

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA - MESTRADO**

Marcos Rolim

**BULLYING: O PESADELO DA ESCOLA**  
**UM ESTUDO DE CASO E NOTAS SOBRE O QUE FAZER**

Porto Alegre, maio de 2008

**BULLYING: O PESADELO DA ESCOLA  
UM ESTUDO DE CASO E NOTAS SOBRE O QUE FAZER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientador: Prof.Dr. José Vicente Tavares

Porto Alegre, maio de 2008

*Ou seriam os demais que já nada  
enxergavam,  
doentes dessa cegueira  
que é deixarmos de sofrer pelos outros?*

**(Miserinha, personagem de Mia Couto)**

*Para Maíra e Sofia.*

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor José Vicente, pelo apoio constante, pelas indicações e pela compreensão;

Aos professores Luciano Fedozzi e Cinara Rosenfield pelas críticas pertinentes quando da qualificação;

Ao professor Renato Zamora Flores, pela ajuda inestimável no momento das análises regressivas e cálculos estatísticos;

Aos meus amigos Marco Azevedo, Maura Basso, Rita Buttes e Letícia Nuñez pelo estímulo e pelas sugestões;

Ao meu irmão Glauco, pela revisão e à Viviane, pela formatação;

Ao Adriano Nepomuceno, pelos gráficos;

Ao Fernando Lopes Lima, pela ajuda com a base de dados;

À professora Maria Alice, diretora da Escola Odila Gay da Fonseca, que me acolheu e apoiou a pesquisa de campo;

Às professoras Daniela e Carla, incansáveis vice-diretoras, que me auxiliaram em todos os momentos;

Ao César e aos demais funcionários da Escola, pela paciência e colaboração;

Aos alunos e alunas da Escola, que conversaram comigo, que me ofereceram respostas e que renovaram minhas perguntas.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 O CONCEITO DE “BULLYING” .....	12
1.1 Incidência do fenômeno “bullying”.....	19
1.1.1 Incidência do “bullying” no Brasil.....	24
1.2 Características do “bullying” .....	27
1.3 Conseqüências do “bullying”.....	43
2 O ESTUDO DE CASO: O “BULLYING” EM UMA ESCOLA DE PORTO ALEGRE.....	54
2.1 Referenciais teóricos e pressupostos metodológicos.....	54
2.2 Procedimentos.....	60
2.3 Resultados.....	69
2.3.1 Questionário aos estudantes.....	69
2.3.2 Características dos alunos dos grupos focais.....	84
2.3.3 Questionário com os professores.....	90
2.4 Discussão e conclusões.....	93
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS E FORMAS DE PREVENÇÃO.....	109
REFERÊNCIAS.....	133
Apêndice A – Questionário para os estudantes.....	144
Apêndice B – Questionário para os professores.....	160
Apêndice C – Ficha de reunião com grupo focal e questionário específico .....	168

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 - Alunos atingidos pela violência de seus pares ao longo do ano escolar.....	70
GRÁFICO 2 - Percentual de alunos vitimados por “bullying” na escola.....	72
GRÁFICO 3 - Respostas dos alunos à pergunta: “você se sente bem na escola?”.....	73
GRÁFICO 4 - Respostas dos alunos à pergunta: “você já deixou de ir à escola por medo?”.....	74
GRÁFICO 5 - Diferenças de gênero quanto à prática de agressões físicas.....	76
GRÁFICO 6 - Locais onde a violência entre os alunos é mais comum.....	77
GRÁFICO 7 - Para quem as vítimas contam sobre o “bullying” e percentual dos que sofrem em silêncio.....	78
GRÁFICO 8 - Como os alunos percebem as atitudes da direção diante da violência na escola.....	80
GRÁFICO 9 - Percentual de alunos que já sofreram violência física dos pais.....	81

## INTRODUÇÃO

*I shall remember forever and will never forget  
Monday: my money was taken.  
Tuesday: names called.  
Wednesday: my uniform torn.  
Thursday: my body pouring with blood.  
Friday: it's ended.  
Saturday: freedom.<sup>1</sup>*

(Última página do diário do menino Vijay Singh, 13 anos, que se enforcou em sua casa. Manchester, UK, 1997).

A expressão inglesa “bullying” é derivada de “bully” (valentão, brigão). Ela possui, como veremos, um sentido específico e rico em determinações que desaconselha sua tradução em qualquer outra língua. As tentativas já realizadas de tradução para o português, por exemplo, produziram sempre reduções semânticas que descaracterizam o fenômeno denotado pela expressão original. No Brasil, o termo mais freqüentemente usado em traduções é o de “intimidação”. Segundo Seixas (2005), em Portugal, as expressões já tentadas vão desde “agressão no contexto escolar”<sup>2</sup>, “coacção”<sup>3</sup> e “provocação”<sup>4</sup> até “implicar com as pessoas”<sup>5</sup>. Em qualquer dos casos, o conteúdo associado ao conceito de “bullying” se dissolve. O mesmo problema é observado em outros idiomas com o francês (*harcèlement*

<sup>1</sup> “Eu devo me lembrar para sempre, nunca irei esquecer/ segunda feira: meu dinheiro é tomado/ terça: me ofendem verbalmente/ quarta: meu uniforme é rasgado/ quinta: meu corpo encharcado de sangue/ sexta: está terminado/ sábado: liberdade” (tradução livre).

<sup>2</sup> VEIGA, F. *Violência dos jovens nas escolas em função da família*. In: A FONTAINE (org.), *Parceria família-escola e desenvolvimento da criança* (p. 121-142). Porto. Porto Editora, 2000.

<sup>3</sup> MARCHAND, H. *Coacção (Bullying) nas escolas: alguns dados, alguns problemas e algumas pistas de actuação*. Comunicação apresentada no XI Colóquio da seção portuguesa da AFIRSE: “Violência e indisciplina na escola”. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2000.

<sup>4</sup> MATOS, M.; CARVALHOSA, S. *Violência na escola: vítimas, provocadores e outros*. 2,1. Faculdade de Motricidade Humana /PEPT – Saúde/GPT da C.M. Lisboa, 2002.

<sup>5</sup> VALE, D.; COSTA, M. *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.



*quotidién*), o espanhol (*acoso* ou *matonismo*), o italiano (*prepotenza*), o alemão (*aggressionen unter shülern*), o japonês (*ijime*) entre outros<sup>6</sup>. Por estes motivos, a grande maioria dos pesquisadores e especialistas em todo o mundo emprega consistentemente o termo inglês. Trata-se, na verdade, de uma providência exigida pelo rigor, não de uma escolha arbitrária.

Embora existam referências bem mais antigas sobre o fenômeno<sup>7</sup>, o interesse pelo “bullying” começou ao final dos anos 70, nos países escandinavos, sendo os trabalhos pioneiros do professor Dan Olweus, sem dúvida, os mais influentes. Em 1983, três adolescentes noruegueses cometeram suicídio em circunstâncias que autorizavam plenamente a hipótese de que as tragédias estavam associadas à vitimização por “bullying”. O Ministério da Educação solicitou a Olweus, então, uma ampla pesquisa sobre o tema e um programa específico “antibullying”. O resultado, conhecido como “Programa Olweus de Prevenção ao “bullying”” (*Olweus bullying Prevention Program*), desenvolvido na Universidade de Bergen, tem sido aplicado com muito sucesso não apenas na Noruega<sup>8</sup> e integra os planos governamentais para a prevenção da delinquência e da violência em vários países.

Muitos são os autores que têm apontado o “bullying” como o mais grave problema existente nas escolas em todo o mundo<sup>9</sup> e estudos recentes mostram uma preocupante tendência de aumento na incidência do fenômeno. Independentemente desta avaliação, parece evidente que o fenômeno tem sido normalmente desconsiderado no Brasil. Estudos específicos e pesquisas de campo sobre

---

<sup>6</sup> Algumas vezes, a expressão “mobbing” – que em inglês é empregada para designar o comportamento agressivo de algumas aves – é empregada como uma alternativa para “bullying”, como na Noruega e na Dinamarca. Na Suécia e na Finlândia se usa, muitas vezes, a palavra semelhante “mobbing” (FANTE, 2005, p. 27). Outros autores como ELLIOT (2003) usam a expressão “mobbing” quando querem se referir ao “bullying” praticado por um grupo de pessoas contra uma única vítima. A expressão é empregada nos casos onde cada agressor produz uma pequena violência, em si mesma inofensiva. A soma delas, entretanto, pode ser tão devastadora quanto o comportamento das galinhas quando resolvem picar uma só, transformada em alvo de todas as demais (“chicken pecking”).

<sup>7</sup> O tema já era tratado na Inglaterra no século XIX. Ver, por exemplo: HUGHES T. (1968) *Tom Brown's school days*. New York: Airmont Publishing Co Inc. *Apud*: RIGBY (2003a).

<sup>8</sup> O Projeto Sheffield, na Inglaterra; o Projeto de Sevilha, na Espanha; os programas sob a orientação da professora Diaz-Aguado, em Madri, são apenas alguns exemplos inspirados na experiência escandinava.

<sup>9</sup> Ver, por exemplo, SMITH E MYRON-WILSON (1998).

natureza, incidência e agenciamentos desta forma de violência em nossos estabelecimentos de ensino são ainda rarefeitos, o que não deixa de ser surpreendente se levarmos em conta o sentimento disseminado - não apenas entre os especialistas, mas mesmo na opinião pública - quanto ao alegado caráter decisivo da educação no enfrentamento dos grandes dilemas nacionais.

Libertar uma criança ou um adolescente do medo provocado pelo “bullying” não garante, por óbvio, o sucesso do aprendizado, mas será, muitas vezes, condição para ele<sup>10</sup>. Conforme se verá, as evidências acumuladas por pesquisas nos mais diferentes campos do conhecimento permitem afirmar que o desenvolvimento do “bullying” nas escolas está fortemente relacionado ao insucesso e à evasão escolar, pelo que enfrentá-lo assinala também um desafio pedagógico. Mais do que isso, sabe-se por muitos estudos longitudinais que as práticas de “bullying”, para além do sofrimento que oferecem às vítimas, têm se constituído em um dos mais fortes fatores preditivos para a afirmação de comportamentos violentos e delituosos na vida adulta, razão pela qual abordagens “antibullying” devem ser pensadas também como parte das políticas sérias de segurança pública.

As várias formas de violência sofridas por crianças e adolescentes seguem sendo, em larga medida, desconhecidas ou subestimadas em todo o mundo. Mesmo nos países mais desenvolvidos, onde se firmou uma forte tradição de pesquisas sobre o tema, a maior parte dos estudos tem tratado de determinados tipos de violência e desprezado outros. As práticas violentas que conformam o fenômeno do “bullying” têm despertado, entretanto, crescente atenção nos países europeus, nos EUA, no Canadá, no Japão, na Austrália, entre outros. No Brasil, em que pese a existência de alguns trabalhos importantes e pioneiros, o “bullying” ainda não é considerado um problema de especial importância. Há mesmo quem considere que não se trata de um problema diverso da “violência escolar”, uma circunstância que, talvez, ofereça a este trabalho uma relevância maior.

---

<sup>10</sup> GALLOWAY, D. (1994). *Bullying: The importance of a whole school approach*. Therapeutic Care and Education, v. 3, p. 315-329. *Apud*: BOSWORTH et. al (1999).

Neste estudo, abordamos inicialmente o conceito de “bullying”, sistematizando o consenso internacional já alcançado a respeito da especificidade desta manifestação de violência, além de assinalar as imprecisões e ambigüidades ainda presentes na demarcação do fenômeno. Ato contínuo, apresentamos, com base em extensa revisão de literatura, dados sobre a incidência do “bullying”, sobre suas características mais gerais e sobre suas conseqüências.

Nesta primeira parte do trabalho, saberemos como, em vários países, o fenômeno tem sido identificado e a sua impressionante extensão; veremos as marcas que identificam os autores de “bullying” e suas vítimas, além daquelas presentes entre o grupo especial de estudantes que são, a um só tempo, autores e vítimas. Veremos, ainda, o quanto as práticas de “bullying” podem repercutir sobre todos os envolvidos.

Na segunda parte, apresentamos o estudo de caso que realizamos em uma escola pública estadual, na zona sul de Porto Alegre, no segundo semestre de 2007 e no início do ano letivo de 2008. Apresentamos a metodologia empregada e os resultados obtidos, interpretando os dados com base na revisão da literatura especializada e com o apoio de nosso referencial teórico.

Na parte final, concluímos o trabalho apresentando algumas das experiências exitosas de prevenção à violência nas escolas, o que nos permitirá, também, apresentar sugestões em torno do desafio de construir políticas públicas de prevenção ao “bullying”.

## 1 O CONCEITO DE “BULLYING”

*“bullying” is when someone picks on someone else because they are different – their race, height, weight, or looks..(it's about prejudice and discrimination and when someone gets hurt physically or mentally, or when someone is not respected<sup>11</sup>*

(Definição de uma garota de 8 anos<sup>12</sup>)

Boa parte dos primeiros trabalhos sobre o tema esteve vinculada à construção de uma definição precisa a respeito do fenômeno, o que, por certo, não constituiu tema secundário, nem foi justificado por qualquer preciosismo acadêmico. De fato, precisar a natureza do fenômeno implicará, sempre, em muitas consequências práticas. Tattum e Tattum (1992), por exemplo, trataram do tema a partir da seguinte definição: “ ‘bullying’ é um desejo consciente e intencional de ferir alguém e colocá-lo sob estresse”<sup>13</sup>. Por este caminho, o fenômeno do “bullying” é compreendido como um desejo; uma definição que, como bem observaram seus críticos, não se sustenta. Com efeito, há uma enorme distância entre desejar a ocorrência de algum mal a alguém e praticar este mal. Possivelmente os humanos não possam evitar que sentimentos agressivos ou mesmo intenções violentas ocasionalmente freqüentem seus imaginários. O que podemos evitar é que tais sentimentos ou desejos se transformem em práticas violentas. Tal objeção, aparentemente óbvia, não impediu que aquela definição fosse influente e chegasse

---

<sup>11</sup> Bullying é quando alguém pega no pé do outro porque ele é diferente – por sua raça, altura, peso ou aparência... (é sobre) preconceito e discriminação e quando alguém é ferido fisicamente ou mentalmente, ou quando alguém não é respeitado” (tradução livre).

<sup>12</sup> OLIVER e CANDAPPA (2003).

<sup>13</sup> TATTUM, D; TATTUM, E. *Social Education and Personal Development*. London: David Fulton, 1992. *Apud*. RIGBY (2006).

mesmo a ser adotada pelo Conselho Escocês de Pesquisa em Educação (*Scottish Council for Educational Research*) (RIGBY, 2006).

A maior parte dos autores tem, contemporaneamente, tratado do “bullying” como um comportamento agressivo e perigoso, particularmente disseminado nas escolas entre crianças e adolescentes, onde alguém oferece, conscientemente e de forma repetida, algum tipo de dano ou desconforto a outra pessoa ou a um grupo de pessoas. Tornou-se comum, também, se compreender o fenômeno como o resultado de uma relação onde o poder está distribuído de forma desigual, sendo os agressores mais fortes ou influentes do que as vítimas (GREENE, 2006).

Smith e Morita (1999)<sup>14</sup> sustentaram que o “bullying” deve ser compreendido como uma subcategoria do comportamento agressivo, de tipo destacadamente pernicioso já que seu alvo é quase sempre alguém que, pelos mais diferentes motivos, não pode se defender eficazmente das agressões. Os autores do “bullying” se valem, então, desta incapacidade para infligir dano, seja porque alcançam algum tipo de gratificação emocional com tal postura, seja porque pretendem alcançar alguma vantagem específica, como se apossar de dinheiro ou de objetos da vítima ou, simplesmente, solidificar posições na hierarquia do grupo a que pertencem ou aumentar a popularidade entre os colegas.

Constantini (2004, p. 69), referindo-se ao que seria característico nas práticas de “bullying”, assinala:

“As ações realizadas por intermédio do “bullying” são verdadeiros atos de intimidação preconcebidos, ameaças, que, sistematicamente, com violência física e psicológica, são repetidamente impostos a indivíduos mais vulneráveis e incapazes de se defenderem, o que os leva a uma condição de sujeição, sofrimento psicológico, isolamento e marginalização”.

---

<sup>14</sup> SMITH, Peter; MORITA, Yohji (1999) Introduction. In P. SMITH, Y. MORITA, J. JUNGERTAS, D. OLWEUS, R. CATALANO e P. SLEE (eds) *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London. Routledge. *Apud*: MARTINS (2005).

Farrington (1993) asseverou que o “bullying” é uma “opressão repetida, de natureza física ou psíquica, de uma pessoa com menos poder, por outra com mais poder”. Por sua definição, seis elementos centrais definiriam o fenômeno:

- 1) Práticas de agressão física, verbal ou psicológica (intimidação);
- 2) O agressor é mais poderoso ou, pelo menos, assim é visto pela vítima;
- 3) Há a intenção de causar medo e/ou dor à vítima;
- 4) A agressão não é provocada pela vítima;
- 5) As agressões são repetidas e
- 6) Os agressores alcançam o resultado desejado.

Rigby (2006) acrescenta, ainda, duas características subjetivas para a conformação do “bullying”: a satisfação do agressor ao impor sofrimento e a sensação da vítima de estar sendo oprimida.

Coloroso (2004, p.13-14) define o fenômeno dizendo:

[...] “bullying” é uma atividade consciente, desejada e deliberadamente hostil orientada pelo objetivo de ferir, induzir o medo pela ameaça de futuras agressões e criar terror. Seja premeditada ou aleatória, óbvia ou sutil, praticada de forma evidente ou às escondidas, identificada facilmente ou mascarada em uma relação de aparente amizade, o “bullying” incluirá sempre três elementos: desequilíbrio de poder, intenção de ferir e ameaça de futura agressão. Quando o “bullying” se desenvolve e se torna ainda mais sério, um quarto elemento é adicionado: o terror.

Fante (2005, p. 28-29), sintetizando o consenso internacional sobre o conceito, assinala:

Por definição universal, “bullying” é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento “bullying”.

O “bullying” se manifesta de muitas maneiras e pode incluir atitudes bastante variadas como: violência física e agressões, linguagem vulgar, apelidos e humilhações, ameaças e intimidações, extorsão, furtos e roubos ou exclusão do grupo de colegas. Tradicionalmente, os autores consideram a existência de três tipos principais de “bullying”:

1) **Direto e Físico** – todas as ameaças e práticas que envolvam a imposição de sofrimento físico como bater, socar, chutar, agarrar, empurrar, etc., ou a submissão do outro, pela força, à condição humilhante - como em determinados trotes, por exemplo - o furto e o roubo, o vandalismo, a extorsão e a obtenção forçada de favores sexuais.

2) **Direto e verbal** – as práticas que consistam em insultar e em atribuir apelidos vergonhosos ou humilhantes; a produção de comentários racistas, homofóbicos ou intolerantes quanto às diferenças econômico-sociais, físicas, culturais, políticas, morais, religiosas, entre outras.

3) **Indireto** – manifesto pelas condutas propositais de exclusão ou isolamento do outro, pela fofoca e disseminação de boatos ou de informações que deponham contra a honra e a boa imagem do outro<sup>15</sup>.

De acordo com a Associação Médica Americana (*American Medical Association*), há um consenso crescente em torno da definição de “bullying” como um fenômeno específico que possuiria os seguintes componentes básicos:

1) Um comportamento agressivo intencionalmente voltado à imposição de sofrimento por uma pessoa ou grupo;

2) Um comportamento oferecido de forma repetida e insistente contra as vítimas;

---

<sup>15</sup> Tipologia proposta, primeiramente, em BJORKQVIST, K.L.; LAGERSPETZ, K.M.J. e KAUKAINEN, A. *Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression*. *Aggressive Behaviour*, n. 18, p. 117-127, 1992. *Apud*: SMITH e MYRON-WILSON (1998).

3) Um comportamento entre pares que vitima as pessoas que possuem menos poder.

Segundo a mesma associação, tais comportamentos podem ser identificados em várias dimensões, desde a verbal, como em ameaças e insultos; na dimensão psicológica, como na divulgação de calúnias ou fatos que produzam vergonha ou humilhação e na dimensão física, como na violência produzida por chutes, socos, tapas, etc.<sup>16</sup>

Estudo feito no Brasil pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA) oferece a seguinte definição:

O termo “bullying” compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder. Portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais, que tornam possível a intimidação da vítima. Por não existir uma palavra na língua portuguesa capaz de expressar todas as situações de “bullying” possíveis, o quadro, a seguir, relaciona algumas ações que podem estar presentes: colocar apelidos, ofender, zoar, gozar, encarnar, sacanear, humilhar, discriminar, excluir, isolar, ignorar, intimidar, perseguir, assediar, aterrorizar, amedrontar, agredir, bater, chutar, empurrar, ferir, roubar, quebrar pertences. O “bullying” é um problema mundial, sendo encontrado em toda e qualquer escola, não estando restrito a nenhum tipo específico de instituição: primária ou secundária, pública ou privada, rural ou urbana. Pode-se afirmar que as escolas que não admitem a ocorrência de “bullying” entre seus alunos, ou desconhecem o problema, ou se negam a enfrentá-lo<sup>17</sup>.

O aparente consenso em torno da definição do que seja “bullying”, entretanto, não significa que os elementos conceituais amplamente aceitos pelos pesquisadores quanto ao fenômeno não sejam, em si mesmo, problemáticos ou não reservem espaços para ambigüidades.

---

<sup>16</sup> O mesmo entendimento será encontrado em vários autores que são referência no tema como em NANSEL, T. R., OVERPECK, M., PILLA, R. S., RUAN, W. J., SIMONS-MORTON, B., e SCHEIDT, P. (2001). *Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment*. Journal of the American Medical Association, 285(16), 2094-2100. Conferir também: OLWEUS, D., e LIMBER, S. (1999). *Bullying prevention program*. In D. S. ELLIOTT (Series Ed.). Blueprints for violence prevention: Book nine. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.

<sup>17</sup> Disponível em: <http://www.Bullying.com.br/BConceituacao21.htm#inicio>.



Assim, por exemplo, o desequilíbrio de poder entre autores e vítimas nem sempre estará presente nas novas modalidades de “bullying”, praticadas via *email* ou por mensagens de telefone celular, já designadas como *cyberbullying*<sup>18</sup>. Quando um jovem espalha uma declaração ofensiva ou humilhante contra alguém, utilizando-se de meios eletrônicos, não está em uma interação face a face e pode deter menos poder ou influência do que a pessoa que pretende atingir. Uma circunstância que, entretanto, não deveria ser tomada como suficiente para descaracterizar o fenômeno (RIGBY, 2002).

Por outro lado, algumas condutas bastante encontradas nas relações entre crianças e adolescentes podem, em determinados contextos, ser inofensivas enquanto que, em outras situações, revestem-se de muita gravidade. Tal é o caso, por exemplo, da “provocação” (*teasing*). A jocosidade, em geral, permite que crianças e adolescentes desenvolvam jogos de sociabilidade que podem ser muito saudáveis para a afirmação de suas identidades e para a consolidação de grupos de amigos. Em determinado momento e diante de algumas circunstâncias, entretanto, é comum que este jogo “deslize” para posturas agressivas capazes de produzir dor e humilhação. O momento exato do “deslizamento”, não obstante, dificilmente poderá ser identificado fora do exame dos contextos concretos das interações face a face.

O critério da vitimização repetida também permite certa margem de imprecisão. Greene (2006), neste particular, se pergunta: a partir de que momento se deve considerar a repetição? Caso tenhamos um estudante que tenha praticado um mesmo ato violento contra vários colegas, mas apenas uma vez contra cada vítima, isto poderia caracterizar “repetição”?

Estas e outras questões que demandam mais debate e aprofundamento estão na base dos critérios diversos até hoje empregados para a coleta de dados em muitas pesquisas, um problema que agrega, portanto, como de costume, repercussões práticas nada desprezíveis.

---

<sup>18</sup> Expressão cunhada por Bill Belsey, presidente da respeitada ONG Bullying org. Canadá.

Independentemente deste alerta, o importante a reter quanto à definição de “bullying” é que tal fenómeno não é o mesmo que “violência” ou “intimidação”. Antes, as práticas de “bullying” constituem forma particular, específica, de manifestação da violência, marcada pela intencionalidade do autor em produzir o sofrimento, pela repetição das agressões (sejam elas físicas, verbais ou de conduta excludente) e, em regra, pelo desequilíbrio de poder entre agressor e vítima. Uma desavença corriqueira ou mesmo uma briga entre alunos, por exemplo, não necessariamente assinala a presença de “bullying”.

Isto não significa que as práticas de violência eventual ou verificadas entre pessoas que possuam igual poder – onde não se verifique, portanto, repetição ou o desequilíbrio mencionado - não constituam problemas sérios ou que não tenhamos que desenvolver abordagens mais amplas destinadas a conter toda e qualquer forma de violência. O que o conceito de “bullying” nos permite, entretanto, é identificar um tipo de agressão que, via de regra, tem sido desconsiderado pelas escolas brasileiras, quando não simplesmente desconhecido. No mais, evidências e tragédias como as de Columbine indicam que as práticas de “bullying” estão na origem de muitas outras manifestações de violência<sup>19</sup>.

Com efeito, a expressão “violência escolar” – muito comumente empregada no Brasil - tem sido usada para designar as condutas disruptivas mais evidentes ou alarmantes como, por exemplo, as agressões físicas, o porte de armas de fogo, a depredação da escola e as ameaças ou as agressões a professores. Independente do mérito e da importância da produção científica orientada por este conceito, sustento que a expressão genérica termina, quase sempre, por impedir que o tema da violência cotidiana representada pelo “bullying”, que muitas vezes antecede e informa aquelas manifestações mais amplas da violência, seja percebido. A

---

<sup>19</sup> A violência na escola se transformou em uma preocupação nacional nos EUA após uma série de tragédias com disparos de armas de fogo em estabelecimentos de ensino ao longo dos anos 90, destacadamente o evento em Columbine, 1999, quando dois adolescentes, vítimas de “bullying” entraram na escola que freqüentavam a mataram a tiros 14 colegas e um professor. Os esforços para compreender e prevenir os disparos nas escolas estimularam um rápido desenvolvimento de linhas de pesquisa e permitiram a formação de uma agenda multidisciplinar de investigações. Estudo realizado pelo Serviço Secreto dos EUA em colaboração com o Departamento de Educação analisou 37 episódios de disparos de arma de fogo envolvendo 41 estudantes em escolas nos EUA, encontrando forte correlação com casos de “bullying” em pelo menos 2/3 dos casos (U.S. SECRET SERVICE, 2002).

expressão “violência escolar” assinala, por sua generalidade e imprecisão, aquilo que Caralt e Miquel (2006) denominaram de “*constructo questionável*”, vez que abriga práticas de natureza totalmente distintas e, não raro, independentes do contexto escolar<sup>20</sup>. No mais, a expressão tende a abrigar com mais facilidade uma determinada desvalorização da gravidade dos atos violentos que não envolvam agressões físicas ou danos materiais, nos termos ingênuos do ditado inglês do século XIX: “*Sticks and stones may hurt my bones, but words will never hurt me*” (“paus e pedras podem machucar meus ossos, mas palavras nunca irão me ferir”).

Neste trabalho, “bullying” é tratado como um tipo particular de comportamento violento, pelo qual se oferece dor e sofrimento de forma repetida, em uma experiência que pode produzir seqüelas ou conseqüências muito graves às vítimas e aos autores.

### 1.1 Incidência do fenômeno “bullying”

*Acaso não sabemos que nos confins onde a fala se demite, começa o âmbito da violência, e que ela já reina ali, mesmo sem que a provoquemos?*

Lacan

Não é simples saber qual a incidência do “bullying” em cada local específico, mas é possível se lidar com estimativas fundadas em muitas pesquisas em todo o mundo e afirmar que o problema é universal e que se manifesta, sobretudo entre crianças e adolescentes na escola. A inexistência de critérios padronizados de avaliação e de métodos comuns nas pesquisas sobre “bullying” nos diferentes países, impede, na maior parte das vezes, análises comparativas rigorosas. Para se

---

<sup>20</sup> Alguns pesquisadores, compartilhando esta preocupação, têm procurado oferecer definições mais amplas sobre “violência escolar”. BATSCHÉ e KNOFF (1994), por exemplo, sustentam que violência escolar é o fenômeno revelado por toda e qualquer condição ou atitude responsável pelo clima no qual estudantes e professores sentem-se amedrontados ou intimidados, um conceito que, assim, incluiria as práticas de “bullying”.

citar apenas dois problemas de ordem metodológica, bastaria lembrar, primeiro, que os estudos sobre o tema não lidam com as mesmas escalas temporais. Alguns trabalhos examinam as práticas de “bullying” ocorridas na última semana de aula dos respondentes, ou nas duas últimas semanas; outras pesquisas, entretanto, empregam o último trimestre, ou o último ano como unidade básica, entre outras possibilidades menos comuns. De outra parte, não se dispõe, ainda – como já assinalado – de um mesmo critério para a constatação da “repetição” das práticas violentas necessária para a configuração do fenômeno. Alguns estudos, por outro lado, ainda trabalham com um conceito de “bullying” que não envolve necessariamente repetição, o que termina por fazer com que a natureza sistemática ou crônica do fenômeno desapareça no conjunto das práticas violentas possíveis.

O Questionário de Vitimização Juvenil (*Juvenil Victimization Questionnaire*), desenvolvido nos EUA por Hamby e Finkelhor (2001 e 2004) <sup>21</sup> oferece, entre todos os instrumentos comparáveis, a abordagem mais ampla sobre violência praticada contra crianças e adolescentes, incluindo 34 formas de agressão contra vítimas entre 2 e 17 anos. As perguntas envolvem uma gama de crimes convencionais, maltratos, violência praticada por irmãos ou amigos e “bullying”, além de agressão sexual e vitimização indireta por testemunhar violência. Estudos realizados com este instrumento comprovam que as crianças e os adolescentes americanos são vitimados em uma dimensão muito superior àquelas que já haviam sido medidas por pesquisas que investigaram apenas determinados tipos de violência. Com o questionário, já se apurou que mais da metade da amostra nacional sofreu agressão física no ano anterior, mais de 25% foi vítima de algum crime contra a propriedade, mais de uma em cada 8 crianças ou adolescentes foram vítima de maus-tratos<sup>22</sup>, uma em cada 12 sofreu abuso sexual e mais de 1/3 das crianças e adolescentes testemunharam cenas reais de violência. Apenas uma minoria de 29% das crianças e adolescentes americanos não foram vítimas de violência direta ou indireta. Com este instrumento, os pesquisadores encontraram, também, um percentual de 1/5 de

---

<sup>21</sup> HAMBY, S.L., E FINKELHOR, D. (2001). *Choosing and using child victimization questionnaires* (NCJ186027). Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Juvenile Delinquency and Prevention e HAMBY, S. L., E FINKELHOR, D. (2004). *The Comprehensive Juvenile Victimization Questionnaire*. Durham: University of New Hampshire. *Apud*: FINKELHOR *et al* (2005).

<sup>22</sup> “Maus-tratos” é a expressão pela qual se designa em língua portuguesa um figura típica na lei penal, um crime, portanto.

vítimas de “bullying”. Não temos, no Brasil, qualquer estudo comparável, mas as condições mais amplas de natureza social, econômica e cultural em nosso país autorizam lidar com a possibilidade de indicadores ainda mais expressivos de violência.

Rigby (1997) sustenta que, na Austrália, no mínimo um em cada seis alunos é vítima de “bullying”, pelo menos uma vez por semana. Segundo ele, as pesquisas realizadas na Noruega e na Inglaterra, tanto quanto os estudos levados a cabo na Austrália, apontam que as formas mais comuns de “bullying” são aquelas de constrangimento verbal expressas em provocações e nas práticas de impor apelidos humilhantes. Crianças e adolescentes de ambos os sexos experimentam tais manifestações praticamente com a mesma intensidade. As formas de “bullying” amparadas na violência física tendem a diminuir com o tempo, mas a incidência das formas verbais de constrangimento não costuma sofrer qualquer alteração significativa. Blaya (2002, p. 39) aponta que a maioria dos estudos<sup>23</sup> indica que o momento de maior incidência de episódios de violência ocorre entre os 11 e 14 anos; Rodriguez (2005, p. 55) sustenta que a concentração dos episódios de “bullying” se verifica entre os 9 e os 14 anos e Hazler (1996)<sup>24</sup> situa a maior incidência do fenômeno entre os 9 e 15 anos.

Estudo de auto-relato (*self-report studie*) realizado com 3.918 estudantes entre 11 e 16 anos, em 115 escolas australianas, encontrou que quase ¼ do total (23,7%) havia praticado “bullying” contra colegas, 12,7% foram exclusivamente vitimados e 21,5% foram vítimas e autores em uma ou mais ocasiões no trimestre anterior (FORERO *et al*, 1999).

Pesquisa da Organização Mundial da Saúde (OMS) que comparou o comportamento de jovens em 5 países (Estados Unidos, Irlanda, Israel, Portugal e Suécia), encontrou que cerca de 40% dos adolescentes se envolvem

---

<sup>23</sup> As obras referidas pela autora são: DERBARBIEUX *et. al* (1999). *La violence em milieu scolaire – 2 : le désordre des choses*. Paris: ESF., SMITH, P. *et al* (1999) (ed.). *School Bullying: insights and perspectives*. London: Routledge e GOTTFREDSON, C.D. (2001) *Schools and delinquency*. Cambridge: University Press.

<sup>24</sup> HAZLER, R.J. *Breaking the Cycle of Violence: Interventions for bullying and victimization*. Washington, D.C: Accelerated Developmental, 1996. *Apud*: CARNEY E MERRELL (2001).

ocasionalmente em lutas físicas, 15% do total são feridos nestas disputas e cerca de 10% já portaram uma arma de fogo. Tais proporções são muito similares entre os países pesquisados; já a frequência de “bullying” entre jovens que são vitimados pelo menos uma vez por trimestre varia consideravelmente de 14,8% na Suécia, para 42,9% em Israel <sup>25</sup>. Segundo os pesquisadores, muitos dos adolescentes que participam de lutas de rua também são autores de “bullying”. Os percentuais, neste caso, são de 28,5% em Israel, 22,1% nos EUA, 17,8% em Portugal, 15,9% na Irlanda e 9,8% na Suécia<sup>26</sup>.

Fekkes *et al* (2005) encontraram, em estudo com 2.776 crianças de 32 escolas primárias holandesas, 16% de vítimas frequentes de “bullying” entre alunos de 9 a 11 anos e 5,5% de relatos positivos sobre autoria regular de “bullying” durante o trimestre em curso. Em Portugal, estudo de Pereira *et al* (2004), com 4.092 estudantes de 10 escolas, que tomou como critério de repetição 3 ou mais ocorrências em um trimestre, encontrou aproximadamente 20% de vítimas de “bullying” e 16% de alunos que relataram terem sido autores no mesmo período.

Phillips (2003) cita um dos maiores estudos sobre o tema no Reino Unido, com 6.758 alunos em Sheffield, onde se encontrou que mais de ¼ deles haviam sido vitimados por “bullying” durante o trimestre em curso<sup>27</sup>. Da mesma forma, pesquisa com 2.377 estudantes de escolas primárias em Hertfordshire e ao norte de Londres encontrou uma taxa de vitimização de cerca de 30% para alunos que relataram terem sofrido 4 casos de “bullying” ou mais nos últimos 6 meses<sup>28</sup>. O estudo de Sheffield mostrou que a vitimização repetida (pelo menos uma vez por semana) atinge cerca de 10% dos alunos nas primeiras séries e cai para 5% nas escolas secundárias. Pesquisa com aproximadamente 3.500 alunos de 25 escolas britânicas

---

<sup>25</sup> As perguntas envolviam a frequência do envolvimento dos jovens com comportamentos como luta física, quantos dias por mês portavam armas, quantas vezes por ano eram feridos em brigas, quantas vezes por trimestre foram autores de “bullying”. Os pesquisadores entrevistaram três grupos de adolescentes cujas idades médias foram 11,5, 13,5 e 15,5 anos.

<sup>26</sup> Ver: “Frequency of violent behavior among youths similar in different countries”, Disponível em: <http://www.scienceblog.com/community/older/2004/5/20044036.shtml>.

<sup>27</sup> WHITNEY, I.; SMITH, P.K. *A Survey of the Nature and Extent of Bullying in Junior/Middle and Secondary Schools*. Educational Research, 35/ 1:3-25, 1993.

<sup>28</sup> WOLKE, D. et al. *Bullying and Victimization of Primary School Children in England and Germany*. Prevalence and School Factors. British Journal of Psychology, 92/ 4: 673-96, 2001.

encontrou 9% de alunos que admitiram terem praticado “bullying” em colegas, tocando neles ou nelas libidinosamente<sup>29</sup>.

Nos Estados Unidos, cerca de 16% dos alunos afirmaram terem sido vitimados por “bullying” ao longo do trimestre que estavam cursando, segundo pesquisa realizada com mais de 15 mil estudantes pelo Instituto Nacional de Saúde da Criança e Desenvolvimento Humano (*National Institute of Child Health and Human Development- NICHD*). Os resultados, publicados em 25 de abril de 2001 pela Revista da Associação Médica Americana (*Journal of the American Medical Association*), mostraram que, em média, 10% dos alunos eram vítimas somente, enquanto 6% assumiam terem experimentado os dois papéis: o de vítima e o de agressor. Outros 13% assumiram na entrevista que haviam sido autores de “bullying”. Em 2001, pesquisa nacional de vitimização com estudantes americanos encontrou um total de, aproximadamente, 14% de estudantes entre 12 e 18 anos que haviam sido vítimas de “bullying” nos 6 meses anteriores (DEVOE, J. F. e KAFFENBERGER, S., 2005). Estudo de 1988, conduzido na Carolina do Sul<sup>30</sup> encontrou um percentual de 20% de estudantes que admitiram em auto-relato praticarem o “bullying” com certa regularidade. Nansel *et al* (2001), com uma amostra de 15 mil estudantes entre sexta e décima séries, encontraram percentuais de 8.5% de estudantes vitimados algumas vezes por “bullying” e de 8.4% de alunos vitimados uma vez por semana ou mais freqüentemente.

Dados como estes fizeram com que o Centro Nacional para a Segurança das Escolas (*National School Safety Center - NSSC*) firmasse o entendimento de que o “bullying” é o mais difícil e o mais encoberto problema das escolas americanas. Outra pesquisa, realizada em 2001, encontrou um percentual de 30% entre estudantes dos EUA que praticaram e/ou sofreram “bullying” no trimestre corrente de aulas, um percentual que impressiona quando traduzido em números absolutos: 3 milhões e 708 mil estudantes perpetradores e 3 milhões e 245 mil estudantes vitimados em apenas 3 meses (SMOKOWSKI *et al*, 2005).

---

<sup>29</sup> GLOVER, D. e CARTWRIGHT, N com GLEESON, D. *Towards Bully-Free Schools: Interventions in Action*. Buckingham (England): Open University Press, 1998. *Apud*: SAMPSON, 2002.

<sup>30</sup> LIMBER, S. *et. al. Bullying Among School Children in the United States*. In: M. WATTS (ed.), *Contemporary Studies in Sociology*, v. 18. Stamford (Connecticut): Jai Press Inc., 1998.

Pesquisa realizada em 1997 no Canadá encontrou que 6% dos alunos admitiram terem sido autores de “bullying” “mais de uma ou duas vezes” nas últimas 6 semanas, enquanto 15% dos estudantes relataram terem sido vitimados com a mesma frequência<sup>31</sup>.

Pesquisa em saúde e comportamento de crianças e adolescentes em idade escolar, desenvolvido pela OMS (*World Health Organization Health and Behaviour Survey of School-Aged Children - HBSC*) em 36 países, encontrou que aproximadamente 54% dos meninos e 32% das garotas das escolas canadenses relataram terem praticado “bullying” contra colegas nas últimas 6 semanas. Em contraste, 34% dos meninos e 27% das meninas relataram terem sido vítimas por pelo menos uma vez no mesmo período<sup>32</sup>.

Entre os estudos de revisão, Batsche e Knoff (1994) encontraram uma média de 15 a 20% de vitimização por “bullying” entre os países europeus e os Estados Unidos. O fenômeno é universal, tendo sido identificado em escolas asiáticas, notadamente no Japão, onde provocações verbais e práticas de exclusão atingem cerca de 42 a 45% dos estudantes, enquanto práticas de “bullying” (*Ijime*) com agressão física atingem cerca de 23% deles (MORITA *et al*, 1999). No mesmo continente, estudo conduzido por Hokoda *et al* (2006), com adolescentes de Taiwan, encontrou uma incidência de 27,7% de vitimização por formas diretas de “bullying” e 49,7% de vítimas por “bullying” indireto para um período de 30 dias.

Observando crianças e adolescente nos horários de recreio e nas salas de aula, Craig *et al* (2000) encontraram 4,5 episódios agressivos por hora nos *playgrounds* e 2,4 episódios por hora em sala de aula, sendo as práticas de “bullying” direto mais comuns nos *playgrounds* e as ocorrências de “bullying” indireto prevalentes em sala de aula.

---

<sup>31</sup> PEPLER, D.J. et. al. *Prevalence of bullying and victimization among Canadian elementary and middle school children*. Apud: National Strategy on Community Safety and Crime Prevention, “Bullying in Canada”. 1997. Disponível em: [http://ww4.psepc-sppcc.gc.ca/en/library/publications/fact\\_sheets/Bullying/index.html#1](http://ww4.psepc-sppcc.gc.ca/en/library/publications/fact_sheets/Bullying/index.html#1).

<sup>32</sup> Apud: CRAIG e PEPLER (2003).



### 1.1.1 Incidência do “bullying” no Brasil

No Brasil, alguns poucos estudos têm se debruçado sobre o problema. Embora não tratando especificamente do “bullying”, trabalho de fôlego realizado pela UNESCO<sup>33</sup> trouxe dados inéditos sobre a gravidade e as dimensões da violência vivenciada em nossas escolas. Esse trabalho encontrou que cerca de 1/5 dos alunos e dos membros do corpo técnico-pedagógico, em média, relatou casos de agressões e espancamentos nas escolas. O percentual de relatos do tipo, entre os estudantes, variou de um mínimo de 11% a 13% (Rio de Janeiro, Maceió e Fortaleza) ao máximo de 23% e 25% (Porto Alegre e Florianópolis). Já entre os membros do corpo técnico-pedagógico, os percentuais mais elevados variaram entre 21% e 28% e agregam, além das capitais já mencionadas, Recife e Goiânia. Os percentuais encontrados para a ocorrência de ameaças foram, como se poderia esperar, ainda bem superiores (ABRAMOVAY et. al., 2002, p. 237). O roubo de objetos pessoais de alunos e professores aparece como uma ocorrência comum na pesquisa, variando desde 38% e 36% de respostas positivas entre os alunos de Porto Alegre e Distrito Federal, respectivamente, a 20% em Belém. Entre os professores, esses percentuais são mais elevados, sendo os dois primeiros aqueles colhidos em Porto Alegre e Distrito Federal (62% e 58% de respostas positivas para ocorrência de roubos) e, o menor, o encontrado em Maceió (30%) (ABRAMOVAY et al, 2002, p.275).

