-Ruiz (2001, 2007), Torrego e Moreno (2003), Trianes (2000), são alguns dos exemplos.

O primeiro documento por nós analisado a esse propósito foi o “*Violencia entre Compañeros en la Escuela (SERRANO; IBORA, 2005)*” realizado pelo Centro Rainha Sofia. Consta de um estudo no qual se pretendia detectar qual era a situação e até que ponto havia violência entre pares no âmbito educativo. Concretamente, nos Centros de Educação Secundária Obrigatória. De seguida o estudo “*Cisneros X: Acoso y Violencia Escolar en España*” (OÑATE CANTERO; PÑUEL y ZABALA, 2007) oferece-nos informações preciosas através de uma descrição a nível nacional da realidade da situação dos Centros de todas as Comunidades Autônomas, exceto *La Rioja, Comunidad Valenciana e Islas Baleares*. Com uma mostra de 24.990 alunos, de 14 Comunidades Autônomas e de 1.150 turmas do 2º ao 6º ano da Escola Primária, Ensino Secundário Obrigatório e 1º Ano de Bacharelato. E, finalmente, o “*Informe sobre Violencia Escolar: el Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*” (ESPAÑA, 2007) realizado pelo Defensor del Pueblo – UNICEF. Este estudo abrangeu uma mostra de 300 Centros de Educação Secundária Obrigatória, num total de 3.000 inquiridos, entre os quais se encontravam também os tutores de cada um deles, razão pela qual os resultados foram apresentados em duas categorias: alunos e professores.

Em todos os estudos referidos, se pode evidenciar que o *bullying* está presente nas turmas espanholas. Havendo maior índice de *acoso* nos últimos anos da Primária – 5º e 6º – e também nos Primeiros anos da Secundária – 1º ESO e

2º ESO. O *bullying*, segundo estes estudos, acontece mais entre meninos do que entre meninas. Sendo os primeiros aqueles que sofrem maior violência física, enquanto as meninas estão mais sujeitas à violência psicológica como “falar mal” delas ou serem ostracizadas e ignoradas pelos seus pares. Os dados relativamente aos espaços onde ocorrem os maus-tratos também são coincidentes nesses estudos. Estando em primeiro lugar o pátio das escolas (intervalos) e em segundo lugar a sala de aula. Acerca dos professores, um dado muito significativo é apontado pelo relatório Reina Sofia (SERRANO; IBORA, 2005). Os inquiridos reconhecem que os professores intervêm em 50,0% das situações de violência e se não o fazem, segundo 39,7%, dos inquiridos, é por não terem tomado conhecimento das mesmas. No entanto, necessitamos destacar que relativamente a estas percentagens, não há dados que considerem exclusivamente as situações de *bullying*.

Os dados obtidos suscitam várias questões: Os docentes realmente fazem alguma distinção entres os casos genéricos de violência escolar e aqueles que são especificamente casos de *bullying*? Se assim é, se baseiam no que lhes foi ensinado durante a sua formação inicial como professores? Atuam apenas por intuição e segundo critérios subjetivos? Receberam formação na matéria durante formações continuadas?

### 3.2 Caso português

Apesar de o escopo do nosso trabalho limitar-se à problemática do *bullying* em ambiente educativo, não poderíamos deixar de referir a existência de estudos acerca da violência por *bullying* electrónico e virtual, o *cyberbullying* e o *cellbullying*. Devendo mencionar também o *bullying* em local de trabalho, ou o dirigido a pessoas com limitações físicas, cognitivas e/ou com necessidades especiais, o *bullying* religioso, étnico ou de género. E, por fim, o *bullying* nas prisões e em determinadas categorias profissionais (como a dos advogados, médicos e enfermeiros). Sim, há vários contextos onde este tipo de violência está identificado, documentado e estudado. Como um reflexo da sociedade em que estão inseridas, as nossas escolas e Jardins de Infância são ambientes onde por vezes ocorrem manifestações de comportamentos intolerantes que podem evoluir para situações de *bullying* em meio educativo.

