

Cíntia Santana e Silva

**A opressão entre os muros da escola: o
bullying entre estudantes da rede estadual de
ensino básico de Minas Gerais**

Belo Horizonte
Fundação João Pinheiro
2014

Cíntia Santana e Silva

**A opressão entre os muros da escola: o *bullying* entre
estudantes da rede estadual de ensino básico de Minas
Gerais**

Dissertação apresentada ao curso de mestrado em
Administração Pública da Escola de Governo
Professor Paulo Neves de Carvalho da Fundação
João Pinheiro, como requisito parcial à obtenção
do Título de Mestre em Administração Pública.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Lazzarotti Diniz Costa
Co-orientador: Prof. Dr. Eduardo Cerqueira
Batitucci

Belo Horizonte
Fundação João Pinheiro
2014

À minha mãe, por todo o amor.

A todas as crianças e adolescentes que sofrem em silêncio.

Agradecimentos

Sou grata à Fundação João Pinheiro, que me acolheu e me permitiu a realização deste projeto. À CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela concessão da Bolsa de Estudo.

Aos Professores Bruno Lazzarotti e Eduardo Batitucci, pela orientação repleta de paciência, companheirismo, bom humor e confiança.

Aos amigos do CRISP/UFMG, que me cederam os dados analisados nesta pesquisa e me acompanharam em todo o processo de ingresso no programa de mestrado.

A Valéria Oliveira e Flávia Xavier, que muito me auxiliaram na compreensão e aplicação do método e cuja persistência e dedicação à pesquisa me inspiraram.

À Universidade Federal de Minas Gerais, em especial à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, onde me tornei socióloga e pesquisadora. Aos professores do curso de Ciências Sociais, que me transmitiram tantos ensinamentos aplicados neste estudo. A todos os amigos da graduação por compartilharem comigo experiências tão enriquecedoras!

Aos amigos da SEPLAG pelo apoio nos momentos de ansiedade e por torcerem pelo meu sucesso.

À minha mãe, minha terceira orientadora, por cada palavra de conforto, por cada gesto de cuidado e carinho, por me fazer acreditar em mim mesma. Ao meu pai Donizete e meu irmão Hugo, por me apoiarem em cada momento e celebrarem comigo cada vitória.

A todos os amigos que torceram por mim e que se alegram comigo nesta conquista!

Sumário

| | |
|--|----|
| Agradecimentos..... | 4 |
| Resumo..... | 8 |
| Abstract..... | 9 |
| 1. Introdução..... | 10 |
| 2. A instituição escolar enquanto agente socializadora..... | 13 |
| 2.1. As escolas e a Modernidade..... | 16 |
| 2.2. As culturas escolares..... | 18 |
| 2.3. A relação professor-aluno e a violência nas escolas..... | 19 |
| 2.4. A “cultura do silêncio” nas escolas..... | 22 |
| 2.5. O clima escolar e o contexto de violência..... | 24 |
| 2.6. A instituição escolar e o <i>bullying</i> | 26 |
| 3. Os jovens e o comportamento desviante..... | 29 |
| 3.1. A teoria do autocontrole de Gottfredson e Hirschi..... | 29 |
| 3.2. A teoria do controle social de Travis Hirschi..... | 37 |
| 3.3. A teoria geral da tensão de Robert Agnew..... | 43 |
| 3.4. As teorias da criminalidade/delinquência e o <i>bullying</i> | 47 |
| 4. O <i>bullying</i> : produção acadêmica, diagnósticos e intervenções..... | 50 |
| 4.1. Visibilidade do problema nos debates públicos e suas consequências..... | 52 |
| 4.2. Identificando os fatores associados ao <i>bullying</i> : apontamentos de diagnósticos internacionais..... | 54 |
| 4.3. O papel dos professores..... | 62 |
| 4.4. O campo de pesquisa brasileiro sobre o <i>bullying</i> | 63 |
| 5. Dados e metodologia..... | 66 |
| 5.1. Apresentação das variáveis que compõem as análises..... | 67 |
| 5.1.1. Variável resposta: Prática de <i>Bullying</i> | 68 |
| 5.1.2. A vitimização por <i>bullying</i> e o olhar dos professores sobre o <i>bullying</i> na escola..... | 69 |
| 5.1.3. Variáveis explicativas: nível individual..... | 72 |
| 5.1.3.1. Características Sociodemográficas..... | 72 |
| 5.1.3.2. Relação com a escola..... | 74 |
| 5.1.3.3. Desvios..... | 75 |
| 5.1.4. Variáveis explicativas: nível escolar..... | 77 |
| 5.1.4.1. Características institucionais..... | 77 |
| 5.1.4.2. Comportamento dos professores..... | 78 |
| 5.1.4.3. Tratamento do <i>bullying</i> | 80 |
| 5.1.4.4. Características do contexto escolar..... | 81 |

| | | |
|--------|---|-----|
| 5.2. | Apresentação dos modelos e técnicas estatísticas | 82 |
| 6. | Resultados e discussão | 87 |
| 6.1. | Análises descritivas do fenômeno <i>bullying</i> | 87 |
| 6.2. | Distribuições das variáveis incluídas nos modelos estatísticos | 91 |
| 6.3. | Análises dos resultados dos modelos estatísticos | 93 |
| 6.3.1. | Interpretação dos indicadores de níveis individual | 93 |
| 6.3.2. | Interpretação dos indicadores de nível escolar | 98 |
| 7. | Considerações finais | 106 |
| 8. | Bibliografia | 110 |
| | Anexo I – Coeficientes de correlação das variáveis de nível 2 | 115 |
| | Anexo II – Medidas de ajuste dos fatores construídos por Análise Fatorial | 116 |

Lista de tabelas

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - Distribuições das variáveis de prática de <i>bullying</i> | 88 |
| Tabela 2 - Distribuições das variáveis de vitimização por <i>bullying</i> | 89 |
| Tabela 3 - Você trabalha a temática do <i>bullying</i> com seus alunos? | 89 |
| Tabela 4 - No último mês, você foi vítima de <i>bullying</i> por parte de um ou mais alunos? | 90 |
| Tabela 5 - No último mês, você presenciou práticas de <i>bullying</i> entre os alunos? | 90 |
| Tabela 6 - Qual atitude a escola normalmente toma quando algum aluno pratica <i>bullying</i> | 91 |
| Tabela 7 - Distribuições das variáveis qualitativas | 92 |
| Tabela 8 - Distribuições das variáveis quantitativas | 92 |
| Tabela 9 - Resultados dos modelos com variáveis de nível 1 | 94 |
| Tabela 10 - Resultados dos modelos com variáveis de nível 2 | 99 |
| Tabela 11 - Coeficientes de correlação das variáveis Turno | 100 |
| Tabela 12 - Resultados do Modelo consolidado | 105 |
| Tabela 13 - Coeficientes de correlação no nível 2 | 115 |
| Tabela 14 - Eigenvalues dos fatores construídos | 116 |

