

“E AÍ ELE CHORA DENTRO DELE”: PERCEPÇÕES INFANTIS SOBRE VIOLÊNCIA E MAL ESTAR NAS RELAÇÕES ESCOLARES

Resumo: Realizado no âmbito de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida junto ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC/Capes), o presente trabalho tem como objetivo analisar percepções de alunos da educação básica a respeito de manifestações de violência escolar e do mal estar por elas provocado. Para alcançar este objetivo optou-se pela realização de uma pesquisa de tipo etnográfico, o que se deu com o respaldo de entrevistas realizadas com professores, registros da observação sistematizada de duas turmas do ensino fundamental, e de uma técnica de categorização e análise de desenhos infantis. Como resultados, constata-se em campo que tanto a agressão entre pares quanto as percepções dos sujeitos a este respeito diferenciam-se, sobretudo, por gênero. Enquanto as agressões físicas e verbais são mais comuns entre os meninos, no caso das meninas ocorrem em maior número os ataques indiretos, cuja marca principal é a sutileza. Em igual proporção, observa-se que os adultos da escola tendem a identificar como condutas violentas apenas aquelas que se dão de forma explícita, e que as crianças menores, ao contrário, não dão menor importância às ocorrências que envolvem ataques não ao corpo, mas à intimidade e à imagem.

Palavras-chave: Violência escolar. Bullying. Mobbing. Percepções.

1 INTRODUÇÃO

Integrando uma pesquisa mais ampla, desenvolvida junto ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES), o presente trabalho tem como foco as percepções de meninos e meninas de 8 a 10 anos a respeito de conflitos entre pares identificados como violência escolar.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de uma cidade do Triângulo Mineiro¹ (MG), e teve como amostra duas turmas escolares das primeiras séries do ensino fundamental e seus respectivos professores.

Ainda que o tema da violência na escola tenha chegado só recentemente à opinião pública, manifestações de violência entre iguais ocorridas no espaço escolar já são estudadas há muito tempo. Já na década de 80, autores como o norueguês

¹ Em respeito aos termos acordados com a instituição de ensino e com os sujeitos da pesquisa, a cidade e a escola não serão identificadas, como parte de um conjunto de medidas preventivas à perda da confidencialidade.

Dan Olweus demonstravam a forte relação existente entre casos de suicídio infantil/infantojuvenil com agressões verbais e humilhações ocorridas continuamente no cotidiano escolar de crianças e adolescentes.

Quando se fala em violência manifestada no ambiente escolar, é preciso levar em conta práticas que vão além das agressões físicas e verbais. Insultos, intimidações, apelidos constrangedores, propagação de boatos difamatórios sobre a pessoa ou seus familiares, são outros elementos que também compõem um problema social habitualmente identificado como *bullying*, mas que pode também manifestar-se em forma de *mobbing* ou de *cyberbullying*.

O conceito de *bullying* aqui utilizado versa sobre a conduta caracterizada por uma agressão continuada que se manifesta de várias formas, das mais explícitas (como nos casos de agressão física e verbal direta), às mais sutis (como a agressão indireta, em que o agressor constrange ou difama a vítima). Nos dois casos a literatura aponta que o agente do *bullying* tende a ser uma criança ou adolescente com dificuldades de relacionamento interpessoal, baixa autoestima e acentuada necessidade de autoafirmação. (ABRAMOVAY, 2003; FANTE, 2005; LOPES NETO, 2005; MARTINS, 2005; MARRIEL, 2006).

Apesar de o termo *bullying* ser bastante disseminado midiaticamente, muitas ocorrências assim identificadas não correspondem ao conceito, que pressupõe uma “continuidade” na conduta. Ademais, mesmo nos casos em que a conduta ocorre de maneira repetitiva, esta poderia ser melhor analisada fazendo-se uso do conceito de *mobbing*.

Praticado não por um indivíduo ou pequeno grupo conflitivo e desajustado em relação à cultura escolar, mas, ao contrário, por uma coletividade aparentemente bem ajustada ao meio, o *mobbing* também se caracteriza por um repetido comportamento intrusivo, em que o grupo ridiculariza ou intimida uma criança/adolescente vista como “inadequada” ao ambiente (MÁRQUES, 2011, 2014).