Os estudos longitudinais conduzidos internacionalmente indicam que fazer parte desse círculo de violência pode causar danos à saúde física, mental e afetiva de todos os envolvidos: vítimas, *bystanders* (testemunhas de *bullying*) e *bullies* (indivíduos que praticam a violência). O *bullying* prejudica o desenvolvimento psicossocial de todos os envolvidos (JIMERSON; SWEARER; ESPELAGE, 2010). Estão documentados, nas vítimas e nas testemunhas dos atos de violência



por *bullying*, efeitos psicossomáticos, emocionais e físicos graves como cefaleias, náuseas, dores de barriga, enurese, encoprese; insónias, *stress*, depressão, falta de assertividade, baixa autoestima, problemas de dicção e dificuldades de relacionamento interpessoal (ALSAKER; GUTZWILLER-HELFENFINGER, 2010, p. 87-99). Já os *bullies* apresentam maior propensão a ações violentas, relações afetivas pautadas por ameaças e tentativas de controle pela imposição e pela força e até alguma maior propensão para envolvimento em atividades criminosas na adolescência e na fase adulta (JIMERSON; SWEARER; ESPELAGE, 2010).

O *bullying* é um fenômeno social complexo, mas é necessário combatê-lo e estar atento a algumas das características menos explícitas deste tipo de violência. Estão identificados por variados autores os espaços educativos onde a incidência de episódios de *bullying* é mais elevada (ALSAKER; NÄGELE, 2008; ALSAKER; OLWEUS; 1986; RIGBY, 2003; SÁ, 2012; SALMIVALLI et al., 1996; SMITH, PEPLER; RIGBY, 2004; TAKI, 2011). São, normalmente, aqueles com menor vigilância como banheiros, refeitórios e recreios. Contudo, o *bullying* não ocorre apenas nos espaços e momentos em que a supervisão é menor e nem contra os indivíduos com características *a priori* mais desfavoráveis relativamente aos pares. Muitas vezes as vítimas são justamente os indivíduos que se destacam positivamente numa turma, ou grupo de pares, quer por pertencerem a uma classe social vista ou percebida pelos colegas como privilegiada, quer por tirarem boas notas ou por fazerem os trabalhos de casa, por exemplo.

Note-se ainda que algumas vezes ocorre *bullying* também sob a monitorização próxima, mas menos atenta dos professores e dos demais membros da comunidade escolar. Apesar destes estarem a uma distância muito reduzida dos agressores e vítimas no momento da agressão, não se apercebem dela. Nalgumas situações em que todos os elementos de um grupo parecem estar a divertir-se pode ocorrer que, na verdade, a maior parte deles esteja a fazer chacota de um dos colegas por este ser de classe social diferente (mais baixa ou mais elevada do que a do restante do grupo), por usar óculos, por usar aparelho de correção ortodôntica, ou mesmo simplesmente por responder corretamente quando os professores lhe colocam perguntas. Embora aqueles com características de menor assertividade e autoconfiança mais baixa sejam as principais vítimas em potencial, muitas vezes a violência por *bullying* é exercida também sobre aqueles que têm características acadêmicas ou econômicas privilegiadas, ou atributos físicos mais singulares.

Apesar de já haver em Portugal alguma produção científica acerca do *bullying* em ambiente escolar e de em algumas das universidades este ter sido o objeto de

estudo de alguns autores de dissertações e teses, sobretudo na última década, não há diretrizes nacionais específicas sobre o tema, nem um estudo a nível nacional que tenha analisado especificamente a situação de *bullying* em ambiente escolar na maioria das escolas portuguesas. O que dificulta sobremaneira um diagnóstico preciso acerca desta problemática no país.

Sendo o *bullying* um assunto tão importante e com implicações bastante significativas na construção de sociedades mais tolerantes e também mais assertivas, este artigo propõe uma radiografia acerca da maneira como o tema tem sido tratado nos sistemas educativos espanhol e português. E é por reconhecermos o carácter ambicioso da nossa tarefa, que focamos as atenções em quatro aspectos essenciais. A definição internacionalmente aceita do termo *bullying* e a distinção entre esta e as demais formas de violência escolar; a verificação da existência de políticas nacionais de prevenção e combate ao *bullying*; a presença ou ausência do tema nos programas de formação de professores das universidades portuguesas e espanholas e, finalmente, a existência de estudos científicos longitudinais acerca do tema, em grupos representativos das diversas faixas etárias dos sistemas educativos dos dois países.

#### 4 Importância das políticas públicas

Procuramos verificar a correlação entre a existência de políticas públicas para a mudança e o incremento de sinergias para favorecer a melhoria dos resultados nos números relativos a ocorrências de *bullying* escolar nos dois países sobre os quais incide o nosso estudo. Isso porque, desde que os países desenvolvidos começaram a planejar a sua Educação para além da mera transmissão de conhecimentos (o aluno deve ser formado para aprender a conhecer, aprender a fazer e a ser) as Administrações Públicas iniciaram um laborioso trabalho para atingir esses objetivos. A este propósito destacam-se as valorosas contribuições feitas pela ONU, UNICEF, UNESCO, etc.