Não deixa de ser impressionante a banalização destas ocorrências no espaço escolar, o que autoriza a hipótese de que as agressões estariam, de alguma forma, encontrando um respaldo em valores violentos que as antecedem e as legitimam no interior de certos grupos. Uma possibilidade que se fortalece diante das respostas colhidas pela pesquisa da UNESCO junto aos alunos das capitais brasileiras. Quando, por exemplo, os alunos foram perguntados sobre qual a primeira atitude que tomam quando ocorre uma briga entre colegas, as respostas mais freqüentes apontaram para o incentivo à briga. Exceção feita às capitais dos

---

<sup>33</sup> *Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas*, UNESCO, 2001.

estados de Pernambuco, Santa Catarina, Rio de Janeiro e Alagoas, todas as demais apresentaram esta alternativa como a mais comum entre os alunos (ABRAMOVAY *et al*, 2002, p. 239).

Pesquisa do Centro de Estudos da Criminalidade e Segurança Pública (CRISP) da UFMG<sup>34</sup>, em 50 escolas de segundo grau de Belo Horizonte – municipais, estaduais e privadas - procurou avaliar a percepção dos alunos quanto à violência e ao crime dentro da escola. Os resultados não deixam de ser surpreendentes: 27,8% dos alunos entrevistados relataram já ter visto, pelo menos uma vez, pessoas armadas dentro da escola. 67,5% dos alunos já viram ou ouviram falar de pessoas quebrando janelas, fazendo arruaças e desordens dentro da escola. 9,6% dos alunos já viram ou ouviram falar de brigas envolvendo xingamentos e ofensas morais na escola. 36,2% dos alunos já viram ou ouviram falar de pessoas vendendo drogas na escola. 47% dos alunos já viram ou ouviram falar de outros alunos sendo assaltados dentro da escola. 59,4% dos alunos já viram ou ouviram falar de outros alunos sendo furtados dentro da escola. Quanto à experiência de vitimização própria, a pesquisa encontrou que 15,8% dos estudantes relataram já terem sido roubados na escola pelo menos uma vez; 39,9% disseram já terem sido furtados na escola pelo menos uma vez; 18,3% foram agredidos fisicamente dentro da escola pelo menos uma vez e 10,4% dos alunos entrevistados já deixaram de ir à aula, ao menos uma vez, com medo de serem agredidos <sup>35</sup>.

Em 2002, estudo feito pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA)<sup>36</sup>, com 5.875 estudantes entre quintas e oitavas séries, em onze escolas da cidade do Rio de Janeiro, encontrou um percentual de 40,5% dos alunos envolvidos diretamente com “bullying” naquele ano, sendo 16,9% deles como vítimas; 10,9%, como vítimas e autores e 12,7%, como autores. Confirmando o que já havia sido constatado pelos estudos de Cleo

---

<sup>34</sup> Sumário disponível em: <http://www.crisp.ufmg.br/informativo-06.pdf>.

<sup>35</sup> Observe-se, preliminarmente, que os percentuais de crimes colhidos por essa pesquisa são superiores aos recolhidos em pesquisa de vitimização na cidade, o que sugere que as escolas, em Belo Horizonte, seriam espaços menos seguros do que as ruas.

<sup>36</sup> Sumário disponível em: <http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-100.pdf>.

Fante<sup>37</sup>, 60% dos alunos no trabalho da ABRAPIA afirmaram que o “bullying” ocorria, com mais freqüência, dentro da sala de aula, o que assinala uma diferença importante com relação às pesquisas internacionais, que têm apontado que o “bullying” ocorre, com muito mais freqüência, nos intervalos de recreio e nos horários de entrada e saída da escola. Outro dado importante desta pesquisa foi revelado pelo fato de que 51,8% dos autores de “bullying” relataram que nunca foram repreendidos ou advertidos por conta disto.

De Souza e Ribeiro (2005) encontraram, em estudo com 400 estudantes de nível médio em Recife (PE), de duas escolas (uma particular, outra pública), 60% de respondentes que afirmaram ter praticado condutas de “bullying” nos últimos 30 dias. Entre os comportamentos examinados, entretanto, não foram consideradas as formas indiretas de “bullying” como, por exemplo, as condutas de exclusão e isolamento. No mais, do total de respostas positivas, 86% (206 estudantes) afirmaram terem praticado aquelas condutas “uma ou duas vezes”, enquanto 14% assinalaram ter agido desta forma “freqüentemente”, o que assinala uma ausência de critério de repetição na pesquisa. Houve, confirmando-se as características comuns aos estudos internacionais, uma significativa diferença de gênero quanto à autoria, estando os garotos mais implicados nas condutas examinadas. Este estudo encontrou, também, uma correlação significativa entre “bullying” e assédio sexual, o que oferece apoio ao modelo sustentado por Pellegrini (2001, p. 122) para quem o assédio sexual é uma forma de “bullying”, fenômeno que funcionaria como um fator preditivo para aquele tipo de violência sexual<sup>38</sup>.

---

<sup>37</sup> Ver: FANTE (2005, p. 67).

<sup>38</sup> PELLEGRINI, A. D. *A longitudinal study of heterosexual relationships, aggression, and sexual harassment during transition from primary school through middle school*. Applied Developmental Psychology, n. 22, p.119-133, 2001. Apud: SOUZA e RIBEIRO, 2005.

## 1.2 Características do “bullying”

*E tem disposição pro mal e pro bem!  
Talvez eu seja um sádico ou um anjo  
Um mágico ou juiz, ou réu  
Um bandido do céu!*

Racionais MC's

Os estudos disponíveis sobre as características mais freqüentes entre autores e vítimas de “bullying” sugerem a existência de importantes traços distintivos entre estes dois grupos, quando comparados ao conjunto dos demais estudantes não envolvidos diretamente com o fenômeno.

Os autores de “bullying” são, normalmente, mais agressivos, mais fortes do que a média e possuem menos empatia. Costumam, também, ter envolvimento com práticas violentas e delituosas. Estudo de Baldry e Farrington (1999), por exemplo, com 113 meninas e 125 meninos entre 11 e 14 anos, em uma escola em Roma, concluiu que as práticas de “bullying” constituem um estágio inicial de um percurso que tende a se desdobrar em práticas delituosas anos mais tarde.

As vítimas, por seu turno, possuem baixa auto-estima, são menos confiantes, mais introvertidas, possuem menores habilidades de relacionamento (e por isso possuem poucos amigos ou mesmo nenhum amigo), tendem a ser menores e mais fracas fisicamente do que a média dos alunos, são mais ansiosas e possuem, tendencialmente, notas inferiores à média<sup>39</sup>. Não surpreendentemente, vítimas de “bullying” temem a escola, manifestando menor freqüência e riscos de evasão<sup>40</sup>. Nos EUA, por exemplo, as evidências disponíveis a respeito da evasão entre estudantes secundaristas mostram que 10% deles relatam medo de serem atacados ou

<sup>39</sup> Ver, por exemplo: OLWEUS, D. *Victimization by peers: antecedents and long-term outcomes*. In: KENNETH, H.R. AND JENS, B.A. (eds), *Social Withdrawal, Inhibition and Shyness in Childhood*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 315–341, 1993; SCHWARTZ, D., DODGE, K.A. e COIE, J.D. *The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups*. *Child Development*, 64, 1755–1772, 1993. *Apud*: FEKKES, 2005.

<sup>40</sup> BERTHOLD, K.A e HOOVER, J.H. *Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the midwestern USA*. *School Psychology International*. 21 (1): 65-78, 2000. *Apud*: CARNEY e MERREL, 2001.

assediados como a razão principal para o abandono da escola<sup>41</sup>. Estudo de Ma (2001), na província de New Brunswick, na costa atlântica do Canadá, com todos os 6.883 estudantes de sextas séries de 147 escolas e todos os 6.868 estudantes de oitavas séries de 92 escolas, encontrou que vítimas de “bullying” possuem um desempenho acadêmico pior do que os autores, sendo que estudantes com mau desempenho escolar têm mais chances de serem vítimas de “bullying” quando comparados com aqueles que atingem os melhores desempenhos. O mesmo estudo encontrou, também, que estudantes oriundos de famílias numerosas possuem mais chances de se transformarem em autores de “bullying” do que em vítimas.

Não há um consenso a respeito da auto-estima entre os autores de “bullying” ou entre pessoas violentas em geral. As relações entre auto-estima e comportamento social, especialmente no caso de comportamentos violentos, produziram conclusões distintas em várias abordagens. O estudo finlandês de Salmivalli *et al* (1999), por exemplo, encontrou que as práticas de “bullying” e de assistir e estimular as agressões são típicas de adolescentes com um tipo negativo de auto-estima, identificado como “auto-estima defensiva”<sup>42</sup>. Alunos que defendem as vítimas de “bullying” teriam auto-estima elevada e vítimas de “bullying” teriam mais freqüentemente baixa auto-estima. As visões tradicionais vincularam baixa auto-estima e tendências agressivas; entretanto, trabalhos mais recentes têm sugerido o oposto, vinculando comportamentos violentos à presença de níveis elevados de auto-estima<sup>43</sup>. Olweus<sup>44</sup> já havia assinalado que os autores de “bullying” não possuíam auto-estima baixa e que seus níveis de ansiedade eram menores do

---

<sup>41</sup> Ver, por exemplo: GREENBAUM, S., TURNER, B., e STEPHENS, R. D. (1988). *Set straight on bullies*. Los Angeles: Pepperdine University Press. *Apud*: BOSWORTH *et al* (1999).

<sup>42</sup> O conceito envolve um tipo de personalidade cuja auto-estima revela a incapacidade de qualquer auto-crítica. Corresponde, assim, a uma dimensão obscura da auto-estima, que teria sido desprezada na maior parte dos estudos. Schneider e Turkat.(1975). *Self-presentation following success or failure: Defensive self-esteem models*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 127-135, *Apud*: SALMIVALLI *et al* (1999).

<sup>43</sup> A posição tradicional está representada por TOCH, H. (1993). *Violent men: An inquiry into the psychology of violence*. Washington, DC: American Psychological Association. (Original work published 1969), enquanto as teorias opostas estão representadas em trabalhos como BAUMEISTER, R., SMART, L., e BODEN, J. (1996). *Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem*. *Psychological Review*, 103, p. 5-33. *Idem*.

<sup>44</sup> OLWEUS, D. (1991). Bully-victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In D. PEPLER e K. RUBIN (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (p. 411-448). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

que os comuns entre os seus colegas. Em outros estudos, encontrou-se uma tendência no grupo de autores de “bullying” em favor de autoconceito elevado – um fator importante para a auto-estima. Rodriguez (2005, p. 64) distingue “autoconceito” e “auto-estima” nos seguintes termos:

(O autoconceito) Designa o que alguém acredita que seja e as habilidades e capacidades que possui, enquanto a auto-estima apelaria à valoração que faz de ditas capacidades e habilidades. Se trata, então, do modo como nos vemos e nos avaliamos. A resposta à pergunta: Como se vê a si mesmo? Está se referindo ao autoconceito, enquanto que a auto-estima não apenas inclui o que alguém é, mas também o modo como tem compreendido as vivências passadas e presentes, o que deseja ser e como. O autoconceito é um marco de referência desde o qual se interpreta a realidade externa e as próprias experiências, influi no rendimento, condiciona as expectativas e a motivação.

O trabalho de Salmivalli e seus colaboradores coincide com os demais estudos quanto ao perfil das vítimas de “bullying” (que revelam baixa auto-estima). Esses autores sustentam que é possível se verificar níveis elevados de auto-estima de uma maneira saudável ou adoecida. Na segunda hipótese, auto-estima elevada pode revelar uma distorção da personalidade se associada a uma visão egocêntrica ou narcisista. Uma pessoa pode inflar seus sentimentos positivos a respeito de si mesma como um meio defensivo de negar qualquer observação crítica a seu respeito, ou para buscar ser sempre o centro das atenções, o que revelaria uma importante fragilidade, a “auto-estima defensiva”. Outros trabalhos têm relacionado níveis de hostilidade comportamental com sensação de grandeza ou dominação e narcisismo.<sup>45</sup>

Em uma amostra de estudantes de oitava série, na Áustria, autores de “bullying” demonstraram uma propensão muito maior à resolução de conflitos pelo uso da força. Estes estudantes estavam mais envolvidos em atos anti-sociais na escola e possuíam, em regra, uma imagem negativa da escola como um todo<sup>46</sup>. Em um estudo canadense, com alunos entre quartas e sextas séries, se encontrou uma nítida inclinação dos autores de “bullying” em favor de valores violentos, quando

---

<sup>45</sup> RASKIN, R., NOVACEK, J., e HOGAN, R. (1991). *Narcissistic self-esteem management*. Journal of Personality and Social Psychology, 60, 911-918. *Apud*: SALMIVALLI *et al* (1999).

<sup>46</sup> KLICPERA, C.; KLICPERA, B. G. *The situation of bullies and victims of aggressive acts in school*. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 45, 2-9, 1996. *Idem*.

comparados com os não-envolvidos<sup>47</sup>. Olweus (1994)<sup>48</sup>, por seu turno, encontrou uma correlação significativa entre agressores e impulsividade. Berthold e Hoover (2000) examinaram a relação entre “bullying” e comportamentos de risco, encontrando que os agressores passam mais tempo sem a supervisão de adultos quando comparados aos demais estudantes, fazem uso de bebidas alcoólicas, fumam, colam nas provas e carregam armas para a escola com muito maior frequência<sup>49</sup>.

Além dos autores e das vítimas, entretanto, vimos que há um outro grupo de alunos envolvidos nas mesmas práticas na condição de vítimas/autores. Ou seja, estudantes que ocupam as duas posições e que, a depender das circunstâncias, são agredidos ou são os proponentes da agressão. Dois estudos britânicos de 1992-1994<sup>50</sup>, com um grupo de 80 alunos, entre 9 e 11 anos, procuraram investigar as relações familiares dos envolvidos e não-envolvidos em práticas de “bullying”, usando a percepção das próprias crianças. Nos 4 grupos examinados (20 integrantes cada), de a) autores, b) vítimas, c) vítimas/autores e d) não-envolvidos, foram encontrados perfis muito diferenciados.

Crianças envolvidas como autores ou como vítimas/autores eram oriundas com mais chances de famílias com pai ausente e percebiam seus laços familiares como distantes.

Os autores de “bullying” são educados, em regra, com noções disciplinares fortemente punitivas, sofrendo castigos corporais. Aparentemente, possuem

---

<sup>47</sup> BENTLEY, K. M.; LI, A.K.F. *Bully and victim problems in elementary schools and students' beliefs about aggression*. Canadian Journal of School Psychology, 11, 153-165, 1995.

<sup>48</sup> OLWEUS, D. *Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program*. In: L. R. HUESMANN (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives*. p. 97-130. New York: Plenum, 1994.

<sup>49</sup> BERTHOLD e HOOVER, Ob.Cit , *apud*: PEREIRA *et al* (2004).

<sup>50</sup> BOWERS, L; SMITH, P.K.; BINNEY, V. Cohesion and power in the families of children involved in the bully/victim problems at school. *Journal of Family Therapy*. n. 14, p. 371-387, 1992; Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*. n. 11, p. 215-232, 1994. *Apud*: SMITH e MYRON-WILSON (1998).

relações difíceis com seus irmãos, normalmente percebidos como mais poderosos e em uma relação ambivalente (amor e ódio).

As vítimas/autores possuem as piores relações familiares, avaliando-as como “frias” e pouco acolhedoras. Segundo as crianças deste grupo, seus pais não exercem efetivamente funções de monitoramento e cuidado, sendo negligentes. Ao mesmo tempo, seriam superprotetores em relações de baixa afetividade, o que sugere uma disciplina inconsistente e contraditória.

Já as vítimas aparecem como fortemente envolvidas com seus pais e outros membros da família, sugerindo pelo conjunto das respostas experimentarem situações de superproteção.

No grupo de controle (não-envolvidos) as crianças retrataram suas relações familiares como coesas, mas sem superproteção, assinalando que seus pais são interessados, exercem as funções de monitoramento, não são orientados por uma visão punitiva na educação e não são negligentes.

Estes estudos foram replicados na Itália, onde também se encontrou que autores de “bullying” possuíam relações de menor coesão com suas famílias, enquanto as vítimas permaneciam vinculadas demais, como que presas em uma teia familiar<sup>51</sup>. Outros estudos têm encontrado que a presença de mães superprotetoras está correlacionada à vitimização por “bullying”, mas apenas no caso de vítimas do sexo masculino. No caso das garotas, pelo contrário, a hostilidade materna é que parece predispô-las à vitimização<sup>52</sup>.

As evidências disponíveis apontam para uma forte correlação entre adolescentes autores de “bullying” e um tipo de educação marcada pela negligência

---

<sup>51</sup> BERDONDINI, L. e SMITH, P.K. Cohesion and power in the families of children involved in bully/victims problems at school: an italian replication. *Journal of Family Therapy*. n.18, p. 99-162, 1996. Idem.

<sup>52</sup> FINNEGAN, R.A.; HODGES, E.V.E.; PERRY, D.J. *Victimization in the peer group: associations with children's perceptions of mother-child interaction*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1076-1086.1998.



e/ou pela violência ou formas intolerantes e desrespeitosas de disciplina<sup>53</sup>. Nas famílias dos autores, tais estudos têm encontrado características como distância emocional entre as pessoas, deficiência afetiva e disciplina inconsistente na relação com as crianças<sup>54</sup>. Para DeHaan (1997), por exemplo, crianças que experimentam relações familiares marcadas pela frieza e com escasso monitoramento, tendem a ser mais agressivas. Carvalhosa *et al* (2002) lembram estudos que encontraram correlações significativas entre autores de “bullying” e convívio com pais muito rígidos, incapazes de elogiar seus filhos<sup>55</sup>.

Não há um consenso em torno das características familiares mais prováveis entre as vítimas de “bullying”. Olweus (1993 e 1994) encontrou que elas tendem a pertencer a famílias onde há práticas educacionais muito restritivas ou excesso de proteção, mas estudos como o de Bosworth *et al* (1999)<sup>56</sup> sustentam que não há diferenças significativas entre as famílias das vítimas de “bullying” se comparadas com aquelas dos alunos não diretamente envolvidos com o fenômeno. Outros autores têm encontrado correlações importantes entre “bullying” e outras formas de vitimização. Assim, por exemplo, Perry, Hodges, e Egan, (2001)<sup>57</sup> encontraram evidências de que crianças abusadas por seus pais tendem a ser também vítimas de “bullying”.

Alguns estudos europeus como o de Pereira *et al* (2004), em Portugal, ou Whitney e Smith (1993), na Inglaterra, têm encontrado correlações significativas entre classe social e “bullying”, sugerindo que crianças e adolescentes pobres estão mais expostos aos riscos de vitimização e concentram número proporcionalmente

---

<sup>53</sup> Como, por exemplo: HARACHI, T.; CATALANO, R.; HAWKINS, J. *United States*. In: P. SMITH, Y. et. al. (eds.), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. London and New York: Routledge, 1999. *Apud*: SAMPSON (2002).

<sup>54</sup> BOWERS L. et al. *Ob cit.* *Apud*: SMITH e MYRON-WILSON (1998).

<sup>55</sup> GREENBAUM, S.; TURNER, B.; STEPHENS, R. *Set straight on bullies*. Malibu, CA: Pepperdine University, National School Safety Foundation, 1998. *Apud*: CARVALHOSA *et al* (2002).

<sup>56</sup> BOSWORTH, K.; ESPELAGE, D.; SIMON, T. Factors associated with Bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19 (3), p. 341-362, 1999.

<sup>57</sup> PERRY, D. G.; HODGES, E. V. E.; EGAN, S. K. Determinants of chronic victimization by peers: A review and new model of family influence. In: J. JUVONEN & S. GRAHAM (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, p. 73-104, New York: Guilford, 2001. *Apud*: FINKELHOR *et al* (2005).

maior de agressores. Assim, escolas situadas em áreas de periferia, com problemas sociais mais intensos, tendem a revelar taxas de “bullying” superiores à média<sup>58</sup>. O mesmo é sugerido quanto às classes onde muitas escolas ainda costumam aglutinar alunos com problemas de comportamento, problemas emocionais ou dificuldades de aprendizagem (FARRINGTON, 1993).

Características gerais, entretanto, não são o mesmo que regras. É muito comum nas escolas, por exemplo, que o “bullying” seja praticado por grupos de alunos, atuando em conjunto. Neste caso, alunos fisicamente fracos podem se revestir de muito poder e usá-lo contra outros. No mais, é preciso estar atento para o fato de que determinadas correlações encontradas várias vezes entre características pessoais e a experiência de vitimização não significam, necessariamente, uma causalidade. Assim, por exemplo, sabe-se que baixa auto-estima está relacionada com experiência de vitimização por “bullying”, mas não se pode afirmar que a baixa auto-estima não seja um fator importante na “atração” do “bullying”. Nesta hipótese, estudantes mais introvertidos e menos confiantes seriam selecionados pelos agressores e aquilo que aparentemente seria uma consequência do “bullying” poderia ser, na verdade, uma das suas condições de possibilidade. O mais provável, inclusive, é que os efeitos sejam bi-direcionais e se reforcem circularmente. Em outras palavras: haveria uma relação de “mão dupla” entre certas características pessoais e determinados problemas psicológicos, por um lado, e a experiência de vitimização por “bullying”, de outro.

Esta mão dupla, de outra parte, não se estabelece fora de um contexto determinado onde os demais estudantes – não diretamente envolvidos com o “bullying” – cumprem, quase sempre, um papel relevante. Vários estudos têm sublinhado que é o grupo de colegas que, muitas vezes, oferece estímulo ou reforço aos atos agressivos perpetrados contra as vítimas crônicas. Ao mesmo tempo, os agressores tendem a selecionar seus “alvos” entre os colegas que não são estimados pelo grupo como um todo. Nesta linha, Mora-Merchán (2006) assinala que crianças e adolescentes na escola almejam desenvolver e manter sua auto-

---

<sup>58</sup> RIGBY, K. e SLEE, P. Austrália. In: P. SMITH et. al. (eds.), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. London and New York: Routledge, 1999. ORTEGA, R.; LERA, M. The Seville antibullying in School Project. *Aggressive Behavior* 26, p. 113–123, 2000. *Apud*: SAMPSON (2002).

estima em relação aos demais, especialmente com aqueles colegas que lhes parecem, por alguma razão, mais significativos. Nas relações que vão construindo, as crianças e adolescentes encontrarão pontos de apoio para a construção de uma idéia a respeito de si mesmas. Ao mesmo tempo, a percepção que tiverem de si mesmas afetará as possibilidades de êxito que terão na construção de relações com os colegas. O autor acrescenta:

No caso dos alunos que são vitimados por parte de seus companheiros, a percepção de perda de apoio por parte dos iguais e o desenvolvimento de expectativas negativas sobre as condutas que podem esperar dos demais nas relações que estabelecem com eles, marcam, provavelmente, um modelo interno de relacionamento caracterizado pela insegurança, assim como uma auto-estima diminuída.

Chan (2006) observou uma importante diferença entre os autores de “bullying”, demonstrando, de forma persuasiva, a existência de um tipo de agressor contumaz, que opera em larga escala, produzindo muitas vítimas. Chan denominou este tipo de agressor como “serial” (*serial bullies*).

O fenômeno é grave não apenas pela freqüência das agressões e pela quantidade de vítimas envolvidas, mas também pela seriedade dos atos praticados que tendem a firmar um padrão de maior violência, especialmente física. Em duas escolas, Chan localizou 94 agressores (12% do total da população escolar entre primeira e oitava séries) com o perfil “serial”. Juntos, estes estudantes vitimaram 301 colegas, o que formava 69,2% das vítimas de “bullying”. Por isso, o autor sustenta que identificar agressores com este perfil serial e colocar um fim no seu “reinado de terror” poderá livrar a escola de boa parte dos problemas com violência.

As evidências coletadas em inúmeros estudos longitudinais são muitas no sentido de que a freqüência de comportamentos anti-sociais na adolescência é um forte fator preditivo para comportamentos delituosos na vida adulta. Práticas agressivas podem ser aprendidas precocemente pelas crianças e, segundo o relatório da Associação Americana de Psicologia (*American Psychological Association*) - Comissão sobre Violência e Juventude (*APA, Commission on Violence and Youth*, 1994), é possível prever – a partir dos comportamentos

agressivos na escola aos 8 anos de idade, o quanto uma criança tenderá a ser violenta na adolescência, assim como as chances desta criança firmar uma carreira criminal em sua vida adulta. Chan lembra, por outro lado, que muitos estudos têm também demonstrado que intervenções precisas e consistentes realizadas nos primeiros anos de vida escolar agregam chances significativas de alterar aquelas tendências, evitando que tais crianças percorram um caminho destrutivo para si mesmas<sup>59</sup>.

Adolescentes que são autores de “bullying” tendem a repetir, quando adultos, as mesmas práticas e terão mais chances de terem filhos autores de “bullying”. Estudos longitudinais como o de Farrington (1993), que acompanharam a vida de adolescentes agressores até a idade adulta, têm sugerido a existência de um vínculo de agressividade e de vitimização entre as gerações. Assim, também as vítimas de “bullying” na adolescência apresentariam mais chances de terem filhos que irão reproduzir a experiência de serem vítimas. Tais estudos também têm encontrado que os autores de “bullying” possuem características comuns à grande parte dos jovens violentos: são encontrados desproporcionalmente em famílias mais pobres onde há pouca supervisão familiar, tendem a ser impulsivos e, normalmente, fracassam na escola.

A autoria de “bullying” tem sido associada, em alguns estudos, à rejeição pelos colegas e ao isolamento social<sup>60</sup>. As vítimas, contudo, também enfrentam rejeição dos colegas<sup>61</sup>.

A grande maioria dos pesquisadores sustenta que as características gerais da escola, suas normas disciplinares e a forma como os professores lidam com determinados valores e se relacionam com seus alunos podem implicar em grandes diferenças quanto às taxas de “bullying”. Muito provavelmente, as interações

---

<sup>59</sup> REID, J. *Prevention of Conduct Disorder Before and After School Entry: Relating Interventions to Developmental Findings, Development and Psychopathology*. 5(1/2): 243–62, 1993. *Apud*: CHAN (2006).

<sup>60</sup> REINHERZ H.Z., *et al.* *Early psychosocial risks for adolescent suicidal ideation and attempts*. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*; 34: 599-611, 1995. *Apud*: KALTIALA-HEINO *et al* (1999).

<sup>61</sup> SLEE, P.T. e RIGBY, K. *Australian school children's self appraisal of interpersonal relations: the Bullying experience*. *Child Psychiatry*; 23 p. 273-282, 1993.

existentes entre os colegas, os pais e os professores é que conformam ambientes mais ou menos favoráveis às práticas de “bullying” nas escolas.

Algumas crianças terão mais riscos de se envolverem diretamente com o “bullying”, seja como vítimas, seja como autores. A realização destas possibilidades maiores dependerá, entretanto, de uma complexa interação de fatores e circunstâncias que apenas aproximadamente se pode antever. Ao se falar em “maiores riscos”, então, os autores sublinham que tratam, tão-somente, de tendências e não de determinações. Pepler e Craig (2000) sintetizaram alguns dos fatores de risco para autores e vítimas no seguinte quadro:

Quadro 1- Fatores de risco para autores e vítimas do “bullying”

	AUTORES	VÍTIMAS
Características individuais da criança	Temperamento difícil, problemas de concentração, hiperatividade	Ansiedade, timidez.
Fatores Familiares	Agressões em casa, estresse familiar, atenção familiar escassa ou ineficiente.	Pais super protetores, estresse familiar
Fatores no grupo de iguais	Colegas agressivos, rejeição, marginalização.	Rejeição, isolamento, marginalização
Fatores na escola	Desconhecimento dos problemas de comportamento, normas inconsistentes e relacionamentos alienados.	Falta de reconhecimento, de comunicação e sensibilidade para com a vitimização.

Fonte: Pepler e Craig (2000).

Segundo as mesmas autoras, é possível identificar entre as vítimas de “bullying”, aquelas crianças que estão mais seriamente afetadas e que, portanto, necessitam de atenção especial e cuidados urgentes. Para isso, 4 pontos são decisivos:

- a) A severidade da vitimização (se envolveu, por exemplo, agressão física séria ou ofensa verbal grave);
- b) A freqüência da vitimização (quantas vezes as agressões têm ocorrido),
- c) A extensão da experiência de vitimização (se apenas na escola, ou também em casa e na comunidade) e
- d) Se a vitimização pode ser considerada crônica (no caso de acompanhar a vida da criança já há alguns anos, por exemplo).

Por outro lado, como se poderia esperar, há uma notável diferença nas experiências relatadas de “bullying” segundo a idade dos envolvidos e seu gênero. Garotos relatam mais casos de envolvimento, tanto na condição de vítimas, quanto na de autores. Baldry (2005), estudando crianças em diferentes regiões italianas, encontrou, também, diferenças importantes quanto ao tipo de reações manifestadas pelas testemunhas (*bystanders*) de ambos os sexos diante do “bullying”. Segundo este estudo, as meninas são mais atenciosas para com as vítimas do que os meninos e apóiam menos a continuidade das agressões quando comparadas aos seus pares masculinos.

O “recorte de gênero” quanto ao “bullying” fica claro quando se percebe que os meninos são mais freqüentemente vitimados pelas agressões físicas e pelas ameaças, enquanto as meninas são mais atingidas pelas práticas indiretas de “bullying”, como as condutas de exclusão. As garotas praticam “bullying” quase sempre sobre outras garotas, enquanto os meninos importunam outros meninos, mas também meninas. Em um estudo muito interessante, Kimmel e Mahler (2003) sustentam que é preciso se considerar seriamente o recorte de gênero ao se avaliar fenômenos como “bullying”, chamando a atenção para o fato de que, nos EUA, todas as ocorrências com disparos aleatórios com armas de fogo em escolas foram efetuados por rapazes. Estes autores entendem que uma determinada concepção a respeito do que seja “masculinidade”, legitimadora das respostas violentas e profundamente homofóbica, presente nos autores de “bullying” e compartilhada por suas vítimas, estão relacionadas à grande maioria das tragédias com disparos em escolas registradas entre 1982 e 2001 naquele país.

Simmons (2004) destaca que há muitas diferenças entre o “bullying” praticado por meninos e o mesmo tipo de problema envolvendo meninas. O “bullying” feminino normalmente não deixa rastros, sinais de destruição ou vandalismo. Trata-se de um processo mais sutil e indireto, normalmente não-físico e revestido de sinais dissimuladores. Segundo as pesquisas feitas por esta autora, as meninas na escola praticam o “bullying” preferencialmente com o recurso à maledicência ou à intriga. A exclusão silenciosa e a prática de apelidar as vítimas também são comuns. Nestes casos, o sofrimento imposto é mais freqüentemente de natureza psicológica. Por isso mesmo, o “bullying” feminino é ainda menos perceptível. Apenas em circunstâncias excepcionais as garotas estarão envolvidas em brigas ruidosas. O mais comum é que elas atinjam suas vítimas espalhando boatos, passando bilhetinhos, conspirando, jogando as colegas umas contra as outras. Práticas que, assinala-se, podem ser tão destrutivas quanto as formas mais explícitas de agressão física, pois a auto-estima da vítima é aniquilada sem que o problema seja discutido na escola, em casa, nos meios de comunicação ou no universo acadêmico. A autora, que foi ela mesma vítima do “bullying”, assinala, a propósito:

Havia na escola uma garota chamada Abby. Ela costumava fazer com que outras garotas - a maior parte minhas amigas - fugissem de mim. Quando eu tentava me aproximar delas para brincar, Abby fazia com que todas saíssem de onde eu estava. E eu corria atrás, sem entender. Ela nunca me disse o motivo. Aliás, essa é uma característica marcante de como as garotas, especificamente, machucam umas às outras. Elas geralmente não dizem por que fazem isso. Geralmente, quando você não sabe por que alguém está te machucando você imediatamente se culpa e se pergunta “o que eu fiz para merecer isso?”. Se ninguém te dá essa resposta fica impossível se defender ou corrigir o que está errado. Foi o que aconteceu comigo. Essa garota me machucou muito. Além de me isolar, começou a dizer mentiras sobre mim. Seu objetivo era fazer as pessoas não serem mais minhas amigas. Quando eu já estava sem amigos, isolada, eu mal podia acreditar quanto aquilo doía, o quanto era assustador.<sup>62</sup>

Independentemente das diferenças perceptíveis do envolvimento de meninos e meninas com “bullying”, observações realizadas por pesquisadores nos pátios internos das escolas sugerem que a diferença entre os gêneros quanto à prática de “bullying” tende a ser menor do que aquela revelada pelas pesquisas de vitimização.

---

<sup>62</sup>Disponível em: [http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0178/aberto/Bullying\\_entrevista.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0178/aberto/Bullying_entrevista.shtml).

Possivelmente porque, diferentemente dos rapazes, as meninas freqüentemente não consideram que determinadas atitudes – como o isolamento proposital de alguém – sejam parte do “bullying”. Craig e Pepler (2003) em observação sobre a dinâmica do pátio de uma escola, observaram que garotos praticavam “bullying” 5,7 vezes por hora, enquanto as meninas reproduziam o mesmo comportamento 2,7 vezes por hora. Estudo observacional posterior conclui que os garotos praticavam o “bullying” em 199 episódios (65% do total), enquanto as garotas se envolviam em 107 episódios (35%).

Hadjar *et al* (2007), por seu turno, depois de examinar as diferenças entre os padrões de delinqüência e problemas de comportamento entre garotos e garotas colhidos em estudos de auto-relato (*self-report studies*), em 11 países europeus e em uma pesquisa similar cobrindo jovens de vários grupos étnicos em Rotterdam, Holanda, confirmaram a existência de diferença substancial nos indicadores de violência e criminalidade entre os sexos em todos os países da amostra. Os dados indicam que a ausência de monitoramento e controle por parte dos pais e dos professores na escola está significativamente correlacionada com as transgressões praticadas por jovens de ambos os sexos. Para estes autores, não seria necessário uma teoria distinta para explicar as diferenças existentes entre os sexos quanto à incidência de condutas violentas e/ou criminosas. Garotas cometeriam menos atos desta natureza, porque os mecanismos de controle, tanto parentais quanto escolares, tendem a ser rigorosos sobre elas e muito frouxos quanto aos rapazes <sup>63</sup>.

Fekkes *et al* (2005), no estudo holandês sobre “bullying” já citado, encontraram que metade das vítimas não relatava aos seus professores os incidentes e 67% delas contavam os incidentes aos seus pais. Em um estudo realizado em 10 escolas escocesas em 1989, metade das crianças que haviam sido vitimadas não relataram o fato a ninguém. Entre as que relataram, 47% escolheram

---

<sup>63</sup> Esta posição, de qualquer forma, assinala apenas uma das tendências em criminologia sobre o tema. No debate contemporâneo já não se pode desconsiderar outras vertentes explicativas, notadamente aquelas oferecidas pela sociobiologia cujas posições parecem descortinar caminhos cada vez mais amparados por evidências. Segundo esta abordagem, os homens, por razões evolutivas, são tendencialmente mais violentos que as mulheres – o que situaria melhor a abrangência universal do fenômeno violento como uma condição mais presente entre os homens, independentemente das diferenças culturais. Ver, por exemplo: RIDLEY, Matt. O que nos faz humanos. Rio de Janeiro: Record, 2004; BARON-COHEN, Simon. Diferença Essencial. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004; PINKER, Steven. Tábula Rasa. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.



seus pais e apenas 31% um (a) professor (a) (MELLOR, 1990). Oliver e Candappa (2003) encontraram em pesquisa com 12 escolas na Inglaterra que 51% dos alunos da quinta série relatavam casos de “bullying” aos professores, percentual que caía para cerca de 1/3 de relatos na oitava série.

Estudo de Craig e Pepler (1999) já havia mostrado que os professores raramente detectam o problema e que só há intervenção deles em 4% dos incidentes. São circunstâncias como estas, aliás, que sugerem ser o fenômeno, em larga medida, invisível nas escolas; o que, por sua vez, autoriza a hipótese de uma determinada aceitação do “bullying”, tanto pelos professores e dirigentes das instituições escolares, quanto pelos pais dos alunos. Uma omissão que funcionará sempre como estímulo.

Muitos outros trabalhos mostram que, em grande parte das vezes, as vítimas dor “bullying” sofrem em silêncio. A pesquisadora brasileira Cleo Fante, por exemplo, em um de seus estudos, encontrou que 88% das vítimas de “bullying” não relatavam as ocorrências a qualquer adulto (FANTE, 2005, p. 59).

Mas se a experiência de vitimização corresponde a uma enorme dor, por que as vítimas não procuram ajuda? Uma razão muito provável é que as respostas já oferecidas pelos adultos – pais e professores – tenham sido decepcionantes<sup>64</sup>. Em muitas ocasiões, a reação dos pais diante do problema pode, inadvertidamente, estimulá-lo. Isso tenderá a ocorrer, por exemplo, quando os pais consideram que o “bullying” “faz parte da experiência normal do crescimento”; ou quando entendem que as crianças envolvidas irão, mais cedo ou mais tarde, “se livrar disto” ou que elas devem “aprender a lidar com seus próprios conflitos” e mesmo quando imaginam que seu filho “jamais poderia ser um agressor” (Pepler e Craig, 2000).

Em uma pesquisa realizada nos EUA, com estudantes secundaristas e universitários, 66% entre as vítimas de “bullying” avaliaram que os profissionais da educação não são capazes de responder apropriadamente aos casos que chegam

---

<sup>64</sup> CLARKE, E. e KISELICA. M. (1997). *A Systemic Counseling Approach to the Problem of Bullying*. *Elementary School Guidance and Counseling* 31(4), p. 310–335. *Apud*: SAMPSON (2002).

ao seu conhecimento<sup>65</sup>. Esta realidade fez com que, a Associação Médica Norte-americana (*American Medical Association*), por exemplo, tenha orientado os médicos a perguntarem aos seus jovens pacientes a respeito de “bullying” diante de determinados sintomas comportamentais e psicossomáticos e quando os pacientes expressarem pensamentos suicidas ou de autoferimento, ou estejam usando álcool, tabaco e outras drogas<sup>66</sup>.

Normalmente, o silêncio é também a regra entre as testemunhas do “bullying”. Os estudantes que não são nem autores, nem vítimas das agressões, imaginam que não possuem qualquer responsabilidade em comunicar o fato aos professores. Eles também temem que uma providência do tipo seja interpretada como um ato desprezível pelos colegas ou que os agressores possam, uma vez informados sobre quem comunicou o fato, transformá-los em seus próximos alvos.

Crianças e adolescentes vitimados pelo “bullying” tendem a se retrair, procurando evitar, tanto quanto possível, o contato com os demais. Assim, a dinâmica da exclusão se reforça como em uma espiral de isolamento. Também por este mesmo tipo de reação, não é comum que as vítimas peçam ajuda aos adultos, ou mesmo que se sintam à vontade para tocar no assunto. Carolina Lisboa, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e do Centro Universitário Feevale (RS) assinala que: "Quem mais sofre é quem menos fala. Esses passam despercebidos pelo professor" <sup>67</sup>. Boa parte dessas vítimas perdeu a esperança de ser aceita pelo grupo e algumas crianças podem mesmo imaginar que são “merecedoras” deste tipo de tratamento agressivo e desrespeitoso.

---

<sup>65</sup> HOOVER, J.; OLIVER, R.; HAZLER, R. *Bullying: Perceptions of Adolescent Victims in the Midwestern USA*. *School Psychology International* 13(1) p. 5–16, 1992.

<sup>66</sup> Ver a matéria: *News from the AMA: Report Finds Young Patients Often Have No One to Confide in When They Are Being Bullied*, disponível em: [http://www.medem.com/medlb/article\\_detailb.cfm?article\\_ID=ZZZY56ZBP2D&sub\\_cat=609](http://www.medem.com/medlb/article_detailb.cfm?article_ID=ZZZY56ZBP2D&sub_cat=609).

<sup>67</sup> Ver a matéria de Meire Cavalcante: “Como lidar com brincadeiras que machucam a alma”. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0178/aberto/Bullying.shtml>.

Estudos realizados nos EUA mostraram que 88% dos estudantes relatam já terem testemunhado práticas de “bullying”<sup>68</sup>. Tais “espectadores” (*bystanders*) dividem-se, normalmente, entre aquelas que encorajam as práticas agressivas, os que se mantêm neutros e aqueles que defendem as vítimas. Pesquisas sugerem que estes últimos são entre 10 a 20% dos não envolvidos diretamente (SALMIVALLI, 1999)

### 1.3 Conseqüências do “bullying”

*Talvez o tempo não cure as feridas de jeito nenhum, talvez essa seja a maior mentira de todas. Em vez disso, o que acontece é que cada ferida penetra mais fundo no corpo até que um dia você descobre que a própria geografia dos seus ossos sucumbiu sob peso das mágoas.*

*Bhima, personagem de Thrity Umrigar*

Como assinalado, as práticas de “bullying” costumam ser invisíveis para as escolas. Isto significa afirmar que os adultos não percebem o processo de vitimização inscrito em uma espécie de rotina a vincular autores e vítimas. Quando uma circunstância que envolve a prática de “bullying” é identificada, a tendência mais comum é a de interpretar os fatos como uma ocorrência avulsa, desvinculada de qualquer dinâmica institucional. O problema, então, passa a ser tratado como algo que diz respeito apenas aos indivíduos implicados.

Por conta de seus valores culturais e de uma insensibilidade compartilhada institucionalmente, professores e membros das direções das escolas têm como “inofensivas” muitas das brincadeiras organizadas pelos alunos, entre elas a de atribuir aos outros apelidos estigmatizantes. Os apelidos, como se sabe, estabelecem uma nova identidade às pessoas, destacando alguma característica

---

<sup>68</sup> HOOVER, J., OLIVER, R.; HAZLER, R. *Bullying: Perceptions of Adolescent Victims in the Midwestern USA*. *School Psychology International* 13(1), p. 5–16, 1992. *Apud*: SAMPSON (2002).

tomada como particularmente significativa. Muito raramente, entretanto, tal escolha seleciona uma virtude. Como regra, apelidos destacam o que se imagina ser uma deficiência, ou uma diferença tomada como desvantajosa, ou desonrosa, ou, simplesmente, feia. Quase sempre, há algo que se projeta como ridículo ou humilhante na identidade atribuída ao apelidado. Assim, se faz “graça” ao se promover um rótulo pelo qual se deprecia o outro.