Resumo

Nos últimos anos, as práticas de *bullying* entre escolares ganharam visibilidade nos espaços midiáticos e nos meios de produção acadêmica, devido a seu caráter universal, recorrente e prejudicial ao bem-estar dos estudantes e, conseqüentemente, ao bom funcionamento das práticas educacionais. Este estudo volta-se para a investigação do fenômeno *bullying* entre os alunos dos últimos anos do ensino fundamental e do ensino médio das escolas estaduais de Minas Gerais, atentando para o predomínio do problema, suas possíveis causas, os perfis dos alunos envolvidos, as dinâmicas e características escolares que influenciam o *bullying* e o modo como é abordado e interpretado pelos professores. A análise empírica apoia-se em dados estatísticos obtidos junto a 5.300 alunos e 243 professores distribuídos em 87 escolas, os quais foram produzidos pela pesquisa “Violência nas Escolas”, realizada pelo Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública – CRISP/UFMG nos anos de 2012 e 2013. Os dados foram analisados a partir de Modelos Lineares Generalizados Hierárquicos (MLGH), que estimam a chance de sucesso de determinado fenômeno a partir de uma estrutura multinível de dados. Neste caso, as práticas de *bullying* são analisadas em dois níveis, o dos alunos e o das escolas. No primeiro nível, o *bullying* é interpretado a partir de atributos individuais dos alunos agressores e, no segundo nível, a partir de características contextuais e institucionais das escolas.

Abstract

In the past few years, *bullying* between students have gained visibility on the media and in the academic production because of its universal, recurrent and prejudicial to the well-being of the students characteristics and, consequently, to the good working of the academic practices. This paper investigates the *bullying* phenomenon among students of final years of the elementary education and high school from Minas Gerais schools, focusing on the prevalence of problem, its causes, the profile of the students involved, the dynamics and characteristics of the school that influence *bullying* practices and the way teachers treat and interpret it. The empirical analyzes holds on statistical data collected with 5,300 students and 243 teachers from 87 schools, which were produced by the “Violência nas Escolas” research, conducted by the *Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública – CRISP/UFMG* in 2012 and 2013. The data were analyzed using Hierarchical Generalized Linear Models (HGLM), which estimates the likelihood of success of a given phenomenon from a multilevel data structure. In this case, *bullying* practices are analyzed on two levels, which are students and schools. On the first level, *bullying* practices are interpreted from aggressor students’ individual attributes and, on the second level, from context and institutional characteristics of the schools.

1. Introdução

Esta dissertação volta-se para a temática das práticas de *bullying* entre os estudantes da educação básica da rede estadual da Região Metropolitana de Minas Gerais e das cidades-polo do estado. A análise empírica apoia-se em dados estatísticos referentes a 5.300 alunos e 243 professores das escolas estaduais de Minas Gerais distribuídos em 87 escolas, os quais foram produzidos pela pesquisa “Violência nas Escolas”, realizada pelo Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública – CRISP/UFMG nos anos de 2012 e 2013.

O *bullying* é caracterizado por Olweus (1994) como a exposição de um aluno, repetitivamente e ao longo do tempo, a práticas negativas por parte de um ou mais alunos. As práticas negativas às quais o autor se refere abrangem toda ação implementada por alguém, de forma intencional ou não, que causa dano, fere ou incomoda outra pessoa. Podem se manifestar por palavras (ameaças, escárnio, apelidos ofensivos), por contato físico (bater, empurrar, estapear, puxar o cabelo, beliscar, impedir a passagem do outro) ou de forma mais subjetiva e insinuadora (gestos obscenos, exclusão, recusa em cumprir os desejos do outro).

As práticas de *bullying* entre escolares motivam estudos sistemáticos desde a década de 1970, devido a seu caráter universal, recorrente e prejudicial à saúde física, psíquica e social dos estudantes e, conseqüentemente, ao bom funcionamento das práticas educacionais. Nas últimas décadas, a produção acadêmica sobre o assunto lançou luz sobre a universalidade e abrangência do *bullying*. Diagnósticos realizados em diversas partes do mundo apontam taxas de vitimização entre alunos de ensino fundamental e médio que variam de 4,2% a 49,8% dos alunos. As taxas de agressão para este mesmo público, por sua vez, apresentam variação de 3,4% a 49,7%. A grande divergência entre os valores se deve, entre outros fatores, ao uso de metodologias divergentes. Ainda assim, ressalta-se o fato de que o problema foi diagnosticado, em maior ou menor medida, em todas as partes do mundo nas quais o *bullying* foi estudado (Dake et al, 2003).

Tendo em vista a universalidade e o caráter prejudicial das práticas de *bullying*, esta dissertação diagnostica a existência deste fenômeno entre os alunos da rede estadual de Minas Gerais e considera a importância de destrinchar o problema entre este público. O trabalho apoia-se na definição apresentada por Olweus (1994) e busca

construir uma análise exploratória do fenômeno *bullying* entre os alunos dos últimos anos do ensino fundamental e do ensino médio das escolas estaduais de Minas Gerais, atentando para o predomínio do problema, suas possíveis causas, os perfis dos alunos envolvidos, as dinâmicas e características escolares que influenciam o *bullying* e o modo como é abordado e interpretado pelos professores.

Neste trabalho, pretende-se desenvolver uma abordagem abrangente do problema, a partir da incorporação de contribuições de outros campos de estudo, não diretamente referentes ao *bullying*, mas que tangenciam o tema e contribuem para seu entendimento. A argumentação inicia-se a partir da revisão de perspectivas teóricas mais amplas que, de um lado, lançam luz sobre a temática da violência nas escolas e da complexidade das relações construídas neste ambiente e, de outro, do comportamento desviante entre jovens de forma geral, focando, no terceiro capítulo, na problemática do *bullying* propriamente dito. O emprego desta estratégia foi motivado pelo fato de que o campo teórico voltado especificamente para a interpretação do *bullying* enquanto tipo peculiar de violência escolar ainda é bastante incipiente. A maioria dos estudos sobre o fenômeno usa, na construção de suas interpretações, o auxílio de fontes voltadas para temas mais gerais.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. O primeiro se dedica à análise da instituição escolar enquanto ambiente privilegiado de socialização de crianças e adolescentes que, enquanto tal, pode influenciar os comportamentos dos alunos em diversos sentidos. As mudanças que afetaram a dinâmica das escolas nas últimas décadas, o clima escolar, as práticas violentas, as relações entre professores e alunos, dentre outras, constituem temáticas abordadas neste capítulo.

O segundo capítulo analisa o tema do comportamento violento entre jovens a partir de teorias importantes da literatura da criminalidade e da delinquência juvenil. São revisadas três teorias que gozam de grande relevância nestes campos de pesquisa e que vêm sendo amplamente empregadas no estudo da violência escolar e do *bullying*. São elas: a teoria do autocontrole, de Michael R. Gottfredson e Travis Hirschi (1990), a teoria do controle social, de Travis Hirschi (1969) e a teoria geral da tensão, de Robert Agnew (1992).