Se examinarmos as iniciativas internacionais mais relevantes, como o “Decênio Internacional de uma Cultura de Paz e Não Violência para as crianças do Mundo” (2001-2010) que, entre outros pontos, convida a que os Estados-Membros adotem atividades sustentadas de promoção de uma cultura da paz e não violência nos planos nacional, regional e internacional. E ainda que as ampliem durante o Decênio de modo a assegurar que se promova a paz e a não violência em todos os níveis. Ou ainda, o “Programa de ação sobre a Cultura de Paz” (1999) apresentado como base para o ano Internacional da Cultura e da Paz (PLAN, 2000), onde foram acordadas medidas distintas

em relação à prevenção e à intervenção nos casos de violência na escola, juntamente com os Estatutos Europeus para as Escolas Democráticas sem Violência, aprovados em 2004, nos quais se desenvolvem as diretrizes que devem marcar as linhas mestras de todas as escolas, e do qual destacamos o que se preconiza no seguinte excerto: “Todo caso de violencia es investigado bullying tratado con la mayor celeridad posible, siendo examinado en profundidad, ya sean alumnos o cualesquiera otros miembros de la comunidad educativa los implicados”. Assim, podemos constatar que desde as mais altas instâncias educativas se advoga que sejam levadas a cabo, no trabalho diário das escolas, ações de prevenção e de melhoria da convivência para impedir os casos de violência escolar.

Na Espanha, o tema é abordado, entre outros, pela Constituição Espanhola de 1978, artigos 15º e 27º; na Lei Orgânica da Educação 2/2006 (ESPANHA, 2006), Artigo 1º, Parágrafo k, ou em seu Capítulo II, Artigo 16º, Parágrafo m, onde se especifica: “Desarrollar [...] una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo bullying a los estereotipos sexistas”. Também na Lei 27/2005 (ESPANHA, 2005), de Fomento da Educação e Cultura de Paz, no seu Artigo II, onde é apresentada a responsabilidade do Governo para a realização dos objetivos em matéria de cultura de paz. Com especial menção à promoção de formação especializada em técnicas de mediação e resolução de conflitos, juntamente com a criação de especializações que envolvam participação dos Centros de Técnicos Especialistas.

Em Portugal, ocorreu em 2010 uma tentativa da parte do governo em funções para criminalizar o *bullying* em meio escolar. No entanto, essa iniciativa legislativa não foi coroada de êxito devido a obstáculos de última hora decorrentes de estratégias político-partidárias que subalternizaram a defesa do bem comum.

O nosso trabalho identificou na legislação e literatura cinzenta consultada um traço comum, mas pouco sólido: o compromisso do Estado na diminuição dos índices de violência escolar. Essa aposta é predominantemente centrada na resolução de problemas existentes e já identificados, descurando um investimento na prevenção. Diante disso, questionamos se os professores dos Centros Educativos estariam preparados para seguir as linhas e diretrizes “aconselhadas” pelas instâncias legislativas. E especificamente nesta etapa do nosso estudo, debruçamo-nos sobre os documentos normativos ao nível universitário. Acreditamos que uma análise quantitativa dos planos de estudo de cinco universidades espanholas e de cinco outras portuguesas com reconhecida notoriedade nos cursos de Magistério

e Educação Primária/Cursos de Formação de Professores nos permitiria dar resposta a essa importante questão.

O alerta para a necessidade premente de se investir mais na atenção dada aos potenciais problemas, incluindo o *bullying*, enfrentados pelas crianças e adolescentes portugueses nas escolas é também confirmado pelo relatório nacional “A Saúde dos Adolescentes Portugueses em Tempos de Recessão” (MATOS et al., 2014). Em que foram inquiridos 6026 alunos do 6º, 8º e 10º anos de escolaridade de cinco regiões educativas de Portugal Continental, com idades entre os 10 e os 20 anos (52,3% alunas, 47,7% alunos). A recolha dos dados realizou-se por meio de um questionário *online* – aplicado nas turmas em sala de aula. No que se refere especificamente ao *bullying*, constata que a provocação entre pares aumentou, pela primeira vez, desde 2002.

## 5 Papel das universidades na formação dos professores

O *Ministerio de Educación y Ciencia de España* elaborou o Real Decreto 1.393/2007, de 29 de outubro (ESPANHA, 2007), que estabelece as regras da Formação Oficial de Professores, documento vigente que rege a atuação das universidades espanholas.