Tal dinâmica revela as diferenças de poder nas relações construídas entre os alunos, posto que os mais fortes ou “populares” dificilmente irão permitir que alguém lhes impinja uma identidade indesejada. Já os que desfrutam de menos poder pouco podem fazer para resistir à nova denominação, ainda que ela lhes pareça intolerável. Com relação a estes, precisamente, os apelidos se perpetuam, produzindo sintomas os mais variados que vão da baixa auto-estima à ansiedade e à depressão. Tais sentimentos terminam por ser bastante funcionais ao mau desempenho escolar, à baixa frequência e à evasão e, nos casos mais graves, podem conduzir as vítimas ao suicídio.

Números divulgados ao início de agosto de 2004 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) demonstraram que a rejeição que alguns estudantes sofrem na sala de aula, por parte dos colegas ou dos professores, tem significativo impacto no desempenho escolar. A média de rendimento dos alunos que se sentem “deixados de lado” na turma fica abaixo da obtida por aqueles que não vivenciam a mesma situação. Os dados constam do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e revelaram, pela primeira vez no Brasil, a influência da rejeição e da amizade na sala de aula no desempenho do estudante. Na quarta série, 13% dos alunos declaram se sentir “deixados de lado” na sua turma; outros 34% afirmam que essa situação ocorre de vez em quando; para 52% não há rejeição; e 1% não respondeu. Entre o conjunto de estudantes que dizem sempre se sentir “deixados de lado” na sala de aula, a média foi de 145,3 na prova de Língua Portuguesa do Saeb de 2003, enquanto a pontuação dos que declararam nunca terem sido rejeitados na turma chegou a 178,5, ou seja, 33,2 pontos a mais. Em Matemática, a diferença foi de 29,4 pontos (185,2 a 155,8)<sup>69</sup>.

---

<sup>69</sup> Dados disponíveis em: [http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news04\\_14.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news04_14.htm).

Como vimos, o “bullying” pode se afirmar, também, de forma silenciosa e muito mais sutil. Quando grupos de crianças ou adolescentes se unem, formando pequenas “tribos” ou sólidas relações de amizade, é comum que definam, também, critérios de exclusão. Quando todos os grupos formados, entretanto, não incorporam os mesmos colegas, temos um tipo de condenação ao isolamento que pode ser particularmente dolorosa. Racismo e homofobia oferecem duas grandes vertentes deste tipo de exclusão. O mesmo se pode dizer dos preconceitos de natureza sócio-econômica que costumam isolar os mais pobres de todos os grupos como se estes integrassem uma casta de “intocáveis”<sup>70</sup>.

Este tipo de isolamento, quase sempre acompanhado por epítetos depreciativos lançados contra os excluídos, produz vergonha nas vítimas e lhes faz crer, muito freqüentemente, que “há algo errado com elas”, e não com seus agressores. Meninas negras, que são marginalizadas na escola pelas colegas brancas, podem experimentar o desejo de serem brancas e terão muita dificuldade de perceber suas próprias tradições culturais como merecedoras de respeito e valorização. Da mesma forma, meninos cujo comportamento ou preferências divergem do padrão de “virilidade” predominante – o que pode significar, tão-somente, não gostar de jogar futebol, ou não partilhar dos rituais de agressividade que atraem a maioria de seus colegas - poderão ser estigmatizados como “gays”. O mesmo tenderá a ocorrer com as meninas que não representem a encarnação dos estereótipos correntes de “feminilidade”.

Os especialistas nas áreas das ciências da saúde têm sublinhado muitas das conseqüências danosas da experiência com “bullying”. O médico Lopes Neto (2005), por exemplo, chama a atenção de seus colegas pediatras para alguns sintomas que podem ser identificados em vítimas de “bullying”, destacando: enurese noturna, alterações do sono, cefaléia, dor epigástrica, desmaios, vômitos, dores em extremidades, paralisias, hiperventilação, queixas visuais, síndrome do intestino irritável, anorexia, bulimia, isolamento, tentativas de suicídio, irritabilidade,

---

<sup>70</sup> Referência aos “dalits” ou “intocáveis”, o estrato mais baixo no complexo sistema de castas que prevalece na Índia há 2500 anos.

agressividade, ansiedade, perda de memória, histeria, depressão, pânico, relatos de medo, resistência em ir à escola, insegurança por estar na escola, mau rendimento escolar e atos deliberados de auto-agressão. Para este autor, “reduzir a prevalência de “bullying” nas escolas pode ser uma medida de saúde pública altamente efetiva para o século XXI”, sendo que os pediatras podem oferecer uma contribuição importante à prevenção do “bullying”:

Como consultores em escolas, atuando nos departamentos de segurança pública ou em associações comunitárias, os pediatras devem esclarecer sobre o impacto que o “bullying” pode provocar sobre as crianças, adolescentes e escolas e indicar a importância de criar ambientes onde sejam valorizados a amizade, a solidariedade e o respeito à diversidade.

As evidências disponíveis amparam esta conclusão. Vítimas de “bullying” possuem até três vezes mais chances de sofrer com dores de cabeça e com dores abdominais, até 5 vezes mais chances de ter insônia e até duas vezes e meia mais chances de experimentar enurese noturna<sup>71</sup>, quando comparadas com crianças que não são vítimas. Problemas como ansiedade e insegurança, transtornos de saúde mental, depressão e sentimentos de tristeza, são outros sintomas muito comuns entre vítimas de “bullying” (WILLIAMS *et al*, 1996). É provável que outros problemas de saúde ou de transtornos que não foram até hoje estudados em relação ao “bullying” estejam associados à experiência de vitimização. Mooney e Smith (1995), por exemplo, encontraram que 82% dos membros da Associação de Gagos na Inglaterra foram vítimas de “bullying” na infância<sup>72</sup> e Hugh-Jones e Smith (1999), explorando os efeitos de longo prazo do “bullying”, encontraram que em 276 indivíduos com o distúrbio da gagueira (grupo com idade média de 38 anos) mais de 2/3 haviam sido vítimas de “bullying” uma vez por semana ou mais durante seus períodos escolares. Cerca de metade destes relataram problemas persistentes em

---

<sup>71</sup> DUE, P. et. al. The Health Behaviour in School-Aged Children Bullying Working Group. Bullying and Symptoms Among School-Aged Children: International Comparative Cross-Sectional Study in 28 Countries'. *European Journal of Public Health*, n. 15(2), p. 128–32, 2005. *Apud*: CRAIG *et al* (2007).

<sup>72</sup> MOONEY, S., e SMITH, P. K. Bullying and child who stammers. *British Journal of Special Education*, 22, 24–27, 1995. *Apud*: MA (2001).

sua vida adulta como agressividade e sensações paranóicas.<sup>73</sup> Estudo realizado na Inglaterra para o *British Charity Kindscape* encontrou que adultos vitimados por “bullying” na infância relatam grandes dificuldades de relacionamento, baixa confiança nas pessoas, baixa auto-estima e seqüência de experiências de vitimização por “bullying” nas etapas posteriores de educação e no ambiente profissional (ELLIOT e SHENTON, 1999)<sup>74</sup>. Outro trabalho desenvolvido com 884 adultos na Espanha, Alemanha e Inglaterra que haviam sido alvos de “bullying” na infância encontrou baixa auto-estima em comparação ao grupo de controle, forte presença de sentimentos de solidão e maior incidência de relatos sobre a dificuldade de manter amigos (SCHAFER *et al*, 2004)<sup>75</sup>.

Alguns pesquisadores têm lidado com a hipótese de que os efeitos de longo prazo da vitimização por “bullying” sejam semelhantes aos de crianças sobreviventes ao abuso sexual. Carlisle e Rofes (2007) lembram que nas duas situações, o agressor dispõe de um poder superior e viola a integridade psicológica da vítima – e não raro também sua integridade física, sendo sempre muito difícil que a vítima rompa a sucessão de violações.

Há pouca pesquisa a respeito da duração da experiência de vitimização por “bullying”, mas as evidências disponíveis sugerem relativa estabilidade. Estudo de Oweuls com meninos noruegueses indicados como vítimas por seus pares aos 13 anos mostrou que eles tinham grande chance de serem classificados da mesma forma aos 16 anos.<sup>76</sup>

Por essas razões, muitos trabalhos têm insistido na necessidade de os profissionais da saúde, ao avaliarem estudantes com sintomas psicossomáticos,

---

<sup>73</sup> HUGH-JONES, S., e SMITH, P. K. Self-reports of shortterm and long-term effects of bullying on people who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, n. 69, p. 141-158. 1999. *Apud*: CARLISLE e ROFES (2007).

<sup>74</sup> ELLIOT, M., e SHENTON, G. *Bully-free: Activities to promote confidence and friendship*. London: Kindscape: 1999. *Idem*.

<sup>75</sup> SCHAFER, M., KORN, S., SMITH, P. K., HUNTER, S. C., MORA-MERCHEN, J. A., SINGER, M. M., *et al.* *Lonely in the crowd: Recollections of bullying*. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379-394: 2004. *Ibidem*.

<sup>76</sup> OLWEUS (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere. *Ibidem*.

considerarem as práticas de “bullying” e o ambiente escolar como causas possíveis (FORERO, 1999). Em muitas ocasiões, a vitimização é, no caso, a principal razão para as faltas freqüentes e para a evasão escolar (RIGBY, 1997). Um amplo estudo realizado na Austrália, com mais de 30 mil estudantes, demonstrou que cerca de 19% dos garotos e 25% das meninas que relataram ser vitimados freqüentemente por “bullying” (pelo menos uma vez por semana) já haviam faltado a aulas por conta do problema (RIGBY, 2003).

A criminologia moderna identifica a prática de “bullying” como fator de risco importante para comportamentos anti-sociais e delinqüentes. Os agressores possuem uma maior tendência ao uso de drogas e ao abuso do álcool, à evasão e ao engajamento em comportamentos criminais (FARRINGTON, 1993; CRAIG *et al*, 2002). Muitos estudos já encontraram evidências de que os autores de “bullying” tendem a diversificar a forma agressiva como usam seu poder para as práticas de constrangimento e agressão sexual (CONNOLLY *et al*, 2000). Ao mesmo tempo, pesquisa nacional de vitimização nos EUA com adolescentes, em 2001, ofereceu fortes elementos para a conclusão de que a experiência de vitimização por “bullying” está estreitamente vinculada às possibilidades de vitimização mais amplas por práticas definidas como criminosas. Os resultados mostraram que os estudantes que haviam relatado terem sido vítimas de “bullying” apareciam pelo menos duas vezes mais entre as vítimas de sérios atos de violência como estupro, agressão sexual e roubo, quando comparados com seus colegas que não haviam sido atingidos pelo “bullying” (DEVOE, J. F. e KAFFENBERGER, S., 2005). Estudo longitudinal<sup>77</sup> com 5.288 adultos de diferentes profissões encontrou uma relação significativa entre as experiências de vitimização por “bullying” nas escolas e episódios recentes de vitimização no ambiente de trabalho. Na correlação observada, os adultos com maior risco de vitimização foram aqueles que desempenharam o papel de vítimas e autores de “bullying”, seguidos pelos que foram exclusivamente vitimados.

Com efeito, as práticas de “bullying” não podem ser consideradas como um aspecto do desenvolvimento dos jovens, mas como uma marca para outros

---

<sup>77</sup> SMITH, P.K.; SINGER, M.; HOEL, H.; COOPER, C. Victimization in the school and the workplace: Are there any links? *British Journal of Psychology*, n. 94, p. 175-188, 2003. *Apud*: MORA-MERCHÁN (2006).



comportamentos violentos mais graves, incluindo porte de armas de fogo, envolvimento em lutas de rua e, futuramente, violência doméstica contra as mulheres, abuso sexual sobre crianças e maus-tratos a idosos.

Por isso, a preocupação com o “bullying” tem se justificado também como parte de estratégias eficazes de prevenção ao crime e à violência entre adultos. Nos EUA, sabe-se que cerca de 60% dos garotos que são autores de “bullying”, entre a sexta e a nona séries, são condenados por pelo menos um crime até a idade de 24 anos. Mais dramático ainda: sabe-se que 40% deles terão 3 ou mais condenações quando alcançarem esta idade (FOX *et al*, 2003). Martins (2005) cita estudo longitudinal coordenado por Olweus que encontrou que meninos suecos autores de “bullying” entre a sexta e a nona séries possuem 4 vezes mais chances de alcançarem uma condenação criminal ou terem um registro oficial de crime do que os seus colegas.

Estes estudos trabalham com aquilo que se convencionou denominar “hipótese do ciclo de violência” (*cycle-of-violence hypothesis*). Atualmente, as evidências favoráveis a esta hipótese são tantas que já se pode falar de um consenso em torno dela. Segundo Duane Alexander, diretor do Instituto Nacional de Saúde da Criança e Desenvolvimento Humano (*National Institute of Child Health and Human Development – NICHD*), ser vitimado pelo “bullying” não é um mero e desconfortável rito de passagem através da infância. “Trata-se de um problema de saúde pública que merece atenção. Pessoas que são vitimadas por “bullying” (...) têm mais chances de se engajar em comportamentos delinquentes quando adultos.”<sup>78</sup>

Superando muitas das debilidades metodológicas dos primeiros trabalhos que procuraram estudar a existência de uma transmissão intergeracional da violência, estudos longitudinais com uma definição clara de abuso e negligência, que se valeram de amostragens amplas e de todos os recursos comparativos oferecidos por

---

<sup>78</sup> *Bullying Widespread in U.S. Schools*, Survey Finds In: National Institute of Child Health and Human Development. Disponível em: <http://www.nichd.nih.gov/news/releases/Bullying.cfm>.

grupos de controle, têm encontrado evidências empíricas expressivas em favor da hipótese do ciclo de violência.

Widom (1989), por exemplo, descreveu as conclusões de pesquisa realizada nos EUA que separou todos os casos de negligência, violência física e abuso sexual contra crianças que haviam sido aceitos pelo Poder Judiciário em um condado de 1967 a 1971. Do total de 2.623 casos, 908 constituíram a amostra estudada. O objetivo do estudo foi o de acompanhar estas crianças por 20 anos e procurar medir se havia alguma diferença substancial entre as taxas de encarceramento da amostra em comparação com crianças que não haviam sido vitimadas. No tempo em que os casos chegaram ao conhecimento do Judiciário, todas as crianças da amostra tinham menos de 11 anos e a média de idade era de 6 anos. O grupo de controle criado pelos pesquisadores foi estabelecido com crianças com igual distribuição de etnia, gênero, idade e nível sócio-econômico. Ao final dos anos 80, os pesquisadores encontraram que 28% dos integrantes da amostra já haviam sido presos, sendo que 11% deles por crimes violentos. No grupo de controle, 21% haviam sido presos, 8% por crimes violentos. 6 anos depois, quando 100% dos membros da amostra já possuíam 26 anos ou mais, os pesquisadores encontraram novos números: 49% dos integrantes da amostra haviam sido presos, 18% por crimes violentos; no grupo de controle, 38% haviam sido presos, 14% por crimes violentos.

Neste estudo, a negligência apareceu como um fator tão destrutivo quando o abuso sexual ou a violência física sobre as crianças<sup>79</sup>. Em média, comparadas com o grupo de controle, as crianças abusadas, maltratadas e negligenciadas estiveram envolvidas com um maior número de delitos (2,43 contra 1,41), cometeram seu primeiro delito quando eram mais jovens (16,43 anos contra 17,29) e tiveram a maior proporção de infratores múltiplos ou de indivíduos envolvidos em 5 ou mais delitos (17% contra 9%). O estudo demonstrou, também, que vítimas de violência física, seguidos por vítimas da negligência, possuem os maiores níveis de prisão por crimes violentos.

---

<sup>79</sup> Ver: *The Cycle of Violence Revisited*, U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs National Institute of Justice. Disponível em: <http://www.ncjrs.gov/pdffiles/cyclepre.pdf>.

Swanston *et al.* (2003), em estudo longitudinal que acompanhou, por 9 anos, 99 crianças abusadas – entre 4 e 15 anos -, em Sydney, na Austrália, encontraram que jovens que haviam sido abusados na infância relataram 4,69 vezes mais crimes do que os jovens do grupo de controle. 76% do grupo dos abusados relataram práticas de crime contra 40% do grupo de controle. As estatísticas criminais foram de 13% de condenações entre o grupo dos abusados contra 1% no grupo de controle. 5% dos que foram abusados receberam condenações por crimes violentos contra nenhuma condenação do tipo no grupo de controle. O estudo não encontrou diferenças significativas quanto à incidência de atos delinqüentes segundo o gênero, o que é surpreendente tendo em vista a enorme super-representação de jovens do sexo masculino para a delinqüência no conjunto da população. Sabe-se, também, que o grupo de crianças abusadas pelos pais ou por parentes fornece mais casos de condenações criminais na adolescência do que o grupo de crianças abusadas por estranhos.

Outros estudos, como o de Smith e Thornberry (1995), por exemplo, demonstraram que maus-tratos sobre as crianças constituem forte fator preditivo de delinqüência e que, quanto pior a experiência de dor e humilhação sofrida na infância, maiores as chances de comportamentos gravemente violentos mais tarde.

Contemporaneamente, se considera que mesmo a exposição à violência doméstica é uma forma de maltrato<sup>80</sup>. Em um expressivo estudo comunitário, Fergusson e Horwood (1998) demonstraram que crianças que presenciavam as agressões do pai sobre a mãe tinham possibilidades bem maiores de desenvolver comportamentos delinqüentes quando jovens e na idade adulta. Na mesma linha, Gibson (1989) demonstrou que crianças expostas à violência tendem a adotar comportamentos agressivos e precocemente sexualizados, além de terem taxas muito mais altas de uso de drogas e comportamentos de autoflagelo se comparadas às crianças que não foram expostas à violência.

---

<sup>80</sup> Mas não de “mau-trato”, vez que não se trata de figura típica.

Ainda sobre a tese da reprodução intergeracional da violência, Sisto (2005) destaca três exemplos: o trabalho de Huesman e colaboradores<sup>81</sup>, no qual se encontrou que crianças agressivas de 8 anos repetiam as práticas de seus próprios pais quando avaliadas aos 30 anos; o trabalho de Parke e colaboradores<sup>82</sup>, que concluiu que as crianças adotam muitos padrões de interação social experimentados na família; e o de Patersson<sup>83</sup> que sustentou que crianças expostas a interações agressivas com suas mães e entre seus pais tendem a ser agressivas, aumentando a probabilidade de rejeição por seus pares.

Os estudos mais recentes sobre crianças vitimadas por “bullying” têm lidado com a mesma “hipótese do ciclo da violência”. O tema ressurge com força, por exemplo, no debate sobre os suicídios das vítimas. Sabe-se que crianças e adolescentes vítimas de “bullying” possuem mais chances de sofrer com altos níveis de estresse, ansiedade, depressão e doenças, além de terem maior tendência ao suicídio (RIGBY, 1998). Em vários países, como na Noruega, Inglaterra, Japão e também no Brasil, há registros de casos de crianças e adolescentes que se suicidaram aparentemente por conta de vitimização severa por “bullying”.

Em si mesmos tais casos não são conclusivos, já que fenômenos como o suicídio são informados por múltiplos fatores. Neste particular, ganha relevo o trabalho de Rigby e Slee que, entre 1993 e 1996, realizaram, na Austrália, vários estudos de auto-relato (*self-report studies*) com adolescentes a respeito de ideações suicidas e tentativas de se ferir, encontrando forte correlação com relatos dos jovens envolvidos com “bullying”, como vítimas e como autores (RIGBY, 1997). No Brasil, estudo recente em uma escola de Goiás, identificou forte presença da ideação suicida nos relatos de adolescentes vitimados pelo “bullying” (OLIVIERA *et al.*, 2006). Estudo realizado com 410 adolescentes entre 14 e 16 anos, na Finlândia, mostrou uma forte prevalência de casos de depressão e forte ideação suicida entre

---

<sup>81</sup> HUESMAN, L. R. et al. The stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, n.20, p. 1120-1134, 1984. *Apud*: SISTO (2005).

<sup>82</sup> PARKE, R. D. et al. *Familial contribution to peer competence among young children: The role of interactive and affective processes*. In: R. D. PARKE e G. W. LADD (Orgs.), *Family-peer relationships: Modes of linkages*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992, p. 10-134. *Idem*.

<sup>83</sup> PATTERSON, G. R. *Coercive family processes*. Eugene, OR: Castalia, 1982. *Ibidem*.

vítimas e autores de “bullying”. Os jovens que eram, ao mesmo tempo, vítimas e autores possuíam maior tendência à depressão. Uma vez controlados os sintomas da depressão, a ideação suicida era mais freqüente entre os autores do que entre as vítimas (KALTIALA-HEINO *et al.*, 1999). Estudo realizado no ano de 2000, na Coréia, com 1.718 estudantes de duas escolas secundárias, em Seul e Anyang, encontrou que os adolescentes que relataram algum envolvimento com “bullying” - especialmente as meninas e os que eram vítimas e autores - possuem riscos de suicídio significativamente mais altos e devem ser monitorados por profissionais de saúde em trabalho de prevenção (KIM *et al.*, 2005).

Trabalhos do tipo têm comprovado, enfim, aquilo que os estudiosos do tema têm sustentado há muitos anos: os efeitos do “bullying” podem mesmo ser devastadores.

## **2 O ESTUDO DE CASO: INCIDÊNCIA E NATUREZA DO “BULLYING” EM UMA ESCOLA DE PORTO ALEGRE**

Ao longo do segundo semestre de 2007, até março de 2008, realizamos um estudo de caso sobre “bullying” na Escola Estadual Odila Gay da Fonseca, na zona sul de Porto Alegre. A escolha desta escola foi feita com base em dois critérios: primeiro, trata-se de uma escola pública, o que permitiu - como imaginávamos - um trânsito mais desimpedido do pesquisador para a coleta dos dados<sup>84</sup>. Por outro lado, a instituição escolhida ofereceu um campo de estudos muito rico por se tratar de uma grande escola (mais de 1.600 alunos), com razoável diversidade social entre a comunidade escolar, com representações de diferentes estratos sociais, desde os segmentos mais empobrecidos até camadas das classes médias, o que ofereceu ao estudo uma margem maior de representatividade do que aquela que seria possível caso a escola fosse marcadamente uma instituição de periferia urbana, freqüentada apenas por estudantes de famílias muito pobres, ou, pelo contrário, uma escola típica de classe média.

### **1.4 Referenciais teóricos e pressupostos metodológicos**

*É sempre mais difícil  
ancorar um navio no espaço*

Ana Cristina César

O pressuposto básico do qual partimos foi o de considerar que o “bullying” deveria ser compreendido como um “fato social” irredutível às características

---

<sup>84</sup> Como regra, escolas particulares são refratárias a este tipo de pesquisa, porque temem que os resultados obtidos e sua eventual divulgação pública acarretem desvantagens competitivas no mercado educacional.

individuais daqueles diretamente envolvidos. Neste particular, a contribuição de Goffman (2005, p.76) foi significativa:

Ao pensar numa representação, é fácil supor que o conteúdo da encenação é somente uma expressão do caráter do ator e ver a função da representação nesses termos pessoais. Esta é uma concepção limitada e pode obscurecer diferenças importantes na função da representação para a interação como um todo.

Em uma dimensão significativa, partimos do entendimento de que o “bullying” seria um resultado possível do que Goffman denominou “expressividade” – capacidade dos indivíduos de “dar impressão”. Nas interações face a face, os indivíduos pretendem impressionar os demais veiculando uma imagem a seu próprio respeito marcada pela fraude e pela dissimulação. No primeiro caso, temos a expressão “transmitida” – a que é comunicada tradicionalmente pela linguagem; no segundo, a expressão “emitida” – a que correspondente aos gestos ou atitudes do sujeito, vinculados a uma determinada simbologia.

No caso dos autores do “bullying”, teríamos, então, a necessidade da projeção para os demais de um perfil “dominador” e “implacável” que se mostra verdadeiro na exata medida em que produz vítimas verdadeiras. O próprio processo de vitimização poderia ser, assim, compreendido como um meio para a afirmação de uma identidade dos autores diante do grupo. As práticas de agressão e humilhação funcionariam como “fatos confirmatórios” (GOFFMAN, 2005, p. 36). A hipótese permitiria também compreender melhor porque a vitimização deve ser repetida já que apenas ela pode assegurar a lembrança das características essenciais que o autor deseja projetar. Tanto menos seguro de sua posição dominadora, mais freqüente e fortemente deverão os autores reafirmar a mensagem pela qual se definem.

A representação social destes indivíduos (os autores), no caso, permitiria, assim, a identificação de uma regularidade com a qual os demais passam a situá-los em um contexto determinado. Goffman (2005, p. 29) denomina “fachada” esta regularidade que se destaca no conjunto de ações do sujeito, e de “cenário”, o pano de fundo que irá suportar o “palco” para a sua ação. Com a “fachada” temos um

“equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante sua representação” e com o “cenário” a realidade material e/ou simbólica, normalmente fixa, que estrutura a própria ação, oferecendo-lhe limites.

Três “cenários” em particular nos interessaram na pesquisa: a escola, a comunidade e a família. Desde um olhar sociológico, sabemos que as práticas violentas podem ser estimuladas por determinadas configurações presentes na estrutura familiar, nas interações comunitárias e no ambiente escolar. O conceito de “configuração” tal como proposto por Norbert Elias ajudou a orientar o trabalho de pesquisa no sentido da interdependência entre os sujeitos e as próprias estruturas sociais:

Dizer que os indivíduos existem em configurações significa que o ponto de partida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes. Dizer que as configurações são irreduzíveis significa que nem se pode explicá-las em termos que impliquem que elas têm algum tipo de existência independente dos indivíduos, nem em termos que impliquem que os indivíduos, de algum modo, existem independentemente delas (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 184)

Procuramos nos afastar aqui da idéia de exterioridade do todo social diante dos indivíduos. As relações sociais que examinamos, afinal, são redes de interdependência criadas pela ação dos indivíduos e entre os indivíduos, ainda que sentidas por eles como forças que lhe são completamente “exteriores” e mesmo estranhas.

Ao examinar a violência produzida pelas práticas de “bullying” nos interessava, sobretudo, descobrir como os alunos se relacionavam entre si; como, concretamente, professores e alunos se relacionavam, como vítimas e autores de “bullying” se relacionavam com seus familiares e, por fim, como vítimas e autores se inseriam em sua comunidade, como conviviam e se relacionavam com outros jovens fora da escola, que espaços sociais freqüentavam, entre outros aspectos. Assim, ainda quando tratamos de características individuais ou de episódios isolados, o que



estávamos procurando eram as relações que tornavam umas e outros possíveis, como partes de uma “estrutura compósita”. Nas palavras de Elias (1980, p. 78-79):

Torna-se necessário não só explorar uma unidade compósita em termos das suas partes componentes, como também explorar o modo como esses componentes individuais se ligam uns aos outros, de modo a formarem uma unidade. O estudo da configuração das partes unitárias ou, por outras palavras, a estrutura da unidade compósita, torna-se um estudo de direito próprio. Esta é a razão pela qual a sociologia não se pode reduzir à psicologia, à biologia ou à física: o seu campo de estudo – as configurações de seres humanos interdependentes – não se pode explicar se estudarmos os seres humanos isolados.

Embora dotado de uma estatura própria, o fenómeno do “bullying” é forma específica de violência, razão pela qual foi necessário pressupor um entendimento a respeito deste conceito em torno do qual não há qualquer consenso nas ciências sociais. Possivelmente as visões mais tradicionais na sociologia sobre “violência” sejam tributárias das contribuições de Marx e de Weber. Na visão marxiana, a violência aparece como um instrumento, mais ou menos natural, historicamente a serviço da dominação de classe. Não há em Marx e em seus seguidores, como se sabe, uma reflexão detida sobre o tema. Seja como for, a idéia de que a violência é a “parteira da história”, o pressuposto de que a revolução social é um ato violento e de que a “ditadura do proletariado” deve exercer a violência em nome dos interesses da maioria<sup>85</sup> terminaram impedindo que, na tradição marxista, o tema da violência fosse contrastado por uma posição ética. Em Weber, temos a idéia central de que a violência é um meio através do qual o Estado exerce seu poder legítimo, ou supostamente legítimo. Também na tradição weberiana não é possível encontrar uma reflexão específica sobre o tema e, em que pesem todas as diferenças entre ambas as linhas teóricas, parece correto reconhecer que, tanto para Marx quando para Weber, a violência está vinculada à eficácia instrumental (DIÓGENES, 1998, p. 80).

---

<sup>85</sup> Observe-se, por exemplo, as seguintes passagens do Manifesto Comunista: “Finalmente, nos períodos em que a luta de classes de aproxima da hora decisiva, o processo de dissolução da classe dominante, de toda a velha sociedade, adquire um caráter tão violento e agudo, que uma pequena fração da classe dominante se desliga desta (...)” ou Esboçando em linhas gerais as fases do desenvolvimento proletário, descrevemos a história da guerra civil, mais ou menos oculta, que lavra na sociedade atual, até a hora em que esta guerra explode numa revolução aberta e o proletariado estabelece sua dominação pela derrubada violenta da burguesia” (MARX, 1989, p. 29-30)

Lidamos, por isso mesmo, com outra referência teórica, aquela inaugurada pelas reflexões de Hannah Arendt, para quem pareceu surpreendente que a violência – a despeito de sua inegável importância nos “negócios humanos” - tenha sido raramente escolhida como “objeto de consideração especial” (ARENDR, 1994, p. 16). Em sua obra, a violência segue sendo interpretada como “instrumento”<sup>86</sup>, mas passa a ocupar um espaço independente de reflexão. A importância do caminho arendtiano reside, inicialmente, no fato de não apenas ter separado analiticamente os conceitos de “violência”, “poder”, “coerção” e “força”, mas de ter proposto que a violência fosse compreendida como o oposto do poder. A impossibilidade de “agir em conjunto” e, portanto, de exercer efetivamente o poder, é que estaria na origem da opção pela violência:

Quanto maior é a burocratização da vida pública, maior será a atração pela violência. (...) A burocracia é a forma de governo na qual todas as pessoas estão privadas de liberdade política, do poder de agir; pois o domínio de Ninguém não é um não-domínio, e onde todos são igualmente impotentes temos uma tirania sem tirano. (...) Mais uma vez, não sabemos aonde estes desenvolvimentos podem nos conduzir, mas sabemos, ou deveríamos saber, que cada diminuição no poder é um convite à violência (...). (ARENDR, 1994, p. 58-59 e 63).

A hipótese abre espaços para que se vislumbre nas práticas violentas os sintomas de uma ausência anterior, construída, precisamente, pela impossibilidade da ação conjunta, ou, em termos arendtianos, pela impossibilidade do indivíduo ter algum poder, sem que isso signifique qualquer glorificação ou justificativa pelos meios selecionados. É esta abordagem, aliás, que permitirá à filósofa afirmar que “a fúria não é apenas impotente por definição, é a maneira pela qual a impotência torna-se ativa” (ARENDR, 1988, p. 88).

O trabalho seguiu a estratégia dos estudos de caso. Não trabalhamos com uma amostragem mais ampla e representativa, mas com uma situação estudada em

---

<sup>86</sup> “O poder é de fato a essência de todo o governo, mas não a violência. A violência é por natureza instrumental; como todos os meios, ela sempre depende da orientação e da justificação pelo fim que almeja. E aquilo que necessita de justificação por outra coisa não pode ser essência de nada” (ARENDR, 1994, p. 40-41).

maior detalhe e profundidade, mediante técnicas distintas de aproximação. Para esta definição, partimos da lição de Yin (2005, p. 25) para quem:

[...] a primeira e mais importante condição para diferenciar as várias estratégias de pesquisa é identificar o tipo de questão de pesquisa que está sendo apresentada.

Para este autor, questões que envolvam a necessidade a explanação em torno de perguntas do tipo “Por quê?” ou “Como?” se prestariam mais a estudos de caso, experimentos ou pesquisas históricas. As pesquisas históricas seriam adequadas quando o pesquisador não tem acesso ou controle sobre eventos comportamentais, já que situados no passado. Por outro lado, os experimentos ou os estudos “quase-experimentais” só são viáveis quando o pesquisador pode manipular comportamentos de forma direta, precisa e sistemática, procurando isolar algumas variáveis para estudo, controlando as demais.

O cenário de nosso trabalho envolveu o exame de comportamentos atuais, que podem ser acessados por vários métodos de aproximação. As perguntas que fizemos, embora variadas em sua natureza, convergiram para um estudo cuja pretensão foi a de oferecer uma interpretação sobre as condições que influenciavam e favoreciam as práticas do “bullying” em uma escola determinada. Assim, a parte descritiva do trabalho – aquela onde se identificou a natureza e a incidência das práticas violentas objeto do estudo - esteve subordinada ao objetivo de procurar entender “como” o “bullying” se faz possível na escola. As entrevistas, a observação e o trabalho com grupos focais, por seu turno, permitiram investigar as razões pelas quais as práticas de “bullying” são legitimadas nas interações entre os alunos e se, de alguma forma, elas preenchem necessidade básicas dos autores e/ou do grupo de apoiadores como um todo. A interpretação dos resultados colhidos em ambas as abordagens, tendo presente o acúmulo de conhecimentos sobre o fenômeno sintetizado na revisão da literatura e em nossos referenciais teóricos, permitiu situar algumas das razões pelas quais o “bullying” se faz presente na escola com as características específicas encontradas e autorizou o desenvolvimento de novas linhas de investigação.

As informações de natureza quantitativa coletadas, assim, nos ofereceram a base indispensável do estudo que, entretanto, não se pretendeu uma mera descrição. Estudos de caso, de qualquer forma, não são necessariamente mais adequados para pesquisas qualitativas. A estratégia é absolutamente compatível com a inclusão de evidências quantitativas. Daí a necessidade de se empregar técnicas complementares de pesquisa como os questionários, as entrevistas, os grupos focais e a observação. De acordo com Roese (1998, p. 199):

Um estudo de caso se caracteriza pela busca da maior quantidade possível de informações acerca do objeto de estudo (análise intensiva), pela busca de informações do tipo como (que denotam o nível de especificidade das questões de pesquisa) e por que (que demonstram o grau de aprofundamento destas questões).

Estudos de caso, como se sabe, não permitem generalizações para universos ou para populações. O desafio aqui talvez pudesse ser melhor sintetizado a partir da necessidade de se identificar os “fatos cruciais” de que nos falou Durkheim (1985, p. 70) ao tratar das sociedades:

[...] uma vez estabelecida a classificação, a partir deste princípio, não será necessário ter observado todas as sociedades de uma espécie para saber se um fato é geral nessa espécie ou não; a observação de algumas sociedades será suficiente. E mesmo, em muitos casos, bastará uma observação só, mas bem feita, assim como, muitas vezes, uma única experiência bem conduzida chega para o estabelecimento de uma lei.

## **2.2 Procedimentos**

Os procedimentos da pesquisa envolveram, inicialmente, entrevistas com a diretora e as duas vice-diretoras da escola. Nesta oportunidade, onde a natureza e os objetivos da pesquisa foram informados, recolhemos algumas informações essenciais a respeito do funcionamento da escola, seus principais problemas, suas regras disciplinares, entre outras. Já na fase final da pesquisa, realizamos, também, uma entrevista com um dos funcionários mais antigos da instituição e que cumpre as funções de monitor com muita dedicação e boa relação com os alunos; o que nos

ofereceu um outro ponto de vista, mais focado nas carências materiais e de pessoal que acompanham a escola.

Houve ótima recepção pela direção da escola da idéia da pesquisa. Desde o início, ficou evidenciado que a escola se ressentia de uma maior atenção por parte dos órgãos governamentais, especialmente no que diz respeito às necessárias reformas físicas demandadas pela instituição. A presença do pesquisador na instituição apareceu, assim, em um quadro de relativo abandono, como uma boa notícia.

Já no primeiro contato formal com a direção da escola, ficou combinado que o pesquisador faria uma palestra para os professores sobre o tema do estudo. A oportunidade terminou sendo importante também para que pudéssemos explicar mais amplamente o sentido de nossa presença na instituição e, ao mesmo tempo, iniciar uma sensibilização específica sobre o tema, chamando a atenção para o “bullying”.

A primeira fase do trabalho consistiu na aplicação de dois questionários: um especificamente desenhado para os estudantes (APÊNDICE A) e outro para os professores (APÊNDICE B). Antes disso, aplicamos um pré-questionário (piloto) a um grupo de 6 pré-adolescentes (entre 11 e 12 anos), como forma de medir a adequação da linguagem, tempo médio de respostas e eventuais dificuldades de entendimento; cuidado que permitiu algumas mudanças importantes na proposta inicial.

O questionário aos professores foi confiado à diretora e a uma das vice-diretoras, para distribuição. Os professores receberam a orientação de que as respostas deveriam ser anônimas, tendo sido providenciadas duas urnas fixas para recolhimento do material, em pontos diversos na escola. O retorno oferecido pelos professores ficou, entretanto, muito abaixo do esperado. Dos 90 educadores da escola, apenas 14 depositaram suas respostas nas urnas. Não foi possível apurar se esta pouca adesão expressou desinteresse ou se houve problemas com a distribuição dos questionários.

O questionário dirigido aos estudantes foi aplicado pessoalmente pelo pesquisador, ao longo dos meses de setembro e outubro de 2007, em 11 turmas, de quintas, sextas, sétimas e oitavas séries, nos turnos da manhã e da tarde, totalizando 178 questionários respondidos. Foi preciso um período de aula (50 minutos), em cada turma, para que todos respondessem, o que ficou dentro do esperado, vez que o questionário foi composto por 98 perguntas, sendo que 5 questões exigiam respostas discursivas. Por ser muito extenso, tomamos o cuidado de aplicá-lo, preferencialmente, no primeiro período em cada turno de forma a contornar a situação de classes já cansadas e alunos menos atentos, seguindo o conselho de Espinoza (2006, p. 227).

Os estudantes foram informados de que a pesquisa procurava conhecer um pouco mais a respeito das relações que eles mantinham na escola, com destaque para temas relacionados à violência. Foi explicado, também, que cada um deveria responder às perguntas sem consulta aos demais, que deveriam ser verdadeiros nas respostas e que ninguém deveria se identificar. Como forma de assegurar a impossibilidade de identificação, os questionários foram recolhidos em urna fechada.

Para medir a incidência do “bullying” na escola e identificar suas principais características, os questionários envolveram perguntas específicas sobre vitimização (aos professores e aos alunos) e de autoria potencial (neste caso, apenas os professores foram instados a apontar alunos que lhes pareciam especialmente agressivos).

Com os questionários se procurou revelar, igualmente, aquilo que alguns autores têm nomeado como “atmosfera escolar” (DEBARBIEUX e DEUSPIENNE, 2003), compreendida como a qualidade do ambiente da escola e o nível de bem-estar físico e emocional de seus alunos e professores (BLAYA, 2003, p. 39). Para Debarbieux<sup>87</sup>, a avaliação da atmosfera da escola pode ser medida pela qualidade das relações entre os protagonistas da escola, pelo sentimento de insegurança e pela ocorrência de vitimização entre os alunos:

---

<sup>87</sup> *Apud*: BLAIA (2003, p. 40).

A análise desses indicadores é feita com base na percepção que os alunos têm sobre a violência; a qualidade das relações com o bairro circundante; a administração da disciplina; as relações entre os colegas, com os professores e com os demais adultos que trabalham na escola; o sentimento relativo à eficácia do aprendizado; a existência ou não de tensões entre professores e alunos e as ocorrências de vitimização registradas durante o ano letivo.

Por outro lado, a auto-estima dos estudantes parece estar também relacionada com a “atmosfera escolar”. Espinoza (2006), por exemplo, sustenta que:

Um achado interessante é que o clima democrático em aula se encontra diretamente correlacionado com a auto-estima dos estudantes, enquanto que o clima autoritário está indiretamente associado à violência praticada entre os iguais – “bullying” – o que indica que quanto menor for a capacidade do professor em motivar as relações de respeito entre seus estudantes, mais estes se sentirão livres para atuar contra seus iguais.

Como regra, o emprego de questionário em “estudos de auto-relato” tem se revelado um instrumento bastante confiável e fidedigno, especialmente quanto aplicado com adolescentes e jovens adultos. Algumas precauções devem ser tomadas para que se garantam as melhores condições para as respostas. Entre elas, destacamos a necessidade de demonstrar aos respondentes as razões pelas quais suas respostas estarão completamente protegidas pelo anonimato. Diante da certeza de que as respostas não poderão ser vinculadas aos respondentes, a tradição de pesquisas com *self-report studies* tem demonstrado suficientemente o quanto é possível colher dados muito próximos da verdade. Demonstração disto são os inúmeros estudos de confiabilidade já desenvolvidos como, por exemplo, o de Harrison, *et al* (2007).<sup>88</sup>

Internacionalmente, vários são os modelos de questionários empregados em pesquisas sobre “bullying”. Diaz-Aguado, Martinez e Martín (2004) elaboraram um instrumento específico para a medição do “bullying” intitulado “*Cuestionario de*

---

<sup>88</sup> Em um tema mais complexo, porque sempre articulado aos riscos de criminalização – especialmente nos EUA – este trabalho procurou demonstrar a confiabilidade de um estudo de auto-relato sobre consumo de drogas entre jovens adultos. Para isto, os respondentes foram submetidos a testes de urina após terem entregue os questionários com informações sobre seus hábitos em relação às drogas. Os exames químicos encontraram 89,8% de concordância para respostas sobre uso ou não uso de maconha nos últimos 30 dias e 98,5% de concordância para as respostas sobre uso ou não uso de cocaína nos últimos 7 dias.

*actitudes hacia la Diversidad e la Violência (CADV)*". Antes deste esforço, Ortega (1994) já havia proposto uma adaptação do questionário padrão de Olweus, desenvolvendo o instrumento conhecido como "*Cuestionário sobre actitudes intimidatorias y rechazo social entre escolares*". A professora Fuensanta Cerezo Ramirez desenvolveu outro instrumento de natureza sociométrica, conhecido como "*Test Bull-S*", para colher as informações sobre "bullying", centrado na análise da estrutura interna de sala de aula, e processando informações de duas fontes: professores e alunos, sendo que o formato do questionário para alunos foi desenvolvido para o intervalo entre os 7 e 16 anos. Qualquer um destes instrumentos poderia ser de grande utilidade na pesquisa, mas no questionário para os alunos, resolvemos aplicar as perguntas da "Pesquisa Califórnia sobre segurança e atmosfera escolar" (*California School Climate and Safety Survey - CSCSS*), tal como desenvolvida por Michael Furlong *et al.* (1991)<sup>89</sup>, adaptando-as, sempre que necessário, e eliminando algumas poucas questões não apropriadas à realidade das escolas brasileiras. Diferentemente da versão original, preferimos delimitar como período de tempo o ano escolar corrente, ao invés do "último mês"; uma opção justificada pela necessidade de identificar o caráter muitas vezes crônico do "bullying". Ao tomar como referência este instrumento, selecionamos também – entre as alternativas examinadas, a mais ampla e detalhada a respeito de hipóteses de vitimização.