Tanto nos casos de *bullying* quanto de *mobbing* observados, foi possível constatar que a violência entre pares ocorrida na escola envolve a associação de diferenças a defeitos, relacionando-se, assim, à maneira como a diversidade é tratada (ou negada) no ambiente escolar.

2 METODOLOGIA

A investigação foi realizada a partir de um estudo de tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995), o que envolve, além de pesquisa bibliográfica, também pesquisa de campo com coleta de dados obtidos em fontes primária e secundária.

A pesquisa bibliográfica, que alia produções das Ciências sociais e da Psicologia social sobre a temática da violência escolar, foi desenvolvida em meio a um programa de leituras e discussões promovidas pelo Grupo de Estudos da Violência Escolar (GEVE), do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba. Esta etapa dos trabalhos teve duração de aproximadamente um ano, e sua segunda parte ocorreu concomitantemente à imersão em campo.

A pesquisa de campo envolveu visitas semanais à escola ao longo de dois semestres letivos. Nestas ocasiões, fizemos a observação sistematizada do cotidiano das duas turmas (de 8 e de 10 anos), anotamos nossas percepções e o resultado de conversas informais em cadernos de campo, entregamos e recolhemos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos², fizemos entrevistas semiestruturadas com professores e, apenas ao final, quando as crianças já não demonstravam alterar-se com nossa presença, aplicamos um instrumento no qual era solicitado que construíssem narrativas imagéticas e desenhos sobre a temática em discussão.

A elaboração de referido instrumento teve como inspiração metodológica estudos de Gusmão e Márques (1996), que também foram utilizados durante a aplicação da técnica de categorização e análise do material.

As narrativas e os desenhos produzidos pelas crianças sobre a temática proposta foram categorizados, problematizados e analisados comparativamente. Ao final, as análises foram feitas com base no referencial teórico e colocadas em cruzamento com o material proveniente da observação continuada do cotidiano escolar.

² O artigo resulta da execução de uma pesquisa que foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Uberaba e está registrada no SISNEP sob o CAAE 0016.0.227.000-11.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A revisão bibliográfica e o trabalho de campo apontaram que, enquanto as vítimas de *bullying* e *mobbing* apresentam um perfil análogo, os agentes dos dois fenômenos são muito diferentes entre si.

Não demora para que o autor de *bullying* seja reconhecido e tratado na escola como um “aluno problema”, cuja vulnerabilidade se manifesta em uma conduta conflitiva na qual está patente certa necessidade de autoafirmação. Na descrição deste aluno, feita por outros membros da comunidade escolar, não faltam menções ora às suas dificuldades de aprendizagem, ora à agressividade relacionada à baixa autoestima e a dificuldades para lidar com frustrações.

O autor de *mobbing*, ao contrário, poucas vezes é visto e reconhecido como agressor, o que torna a violência uma situação em relação à qual a vítima se sente cada vez mais desacreditada e impotente. Trata-se de alunos “ajustados à cultura hegemônica, que não necessariamente apresentam dificuldades de aprendizagem e que tendem a relacionar-se bem tanto com outros alunos quanto com os adultos da escola” (MÁRQUES, 2011, p.8). Assim, eventuais agressões por eles cometidas são percebidas, principalmente pelos adultos, como brincadeiras incompreendidas, restando à vítima a condição de “aluno problemático”.

Em campo, constata-se que tanto *bullying* quanto *mobbing* estão muito presentes no cotidiano escolar, e que as percepções dos sujeitos a este respeito diferenciam-se dependendo de dois fatores: o *status* no ambiente e o gênero. O grupo dos professores e gestores apresentou maior tendência a condicionar o reconhecimento da violência aos perfis de agressores e vítimas. É o que demonstra o depoimento que segue, concedido por um docente em meio à discussão de um conflito na escola:

- Certo, mas só para ver se eu entendi, você acha, então, que nada disso é *bullying*? Por quê?
- [...] É só ver que tipo de criança que entra na brincadeira. Como eu falei, não é aquela criança maldosa, que tem problema... é, assim, criança comum, normal. [...] (Prof.1)

Já no caso dos alunos, entre os menores a violência é reconhecida tomando-se como critério o sofrimento provocado:

- [...]
- *E por que que chamar o coleguinha de preto é fazer coisa ruim com ele, coisa violenta?*
 - *É ruim porque faz o coleguinha chorar.*
 - *Mas e se o coleguinha não chorasse?*
 - ...
 - *Assim, faz de conta que o coleguinha não chora quando os meninos chamam ele de preto. Aí tem problema chamar ele de preto?*
 - *Tem.*
 - *[...] Por que que tem problema se ele nem chora?*
 - *Porque aí ele chora dentro dele, tia*
 - *Como é que é isso, de chorar dentro dele?*
 - *É assim, de ficar muito triste, mas não chorar pros meninos não zoar mais ainda. (D., 8 anos)*

Se professores e alunos percebem de formas diferentes relações sociais e interpessoais que se tornam violentas e provocam mal estar na escola, dentro de cada um destes grupos a questão do gênero também se revela um diferenciador. No caso aqui enfatizado, do grupo constituído por alunos, aqui enfatizado, constatamos que o gênero altera tanto a forma como o sujeito percebe a violência quanto a maneira como a violência se expressa nas relações interpessoais e grupais.

Em entrevistas realizadas com os professores das duas turmas, chama a atenção que a maior parte deles entende que os principais autores de violência entre pares na escola são os meninos, descritos como naturalmente “agitados”, “agressivos”, “briguentos”, “descontrolados”:

- *Violência tem, mas é mais em confusão com menino, que não tem controle mesmo, sai logo xingando, querendo bater. (Prof.2)*
- *Nisso os meninos são bem piores, com aquela agitação toda, aquela coisa que não para no lugar... Você sabe como é menino. Então pra eles é meio que natural esse comportamento assim, mais violento. (Prof. 3).*
- *Tem menina pequenininha assim que até bate boca com a gente, parece moleque falando... vão aprendendo em casa, na novela.... tá cheio de exemplo ruim por aí. E aí elas acham bonito ser desse jeito, né? (Prof. 1)*
- *A maioria das meninas fica só de conversinha, de cara feia pra outra (risos) e acaba ali. [...]. Com os meninos é que a coisa estoura e é na hora. Se deixar solto termina em confusão na saída da escola. (Prof.4)*

Enquanto a postura agressiva entre meninas é vista como resultado de interações culturais, fruto de um aprendizado familiar ou influência de programas televisivos, a agressividade dos meninos é claramente naturalizada pelos docentes, e, em consequência, melhor tolerada. O resultado é que, ainda que merecedoras de reprimenda, disputas abertas e brigas de meninos acabam sendo tratadas por pais e professores como fatos corriqueiros, o que não significa que, entre meninas, não estejam acontecendo interações violentas de outra ordem.

As falas dos professores indicam que a noção de violência por eles interiorizada é bem próxima ao conceito de “violência dura ou concreta” desenvolvido por Chenais (1981), para quem o fenômeno se reduz à sua dimensão material, seja a depredação de bens, seja a ameaça ou o ataque à integridade corporal.

De fato, considerando meninos e meninas da turma de oito anos, as *agressões físicas* apareceram em quase 70% das atividades em que foi solicitado aos alunos que criassem um diálogo para uma cena envolvendo um garoto maior e um garoto menor com expressão de medo. Já na atividade em que foi pedido aos sujeitos, de ambos os sexos, que desenhassem o que consideram a *pior coisa* que acontece na escola, estas mesmas agressões apareceram em 75% dos desenhos, o que nos leva a concluir que as crianças abordadas estão muito expostas à violência concreta, seja na condição de agressores/vítimas, seja como expectadores.

O entendimento de que a violência escolar se reduz à sua dimensão concreta é problemático na medida em que favorece que expressões mais sutis da violência passem despercebidas pelos adultos da escola, inviabilizando, assim, qualquer estratégia de enfrentamento e redução de danos.

Tal como o *mobbing* é pouco percebido – já que seus autores não se encaixam no estereótipo de “aluno problema” –, também o *bullying* praticado por meninas é de difícil reconhecimento.