Analisando os seus distintos artigos, procuramos verificar se havia autonomia por parte dos centros universitários para elaborar os planos de estudos. Assim, destacamos o Capítulo I – *Disposiciones generales* – Onde em seu Artigo 3º, Ponto 3, lê-se:

Las enseñanzas universitarias oficiales se concretarán en planes de estudios que serán elaborados por las universidades, con sujeción a las normas y condiciones que les sean de aplicación en cada caso. Dichos planes de estudios habrán de ser verificados por el Consejo de Universidades y autorizados en su implantación por la correspondiente Comunidad Autónoma...

Portanto, a responsabilidade de elaborar planos de estudos adequados, neste caso de professores da educação primária, é das universidades onde se vão aplicar e estes têm de ser sancionados pelo Conselho das Universidades. Isso contempla o compromisso que o Decanato de Coordenação Docente, Coordenadores de Graduação e os Professores em Geral devem assumir para proporcionar uma formação plena aos futuros licenciados. Tal como o mesmo Real Decreto aponta, no seu Capítulo III, *Enseñanzas universitarias oficiales de Grado*, Artigo 12,

Ponto 9 “Estos planes de estudios deberán, en todo caso, diseñarse de forma que permitan obtener las competencias necesarias para ejercer esa profesión. A tales efectos la Universidad justificará la adecuación del plan de estudios a dichas condiciones”.

Em Portugal, de acordo com a Lei da Autonomia Universitária (Decreto-Lei nº 252/97), as instituições do ensino superior têm a faculdade de criar, suspender e extinguir cursos, e a competência para decidir sobre estruturas curriculares. Portanto, não é por imposições legais que as temáticas ligadas à indisciplina, violência e *bullying* em meio escolar não estão mais presentes nos planos curriculares dos cursos de formação dos futuros educadores e professores (PORTUGAL, 1997).

Depreendemos, pois, que o primeiro passo para realização de planos de estudos adequados, nos cursos de graduação da educação primária/básica, é conhecer as necessidades reais das escolas, tendo como objetivo formar os futuros professores. Perguntamo-nos depois desta análise, se os planos de estudo se ajustam às demandas legislativas. E para responder a este ponto do nosso estudo, procedemos à realização de uma análise dos planos curriculares elaborados e implementados durante o ano letivo universitário 2013/2014 nas dez universidades portuguesas e espanholas que constituem a nossa amostra. Como já referimos, na nossa busca por uma imagem suficientemente diversa e representativa das realidades dos dois países, selecionamos cinco das universidades públicas portuguesas e também cinco das instituições espanholas análogas. Todas elas com notoriedade na formação de docentes e geograficamente espalhadas pelos respectivos territórios nacionais.

## 6 Análise dos planos de estudo para formação de docentes em Portugal e Espanha

A nossa estratégia de trabalho passou pela identificação e seleção de dez instituições públicas portuguesas e espanholas de ensino superior formadoras de professores e pela análise dos respectivos programas das disciplinas dos cursos de formação de professores. As disciplinas constantes dessa mesma formação por nós identificadas, foram aquelas constantes das listas disponibilizadas nos sites oficiais de cada uma das universidades em questão. A essência do nosso trabalho constituiu o exame cuidadoso dos planos de curso de cada uma das disciplinas, que preparam os professores para as salas de aula portuguesas e espanholas, a procura do vocábulo: *bullying*.

Assim, em Portugal, tivemos acesso aos programas das Unidades Curriculares de 15 Cursos de Licenciaturas em Ensino e de 58 Mestrados em Educação e Ensino.

Identificamos 1.119 Disciplinas desses referidos cursos e verificamos que a palavra *bullying* aparece apenas 41 vezes nos programas curriculares das disciplinas a que tivemos acesso. E apenas em 19 dessas vezes nos Conteúdos Programáticos das Disciplinas. Nas restantes 22 vezes, as ocorrências do vocábulo aparecem apenas nos títulos das bibliografias dos referidos programas e, normalmente, na mesma frase em que os vocábulos violência e indisciplina constam, ou seja, associada a estes últimos.

Um dado bastante peculiar é o fato de que em apenas um dos casos em que identificamos a palavra *bullying*, ela consta dos objetivos a alcançar descritos no programa de apenas uma disciplina de um dos Mestrados Portugueses que analisamos. Aparece, neste caso único, numa frase relacionada ao preparo dos docentes para “identificar e prevenir comportamentos de *bullying* na escola”. Assinalamos a coincidência, apenas nesta mesma ocorrência, dos programas analisados da presença do vocábulo *cyberbullying*. E lembramos que este tipo de *bullying* está associado, por exemplo, a muitos dos casos mais mediáticos de suicídio de jovens e adolescentes, sobretudo nos últimos 10 anos, quando as vítimas são “*bullyied into death*” (UNICEF, 2014).