Tal modelo permite coletar respostas sobre vitimização por "bullying" (da pergunta n. 7 à de n. 23), além de outras informações sobre o funcionamento da escola e suas dinâmicas internas (da pergunta n. 24 a de n. 51). As demais perguntas do questionário, excluídas as que envolvem os indicadores de auto-estima, são complementares e foram formuladas pelo pesquisador.

Inserimos, ainda, no mesmo questionário, algumas perguntas com base na "Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil (EAC-IJ)", tal como construída por Sisto e Martinelli (2004a) com base na contribuição de vários autores, mas destacadamente

---

<sup>89</sup> Uma visão resumida do instrumento está disponível em: <http://www.education.ucsb.edu/school-psychology/School-Violence/PDF/CSCSS-Aug2002/cscss-spanish.pdf> Ver também: <http://www.education.ucsb.edu/school-psychology/CSCSS/PDF/cscssfinal.submitted.pdf>.



a partir dos estudos de Coopersmith (1967)<sup>90</sup> sobre auto-estima (da pergunta de n. 79 a pergunta de n. 98). A opção se justifica, primeiramente, porque a auto-estima (definida como o modo mais amplo pelo qual alguém se percebe e se avalia) é um dos aspectos mais importantes da nossa personalidade e, em segundo lugar, porque, ao se avaliar a auto-estima entre os estudantes, é possível encontrar informações que podem ser relevantes a respeito da incidência de “bullying”. Na literatura internacional muitos são os estudos que já demonstraram que crianças e adolescentes com baixa auto-estima estão entre as vítimas preferenciais das práticas de “bullying”. Para Olweus (1993) e para Smith *et al.* (1993), por exemplo, crianças “alvos” de “bullying” são inseguras, possuem baixa auto-estima, possuem características físicas tidas como desvantajosas ou deficiências, são socialmente isoladas e frágeis<sup>91</sup>. Como já assinalado, não se pode afirmar que exista um nexo causal entre essas características e o fenômeno do “bullying”, nem se, por exemplo, a baixa auto-estima não é um resultado da experiência de vitimização por “bullying”, antes de uma “marca seletiva” para a agressão. Rodriguez (2005, p. 98) faz esse alerta, chamando a atenção para o fato de que muitas das vítimas eram crianças “normais”, como todas as outras, antes de enfrentarem o “bullying”. Seja como for, baixa auto-estima é uma das características que sugerem a existência de vítimas de “bullying” nas escolas.

A escala que empregaremos permite aferir o autoconceito dos alunos em torno de 4 dimensões: pessoal, familiar, escolar e social. Por este instrumento, parte-se do pressuposto que o autoconceito é relacional e varia conforme o âmbito das interações experimentadas pelos sujeitos (perspectiva conhecida pela expressão “multidimensionalidade do *self*” defendida primeiramente por Mead (1934) e James (1890) e hoje por Marsh, *et al* (1998) e Measelle, *et al*, (1998), entre outros)<sup>92</sup>. Assim, um aluno pode ter um autoconceito referente ao seu desempenho

---

<sup>90</sup> COOPERSMITH, S. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco. Freeman, 1967. *Apud*: SISTO e MATINELLI (2004B, p. 181).

<sup>91</sup> OLWEUS, D. Bullies on the playground: The role of victimization. In: C. H. HART (Ed.) *Children of playgrounds: Research perspectives and applications*. Albany, NY: State University of New York Press, 1993, p. 85-128. SMITH, P.K.; et al. (1993). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. In S. DUCK (Ed.), *Learning about relationships*. Newbury Park. CA: Sage publications. (p. 184-205). *Apud*: FINFELHOR e ASDIGIAN (1996).

<sup>92</sup> MEAD, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: The University of Chicago Press; JAMES, W. (1890). *Principles of Psychology*. New York: Holt.; MARSH, H. W., CRAVEN, R. e

na escola muito diverso daquele que possui quando pensa a respeito das suas relações familiares, ou nas interações que mantém com seus amigos fora da escola, e assim sucessivamente. Isto implica a necessidade de uma aferição mais complexa que nos permitiu medir a auto-estima dos alunos entrevistados, um dado muito importante para se descobrir qual é, de fato, a “atmosfera escolar”.

O autoconceito pessoal diz respeito à maneira pela qual o aluno reage a determinadas situações, como lida com suas emoções e quais os sentimentos que possui em relação às suas possibilidades de superação e conquista de objetivos. Pontuação baixa nesta dimensão revela preocupação acima do normal, ansiedade, medo e pouca confiança pessoal. O autoconceito social procura avaliar como o sujeito se percebe nas suas interações com os demais. Os critérios se referem à percepção das capacidades intelectuais em comparação com os colegas, a capacidade de ser solidário e a reação diante da frustração. Pontuação alta nesta dimensão sugere uma avaliação positiva a respeito das próprias capacidades intelectuais, disposição para a ajuda e facilidade de solicitar auxílio quando necessário. Pontuação baixa nesta dimensão sugere tendência ao isolamento e baixa resistências à frustração. O autoconceito escolar, por seu turno, refere-se às interações com os colegas na escola. Os critérios vinculam-se à percepção dos alunos sobre suas capacidades de liderança, sobre como eles imaginam que são vistos e avaliados pelos colegas. Pontuação baixa nesta escala sugere experiência de rejeição nas relações com os pares. Finalmente, o autoconceito familiar trata de temas relativos ao cotidiano das relações mantidas pelos alunos com seus pais e irmãos, em casa. Procura-se saber dos sentimentos predominantes que presidem estas interações, se os entrevistados se consideram cuidadosos, se imaginam valorizar a verdade neste tipo de interação familiar e se eles se consideram em dia com as expectativas dos demais quanto às tarefas e/ou responsabilidades individuais. Pontuação alta neste particular sugere confiança dos pais e adaptação à

---

DEBUS, R. (1998). *Structure, stability and development of young children's self-concepts: A multicohort-multioccasion study*. Child Development, 69(4), p. 1030-1053. MEASELLE, J. R. et al. (1998). *Assessing young children's view of their academic, social and emotional lives: an evaluation of the self-perception scales of the Berkeley Puppet Interview*. Child Development, 69 (6), p. 1556-1576. *Apud*: SISTO e MARTINELLI (2004).

vida familiar, enquanto pontuação baixa sugere relações familiares contaminadas pela mentira, pela desconfiança e pela violência.

Houve boa aceitação do questionário entre os alunos e a pesquisa despertou visível interesse. Nenhum incidente de ordem disciplinar foi verificado ao longo da aplicação dos questionários. Pelo contrário, os estudantes permaneceram – ao longo do preenchimento – mais disciplinados e atentos do que pareceram ao pesquisador no curso das aulas.

A definição das séries onde os questionários seriam aplicados foi tomada por dois motivos: uma pesquisa do tipo com alunos com menos de 10 anos exigiria outro tipo de abordagem, tendo em conta as possíveis dificuldades para as respostas ao questionário; por outro lado, as evidências internacionais, como vimos, convergem para a tendência de uma diminuição significativa das práticas de “bullying” por volta dos 14/15 anos. O espectro etário compreendido entre os 10 e os 14 anos (idades médias das respectivas séries selecionadas) é, então, o mais representativo para o fenómeno objeto do estudo e o de maior possibilidade de acesso.

Pelos questionários, pelas entrevistas com os professores e pela observação pessoal, foi possível identificar um grupo de alunos particularmente agressivos – potencialmente autores de “bullying” - e outro grupo de alunos fragilizados por diferentes motivos - vítimas de “bullying”.

Os estudantes respondentes tiveram a oportunidade de indicar colegas ou outros alunos conhecidos que eram freqüentemente vitimizados; enquanto os professores puderam indicar alunos que lhes pareciam especialmente agressivos.

No caso dos alunos, em que pese o uso bastante comum de técnicas de pesquisa sobre “bullying” com nomeação de autores pelos próprios pares<sup>93</sup>, optamos por não solicitar indicações de colegas especialmente agressivos – potenciais

---

<sup>93</sup> Como, por exemplo, com o método “School Life Survey (SLS) peer nomination” desenvolvido por John H.F. Chan.

autores de “bullying”<sup>94</sup>, basicamente porque uma pergunta do tipo poderia ser prejudicial à própria pesquisa, oferecendo o risco de quebra de confiança com o pesquisador. O mesmo problema não se verifica, entretanto, com a solicitação oposta, de que os respondentes identifiquem colegas que, segundo suas percepções, são agredidos, humilhados ou isolados repetidas vezes. Trata-se de medida de avaliação pelos pares capaz de colher informações fidedignas, como já observado em trabalhos como o de Pakaslahti e Keltikangas-Jarvinen (2000)<sup>95</sup>. A técnica de solicitar aos professores a indicação dos alunos aparentemente mais agressivos (*teacher nomination technique*), combinada com questionário aos alunos sobre vitimização constitui, segundo as orientações de Olweus (1978) e Perry *et al* (1988), a forma mais confiável de estimar a natureza e a incidência do fenômeno.

No caso dos professores, a indicação dos alunos especialmente agressivos tem duas desvantagens: primeiro não sabemos se os indicados traduzem sua agressividade em práticas de “bullying”; segundo, a indicação tende a selecionar um tipo mais visível de agressividade, aquela que se manifesta em sala de aula. Assim, ainda que os indicados fossem autores de “bullying”, não teríamos a chance de encontrar aqueles que agem sem alarde, ou que atuam preferencialmente nos espaços dos intervalos, sem a proximidade de qualquer adulto. A natureza dessa limitação, de qualquer modo, não comprometeria o objetivo de identificar o grupo de autores potenciais.

Identificados os dois contingentes, com base em uma escala de indicações repetidas, formamos grupos focais para o debate de questões pertinentes, sem que os integrantes dos grupos tivessem notícia dos critérios de sua composição. Agregamos, então, uma avaliação qualitativa destinada a recolher dos estudantes – um formado por potenciais autores e o outro por vítimas de “bullying” – informações essenciais para se pensar sobre as razões do fenômeno na escola. A combinação de métodos quantitativos e qualitativos em estudos sobre “bullying” tem sido

---

<sup>94</sup> A expressão “potenciais autores” é aqui utilizada para sublinhar que nem todos os alunos agressivos são autores de “bullying”.

<sup>95</sup> PAKASLAHTI, A.; KELTIKANGAS-JAERVINEN, L. Comparison of peer, teacher and self-assessments on adolescent direct and indirect aggression. 20 (2), p. 177-190. *Educational Psychology*, 2000. *Apud*. SEIXAS (2005).

recomendada por muitos autores como uma das condições de melhor possibilidade para o conhecimento do fenômeno tal como ele se manifesta concretamente (BALDRY, 1998).

Para dados mais detalhados a respeito dos integrantes dos dois grupos focais, as sessões foram abertas com a distribuição de uma ficha a cada participante, com algumas perguntas sobre dados pessoais e demográficos, além de características familiares, seguidas por um pequeno questionário com 32 perguntas objetivas (APÊNDICE - C). Tais perguntas foram delineadas a partir de adaptação do modelo empregado por Bosworth (1999), procurando detectar a prevalência da impulsividade, adesão às regras, acesso a armas de fogo, sentimentos de depressão, senso de pertencimento à escola, confiança na possibilidade de não ser violento, intenção de empregar métodos não-violentos e crenças que apóiam a violência, conforme se verá logo a seguir. A análise estatística foi realizada com o auxílio dos programas NCSS (Hintze, 2006) e Bioestat 5.0 (Ayres e cols, 2006).

## **2.3 Resultados**

*Se podes olhar, vê; se podes ver, repara.*

José Saramago

### **2.3.1 Questionário aos estudantes**

A mostra do questionário é constituída por 178 respondentes, alunos da escola estadual Odila Gay da Fonseca, matriculados em turmas regulares entre a 5ª e a 8ª séries, nos turnos da manhã e da tarde, sendo composta por 91 meninos e 87 meninas. Os entrevistados possuíam entre 10 e 15 anos, sendo a média de idade igual a 13 anos e 2 meses ( $13.15 \pm 1.3$ ). Do total de respondentes, 63,5% se declarou como não-negros ou pardos (brancos, orientais ou indígenas), enquanto 36,6% se declararam negro ou pardo.

Foi solicitado aos alunos que relatassem casos ocorridos no decorrer do ano (2007). O período de tempo, então, seria de pouco mais de 9 meses. Considerando, entretanto, que o ano letivo teve início em março, o período compreendido pelos relatos abrangeu 7 meses.

Conforme já assinalamos, os pesquisadores sobre “bullying” em todo o mundo adotam critérios temporais bastante variados em seus estudos de auto-relato. Nos países de língua inglesa, o ano letivo é marcado pelos “terms”, períodos escolares aproximados de um trimestre, separados por pequenas férias. No Brasil não temos esta demarcação no sistema educacional. Entre os estudantes brasileiros, a marca temporal mais forte é aquela oferecida pelo ano letivo, o que está vinculado à identidade significativa oferecida a cada um pelo pertencimento a uma série<sup>96</sup>. Também por isto, preferimos perguntar aos alunos sobre fatos ocorridos “neste ano” – ou seja: ao longo do ano letivo. A opção, no mais, está vinculada à necessidade de caracterizar melhor o fenômeno “bullying” e a repetição que o caracteriza.

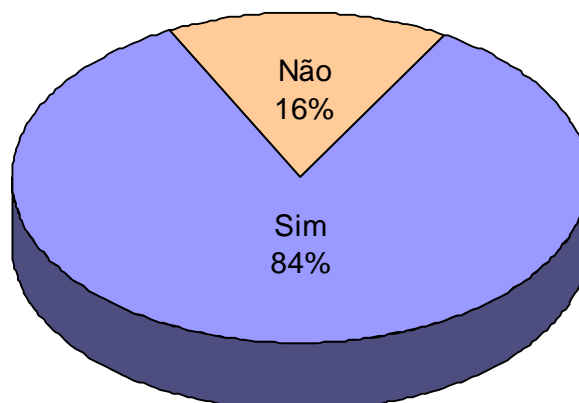
#### **a) Vítimas da violência na escola**

No universo dos 178 alunos que responderam ao questionário, encontramos um total de 150 estudantes que sofreram algum tipo de violência ao longo do ano letivo, o que perfaz 84,26% da amostra, conforme demonstra o Gráfico 1:

---

<sup>96</sup> O ano letivo, assim, parece ser o período mais expressivo, organizando, temporalmente, os próprios registros de memória entre os estudantes. É comum, por exemplo, ouvirmos estudantes se referindo a fatos ocorridos no passado com expressões do tipo: “- Aconteceu quando eu estava na quinta série” ou: “- Não lembro quantos anos eu tinha, mas eu estava na terceira”.

Gráfico 1- Alunos atingidos pela violência de seus pares ao longo do ano escolar



Fonte: Dados do autor.

Estes casos de violência relatados envolvem situações bastante distintas de vitimização, seja quanto à natureza das condutas envolvidas, seja quanto à gravidade delas. Procurando sistematizar as respostas sobre vitimização, dividimos as perguntas em 4 tipos básicos:

- 1) As questões de números 7, 8, 9 e 11 do questionário dizem respeito à vitimização por violência física;
- 2) As questões 16, 17, 21 e 22, abordam circunstâncias de vitimização por ameaça;
- 3) As questões 19 e 20 tratam de vitimização sexual;
- 4) A questão de número 18 diz respeito à “ridicularização”.

A providência se justifica para que seja possível conhecer a prevalência de práticas que são, por sua própria natureza, muito distintas. Com a expressão “ridicularização”, situamos tão-somente a sensação de ser agredido pela troça, pela brincadeira de natureza humilhante. Na literatura, esta experiência é classificada como “bullying direto e verbal”. A separação entre “violência física”, “vitimização sexual” e “ameaça”, por seu turno, permite revelar diferenças entre condutas que integram, na tipologia mais comum, práticas de “bullying direto e físico”.

Agregando as respostas positivas nas quatro categorias propostas, tivemos o seguinte resultado: a vitimização se concentra nas ocorrências de ameaça (100 vítimas, ou 66,6%) e violência física (91 vítimas, ou 60,6%). A experiência de ridicularização vem logo a seguir, respondendo por 52% dos casos relatados (78 vítimas) e as agressões de natureza sexual atingem 26,6% dos casos (40 vítimas). Fora desta tipologia, temos a pergunta de nº 23, que trata especificamente de casos de vitimização por preconceito racial. As respostas positivas neste caso foram 14, o que perfaz 9,3% entre os vitimados da amostra.

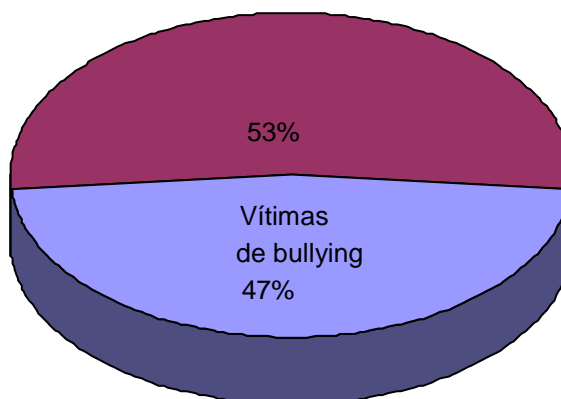
Interessante constatar a realidade encontrada de múltiplas vitimizações. Com efeito, chama a atenção que 31 alunos tenham relatado entre 10 a 20 ocorrências de vitimização (17,41% da amostra total, incluindo os que nunca foram vitimados); que 15 alunos tenham sido atingidos entre 21 e 40 vezes (8,41% do total da mostra) e que 4 alunos tenham sido vitimados entre 41 e 48 vezes em um ano (2,24% do total da amostra).

#### **b) Vítimas de “bullying” na escola**

As práticas de “bullying”, entretanto, não se confundem com a violência difusa no âmbito da escola. Para que o fenômeno seja apropriadamente caracterizado é preciso que tenhamos a repetição das condutas violentas. Assim, definimos um “ponto de corte” para a identificação do “bullying”, situando-o a partir de, pelo menos, 5 ocorrências de vitimização, independentemente do tipo. Com este critério, encontramos que o total de vítimas de “bullying” corresponde a 85 estudantes, ou 47,13% da amostra, como se observa no gráfico 2:



Gráfico 2 - Percentual de alunos vitimados por “bullying” na escola



Fonte: Dados do autor.

Neste novo universo, temos que 87% das vítimas de “bullying” são ameaçadas, 75,3% delas são agredidas fisicamente, 69,4% são ridicularizadas e 37,6% são vítimas de agressões de natureza sexual.

### c) Idade das vítimas

Tendo em conta a idade das vítimas, ficou evidenciado que os mais atingidos pelo “bullying” são mais jovens. A idade média das vítimas de “bullying” é de 12.81 ( $\pm 1.33$ ), enquanto a idade média entre as não-vítimas é de 13.46 ( $\pm 1.19$ ), - estatisticamente significativa ( $P= 0.0008$ ). Esta característica acompanha as evidências acumuladas pelas pesquisas em todo o mundo que indicam declínio da incidência de “bullying” entre os alunos com mais idade.

### d) Violência e sexo das vítimas

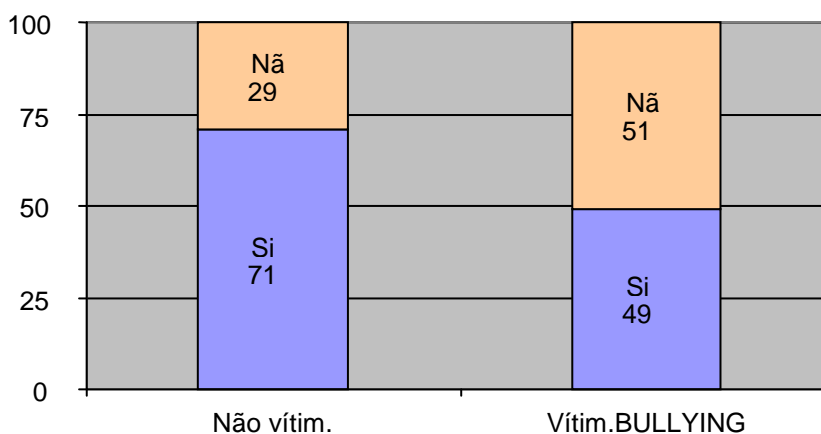
Não encontramos diferença significativa quanto ao sexo das vítimas. Os estudos internacionais têm encontrado, em regra, uma incidência maior de vítimas entre estudantes do sexo masculino, mas estas diferenças não são expressivas. Em

nosso estudo, encontramos que, entre os que foram vitimados, 43 eram meninas e 42 eram meninos. A diferença significativa está no tipo de vitimização. Como se poderia esperar, as meninas são muito mais atingidas por condutas violentas de natureza sexual. Para este tipo particular de agressão, os garotos sofreram 0,88 ocorrências, em média ( $\pm 1.88$ ), enquanto as meninas foram atingidas 2.93 vezes, em média ( $\pm 6.31$ ) ( $P= 0,048$ ).

### e) Amigos e absenteísmo

Também não encontramos diferenças estatísticas significativas para número de amigos entre vítimas de “bullying” e não-vítimas (questão número 6), mas foi possível constatar que as vítimas de “bullying” sentem-se muito menos à vontade na escola do que as não-vítimas. Quando perguntados “Você se sente bem na escola?” (questão 6), 71% dos alunos que não são vítimas de “bullying” responderam que “SIM”, contrastando com os 49% entre as vítimas que marcaram a mesma alternativa ( $P= 0,009$ ), como se percebe no gráfico 3:

Gráfico 3 - Respostas dos alunos à pergunta: “você se sente bem na escola?”

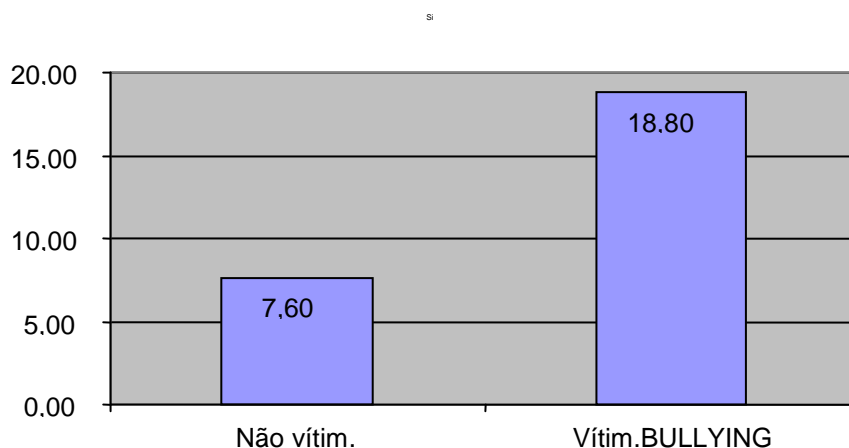


Fonte: Dados do autor.

A experiência de vitimização por “bullying” está relacionada de forma muito significativa, também, ao não comparecimento à aula por medo. Entre os estudantes

que não são vítimas de “bullying”, 7,6% relataram já terem deixado de ir à escola por aquele motivo, contra 18,8% entre as vítimas de “bullying” ( $P= 0,025$ ), como se vê no gráfico 4:

Gráfico 4 - Respostas dos alunos à pergunta: “você já deixou de ir à escola por medo?”



Fonte: Dados do autor.

#### f) Seleção das vítimas por racismo

Não foi observada qualquer relação que sugira seleção das vítimas por racismo. Na amostra, os negros e pardos são, proporcionalmente, menos vitimados que os não-negros. Do total de alunos negros e pardos, 36,9% são vitimados pelo “bullying”, contra 54% dos não-negros ( $P= 0,028$ ). O dado não deixa de ser surpreendente e, a princípio, está a indicar que a escola não experimenta um problema particularmente sério com discriminação racial entre os alunos. Especificamente com relação a este ponto, seria necessário checar se os alunos de diferentes etnias não possuem critérios diversos para identificar práticas violentas. Se, por exemplo, negros e mulatos não estariam mais marcados pela violência

simbólica (BOURDIEU, 2005), ou seja: mais propensos a consentir com práticas que os vitimam e que não seriam percebidas por eles como violentas<sup>97</sup>.

### **g) Autores de “bullying” na escola**

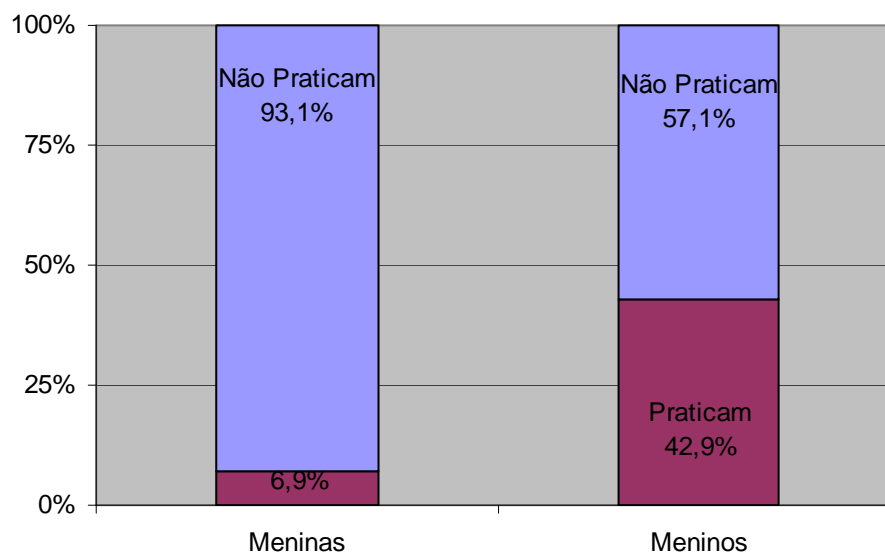
Na questão de n. 63 - agressões auto-relatadas – 102 respondentes afirmaram que cometeram pelo menos uma agressão (57.3%) ao longo do ano letivo. O que impressiona na distribuição destas agressões é que as vítimas de “bullying” cometeram mais agressões do que as não-vítimas. Entre os que foram vitimados pelo “bullying”, houve uma média de 1.28 agressões relatadas ( $\pm 1.44$ ), enquanto que os demais estudantes relataram 0.84 agressões ( $\pm 1.18$ ). A diferença estatística é relevante ( $P= 0,008$ ) e sugere a presença de uma característica específica das dinâmicas violentas na escola: o fato de que as vítimas de “bullying” tendem a revidar frente às agressões, transformando-se, também, em autoras de “bullying”. Entre as vítimas de “bullying” (85 estudantes), obtivemos 63 respostas positivas para pelo menos uma agressão cometida, o que significa 68,2% deste universo.

Não houve diferenças significativas na tipologia da violência praticada, possivelmente pelo tamanho da amostra. Como se explicita no gráfico 5, foi possível, entretanto, verificar uma diferença importante de gênero quando comparamos os tipos de agressões auto-relatadas: 93,1% das meninas não praticaram agressões físicas (ou seja: 81 delas na amostra geral de 87). Já entre os meninos, 57,1% não relataram a prática de agressões físicas (52 de um total de 91). A diferença estatística neste particular é muito expressiva ( $P < 0.0000001$ ). Esta diferença confirma as tendências encontradas nos estudos internacionais.

---

<sup>97</sup> “É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os ‘sistemas simbólicos’ cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando reforço da sua própria força às relações de força que os fundamentos e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados”. Bourdieu, Ob. cit p. 11

Gráfico 5 - Diferenças de gênero quanto à prática de agressões físicas



Fonte: Dados do autor.

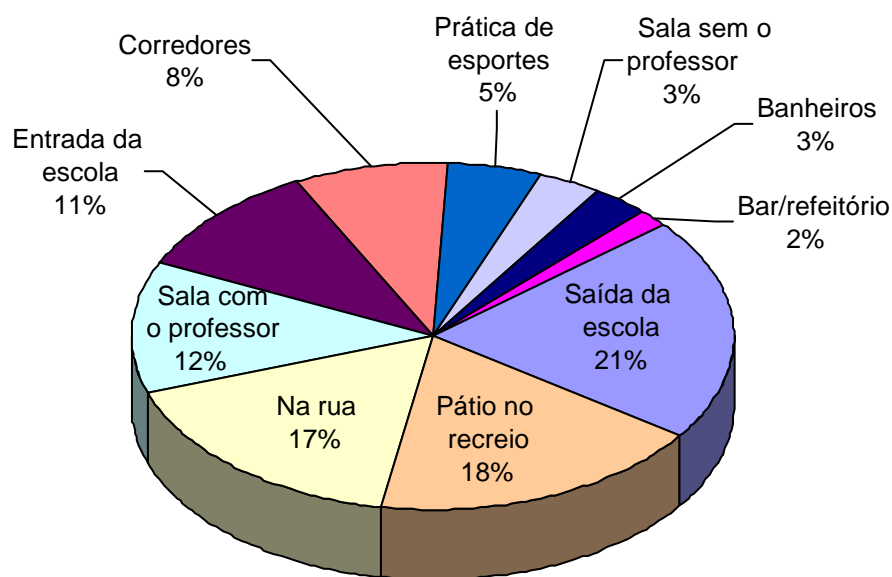
#### h) Distribuição espacial da violência na escola

Com a questão n. 52, procuramos identificar qual a percepção dos alunos a respeito dos locais mais comuns onde ocorrem as práticas violentas na escola. A tradição de pesquisas tem se utilizado de perguntas específicas sobre “bullying”, vez que em muitos países os alunos conhecem a expressão ou suas equivalentes. No nosso caso, não seria possível perguntar sobre a distribuição do “bullying”, nem há uma expressão que pudesse ser empregada sem perda expressiva de sentido. Por isso, escolhemos empregar, neste caso, a palavra “violência”, perguntando onde ela ocorreria mais comumente. É, entretanto, muito provável que os locais indicados sejam, em grande parte, também aqueles onde as vítimas de “bullying” são mais freqüentemente abordadas pelos agressores.

A percepção colhida aqui, de qualquer modo, trata de fenômeno distinto do “bullying” também porque os estudantes compartilham do senso comum a respeito de “violência”, o que faz com que as respostas indiquem os locais onde são mais comuns as práticas associadas à agressão física e à luta corporal.

Como a questão permitia que se assinalasse mais de uma alternativa, tivemos, para um N= 616, conforme demonstrado no gráfico 6, os seguintes percentuais de distribuição espacial da violência:

Gráfico 6 - Locais onde a violência entre os alunos é mais comum



Fonte: Dados do autor

Somando-se os percentuais obtidos com as alternativas “na entrada da escola”, “na saída da escola” e “na rua, na ida para a escola e na volta para casa”, temos 49% das ocorrências, o que assinala uma dinâmica importante de encontros violentos agenciados muitas vezes dentro da escola, mas que se realizam fora de seus limites. Trata-se de informação relevante para a prevenção que sugere a necessidade de policiamento efetivo nas imediações da escola.<sup>98</sup>

Não se verificou diferença entre os sexos na identificação dos locais, todavia, as vítimas de “bullying” indicam 3.8 locais em média, enquanto as não-vítimas

<sup>98</sup> Pelo que foi possível apurar nos grupos focais, o trajeto mais perigoso é aquele percorrido pelos alunos entre a escola e as paradas de ônibus mais próximas.

apontaram 3.1. A diferença é estatisticamente significativa ( $P= 0.023$ ) e sugere maior sensibilidade para o tema.

Os alunos que relataram terem praticado mais agressões também indicam mais locais de violência, o que pode significar maior interesse por eventos violentos. Assim, tomando como variável dependente a percepção dos locais onde se pratica violência na escola, e como variável independente as agressões relatadas temos que  $R= 0.25$  e  $R^2= 0.06$  (6%)<sup>99</sup>. A diferença, neste caso, entre os que relataram agressões e os que não relataram é ainda mais expressiva ( $P= 0.0009$ ).

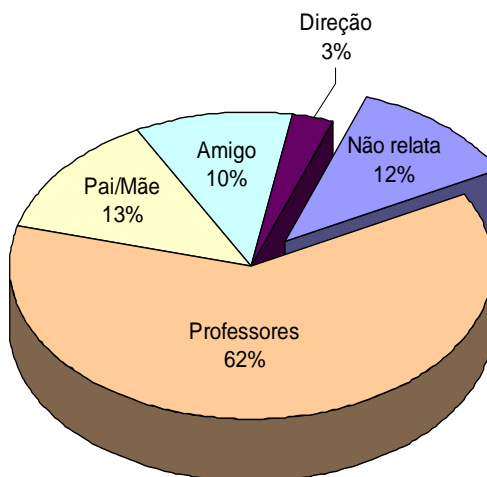
#### **i) Atitude de contar para alguém sobre a vitimização**

Com a questão n. 54, procuramos identificar se as vítimas de atos violentos na escola reportam suas experiências e, quando isso ocorre, a quem elas recorrem com mais frequência. Não encontramos diferenças estatísticas entre vítimas de “bullying” e outros estudantes vitimados pela violência. Ambos os grupos se comportam da mesma forma quando ao tema. O percentual de vítimas que simplesmente não comunica a agressão sofrida e que, assim, suporta solitariamente as consequências da violência é de 11,8%. Entre todos os que sofreram agressões, 61,8% contaram o fato aos professores; 13,2% relataram ao pai/mãe ou membro da família; 10,3% contaram a um (a) amigo (a) e 2,9% procuraram a direção da escola, como se pode observar no gráfico 7:

---

<sup>99</sup> Coeficiente de correlação e coeficiente de determinação, respectivamente

Gráfico 7 - Para quem as vítimas contam sobre o bullying e percentual dos que sofrem em silêncio



Fonte: Dados do autor.

O percentual de alunos que comunicam os fatos aos professores é alto e sugere a presença de laços de confiança importantes que não tem sido encontrados na maior parte das pesquisas internacionais. Ainda assim, o percentual de alunos vitimados que não comunicam os fatos (quase 12%) é expressivo.

#### j) Como os estudantes reagem diante de cenas de violência

Com as questões 57 e 58, procuramos saber como os estudantes da escola se comportam quando são testemunhas, respectivamente, de violência física (as expressões empregadas na pergunta foram “ver alguém ser empurrado com violência”, “ser agredido com um pontapé”, com um “tapa” ou um “soco”), e de violência verbal (ver um colega sendo “ameaçado verbalmente”, ou sendo “agredido com palavrões” ou “apelidos humilhantes”).

Nos episódios testemunhados de violência física, encontramos uma diferença importante no comportamento das vítimas de “bullying” quando comparadas com as não-vítimas. Analisando as alternativas separadamente, temos que as vítimas de “bullying” foram 67% dos que responderam “Quando vejo cenas assim, procuro sair

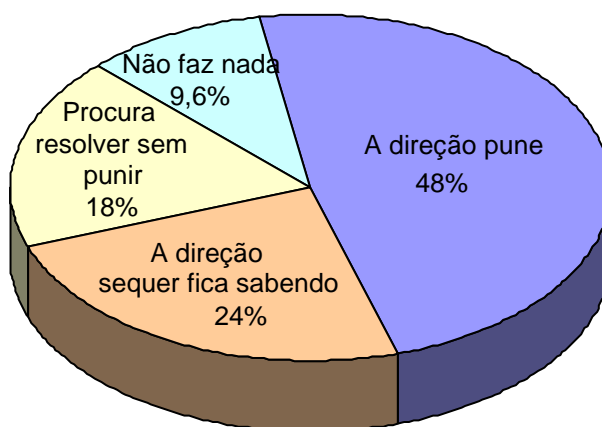


de perto e faço de conta que nem vi”; os 33% restantes foram de não-vítimas. A alternativa “Fico parado assistindo”, foi escolhida em 62% por alunos não-vítimas e apenas por 38% das vítimas de “bullying” (P= 0.01). Entre os que marcaram a primeira alternativa: “Nunca vi uma situação do tipo”, 73% eram não-vítimas. Não houve diferença estatística quanto às reações dos dois grupos quando testemunham cenas de violência verbal.

### k) Como os estudantes percebem as atitudes da direção da escola diante da violência

A idéia formulada pela questão n. 59 foi a de medir a percepção dos alunos sobre a forma como a instituição reage diante da violência. Não se encontrou no ponto diferença de percepção entre vítimas de “bullying” e não vítimas ou entre estas e os que relataram práticas de violência. Segundo os respondentes, como consta no gráfico 8, temos a seguinte percepção sobre as atitudes da direção quanto à violência na escola:

Gráfico 8 - Como os alunos percebem as atitudes da direção diante da violência na escola



Fonte: Dados do autor.

## I) Pais agressivos

Três questões do questionário procuraram colher dados sobre violência doméstica. As questões 61 e 62 tratam, especificamente, das relações entre pais e filhos; enquanto que a questão 73 agrega informações sobre o testemunho dos alunos de violência física no relacionamento de seus pais.

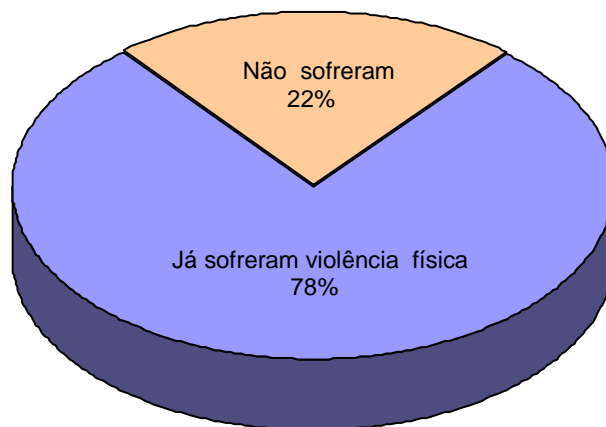
Inicialmente, quanto às agressões praticadas pelos pais contra seus filhos, não encontramos diferença estatística entre vítimas de “bullying” e não-vítimas. As agressões cometidas pelos pais contra seus filhos estão, entretanto, correlacionadas ao relato de agressões cometidas pelos alunos.  $R= 0.25$  e o  $R^2 = 0.06$  (6%),  $P= 0,0007$ .

Por outro lado, processando os dados da questão 73, tomamos como variável independente as agressões cometidas pelos alunos e como variável dependente o testemunho de violência, encontrando uma correlação também significativa  $P= 0,0064$ , para um  $R=0.20$  e um  $R^2= 0.04$  (4%).

Estes dados sugerem que a vitimização por violência doméstica nas duas dimensões medidas (violência direta e violência indireta) respondem por 10% da causação dos comportamentos agressivos na escola.

Os pais batem mais nos meninos (2.2 agressões em média relatadas), contra 1,7 das meninas ( $P= 0.04$ ). De forma não surpreendente diante da tradição de punições físicas sobre as crianças no Brasil, tivemos, para o total da amostra, que 78,1% dos alunos sofreram agressão física dos pais em algum momento de suas vidas, como demonstrado no gráfico 9:

Gráfico 9 - Percentual de alunos que já sofreram violência física dos pais



Fonte: Dados do autor.

#### m) Preferências quanto à programação da TV

Com a questão 76, procuramos medir as preferências dos alunos quanto à programação televisiva. Os 18 gêneros listados como alternativas foram agregados em 3 “tipos” de programação:

- 1- Programas violentos – filmes de lutas marciais, filmes de terror, filmes de ação e policiais, filmes de guerra, filmes de faroeste;
- 2- Programas não-violentos – filmes com histórias de amor, comédias, filmes históricos, programas de entrevistas, programas sobre ciência;
- 3- Programas “neutros<sup>100</sup>” – desenhos animados, noticiários, documentários, novelas, programas esportivos, filmes de ficção científica.

<sup>100</sup> A criação deste tipo nos pareceu uma necessidade, pois havia gêneros que não poderiam ser enquadrados justificadamente nem como “violentos”, nem como “não-violentos”. Para todos os efeitos, de qualquer maneira, os outros dois tipos é que nos interessavam para a análise.

Não encontramos correlações entre o tipo de programação assistida (programação neutra, violenta e não-violenta) com a vitimização por “bullying”, nem com o auto-relato de violências praticadas.

#### **n) Auto-estima**

Com as questões de n. 79 até a de n. 94, criamos um “índice de auto-estima”. Não encontramos correlações estatisticamente significantes entre este índice em cada um dos três grupos pertinentes: vítimas de “bullying”, não-vítimas e alunos que relataram práticas de agressão.

#### **o) Atmosfera escolar**

Com as questões de n. 32 até a de n. 5 (exceção feita à questão 49 que foi excluída por ser redundante), criamos outro índice, neste caso para medir a chamada “atmosfera escolar”. Em uma escala de 0 a 100 (sendo zero a pior atmosfera escolar possível e 100 a melhor), os alunos que não são vítimas de “bullying” percebem a o ambiente escolar com um indicador igual a 60 pontos. Já as vítimas de “bullying” atribuem à escola uma atmosfera de 53 pontos. A diferença é estatisticamente significativa ( $P= 0.004$ ). Não se verificou diferença de percepção neste ponto quando ao sexo.

### **2.3.4 Características dos alunos dos grupos focais**

Para um exame mais atento de algumas das características dos alunos nos grupos focais, empregamos 7 escalas entre aquelas referenciadas pela literatura especializada. Com este emprego, procurou-se tão-somente identificar eventuais diferenças que pudessem ter significado para a pesquisa entre os dois grupos (vítimas e prováveis autores de “bullying”). Os recursos de medição aqui referidos, assinala-se, inclusive e especialmente aqueles de natureza psicométrica, são

empregados em pesquisas sobre “bullying” em muitos países não para a produção de diagnósticos, mas para a identificação de riscos. As escalas foram as seguintes:

- a) Adesão à disciplina** – Neste ponto, adaptamos a escala de 6 perguntas<sup>101</sup> para “mau comportamento” (*Misconduct Scale*) desenvolvida por Bosworth *et al* (1999), usando três delas, o que corresponde às questões de número 1, 2 e 3 do questionário aplicado aos grupos focais (APÊNDICE C). Nesta adaptação, a escala varia de 0 a 12 pontos, com as maiores pontuações indicando menor adesão à disciplina.
- b) Risco para depressão** – o auto relato de sentimentos de depressão foi medido com os cinco itens da Escala de Depressão da Universidade do Texas (*University of Texas Depression Scale*)<sup>102</sup>, o que corresponde às questões de número 4, 5, 6, 7 e 8 do questionário<sup>103</sup> aplicado aos grupos focais (APÊNDICE C). A escala varia de 0 a 20 pontos, com as maiores pontuações indicando altos riscos para depressão.
- c) Impulsividade** – Usamos a escala de 4 itens<sup>104</sup> desenvolvida por Bosworth *et al* (1999), o que corresponde às questões de número 9, 10, 11 e 12 do questionário aplicado aos grupos focais (APÊNDICE - C), com

<sup>101</sup> **As perguntas no original são:** a) “Did you break a rule at home?”; (b) “did you break a rule at school?”; c) “Did you break a rule/law in the community?”; d) “Did you get in trouble at home?”; e) “Did you get in trouble at school?”; e f) “Did you get in trouble in the community?” **As alternativas são:** 0 = *never*, 1 = *1 or 2 times*, 2 = *3 or 4 times*, 3 = *5 or 6 times*, e 4 = *7 or more times*

<sup>102</sup> DAHLBERG, L. L., TOAL, S. B., e BEHRENS, C. B. (1998). *Measuring violence-related attitudes, beliefs, and behaviors among youths: A compendium of assessment tools*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control. *Apud*: BOSWORTH *et al*. (1999).