O terceiro capítulo trata da caracterização do *bullying*, da especificação do mesmo enquanto objeto de estudo e de debate público, da evolução e delimitação do conceito de *bullying* e de suas categorias. São apresentados diagnósticos realizados no Brasil e no exterior, reunindo os resultados dos principais esforços de apreensão teórica e empírica do problema e identificando os fatores apontados pela literatura como possíveis causas e consequências das práticas de *bullying* entre os estudantes.

O quarto capítulo apresenta a metodologia e os dados utilizados, as variáveis explicativas consideradas nas análises, bem como a variável dependente do estudo. O quinto e último capítulo apresenta as análises empíricas, a elaboração dos modelos estatísticos e as interpretações de seus resultados, pautadas pelas teorias apresentadas nos capítulos anteriores.

2. A instituição escolar enquanto agente socializadora

Discutir violência na escola implica enxergar a escola como espaço social, local de interação social e construção de *ethos*. É necessário observar a dinâmica das interações cotidianas da escola, superando a noção de que esta instituição consiste apenas em um ambiente de obtenção de aprendizado teórico no campo das disciplinas que compõem o currículo escolar. Todos os sujeitos envolvidos na trama social do ambiente escolar desempenham papéis relevantes perante os demais. Trata-se de um ambiente de construção social, de interações e aprendizados múltiplos, não apenas unidirecionais (do professor para o aluno) mas de todos os atores sociais que compõem o ambiente escolar (professores, alunos, funcionários, familiares, comunidade do entorno) entre si. Neste contexto, muitas negociações são feitas e conflitos surgem, não raramente, em diversas circunstâncias. Os espaços e as normas são apropriados de forma heterogênea pelos diversos atores, de modo que o clima escolar é mediado pelas reações expressas pelos sujeitos sociais que ali convivem.

O ambiente escolar não é apenas um ambiente de aprendizagem de conteúdos, mas também de apropriação e reelaboração de significados e interpretações do mundo e da vida. Tanto alunos quanto professores são sujeitos socioculturais, envolvidos em interações cotidianas que definem, em grande parte, as posturas dos atores diante das instituições, das normas e dos conteúdos transmitidos. Os espaços de interação marcados pelo diálogo, pela afetividade e muitas vezes, pelos conflitos (os intervalos, recreios, hora do lanche, da prática de esportes e brincadeiras), muitas vezes são mais valorizados pelos alunos que a própria sala de aula e exercem uma importante função educativa e socializante, frequentemente negligenciada pelos professores e diretores.

“Os modos de vida dos sujeitos em interação, dentro do cenário escolar, resultam em trocas materiais e simbólicas, criando as condições necessárias para que os processos sociais encontrem expressão possível. O ambiente de interação propiciado pela escola produz um amplo universo simbólico, estimulando configurações de sentidos e significados, possibilitando, desse modo, a constituição da subjetividade e a construção das identidades.” (Silva, 2006: 23)

Todo indivíduo define sua identidade a partir das relações que estabelece com os outros. A ideia de “eu” sempre se refere à noção de “outros”. Não existe um sentido de

si que não se refira diretamente aos outros. O que se entende por “eu” não é algo isolado do mundo coletivo, do social, mas sim a parte que mais interessa ao indivíduo, justamente pelo fato de ser ao mesmo tempo individual e geral, a interseção entre o indivíduo e o todo (Cooley, 1992).

Dessa forma, ao longo da infância e da adolescência, os relacionamentos firmados no interior da escola são fundamentais na definição da ideia de “eu”, da imagem que o aluno tem de si, de suas opiniões, aspirações e sua postura perante a sociedade. A escola, por estar inserida no contexto social e vivenciá-lo em seu interior, reproduz e ressignifica padrões de identidades e comportamentos que podem estar em conformidade ou não com as práticas aceitas socialmente e defendidas publicamente como moralmente corretas. Estes padrões podem interferir profundamente na construção da identidade do aluno e afetar sua personalidade e suas atitudes por toda a vida.

A escola é, por excelência, a instituição na qual os cidadãos aprendem a se relacionar com os demais (Gvirtz e Beech, 2007). Antes do ingresso na escola, o indivíduo recebe quase exclusivamente influências da família e da vizinhança, uma vez que seu convívio é basicamente restrito a tais esferas. Ao entrar na escola, o convívio social da criança se amplia consideravelmente. Na escola, a criança tem a oportunidade de interagir com colegas de contextos familiares totalmente distintos, de outras classes sociais, outras religiões, etc.

Neste ambiente, os alunos são levados a interagir com o diferente e aprendem a se relacionar em sociedade, enquanto cidadãos. Isso faz da escola um âmbito privilegiado de promoção de coesão social. Gvirtz e Beech (2007) propõem pensar a escola como um microcosmos da sociedade, no qual os futuros cidadãos aprendem a se relacionar com os pares e com as normas. Esta perspectiva joga luz sobre a questão a respeito de qual tipo de coesão social e de sociabilidade as escolas estão promovendo por meio de seus currículos e de seus arranjos institucionais. As escolas estão educando cidadãos voltados para a cooperação e para o associativismo? Ou estamos produzindo sujeitos egoístas, intolerantes, com pouco respeito pelas normas e pelo bem-estar da sociedade?

Os autores defendem o estabelecimento de linhas gerais para todas as escolas no nível macro, pelo Estado, de modo a garantir a promoção de certos valores e normas voltadas para o fortalecimento da coesão social em uma sociedade como um todo. Ainda assim, reconhecem que os delineamentos estabelecidos em nível macro devem ser adaptados às realidades locais específicas. Para além disso, apontam a importância do papel dos professores e diretores em cada escola em particular, uma vez que estes são os responsáveis pelas tomadas de decisões cotidianas que acabam delineando, em grande parte, o tipo de coesão social que é promovido na escola. Por mais que as diretrizes curriculares nacionais incentivem o tratamento igualitário e a valorização das particularidades culturais em sala de aula, os preconceitos raciais e sociais dos professores podem contribuir para a formação de um ambiente de discriminação na escola, que pode resultar em fragmentação social na comunidade como um todo.

Em um estudo que conduziram a partir da análise de dados do *Programme for International Student Assessment – PISA*¹, os autores observaram que existe uma grande segmentação da matrícula escolar por nível socioeconômico em toda a América Latina, o que significa que as escolas latino-americanas não estão conseguindo uma interação significativa entre crianças e jovens de classes sociais distintas. Os equipamentos das escolas também estão desigualmente distribuídos, concentrando-se nas escolas que atendem os alunos de classes mais altas. A desigualdade também chama a atenção quando observada a questão racial. Os autores citam que, no Brasil, os jovens brancos se mantêm no sistema educacional, em média, dois anos a mais que os negros. A conclusão é de que “os sistemas educacionais latino-americanos parecem estar colaborando com a fragmentação social, mais do que solucionando-a” (Gvirtz e Beech, 2007).