Devido à falta de estudos nacionais longitudinais especificamente sobre *bullying* escolar com abrangência em todo o território Português, voltamos a nossa atenção para os estudos internacionais que incluem Portugal. Os resultados encontrados confirmam as críticas do relatório UNICEF *Hidden in Plain Sight: A statistical analysis of violence against children* (UNICEF, 2014). Que afirma que, relativamente ao *bullying*, Portugal é omissivo, estando acima das médias europeias e norte-americanas no que concerne a incidência de *bullying* em ambiente escolar. Não possibilitando melhores comparações internacionais pela falta de dados estatísticos de relevância nacional. O referido relatório alerta ainda para o facto de 37,0% dos alunos portugueses ter admitido a prática de *bullying* nos últimos 6 meses. O país aparece como o 17º entre os 34 países com maior número de casos de *bullying*.

Um importante contributo para melhor percepção da realidade das escolas lusas no que diz respeito ao *bullying* escolar tem sido dado pelas equipas de investigadores lideradas pelo Professor João Amado, docente da Universidade de Coimbra, que liderou o estudo “*Do bullying ao cyberbullying: investigação e intervenção. Situação em Portugal*”. Apresentado numa conferência internacional sobre o desenvolvimento profissional dos formadores de professores, o estudo abrangeu, numa primeira fase, 339 alunos do 6º, 8º e 11º anos de escolas das

regiões de Lisboa e Coimbra e constatou que “ainda há muito a fazer” junto dos professores, mas sobretudo dos pais, acerca desta problemática (AMADO, 2012).

Voltando aos quatro pilares referidos inicialmente, importa-nos ressaltar a necessidade de uma articulação entre os governos centrais e locais, as instituições de ensino superior de Portugal e Espanha e os respectivos espaços educativos. As boas práticas internacionais apontam para a necessidade de ações e programas concertados adequados às realidades locais, mas fundamentados em experiências que tenham obtido resultados positivos (OLWEUS, 2010). Deve-se preparar os educadores para enfrentar o problema do *bullying*. Capacitando-os para a prevenção, identificação e também para combater o *bullying* fornecendo o atendimento adequado a todos os envolvidos. Quando essa formação dos docentes se faz, há um impacto positivo nas percepções, conhecimento e autoconfiança dos professores para lidar adequadamente com o complexo fenômeno do *bullying* (BENÍTEZ; GARCÍA-BERBÉN; FERNÁNDEZ-CABEZAS, 2009).

A definição exata do problema, a discussão de soluções, a formação dos elementos da comunidade educativa acerca do que é o *bullying* e da distinção entre este tipo de violência e os demais ocorridos em meio educativo precisam ser realizadas para salvar vidas e apenas ações concertadas podem permitir que se atinja este objetivo.

No caso português, a legislação nacional não criminaliza o *bullying*. Não existem diretrizes nacionais sugerindo e regulamentando a inserção de estratégias *anti-bullying* nos estatutos das instituições públicas de educação, ao contrário do que acontece desde 2015 no Brasil, por exemplo, através da Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que institui o “Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*)” (BRASIL, 2015).

## 7 Considerações Finais

O *bullying* passou a fazer parte da agenda política educacional desde há algum tempo. Infelizmente, a atenção deveu-se a tragédias que vitimaram crianças em escolas, um pouco por todo o mundo. O sofrimento causado pelo *bullying* é apontado como uma das principais causas de suicídio de crianças, adolescentes e jovens (RESNICK et al., 1997; SNYDER et al., 2003). A comunidade educativa passou a estar mais atenta a este tipo de violência, e têm surgido várias estratégias *anti-bullying* a nível europeu e mundial. No entanto, a nossa pesquisa lança um sinal de alerta. Nos casos português e espanhol, as políticas educativas e os estudos científicos longitudinais são ainda muito escassos e dispersos, não revelando a concertação estratégica desejável e que a prevenção e o combate a este mal exigem. Há ausência de enquadramento legal específico para o fenômeno *bullying*.

A nossa pesquisa constatou que o tema aparece misturado na nebulosa da indisciplina e da violência escolar. A maior parte das disciplinas que preparam os futuros professores portugueses e espanhóis para entrar nas salas de aulas não inclui a identificação, nem a prevenção, e muito menos o combate ao *bullying* de forma clara nos seus programas.