Isto acontece porque, ao invés de recorrer à exposição de atributos e aptidões pessoais que levariam a vantagens em caso de embate físico, a maioria das meninas de oito e 10 anos observadas, demonstraram que, quando envolvidas em disputas com colegas, formam pequenas redes de informação em meio às quais atuam não sobre a corporalidade, mas sobre a imagem de seus desafetos. Estas

redes, cujos maiores recursos são a disseminação de boatos e a ênfase em atributos desvalorizados na cultura escolar, podem ter a duração de poucos dias, algumas semanas ou vários meses. E tanto sua ação quanto suas consequências demoram muito a ser reconhecidos por professores e gestores.

Os motivos destas disputas entre meninas também são menos explícitos do que os motivos observados no caso dos meninos. Se a aparência pessoal (envolvendo peso corporal, estado de conservação do uniforme e de calçados, cor da pele, textura e cor dos cabelos, acesso a adereços, etc.) é recorrentemente evocada por elas como estratégia para diminuir socialmente um desafeto, o motivo desta rivalidade é de difícil compreensão – às vezes, até pela própria criança que deflagra ou lidera a agressão.

- [...] e por que você não gosta dela?
- Porque ela é escamosa, fedida.
- O que quer dizer escamosa?
- Ah, ela é... é assim, perebenta... (risos) tem aquelas coisinha nojenta aqui no braço, tá sempre de pé sujo com aquela sandália torta (risos).
- Você brigou com ela por causa das cicatrizes, daquelas marquinhas assim?
- Não. Eu não briguei com ela... Ela que é boba.
- Ah, não? Então eu não entendi nada. Você disse agorinha que não quis sentar com ela porque vocês brigaram...
- Mas eu não briguei. Ela que é ridícula e nem toma banho. É sério, tia! Pode perguntar pras meninas, todo mundo sabe (risos).

O diálogo acima, ocorrido após a aluna da turma de 10 anos recusar-se a fazer uma atividade com uma colega pouco prestigiada, nos leva a refletir não apenas sobre o mal estar causado pelas violências na escola. A situação também chama a atenção para a forma como a instituição escolar lida com o binômio identidade/diferença, muitas vezes não dando a devida atenção ao fato de que a *diferenciação* – ou seja, o processo que resulta no entendimento do que Eu sou e do que, para mim, o Outro é – consiste em uma produção sociocultural, para a qual a educação escolar também contribui.

Em uma atividade em que era solicitado da turma de oito anos que completasse o desenho e criasse um diálogo para uma imagem representando um grupo de meninas afastado de uma garota entristecida, 97% dos alunos participantes trouxeram situações em que o isolamento social da menina envolvia

algo relacionado à sua aparência. Destes, 65% mencionaram diretamente o acesso a bens de consumo: roupas, calçados e acessórios em geral, como se vê na figura 1.



Figura 1

Os diálogos criados por parte considerável da turma apontam para as observações de Simmons (2004), que já havia constatado em sua pesquisa que a agressão feminina se manifesta na escola, principalmente, através da manipulação da opinião do grupo sobre a vítima, envolvendo, assim, “fofoquinhas, boatos, olhares, sussurros, exclusão. As garotas raramente dizem o que as leva a fazer isso. Quem sofre não sabe o motivo e se sente culpada” (SIMMONS, 2004, p.33).

Além de vivermos em uma cultura em que se espera da mulher bem mais docilidade e ternura do que seria esperado de homens, Lisboa (2005) ajuda a compreender que estas situações de ataque indireto e velado observadas predominantemente nas interações entre meninas podem relacionar-se ao fato de que estas dão muita importância às relações diádicas e íntimas.

Enquanto os meninos são socializados para preocuparem-se mais com seu *status* no grupo em que se inserem, “para as meninas é ‘permitido socialmente’ que tenham relações com um par, do seu mesmo sexo, que sejam íntimas e próximas. (LISBOA, 2005, p.95)

Poderíamos questionar se, ao desenvolver socioculturalmente uma tendência a transformar relações sociais secundárias em primárias, as meninas não ficariam mais suscetíveis às opiniões de seus colegas a seu respeito, e, em contrapartida, não se tornariam mais vulneráveis ao acosso moral cometido por pares no ambiente escolar. Afinal, a expectativa depositada neste Outro, que logo se supõe tão íntimo, é a de que sua opinião seja um “retorno” daquilo que a menina emite. Quando, na prática, sabemos que este retorno pode tanto validar quanto destruir a imagem que a criança tem de si mesma.