Torna-se evidente que, a despeito do grande potencial que a instituição escolar possui para produzir coesão social entre os alunos e na sociedade como um todo, os sistemas escolares latino-americanos ainda precisam avançar muito nesse quesito. O primeiro passo, e talvez o mais importante, é a conscientização dos professores e

¹ O Programme for International Student Assessment (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, cujo objetivo é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Fonte: Portal do Inep).

diretores quanto ao fato de que a construção de harmonia social está muito relacionada com o currículo não escrito e com os exemplos que os alunos recebem dos atores no cotidiano da escola. Além das temáticas dos direitos e deveres dos cidadãos no convívio em sociedade e da cultura de negociação das diferenças e não discriminação serem trabalhados no nível conceitual, as relações entre funcionários e entre estes e os alunos devem colocar em prática esses valores dia após dia.

2.1. As escolas e a Modernidade

Até o início dos anos 1960, a escola no Brasil era valorizada pela sociedade como instrumento de ascensão social. As escolas eram frequentadas majoritariamente pelas classes de maior poder econômico e, com isso, representavam fontes de distinção. A escola era vista como fonte privilegiada de informações e os profissionais que ali lecionavam eram mais valorizados socialmente e economicamente (Silva, 2006).

A partir dos anos 1970, e ao longo das décadas de 1980 e 1990, o avanço da globalização produziu alterações substanciais não apenas na instituição escolar, mas em diversas outras instituições do mundo moderno. Trata-se de uma época de desenvolvimento tecnológico acelerado, avanço das comunicações e da ampliação dos mercados, instaurando um processo de inter-relação global crescente.

Gvirtz e Beech (2007) apresentam de forma bastante apurada algumas mudanças macropolíticas e sociais que influenciaram o papel das escolas nas últimas décadas:

“o declínio dos nacionalismos (...) e da nação como significante gerador de laços de solidariedade entre os indivíduos pode estar afetando a maneira como se interpreta a nação e a construção das identidades coletivas (e da coesão social) nas escolas. Também nesse sentido, a revolução tecnológica e o fluxo de símbolos e pessoas geram um contato entre diferentes culturas impensável há, por exemplo, 50 anos. O conceito de cultura já não pode mais ser associado a um espaço geográfico delimitado por fronteiras globais.” (Gvirtz e Beech, 2007: 349)

Nas escolas brasileiras, especificamente, houve, durante o mesmo período, um aumento considerável do número de alunos. Foi vivenciado um processo de democratização e universalização do acesso à escola. A expansão acelerada do sistema escolar brasileiro foi acompanhada de um processo de precarização das relações de trabalho dos professores, em especial os da rede pública de ensino. Concomitantemente, a escola perdeu grande parte de seu status de fonte privilegiada de conhecimento, devido à expansão dos meios de trocas de informação e surgimento de novos meios de comunicação e compartilhamento de informações em massa. Essas mudanças trouxeram novos problemas de gestão e precariedades que afetam o fazer pedagógico.

No contexto britânico, Stoll e Fink (1999) também observam uma mudança de paradigma no contexto educacional nas últimas décadas do século XX. Segundo os autores, as escolas públicas voltadas para a escolarização das crianças das classes sociais menos privilegiadas surgiram gradualmente inspiradas no modelo organizativo das fábricas nos quais os pais dos alunos trabalhavam. O currículo seguia o modelo da linha de montagem industrial, dividido em unidades regulares de tempo, graus e etapas consecutivas e controladas por avaliações padronizadas e periódicas. Assim como outras instituições modernas, as escolas tornaram-se burocratizadas e departamentais, estáveis e previsíveis.

Os autores apontam as mudanças trazidas pela pós-modernidade como o gatilho que dispara uma necessidade urgente de adaptação nas escolas contemporâneas. A pós-modernidade é caracterizada como uma época de descontinuidades, indeterminações e complexidades. No contexto da “era da informação” e da “revolução tecnológica”, os recursos mais valorizados pela sociedade são o conhecimento e a informação voltados para o alcance de produtividade e inovação.

Os autores defendem que a escola se adapte ao contexto pós-moderno, mas não de forma a privilegiar o objetivo de satisfazer as necessidades do novo mercado, e sim buscando produzir uma educação voltada para a cidadania democrática. A escola deve buscar produzir uma cidadania informada, consciente de seus direitos e obrigações dentro de uma comunidade mais ampla.

2.2. As culturas escolares

A cultura é o conjunto de suposições e crenças comuns aos membros de uma organização, que dão sentido à visão que uma organização tem de si mesma e que conferem identidade aos membros da organização. Por estar, muitas vezes, implícita nos comportamentos dos membros da organização, é normalmente difícil de ser apreendida. Em organizações que tendem a buscar um controle rígido de seus membros por meio de regras, como as escolas, apenas os aspectos superficiais da cultura são facilmente perceptíveis no dia a dia (Stoll e Fink, 1999).

Em muitos casos, só é possível conhecer os aspectos mais arraigados da cultura de uma escola quando alguma de suas regras tácitas é rompida. Quando confrontados com o desvio, com a quebra de algum costume ou ritual da escola, os atores que ali habitam tendem a reagir de forma mais natural e impulsiva, deixando mais evidentes os aspectos mais arraigados da cultura escolar.

Stoll e Fink (1999) constroem uma tipologia de tipos culturais escolares que leva em conta a eficácia escolar e a tendência à melhora. O tipo considerado como mais eficaz, denominado “escolas que avançam”, se caracteriza por contar com professores atuantes, preparados para a adaptação às novas demandas do mundo pós-moderno, capacitados e bem intencionados para desenvolverem capacidades e produzirem eficácia coletiva. Já no outro extremo, as “escolas que se oprimem”, caracterizam-se por ter um professorado apático ou ignorante, despreparado para implementar mudanças e processos de adaptação, pouco confiantes em si mesmos e nos alunos. Observa-se que o comportamento dos professores, as nuances de sua relação com os alunos e a confiança que depositam nos mesmos tem papel fundamental para a classificação segundo a tipologia dos autores.

Embora considerem que cada instituição escolar possui uma cultura específica que, em certa medida, lhe confere identidade e a destaca das demais, Stoll e Fink (1999) também abordam o tema das subculturas escolares, formadas em torno dos interesses particulares de um grupo. As subculturas possuem um potencial para conduzir a escola a diversas direções. Os adolescentes, em particular, tendem a formar suas próprias subculturas, segundo seu estado de desenvolvimento emocional, intelectual, físico e social, guiados pela necessidade de pertencerem a um grupo de iguais, de terem independência frente aos adultos e de encararem a complexidade do mundo que os

rodeia. Essas subculturas tendem a representar obstáculos importantes ao desenvolvimento da eficácia escolar se os grupos que as compartilham não são incluídos nos processos de tomadas de decisões.

Dentre as normas culturais que os autores elencam como decisivas para a melhoria da escola estão evidentes as questões do tratamento humanitário, da valorização dos relacionamentos interpessoais, da igualdade e do respeito no trato entre os membros da organização. Nas escolas eficazes, a diversidade e o diálogo são valorizados, não se impõe um pensamento unificado, os alunos ganham confiança, têm a oportunidade de serem escutados e suas opiniões são consideradas.