Desde o início do nosso trabalho, seguindo diretrizes internacionais (JIMERSON; SWEARER; ESPELAGE, 2010) e propondo uma distinção clara entre o *bullying* e as demais formas de violência ocorridas na escola, deparámo-nos com o primeiro obstáculo. A escassez de estudos longitudinais que tratem especificamente do tema *bullying*. Além disso, o número das amostras investigadas/intervencionadas nos dois países acerca da problemática é pouco significativo das duas realidades em termos dimensionais. Finalmente, constatamos que nos currículos de formação de professores das dez universidades que analisamos, o *bullying* praticamente não é referido.

A fase inicial da nossa pesquisa consistiu na identificação das investigações específicas realizadas sobre o *bullying* na Península Ibérica. Procedemos ainda a localização e análise eletrônica dos currículos dos cursos de formação de professores nas instituições públicas de ambas as realidades. Nesta etapa, procurámos sinalizar todas as ocorrências da palavra *bullying*, ou dos seus sinónimos, nos programas. Nosso objetivo era determinar se, e até que ponto, os cursos de formação de professores, preparavam-nos para a prevenção, identificação e combate das situações de *bullying* em contexto educativo, nas diferentes faixas etárias a que atenderiam depois de formados.

O que a nossa investigação demonstra, no entanto, é algum descaramento do tema *bullying* por parte da maioria das instituições formadoras de docentes. Há mesmo alguma falta de rigor, clareza e uniformidade na disponibilização das informações dos currículos que prejudicaram a obtenção de dados mais precisos para estudar a questão com a profundidade que ela merece. A maior parte dos programas curriculares que conseguimos consultar não aborda o tema especificamente. Um outro condicionante foi o fato de o *bullying* aparecer, na maior parte dos casos, em meio a outras manifestações de violência escolar.

Identificamos a necessidade de políticas públicas específicas, europeias e nacionais, de prevenção, e combate ao *bullying*. Ações baseadas em estratégias concertadas e em dados de estudos longitudinais que as credibilizem e que sejam amplamente disponibilizados e monitorizados por organismos internacionais. Na Europa, este déficit não é exclusivo de Portugal e Espanha. Ainda recentemente, por exemplo,



através da realização de um estudo piloto, Oldenburg, Bosman e Veenstra (2015) concluíram a mesma coisa sobre uma amostra de professores holandeses que não estavam preparados para lidar com a questão do *bullying*.

Além disso, constatamos que, mesmo nos programas dos cursos de formação de professores, disponibilizados eletronicamente, em que apareceram referências ao *bullying*, a bibliografia sugerida, de uma maneira geral, não inclui a produção científica recentemente publicada nos dois países acerca do tema. Como infelizmente acontece nalgumas áreas de conhecimento, os resultados obtidos pela comunidade acadêmica nem sempre chegam atempada e instrumentalmente à sociedade da qual essas mesmas academias fazem parte.

## **Bullying and teacher training: contributions for a diagnosis**

### **Abstract**

*This study analyzed the relation between theory and praxis among the curricula of 10 Public Universities, from two European countries, and the European Committee for Higher Education guidelines. These guidelines' aim is to make universities offer training that properly addresses the European societies needs. Considering that bullying is a critical subject in schools, we decided to find if the word was even mentioned on a sample of about 1300 official syllabi. The results exposed an extensive absence of the term. The great majority of the documents we accessed showed no real adoption of the European recommendations regarding bullying and the praxis at pre-service teachers' training programs. This study exposes the need to intensify coherence and strategy between 21st century important topics, educational policies and universities pre-service teachers' training programs. Clearly, teachers need better training at the universities in order to be prepared to prevent, identify and deal with bullying in schools.*

**Keywords:** *Bullying. Cyberbullying. Education policy. Curriculum. Teacher training.*

## **Bullying y formación del profesorado: contribuciones para un diagnóstico**

### **Resumen**

*Este trabajo pretende investigar la relación entre teoría y práctica de los planes de estudio de 10 universidades públicas de la península Ibérica, bajo las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior; estas directrices pretenden garantizar una formación ajustada a las necesidades reales de las sociedades europeas. Por tanto, esta investigación presenta los resultados de la búsqueda de la palabra bullying en los planes de estudio de las universidades estudiadas. Tras el análisis de los documentos, no encontramos la palabra bullying en la gran mayoría de los cerca de 1.300 programas a los que tuvimos acceso. Como resultado de ello, proponemos algunas conclusiones y reflexiones, en particular, en lo referente a la necesidad de cooperación entre los temas candentes de la actualidad, las políticas públicas y las acciones de formación de las universidades de ciencias de la educación. Igualmente, en lo relativo a la preparación de los futuros docentes para la prevención y la lucha contra el acoso escolar.*

**Palabras clave:** *Bullying. Cyberbullying. Política educativa. Currículo. Formación del profesorado.*

## Referências

ALSAKER F. D.; OLWEUS, D. Assessment of global negative self-evaluations and perceived stability of self in Norwegian preadolescents and adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, v. 6, n. 3, p. 269-78, 1986. doi:10.1177/0272431686063005

AMADO, J. *Da indisciplina escolar ao cyberbullying*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2010.