Não por acaso as meninas alvo de *bullying* e *mobbing* praticados por outras meninas têm em comum uma baixa autoestima, fator este que se associa à presença de atributos físicos, culturais, socioeconômicos ou comportamentais desvalorizados no ambiente.

Um fato preocupante que faz parte deste resultado é a forte presença de estereótipos de beleza e sua manifestação tanto nos discursos quanto nos desenhos de meninos e meninas das duas turmas.

Como ensina Atkinson (1983, p. 247), “o estereótipo é um pacote de conhecimentos acerca de traços de personalidade ou atributos físicos que assumimos serem verdadeiros para toda uma classe de pessoas”. Trata-se, assim, de esquemas ou atalhos utilizados para organizar com ligeireza (e imprecisão) as informações recebidas do ambiente. No caso dos estereótipos de beleza na escola, estes se tornam desde padrões muito desejáveis (como ter olhos claros ou cabelos lisos) a padrões decisivos para a aceitação pelo grupo (como não ser obeso).

Muitos desenhos apresentaram como protagonista de uma cena em que deveria ser retratado algo “bom” que acontece na escola, crianças loiras e de olhos claros:



Figura 2

De um modo geral, a intensa presença de desenhos, das duas turmas, com crianças retratadas como loiras e de olhos claros revela uma beleza que existe antes no imaginário da criança, já que, em nossa observação em campo, foi possível constatar que em ambas as turmas inexistiam crianças com tais características físicas. Mesmo no ambiente escolar em geral, era raro encontrar uma criança loira e de olhos claros, tal como as que foram desenhadas pelos sujeitos da pesquisa.

Este modelo imaginário surge através da mídia, revistas, desenhos, e livros, onde ainda é mais comum encontrar o protagonismo de pessoas brancas em detrimento de pessoas negras ou mestiças, tal como são, em sua maioria, os alunos da escola.

Em outra atividade em que as crianças da turma de oito anos deveriam elaborar um diálogo para uma situação de desigualdade de forças envolvendo dois meninos, quase 60% dos alunos fizeram menção a agressões verbais nas quais o aspecto físico da criança mais frágil era escarnecido com expressões como “baixinho”, “nanico”, “gordinho”, “girafa”, “elefante”, “feioso”, “palito”, etc.



Figura 3

A menção pejorativa a um atributo considerado fora dos padrões aceitáveis não apenas agride a vítima como também pode despertar nela certo sentimento de culpa. Este é o caso, por exemplo, das situações de agressão em que o peso corporal da criança torna-se o alvo da chacota. Considerando-se como alguém incapaz, que não tem “força de vontade” suficiente para tornar-se igual aos outros, esta criança sofre duplamente, primeiro pela rejeição por seus pares, depois pela rejeição por si mesma.

Estimulados por um desenho em que uma professora e um aluno são retratados em condições assimétricas (ela fala e gesticula enquanto ele mantém-se cabisbaixo), os alunos das duas turmas revelaram percepções que vão da naturalização da assimetria na relação professor-aluno (previsível também por se tratar de uma relação adulto-criança) até o sentimento de culpa.

Na quase totalidade dos desenhos, a professora é vista como alguém que não está apenas chamando a atenção, mas gritando.

Esta percepção, de que se trata de uma *briga* envolvendo gritos, pode ser melhor compreendida em cruzamento com os dados coletados pela observação continuada. Constatamos durante o trabalho de campo que, naquela escola, em que a acústica não é favorável, os professores habitualmente gritam. E isso acontece

tanto para se fazerem ouvir durante as aulas, quanto em situações de conflito com alunos.