<sup>103</sup> **As perguntas no original são:** a) “Were you very sad?” b) “Did you feel hopeless about the future?” c) “Did you feel like not eating or eating more than usual?” d) “Did you sleep a lot more or a lot less than usual?” e e) “Did you have difficulty concentrating on your schoolwork?” **As alternativas são:** 0 = *never*, 1 = *seldom*, 2 = *sometimes*, 3 = *often*, e 4 = *always*.

<sup>104</sup> **As perguntas no original são:** a) “I have a hard time sitting still,” b) “I start things but have a hard time finishing them,” c) “I do things without thinking,” e d) “I need to use a lot of self-control to keep out of trouble.” **As alternativas são:** 0 = *never*, 1 = *seldom*, 2 = *sometimes*, 3 = *often*, and 4 = *always*

pequena alteração na redação da questão de nº 12. A escala varia de 0 a 16 pontos, com as maiores pontuações indicando maior impulsividade.

- d) Senso de pertencimento à escola** – Foi empregada a mesma adaptação para 4 perguntas<sup>105</sup> realizada por Bosworth *et al* (1999) da Escala Psicológica de Senso de Pertencimento à Escola (*Psychological Sense of School Membership Scale*) desenvolvida por Goodenow (1993)<sup>106</sup>, o que corresponde às questões de nº 14, 15, 16 e 17 do questionário aplicado aos grupos focais (APÊNDICE - C), com uma pequena alteração quanto às alternativas. A escala varia de 0 a 16, com altas pontuações indicando grande senso de pertencimento.
- e) Confiança de usar estratégias não-violentas** – Usamos 3 das 5 perguntas propostas por Bosworth *et al* (1999), o que corresponde às questões de nº 22, 23 e 24 do questionário aplicado aos grupos focais (APÊNDICE - C), com uma pequena diferença quanto às alternativas. A escala varia de 0 a 15, com as maiores pontuações indicando maior confiança na capacidade de não usar a violência<sup>107</sup>.
- f) Intenção de usar estratégias não violentas** – empregamos as 8 perguntas<sup>108</sup> formuladas por Bosworth *et al* (1999), o que corresponde às

<sup>105</sup> **As perguntas no original são:** a) "I feel proud of belonging to my school," b) "I am treated with as much respect as other students," c) "The teachers here respect me," e d) "There is at least one teacher or other adult in this school I can talk to if I have a problem." **As alternativas são:** 0 = *strongly disagree*, 1= *disagree*, 2 = *neither agree nor disagree*, 3 = *agree*, e 4= *strongly agree*

<sup>106</sup> GOODENOW, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90. *Apud:* BOSWORTH *et al* (1999).

<sup>107</sup> **As perguntas no original são:** a) "How confident are you that you can stay out of fights?" b) "How confident are you that you can understand another person's point of view when you are mad?" c) "How confident are you that you can calm down when you are mad?" d) "How confident are you that you can talk out a disagreement?" e e) "How confident are you that you can learn to stay out of fights?" **As alternativas são:** 0 = *not at all confident*, 1 = *not very confident*, 2 = *unsure*, 3 = *somewhat confident*, e 4 = *very confident*.

<sup>108</sup> **As perguntas no original são** a) "Wait for the other person to change his or her behavior," b) "Ignore the situation," c) "Try to talk it out," d) "Suggest peer mediation," e) "Channel my anger into something constructive," f) "Laugh it off," g) "Try to reduce my anger," e h) "Try to see the other person's point of view." **As alternativas são** 0 = *very unlikely*, 1= *unlikely*, 2 = *likely*, 3 = *very likely*.

questões de nº 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 do questionário aplicado aos grupos focais (APÊNDICE - C). A escala varia de 0 a 24, com as maiores pontuações indicando maior intenção de não empregar violência.

**g) Crenças de apoio à violência** – empregamos 4 das 6 perguntas<sup>109</sup> utilizadas por Bosworth *et al* (1999), derivadas da Escala do Projeto Comunitário de Huston (*Houston Community Project Scale*) desenvolvida por Dahlberg *et al* (1998)<sup>110</sup>, o que corresponde às questões de nº 18, 19, 20, 21 do questionário aplicado aos grupos focais (APÊNDICE - C), com pequena diferença quanto às alternativas. A escala varia de 0 a 16 pontos (*score* reverso para a questão 21), com as maiores pontuações indicando crenças mais desenvolvidas em apoio à violência.

O grupo focal formado com alunos vítimas de “bullying” reuniu 7 estudantes, 6 meninos e uma menina, com idades entre 11 e 15 anos (idade média de 13.4). Já o grupo focal com alunos agressivos, potencialmente autores de “bullying” foi composto por 6 estudantes. Desse grupo, desconsideramos os dados oferecidos por uma aluna que, muito obviamente, foi selecionada pelos professores por engano. Na verdade, a menina possui uma postura marcada pelo enfrentamento a certas regras disciplinares, mas não possui qualquer histórico de agressividade, manifestando, pelo contrário, um perfil que seria mais bem definido como de vítima de “bullying”. O grupo de cinco alunos restantes ficou, então, formado por 3 meninas e 2 meninos, com idades entre 11 e 17 anos (idade média de 13.8). Os alunos de ambos os grupos integram famílias tipicamente operárias. Pelas fichas preenchidas antes da discussão nos grupos, é possível perceber algumas características importantes entre seus integrantes.

<sup>109</sup> **As perguntas no original são:** a) “If I walked away from a fight, I’d be a coward,” b) “It’s okay to hit someone who hits you first,” c) “If a kid teases me, I usually cannot get him/her to stop unless I hit him/her,” d) “If I refuse to fight, my friends will think I’m afraid,” e) “I don’t need to fight because there are other ways to deal with being mad,” e f) “If I really wanted to, I can usually talk someone out of wanting to fight with me. ”. **As alternativas são:** 0 = *strongly disagree*, 1 = *disagree*, 2 = *neither agree nor disagree*, 3 = *agree*, e 4 = *strongly agree*.

<sup>110</sup> DAHLBERG *et al.* (1998). Ob. Cit. *Apud*: BOSWORTH *et al.* (1999).

Primeiramente, no grupo das vítimas, 5 dos estudantes declararam possuir “*pai e mãe muito afetuosa*”, que acompanham as atividades escolares e cobram bom comportamento e boas notas. Os outros dois integrantes do grupo, declararam possuir “*mãe muito afetuosa*” e interessada no cotidiano das atividades acadêmicas e “*pai pouco afetuoso*” (sem tempo para acompanhar as atividades na escola). 5 dos membros do grupo afirmaram que em sua família as pessoas “*se tratam de forma respeitosa, sem gritos ou ameaças*”. Houve, também, três menções ao hábito familiar de “*ler muitos livros*” – outra característica que se reveste de um sentido positivo - e apenas uma menção ao hábito de familiares de “*beber bebidas alcoólicas*”. Todos os integrantes do grupo vivem em famílias com mãe e pai; apenas dois não possuem irmãos e apenas um vive com mãe e padrasto. Já no grupo dos alunos agressivos, três alunos assinalaram possuir “*pais e mães muito afetuosa*”, e um integrante marcou possuir uma “*mãe muito afetuosa*”. Apenas um dos alunos assinalou possuir uma “*mãe pouco afetuosa*”. Entretanto, ficaram visíveis as diferenças quanto às estruturas familiares e quanto aos seus hábitos. Dois dos alunos escolheram exclusivamente a alternativa “*brigas constantes*” para identificar os hábitos familiares e três alunos marcaram a alternativa “*beber bebidas alcoólicas*” como alternativa (um deles como única alternativa assinalada). Apenas um aluno – em um grupo de cinco – escolheu a alternativa “*se tratarem com respeito, sem gritos ou ameaças*” (neste caso, o aluno assinalou também o hábito de “*beber bebidas alcoólicas*” e de “*ler muitos livros*”). Um dos integrantes deste grupo é órfão de pai e outro vive com tios, estando afastado do pai e da mãe há muitos anos. Dois dos integrantes declararam viver apenas com pai e mãe, sem outros parentes na casa.

Não se pode, evidentemente, tomar os dois grupos como mostras representativas, mas as diferenças apontadas sugerem elementos interessantes para estudos mais amplos que poderão confirmar correlações entre comportamento agressivos dos jovens com as experiências de testemunhar cenas de violência doméstica e com o hábito de consumo de bebidas alcoólicas pelos pais.

Com a questão de n. 13, procurou-se ter uma idéia a respeito do entorno social vivido pelo estudante, no que diz respeito às possibilidades violentas. A pergunta sobre a facilidade de acesso à arma de fogo permite saber o quão próximo



de um contexto violento vive o jovem. No grupo focal com as vítimas, tivemos dois integrantes cujas respostas sugerem proximidade com um contexto violento. No grupo com os alunos agressivos, também duas das respostas foram no mesmo sentido.

No que se refere à adesão manifesta à disciplina, tivemos a pontuação média de 3.28 (mínimo de 1 e máximo de 6 pontos, na escala de 0 a 12), tendo dois dos alunos manifestado baixa adesão à disciplina tanto em casa como na escola. Apenas dois dos 7 integrantes do grupo não se envolveram em brigas dentro ou fora da escola nos últimos 30 dias. No grupo dos alunos agressivos, a pontuação média foi de 3.6 (mínimo de 1 e máximo de 9 pontos). Dois alunos entre os cinco do grupo declararam não ter se envolvido em brigas dentro ou fora da escola nos últimos 30 dias. As diferenças encontradas, embora reveladoras de uma adesão menor à disciplina entre os alunos agressivos, não foram expressivas.

Quanto aos riscos para depressão, encontramos no primeiro grupo (vítimas) uma pontuação média de 6,85 (em uma escala de 0 a 20). Nesta medida, pelo menos 3 dos integrantes do grupo manifestaram riscos consideráveis para sintomas depressivos (dois deles com 9 pontos e um com 14). Entre os alunos agressivos, a média encontrada foi de 4.4 pontos. Nenhum dos alunos manifestou risco considerável para sintomas depressivos. Os resultados nesse ponto sugerem perfis muito distintos, confirmando os achados dos estudos internacionais.

Para impulsividade, encontramos, entre as vítimas, uma pontuação média de 6.28 (em uma escala de 0 a 12), sendo que pelo menos dois dos integrantes alcançaram pontuações que permitem concluir pela presença de riscos maiores (um deles com 10 pontos e o outro com 11). Já entre os alunos agressivos, a pontuação média foi de 5.6, com dois alunos manifestando riscos maiores (7 e 8 pontos).

Sobre a noção de pertencimento à escola, encontramos no primeiro grupo um pontuação média de 5.85 (mínimo de 5 pontos, máximo de 8, para uma escala de 0 a 16), o que sugere laços não muito sólidos com a escola. Entre os alunos agressivos, a pontuação média foi de 8.2 (mínimo de 7 e máximo de 11), o que sugere uma noção de pertencimento mais desenvolvida.

Quanto à confiança na capacidade de não usar estratégias violentas, encontramos entre as vítimas uma pontuação média de 3.28 (mínimo de 1 ponto e máximo de 7, para uma escala de 0 a 9). Já entre os alunos agressivos, a pontuação média foi 4.0 (mínimo de 1 ponto, máximo de 8). Ambos os resultados evidenciam baixa confiança e, portanto, propensão às respostas violentas.

Quanto à intenção de não usar a violência, encontramos entre as vítimas uma pontuação média de 11.83 (mínimo de 6 e máximo de 18 pontos, para uma escala de 0 a 24, excluindo um dos integrantes que deixou 4 questões em branco). Neste ponto, os resultados foram muito desiguais no grupo, sendo que dois dos integrantes revelaram forte intenção de não usar violência (17 e 18 pontos), enquanto que os demais revelaram intenção fraca ou média (6, 7, 11 e 12 pontos). Entre os alunos considerados agressivos, a pontuação média foi 13.8 (mínimo de 4 e máximo de 22 pontos). Também neste grupo se registrou forte diferença interna com 3 integrantes manifestando forte intenção de não usar a violência (22, 17 e 16 pontos), um dos alunos manifestando intenção média (10 pontos) e o outro revelando fraca intenção (4 pontos).

Por fim, quanto à adesão às crenças que apóiam a violência, encontramos entre as vítimas uma pontuação média de 4.85 (mínimo de 2 pontos, máximo de 8, em uma escala de 0 a 12). Já entre os alunos considerados agressivos, a pontuação foi 5.6 (mínimo de zero e máximo de 9), o que sugere uma adesão maior aos valores violentos entre os alunos considerados agressivos.

### **2.3.3 Questionário com os professores**

Os 14 respondentes professores são todos do sexo feminino, menos um. 57% da amostra é formada por professores que trabalham na escola em períodos de tempo que variam entre 5 e 10 anos. Apenas um dos respondentes está na escola há mais de 10 anos. 21% da amostra é formada por professores novos na escola (menos de 1 ano de trabalho na instituição) e 14% é formada por professores com

período entre 1 e 3 anos de trabalho na escola. Todos, menos um, sentem-se bem na escola.

A maioria dos professores (quase 60%) não sofreu nos 12 meses anteriores qualquer tipo de violência por parte dos alunos. Entre os que enfrentaram problemas do tipo, a experiência mais comum (40% das ocorrências) foi a de “ter sido provocado de forma agressiva por um ou mais alunos”, seguida pela experiência de “ter sido ofendido” (30% das ocorrências). Neste último caso, a ofensa foi proferida em 1/3 das vezes através de meios eletrônicos como sites de relacionamentos na internet (Orkut). Não foram registradas respostas positivas entre os professores da amostra para vitimização por violência física ou ameaça por parte de alunos e nenhum dos respondentes deixou de ir à escola por medo. 64% dos que responderam ao questionário conhecem algum professor que já foi agredido, ameaçado, isolado ou humilhado propositalmente por alunos na escola e 35,7% indicaram alunos que lhes parecem especialmente agressivos. Os professores da amostra sentem-se relativamente seguros na escola. 60% deles consideram a escola um local “bastante seguro” e 40% entendem que a escola “é segura, embora não muito”.

Metade dos professores considera que as relações entre os alunos na escola “nem sempre são tranqüilas e pacíficas”; 28,5% entendem que tais relações são “no geral pacíficas e respeitadas” e 21,4% acham que elas são “pouco tranqüilas, pacíficas e respeitadas”. Quase 60% dos respondentes considera que, “no geral, os alunos não são disciplinados e seu comportamento em sala de aula deixa muito a desejar”; 28,5% entendem que “a maioria dos alunos é disciplinada e tem bom comportamento, mas há uma minoria completamente indisciplinada, cujo comportamento é muito ruim”; apenas 14,2% dos respondentes entendem que os alunos são, “no geral, bastante disciplinados, com comportamento satisfatório em aula”. Mais de 60% dos professores da amostra entende que as regras disciplinares da escola “são conhecidas pela maioria dos alunos e professores”; 28,5% deles acham que as regras “são conhecidas pela maioria dos professores, mas não pela maioria dos alunos” e um dos respondentes entende que elas “não são conhecidas pela maioria dos alunos, nem pela maioria dos professores”. Metade dos professores, entretanto, entende que o conteúdo das regras disciplinares é “correto,

mas insuficiente”. 42% da amostra entende que as regras são “corretas e suficientes” e 7% avaliam que as regras disciplinares da escola são “genéricas e insuficientes”.

A maioria dos professores da amostra (64,2%) avalia que a direção da escola “quando sabe de casos de violência, pune os culpados”; 28,5% entendem que a direção “procura resolver o problema, mas sem punir os culpados” e apenas um dos professores da amostra (7,1%) assinalou que “em geral, a direção nem fica sabendo”.

Quase 90% dos professores da amostra entendem que “os pais, em sua maioria, não participam da vida escolar, mesmo quando convocados” e quase 80% consideram que, como regra, “há pouco interesse e pequena participação dos professores” nas definições institucionais tomadas pela escola, ainda que 85% considere que a direção se conduz, como regra, “democraticamente e dá importância ao debate com os diferentes segmentos da comunidade escolar”.

57% dos professores entendem que os alunos da escola são, em regra, “pouco esforçados em aprender”; 28,5% acreditam que eles são “mais ou menos esforçados”; 7% consideram que, com algumas exceções, os alunos são “totalmente desleixados com o ensino” e outros 7% entendem que os alunos são, em regra, “muito esforçados em aprender”. 28,5% entendem que o aproveitamento dos alunos, entretanto, é “bom, como regra” e metade dos respondentes avaliam que o aproveitamento dos alunos é, “em média, apenas regular”. 14,2% acham que o aproveitamento é, “em média, insuficiente” e 7% consideram o aproveitamento “ruim, como regra”.

Avaliando as relações comunitárias mantidas pela escola, a opinião majoritária entre os professores da amostra (57%) é a de que a escola “mantém relações esporádicas com a comunidade, mais ou menos qualificada”. Para 21% dos professores a escola “mantém relações intensas e qualificadas com a comunidade”; 14% avaliam que estas relações são “frágeis e pouco qualificadas” e 7% consideram que a escola “não mantém relações com sua comunidade”.

As três perguntas finais do questionário procuraram oferecer uma idéia a respeito de valores morais entre os docentes. Escolhemos para tanto, três temas polêmicos no Brasil: o primeiro trata das reações dos professores diante da hipótese de serem vizinhos de um casal homossexual; o segundo trata das reações dos docentes diante da notícia de que uma de suas alunas, com 22 anos, é prostituta e, por fim, o terceiro tema pergunta sobre as reações dos professores diante da notícia de que um de seus alunos portou cocaína na escola. O que foi possível constatar é que houve pouco mais de 20% de respostas que insinuam homofobia, apenas 28% de tolerância com relação à prostituição (hipótese envolvia aluna adulta) e 60% de adesão a valores repressivos no trato de alunos envolvidos com o consumo ou tráfico de drogas (todas as opções alinhadas neste caminho foram a de comunicar o fato à direção – questão 32). Nesta questão, os 40% restantes escolheram a segunda alternativa, que oferece uma alternativa de resposta não repressiva ao caso.

## **2.4 Discussão e conclusões**

Os dados colhidos com os questionários, especialmente o que se revelou após as análises regressivas e os cruzamentos estatísticos, trazem elementos valiosos para se compreender a dinâmica da violência e do “bullying” na escola. As informações colhidas no trabalho foram muitas e podem se prestar, ainda, para novos estudos. Para além do que já foi descrito, e agregando as falas dos estudantes nos dois grupos focais, sublinho cinco temas que me parecem mais relevantes.

**a) A escola diante do “ciclo autor-vítima”**

*A Lei da selva é traiçoeira, surpresa!  
Hoje você é o predador, amanhã é presa.*

Racionais, MC's

Por tudo o que foi apurado, temos, inicialmente, que a escola convive com circunstâncias e práticas violentas, sem uma abordagem específica voltada ao enfrentamento do problema. Pode-se afirmar que há, entre os alunos, uma determinada legitimação para condutas violentas, especialmente aquelas inscritas no cotidiano de relações marcadas pela intolerância diante das diferenças. O fenômeno, entretanto, não está “fora de controle”, nem é marcado pelos episódios mais graves de agressão físicas com lesões corporais. Tais eventos ocorrem esporadicamente, especialmente nas proximidades da escola (na entrada e na saída dos turnos) e poderão ser eficazmente controlados com medidas de monitoramento externo, especialmente com a presença ostensiva de policiais.

O estudo comprovou, entretanto, que as práticas de “bullying” são expressivas – como um tipo especial de violência -, devendo merecer uma atenção especial. Neste particular, uma característica – entre tantas que foram medidas – chama de pronto a atenção: as vítimas de “bullying” na escola são, em regra, também agressivas. Isto significa a presença de uma configuração particular onde a agressividade produz agressividade, como em um “ciclo vítima-autor”, nos termos dos comportamentos socialmente aprendidos sugeridos, por exemplo, por Bandura (1994)<sup>111</sup>.

---

<sup>111</sup> Albert Bandura é o expoente da hipótese conhecida como “Aprendizado Social”. A tese central desta teoria é a de que o comportamento infantil é, basicamente, o resultado da imitação que as crianças fazem do comportamento de outras pessoas. Muitas evidências favoráveis a essa hipótese têm sido encontradas.

Na literatura especializada sobre “bullying”, pouca atenção se tem dado a este tipo de fenômeno. Alguns autores, como Perry, Kusel e Perry (1988)<sup>112</sup>, identificaram o que chamaram de “*victim-bully cycle*” (ciclo vítima-autor), mas, por conta das dificuldades metodológicas pressupostas, não a extensão em que os autores de “bullying” são também vitimados. De qualquer forma, a identificação do ciclo assinala um desafio próprio e impedirá que a escola trate do problema como se ele estivesse estruturado em dois grupos separados: autores de um lado, vítimas de outro.

Nos grupos focais, vários dos alunos se referiram à violência na escola como algo desejado e mesmo estimulado por muitos colegas. O fenômeno aparece nitidamente na fala de José<sup>113</sup>, um menino que apareceu com 15 indicações na lista das vítimas formada pelos seus colegas (identificarei os integrantes deste grupo pela letra “V”, de “vítimas”):

Os outros ficam colocando pilha. Às vezes, dois alunos estão quase brigando, aí param. A história terminou. Aí vem um e diz: - “olha, o fulano disse isso de ti”. E aí já tem alguém falando com o outro e inventando mais alguma coisa. Eles colocam fogo na gasolina, entende?

E também na fala de Amanda, do grupo dos alunos considerados agressivos pelos professores (identificarei os integrantes deste grupo pela letra “A”, de “agressivos”):

Falaram que eu tinha chamado uma colega de vagabunda; daí ela veio me cobrar e eu bati nela; depois, fui espancar o outro que tinha inventado a fofoca.

Os integrantes dos dois grupos entendem que a dinâmica das provocações produz uma injustiça, porque “nem sempre quem bate tem culpa”. Às vezes, a

---

<sup>112</sup> PERRY, D. G., KUSEL, S. J., e PERRY, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, n.24, p. 807–814. Apud: MA (2001).

<sup>113</sup> Todos os nomes citados aqui foram alterados para a preservação da identidade dos alunos; características pessoais ou situações que permitissem suas identificações foram omitidas.

pessoa simplesmente “explodiu” depois de ter sido muito importunada. Para Catarina (A), isso é muito comum:

Outro dia, por exemplo, tinha um menino lá na aula que passava o tempo todo fazendo um barulho irritante com a caneta. Pior do que isso, ele olhava para trás, só para ter certeza de que estava irritando todo mundo. Eu pedi várias vezes para ele parar, e nada. Aí só dando uma porrada nele...

Roberto (V) também acha que a escola não responde direito a conflitos do tipo:

Se eu der um tapa em alguém vou logo ser mandado para a direção e ninguém vai querer saber o que aconteceu antes. Deviam reunir todo mundo, prá saber direitinho.

Intervenções do tipo, em ambos os grupos, ilustram aquilo que o questionário aplicado nas turmas já havia constatado: a existência de um ciclo de violência que torna difícil, na maioria das vezes, separar autores e vítimas.

Ficou evidenciado, também, que os procedimentos disciplinares e especialmente os critérios utilizados pela direção em cada caso concreto não são percebidos da mesma forma, nem pelos alunos, nem pelos professores. Para alguns, há pouco envolvimento da direção, para outros, há envolvimento demasiado. Não há sequer um consenso sobre se os casos de violência são, de fato, punidos, ou se a direção procura resolvê-los sem punição. Provavelmente, tais opiniões – colhidas entre alunos e professores – expressem uma avaliação derivada de casos isolados onde as condutas institucionais tenham sido distintas e percebidas como fora de um padrão.

## **b) “Arreganho”, implicância e briga**

*“Quem não aprende a ver o mundo com os olhos de um outro, afinal, verá apenas a si mesmo”.*



Alunos dos dois grupos concordam quanto aos motivos que levam à violência física entre os alunos. Provoações e “implicância” são os dois primeiros. Mentiras e fofocas estão, igualmente, na origem de muitas brigas. Ficou claro, também, que os alunos não toleram a atitude dos colegas que “entregam” outros para a direção. Esses são chamados de “X-9”, gíria empregada entre policiais e no mundo do crime para designar os alcagüetes, e, normalmente, irão apanhar como forma de punição. Mas os integrantes dos dois grupos relataram que há alunos que têm o hábito de “se encarnar” nos outros. Ou seja: de infernizar a vida de alguns, repetindo as agressões, mesmo sem qualquer motivação mais clara. Segundo o que foi possível colher dos debates, as vítimas nestes casos são “aqueles que não se enturmam”, aqueles que “não entram no arreganho” (brincadeiras provocativas), os que “não tem coragem”, os “mais quietinhos” (expressões empregadas por Carlos -A, Catarina -A, Roberto -V, Nelson -V e Hélio -V) ou os muito estudiosos, conhecidos pela antiga gíria “CDFs”, ou como “Nerds”. Os integrantes de ambos os grupos concordam que este tipo de aluno nunca será “popular”. Amanda (A) relatou um destes casos:

Tem o caso do Jonas que é um playboy que mora numa casa enorme; minha colega passa por ele e dá um tapa na cara dele e ele fica parado; aí todo mundo fica rindo da cara dele...imagina, toma na cara e fica quieto...

Entre as formas de implicância, os apelidos aparecem como um hábito perverso. No grupo “V”, Acássia, a única menina, possui a pele muito branca. José relatou que, por isso, ela já foi chamada de “papel ofício”, “fantasminha camarada” e “zumbi”. Todos ali já tiveram algum apelido e lembram de muitos outros utilizados na escola: “Síndrome de Dawn”, “baleia”, “quatro olho”, estão entre os mais comuns e se referem a alunos tidos como “burros”, “gordos” ou que “usam óculos”. Fernando (V) apanhou muito logo quando chegou à escola, porque protestou contra o apelido que lhe deram. Seu agressor seguiu batendo nele por quase um ano.

Entre as brincadeiras mais comuns de caráter provocativo (“arreganho”) e a “implicância”, há uma linha tênue que, por isso mesmo, é facilmente transposta.

Uma parte das tensões diárias na escola começam neste “cruzamento” sem sinais ou regras definidas. Os alunos possuem limites distintos para o “arreganho” e nem sempre se sabe ao certo o ponto a partir do qual a brincadeira passa a importunar. Às vezes, entretanto, se sabe e a intenção pode ser exatamente a de ultrapassar o limite para medir a reação do outro. Nestas interações face a face, os alunos começam a definir seus “papéis” e aqueles que possuem limites menores no “arreganho” – e que tendem a responder de forma agressiva - começam a firmar uma imagem violenta. Muito provavelmente, isto lhes irá agenciar novos conflitos e, quase sempre, respeito.

### **c) A idéia de masculinidade e a violência**

*“Agora eu vejo, aquele beijo era mesmo o fim.  
Era o começo e o meu desejo se perdeu de mim”.*

Legião Urbana

Ficou evidenciado nos dois grupos que as noções de “masculinidade” presentes entre os meninos – e, em parte, mesmo nas meninas – estão estreitamente vinculadas às práticas de violência e de “bullying”. Primeiro, os alunos identificados como “machos” são aqueles que “não apanham quietos”, que “reagem” e “que sabem dar uma lição em quem merece”. Há, neste ponto, um conjunto de valores pelos quais a idéia de “ser homem” – identidade almejada pelos meninos como condição “respeitável”, uma espécie de síntese de virtudes - implica em demonstrar coragem, não vacilar, ser capaz de superar qualquer desafio, impor sua vontade, fazer-se respeitar pelo medo, ser ousado, entre outras.

Tais concepções são sustentadas não apenas de forma auto-referente, mas na relação com dois “sujeitos” míticos: o primeiro é a mulher; o outro, o homossexual. Na relação com as primeiras, os adolescentes só oferecem testemunho da sua condição “masculina” se puderem demonstrar que são

“pegadores”. Em outras palavras, se afirmarem a capacidade de “ficar” com meninas nas festas, de serem “desejados”, portanto. Por isso, eles anunciam suas “conquistas”, comentam sobre suas habilidades especiais com o sexo oposto e almejam “façanhas” múltiplas. Os que conseguem “se mostrar” aos demais na companhia de uma menina, “crescem” moralmente, viram pequenos “reis” no grupo (como o sintetizou o estudante Juan - V) e são admirados. Os demais, aqueles que possuem dificuldades de relacionamento com as garotas, que são tímidos demais, ou desajeitados; os que já tentaram, mas foram rechaçados por não serem “desejáveis”, estes todos são inevitavelmente chamados de “veados”, “bichinhas”, “baitolas”. Não é necessário, para isto, que possuam trejeitos, hábitos ou um estilo especial; basta que não “fiquem” com meninas para que seus destinos sejam selados por aquilo que – na idéia de masculinidade que portam - aparece como sendo a negação mais aviltante de sua identidade.

Encontramos aqui um dos tipos de estigmatização elencados por Goffman (1988), as culpas de caráter individual que introduzem a dinâmica da “diferença vergonhosa” pela qual o indivíduo que poderia ser recebido na relação social como um “igual”, é dela isolado, pela atribuição de uma identidade – no caso em estudo quase sempre falsa, como vimos – pela qual se destrói a possibilidade de atenção para seus demais atributos.

O que foi possível perceber, entretanto, é que a dinâmica violenta, já pressuposta na estigmatização, estimula respostas violentas entre os estudantes. Isto porque, muito provavelmente, a construção normativa amplamente hegemônica da masculinidade entre os adolescentes na escola lhes oferece a moldura mais funcional à legitimação da própria violência. Então, como em um círculo, os que forem humilhados pelos epítetos que colocam em dúvida seu pertencimento ao grupos dos “homens”, terão que mostrar que “não são gays”, encontrando na agressão aos seus agressores a resposta mais simples e eficiente.

Esta hipótese compreensiva nos remete às interações entre um tipo de violência bastante comum entre os jovens nas escolas e as bases sobre as quais as sociedades contemporâneas alicerçaram seus valores morais; os quais, por seu turno, irão informar a educação das crianças e adolescentes.

Por mais certo que seja que toda pessoa é uma entidade completa em si mesma, um indivíduo que se controla e que não poderá ser controlado ou regulado por mais ninguém se ele próprio não o fizer, não menos certo é que toda estrutura de seu autocontrole, consciente e inconsciente, constitui um produto reticular formado numa interação contínua de relacionamentos com outras pessoas, e que a forma individual do adulto é uma forma específica de cada sociedade. (ELIAS, 1994, p. 31).

As interações entre gênero e violência têm sido muito comumente menosprezadas pelos pesquisadores do fenômeno “bullying”. O estudo referido de Kimmel e Mahler (2003), neste aspecto, integra uma linha de investigações ainda pouco explorada. Analisando as reportagens publicadas nos principais jornais e revistas norte-americanas<sup>114</sup> sobre todas as tragédias com disparos aleatórios em escolas dos EUA entre 1982 e 2001, estes autores descobriram a existência de um padrão a respeito dos jovens que descarregaram suas armas: quase todos os atiradores possuíam histórias na escola de serem vítimas de “bullying”, acusados de serem “gays” (*gaybaited*). Nenhuma evidência disponível sugere que qualquer dos atiradores possuísse, de fato, orientação homossexual. Em verdade, eles eram apenas “diferentes”: não-atléticos, talentosos, artísticos, estudiosos demais, estranhos. O que os autores sugerem é que eles estavam por demais situados dentro do padrão tradicional de “masculinidade” e tomaram a decisão de matar justamente para que pudessem “provar” aos demais o quanto eram “homens”. Assim, concluem, se a vergonha, a vulnerabilidade e a exclusão são capazes de humilhar verdadeiramente alguém, então a violência pode aparecer para as vítimas como certo tipo de “compensação”.

Muitas outras ocorrências violentas com jovens em todo o mundo têm reforçado esta hipótese. Assim, por exemplo, o adolescente argentino vítima de “bullying”, que matou seu colega agressor de 16 anos, em 4 de agosto de 2000 afirmou, simplesmente: “me voy a hacer respetar”<sup>115</sup>. Independente desta conclusão, não há dúvida de que a homofobia é um dos preconceitos mais fortes nas

---

<sup>114</sup> As revistas foram: Time; Newsweek, U.S. News e World Report e os jornais: USA Today, The New York Times, e o Los Angeles Times.

<sup>115</sup> “Vou me fazer respeitar”. *Apud*: RODRÍGUEZ (2005, p. 20).

sociedades modernas, constituindo um pano de fundo, de ordem cultural e moral, para o mais amplo conjunto de provocações diárias entre adolescentes e adultos do sexo masculino.

As noções a respeito da masculinidade aparecem, também, como agenciadoras de respostas violentas em outras interações entre os estudantes, como, por exemplo, na emergência dos ciúmes entre os garotos. Nos grupos focais foi possível perceber o quanto um garoto pode sentir-se atingido em sua “honra masculina” se a garota com quem ele finalmente conseguiu “ficar” ceder à abordagem feita por outro menino. No caso, o código de ética da “masculinidade” hegemônica exigirá dele uma reação imediata; não raro violenta. Não exatamente para que ele possa sensibilizar a menina e voltar a monopolizar suas atenções, mas para que sua identidade não seja maculada pela condição de “corno”. Outra vez, se afirma aqui uma visão muito tradicional de moral sexual pela qual os garotos sentem-se autorizados a “ficar” com muitas meninas, mas tomam a mesma conduta por parte delas como “desregramento moral” e a abordagem de outro garoto sobre sua parceira eventual como uma “ofensa”.

Da mesma forma, as ofensas mais graves praticadas entre os garotos – as quais, via de regra, agenciam confrontos físicos – envolvem a caracterização dos respectivos genitores em papéis sexuais tomados como aviltantes. Assim, o emprego da expressão “corno” para qualificar o pai e da expressão “puta”, para caracterizar a mãe, assinalam limites incontrastáveis que, uma vez atingidos, autorizam a resposta violenta.

Entre as meninas, esta dinâmica é menos evidente, mas também está presente. Assim, por exemplo, uma das ofensas mais graves praticadas entre as alunas consiste em qualificar uma delas como “vagabunda”. O termo, no caso, expressa inequivocamente a condição daquela que “dá para qualquer um”, que “não se respeita”, que é uma “puta” (como o sintetizou Hortênsia – A). O impressionante, no caso, é que aquelas que empregam termos do tipo, em sua grande maioria, ainda não se iniciaram sexualmente. As ofensas, então, não se referem sequer ao ato sexual, estrito senso, mas às condutas que aparecem associadas à multiplicidade de parceiros sexuais, traduzindo para o universo adolescente os mesmos preconceitos

utilizados contra as mulheres adultas que não se “encaixam” nos padrões de uma sexualidade contida e, só nesta dimensão, “virtuosa”.

No processo de estigmatização dos colegas apontados, por diferentes nomes, como “gays”, opera, muito provavelmente, um mecanismo de auto-afirmação da identidade “viril” do acusador. Afinal, aquele que acusa o outro de não ter os atributos necessários à masculinidade só o faz do lugar identitário “do masculino”, afirmando-se, portanto, em cada acusação. Assim, poderíamos encontrar que a seleção da vítima reproduza a lógica do “mecanismo mimético” e sua resolução pelo “bode expiatório” tal como o propôs Girard (2000:83). Nesta construção teórica, o autor sustenta que o processo de estigmatização permite que as culpas sejam transferidas para o acusado, de forma que a violência disseminada socialmente seja canalizada para alguém que aparece como “o responsável” pelas aflições coletivas. É este “encaminhamento” que torna a unificar a comunidade, apaziguando-a:

A importância deste mecanismo reside no fato de direcionar a violência coletiva contra um único membro da comunidade arbitrariamente escolhido. Essa última vítima se converte no inimigo comum da comunidade, que então se reconcilia em virtude da canalização da violência contra a vítima.

A lógica sacrificial produziria, então, o encontro dos demais, contornando a guerra de todos contra todos, ou o “Estado de Natureza” hobbesiano. No caso em exame, da reprodução da visão hegemônica sobre a masculinidade entre os jovens, seriam as incertezas e as inseguranças próprias a respeito da sexualidade – tão comuns entre adolescentes – que seriam “transferidas” para o outro, em um processo de “pacificação” dos demais garotos.

#### d) Os bondes e a intolerância

*“Eu sou apenas um rapaz latino-americano apoiado por mais de 50 mil manos.”*

Racionais MC's

Muitos autores já destacaram a característica própria dos adolescentes de produzirem vínculos horizontais, constituindo “tribos”, “galeras” ou “ganges” em relações de tipo fraternal que evocam compromissos de fidelidade. Esta “função fraterna” (KEHL, 2004) revelaria uma forma de acolhimento importante para os jovens que acabaram de se distanciar das relações de dependência estrita, de natureza vertical, que definem as relações entre os pais e suas crianças. Criadas à margem das instituições, estas “fatrias” tendem a se dar as próprias regras, afirmando, assim, a autonomia pela qual tanto anseiam. A depender, entretanto, das configurações específicas onde as “fatrias” se formam e passam a agir, é comum que assumam uma identidade delituosa, fenômeno que terá muita importância quando do debate sobre a prevenção da violência nas sociedades contemporâneas.

Os grupos focais permitiram descobrir uma outra dimensão das interações violentas na escola: aquela que se realiza entre os alunos e os “bondes”. Um “bonde” é uma espécie de associação informal de jovens - adolescentes e pré-adolescentes, como regra – que constitui uma “família por afinidade”. Há bondes de todos os tipos, desde aqueles integrados apenas por amigos que desejam ir a festas juntos, ou fazer compras no shopping; até os bondes que traficam drogas e se envolvem em conflitos armados. Entre estes dois extremos, existe uma gama de grupos mais ou menos organizados, mais ou menos agressivos, que se dedicam à grafiteagem e às pichações, que se reúnem para defender os seus membros quando estes são ameaçados, e que defendem seus “territórios” diante da presença de bondes rivais.

Ocorre que, em algumas oportunidades, alunos da escola se sentem ameaçados e, então, ligam para o seu “bonde”. O apelo mobiliza rapidamente algumas dezenas de membros do grupo que estarão na rua, nas proximidades da

escola, aguardando o momento de “entrar em ação” para a defesa de seu “irmão”. Em situações do tipo, teremos o cenário para uma briga de rua envolvendo muitos jovens; algo que certamente irá oferecer a todos os demais um espetáculo de violência e agenciar conflitos futuros.

Os bondes, normalmente, se identificam por um nome e uma sigla. Com estas últimas, assinam as pichações. Nos grupos, os alunos citaram alguns deles como:

- 1) DLS – “Delitos”
- 2) MDS – “Medonhos”
- 3) MNS – “Manos”
- 4) XRP – “Xaropes”
- 5) PFS – “Periféricos”
- 6) VRS - “Virados”
- 7) INS - “Insanos”
- 8) NTS – “Noturnos”
- 9) GTS – “Garotos”
- 10) STS - “Soltos”
- 11) SNS – “Só nós sabe”

Entre outros como os “Naiqueiros” (identificados pelo uso exclusivo de roupas e tênis da “Nike”) e os “Adideiros” (que só usam “Adidas”). Há bondes só de meninas, mas a maioria deles é de composição mista. Ser membro de um bonde agrega prestígio e respeito – especialmente se o grupo for considerado sério e destemido. O fenômeno atrai algumas meninas que passam a só namorar com garotos que são membros de um bonde. Uma menina com este perfil é chamada pejorativamente pelos meninos excluídos de “Maria-bonde”.

Pode-se observar pelos nomes dos bondes o quanto determinadas expressões tradicionalmente estigmatizantes são “revertidas” pelos adolescentes como símbolos de prestígio. Assim, por exemplo, se estar na “periferia” é tradicionalmente tomado como sinônimo de exclusão ou carecimento, a opção pelo nome “Periféricos” sugere a projeção de uma identidade pelo qual os seus membros se diferenciam dos “playboys” ou “otários” que moram nas regiões privilegiadas da



cidade. Ser “da periferia”, neste exemplo, é então tomado como uma condição positiva para o grupo. A escolha do nome “Soltos” para outro bonde revela esta dinâmica com mais exatidão. Segundo o que contou o estudante Roberto (V), o nome foi escolhido porque os fundadores do bonde já haviam sido presos (no caso, na antiga FEBEM). A condição de “soltos”, então, remete diretamente aos estigmas da prisão, os quais, não obstante, já aparecem ressignificados como um valor positivo entre os jovens da periferia. Quem passou pela prisão, afinal, tem uma experiência que os demais não possuem e já demonstrou, pelo confronto com a polícia e pelo sofrimento, o quanto “se garante”.

Goffman (1988, p. 56) destaca este fenômeno de deslocamento dos significados entre os grupos sociais, demonstrando como uma característica pode, ao mesmo tempo, ser estigmatizante em um grupo e produtora de prestígio em outro. Entre os exemplos oferecidos por ele, encontraremos as “ombreiras” impostas aos presos nos EUA que, segundo os guardas, ofereciam maior risco de fuga. Para as autoridades do sistema penitenciário, as ombreiras eram um claro sinal de perigo, o que estigmatizava seus portadores; já entre os presos, o artefato oferecia motivo de orgulho.

Os “bondes” assinalam uma forma de sociabilidade denominada de *socialidade eletiva* por Maffesoli (2000, p. 148). Nela, as pessoas se unem por razões de ordem cultural, ou simplesmente pela moda, ou por preferências comuns a partir de “laços de reciprocidade”, o que não se contrapõe e uma tendência à desindividualização já que as uniões assim formadas não permitem receber plenamente o outro. O fato de “estar junto” se sobrepõe aos objetivos que poderiam presidir a junção. Para o autor, observa-se neste ponto uma preponderância dos laços de “atração-repulsão” (afetuais) definidas por uma perspectiva “dionisíaca”:

(...) Cada grupo é, para si mesmo, seu próprio absoluto. Esse é o relativismo afetivo que se traduz especialmente, pela conformidade dos estilos de vida. Tal coisa supõe, no entanto, que exista uma multiplicidade de estilos de vida, de certa forma um multiculturalismo. De maneira conflitual e harmoniosa ao mesmo tempo esses estilos de vida se opõem uns aos outros. É essa auto-suficiência grupal que pode dar a impressão de fechamento. O certo é que a saturação de uma atitude projetiva, de uma intencionalidade voltada para o futuro, ‘ex-tensiva’, é compensada por um incremento na qualidade das relações, que passam a ser mais ‘in-tensivas’ e vividas no presente. (Ob. cit., 2000, p. 153).