AVILÉS, J. M. *Bullying: intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: Stee-Eilas, 2003.

\_\_\_\_\_. *Bullying: el maltrato entre iguales: agresores, víctimas bullying testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú, 2006.

BENÍTEZ, J. L.; ALMEIDA, A.; JUSTICIA, F. Educación para la convivencia en contextos escolares: una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. *Apuntes de Psicología*, v. 23, n. 1, p. 27-40, 2005.

BENÍTEZ, J. L.; GARCÍA-BERBÉN, A.; FERNÁNDEZ-CABEZAS, M. The impact of a course on bullying within the pre-service teacher training curriculum. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 1696-2095. v. 7, n. 1, p. 191-208, 2009.

BJÖRKQVIST, K. Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: a review of recent research. *Sex Roles*, v. 30, n. 2, p. 177-88, Feb 1994. doi:10.1007/BF01420988

BRASIL. Lei Nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). *Diário Oficial da União*, 9 nov. 2015.

CARBONEL, J. L. (Dir.). *Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de los malos tratos: convivir es vivir*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 1999.

COSTA, P.J. F. S. et al. *Vitimação em contexto escolar: frequência e as múltiplas formas*. Minho: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2011.

COWIE, H.; Y. FERNANDÉZ, F. J. Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, v. 4, n. 2, p. 291-310, 2006.

DEL REY, R; ORTEGA-RUIZ, R. El programa de ayuda entre iguales en el contexto del proyecto Sevilla antiviolencia escolar. *Revista de Educación*, n. 326, p. 297-310, 2001.

DÍAZ-AGUADO, M. J. et al. *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Juventud, 1996.

ESPAÑA. *Ley Orgánica nº 2, de 3 de mayo de 2006*. Educación. Disponível em: <<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. *Ley nº 27, de 30 de noviembre, de 2005*. De fomento de la educación y la cultura de la paz. Disponível em: <<http://www.boe.es/buscar/pdf/2005/BOE-A-2005-19785-consolidado.pdf>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Real Decreto 1.393/2007, de 29 de outubro. Estabelece a organização do ensino superior em Espanha. Disponível em: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016.

GALTUNG, J. *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución; afrontando los efectos invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Gernika Gogoratuz, 1998.

GARAIGORDOBIL-LANDEZABAL, M. t., FAGOAGA-AZUMENDI, J. M. *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares: evaluación de programas de intervención para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: CIDE, MEC, 2007. (Colección Investigamos).

GARCÍA-HIERRO GARCÍA, M., A; CUBO DEOGADO, S. La convivencia en Secundaria. Aplicación de un programa contra la violencia escolar. *Campo Abierto*, v. 26, n. 1, p. 13-33, 2007.

HERNÁNDEZ Y HERNÁNDEZ, F.; SANCHO GIL, J. M. *El clima escolar en los centros de Secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: CIDE, MEC, 2005.

LEDERACH, J.P. *Educación para la paz*. Barcelona: Fontamora, 1984.

MARTINS, M. Maus tratos entre adolescentes na escola. Lisboa: Coisas de Ler, 2009.

MATOS, M. G. et al. A saúde dos adolescentes portugueses em tempos de recessão: dados nacionais do estudo HBSC. Lisboa: UNL/UL, 2014. (Relatório do estudo HBSC).

OLDENBURG, B.; BOSMAN, R.; VEENSTRA, R. Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? A pilot study. *School Psychology International*. 1-9, 2015. doi:10.1177/0143034315623324

OLWEUS, D.; LIMBER, S. P. Bullying in School: evaluation and dissemination of the Olweus bullying prevention program. *American Journal of Orthopsychiatry*, v. 80, p. 124-34, 2010. doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x

ORTEGA-RUIZ, R. Competencias para la convivencia y las relaciones sociales. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, v. 370, p. 32-5, 2007.