Em oito desenhos surge uma situação de sentimento de culpa dos alunos em relação à advertência da professora, como se vê na figura 4:

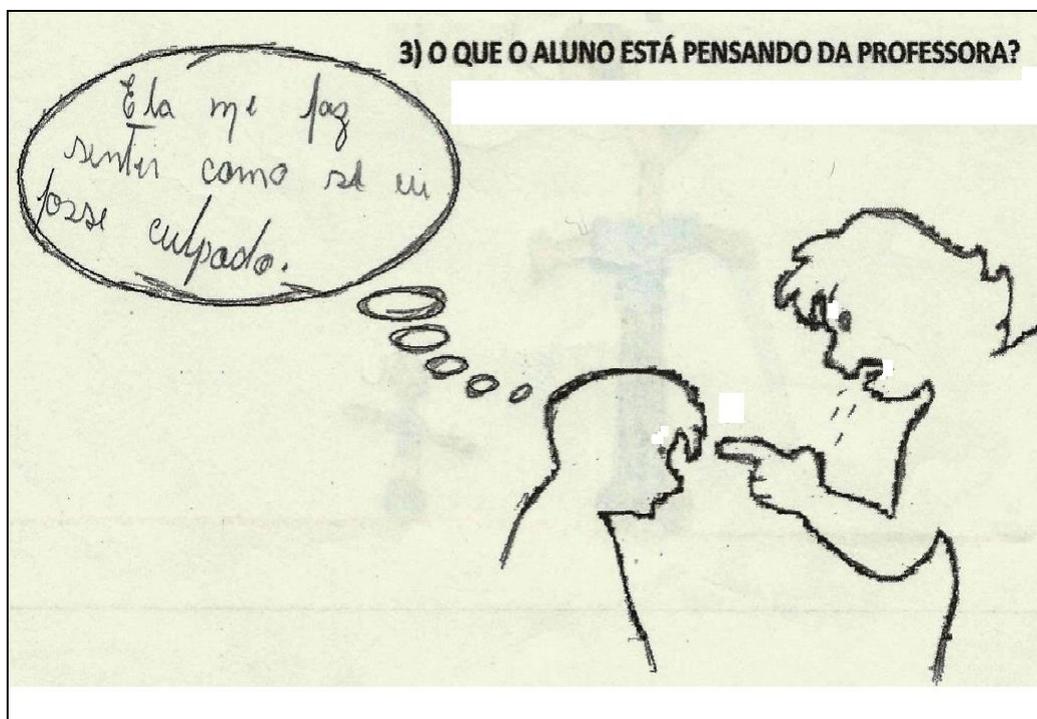


Figura 4

De um modo geral, constatamos que os professores buscavam utilizar de sua autoridade para impor limites aos alunos e conter conflitos, contudo, o faziam, contraditoriamente, de forma violenta, recorrendo a ameaças (como privar a criança do recreio ou impedir que saia da sala para fazer aulas de educação física e de informática), a gritos e à exposição vexatória do aluno advertido (expondo para a turma aspectos como a precariedade da higiene corporal ou mesmo problemas familiares).

Para Abramovay (2003), estas situações conturbadas entre professores e alunos ocorrem devido a um despreparo para enfrentar os problemas ligados à violência no ambiente escolar, bem como ao fato de que os professores não recebem em sua formação uma visão ampliada da realidade que estão sujeitos a

enfrentar. Somamos a estas observações o fato de que a profissão docente enfrenta grave desvalorização, o que se expressa tanto nos salários dos profissionais da educação básica, quanto no tratamento a eles reservado por parte da sociedade em geral.

Uma situação que ilustra o desemprego profissional aqui referido, relaciona-se às mudanças vivenciadas por uma das docentes cujo trabalho acompanhamos longamente. Em nossa primeira semana em sua sala, a professora, que também era nova naquela escola (ainda que experiente na educação básica), mostrou-se muito entusiasmada com a turma e com a instituição. Ao longo das semanas, contudo, seu estado de ânimo foi paulatinamente sendo alterado, até que, no final do nosso trabalho de campo tínhamos diante de nós uma profissional não apenas desestimulada como também emocionalmente desgastada, cujo discurso incorporara a ideia de que a escola pública “não têm jeito”, os alunos “são incontroláveis”, e “ninguém respeita o trabalho de um professor, nem os outros professores”.

Vê-se, assim que a violência escolar se manifesta de várias formas. Pode estar presente apenas no *bullying* e no *mobbing* ocorrido entre alunos, ou então manifestar-se em forma de assédio moral entre os profissionais da escola. Pode envolver depredações e violência concreta, ou então atingir a todos, de maneira sutil e silenciosa, por meio da violência institucional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tomar conhecimento das manifestações de violência causadoras de intenso mal estar nas relações escolares, assim como das percepções dos alunos de oito e de dez anos a este respeito, a pesquisa permitiu compreender o mecanismo que aparece como gatilho para diferentes condutas violentas na escola. Trata-se da elaboração de um processo de diferenciação Eu/Outro em meio ao qual se atribui a este último uma condição de “não sujeito”.