Quando o diálogo se instaura e a participação se torna um direito efetivo e se incorpora na dinâmica de funcionamento da instituição, o valor social da escola e da formação escolar ganham novos significados. A escola adaptada ao contexto atual de demanda social e às novas estruturas de autoridade nas quais os jovens são socializados atualmente, menos hierárquicas e rígidas que a algumas décadas atrás, deve instaurar instâncias participativas voltadas aos alunos, onde possa surgir o diálogo, onde conflitos possam ser solucionados de forma pacífica e onde uma cultura de respeito e inclusão possa de fato se estabelecer.

2.3. A relação professor-aluno e a violência nas escolas

A década de 1980 foi marcada, no Brasil, por um processo de universalização do acesso à escola e, concomitantemente, pela elevação do tema da violência à condição de problema social, com grande ganho de destaque da temática nos espaços midiáticos. Nesse mesmo contexto, o fenômeno da violência nos estabelecimentos escolares, principalmente aqueles situados nas periferias dos centros urbanos, torna-se visível, passando a acompanhar a rotina do sistema público de ensino no Brasil desde então (Zaluar, 1999).

No contexto de violência que se observa nas escolas brasileiras, a complexidade da relação professor-aluno e suas implicações no clima de segurança dos estabelecimentos escolares recebem atenção especial. A questão perpassa uma discussão sobre o papel pedagógico que muitos professores assumem atualmente em sala de aula.

Trata-se de uma postura na qual o professor se restringe ao papel de transmissor de conhecimentos técnicos e científicos, eximindo-se do papel de educador no sentido amplo, pois considera que a resolução de situações de conflito está além de suas atribuições, assumindo assim um papel de neutralidade e criando uma distância em relação aos alunos (Silva e Salles, 2010).

Ao entrevistarem um grupo de professores de duas escolas no município de Rio Claro, interior do Estado de São Paulo, Silva e Salles (2010) verificaram que os professores tendem a atribuir o clima de violência no interior da escola à desestruturação familiar e à situação geral de violência na sociedade. A maioria dos entrevistados não compreende que suas próprias atitudes na escola e a qualidade de sua relação com os alunos podem potencializar ou conter o contexto de violência na escola.

Uma das consequências apontadas pelas autoras é a tendência à criminalização dos conflitos entre os alunos e entre professores e alunos. Devido à inabilidade para resolver as situações de conflito internamente, falta de interesse, medo ou preconceito, muitos professores terminam por terceirizar a resolução dos conflitos para órgãos voltados para a repressão de crimes, tais como polícia, promotoria ou conselho tutelar. Alguns professores relataram até mesmo recorrer ao preenchimento de boletins de ocorrência quando da ocorrência de brigas entre alunos ou desacatos contra professores. As consequências são a exclusão do diálogo no processo educativo, o distanciamento da instituição escolar de sua responsabilidade de construção da cidadania dos alunos e a criação de sentimentos de hostilidade entre professores, direção, alunos e pais.

Segundo Silva e Salles (2010), o apelo à criminalização dos conflitos evidencia os sentimentos de desconfiança, medo e preconceito que muitos professores sentem em relação aos alunos, em especial os que vivem em áreas e condições de vulnerabilidade social. Ao criminalizar os atos desses alunos, a escola os estigmatiza, pois confere a eles um tratamento usualmente dispensado aos praticantes de crimes. A estigmatização cria uma imagem negativa da pessoa que a sofre, faz dela alguém menos desejável, no extremo, alguém ruim ou perigoso (Goffman, 1963). O estigma pode gerar no aluno sentimento de revolta com relação à escola e aos atores que a representam, o que pode, por sua vez, potencializar a tendência do aluno ao comportamento desviante.

Dados do PISA mostram que não só muitos professores evitam o envolvimento direto nos casos de conflitos entre alunos, mas também apenas uma minoria dos jovens procura a ajuda dos docentes para a resolução de conflitos na escola (Gvirtz e Beech, 2007). Esta constatação reforça a noção de que há problemas na relação professor-aluno, uma vez que aqueles que deveriam ser vistos como figuras de apoio em momentos de incerteza, não o são. Esses problemas, quando não pautados pelo enfrentamento e pelo conflito aberto, são evidenciados pelo distanciamento e pela omissão.

“Se os alunos não reconhecem a legitimidade do conhecimento adquirido na escola para suas vidas, a legitimidade dessa mediação pelo professor também não será reconhecida. Se os órgãos governamentais responsáveis pela política educacional não valorizam a educação como um direito e um bem do cidadão, não propiciando as condições necessárias para o trabalho do professor e da escola, não há legitimação dos saberes e competências associados a essa tarefa. Todos esses aspectos contribuem para a destruição da identidade dos professores como educadores” (Silva e Sales, 2010: 102)

Hurford et al (2010) examinaram um conjunto de fatores que mensuram a percepção dos alunos a respeito das atitudes dos professores e diretores e os sentimentos de conformidade e satisfação dos alunos e, verificaram as associações dos mesmos com os contextos de violência em quatro escolas do meio-oeste americano. Um fator chamado de “controle de grupo” mensura a existência de favoritismos e permissividade desigual dos professores no trato com alguns grupos específicos de alunos. Ou seja, nas escolas com altos níveis de “controle de grupo”, os alunos reportaram a existência de desigualdade no tratamento dos grupos de alunos pelos professores. Alguns grupos eram tratados com maior permissividade, enquanto outros de forma mais desfavorável. O resultado obtido foi de que tal configuração pautada pela desigualdade de tratamento associa-se com maiores níveis de *bullying*, sentimento de insegurança e ameaças com armas, uma vez que cria-se uma atmosfera de controle e conflito entre os alunos.

Além do controle de grupo, os autores buscaram mensurar diversos aspectos ligados ao clima escolar, como a avaliação dos alunos quanto à administração da escola, a receptividade e interesse dos professores pelos alunos, respeito e valorização

demonstrados pelo aluno em relação à escola, e qualidade da socialização e participação do aluno nas atividades da escola. Observou-se que uma postura inapropriada dos professores e diretores pode contribuir para o surgimento de uma cultura de *bullying*, na medida em que esses atores ignoram ou agem de forma condolente frente aos casos específicos.

2.4. A “cultura do silêncio” nas escolas

Segundo Paulo Freire (1996), a pedagogia tradicional contribui para a construção de uma “cultura do silêncio” nas escolas, na medida em que supõe uma aparente homogeneidade de estratégias, normas e ritmos perante todos os alunos, apesar das disparidades de origens e trajetórias sociais. Ao homogeneizar, a escola reduz as diversidades culturais dos alunos à capacidade de assimilar os conteúdos, como característica individual e inata. Esta postura atua como uma violência simbólica que exerce a instituição escolar sobre os alunos, a partir da imposição do silêncio e gera posturas passivo-agressivas dos alunos diante das situações da vida, dos contextos de desigualdade e opressão, as quais podem produzir violência escolar.