Com as pichações, os bondes demarcam seus “territórios”, espaços dos quais, simbolicamente, se adonam. Se outro grupo pichar a área já demarcada, isto tem, como regra, o significado de uma declaração de guerra. Nestes confrontos, os adolescentes manifestam intolerância diante da alteridade. Uma intolerância que antecede os bondes e que já está nas relações cotidianas na escola, separando os grupos informais que se agregam por estilos comuns ou preferências musicais, por exemplo. Catarina (A) relata as dificuldades que acompanham esta dinâmica:

Já tentamos organizar uma rádio no pátio da escola, para ouvir música no recreio, sabe? Mas não dá, porque cada grupinho só aceita o seu estilo. Aqui na escola, a maioria curte pagode; por isso, quem gosta de rock é chamado de “retardado”. É sempre assim, quem veste outro tipo de roupa é “maloqueiro”, se a guria pinta as unhas de preto, é “manicômio”.

#### e) **Violência, popularidade e espaço público**

*Como é difícil acordar calado  
Se na calada da noite eu me dano  
Quero lançar um grito desumano  
Que é uma maneira de ser escutado.*

Chico Buarque

No jargão das escolas, “alunos populares” são aqueles que se diferenciam dos demais por terem – ou aparentarem ter – qualidades especialmente valorizadas como “beleza”, “simpatia”, “liderança”, “coragem”, “desinibição”, “excelência em esportes”, entre outras. Estes alunos são “famosos” na escola, porque reconhecidos por todos. Costumam freqüentar todos os espaços sociais onde estão seus colegas, são reconhecidos e respeitados. Sobretudo, são desejados por parecerem mais interessantes que os demais e, assim, “fazem sucesso” com o sexo oposto.

Nos debates com os grupos focais, foi possível perceber que, especialmente entre os meninos, ninguém será “popular” se não souber responder a uma agressão, ou a uma provocação. Alunos que não reagem a situações do tipo e que se negam,

por qualquer razão, a responder de forma mais ou menos violenta, tendem a ser desprezados pelos demais. Entre os garotos, é comum que aquele que vai tomar satisfação de outro (“tirar a cara” é a gíria para esta atitude) demonstre coragem.

Isto não significa que autores de “bullying” sejam, por definição, “populares”. O maior ou menor reconhecimento que os alunos mais agressivos podem obter de seus pares parece estar associado a noções rudimentares e essencialmente retributivas de “justiça”. Isto também “vale” para as relações com os professores. Alunos capazes de afrontar as noções disciplinares impostas por professores repudiados pela maioria (por serem considerados “estúpidos”, ou “enganadores”, por exemplo), exercitam, em nome dos demais, ações de “justiça”. O enfrentamento, no mais, dá testemunho de ousadia, o que sempre será valorizado. Agressões físicas praticadas contra vítimas muito menores ou visivelmente mais frágeis só serão aceitas se houver uma circunstância especial que apareça como um “motivo incontornável”.

Às vezes, se admite que “não vale a pena” bater em alguém. Carlos (A), por exemplo, é um garoto negro. No grupo, houve um momento em que discutimos sobre eventuais situações de racismo na escola. Houve consenso de que casos de discriminação do tipo são raros nas relações entre os alunos (confirmando o que encontramos no questionário). Carlos lembrou de um único episódio em sua vida escolar, ocorrido na quarta série. Na ocasião, perguntou a uma menina se ela queria ser sua amiga e a resposta foi: “Não, não quero ser sua amiga, porque você é negro”. Ele explicou que ficou muito magoado com isto e que teve vontade de bater na menina. Mas decidiu não fazê-lo “porque ela era mulher”. Neste caso, a visão moral de Carlos é a de que seria um ato de covardia e não de coragem bater numa menina. Catarina (A), por seu turno, relatou que, quando tinha 12 anos, foi espancada, na saída da escola, por uma aluna de 17 anos. No caso, a diferença de idade – e, por decorrência, de força física – constituiu, na sua forma de avaliar a experiência, algo inaceitável. Mais do que a prática violenta, o que lhe pareceu injusto foi a desigualdade verificada. No grupo dos alunos considerados agressivos, aliás, todos os que relataram experiências pessoais em que agrediram fisicamente colegas (com exceção de Amanda que, de forma muito impressionante, não demonstrou esta preocupação em suas histórias) introduziram os relatos em uma

“moldura ética” nas quais as provocações das vítimas justificavam plenamente as respostas violentas que eles haviam oferecido. De alguma forma, tais alunos imaginam que suas vítimas “mereceram” os castigos impostos.

Em larga medida, os alunos – de novo, especialmente os meninos – percebem que o ambiente escolar lhes oferece riscos significativos. Alguns se sentem “protegidos”, porque possuem um amigo forte e temido; outros, porque possuem um parente (irmão ou primo) mais velho e que está disponível para socorrê-los na primeira necessidade; outros, por fim, encontram o mesmo conforto no pertencimento a um “bonde”. Relações do tipo oferecem, ainda que simbolicamente, vantagens nada desprezíveis em um cotidiano onde as práticas violentas são comuns e, a rigor, podem atingir qualquer um.

A falta mais sentida aqui é a de um “espaço público”, onde os sujeitos possam ser vistos e ouvidos, na tentativa de regradar suas interações, estabelecer pactos e tomar decisões de justiça asseguradas pela palavra (simbolizadas, portanto). De um lado, temos os indivíduos – alunos, professores e funcionários; de outro, temos as regras da escola – abstratas, impessoais e genéricas, como todas as regras. No cotidiano vivido pelas pessoas, entretanto, não há um lugar onde todos tenham o direito de se reunir – de forma ordinária e corriqueira – para expor problemas de relacionamento, dar a conhecer conflitos em andamento, ou sugerir normas instituintes. As repercussões deste tipo de situação tendem a ser radicais, como bem o observou Hannah Arendt:

(...) as opiniões se formam num processo de discussão aberta e de debate público, e onde não existe oportunidade para a formação de opiniões, o que pode haver são estados de ânimo (...). (ARENDR, 1988, p.214).

As pessoas, por isso mesmo, tendem a se fragmentar em torno de seus próprios problemas e a buscar soluções para aquilo que já não é um tema “do mundo”, mas tão-somente do “seu mundo”. Sem o perceber, é nesta ausência que a escola condena os mais frágeis e pavimenta o caminho para a violência.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS E FORMAS DE PREVENÇÃO

*Todo corpo que tem um deserto  
Tem um olho de água por perto*

Marisa Monte

Antes de discutirmos, especificamente, a prevenção ao “bullying”, seria interessante referir que a escola pode oferecer uma contribuição decisiva ao enfrentamento da violência, prevenindo um conjunto importante de suas manifestações na vida adulta. Com efeito, as evidências acumuladas nas últimas décadas não deixam margem para dúvidas a respeito das possibilidades generosas oferecidas pela Escola no que se refere à construção de normas de convivência e respeito e, por decorrência, para a prevenção da violência e do crime (TREMBLAY *et al*, 1996; CHAUX, 2002, 2003; GÓMEZ-BUENDÍA, 2003).

Um dos programas mais citados na literatura especializada de prevenção à violência, desenvolvido desde as escolas, foi levado a cabo em Montreal, no Canadá, em meados dos anos 80. Conhecido como “A Experiência de Prevenção de Montreal” (*The Montreal Prevention Experiment*), o programa foi estruturado, basicamente, a partir de duas intervenções. Primeiro, com base em questionários respondidos pelos professores, foram identificados os alunos mais agressivos e hiperativos em cada turma. Uma escolha realizada com base no acúmulo de evidências a respeito dos fatores preditivos para o crime e a violência que demonstraram estar a hiperatividade fortemente correlacionada àqueles fenômenos (HUESMANN *et al*, 1984). Durante dois anos, estes alunos fizeram parte de sessões onde se procurou desenvolver as capacidades básicas necessárias ao convívio social harmonioso.

Estudo de Chaux (2005) relata a concepção do programa em suas linhas centrais. Segundo este trabalho, no primeiro ano, o programa trabalhou em 9 sessões a assertividade dos meninos ou, dito de outra forma, a capacidade individual de fazer valer seus interesses de maneira não agressiva e o

comportamento voltado para a solidariedade. Os temas trabalhados especificamente foram:

- 1) aproximar-se dos outros;
- 2) falar amavelmente;
- 3) contato físico amigável;
- 4) ajudar;
- 5) incluir;
- 6) colaborar;
- 7) como dizer não;
- 8) perguntar pelas razões diante das solicitações e
- 9) pedir a outros que alterem um mau comportamento.

Ao longo do segundo ano, foram realizadas 10 sessões, desta vez centradas no desenvolvimento das habilidades de autocontrole, como, por exemplo, as maneiras de lidar com a raiva ou de superar situações difíceis como a exclusão ou o logro. Nesta fase, os temas específicos foram:

- 1) escutar;
- 2) informa-se antes de agir;
- 3) regras e normas;
- 4) auto-controle;
- 5) lidando com a raiva;
- 6) como responder à exclusão;
- 7) como responder ao logro;
- 8) lidando com a intenção de agredir;
- 9) pedindo desculpas e
- 10) demonstrar apreço.

As sessões duravam em média 45 minutos e os grupos eram pequenos, com 4 a 6 estudantes, tendo um adulto como moderador. Em cada grupo, apenas um dos participantes era integrante do grupo de alunos apontados pelos professores como agressivos ou hiperativos. Os demais eram colegas que foram indicados para o programa precisamente por demonstrarem fortes habilidades pró-sociais. O

moderador iniciava as sessões explicando a habilidade-tema do dia; com a ajuda de alguns alunos do grupo, criava, então, uma situação hipotética onde a habilidade seria muito importante. Montava-se, na seqüência, um jogo onde cada membro do grupo assumia um papel na situação hipotética. Após o exercício, cada um dos meninos apresentava uma situação real em suas vidas onde poderiam fazer uso da habilidade. Esta definição se transformava em tarefa a ser relatada na próxima sessão.

A outra intervenção desenvolvida pelo programa foi a visitação às famílias dos alunos que compunham o grupo identificado como agressivo ou hiperativo. A cada duas ou três semanas, ao longo dos dois anos de duração do programa, pais e mães receberam profissionais treinados no manejo de ferramentas práticas para a educação de seus filhos. Graças a este esforço, as famílias foram “empoderadas”<sup>116</sup> com maneiras efetivas e consistentes de responder aos problemas comportamentais de seus filhos sem violência. Aprenderam, também, técnicas de resolução de conflitos no âmbito da estrutura familiar. Assim, se procurou cortar ou diminuir as chances de que as respostas parentais aos problemas de comportamento dos meninos considerados agressivos ou hiperativos pudessem reforçar as tendências violentas detectadas.

A avaliação dos resultados foi feita em estudo longitudinal por Richard Tremblay e seu grupo de pesquisadores. Primeiro, os pesquisadores identificaram os meninos que integrariam o grupo daqueles considerados mais agressivos em mais de 50 escolas canadenses com níveis sócio-econômicos baixos. Do total, 166 famílias destes meninos concordaram em participar do estudo. Aleatoriamente, elas foram divididas em dois grupos: um que recebeu a intervenção (43 famílias) e outro que não recebeu (123 famílias), servindo este como grupo de controle. Em média, os alunos tinham 8 anos ao início da experiência. Muitas variáveis foram analisadas

---

<sup>116</sup> Neologismo que vem sendo cada vez mais empregado no Brasil, derivado da expressão inglesa “empowerment”. PERKINS E ZIMMERMAN (1995) definem o empoderamento como “um construto que liga forças e competências individuais, sistemas naturais de ajuda e comportamentos proativos com políticas e mudanças sociais”. *Apud*: HOROCHOVSKI E MEIRELLES (2007). “Numa perspectiva emancipatória, empoderar é o processo pelo qual indivíduos, organizações e comunidades angariam recursos que lhes permitam ter voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão. Nesse sentido, equivale aos sujeitos terem poder de agenda nos temas que afetam suas vidas”. Ob.cit.

antes da intervenção, ao final do programa (quando tinham em média 10 anos, portanto) e, anualmente, até que completassem 17 anos<sup>117</sup>.

Foram encontrados, então, resultados muito significativos; certamente ainda mais importantes considerando-se o tempo curto das intervenções e o fato de que não se tratou de um programa intensivo.

Os alunos que haviam participado do programa recebendo as intervenções tiveram índices muito menores de agressividade ou de delinqüência a cada ano<sup>118</sup> quando comparados com os demais alunos também identificados como “problemáticos” e que não receberam a intervenção. Além de reduzir os níveis de agressividade dos meninos, o programa trouxe benefícios adicionais, na mesma comparação com o grupo de controle, como: menor taxa de participação em gangues, menor número de detenções, menos consumo de álcool e outras drogas e menor incidência de atividade sexual precoce. O programa, assim, reduziu os comportamentos de risco, além da opção por condutas agressivas ou violentas, sendo que alguns destes efeitos só foram se fazer sentir 5 ou 6 anos após o término da intervenção<sup>119</sup>.

Muitas razões podem explicar o êxito da experiência de Montreal, mas não se deve menosprezar a importância do fato dos alunos tidos como agressivos terem sido distribuídos em grupos de colegas onde todos os demais haviam sido selecionados por terem fortes habilidades sociais. O contexto dos alunos agressivos e hiperativos, então, foi alterado, oferecendo-lhes um outro padrão de conduta como

---

<sup>117</sup> LACOURSE, E. et al. A Longitudinal-experimental Approach to Testing Theories of Antisocial Behavior Development. *Development & Psychopathology*, 14, p. 909- 924, 2002; TREMBLAY, R.E. et al. A Bimodal Preventive Intervention for Disruptive Kindergarten Boys: Its Impact through Mid-adolescence. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, n. 63, p. 560-568, 1995; TREMBLAY, R.E. et al. *From Childhood Physical Aggression to Adolescent Maladjustment: The Montreal Prevention Experiment*. In: PETERS, R.D.; MCMAHON, R.J. (Eds.), *Preventing Childhood Disorders, Substance Abuse, and Delinquency*. Thousand Oaks, CA: Banff International Behavioral Science Series, v. 3., Sage, 1996. VITARO, F.; BRENDGEN, M.; TREMBLAY, R.E. Preventive Intervention: Assessing its Effects on the Trajectories of Delinquency and Testing for Mediational Processes. *Applied Developmental Science*, v. 5(4), p. 201-213, 2001. *Apud*: CHAUX (2005).

<sup>118</sup> Segundo explica Chaux (2005), estes indicadores foram tomados com base em estudos de auto-relato a respeito de 10 comportamentos de agressão física, vandalismo, roubos e furtos e uso de drogas no espaço dos 12 meses anteriores.

<sup>119</sup> TREMBLAY et al. 1996. *Apud*: CHAUX (2005).



modelo e, possivelmente, um tipo de “pressão” benigna oferecida naturalmente pelos pares. Muito freqüentemente, alunos tidos como “problemáticos” terminam convivendo com outros que apresentam os mesmos problemas comportamentais ou, ainda, são encaminhados a “turmas especiais”. Nestes casos, o contexto cotidiano destes alunos tende, muito mais facilmente, a reforçar e ampliar suas dificuldades.

O programa possui o mérito de se desenvolver em diferentes espaços de socialização das crianças, o que certamente aumentou seu impacto. Trata-se de um acerto básico, também, a decisão de trabalhar de forma focada naquele grupo de alunos com riscos bem maiores para o desenvolvimento de condutas violentas (prevenção secundária<sup>120</sup>). Nas lições que procurou retirar da experiência, Chaux (2005) sublinhou a característica do programa de não trabalhar apenas com valores morais ou ensinamentos abstratos e retóricos, mas de ter se centrado no ensino de habilidades e competências. Assim, os alunos e seus pais puderam muito mais facilmente apreender como lidar com situações conflituosas. As técnicas de manejo destas situações estão articuladas, evidentemente, com os valores da solidariedade e do respeito, entre outros, mas não podem ser deduzidas diretamente deles.

Outra experiência de prevenção à violência na escola sempre referido na literatura é o “Projeto Linha Rápida” (*Fast Track Project*) iniciado em 1990 nos Estados Unidos. Em 4 diferentes cidades, em um universo de mais de 9 mil meninos e meninas em idade pré-escolar, foram identificadas 891 crianças que vinham de famílias consideradas de alto risco. Este conjunto foi, então, distribuído aleatoriamente entre o programa e o grupo de controle. Iniciando no primeiro ano de escola, as crianças e seus pais receberam o convite para participar de um programa especial para o desenvolvimento de habilidades sociais, controle de raiva, acompanhamento acadêmico por tutores, treinamento dos pais e visitas domiciliares. Na escola, o programa empregou a abordagem conhecida por “Promovendo Estratégias de Pensamento Alternativo” (*Promoting Alternative*

---

<sup>120</sup> Em criminologia, os autores têm se referido às estratégias de prevenção na área de segurança pública a partir de três esferas diferenciadas, aos moldes da tipologia empregada pela saúde coletiva (BRANTINGHAM e FAUST, 1976). Temos, assim, a **prevenção primária**, onde as medidas e as políticas públicas têm como alvo a comunidade inteira; a **prevenção secundária**, espaço onde medidas e políticas se orientam para a proteção das pessoas que possuem um alto risco de passarem a delinquir e a **prevenção terciária**, cujo alvo específico são aquelas pessoas que já iniciaram um processo de criminalização.

*Thinking Strategies - PATH*), focada em técnicas de autocontrole, compreensão das reações emocionais, habilidades de relacionamento grupal e capacidade de resolução de problemas, que permitem melhorar a competência social das crianças, a um custo entre 15 e 45 dólares por estudante ao ano<sup>121</sup>. O programa promoveu o envolvimento dos pais na escolarização dos seus filhos e um consistente monitoramento nas atividades das crianças. Crianças e pais eram “trabalhados” separadamente em suas habilidades e, depois, se encontravam em grupos para desenvolver suas relações. As visitas domiciliares procuravam consolidar as mudanças alcançadas pelo programa.

Ao final da terceira série, 37% das crianças que haviam sido identificadas como pertencentes a famílias de alto risco e que tinham participado do programa foram classificadas como “livres” de qualquer problema de conduta, em contraste com 27% das crianças com a mesma evolução no “grupo de controle” (ou seja: naquele onde não se realizou a intervenção). Os professores relataram, ao final da terceira série, taxas muito baixa de agressividade ou comportamentos transgressores entre as crianças que participaram do programa. (*THE CONDUCT PROBLEMS PREVENTION RESEARCH GROUP*, 2002).

Farrington (2002) lembra outra experiência importante conduzida em Seattle (EUA), de forma múltipla com treinamento de professores, pais e crianças. Cerca de 500 alunos foram selecionados para o experimento e para o grupo de controle em 21 classes de oito escolas. As crianças nas classes experimentais receberam um tratamento especial na escola e em casa direcionado a aumentar os seus vínculos com os pais e a reforçar a noção de “limites” na escola. As crianças foram treinadas, também, em resolução de problemas cognitivos e os pais foram instruídos a reforçar nelas os comportamentos desejáveis. Já os professores foram habilitados a lidar com as classes a partir de regras e expectativas claras e a recompensar as crianças que tivessem comportamentos desejáveis.

---

<sup>121</sup> Exposição sintética do programa feita pelo “Centro para o Estudo e Prevenção da Violência” (*Center for the Studie and Prevention of Violence*) disponível em: <http://www.colorado.edu/cspv/blueprints/model/programs/PATHS.html>. Informações adicionais em sites como: [www.prevention.psu.edu/PATHS/](http://www.prevention.psu.edu/PATHS/); [http://www.ed.gov/offices/OERI/ORAD/KAD/expert\\_panel/2001promising\\_sdfs.html](http://www.ed.gov/offices/OERI/ORAD/KAD/expert_panel/2001promising_sdfs.html); [www.aspa.org/tap/33-1path.htm#beginning](http://www.aspa.org/tap/33-1path.htm#beginning).

Este programa teve benefícios de longo prazo. O'Donnel e outros pesquisadores<sup>122</sup> avaliaram o desempenho das crianças de famílias de baixa renda e descobriram que, aos doze anos, os meninos que haviam participado do programa tinham menores percentuais de envolvimento com atos infracionais, enquanto as meninas tinham menor envolvimento com drogas. No último acompanhamento de avaliação, os pesquisadores<sup>123</sup> encontraram que, na idade de dezoito anos, os participantes do programa tinham menor tolerância à violência e apresentavam menos casos de abuso de álcool e menos parceiros sexuais que o grupo de controle.

Percebe-se, pelos exemplos citados, que a preocupação com as famílias dos alunos tem sido uma das características importantes em muitos dos projetos exitosos de prevenção à violência nas escolas. Amparando esta necessidade de um trabalho para além da sala de aula, que envolva, de alguma forma, pais e mães ou os responsáveis legais pelas crianças, encontraremos um conjunto expressivo de evidências sobre o papel desempenhado pela violência doméstica sobre as crianças no agenciamento de comportamentos agressivos e delituosos mais adiante, na adolescência e na vida adulta. Estudos mais recentes têm demonstrado, como já vimos, a influência que cenas de violência doméstica podem provocar sobre crianças que as testemunham. Maldonado e Williams (2005) sustentam, a propósito, que:

A família tem uma importante influência na aquisição de modelos agressivos pelas crianças. Pais que utilizam a punição estão mostrando a seus filhos que a violência é uma forma apropriada de resolução de conflitos e de relacionamento entre homens e mulheres.

Nestes casos, temos a situação típica das chamadas “vítimas indiretas” da violência. Na mesma linha, alguns estudos longitudinais têm encontrado evidências que apontam que, no grupo de meninos que testemunharam brigas entre seus pais,

---

<sup>122</sup> O'DONNELL, J. *et al.* Preventing School Failure, Drug Use and Delinquency Among low-Income Children: Long-Term Intervention in Elementary Schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, n. 65, p. 87-100, 1995. *Apud*: FARRINGTON (2002, p. 686)

<sup>123</sup> HAWKINS, J.D. *et al.* Preventing Adolescent Health Risk Behaviours By Strengthening Protection During Childhood, *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 153, p. 226-34, 1999. *Idem*, p. 686.

a incidência de adultos que espancam suas companheiras aumenta entre três e quatro vezes<sup>124</sup>.

Desde uma perspectiva mais ampla sobre as repercussões da vitimização precoce, não há mais dúvida a respeito dos efeitos desastrosos que decorrem do emprego de práticas violentas na educação de crianças e adolescentes, como, por exemplo, o hábito das punições físicas ou dos castigos corporais. Sabemos que visões repressivas ou essencialmente punitivas, ainda que “coerentemente” aplicadas no âmbito familiar, não funcionam, passando a integrar o rol dos fatores preditivos para atos infracionais, como o mostraram Haapasalo e Pokela (1999) em uma vasta revisão do assunto. No Estudo de Rochester<sup>125</sup> sobre o desenvolvimento da juventude, uma pesquisa longitudinal com mil crianças, Smith e Thornberry (1995) mostraram que o registro de maus-tratos antes dos doze anos é preditivo para atos infracionais na adolescência. No acompanhamento que fizeram de aproximadamente 700 crianças em Nottingham, John e Elizabeth Newson<sup>126</sup> encontraram que punições físicas de crianças entre os sete e os onze anos de idade constituíam fator preditivo de futuras condenações criminais: 40% dos condenados foram espancados na idade de onze anos, comparados com a incidência de 14% de casos de espancamento entre os não condenados. Farrington (2002, p. 673) destaca que uma disciplina errática – que às vezes pune um comportamento e em outro momento o tolera - e inconsistente – quando, por exemplo, um dos pais é rigoroso demais e o outro é

---

<sup>124</sup> Ver, por exemplo: WEXLER, D.B. The broken mirror: A self psychological treatment perspective for relationship violence. *The Journal of Psychotherapy Practice and Research*, n. 8 (2), p. 129-145, 1999. *Apud*: Cortez *et al* (2005).

<sup>125</sup> O estudo, conhecido como “The Rochester Youth Development Study” acompanhou uma amostra de 729 garotos e 271 meninas de escolas públicas de Rochester, NY, a partir de 1988. Ver, entre outros: KROHN, Marvin et al. School dropout, delinquent behavior, and drug use: An examination of the causes and consequences of dropping out of school. Pp.163-183 In: KAPLAN, Howard B. (ed.) *Drugs, Crime, and Other Deviant Adaptations: Longitudinal Studies*. New York: Plenum Press, 1995.

<sup>126</sup> NEWSON, J.; NEWSON, E. *The Extent of Parental Physical Punishment in the U.K.*, London: Approach, 1989. *Apud*: FARRINGTON (2002, p. 673).

tolerante demais - estimula a infração<sup>127</sup>. Pais que não premiam o bom comportamento também terminam por estimular o ato infracional<sup>128</sup>.

Não são comuns no Brasil estudos a respeito das correlações entre violência doméstica e comportamento violento de crianças e adolescentes, mas já temos alguns trabalhos interessantes nesta área. O estudo de Meneguel et al. (1998), por exemplo, realizado em duas escolas de Porto Alegre, encontrou uma correlação muito significativa entre famílias com práticas de grave punição física sobre as crianças e incidentes envolvendo comportamento violento de adolescentes. Os jovens identificados na escola como “agressivos” eram, invariavelmente, mais punidos fisicamente em casa pelos pais do que aqueles percebidos como “não-agressivos”<sup>129</sup>. O presente estudo, como foi visto, identificou também que alunos vitimados em casa (direta ou indiretamente) relatam mais casos como autores de atos violentos, quando comparados aos seus colegas que não sofrem com a violência doméstica.

Mais amplamente e para além das responsabilidades definidas no âmbito das escolas, a prevenção do “bullying” e da violência em geral, pode e deve ser pensada desde os primeiros anos de vida e, em uma medida não desprezível, mesmo antes do nascimento. Uma afirmação que ganhou enorme força desde os resultados colhidos pelos programas de visitação domiciliar com enfermeiras, durante o pré-natal e ao longo dos dois primeiros anos de vida das crianças (*Prenatal and Infancy Home Visitation by Nurses*), desenvolvidos na década de 70 na cidade de Elmira (NY), nos EUA.

Muitos estudos especializados têm sustentado que os comportamentos violentos e anti-sociais mais sérios costumam ser anunciados por um conjunto de

---

<sup>127</sup> WEST, D.J.; FARRINGTON, D.P. *Who Becomes Delinquent?* London: Heinemann, 1973.

<sup>128</sup> FARRINGTON, D.P.; LOEBER, R. Transatlantic Replicability of Risk Factors in the Development of Delinquency, in: P. COHEN, C. SLOMKOWSKI e L.N. ROBINS (eds), *Historical and Geographical Influences on Psychopathology*, p. 299-329, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1999.

<sup>129</sup> Os autores encontraram que as práticas de punições físicas graves, freqüentes ou ocasionais, atingem 53,9% dos estudantes, 37% delas verificadas com estudantes de escolas particulares e 67%, com alunos de escolas públicas.

sinais anteriores aos anos de pré-escola (SMART *et al.*, 2005). Os fatores de risco que estão na base destes sintomas podem, entretanto, ser superados ou minimizados por políticas públicas específicas e focadas. Os programas de visita domiciliar com enfermeiras apenas o confirmam. Com eles é possível, por exemplo, evitar que as gestantes reproduzam comportamentos potencialmente danosos à saúde de seus futuros bebês e prevenir o abuso sexual, os maus-tratos e a negligência na relação com as crianças. Programas do tipo podem, também, auxiliar os pais a desenvolver as habilidades necessárias ao cuidado das crianças e à promoção do seu desenvolvimento.

A experiência acumulada com iniciativas do tipo mostra que os resultados serão os melhores sempre que os responsáveis pelas visitas forem, de fato, profissionais treinados a quem se delegue a responsabilidade pelo acompanhamento de não mais do que 25 famílias. Deve-se tomar cuidado para que cada família seja visitada semanalmente ou, pelo menos, uma vez a cada duas semanas, sem prévio aviso. Os esforços destes profissionais, por outro lado, serão mais amplamente recompensados se puderem cuidar não apenas das condições de saúde da mãe e da criança, mas também promover – com o apoio de órgãos públicos e privados, as mudanças necessárias para um ambiente mais saudável e seguro.

O trabalho permitirá que pais inexperientes aprendam noções básicas a respeito de como melhor educar seus filhos, como lidar com a depressão, com a raiva, com a impulsividade, entre outras conquistas, além de auxiliar as pessoas a evitar a gravidez indesejada (OLDS *et al.*, 1998). Mudanças aparentemente singelas como a de reduzir o número de cigarros durante a gravidez e melhorar a alimentação da gestante previnem desvantagem nas capacidades intelectuais das crianças, que serão muito mais freqüentes nos grupos de gestantes fora do programa que fumam mais de 10 cigarros por dia e que se alimentam inadequadamente. Olds *et al.* (1998) sustentam que, em alguns casos, como na citada experiência de Elmira (NY), a participação em programas do tipo produziu, entre mães solteiras e pobres, a redução da negligência, abuso sexual e maus-tratos sobre as crianças, em 79%. Ao mesmo tempo, os mesmos autores destacam que as crianças incluídas no programa de visita tiveram, ao segundo ano de vida, 56%

menos casos em que foram conduzidas a um pronto-socorro, do que as crianças que não estiveram no programa.

Os estudos longitudinais têm permitido ainda, medir outros benefícios importantes. Ao longo dos primeiros 15 anos após o nascimento de seu primeiro filho, se observou que as mães solteiras e pobres que receberam as visitas tiveram 31% menos novas gestações, mais espaçamento entre as gestações subseqüentes, menos 1/3 do tempo de licença médica ou de auxílio desemprego, 44% menos casos de problemas comportamentais, 69% menos prisões e 81% menos condenações criminais do que as mulheres de mesmo perfil no grupo de controle.

Ao mesmo tempo, os adolescentes cujas mães receberam as visitas das enfermeiras, tiveram 60% menos casos de fugas de casa, 55% menos prisões e 80% menos condenações criminais do que os adolescentes cujas mães não receberam as visitas. Eles também fumaram menor quantidade de cigarros por dia, consumiram menos álcool e tiveram menos problemas relacionados ao uso de drogas ilegais. Os mesmos pesquisadores responsáveis por este acompanhamento, encontraram que, quando os programas de visitação são focados em gestantes pobres, os custos do programa são pagos pelos seus benefícios em apenas 4 anos. Segundo avaliação da *RAND Corporation*, quando as crianças do programa alcançam 15 anos, a redução de seu envolvimento com o crime, o menor número de problemas de saúde que enfrentaram e a menor necessidade de gastos com assistência social, terão permitido uma economia ao Estado de mais de 4 vezes o investido no programa de visitação<sup>130</sup>.

Estudo de Adelman (2005), em torno de fatores de risco e fatores protetivos, examinou as correlações entre violência familiar, abuso de álcool ou drogas na família, atividade ilegal na escola, “bullying” e vitimização (fatores de risco) e cuidados da família, segurança na escola, boas maneiras dos professores, boas maneiras dos estudantes e cuidados de outros adultos (fatores protetivos), com um

---

<sup>130</sup> KAROLY, L.A. et al. *Investing in Our Children: What We Know and Don't Know about the Costs and Benefits of Early Childhood Interventions*. MR-898. Santa Monica, CA: The RAND Corporation, 1998. *Apud*: OLDS, et al (1998).

conjunto de comportamentos estudantis considerados “negativos” (porte de armas na escola, furto em loja, dano à propriedade, fuga da escola para casa, violência física, uso de tabaco, uso de álcool, uso de drogas, recreação sedentária, dieta inadequada, comportamento suicida) e “positivos” (recreação social, conquistas acadêmicas, comportamento produtivo, exercícios físicos, dieta nutritiva e uso de cinto de segurança). A amostra foi integrada por 77% dos estudantes da 6ª série (pré-adolescentes) das escolas públicas de Minnesota, EUA, em 2001. Como se poderia esperar, todos os fatores de risco variaram positivamente para uso de drogas, comportamento delituoso e suicida e a maioria dos fatores protetivos apareceu positivamente associada com menor incidência de comportamentos negativos. Em nenhuma instância, algum dos fatores protetivos apareceu associado a comportamentos negativos. Curiosamente, todos os fatores de risco apareceram associados positivamente ao “comportamento produtivo” (tipo: trabalho pago por tarefas, trabalho comunitário ou *babysitting* na família). Quando os fatores de risco se acumulam, observou-se nítida correlação para maior incidência de todos os comportamentos negativos. Os fatores protetivos, por seu turno, quando acumulados se relacionam com menor incidência de uso de tabaco, álcool e drogas, menor incidência de comportamentos delituosos, de recreação sedentária e dieta inadequada (açúcares e gorduras). O estudo demonstrou que o percentual de estudantes que tiram as melhores notas cresce 7 pontos percentuais diante da presença de cada um dos fatores protetivos e cai, em média, 6 pontos percentuais para cada novo fator de risco. Padrões similares para comportamento delituoso e uso de álcool e drogas sugerem que mesmo uma pequena alteração quanto aos fatores protetivos ou de risco pode produzir significativas mudanças no comportamento dos pré-adolescentes.

Os trabalhos científicos mais relevantes sobre fatores de risco para violência juvenil os têm dividido em cinco domínios básicos. Segundo esta proposição, os fatores de risco significativos são:

- a) os de natureza individual,
- b) os familiares,
- c) os que estão presentes na escola,
- d) os que podem ser oferecidos pelo grupo de amigos e



e) os que possuem uma natureza comunitária.

Os fatores de risco individuais incluem as características biológicas e psicológicas, que podem ser identificadas em crianças de pouca idade e que tendem a aumentar suas vulnerabilidades frente às influências negativas externas. O primeiro destes fatores é o gênero. Não há mais como se desconsiderar o fato de que os comportamentos violentos – notadamente aqueles que implicam violência física – são caracteristicamente masculinos; independentemente das tradições culturais. Hiperatividade e impulsividade são duas outras características individuais fortemente relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos violentos<sup>131</sup>. Sabe-se, por outro lado, que crianças de famílias onde comportamentos e atitudes violentas são corriqueiros e modelados pelos pais ou irmãos tendem a “normalizar” tais práticas, percebendo-as como formas legítimas e naturais de resolução de conflitos. Como consequência, tais crianças terão chances muito mais expressivas de construir comportamentos violentos do que aquelas não submetidas a este tipo de “molde familiar”<sup>132</sup>. Negligência no cuidado das crianças, especialmente a falta de monitoramento, além da incapacidade de determinar regras claras de comportamento, oferecimento de disciplina inconsistente ou emprego de castigos corporais, também aumentam os riscos de futuras condutas violentas<sup>133</sup>. Já na escola, temos que o próprio “bullying” é um fator preditivo importante para as condutas violentas. Da mesma forma, o fracasso escolar. Evidências colhidas por Farrington (1989), por exemplo, mostram que uma criança de 11 anos que tenha um rendimento escolar muito baixo possui não apenas mais chances de evasão, mas, igualmente, chances muito maiores de associação com jovens envolvidos em atos infracionais. Neste último caso, teremos um fator de risco adicional para a violência. Especialmente na adolescência, o envolvimento com amigos infratores aumenta

---

<sup>131</sup> FARRINGTON, D.P. Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence Victim*, n.4, p. 79 –100.; MANNUZZA S., et al. (1989) Hyperactive boys almost grown up: IV. Criminality and its relationship to psychiatric status. *Arch Gen Psychiatry*, n. 46, p. 1073–9. *Apud*: HERRENKOHL *et al.* (2000).

<sup>132</sup> FARRINGTON, D.P. Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later-life outcomes. In: PEPLER DJ, RUBIN KH, (eds). *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. p. 5-29, Hillsdale, NJ: Erlbaum: 1991.

<sup>133</sup> HAWKINS J.D. *et al.* A review of predictors of youth violence. In: LOEBER R, FARRINGTON DP, (eds.) *Serious and Violent Juvenile Offenders: Risk Factors and Successful Interventions*. Thousand Oaks, CA: Sage: 106– 46, 1998.

consideravelmente as possibilidades de condutas violentas<sup>134</sup>. Da mesma forma, determinadas características presentes nas comunidades e derivadas da desorganização social como, por exemplo, possibilidade de acesso fácil a drogas ilegais ou a armas de fogo, também constituem fatores importantes. Trabalhos como o de Herrenkohl et al. (2000) têm confirmado que crianças e adolescentes expostos a vários fatores de risco aumentam consideravelmente as chances de desenvolverem comportamentos violentos ao início de sua vida adulta.

Estes ensinamentos devem ser considerados quando pensamos em prevenir as práticas violentas em geral, tanto quanto as ações específicas de “bullying”, de tal forma que, desde muito cedo, seja possível intervir com políticas públicas consistentes sobre os fatores de risco. As evidências disponíveis, de qualquer forma, confirmam que programas de prevenção ao “bullying” podem ser amplamente exitosos. Olweus (1993) demonstrou como é possível reduzir em até 50% tais práticas com uma correta intervenção que altere os padrões institucionais vigentes no estabelecimento de ensino. Smith e Shu (2000), em pesquisa que avaliou os esforços de uma década de intervenção “antibullying” nas escolas inglesas encontraram resultados significativos de redução destas práticas. Clarke e Kiselica (1997) recomendam uma intervenção sistemática, com uma abordagem que inclui vários componentes como uma mudança de concepção sobre o “bullying” entre os funcionários e professores, envolvimento dos pais na prevenção do fenômeno, implementação de uma política anti-bullying consistente na escola, estabelecimento de uma supervisão mais forte dos adultos em todos os espaços escolares, identificação precoce de grupos de risco, entre outras iniciativas. Programas do tipo tem reduzido as práticas de “bullying” entre 20 a 50% no período de dois anos.<sup>135</sup>

---

<sup>134</sup> LIPSEY, M.W.; DERZON, J.H. Predictors of violent and serious delinquency in adolescence and early adulthood: A synthesis of longitudinal research. In: LOEBER R, FARRINGTON DP, (eds.) *Serious and Violent Juvenile Offenders: Risk Factors and Successful Interventions*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998, p. 86– 105. *Apud*: HERRENKOHL et al. (2000).

<sup>135</sup> ARORA, C. M. J. (1994). *Is there any point in trying to reduce bullying in secondary schools?* Educational Psychology in Practice, n. 10, 155–162. OLWEUS, D. (1991a). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program. In: D. J. PEPLER; K. H. RUBIN (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411–448). Hillsdale, NJ: Erlbaum; OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell. OLWEUS, D. (1994). *Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program*. In L. R. HUESMANN (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives*. New York: Wiley, p. 97–130. *Apud*: MA (2001)

Muitas outras experiências em diversos países do mundo têm confirmado amplamente tais possibilidades e encontrado “efeitos colaterais” benignos como, por exemplo, a redução de atos de vandalismo e aumento da frequência escolar. Com base nestas experiências internacionais, é possível delinear algumas das principais características que tais programas devem possuir, de forma a aumentar suas chances de sucesso.

Abordagens “antibullying” nas escolas devem ser delineadas com base em uma perspectiva sistêmica de forma que várias iniciativas sejam articuladas em diferentes níveis. Além dos autores e das vítimas, é preciso que se dispense atenção ao conjunto dos estudantes não diretamente envolvidos, que os pais sejam esclarecidos e sensibilizados sobre o tema, que a comunidade participe dos esforços de prevenção e que, em vários aspectos, a própria instituição escolar seja transformada. Sobre esta necessidade, Pepler e Craig (2000), alinham os seguintes princípios:

- 1- “Bullying” e a vitimização não são fenômenos isolados. Por isso, intervenções direcionadas aos autores e vítimas, embora necessárias, não são suficientes.
- 2- É preciso ampliar o foco da intervenção para além dos autores e vítimas, incluindo a escola, os colegas, os pais e a comunidade.
- 3- O enfrentamento efetivo exige mudanças em todos estes níveis. Se os adultos da escola não mudarem suas atitudes e comportamentos, os estudantes não irão alterar os seus.
- 4- Liderança no enfrentamento do “bullying” é essencial para a mudança.

Para que se torne possível a definição de estratégias e planos concretos “antibullying” nas escolas, é preciso que o problema seja, primeiramente, reconhecido pelos professores e pelos pais em sua importância e gravidade. Como disse Constantini (2004, p.101), “o “bullying” na escola está, salvo os episódios mais gritantes e visíveis, ligado a um problema de reconhecimento do fenômeno por parte dos adultos”. Programas efetivos, de qualquer modo, jamais poderão se desenvolver

sem que os adultos estejam conscientes do problema e sem que exista disposição de envolvimento por parte dos pais e dos professores.

Constantini sintetiza em cinco etapas fundamentais o processo de construção de uma intervenção preventiva na escola nos seguintes termos:

- 1) Fazer o fenômeno vir à tona;
- 2) Sensibilização para o “bullying”;
- 3) Formação de uma comissão para implantar o projeto;
- 4) Intervenções de combate e prevenção e
- 5) Ampliação da intervenção de campo.

É preciso que se aposte, fundamentalmente, na mudança do ambiente escolar a partir de uma mudança de perspectivas e atitudes de todos, a começar pelos professores. Os estudantes poderão reagir de outra forma diante do “bullying” na medida em que perceberem que algo mudou na escola quanto ao tema. As vítimas se sentirão seguras ao comunicar eventuais novas ocorrências; as testemunhas - que antes riam dos agredidos ou mesmo incentivavam explicitamente os agressores, se sentirão constrangidas se mantiverem estas posturas e os próprios autores poderão refletir melhor sobre suas ações na medida em que muitos dos seus colegas passem a desvalorizar tais condutas, tratando-as, por exemplo, como sinais de covardia.