As contribuições do psicanalista Jurandir Freire Costa a este respeito são bastante pertinentes.

Partindo da releitura de Freud, Costa (1994) demonstra que, sempre que a diferença é socialmente produzida de forma a transformar determinadas identidades em objeto de medo e de raiva, nos aproximamos do campo das respostas carregadas de violência, sendo a mais comum delas a atribuição de incapacidades intelectuais, emocionais ou morais. Estas incapacidades pressupostas fariam com que, aos olhos do Eu/Nós, o Outro passasse a figurar como uma ameaça desprovida tanto de discernimento quanto de sentimentos humanos. E assim, ao enxergar o Outro como um “não sujeito”, nos autorizaríamos, finalmente, a expressar o desprezo e a crueldade que foram interditados pela moral.

Se a escola não problematiza a reprodução de estereótipos e não enfrenta o fato de que, em uma sociedade democrática, não lhe cabe mais cumprir uma função normalizadora, estamos contribuindo, de forma indireta, para que Identidade e Diferença sejam naturalizados. Em consequência, estamos favorecendo a banalização da manifestação de violências nas relações escolares.

Abstract: Conducted within a broader research, conducted at the Observatório da Educação (OBEDUC/Capes), the present paper aims to analyze the perceptions of students of basic education regarding signs of school violence and discomfort caused by them. To accomplish this we chose the ethnographic method, involving interviews with teachers, records of systematic observation of two classes of elementary school, and a technique of classification and analysis of children's drawings. As a result, it appears that both aggression among peers as the perceptions of the subjects in this respect differ mainly by gender. While the physical and verbal assaults occur more among boys, in the case of girls it is observed more indirect attacks, whose main brand is subtlety. In equal measure, it is observed that the adults of the school tend identify as violent conducts only those that occur explicitly, and that younger children, on the contrary, do not give less importance to incidents involving attacks not the body, but to privacy and image.

Keywords: School violence. Bullying. Mobbing. Perceptions.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Desafios e Alternativas: violência nas Escolas.** Brasília: UNESCO/UNDP, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995.

ATKINSON, R.; HILGARD, E.. **Introduction to Psychology.** 8º ed. New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc., 1983

CEREZER, C; OUTEIRAL, J; **O mal-estar na escola**. Rio de. Janeiro: Revinter, 2005.

CHESNAIS, J. **Histoire de la violence en occident**: de 1800 à nos jours. Paris: Robert Laffont, 1981.

FANTE, C. A. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Versus, 2005.

GUSMÃO, N. M. M.; MÁRQUES, F. T. A Criança, a Rua, a Escola: relações em jogo ou jogo de relações? In: XX ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. 1996, Caxambu, MG, 1996. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPOCS, 1996. Disponível em: <http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=5347&Itemid=361>. Acesso em 25 de setembro de 2012.

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

LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 81, n. 5, nov. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572005000700006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 jul. 2013.

MÁRQUES, F. T. A Violência institucional e as manifestações de violência entre pares no ambiente escolar. In: VI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO/ I CONGRESSO INTERNACIONAL DE TRABALHO DOCENTE E PROCESSOS EDUCATIVOS, 2011, Uberaba, MG. **Anais...** Uberaba: UNIUBE, 2011.

_____. A Violência que convém perceber: normalização e produção social da identidade e da diferença na escola. In: CALÇADO, G.; GUTIER, M. S. (Orgs.). **Uma visão transdisciplinar do cotidiano**: ciências sociais e direito. Uberaba, MG: W/s Editora, 2014.

MARRIEL, L. C. et al. Violência escolar e auto-estima de adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 jul. 2013.

MARTINS, M. J. Agressão e vitimização entre adolescentes, em contexto escolar: um estudo empírico. **Revista Análise Psicológica**. Lisboa, v. 23, n. 4, out. 2005 .

SIMMONS, R. **Garota fora do jogo**: a cultura oculta da agressão nas meninas. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

Recebido em: 06/03/2014

Aprovado em: 15/04/2015