Cada aluno, suas capacidades, percepções e comportamento, é fruto de um conjunto de experiências e relações sociais prévias, são sujeitos socioculturais formados de maneiras específicas e marcados pela diversidade. A experiência vivida fora dos muros da escola é a matéria prima a partir da qual os estudantes dão significado às experiências vividas dentro da escola, não apenas no que se refere aos contextos de aprendizagem dos conteúdos oficiais ensinados, mas também quanto à socialização cotidiana na convivência com os demais colegas, professores e funcionários da escola.

O tratamento dispensado aos alunos ignora, muitas vezes, suas particularidades extraescolares e pode gerar desigualdades, tanto no que se refere aos processos de aprendizagem quanto às interações entre os sujeitos no cotidiano escolar. No âmbito da aprendizagem, as desigualdades são produzidas na medida em que a escola não fornece, àqueles com maior dificuldade de familiarização com os conteúdos ensinados, a atenção necessária para que possam desenvolver-se no ritmo esperado. Já no âmbito das interações, na medida em que os professores deixam de identificar e acompanhar os

alunos com maior tendência ao comportamento desviante e agressivo, abrem espaço para as práticas violentas no convívio dos pares.

Pierre Bourdieu (1998) é a principal referência nos estudos sobre a violência simbólica praticada pelas instituições escolares contra o alunado. Para ele, a escola é ineficiente em garantir o mesmo nível de aprendizado a todos os alunos, o que está estreitamente ligado à estrutura hierárquica da sociedade como um todo. Ele se propõe a analisar sociologicamente os fatores que geram diferenciação escolar e que selecionam os alunos que atingirão os níveis mais elevados de ensino e os que se restringirão aos níveis mais baixos.

O conceito de *habitus* é fundamental na sociologia de Pierre Bourdieu. Para ele, os alunos que partilham do *habitus* de classe alta têm mais facilidade em apreender os ensinamentos escolares, uma vez que são familiarizados, ainda no seio doméstico, com o domínio da língua culta, com o hábito da leitura e da apreciação de museus e obras de arte. Já os alunos que portam o *habitus* de classe baixa lidam com menos naturalidade com o conteúdo transmitido na escola, já que não passaram por tais processos durante sua socialização no meio familiar. Os alunos de classe alta, portanto, já ingressam na instituição escolar portando uma espécie de “privilégio cultural” em relação aos alunos de classes mais baixas (Bourdieu, 1998).

O fato de a escola ignorar, no âmbito dos métodos de difusão do conteúdo e de avaliação, as desigualdades culturais das crianças de classes sociais distintas, faz com que sejam ainda mais favorecidos os privilegiados e mais desfavorecidos os desprivilegiados. O sistema escolar termina, então, por sancionar as desigualdades culturais iniciais dos alunos, permitindo que alguns tenham bom desempenho e lidem de forma familiarizada com o ambiente escolar, enquanto outros tenham mau desempenho e dificuldade de se adequar às expectativas colocadas pela escola. Para Bourdieu (1998), esse processo configura a violência simbólica exercida pela instituição escolar contra os alunos. Por reforçar e valorizar o *habitus* primário – aquele transmitido no seio familiar e marcado pelo capital cultural de classe – dos indivíduos destinados a ocuparem posições médias e altas na hierarquia social, a escola opera violência simbólica (Zaluar, 2001).

2.5. O clima escolar e o contexto de violência

O paradigma vitimizatório é uma concepção linear das agressões e intimidações na escola, pois parte do agressor à vítima, ignora as demais influências sobre as relações entre os alunos no contexto escolar, simplificando e categorizando o fenômeno. Flores-González e Retamal-Salazar (2011) apresentam as três maiores teorias que, segundo eles, abordam o papel das escolas na violência entre jovens.

“Os defensores da perspectiva teórica da tensão sustentam que a escola pode produzir tensão nos estudantes que, por sua vez, promovem condutas delitivas. Os defensores da teoria da etiqueta, por sua parte, sustentam que o ‘seguimento acadêmico’ estigmatiza os estudantes com baixo rendimento e aumenta a probabilidade da delinquência (Kelly & Grove, 1981; Schafer, Olexa & Polk, 1972). Por último, os defensores da teoria do controle argumentam que a fortaleza do vínculo entre os estudantes, suas escolas e professores é uma importante barreira na derivação para a delinquência, e os estudantes que não gostam da escola ou dos professores são mais propensos a delinquir que os que estão mais estreitamente ligados a seus professores e à escola (Hindelang, 1973; Hirschi, 1969; Jensen, Erickson & Gibbs, 1978).”² (Flores-González e Retamal-Salazar, 2011: 322)

Os autores defendem que a violência na escola se relaciona com os padrões do dia a dia, com os lugares e com as características socio-organizacionais, como os papéis desempenhados pelos professores, a relação professor-aluno e a resposta da organização escolar à violência. Segundo eles, é impossível categorizar as agressões e intimidações sofridas pelos alunos na escola como experiências violentas quaisquer, como as que ocorreriam em qualquer outro ambiente. Isso porque a experiência escolar é multidisciplinar, envolve vivências e aprendizagens peculiares. A violência em meio escolar, portanto, é influenciada pela dinâmica das experiências e convivências daquele

² Tradução livre do trecho: “Los defensores de la perspectiva teórica de la tensión sostienen que la escuela puede producir tensión en los estudiantes que, a su vez, promueven conductas delictivas. Los defensores de la teoría de la etiqueta, por su parte, sostienen que “el seguimiento académico” estigmatiza a los estudiantes con bajo rendimiento y aumenta la probabilidad de la delincuencia (Kelly & Grove, 1981; Schafer, Olexa & Polk, 1972). Por último, los defensores de la teoría de control argumentan que la fortaleza del vínculo entre los estudiantes, sus escuelas y maestros es una importante barrera en la derivación hacia la delincuencia y que los estudiantes a los que no les gustan la escuela o los maestros, son más propensos a delinquir que los que están más estrechamente ligados a sus maestros y escuela (Hindelang, 1973; Hirschi, 1969; Jensen, Erickson & Gibbs, 1978).”

meio como um todo, de modo que o clima da escola e a forma como os atores que a representam lidam com o conhecimento interferem nas situações de conflito ou opressão ocorridas entre os alunos.

Segundo os autores, é necessário superar o paradigma vitimizatório e incluir a perspectiva do “clima escolar” nas análises, de modo a compreender a estrutura de comportamento da comunidade escolar e a forma como a escola configura o aspecto educativo em relação aos sentidos. O clima escolar é apresentado como uma construção sociológica, que perpassa os comportamentos individuais, mas é fruto da percepção coletiva do ambiente escolar. Da parte dos alunos, um clima geral positivo caracteriza-se por um sentimento geral de satisfação e pertencimento. Da parte dos professores e demais funcionários, trata-se de um compartilhamento de valores comuns, princípios claros de gestão dos comportamentos e boas relações interpessoais.

Os autores apontam cinco critérios de mensuração do clima escolar a partir da percepção dos alunos, a saber: (1) sentimento dos alunos de serem objeto de atenção, (2) sentimento dos alunos de justiça e equidade, (3) sentimento dos alunos de se sentirem competentes e capazes, (4) sentimento de orgulho dos alunos por estudarem naquela escola e (5) sentimento geral de satisfação dos alunos com a escola.