\_\_\_\_\_. El programa de ayuda entre iguales en el contexto del proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar. *Revista de Educación*, v. 326, p. 297-310, 2001.

ORTEGA-RUIZ, R.; DEL REY, R. Estratégias educativas para a prevenção da violência. Brasília, DF: UNESCO, UCB, 2002.

PAREJA, J. A. Aproximación al concepto de violencia bullying agresividad. In: TRUJILLO, F.; FORTES, M. R. (Eds.). *Violencia doméstica y coeducación*. Barcelona: Octaedro, 2002. p. 23-38.

PEDROSA, B. *Evaluación bullying mejora de las conductas problemáticas dentro del aula*. Granada: Ed. Universidad de Granada, 2012.

PEREIRA, B.; SILVA, M.; NUNES, B. Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista Diálogo Educacional*, v. 9, n. 28, p. 455-66, set./dez. 2009.

PORTUGAL. Decreto-lei nº 252, de 26 de setembro de 1997. Lei da autonomia universitária. *Diário da República*, 26 set. 1997.

RESNICK, M. et al. Protecting adolescents from harm: findings from the national longitudinal study on adolescent health. *Journal of the American Medical Association*, v. 278, n. 10, p. 823-32, 1997. doi:10.1001/jama.1997.03550100049038

- RIGBY, K. Addressing bullying in schools: theory and practice. Canberra: Australian Institute of Criminology, 2003. (Trends and issues in crime and criminal justice).
- SÁ, J. Bullying nas escolas: prevenção e intervenção. 2012. 855 p. Tese (Doutoramento em Educação) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, 2012.
- SALMIVALLI, C. et al. Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status. *Aggressive Behavior*, v. 22, n. 1, p. 1-15, 1996. doi: 10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T
- SERRANO, A. IBORA, I. *Violencia entre compañeros en la escuela*. Madrid: Groaprint, 2005. (Informe Reina Sofía).
- SMITH, P.; PEPLER, D.; RIGBY, K. Bullying in schools: how successful can interventions be? Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- SNYDER, J. et al. Observed peer victimization during early elementary school: continuity, growth, and relation to risk for child antisocial and depressive. *Child Development*, v. 74, n. 6, p. 1881-98, 2003. doi:10.1046/j.1467-8624.2003.00644.x
- TAKI, M. Relations among bullying, stresses and stressors: a longitudinal and comparative survey among countries. In : JIMERSON, S. R. *Handbook of bullying in schools*. New York: Routledge, 2011. p. 161-62.
- TORREGO, J. C. Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto bullying la convivencia escolar. In: I. FERNÁNDEZ. (Coord.). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: Cisspraxis, 2001. p. 171-9. (Colección educación emocional).
- TORREGO, J.C.; MORENO, J. M. Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia. Madrid: ALIANZA, 2003.
- TRIANES, M. V. La violencia en contextos escolares. Archidona: Aljibe, 2000.
- UNICEF. Hidden in plain sight: a statistical analysis of violence against children. New York: Unicef, 2014.

VENTURA, A.; FANTE, C. *Flagelos da modernidade: cyberbullying*. In: FANTE, C.; PRUDENTE, N. P. (Orgs.) *Bullying em debate*. São Paulo: Paulinas, 2015. (Coleção Pedagogia e Educação). p. 23-49.

VENTURA, A.; COSTA, J. A. NETO-MENDES, A. (Orgs.). *Escolas, competição e colaboração: que perspectivas?* Aveiro: Universidade de Aveiro, 2013.

VENTURA, R.; VENTURA, A. *Bullying na Idade pré-escolar: desafio para instituições públicas e privadas*. In: SIMPÓSIO DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR, 7., *Atas...* Aveiro: Universidade de Aveiro, 2013. p. 697-712.

ZABALZA BERAZA, M. A. *Situación de la convivencia escolar en España: políticas de intervención*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 44, p. 139-74, 2002.



---

## Informações dos autores

**Alexandre Ventura:** Doutorado em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro. Aveiro, Portugal. Contato: [geral@alexandre-ventura.com](mailto:geral@alexandre-ventura.com)

**Beatriz Pedrosa Vico:** Doutorado em Pedagogia, Centro Profesorado SAFA. Úbeda. Universidad de Jaén. Jaén, Espanha Contato: [bpedrosa@fundacionsafa.es](mailto:bpedrosa@fundacionsafa.es)

**Rosângela Ventura:** Secretária de Educação do Distrito Federal. Brasília, Brasil. Contato: [rosangelasantosventura@gmail.com](mailto:rosangelasantosventura@gmail.com)