Para Cerezo (2006), dentro dos grupos de iguais é preciso identificar os papéis desempenhados por cada indivíduo e o “status” por eles alcançado. Os grupos de estudantes na escola, como todos os demais grupos, se formam em torno de determinados componentes afetivos e relacionais, que atuam como elementos básicos na determinação de pautas comportamentais (ROLAND E GALLOWAY, 2002)<sup>136</sup>. Assim, Cerezo (2006) sustenta que se o “bullying” é situado como fenômeno grupal, só se pode compreender seu alcance analisando as relações sociais entre os escolares. Para a autora, alunos autores de “bullying” tendem a

---

<sup>136</sup> ROLAND, E.; GALLOWAY, D. Classroom influences on Bullying. *Educational Research*. n. 44, p. 299-312, 2002. *Apud*: CEREZO (2006).

possuir maior ascendência social sobre os demais e a serem mais bem considerados por, pelo menos, uma parte de seus colegas. Esta conclusão – que é confortada pelas evidências colhidas pelos pesquisadores - parece importante para contornar os riscos de uma abordagem que reduza o fenômeno às características individuais dos autores. Com efeito, o “bullying” só se tornou uma realidade nas escolas e um problema que tem alcançado uma dimensão muitas vezes dramática por conta da aceitação e/ou apoio que os autores encontram nas suas relações com aqueles alunos que – para usar uma linguagem dramatúrgica – constituem o que poderíamos denominar de “platéia”.

Duas questões importantes acompanham as preocupações dos pesquisadores e de muitos dos envolvidos com políticas de prevenção:

a) por que razão os autores costumam encontrar legitimidade entre seus pares quando vitimam colegas?

b) haveria uma razão compreensível na oferta repetida de dor e sofrimento em uma dinâmica que, à primeira vista, parece totalmente despropositada?

A pedagoga Nora Rodríguez, lidando com estes temas oferece sugestões interessantes. Lembra, inicialmente, uma passagem do documentário de Michael Moore, “Tiros em Columbine” (*Bowling for Columbine*), onde o diretor entrevista um adolescente que havia sido incluído em uma lista de “alunos com potencial de agressividade”, que deveriam merecer cuidados especiais das autoridades. O garoto, B.J., revela, então, sua insatisfação por ser o segundo nome da lista. Gostaria de ser o primeiro nome. Rodríguez (2005) entende que o desejo do adolescente era ser o primeiro “em alguma coisa”. Na base desta reação, poderíamos encontrar o desejo de reconhecimento. As condutas violentas, assim, talvez ofereçam a chance de um “protagonismo” àqueles que, de outra forma, não teriam como se sobressair ou firmar suas autorias. Pela agressão, os autores do “bullying” almejavam um espaço de reconhecimento entre aqueles que pretendem impressionar; um objetivo que, via de regra, terminam alcançado. Nas palavras da autora:

O “bully” (autor) faz qualquer coisa por um pouco de popularidade, simplesmente porque não é um líder natural, não é o menino que todos escutam, não é o mais querido... Tampouco é o garoto inibido que nunca é escutado e cuja companhia é evitada; não é o pesado, nem o engraçado da classe... O “bully” é aquele que, a princípio, se confunde com a maioria, porém, diferentemente dos demais, ele deseja o protagonismo e o alcança impressionando. (Op. Cit. 2005, p. 63)

Por este caminho, talvez seja possível encontrar no fenômeno do “bullying” algo mais que uma dinâmica violenta e cruel. É possível, inclusive, que os autores ofereçam ao grupo que legitima suas ações – aqueles que os acompanham e que se divertem com o sofrimento experimentado pelas vítimas – determinadas garantias ou mesmo uma proteção simbólica diante dos medos dos perigos reais ou imaginários percebidos por crianças e adolescentes na escola.

Neste sentido, vítimas, autores e testemunhas merecem atenção e, para cada grupo será preciso construir uma estratégia específica. No que diz respeito aos autores, seria conveniente lembrar que suas atitudes abusivas e intimidadoras muito frequentemente podem expressar um tipo de reação não refletida, estruturada muito antes em outras experiências, mais que uma decisão racional. Impor conscientemente o mal a outra pessoa não necessariamente significa uma “deliberação”, pelo menos não no sentido forte desta expressão. Às vezes, nos envolvemos em discussões ou conflitos familiares que, conscientemente, não desejávamos. Circunstância que não irá nos oferecer garantia contra a possibilidade de magoar ou ferir o outro por meio de palavras ou atitudes. Parece correto afirmar, de qualquer modo, como o fizeram Beaudoin e Taylor (2006, p. 52), que “a maioria das pessoas não escolhe ter problemas”.

O envolvimento dos pais nos esforços “antibullying” é também muito importante. Os pais e responsáveis legais devem prestar atenção em eventuais mudanças de humor e comportamento de suas crianças. Irritação frequente, acessos de choro, insônia, falta de concentração nos temas de aula, dores que obrigam a faltar aula, etc. podem ser sinais de que algo de errado está acontecendo nas relações da criança com seus pares. Nem sempre as crianças vítimas de “bullying”, especialmente as de menor idade, conseguem verbalizar exatamente o que está ocorrendo com elas. Em outras oportunidades, as crianças tentam falar

com seus pais, mas o problema que as aflige não é reconhecido em sua importância. Alguns pais, diante das queixas de seus filhos, simplesmente dizem: “Ignore os colegas que estão te provocando”. Em outro extremo, há os que aconselham seus filhos a revidar as agressões. Ambos os caminhos são péssimos e tendem a agravar a experiência de vitimização.

Tentando orientar os pais frente ao “bullying”, Rigby (2003b) sustenta que, como regra, não se deve procurar resolver o problema abordando diretamente o responsável ou os responsáveis pela agressão. Antes disso, é preciso saber por que eles estão se comportando de maneira agressiva. Muitas vezes, os autores imaginam que estão apenas se divertindo e não fazem idéia do sofrimento que estão impondo à vítima; em outros momentos, os autores do “bullying” podem estar tão-somente repetindo preconceitos comuns em suas famílias contra grupos minoritários (negros ou homossexuais, por exemplo); em outras oportunidades, o que os autores pretendem é punir a vítima por algo que ela tenha feito, ou, ainda, simplesmente, adquirir o respeito de seus colegas. Uma intervenção conseqüente quanto ao “bullying” deve procurar saber, antes de tudo, qual a natureza exata do problema e quais suas circunstâncias.

Quanto aos programas de prevenção no âmbito da escola, Gottfredson (1997), sustenta que eles incluem intervenções destinadas a prevenir um conjunto de problemas de comportamento incluindo casos de furto, violência, agressões, uso de álcool e de outras drogas, comportamento anti-social, desafio à autoridade e desrespeito aos demais, uma vez que estas condutas e situações estão correlacionadas e são produzidas por causas comuns. Fenômenos como a evasão escolar e a baixa freqüência dos alunos favorecem o desenvolvimento de comportamentos anti-sociais e devem, portanto, ser enfrentados com prioridade.

Muitos dos pesquisadores e profissionais da área têm assumido claramente o vínculo existente entre a redução dos problemas de comportamento na escola e a redução dos indicadores futuros de criminalidade, o que tem sublinhado a importância da escola na prevenção. Infelizmente, as escolas que estão localizadas em regiões mais pobres e que são afetadas pelos mais sérios problemas de

comportamento, evasão e baixa frequência são, em regra, aquelas que menos dispõem de recursos humanos e financeiros para desenvolver abordagens preventivas.

As pesquisas têm sugerido que as práticas de “bullying” diminuem substancialmente quando os alunos espectadores as desaprovam<sup>137</sup>. Estes alunos espectadores, que normalmente acompanham ou mesmo encorajam as agressões, têm um papel muito importante no processo de prevenção quando, por suas atitudes, passarem a desvalorizar as condutas violentas. As práticas violentas, afinal, são comumente sustentadas pela cumplicidade de muitos outros estudantes, a começar pelo freqüente silêncio diante dos abusos. Por isso, deve-se utilizar o “poder do grupo de pares” (*peer group power*), propondo que se ensine às crianças estratégias para uma intervenção concreta nos episódios de “bullying” de forma que os autores não encontrem qualquer apoio social<sup>138</sup>.

Ter amigos é uma circunstância que pode inibir a prática de “bullying”. Um estudo holandês encontrou que mais da metade dos estudantes que eram vítimas de “bullying” relataram “não ter amigos”; já com aqueles que relataram possuir mais de 5 amigos, apenas 11% foram vítimas de “bullying”<sup>139</sup>.

Para que seja possível enfrentar e superar as práticas de “bullying” entre crianças e adolescentes é preciso que as escolas desenvolvam uma postura comprometida com valores humanistas, o que deve se traduzir, entre outros aspectos, no respeito diante das diferenças e na capacidade de contrastar - com o próprio exemplo - posturas discriminatórias e preconceituosas vigentes na

---

<sup>137</sup> PEPLER, D. J.; CRAIG, W. M. A peek behind the fence: naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. v. 31, n. 4, p. 548-553. *Developmental Psychology*, 1995. *Apud*: RIGBY (2004).

<sup>138</sup> Ver, por exemplo: O'CONNELL, P.; PEPLER, D.; CRAIG, W. (1999) Peer involvement in Bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, n. 22, p. 437-452; SALMIVALLI C. (1999) Participant role approach to school Bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, n. 22, p. 453-459 e SUTTON, J.; SMITH, P.K. (1999) *Bullying as a group process: an adaptation of the participant role approach*. *Aggressive Behavior*, n. 25, p. 97-111. *Apud*: FEKKES *et al* (2005).

<sup>139</sup> JUNGER-TAS, J.; J. VAN KESTEREN. *Bullying and Delinquency in a Dutch School Population*. The Hague (Netherlands): Kugler Publications, 1999. *Apud*: SAMPSON (2002).



sociedade. Uma tarefa que será sempre muito difícil para aqueles professores que também estejam impregnados por uma significativa carga de preconceitos<sup>140</sup>.

Para que se tenha uma dimensão mais exata do problema e se saiba qual a sua real incidência na escola, deve-se trabalhar com pesquisa de campo, empregando, entre outros recursos, os estudos de auto-relato para ouvir o que os alunos têm a dizer sobre o tema. Tais pesquisas devem garantir total anonimato das respostas, de tal forma que não se criem constrangimentos extras às vítimas e que os autores se sintam à vontade para falar a verdade. Tal pesquisa permitirá um diagnóstico mais seguro e, por decorrência, tornará possível a elaboração de um plano eficaz de intervenção institucional. Na segunda fase, a de sensibilização, a direção da escola deve propiciar as condições ideais para que toda a comunidade escolar seja alertada para a gravidade da situação e para a necessidade de que providências “antibullying” sejam construídas coletivamente.

A constituição de um grupo que irá coordenar o projeto na Escola marca o início da elaboração da política de prevenção. Com base nos dados apurados na pesquisa e com o acúmulo das discussões realizadas na comunidade escolar, o grupo já terá uma idéia mais clara das primeiras providências a tomar.

Por fim, teremos a intervenção propriamente dita. Neste momento, será importante, por exemplo, a criação de um mecanismo seguro para que os alunos vitimados pelo “bullying” possam relatar o que estão sofrendo. Outros alunos que tenham testemunhado episódios do tipo também devem ser estimulados a relatar o que viram, o que será mais provável se todos souberem que a idéia básica não é punir os autores, mas auxiliar as vítimas e superar este tipo de ocorrência. Providências simples como caixas coletoras de denúncias na Escola poderão ser bastante úteis. Alunos mais velhos podem ser nomeados tutores de alunos novos, assumindo a responsabilidade de introduzir o novato na escola, esclarecer suas

---

<sup>140</sup> Apenas para que se tenha uma idéia das dimensões do problema, segundo pesquisa realizada pela UNESCO em parceria com o Ministério da Educação (“Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam”), que ouviu 5 mil professores, sendo 82% da rede pública e 18% da rede privada, nos 26 estados e Distrito Federal, 59,7% dos professores brasileiros consideram “inadmissível” que uma pessoa possa “ter experiências homossexuais”, enquanto que 21% afirmam não desejar “ter como vizinho um homossexual”.

dúvidas e defender seus direitos. Grupos de voluntários devem ser formados para que, em revezamento, procurem as crianças e os adolescentes que estão isolados na hora do recreio e os introduzam nos grupos.

Todos os espaços devem ser ativamente monitorados por adultos durante a entrada, a saída e o horário de recreio, de tal forma que os alunos mais frágeis se sintam seguros. Campanhas “antibullying” devem ter início na escola utilizando-se, por óbvio, de expressões de fácil entendimento e com metas definidas a serem alcançadas. Após um período de aplicação do plano, nova pesquisa deve aferir os resultados já alcançados segundo a percepção da comunidade escolar. Ao mesmo tempo, a escola deve liderar o envolvimento da sua comunidade com o problema. Associações de moradores, clubes de futebol, Igrejas, clubes e danceterias, entre outros, devem ter plena consciência dos esforços realizados pela instituição e, dentro de suas possibilidades, se somar a eles.

Será necessário que as escolas possuam regras claras, conhecidas por todos, e que tais regras esclareçam todos os procedimentos a serem observados para se evitar as práticas de “bullying”, tanto quanto os recursos disponíveis para as eventuais vítimas. Que não se trabalhe, entretanto, apenas com a necessidade de responsabilização daqueles que transgridem ou se insubordinam (necessidade, aliás, muitas vezes negligenciada doutrinariamente), mas que se possa valorizar e recompensar os comportamentos desejáveis trabalhando-se, desta forma, com prêmios e incentivos. É fundamental que os alunos – desde muito cedo – tenham algum protagonismo na definição destes limites e destas orientações valorativas de tal forma que se sintam sujeitos de um processo coletivo de auto-instituição da escola como um lugar que também lhes pertence. Por outro lado, devem ser tomadas as providências necessárias para que cada uma das iniciativas e dos programas colocados em prática possam contar com avaliação independente para que, por sobre as teses e as opiniões, se descubra o que, de fato, “funciona” e novos rumos sejam traçados sempre que necessário.

Pode-se afirmar que a Escola deva realizar um duplo movimento de abertura. Um em direção às comunidades e às famílias, de forma a lhes assegurar espaços

para experiências de pertencimento, cultura e lazer e, outro, em direção à individualidade e à história subjetiva de cada aluno, de tal forma que, identificados os desafios singulares, seja possível oferecer o apoio necessário para que todos transitem em direção às conquistas civilizatórias.

As estratégias “antibullying” nas escolas exigem que as instituições estabeleçam claramente seus compromissos com a prevenção e que foquem suas iniciativas no fenômeno tal como ele se reproduz concretamente. As abordagens utilizadas neste processo devem ser multifacetadas. Assim, ao invés de se enfrentar uma das dimensões do problema, deve-se abordá-lo por vários “lados”. Será, por exemplo, necessário definir uma política institucional “antibullying” que se torne amplamente conhecida por todos; mas também oferecer uma formação especial para os professores e os funcionários que os capacite plenamente à identificação do fenômeno e ao seu enfrentamento e, ainda, orientar os estudantes quanto ao problema, esclarecendo-os sobre quais são seus direitos e obrigações. Por fim, os pais deverão ser capacitados para o melhor exercício de suas funções.

O “bullying” é um fenômeno, sobretudo associado à humilhação. Os agressores, por diferentes motivos, encontram gratificação em submeter suas vítimas a situações vexatórias. O comportamento violento no caso implica em “rebaixar” uma ou mais pessoas a uma condição percebida por elas - e por todos os demais - como “inferior”, ferindo o sentimento que possuem a respeito da sua dignidade. Há neste processo uma dinâmica própria pela qual os agressores tentam demonstrar sua “superioridade” precisamente pela capacidade de humilhar. É o sofrimento das vítimas, sua subordinação ao ridículo ou sua aparente conformidade diante de situações vexatórias, que oferece aos autores a distinção procurada e o protagonismo diante dos pares. Nesta dimensão, as vítimas são “outsiders” e os agressores, os “estabelecidos” (ELIAS e SCOTSON, 2000).

Não casualmente, a origem latina do verbo “humilhar” está em “humus”, que quer dizer “chão” e “degradação”. Até o século XVIII, o uso da expressão em inglês (*humiliation*) era muito comum para designar a obrigação dos súditos em se curvar, vinculando-se mais apropriadamente à idéia de “humildade” (*humility*). De Decca

(2005) chama a atenção para esta evolução, sustentando que a diferenciação da expressão “humildade” como algo distinto de “humilhação” é conquista moderna. Desde esta apartação, se tornou possível distinguir o potencial de virtude na conduta daquele que é “humilde”, identificando no ato de “rebaixamento” (humilhação) do outro um mal intolerável. A conquista é uma tradução no plano moral da idéia de “direito” pela qual os indivíduos se reconhecem em um patamar comum – pelo menos quanto ao que entendem ser sua condição de dignidade humana.

O sofrimento provocado, por isso mesmo, é tão expressivo quanto impossível de ser narrado. Arendt (1991) assinalou que a solidão integra a agência humana e que sua manifestação mais radical é a dor:

(...) O sentimento mais intenso que conhecemos é ao mesmo tempo, o mais privado e o menos comunicável de todos (...) a dor, que é realmente uma experiência limítrofe entre a vida, no sentido de "estar na companhia dos homens", e a morte, é tão subjetiva e alheia ao mundo das coisas e dos homens que não pode assumir qualquer tipo de aparência.

Pela dor, os seres humanos se isolam da companhia do mundo e têm sua própria percepção da realidade completamente alterada. Partindo desta visão, podemos acrescentar que a dor da humilhação é uma forma particular desta experiência intraduzível, na medida em que só existe quando outra pessoa ou um grupo de pessoas – o que é mais freqüente – testemunhou ou sabe das circunstâncias pelas quais sofre, tendo encontrado precisamente nelas um motivo de satisfação. Ser humilhado significa, assim, sofrer por uma dor que é só minha, mas que foi produzida na companhia de um mundo que se compraz em me negar dignidade e que, por decorrência, deseja minha dor. Humilhar é, por isso mesmo, o maior isolamento que se pode conceber.

Enfrentar e superar as práticas de humilhação que caracterizam o fenômeno “bullying” é, neste plano mais amplo, um modo de afirmar o direito que todos temos à companhia do mundo.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUAS, Maria das Graças. *Violência nas Escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.

ADELMANN, Pamela K. *Social environmental factors and preteen health-related behaviors*. *Journal of Adolescent Health*. n. 36, p. 36–47, 2005. Disponível em: <http://www.jahonline.org/article/PIIS1054139X04001752/> . Acesso em: 01 fev. 2008.

APA Commission on Violence and Youth. *Reason to Hope*. In: *Is Youth Violence Just Another Fact of Life?* 1994. Disponível em: <http://www.apa.org/ppo/issues/pbviolence.html> . Acesso em: 01 fev. 2008.

ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Uiversitária, 1991.

\_\_\_\_\_. *Da Revolução*. São Paulo: Ática, 1988.

\_\_\_\_\_. *Sobre a Violência*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

AYRES, M. *et al. Bioestat 5.0*. Belém, Sociedade Civil Mamirauá; Brasília, CNPq, 2006.

BALDRY, Anna C.; FARRINGTON, David P. *Types of bullying among Italian school children*. *Journal of Adolescence*, n. 22, p. 423–426, 1999.

BALDRY, Anna Constanza. *Bullying among italian meddle school students: combining methods to understand aggressive behaviour and victimization*. *School Psychology International*. 19: 361, 1998. Disponível em: <http://spi.sagepub.com/cgi/content/abstract/19/4/361>. Acesso em: 02 fev. 2008.

\_\_\_\_\_. *Bystander Behaviour Among Italian Students*. *Pastoral Care in Education* 23 (2), p. 30 - 35, 2005.

BATSCHE, G. M., e KNOFF, H. M. (1994). *Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools*. *School Psychology Review*, 23(2), 165-174.

BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR, Maureen. *Bullying e Desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*. Porto Alegre, Artmed, 2006.

BLAYA, Catherine. *Elementos de reflexão a partir do comparativismo europeu*. In: *Desafios e Alternativas: violências nas escolas*, Brasília, UNESCO, UNDP, 2003.

BOSWORTH, Kris; ESPELAGE, Dorothy L.; SIMON, Thomas R. *Factors Associated with bullying Behavior in Middle School Students*. *The Journal of Early Adolescence*, n. 19, p. 341, 1999. Disponível em: <http://jea.sagepub.com/cgi/content/abstract/19/3/341>. Acesso em: 03 fev. 2008.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRANTINGHAM, P.J.; FAUST, F.L. *A Conceptual Model of Crime Prevention*. In: *Crime and Delinquency*, n. 22, p. 130-46, 1976.

CARALT, Jordi Collell i; MIQUEL, Carme Escude. *El acoso escolar: un enfoque psicopatológico*. *Anuário de Psicologia Clínica Y de la Salud*, n. 2; p. 9-14, 2006. Disponível em: [http://www.institucional.us.es/apcs/doc/APCS\\_2\\_esp\\_9-14.pdf](http://www.institucional.us.es/apcs/doc/APCS_2_esp_9-14.pdf)  
Acesso em: 03 fev. 2008.

CARLISLE, Nicholas e ROFES, Eric. *School Bullying: Do Adult Survivors Perceive Long-Term Effects?* *Traumatology*, n. 13, p. 16: 2007.  
Disponível em: <http://tmt.sagepub.com/cgi/content/abstract/13/1/16>. Acesso em 12 abril. 2008

CARNEY, Amy G.; MERRELL, Kenneth. *Bullying in Schools: Perspectives on Understanding and Preventing na International Problem*. *School Psychology International*, n. 22, p. 364, 2001. Disponível em:  
<http://spi.sagepub.com/cgi/content/abstract/22/3/364>. Acesso em: 02 fev. 2008.

CARVALHOSA, Susana Fonseca de; LIMA, Luísa; MATOS, Margarida Gaspar de. *Bullying: a provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português*. *Aná. Psicológica*. v. 20, n.4, p.571-585. ISSN 0870-8231, nov. 2002. Disponível em:  
[http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312002000400003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312002000400003&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 26 jan. 2008.

CEREZO, Fuensanta. *Violência e Victimización entre escolares*. El “bullying”: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull – S. *Revista eletrônica de investigação psicoeducativa*, v. 4, n. 9. 2006. Disponível em:  
[http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espannol/Art\\_9\\_115.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espannol/Art_9_115.pdf)  
Acesso em: 26 jan. 2008.

CHAN, John H.F. *Systemic Patterns in “bullying” and Victimization*. *School Psychology International*; 27; 352, 2006. Disponível em:  
<http://spi.sagepub.com/cgi/content/abstract/27/3/352> . Acesso em: 27 jan. 2008.

CHAUX, E. *Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: Conflictos y agresión entre niños y adolescentes de Bogotá*. *Revista de Estudios Sociales*, 12, p. 41-51, 2002.

\_\_\_\_\_. *El programa de prevención de Montreal: lecciones para Colombia*. En publicacion: *Revista de Estudios Sociales*, n. 21. CESO, Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Los Andes, Bogotá: Colômbia, 2005. Disponível em:  
[http://psicologia.uniandes.edu.co/echaux/Chaux\\_rev21.pdf](http://psicologia.uniandes.edu.co/echaux/Chaux_rev21.pdf) . Acesso em: 26 jan. 2008.

CONNOLLY, J. et al. *A Dating experiences of bullies in early adolescence*. *Child Maltreatment*, n. 5, p. 299 – 310, 2000.

CRAIG, W.M. e PEPLER, D.J. *Observations of bullying and victimization in the school yard*. *Canadian Journal of School Psychology*, n. 13, p. 41-60, 1999.

\_\_\_\_\_. *Identifying and Targeting Risk for Involvement in bullying and Victimization. The Canadian Journal of Psychiatry*, n. 48, p. 577– 582, 2003. Disponível em: <http://ww1.cpa-apc.org:8080/publications/archives/CJP/2003/october/craig.asp>. Acesso em: 02 fev. 2008.

CRAIG, Wendy M.; PEPLER, Debra J.; BLAIS, Julie. *Responding to Bullying: What Works? School Psychology International*; n. 28; p. 465, 2007. Disponível em: <http://spi.sagepub.com/cgi/content/abstract/28/4/465> Acesso em 04 fev. 2008.

CRAIG, Wendy M., PEPLER, Debra J. e ATLAS, Rona . *Observations of Bullying in the Playground and in the Classroom. School Psychology International*; 21; 22, 2000. Disponível em: <http://spi.sagepub.com/cgi/content/abstract/21/1/22> . Acesso em 02 fev. 2008.

COLOROSO, Barbara. *The Bully, the bullied and the bystander: from preschool to high school – how parents and teachers can help break the cycle of violence*. New York: HarperCollins Publishers, 2004.

CORTEZ, Mirian Béccheri; PADOVANI, Ricardo da Costa; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. *Terapia de grupo cognitivo-comportamental com agressores conjugais*. Estud. psicol. Campinas. v. 22, n.1, p.13-21, 2005.

Disponível em: [http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2005000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2005000100003&lng=pt&nrm=iso) . Acesso em: 02 fev. 2008.

COSTANTINI, Alessandro. *Bullying: como combatê-lo?* São Paulo: Itália Nova, 2004.

DIAZ-AGUADO, M.J.; MARTÍNEZ, R. e MARTIN, G. *La violencia entre iguales en la escuela y el ocio*. Estudios comparativos e instrumentos de validación. Madri: Instituto de la Juventud, 2004.

DIÓGENES, Glória. *Cartografias da Cultura e da Violência: gangues, galeras e o movimento hip hop*. São Paulo: Annablume, 1998.

DEBARBIEUX, Eric e DEUSPIENNE, Khadija Revolte. *Das estatísticas oficiais aos levantamentos sobre vitimização, delinquência juvenil e violência na escola*. In: *Desafios e Alternativas: violências nas escolas*, Brasília: UNESCO, UNDP, 2003.

DE DECCA, Edgar Salvadori. *A Humilhação: ação ou sentimento?* In MARSON, Isabel; NARXARA, Márcia (orgs). *Sobre a humilhação: sentimentos, gestos, palavras*. Uberlândia: EDUFU, 2005.

DEVOE, J. F.; KAFFENBERGER, S. *Student Reports of bullying: Results From the 2001 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey (NCES 2005–310)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2005. Disponível em: <http://nces.ed.gov/pubs2005/2005310.pdf> . Acesso em: 19 jan. 2007.

DURKHEIM, E. (1985) *O suicídio: estudo sociológico*. Lisboa: Editorial Presença e Martins Fontes.

ELIAS, N. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

\_\_\_\_\_. *Introdução à sociologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

ELIAS, N. e SCOTSON, J.L. *Os Estabelecidos e os Outsiders*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ELLIOT, Gail Pursell. *School Mobbing and Emotional Abuse: See It, Stop It, Prevent It, with Dignity and Respect*. New York: Brunner- Routledge, 2003. Disponível em: <http://www.uestia.com/library/education/schoolyard-bullies-and-”bullying”.jsp>. Acesso em: 20 jan. 2007.

ESPINOZA, Evelyn. *Impacto del maltrato en el rendimiento académico*. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*. n. 9, v. 4. p. 221-238, 2006. Disponível em: [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espagnol/Art\\_9\\_64.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espagnol/Art_9_64.pdf)

FANTE, Cleo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2. ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

FARRINGTON, D.P. *Understanding and preventing bullying*. In: TONNY, M; MORRIS, N. (eds.) *Crime and Justice*. Chicago: University of Chicago Press, v. 17, p. 381–458, 1993.

\_\_\_\_\_. *Developmental Criminology and Risk-Focused Prevention*. In: *The Oxford Handbook of Criminology*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

FINKELHOR, David; ORMROD, Richard; TURNER, Heather. *The Victimization of Children and Youth: A Comprehensive, National Survey*. *Child Maltreatment*. v.10, n. 1, p. 5-25, 2005.

FEKKES, M.; PIJPERS, I.M.; VERLOOVE-VANHORICK, S.P. *Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in “bullying” behavior*. In: *HEALTH EDUCATION RESEARCH*. v.20, n.1, p. 81–91, 2005. Disponível em: <http://her.oxfordjournals.org/cgi/reprint/20/1/81>. Acesso em: 19 jan. 2007.

FERGUSON, D.M.; HORWOOD, C.J. *Physical Punishment/ Maltreatment During Childhood and Adjustment in Young Adulthood*. *Child Abuse and Neglect*, n. 21, p. 617-30, 1998.

FINFELHOR, David; ASDIGIAN, Nancy L. *Risk Factors for youth victimization: Beyond a Lifestyle/Routine Activities Theory Approach*. *Violence and Victims*. v. 11, n.1, 1996. Disponível em: <http://www.unh.edu/ccrc/pdf/CV13.pdf> .

FORERO, Roberto et al. *Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales Australia: cross sectional survey*, n. 319, p. 344-348, 1999. Disponível em: <http://www.bmj.com/cgi/content/full/319/7206/344>. Acesso em: 19 jan. 2007.

FOX, James Alan. et. al. *Bullying Prevention Is Crime Prevention: A Report by Fight Crime: Invest in Kids*, 2003. Disponível em:



[http://www.fightcrime.org/reports/"bullying"Report.pdf](http://www.fightcrime.org/reports/). Acesso em: 02 jan. 2007.

FURLONG, M.G.; MORRISON, R.L.; BOLES, S. *Who are the victims of school violence? A comparison of students non-victims and multi-victims*. Education and treatment of children, n. 18, p. 282-298, 1991.

\_\_\_\_\_. *California School Climate and Safety Survey*. Paper apresentado no encontro anual da Associação de Psicólogos Escolares da Califórnia (*California Association of School Psychologists*). Los Angeles. 1991.

GIBSON, K. *Children in political violence*. Social Science and Medicine, 28 (7), p. 659-667, 1989.

GIRARD, René. *Um longo argumento do princípio ao fim*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

GOFFMAN, Ervin. *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GÓMEZ-BUENDÍA, H. (Ed.) *El conflicto, callejón com salida*. Informe Nacional de Desarrollo Humano. Bogotá, Colômbia: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, 2003.

GOTTFREDSON, Denise C. *School-Based Crime Prevention* in 'Preventing Crime: What Works, What Doesn't, What's Promising'. Washington, DC: U.S. Department of Justice. NCJ 165366. – Relatório ao Congresso dos Estados Unidos, preparado pelo Instituto Nacional de Justiça (National Institute of Justice), 1997. Disponível em: <http://www.ncjrs.org/works/wholedoc.htm>. Acesso em: 15 jan. 2007.

GREENE, Michael B. *Bullying in Schools: A Plea for Measure of Human Rights*. Journal of Social Issues. v. 62, n. 1, p. 63-79, 2006. Disponível em: <http://www.blackwell-synergy.com/doi/pdf/10.1111/j.1540-4560.2006.00439.x> . Acesso em: 16 jan. 2007.

HAAPASALO, J. e POKELA, E. *Childrearing and Child abuse Antecedents of Criminality*. Aggression and Violent Behaviour, v. 1, p.107-27, 1999.

HADJAR, D. et al. *Juvenile Delinquency and Gender Revisited: The Family and Power-Control Theory Reconceived*. *European Journal of Criminology*, Jan 1; 4(1): 33 – 58, 2007.

HARRISON, Lana D. et al. *Comparing Drug Testing and Self-Report of Drug Use among Youths and Young Adults in the General Population*. (DHHS Publication No. SMA 07-4249, Methodology Series M-7). Rockville, MD: Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Office of Applied Studies, 2007. Disponível em: <http://oas.samhsa.gov/validity/drugTest.pdf> . Acesso em: 30 jun. 2007.

HERRENKOHL, T.I. *et al.* *Developmental Risk Factors for Youth Violence. Journal of Adolescent Health*; n. 26, p. 76–186, 2000.

HINTZE, J, NCSS. Kaysville (Utah), NCSS, 2006.

HOKODA, Audrey. LU, Hsueh-Huei A. e ANGELES, Manuel. *School Bullying in Taiwanese Adolescents. Journal of Emotional Abuse*, v. 6(4), 2006. Disponível em: <http://jea.haworthpress.com> . Acesso em: 20 abri. 2008.

HOROCHOVSKI, Rodrigo Rossi e MEIRELLES, Giselle. *Problematizando o conceito de empoderamento. Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia 25 a 27 de abril de 2007, UFSC, Florianópolis, Brasil.* Disponível em: [http://www.sociologia.ufsc.br/npms/rodrigo\\_horochovski\\_meirelles.pdf](http://www.sociologia.ufsc.br/npms/rodrigo_horochovski_meirelles.pdf) . Acesso em: 22 abr. 2007.

HUESMANN, L. *et al.* *Stability of Aggression Over Time and Generations. Developmental Psychology*. n. 20, p. 1120-1134, 1984.

KALTIALA-HEINO, Riittakerttu; RIMPELÄ, Matti. *Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. BMJ*; n. 319, p. 348-351, 1999. Disponível em : <http://www.bmj.com/cgi/content/full/319/7206/348>. Acesso em: 20 jan. 2007.

KEL, Maria Rita. *A Juventude como Sintoma da Cultura.* In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.* São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

KIM, Young Shin; KOH, Yun-Joo; LEVENTHAL, Bennett. *School bullying and Suicidal Risk in Korean Middle School Students. Pediatrics*, 115; p. 357-363, 2005. Disponível em: <http://www.pediatrics.org/cgi/content/full/115/2/357>. Acesso em: 20 jan. 2007.

KIMMEL, Michael S. e MAHLER, Matthew. *Adolescent Masculinity, Homophobia, and Violence: Random School Shootings, 1982-2001. American Behavioral Scientist*, n. 46; 1439: 2003.

LOPES NETO, A.A. *Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. Jornal de Pediatria.* v. 81, n. 5 (supl.), p. 164-172, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0021-75572005000700006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572005000700006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt) . Acesso em: 17 jan. 2007.

MA, Xin. *Bullying and Being Bullied: To What Extent Are Bullies Also Victims? American Educational Research Journal.* v. 38, n. 2, p. 351–370, 2001. Disponível em: <http://aer.sagepub.com/cgi/reprint/38/2/351> Acesso em 20 fev. 2008.

MAFFESOLI, Michel. *O Tempo das Tribos.* Rio de Janeiro: Forense, 2000.

MALDONADO, Daniela Patricia Ado; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. *O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. Psicol. estud.*, set/dez, v.10, n.3, p.353-362, 2005.

MARTINS, Maria José D. *O Problema da Violência Escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados*. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 18, n. 001, p. 93-115, 2005. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37418106.pdf> . Acesso em: 16 jan. 2007.

MARX, K. e ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. v. 1. São Paulo: Alfa Ômega, 1989.

MELLOR, Andrew. *Bullying in Scottish Secondary Schools*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education, 1990. Disponível em: <http://www.scre.ac.uk/pdf/spotlight/Spotlight23.pdf> . Acesso em: 17 jan. 2007.

MENEGHEL, S. N.; GIUGLIAN, E. J.; FALCETO, O. *Relações entre violência doméstica e agressividade na adolescência*. *Cadernos de Saúde Pública*, n. 2, p. 327-335, 1998.

MORA-MERCHÁN, Joaquín A. *Las estrategias de afrontamiento: Mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas de "bullying"?* *Anuário de Psicologia Clínica y de Salud*, 2; p. 15-26, 2006. Disponível em: [http://www.institucional.us.es/apcs/doc/APCS\\_2\\_esp\\_9-14.pdf](http://www.institucional.us.es/apcs/doc/APCS_2_esp_9-14.pdf). Acesso em: 20 jan. 2007.

MORITA, Y., *et al.* Japan. In: SMITH, P. K. *et al.* (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. New York: Routledge, 1999.

NANSEL, T. R. *et al.* *Bullying behaviors among US youth*. *Journal of the American Medical Association*, 285, p. 2094-2100, 2001.

NATIONAL CRIME PREVENTION. *"bullying" among young children: A guide for teachers and carers*. Australian Government Attorney-General's Department, Canberra, 2003. Disponível em: [www.crimeprevention.gov.au](http://www.crimeprevention.gov.au) . Acesso em: 15 jan. 2007.

\_\_\_\_\_. *Pathways to Prevention: Developmental and Early Intervention Approaches to Crime in Australia*, Attorney General's Department, Canberra, 1999. Disponível em: [http://www.ncavac.gov.au/ncp/publications/pdf/no6\\_fullreport.pdf](http://www.ncavac.gov.au/ncp/publications/pdf/no6_fullreport.pdf) . Acesso em: 03 jan. 2007.

OLDS, David; HILL, Peggy; RUMSEY, Elissa. *Prenatal and Early Childhood Nurse Home Visitation*. *Juvenile Justice Bulletin*. Office of Juvenile Justice and Delinquency, OJJDP, 1998. Disponível em: <http://www.ncjrs.gov/html/ojjdp/172875/contents.html> . Acesso em: 20 jan. 2007.

OLIVER, Christine; CANDAPPA, Mano. *Tackling bullying: Listening to the views of children and young people*. Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London, 2003. Disponível em: <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR400.pdf> . Acesso em 20 jan. 2008.

OLIVIERA, Agnes Schutz de; ANTONIO, Priscila da Silva. *Sentimentos do Adolescente Relacionados ao Fenômeno bullying: Possibilidades para a Assistência de Enfermagem nesse Contexto*. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, v. 08, n. 01, p.

30 – 41, 2006. Disponível em: [http://www.fen.ufg.br/revista/revista8\\_1/original\\_04.htm](http://www.fen.ufg.br/revista/revista8_1/original_04.htm). Acesso em: 17 jan. 2007.

OLWEUS, Dan. *Aggression in the school: Bullies and Whipping Boys*. Washington, D.C: Hemisphere, 1978.

\_\_\_\_\_. *Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program*. Journal of Psychology and Psychiatry, 43 (7), p. 1171-1190, 1994.

\_\_\_\_\_. *Bullying at school*. Oxford e Cambridge: Blackwell, 1993.

\_\_\_\_\_. *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA, USA: Blackwell Publishing, 2005.

ORTEGA, R. *Violencia interpersonal em los centros educativos de enseñanza secundaria*. Um estudo sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, n. 304, p. 55-67, 1994.

PEPLER, D.J. *et al. Aggression and substance use in early adolescence: my friends made me do it*. In: WERKLE C, WALL AM (edi). *The violence and addiction equation: theoretical and clinical issues in substance abuse and relationship violence*. Philadelphia: Brunner/Mazel, 2002.

PEPLER, Debra J.; CRAIG, Wendy. *Making a Difference in bullying*.

Disponível em: <http://www.melissainstitute.org/documents/MakingADifference.pdf> . Acesso em: 26 jan. 2008.

PEREIRA, Beatriz *et al. Bullying in portuguese schools*. School Psychology Internationa, n. 25, p. 241-254, 2004. Disponível em: <http://spi.sagepub.com/cgi/content/abstract/25/2/241>. Acesso em: 28 jan. 2008.

PERRY, D.G; KUSEL, S.J.; PERRY, L.C. *Victims of Peer Aggression*. Developmental Psychology, n. 24, p. 807-814, 1988.

PHILLIPS, Coretta. *Who's Who in the Pecking Order? Agression and Normal Violence in the Lives of Girls and Boys*. *British Journal of Criminology*, n. 43, p. 710-28, 2003.

RIGBY, Ken. *Bullying – What can we do? A paper for the seminar at the NSW Commission for Children and Young People*. University of South. Austrália, 2004. Disponível em:

[http://72.14.205.104/search?q=cache:z8ZfvLKIV9AJ:www.kids.nsw.gov.au/files/seminar\\_ "bullying".pdf+%22Explanations+that+are+given+to+account+for+"bullying"+in+a+school+are+important%22&hl=pt-BR&gl=br&ct=clnk&cd=1](http://72.14.205.104/search?q=cache:z8ZfvLKIV9AJ:www.kids.nsw.gov.au/files/seminar_ ). Acesso em: 18 dez. 2006.

\_\_\_\_\_. *Bullying among young children: A guide for parents* Australian Government Attorney-General's Department, Canberra, 2003 b.

Disponível em: [www.crimeprevention.gov.au](http://www.crimeprevention.gov.au). Acesso: 18 dez. 2006.

\_\_\_\_\_. *Consequences of bullying in Schools*. Can J Psychiatry, n. 48, p. 583–590, 2003 a. Disponível em: <http://server03.cpa-pc.org:8080/Publications/Archives/CJP/2003/october/rigby.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2006.

\_\_\_\_\_. *New perspectives on bullying*. Philadelphia: Kingsley, 2002.

\_\_\_\_\_. *The relationship between reported health and involvement in bully/victim problems among male and female secondary school students*, Journal of Health Psychology. v. 3, n. 4, p. 465– 76, 1998.

\_\_\_\_\_. *What is bullying? Defining bullying: a new look at an old concept*, 2006. Disponível em: [http://www.education.unisa.edu.au/"bullying"/](http://www.education.unisa.edu.au/). Acesso em: 15 dez. 2006.

\_\_\_\_\_. *What Children tell us about bullying. in schools*. Children Australia, 22, 2, p. 28 – 34, 1997. Disponível em: [http://www.education.unisa.edu.au/"bullying"/](http://www.education.unisa.edu.au/). Acesso em 15 dez. 2006.

RODRIGUEZ, Nora. *Guerra em las aulas*. Buenos Aires: Temas de Hoy, 2005.

ROESE, Mauro. *A Metodologia do estudo de Caso*. In: NEVES, Clarissa E. B. e CORRÊA, Máira B (Orgs.). *Cadernos de Sociologia*. v. 9, p. 189-200. Porto Alegre, 1998.

SALMIVALLI, Christina *et al.* *Self-Evaluated Self-Esteem, Peer-Evaluated Self-Esteem, and Defensive Egotism as Predictors of Adolescents' Participation in bullying Situations*. Pers Soc Psychol Bull. 25, p.1268-1278, 1999.

SALMIVALLI, C. *Participant Role Approach to School Bullying: Implications for Interventions*. *Journal of Adolescence*, n. 22, p. 453–459, 1999.

SAMPSON, Rana. *Bullying in Schools*. Problem-Oriented Guides for Police Problem-Specific Guides Series, Guide, n. 12, 2002. Disponível em: [http://www.popcenter.org/Problems/problem-"bullying".htm](http://www.popcenter.org/Problems/problem-). Acesso em: 16 jan. 2007.

SEIXAS, Sônia Raquel. *Violência escolar*. Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 2 (XXIII): p. 97-110, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v23n2/v23n2a03.pdf> . Acesso em: 16 jan. 2005.

SIMMONS, Rachel. *Garota Fora do Jogo: a cultura da agressão oculta entre as meninas*. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

SISTO, Fermino Fernandes. *Peer acceptance-rejection to study and aggressiveness at school*. *Psicol. estud.* , v. 10, n. 1. Maringá, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722005000100014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722005000100014&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 jan. 2007.

SISTO, Fermino Fernandes; MARTINELLI, Selma de Cássia. *Escala de autoconceito infanto-juvenil (EAC-IJ)*. São Paulo: Vetor Editora Psico-pedagógica, 2004a.



\_\_\_\_\_. *Estudo Preliminar para a Construção da Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil (EAC-IJ)*. *Interação em Psicologia*, 8(2), p. 181-190, 2004b. Disponível em: <http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/viewFile/3254/2614> . Acesso em: 27 jun. 2007.

SMART, Diana. *et. al. Patterns and precursors of adolescent antisocial behaviour: Outcomes and connections. Third Report*. Melbourne. Australian Institute of Family Studies and Crime Prevention Victoria, Department of Justice, 2005. Disponível em: <http://www.aifs.gov.au/atp/pubs/cpv/report3.html>. Acesso em: 20 jan. 2007.