Flores-González e Retamal-Salazar (2011) propõem uma visão do clima escolar como um *ethos*, que supera a interpretação da escola como uma simples ordem administrativa e a estabelece como o lugar próprio de configuração do sentido comunitário de ensinar, aprender e compartilhar. Seguindo a fonte de Pierre Bourdieu, os autores conceitualizam o *ethos* como o espaço simbólico da instituição escolar. As relações que dele emergem caracterizam-se por serem sociais, intersubjetivas e vinculantes, mas ao mesmo tempo, diversas e recreativas, uma vez que mediadas pelo espaço e tempo vividos.

A qualidade do clima escolar está inversamente ligada ao contexto de vitimização na escola, de modo que um clima escolar positivo é um meio de prevenir ou reduzir a violência escolar, enquanto um clima escolar negativo prediz a violência naquele ambiente.

A gestão do conhecimento, por sua vez, é apontada pelos autores como um dos principais condicionantes da qualidade do clima escolar. Trata-se da prática e ação

global dos projetos formativos da escola, refere-se, portanto, mais às decisões estratégicas quanto ao ensino e aprendizagem do que aos conteúdos programáticos curriculares. Segundo os autores, quanto mais a gestão do conhecimento se afasta da busca simplista pelo rendimento escolar expresso em provas padronizadas, melhor percepção do clima escolar tendem a ter os estudantes de uma escola. Uma boa gestão do conhecimento envolve, portanto, uma visão mais ampla de aprendizagem, socialização e desenvolvimento cognitivo. Envolve que a escola reconheça as dimensões complexas da aprendizagem e assuma o papel de formação integral.

“o principal desafio é compreender que o fenômeno da violência escolar não deve ser rapidamente judicializado ou criminalizado, mas compreendido desde chaves socioeducativas e desde a gestão dos conhecimentos e das aprendizagens. Preocupar-se com a violência escolar é sobretudo insistir na necessidade de avançar de um sistema que exige, antes que mais nada, rendimento e performance para outro que exige aos estudantes articular redes de compreensão do mundo e de sentido da vida.”³ (Flores-González e Retamal-Salazar, 2011: 335)

2.6. A instituição escolar e o *bullying*

Neste trabalho, buscamos compreender o *bullying* a partir de duas facetas que afetam o fenômeno: características individuais do aluno, em especial aquelas que conduzem ao comportamento violento e agressivo, e características contextuais das escolas, as quais, ainda que indiretamente, incentivam a instauração de contextos de violência.

Embora a maior parte dos autores que estudam a questão das práticas de *bullying* entre escolares concentrem-se em aspectos individuais, muitas vezes de cunho psicológico, ou particularidades das relações interpessoais dos adolescentes à luz de reflexões sobre os estigmas presentes na sociedade como um todo, nosso interesse recai,

³ Tradução livre do trecho: “(...) el principal desafío es comprender que el fenómeno de la violencia escolar no debe ser rápidamente judicializado o criminalizado, sino comprendido desde claves socioeducativas y desde la misma gestión del conocimiento y los aprendizajes. Preocuparse de la violencia escolar es ante todo insistir en la necesidad de avanzar de un sistema que exige antes que nada rendimiento y performance a uno que exige a los estudiantes articular redes de comprensión del mundo y del sentido de la vida.”

primordialmente, sobre a escola enquanto instituição socializante, que possui conjuntos de características e contextos específicos que permeiam as relações entre os alunos e, portanto, exercem influência sobre as manifestações de violência e intimidações ocorridas entre todos os atores envolvidos na instituição.

Desta forma, a discussão a respeito da escola enquanto instituição complexa, que possui aspectos culturais específicos, clima organizacional, estruturas de hierarquia e modos de tratamento que variam de uma unidade a outra, nos interessa na medida em que joga luz sobre os aspectos escolares que podem produzir contextos mais ou menos favoráveis à disseminação de práticas de *bullying*.

O *bullying* não é interpretado neste trabalho como uma relação isolada de dominação de um agressor sobre uma vítima, mas sim como uma manifestação de tensões generalizadas em um contexto escolar específico. A identificação, em uma escola, de muitos alunos que praticam e sofrem *bullying* indica a existência de um clima geral de tensão, que não se restringe à relação linear entre agressor e vítima, mas diz algo sobre a totalidade das relações interpessoais construídas ali.

Antes de mais nada, a presença do *bullying* aponta a existência de estruturas de dominação informais, nas quais alguns alunos subjagam outros, exercendo uma violência que se desvia do objetivo da escola de ser uma instituição voltada para a socialização, o aprendizado e a formação da cidadania. O *bullying* indica ainda a falência da instituição no papel de promover um ambiente de convívio saudável entre os alunos. Certamente, uma escola com altos índices de *bullying* possui problemas organizacionais e inter-relacionais para os quais o *bullying* é apenas uma das facetas visíveis.

A bibliografia apresentada neste capítulo nos leva, portanto, a refletir sobre os aspectos organizacionais da escola que podem produzir um contexto mais ou menos favorável ao *bullying*. Como se configura o clima escolar das escolas que apresentam altos índices de *bullying*? Flores-González e Retamal-Salazar (2011) apontam que um clima escolar positivo, caracterizado por um sentimento geral de satisfação e pertencimento, está inversamente ligado aos contextos de violência e vitimização escolar.

Estas escolas tentam promover um ambiente positivo, através da criação de espaços e oportunidades de interação saudável entre os alunos? Gvirtz e Beech (2007) chamam a atenção para o fato de que arranjos organizacionais específicos – currículo, conteúdos programáticos, tratos interpessoais, estruturas hierárquicas, entre outros – promovem contextos de sociabilidade mais ou menos focados na coesão e no bem-estar social. Tendo em vista que o *bullying* representa uma forma de sociabilidade prejudicial, violenta, buscamos verificar os arranjos organizacionais que estão por trás das escolas com alta incidência de *bullying*.

Verificamos ainda como estas escolas lidam com os alunos e com os contextos de violência que venham a se instaurar entre eles. Seria através do diálogo, da resolução de conflitos, ou de forma autoritária, agressiva, punitiva? Citamos, neste capítulo, que os professores e diretores possuem um poder de tomada de decisão diante das situações específicas que lhes confere grande poder na construção de um contexto de coesão social e justiça ou de fragmentação, discriminação e hostilidade. Uma vez que a presença do *bullying* indica quebra da harmonia social entre os alunos da escola, pretendemos verificar como a postura e o tratamento dos professores para com os discentes, tanto no cotidiano da escola quanto diante dos casos específicos de intimidação, afetam a magnitude deste fenômeno.