SMITH, C.; THORNBERRY, T.P. *The Relationship Between Childhood Matreatment and Adolescent Involvement in Delinquency*. *Criminology*, 33: 451-77, 1995.

SMITH, Peter K.; MYRON-WILSON, Rowan. *Parenting and School bullying*. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*; 3; 405, 1998. Disponível em: <http://ccp.sagepub.com/cgi/content/abstract/3/3/405>. Acesso em: 25 jan. 2007.

SMITH, Peter K.; SHU, Shu. *What Good Schools can Do About Bullying: Findings from a Survey in English Schools After a Decade of Research and Action*. *Childhood*; 7; 193, 2000. Disponível em: <http://chd.sagepub.com/cgi/content/abstract/7/2/193>. Acesso em: 25 jan. 2007.

SMOKOWSKI, PAUL R.; KOPASZ, Kelly Holland. *Bullying in School: An Overview of Types, Effects, Family Characteristics, and Intervention Strategies*. *Children and Schools*, vol. 27, p. 101-110 (10) National Association os Social Workers, 2005.

SOUZA, Eros R. De.; RIBEIRO, J. *Bullying and Sexual Harassment Among Brazilian High School Students*. *Journal of Interpersonal Violence*; 20; 1018, 2005. Disponível em: <http://jiv.sagepub.com/cgi/content/abstract/20/9/1018>. Acesso em: 25 jan. 2007.

SWANSTON, Heather Y. *et. al. Juvenile Crime, Agression and Delinquency After Sexual Abuse: A Longitudinal Study*. *British Journal of Criminology*, 430, p. 729-749, 2003.

THE CONDUCT PROBLEMS PREVENTION RESEARCH GROUP. *Fast Track Prevention Trial: Evaluation through Third Grade*. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30:1-52, 2002. Disponível em: <http://actagainstviolence.apa.org/specialtopics/fasttrack.html> . Acesso em: 27 jan. 2007.

TREMBLAY, R.E. *et al. From Childhood Physical Aggression to Adolescent Maladjustment: The Montreal Prevention Experiment*. In: PETERS, R.D.; MCMAHON, R.J. (Eds.) *Preventing Childhood Disorders, Substance Abuse, and Delinquency*. v. 3. Thousand Oaks, CA: Banff International Behavioral Science Series, 1996.

U.S. SECRET SERVICE. *The Final Report and Findings of the Safe School Initiative: Implications for the Prevention of School Attacks in the United States*, 2002. Disponível em: [http://www.treas.gov/usss/ntac/ssi\\_final\\_report.pdf](http://www.treas.gov/usss/ntac/ssi_final_report.pdf) . Acesso em: 14 jan. 2007.

WIDOM, Cathy Spatz. *The Cycle of Violence*. Science, 244, p. 160-166, 1989.  
Disponível em: [http://www.csc-scc.gc.ca/text/pblct/forum/e033/e033c\\_e.shtml](http://www.csc-scc.gc.ca/text/pblct/forum/e033/e033c_e.shtml). Acesso em: 15 jan. 2008.

WILLIAMS, Katrina; CHAMBERS, Mike; LOGAN, Stuart; ROBINSON, Derek. *Association of common health symptoms with bullying in primary school children*. BMJ 1996; 313:17-19, 1996. Disponível em:  
[http://www.bmj.com/cgi/content/abstract/313/7048/17?ijkey=3492c96d174c4f044067b3060c6aab79649b7343&keytype2=tf\\_ipsecsha](http://www.bmj.com/cgi/content/abstract/313/7048/17?ijkey=3492c96d174c4f044067b3060c6aab79649b7343&keytype2=tf_ipsecsha). Acesso em: 20 jan. 2008.

WHITNEY, I; SMITH, P. K. A Survey of the Nature and Extent of Bullying in Junior/Middle and Secondary Schools. *Educational Research*, 35(1) p. 3–25, 1993.

YIN, R.K. *Estudo de Caso*. Planejamento e Métodos. 3. ed. Porto Alegre: 2005.

## APÊNDICE A

### QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES ENTRE 5º E 8º SÉRIES

**Prezado (a) estudante:**

Esta é uma pesquisa que quer saber o que, de fato, acontece nas relações entre os alunos desta escola. Se eles se respeitam, se todos estão se sentindo bem, ou se há problemas que podem ser enfrentados e resolvidos. Algumas perguntas serão feitas também sobre as relações que os alunos mantêm com seus pais e familiares

Nenhum aluno deverá escrever o seu nome neste questionário, porque não queremos saber quem são os autores das respostas. As respostas de vocês serão, assim, absolutamente confidenciais. Ninguém poderá identificar os autores de cada resposta. É preciso, entretanto, que todos sejam absolutamente honestos e contem a verdade; apenas a verdade.

Muito obrigado, e mãos à obra!

**Responda as seguintes questões, com toda sinceridade:**

- 1) **Você está cursando a**            ( ) 5º série  
  ( ) 6º série  
  ( ) 7º série  
  ( ) 8º série
- 2) **Você tem**                            ( ) 10 anos  
  ( ) 11 anos  
  ( ) 12 anos  
  ( ) 13 anos  
  ( ) 14 anos  
  ( ) 15 anos ou mais
- 3) **Você é do sexo**                    ( ) feminino  
  ( ) masculino
- 4) **Você se define a partir da sua etnia/cor como:**
- ( ) branco  
( ) negro  
( ) pardo  
( ) indígena  
( ) amarelo  
( ) outro: qual: \_\_\_\_\_

5) **Você se sente bem na escola?**



- ( ) Sim  
 ( ) Não  
 ( ) Mais ou menos

**6) Quantos amigos (as) de verdade você tem na sua turma?**

- ( ) Nenhum (a) amigo (a)  
 ( ) Um (a) amigo (a)  
 ( ) Dois ou três amigos (as)  
 ( ) Entre três e seis amigos (as)  
 ( ) Mais de 6 amigos (as)

XX

**As frases abaixo dizem respeito a coisas que, às vezes, ocorrem nas escolas. Responda quais destas coisas aconteceram com você este ano. Para cada resposta positiva, assinale ao lado quantas vezes o fato ocorreu.**

**7) Neste ano, você foi agarrado ou empurrado com violência por algum outro estudante na escola?**

- ( ) Sim ( ) Não Em caso positivo, isto ocorreu ..... vez (es)

**8) Neste ano, alguém bateu em você ou lhe chutou de propósito?**

- ( ) Sim ( ) Não Em caso positivo, isto ocorreu ..... vez (es)

**9) Neste ano, alguém tentou ou chegou a te ferir com um canivete ou com algo pontiagudo de propósito?**

- ( ) Sim ( ) Não Em caso positivo, isto ocorreu ..... vez (es)

**10) Neste ano, você viu algum estudante carregando arma de fogo dentro da escola?**

- ( ) Sim ( ) Não Em caso positivo, isto ocorreu ..... vez (es)

**11) Neste ano, alguém atirou uma pedra em você ou outro objeto querendo te machucar?**

- ( ) Sim ( ) Não Em caso positivo, isto ocorreu ..... vez (es)

**12) Em caso de ter sofrido alguma agressão física este ano, você precisou fazer um curativo ou teve que ir a um médico por conta disto?**

- ( ) Sim ( ) Não Em caso positivo, isto ocorreu ..... vez (es)

**13) Neste ano, algum objeto de tua propriedade (roupas, material escolar, acessórios, etc..) foi danificado propositalmente por algum estudante na escola?**

( ) Sim ( ) Não Em caso positivo, isto ocorreu ..... vez (es)

**14) Neste ano, algum objeto de tua propriedade (roupas, material escolar, acessórios, etc..) foi roubado dentro da escola?**

( ) Sim ( ) Não Em caso positivo, isto ocorreu ..... vez (es)

**15) Neste ano, você viu algum estudante carregando um canivete ou uma faca dentro da escola?**

( ) Sim ( ) Não Em caso positivo, isto ocorreu ..... vez (es)

**16) Neste ano, você foi ameaçado de ser agredido fisicamente por algum estudante na escola?**

( ) Sim ( ) Não Em caso positivo, isto ocorreu ..... vez (es)

**17) Neste ano, algum estudante gritou contigo, em tom ameaçador, ou se referiu a você de forma agressiva ou desaforada na escola ?**

( ) Sim ( ) Não Em caso positivo, isto ocorreu ..... vez (es)

**18) Neste ano, algum colega riu de você de uma maneira que você sentiu humilhado?**

( ) Sim ( ) Não Em caso positivo, isto ocorreu ..... vez (es)

**19) Neste ano, algum colega tentou algum contato físico de natureza sexual com você ( tipo: passar a mão, beijar ou tentar beijar, agarrar à força, etc..) contra a sua vontade?**

( ) Sim ( ) Não Em caso positivo, isto ocorreu ..... vez (es)

**20) Neste ano, algum colega assediou você sexualmente fazendo comentários indiscretos ou dizendo coisas de natureza sexual que fizeram você ficar constrangido?**

( ) Sim ( ) Não Em caso positivo, isto ocorreu ..... vez (es)

**21) Neste ano, alguém integrante de uma gangue intimidou você ou lhe fez ameaças na escola?**

( ) Sim ( ) Não Em caso positivo, isto ocorreu ..... vez (es)

**22) Neste ano, alguém ameaçou você no caminho de ida para a escola ou quando você retornava da escola para casa?**

( ) Sim ( ) Não Em caso positivo, isto ocorreu ..... vez (es)

**23) Neste ano, você já se sentiu discriminado ou envolvido em algum conflito por conta de sua raça ou cor?**

Sim     Não    Em caso positivo, isto ocorreu ..... vez (es)

XX

**Marque a alternativa que melhor expressa o quanto é comum ou incomum que tais coisas aconteçam em sua escola:**

**24) Estudantes usando drogas ilegais na escola (maconha, cocaína, crack, cola, etc...):**

- Nunca acontece
- Quase nunca acontece
- Acontece às vezes
- Acontece quase toda semana
- Acontece quase todo dia

**25) Estudantes destruindo ou danificando coisas da escola (vandalismo):**

- Nunca acontece
- Quase nunca acontece
- Acontece às vezes
- Acontece quase toda semana
- Acontece quase todo dia

**26) Estudantes bebendo bebidas alcoólicas nas proximidades da escola (cerveja, vinho, cachaça, etc...)**

- Nunca acontece
- Quase nunca acontece
- Acontece às vezes
- Acontece quase toda semana
- Acontece quase todo dia

**27) Estudantes se envolvendo em brigas e agressões físicas**

- Nunca acontece
- Quase nunca acontece
- Acontece às vezes
- Acontece quase toda semana
- Acontece quase todo dia

**28) Estudantes roubando coisas**

- Nunca acontece
- Quase nunca acontece
- Acontece às vezes
- Acontece quase toda semana
- Acontece quase todo dia

**29) Pessoas estranhas à escola que entram no prédio ou no pátio da escola durante as aulas**

- Nunca acontece
- Quase nunca acontece

- ( ) Acontece às vezes
- ( ) Acontece quase toda semana
- ( ) Acontece quase todo dia

**30) Estudantes que se machucam em acidentes na escola**

- ( ) Nunca acontece
- ( ) Quase nunca acontece
- ( ) Acontece às vezes
- ( ) Acontece quase toda semana
- ( ) Acontece quase todo dia

**31) Gangues que atuam dentro da escola**

- ( ) Nunca acontece
- ( ) Quase nunca acontece
- ( ) Acontece às vezes
- ( ) Acontece quase toda semana
- ( ) Acontece quase todo dia

XX

**Nas questões seguintes, responda como você acha que sua escola é na maior parte do tempo, manifestando o quanto concorda ou o quanto discorda de cada frase:**

**32) “Sinto-me muito seguro dentro da escola”**

- ( ) Discordo totalmente
- ( ) Discordo em parte
- ( ) Concordo em parte
- ( ) Concordo totalmente

**33) “O prédio da escola está bem cuidado e limpo”**

- ( ) Discordo totalmente
- ( ) Discordo em parte
- ( ) Concordo em parte
- ( ) Concordo totalmente

**34) “Sinto-me inseguro no caminho até à escola ou no regresso da escola”**

- ( ) Discordo totalmente
- ( ) Discordo em parte
- ( ) Concordo em parte
- ( ) Concordo totalmente

**35) “Esta escola está sendo destruída por membros de gangues”**

- ( ) Discordo totalmente

- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

**36) “Quando um estudante enfrenta algum problema sério ou uma emergência, sempre há algum adulto que trabalha na escola para ajudá-lo”.**

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

**37) “Eu gosto muito dos professores desta escola”**

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

**38) “Esta escola está sendo muito afetada pelo crime e pela violência que existem na região”.**

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

**39) “Meus professores me respeitam”**

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

**40) “Quando os estudantes não respeitam as regras da escola, são tratados com firmeza, mas de forma justa.”**

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

**41) “Meus professores são justos”**

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

**42) “Meus professores me elogiam quando faço um bom trabalho”**

- Discordo totalmente
- Discordo em parte

- Concordo em parte
- Concordo totalmente

**43) “Tenho boas relações com meus professores e eles me ajudam”**

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

**44) “Os adultos nesta escola não se interessam pelos estudantes.”**

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

**45) “O crime e a violência são as grandes preocupações desta escola.”**

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

**46) “Os professores desta escola xingam os alunos, desrespeitando-os. “**

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

**47) “Esta escola em um problema sério com pichações nos seus muros”**

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

**48) “Nesta escola, os professores e os alunos se preocupam uns com os outros”**

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

**49) “Não me sinto seguro dentro da escola”**

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

**50) “O sistema de avaliação dos alunos e as notas que recebemos não são justas”**

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

**51) “Sinto-me totalmente à vontade para conversar com meus professores sobre qualquer problema que possa estar enfrentando”.**

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

XX

**52) Em sua opinião, o lugar mais comum onde a violência acontece na escola é: (você pode marcar mais de uma alternativa):**

- Na entrada da escola.
- Na sala de aula quando o (a) professor (a) não está.
- Durante a aula do (a) professor (a).
- Durante o recreio, no pátio da escola.
- Nos banheiros da escola.
- No ginásio da escola.
- No bar/cantina da escola.
- Nos corredores da escola.
- Na saída da escola.
- Na rua, no deslocamento de ida e volta para a escola.

**53) Você já deixou de ir à escola por medo de ser agredido, humilhado ou desrespeitado por algum colega?**

- Sim, isto já ocorreu comigo Em caso positivo, isto ocorreu ..... vez (es)
- Não, isto nunca ocorreu comigo.

**54) Se você já sofreu algum tipo de violência na escola, você contou para alguém?**

- Sim, para pai/mãe ou membro da família
- Sim, para professor/professora
- Sim, para alguém da direção da escola
- Sim, para um colega ou amigo
- Não. Não contei para ninguém.
- Isso nunca aconteceu comigo

**55- Você conhece um ou mais colegas da escola que tenham sido agredidos, ameaçados, isolados ou humilhados propositalmente (“por gosto”) por outros colegas?**

- Sim  
 Não

**56) Caso tenha marcado “sim” na pergunta anterior, escreva, por favor, o nome ou os nomes dos alunos que tenham sido vítimas daquele tipo de agressão, assinalando a série que eles estão cursando, caso saiba.**

- a) ..... da ..... série.  
b) ..... da..... série.  
c)..... da..... serie.  
d)..... da..... série.  
e)..... da..... série.

**57) Como você costuma reagir quando vê algum colega da sua escola ser empurrado com violência por alguém mais forte ou por um grupo de outros estudantes, ou agredido com um pontapé, ou com um tapa ou um soco?**

- Eu nunca vi uma situação deste tipo.  
 Quando eu vejo cenas assim, procuro sair de perto e faço de conta que nem vi.  
 Nestes casos, normalmente eu fico parado, assistindo a cena.  
 Nestes casos, normalmente procuro ajudar quem está sendo agredido.  
 Dependendo de quem estiver envolvido, posso ajudar o agressor.  
 Normalmente, eu dou risada em casos assim.

**58) Como você costuma reagir quando vê algum colega da sua escola ser ameaçado verbalmente por outro mais forte ou por um grupo de outros estudantes, ou sendo agredido verbalmente com palavrões ou apelidos humilhantes?**

- Eu nunca vi uma situação deste tipo.  
 Quando eu vejo cenas assim, procuro sair de perto e faço de conta que nem vi.  
 Nestes casos, normalmente eu fico parado, assistindo a cena.  
 Nestes casos, normalmente procuro ajudar quem está sendo agredido.  
 Dependendo de quem estiver envolvido, posso ajudar o agressor.  
 Normalmente, eu dou risada em casos assim.

**59) Como você acha que a direção desta Escola lida com casos de violência, preconceito, desrespeito e agressão entre alunos?**

- Em geral, a direção nem ficam sabendo  
 Quando a direção sabe de alguma violência, não toma qualquer atitude  
 Quando sabe de casos de violência, a direção pune os culpados.  
 Quando sabe de casos de violência, a direção procura resolver o problema, mas sem punir os culpados.

**60) Você conhece algum colega, ou alguma colega, que muito freqüentemente é violento, preconceituoso ou agressivo?**



- ( ) Sim  
( ) Não

**61) Em sua casa, quando você faz algo que seus pais não gostam, eles:**

- ( ) Conversam comigo e pedem para que eu mude de comportamento  
( ) Eles gritam comigo, me xingam e, às vezes, batem em mim  
( ) Eles normalmente nem ficam sabendo daquilo que eu faço  
( ) Normalmente me dão um tipo de castigo, mas não batem em mim

**62) Você apanhou dos seus pais:**

- ( ) Só uma ou duas vezes  
( ) Nunca  
( ) Entre duas e 5 vezes  
( ) Entre 5 e 10 vezes  
( ) Praticamente toda a semana  
( ) Quase todos o dia

**63) Ao longo deste ano, você (você pode marcar mais de uma alternativa ou nenhuma delas) :**

- ( ) agrediu fisicamente um ou mais colegas.  
( ) ameaçou seriamente um ou mais colegas.  
( ) provocou de forma agressiva um ou mais colegas.  
( ) ofendeu com palavras um ou mais colegas, ou contou fofocas sobre eles.  
( ) se referiu a um colega usando um apelido desrespeitoso.  
( ) obrigou algum colega a fazer algo que ele não queria e que não precisava fazer.  
( ) roubou coisas de um ou mais colegas.  
( ) prejudicou algum colega danificando seu material escolar ou sua roupa.  
( ) tratou algum colega de forma preconceituosa.  
( ) enviou *emails* ou mensagens por telefone celular ofensivas contra algum colega

**64) Escreva três coisas que você gosta muito em sua escola:**

a) .....

.....

b) .....

.....

c) .....

.....

**65) Dê três idéias sobre mudanças que poderiam fazer sua escola ficar muito melhor:**

a) .....

.....

b) .....

.....

c) .....

.....

**66) Você considera que a rua onde você mora é um ambiente seguro?**

- Sim. É bastante seguro.
- Sim, mas não muito seguro.
- Não. É bastante inseguro.
- Não, mas não muito inseguro.

**67) Você considera sua cidade um ambiente seguro?**

- Sim. É bastante seguro.
- Sim, mas não muito seguro.
- Não. É bastante inseguro.
- Não, mas não muito inseguro.

**68) Você acha que, no geral, os professores da escola são:**

- Muito competentes e dedicados.
- Pouco competentes, mas dedicados.
- Mais ou menos competentes e não muito dedicados.
- Com algumas exceções, são incompetentes e nada dedicados.
- São todos incompetentes e nada dedicados.

**69) Você acha que a direção da escola possui um comportamento democrático que permita a participação dos alunos nos debates sobre o colégio?**

Sim. Penso que a direção oferece os espaços necessários para a participação dos estudantes e que podemos influir nas decisões da escola, desde que queiramos fazer isto.

Não. Penso que a direção não está nem um pouco interessada em saber o que os alunos pensam sobre a escola e, por isso, não temos chance de influir nas decisões da escola.

**70) Você acha que os professores da escola – em sua maioria – possuem uma conduta democrática em sala de aula e estão dispostos a ouvir os alunos sobre a condução das próprias aulas?**

Sim. Penso que os professores da escola, em sua maioria pelo menos, manifestam interesse em conhecer a opinião dos alunos e estão dispostos a mudar algo a depender da opinião das turmas.

Não. Penso que os professores da escola, em sua maioria pelo menos, não manifestam qualquer interesse em conhecer a opinião dos alunos e não estão dispostos a mudar nada em suas aulas por conta da opinião de suas turmas.

Em termos. Alguns professores possuem uma conduta democrática, outros não, sendo impossível afirmar qual dos dois grupos constitui a maioria.

**71) Conte no espaço abaixo uma cena de violência que você presenciou na sua escola:**

---



---



---

**72) Você já viu algum aluno vendendo drogas dentro da escola?**

Sim                                      Em caso positivo, isto ocorreu ..... vez (es)

Não

**73) Em sua casa, você já presenciou alguma cena de agressão física entre seus pais (empurrão, tapa, soco, chute, uso de objeto para ferir o outro, etc....) ?**

Sim, isto já ocorreu.                      Em caso positivo, isto ocorreu ..... vez (es)

Não, isto nunca ocorreu.

**74) Com que frequência você assiste televisão?**

- Todos os dias
- Alguns dias na semana
- Normalmente só aos finais de semana
- Raramente assisto TV
- Não assisto TV

**75) Caso você assista TV, aproximadamente quantas horas por semana você dedica a este hábito?**

- Não mais que 7 horas por semana (uma hora por dia em média)
- Entre 7 e 14 horas por semana (duas horas por dia em média)
- Entre 14 e 21 horas por semana (três horas por dia em média)
- Entre 21 e 28 horas por semana (quatro horas por dia em média)
- Mais de 28 horas por semana (mais que quatro horas por dia em média)

**76) Caso você assista TV, quais os programas ou tipos de filmes que você mais gosta? (Pode marcar várias alternativas)**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Noticiários                 | <input type="checkbox"/> Programas esportivos         |
| <input type="checkbox"/> Novelas                     | <input type="checkbox"/> Documentários                |
| <input type="checkbox"/> Desenhos animados           | <input type="checkbox"/> Filmes de terror             |
| <input type="checkbox"/> Filmes de ficção científica | <input type="checkbox"/> Filmes de ação e policiais   |
| <input type="checkbox"/> Filmes de aventura          | <input type="checkbox"/> Filmes com histórias de amor |
| <input type="checkbox"/> Filmes históricos           | <input type="checkbox"/> Filmes de guerra             |
| <input type="checkbox"/> Comédias                    | <input type="checkbox"/> Filmes de faroeste           |
| <input type="checkbox"/> Filmes de lutas marciais    | <input type="checkbox"/> Programas de entrevistas     |
| <input type="checkbox"/> Shows musicais e videoclips | <input type="checkbox"/> Programas sobre ciência      |

**77) Com que frequência você acessa a Internet?**

- Todos os dias
- Alguns dias na semana
- Normalmente só aos finais de semana
- Raramente tenho acesso à Internet
- Não tenho acesso à Internet

**78) Caso você acesse a Internet, que tipo de sites você mais gosta?**

---



---



---

XX

Leia com atenção as frases abaixo. Em cada item há uma frase diante da qual você irá escolher uma das alternativas: **nunca, às vezes e sempre.**

**79) Acho que sou o pior aluno (a) da turma**

- nunca penso isso
- às vezes penso isso
- sempre penso isso

**80) Acho que sou o mais burro dos meus amigos**

- ( ) nunca penso isso
- ( ) à vezes penso isso
- ( ) sempre penso isso

**81) Acho que sou o mais bobo dos meus amigos**

- ( ) nunca penso isso
- ( ) à vezes penso isso
- ( ) sempre penso isso

**82) Sinto-me mais esquisito do que os outros.**

- ( ) nunca me senti assim
- ( ) à vezes me sinto assim
- ( ) sempre me sinto assim

**83) Sinto que não consigo ajudar meus amigos.**

- ( ) nunca sinto isso
- ( ) à vezes sinto isso
- ( ) sempre sinto isso

**84) Quando perco no jogo, tenho vontade de ficar só.**

- ( ) nunca tive esta vontade por perder um jogo
- ( ) à vezes já tive esta vontade por perder um jogo
- ( ) sempre tenho vontade de ficar só quando perco um jogo.

**85) Considero-me o mais esperto da classe.**

- ( ) nunca penso isso
- ( ) à vezes penso isso
- ( ) sempre penso isso

**86) Penso que sou o mais divertido da classe.**

- ( ) nunca penso isso

( ) à vezes penso isso

( ) sempre penso isso

**87) Gosto de ser o líder nos trabalhos em grupo.**

( ) nunca gostei de ser líder

( ) à vezes gosto de ser líder

( ) sempre gosto de ser líder

**88) Imagino que sou o mais bondoso da classe.**

( ) nunca penso isso

( ) à vezes penso isso

( ) sempre penso isso

**89) Meus colegas concordam com tudo o que falo.**

( ) isto nunca acontece

( ) isto só acontece às vezes

( ) isto sempre acontece

**90) Acho que sou muito preocupado.**

( ) nunca penso isso

( ) à vezes penso isso

( ) sempre penso isso

**91) Quando erro, sinto-me muito mal.**

( ) isto nunca acontece

( ) isto só acontece às vezes

( ) isto sempre acontece

**92) Considero-me muito nervoso.**

( ) nunca penso isso

( ) à vezes penso isso

( ) sempre penso isso

**93) Tenho muitos problemas.**

- ( ) nunca penso isso
- ( ) à vezes penso isso
- ( ) sempre penso isso

**94) Tenho medo.**

- ( ) nunca sinto medo
- ( ) à vezes sinto medo
- ( ) sempre sinto medo

**95) Tomo muito cuidado com as coisas em casa.**

- ( ) isto nunca acontece
- ( ) isto só acontece às vezes
- ( ) isto sempre acontece

**96) Fico alegre e contente quando estou com meus irmãos.**

- ( ) isto nunca acontece
- ( ) isto só acontece às vezes
- ( ) isto sempre acontece

**97) Digo a verdade quando estou com minha família.**

- ( ) isto nunca acontece
- ( ) isto só acontece às vezes
- ( ) isto sempre acontece

**98) Quando ajudo em casa faço tudo certo.**

- ( ) isto nunca acontece
- ( ) isto só acontece às vezes
- ( ) isto sempre acontece

## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO – PARA OS PROFESSORES DA ESCOLA

- 1) **Você é do sexo**                       feminino  
   masculino
- 2) **Você trabalha nesta escola há:**  
 menos de 1 ano  
 mais de 1 ano e menos de 3 anos  
 mais de 3 anos e menos de 5 anos  
 mais de 5 anos e menos de 10 anos  
 mais de 10 anos
- 3) **Com base em seu cotidiano escolar, você poderia afirmar que se sente bem trabalhando nesta instituição?**  
 Sim  
 Não  
 Mais ou menos
- 4) **Entre os demais professores da escola, seus colegas de trabalho, você pode afirmar que possui:**  
 Nenhum (a) amigo (a) de verdade  
 Um (a) amigo (a) de verdade  
 Dois ou três amigos (as) de verdade  
 Entre três e seis amigos (as) de verdade  
 Mais de 6 amigos (as) de verdade
- 5) **Ao longo dos últimos 12 meses, você foi ( você pode marcar mais de uma alternativa ou nenhuma delas ) :**  
 agredido fisicamente por um ou mais alunos.  
 ameaçado seriamente por um ou mais alunos.  
 provocado de forma agressiva por um ou mais alunos.



( ) ofendido por palavras ditas por um ou mais alunos, ou por alguma fofoca contada as suas costas.

( ) chamado por apelido que considerou desrespeitoso.

( ) obrigado a fazer algo que não queria e que não precisava fazer por um ou mais alunos.

( ) roubado/furtado por um ou mais alunos.

( ) tratado de forma preconceituosa por um ou mais alunos.

( ) agredido por um ou mais alunos com palavras ofensivas via email ou por mensagens de telefone celular

**6) Você já deixou de ir à escola por medo de ser agredido, humilhado ou desrespeitado por algum aluno?**

( ) Sim, isto já ocorreu comigo

( ) Não, isto nunca ocorreu comigo.

**7) Você conhece um ou mais colegas, professores da escola, que tenham sido agredidos, ameaçados, isolados ou humilhados propositalmente por um ou mais alunos?**

( ) Sim

( ) Não

**8) Caso tenha marcado “Sim” na questão anterior, escreva, por favor, o nome ou os nomes de alunos que tenham sido autores daqueles tipos de agressão, assinalando a série de cada um, caso saiba:**

a).....da série .....

b).....da série .....

c).....da série .....

d).....da série .....

e).....da série .....

**9) Avaliando as relações cotidianas estabelecidas pelos alunos desta escola entre si, você considera que elas poderiam ser definidas como:**

( ) No geral, tranqüilas, pacíficas e respeitosas

( ) Nem sempre tranqüilas, pacíficas e respeitosas

( ) Pouco tranqüilas, pacíficas e respeitosas

( ) Nada tranqüilas, pacíficas e respeitosas

**10) Avaliando o grau de adesão dos alunos às normas disciplinares da escola e dos próprios professores, você poderia dizer que:**

No geral, os alunos são bastante disciplinados e seu comportamento em sala de aula é satisfatório.

No geral, os alunos não são disciplinados e seu comportamento em sala de aula deixa muito a desejar

No geral, os alunos são muito indisciplinados e seu comportamento em sala de aula é muito ruim

A maioria dos alunos é disciplinada e possui bom comportamento em sala de aula, mas há uma minoria completamente indisciplinada cujo comportamento em sala de aula é muito ruim.

**11) Você se recorda de algum aluno (a) ou de alguns alunos (as) que muito freqüentemente sejam vitimados pela violência, pelo preconceito ou pela agressividade oferecidas por outros alunos:**

Sim

Não

**12) Caso tenha marcado “Sim” na questão anterior, escreva, por favor, o nome ou os nomes de alunos (as) que você considera freqüentemente vitimados pela violência, pelo preconceito ou por agressividade, assinalando a série de cada um, caso saiba:**

a).....da série .....

b).....da série .....

c).....da série .....

d).....da série .....

e).....da série .....

**13) Como você acha que a direção desta Escola lida com casos de violência, preconceito, desrespeito e agressão entre os alunos?**

Em geral, a direção nem ficam sabendo

Quando a direção sabe de alguma violência, não toma qualquer atitude

Quando sabe de casos de violência, a direção pune os culpados.

Quando sabe de casos de violência, a direção procura resolver o problema, mas sem punir os culpados.

**14) Você se recorda de algum aluno (a) que muito freqüentemente seja violento, preconceituoso ou agressivo contra outros alunos (as)?**

( ) Sim

( ) Não

**15) Caso tenha marcado “Sim” na questão anterior, escreva, por favor, o nome ou os nomes de alunos (as) que você considera freqüentemente violentos, preconceituosos ou agressivos, assinalando a série de cada um, caso saiba:**

a).....da série .....

b).....da série .....

c).....da série .....

d).....da série .....

e).....da série .....

**16) Escreva três coisas que você gosta muito na escola onde você trabalha:**

a).....

b).....

c).....

**17) Dê três idéias sobre mudanças que poderiam fazer sua escola ficar muito melhor:**

a).....

b).....

c).....

**18) Você considera que sua escola é um ambiente seguro?**

( ) Sim. É bastante seguro.

( ) Sim, mas não muito seguro.

( ) Não. É bastante inseguro.

Não, mas não muito inseguro.

**19) Você considera que a rua onde você mora é um ambiente seguro?**

- Sim. É bastante seguro.
- Sim, mas não muito seguro.
- Não. É bastante inseguro.
- Não. Mas não muito inseguro.

**20) Você considera que o bairro onde você mora é um ambiente seguro?**

- Sim. É bastante seguro.
- Sim, mas não muito seguro.
- Não. É bastante inseguro.
- Não. Mas não muito inseguro.

**21) Quanto às regras de disciplina existentes em sua escola, você considera que:**

- Elas são conhecidas pela maioria dos alunos e dos professores
- Elas não são conhecidas nem pela maioria dos alunos, nem pela maioria dos professores.
- Elas são conhecidas pela maioria dos professores, mas não pela maioria dos alunos.
- Elas são conhecidas pela maioria dos alunos, mas não pela maioria dos professores

**22) Quanto ao conteúdo destas regras disciplinares, você considera que:**

- O conteúdo das regras existentes é, no geral, correto e suficiente
- O conteúdo das regras existentes é, no geral, correto, mas insuficiente
- O conteúdo das regras existentes é muito genérico e, em geral, insuficiente

**23) Quanto à participação dos pais na escola, você considera que:**

- A maioria dos pais participa da vida escolar sempre que convocados
- A maioria dos pais não participa da vida escolar, mesmo quando convocados

**24) Quanto à participação dos professores nas definições institucionais tomadas pela direção da escola, você avalia que:**

- Como regra, há muito interesse e participação dos professores
- Como regra, há pouco interesse e pequena participação dos professores

**25) Quanto à conduta da direção da escola, você avalia que:**

- Como regra, a direção se comporta democraticamente e dá importância ao debate com os diferentes segmentos da comunidade escolas (professores, alunos, pais e funcionários).
- Como regra, a direção não se comporta democraticamente e dá pouca ou nenhuma importância ao debate com os diferentes segmentos da comunidade escolas (professores, alunos, pais e funcionários).

**26) Pensando na dedicação dos alunos da escola, você poderia dizer que eles são:**

- Muito esforçados em aprender, como regra.
- Pouco esforçados em aprender, como regra.
- Mais ou menos esforçados em aprender.
- Com algumas exceções, são totalmente desleixados com o ensino.

**27) Pensando no desempenho e na aprendizagem dos alunos da escola, você poderia dizer que eles possuem:**

- Um ótimo aproveitamento, como regra.
- Um bom aproveitamento, como regra.
- Um aproveitamento, em média, apenas regular.
- Um aproveitamento, em média, insuficiente.
- Com algumas exceções, um aproveitamento ruim.

**28) Avaliando as relações que a escola mantém com a comunidade, você avalia que:**

- A escola mantém relações intensas e qualificadas com sua comunidade.
- A escola mantém relações esporádicas com a comunidade, mais ou menos qualificadas.
- A escola mantém relações frágeis e pouco qualificadas com a comunidade
- A escola quase não mantém relações com sua comunidade

**29) No espaço abaixo, descreva uma cena de violência que você tenha presenciado na escola:**

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

**30) Imagine que em uma das casas vizinhas a sua (ou apartamento vizinho ao seu) moram um casal de homossexuais. Se isso ocorresse, de fato, você se sentiria:**

- Da mesma maneira como me sentiria se ali morasse um casal heterossexual.
- Não teria nada a opor, mas me sentiria um pouco constrangido (a).
- Não gostaria de ser obrigado a esta convivência, mas saberia lidar com ela.
- Ficaria bastante incomodado e me manteria afastado destes vizinhos.

**31) Imagine que você acabou de descobrir que uma de suas melhores alunas, com 22 anos de idade, trabalha regularmente como prostituta. Nesta hipótese, você:**

- Não toma qualquer atitude, porque não deseja constranger a aluna e porque ela não solicitou sua intervenção.
- Você procura conversar reservadamente com ela para tentar influenciá-la a deixar aquele tipo de atividade.
- Você não conversa com a aluna, mas comunica o fato à direção.
- Você não toma qualquer atitude, mas sente uma determinada decepção com a aluna.

**32) Imagine que no dia do seu aniversário, ao final de uma aula, um aluno pobre lhe procura para, sinceramente, dizer que está gostando muito das aulas e que, por isso, lhe trouxe um presente de aniversário. Ele lhe alcança, então, uma pequena caixinha, pouco maior que um**

**anel. Você agradece a lembrança e deixa para abrir o presente em casa. Quando abre a caixinha, descobre que o aluno lhe deu alguns gramas de cocaína. Neste caso você:**

- ( ) Sente-se indignado (a) e liga para a polícia relatando o que ocorreu.
- ( ) Põe fora a droga, conversa com o aluno no outro dia, esclarecendo sua posição sobre o tema e porque você não gostaria que ele portasse drogas na escola, dando por encerrado o assunto.
- ( ) No outro dia, comunica o fato à direção – entregando a droga - para que a escola tome as providências que julgar cabíveis
- ( ) Põe fora a droga e, no outro dia, diz ao aluno que, se souber que ele portou drogas na escola outra vez, o denunciará à polícia.

## **APÊNDICE C**

**FICHA DE REUNIÃO COM GRUPO FOCAL**  
Escola Odila Gay da Fonseca

Eu sou do sexo ( ) masculino ( ) feminino

Eu tenho ..... anos.

Estou cursando a ..... Série

A profissão do meu pai é a de .....

A profissão da minha mãe é a de.....

**Minha família, como regra:**

- ( ) freqüenta assiduamente a Igreja
- ( ) freqüenta poucas vezes a Igreja
- ( ) não freqüenta a Igreja

**Em minha família, as pessoas têm o hábito de:**

- ( ) Ler muitos livros
- ( ) Beber bebidas alcoólicas
- ( ) Brigar constantemente
- ( ) Se tratarem com respeito, sem gritos ou ameaças

**Meu pai é uma pessoa:**

- ( ) Muito afetuosa, que me acompanha em várias atividades e me cobra bom comportamento e notas boas na escola.
- ( ) Pouco afetuosa, que não tem tempo para me acompanhar em atividades e que pouco sabe sobre meu cotidiano na escola.
- ( ) Nada afetuosa, incapaz de me compreender, mas que me cobra muito e freqüentemente me ameaça, castiga ou me bate.

**Minha mãe é uma pessoa:**

- ( ) Muito afetuosa, que me acompanha em várias atividades e me cobra bom comportamento e notas boas na escola.
- ( ) Pouco afetuosa, que não tem tempo para me acompanhar em atividades e que pouco sabe sobre meu cotidiano na escola.
- ( ) Nada afetuosa, incapaz de me compreender, mas que me cobra muito e freqüentemente me ameaça, castiga ou me bate.



**Em minha casa moram (indique apenas o grau de parentesco):**

- |          |          |
|----------|----------|
| 1) ..... | 5) ..... |
| 2) ..... | 6) ..... |
| 3) ..... | 7).....  |
| 4) ..... | 8).....  |

### QUESTIONÁRIO PARA OS GRUPOS FOCAIS

1) Quantas vezes, nesta semana, você desobedeceu seus pais?

- Nenhuma
- Uma ou duas vezes
- Três ou quatro vezes
- Cinco ou seis vezes
- Sete ou mais vezes

2) Quantas vezes, nesta semana, você desobedeceu seus professores?

- Nenhuma
- Uma ou duas vezes
- Três ou quatro vezes
- Cinco ou seis vezes
- Sete ou mais vezes

3) Quantas vezes, no último mês, você esteve envolvido em uma briga (na escola ou fora da escola)?

- Nenhuma
- Uma ou duas vezes
- Três ou quatro vezes
- Cinco ou seis vezes
- Sete ou mais vezes

**Assinale qual a frequência em que as próximas afirmações são verdadeiras para você:**

4) "Eu me sinto muito triste".

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Frequentemente
- Sempre

5) "Eu sinto não ter esperanças a respeito do meu futuro".

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Frequentemente
- Sempre

6) "Eu perco a fome no horário das refeições ou tenho mais fome do que o habitual".

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Frequentemente
- Sempre

7) "Eu durmo mais do que normalmente ou menos, porque tenho insônia".

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Frequentemente
- Sempre

8) "Eu sinto dificuldade em me concentrar para fazer os temas ou para estudar".

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Frequentemente
- Sempre

09) Tenho dificuldades de permanecer sentado em minha cadeira na sala de aula.

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Frequentemente
- Sempre

10) Eu começo a fazer coisas que deixo de lado antes de terminar.

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Frequentemente
- Sempre

11) Eu tomo atitudes e faço coisas sem pensar.

- Nunca

- Raramente
- Algumas vezes
- Frequentemente
- Sempre

12) Eu tenho dificuldades de controlar minhas emoções e, por isso, me envolvo em confusões.

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Frequentemente
- Sempre

**Assinale o quanto você concorda ou discorda diante das seguintes afirmações:**

13) “Eu posso conseguir uma arma de fogo com facilidade”

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

14) “Eu me sinto orgulhoso (a) por estudar nesta escola”.

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

15) “Eu sou tratado (a) com muito respeito pelos outros estudantes”.

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

16) “Os professores desta escola me respeitam”.

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

17) “Existe pelo menos um professor ou um funcionário nesta escola com quem eu poderia conversar a respeito de qualquer problema sério que eu estivesse enfrentando”.

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Concordo totalmente

Concordo em parte

18) “Se eu evitar uma briga, eu estarei sendo covarde”

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

19) “ É certo bater em alguém que tenha batido em você primeiro”

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

20) “Se um colega me provoca, eu normalmente não consigo fazer com que ele pare, a menos que eu bata nele”.

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

21) “Eu não preciso entrar numa briga, porque há outras maneiras de lidar com as situações que me irritam” (reverse scored)

- Discordo totalmente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo totalmente

**Marque a alternativa que melhor retrata os seus sentimentos:**

22) O quanto você acha que pode evitar entrar em uma briga?

- Nunca posso evitar
- Não tenho muita certeza que possa evitar
- Possa evitar algumas vezes
- Sempre posso evitar

23) O quanto você acha que pode compreender o ponto de vista de outra pessoa quando você está irritado?

- Nunca consigo compreender.
- Nem sempre consigo compreender.
- Consigo compreender algumas vezes.
- Sempre consigo compreender.

24) O quanto você acha que pode se acalmar rapidamente quando está irritado?

- Nunca consigo me acalmar rapidamente.
- Nem sempre consigo me acalmar rapidamente.
- Consigo me acalmar rapidamente algumas vezes.
- Sempre consigo me acalmar rapidamente.

**Assinale quais seriam as chances de você adotar as seguintes atitudes na próxima vez que você estiver verdadeiramente irritado com algum colega:**

25) Esperar a outra pessoa mudar seu comportamento

- Muito improvável
- Improvável
- Provável
- Muito provável

26) Ignorar a situação

- Muito improvável
- Improvável
- Provável
- Muito provável

27) Tentar conversar a respeito

- Muito improvável
- Improvável
- Provável
- Muito provável

28) Sugerir ajuda de um colega para mediar a situação

- Muito improvável
- Improvável
- Provável
- Muito provável

29) Transformar minha raiva em algo mais construtivo

- Muito improvável
- Improvável
- Provável
- Muito provável

30) Rir da situação

- Muito improvável
- Improvável
- Provável
- Muito provável

31) Tentar diminuir minha raiva

- Muito improvável
- Improvável
- Provável
- Muito provável

32) Tentar compreender o ponto de vista da outra pessoa

- Muito improvável
- Improvável
- Provável
- Muito provável