As escolas com alta incidência de *bullying* se responsabilizam pela intervenção nos casos específicos de agressão e intimidação e pela contenção das práticas violentas ocorridas entre seus alunos ou terceirizam esta responsabilidade para instituições voltadas especificamente para a manutenção da lei e da ordem? Silva e Salles (2010) apontam que o apelo à criminalização dos atos dos alunos gera estigmatização, exclui o diálogo do processo educativo, prejudica a construção da cidadania e cria sentimentos de hostilidade entre os representantes da instituição e os familiares dos alunos. À luz da discussão apresentada neste capítulo e da análise dos dados empíricos, pretendemos observar este e todos os demais aspectos apontados acima e sua relação com o *bullying*.

3. Os jovens e o comportamento desviante

Embora o *bullying* ainda não conste como crime no Código Penal Brasileiro, pode-se olhar para esse fenômeno do ponto de vista de teorias da criminalidade e da delinquência juvenil, uma vez que as práticas de *bullying* também representam formas de conflito, de imposição da vontade de um indivíduo sobre a de outro, sempre envolvendo a intenção de prejudicar o outro e podendo apresentar diversos níveis de potencial ofensivo.

A delinquência é definida por Gottfredson e Hirschi (1990) como “comportamento que envolve o uso de força ou fraude, atos de desafio e desobediência, e atos que deliberadamente causam dano à própria pessoa ou a outros”. A seguir, apresentaremos três teorias voltadas para a explicação deste fenômeno, a saber: a teoria do autocontrole, de Gottfredson e Hirschi; a teoria do controle social, de Hirschi e a teoria geral da tensão, de Agnew.

Todas elas, embora busquem explicar a delinquência juvenil de forma mais generalizada em diversas esferas da vida social, concedem grande importância ao papel da escola no sentido de proporcionar ao jovem uma socialização que reforce o cumprimento das regras da sociedade ou que incentive a adesão a uma trajetória desviante. Além disso, estas teorias vêm sendo amplamente empregadas no estudo do fenômeno *bullying*⁴.

3.1. A teoria do autocontrole de Gottfredson e Hirschi

Michael R. Gottfredson e Travis Hirschi, na obra “A General Theory of Crime”, publicada em 1990, pretendem desenvolver uma teoria de criminalidade que explique porque algumas pessoas, ao contrário da maioria, cometem crimes e outros atos de desvio, analisando características próprias do indivíduo, de seu histórico familiar,

⁴ Moon et al (2008) emprega a teoria do autocontrole, a teoria geral da tensão e a teoria da associação diferencial na interpretação do *bullying* entre jovens coreanos. Chui e Chan (2013) investigam a associação entre autocontrole e envolvimento com *bullying* entre um grupo de adolescentes chineses. Sigfusdottir (2009) analisa casos de *bullying* e delinquência na Islândia a partir da teoria geral da tensão. Moon et al (2010) também emprega a teoria geral da tensão na interpretação de casos de *bullying* entre jovens da Coreia do Sul. Popp e Peguero (2012), por sua vez, empregam uma ordem inversa de causalidade, investigando os efeitos da vitimização na escola sobre a força dos vínculos sociais descritos na teoria do controle social.

escolar e de sua personalidade. Gottfredson e Hirschi iniciam a apresentação de sua “teoria geral de criminalidade” chamando atenção para o fato de que a tradição clássica da criminologia define o crime como “comportamento que viola a lei”. Com isso, ela restringe seu objeto de estudo às categorias de comportamento que se encaixam na definição de “crime” fornecida pelo sistema jurídico. Dessa forma, a criminologia clássica vem negligenciando, ao longo das décadas, formas de violência análogas ao crime em termos de reação social e idênticas ao crime em termos de causalidade. A intenção dos autores é, diferentemente desta teoria, que trata o comportamento desviante e o crime como causa e consequência, desenvolver uma teoria comportamental que explique tanto o comportamento desviante quanto o crime, compreendendo que tratam-se de manifestações de uma mesma causa, a saber, o baixo autocontrole, que conceituaremos adiante (Gottfredson e Hirschi, 1990).

“Crimes resultam da busca de benefícios imediatos, certos e fáceis. Alguns eventos não criminosos parecem resultar da busca dos mesmos tipos de benefícios. Como resultado, esses eventos não criminosos são correlacionados ao crime, e o estudo deles pode ajudar a elucidar a natureza do crime e da criminalidade.” (Gottfredson e Hirschi, 1990: 42)⁵

Os exemplos de práticas não criminosas, mas correlacionadas ao crime, citados pelos autores são uso de drogas e álcool, envolvimento em brigas, em agressões físicas, em acidentes de trânsito, etc. Dessa forma, acreditamos ser possível analisar a prática de *bullying* entre escolares a partir das características apontadas por Gottfredson e Hirschi (1990) como associadas à criminalidade, assim entendida como a propensão individual ao uso da força e da fraude. Compreendemos que, mesmo não constituindo, na maioria das vezes, um crime, o *bullying* poderia se encaixar entre os desvios citados pelos autores como análogos ao crime (uso de drogas, envolvimento em brigas e acidentes, etc.) e, portanto, os alunos que o praticam podem apresentar características de indivíduos com propensão ao crime, em geral.

Teóricos clássicos como Thomas Hobbes, Jeremy Bentham e Cesare Beccaria interpretam o comportamento humano como uma busca autointeressada pelo prazer e

⁵ Tradução livre do trecho: “Crimes result from the pursuit of immediate, certain, easy benefits. Some noncriminal events appear to result from pursuit of the same kinds of benefits. As a result, these noncriminal events are correlated with crime, and examination of them can help elucidate the nature of crime and criminality”

um esforço de evitar a dor. Estes autores interpretam o crime a partir de uma perspectiva racional, segundo a qual todas as pessoas teriam, em determinadas circunstâncias de perseguição do prazer e de fuga da dor, motivos lógicos para praticar o crime. Nota-se que aqui o comportamento criminoso é analisado segundo características do próprio crime, das circunstâncias e motivos pelos quais foi praticado, nunca a partir das características dos indivíduos que o praticam.

Gottfredson e Hirschi (1990), em vez de reforçarem a visão do crime enquanto um comportamento calculado e autointeressado, ressaltam as características não racionais da maioria dos crimes.

“O importante é que a vasta maioria dos atos criminosos são assuntos triviais e mundanos, que resultam em poucas perdas e menos ganhos. Tratam-se de eventos cuja distribuição temporal e espacial é altamente previsível, que requerem pouca preparação, deixam poucas consequências e constantemente não produzem o resultado esperado pelo ofensor” (Gottfredson e Hirschi, 1990: 16)⁶

Além de ressaltar o fato de que grande parte dos crimes não requer especialização, preparação prévia ou qualquer tipo de cálculo racional por parte do criminoso, os autores apontam o frequente cometimento de vários tipos de crime por um mesmo indivíduo, ou seja, a facilmente encontrada conexão entre desvios de diferentes tipos no comportamento de uma mesma pessoa. Normalmente, por exemplo, um roubo não é necessariamente seguido de outros roubos, mas de outros comportamentos que promovem prazer imediato, como uso de drogas ou agressão física.

Ainda nesse sentido, outro traço teórico da abordagem clássica que os autores pretendem superar é a busca das causas do comportamento criminoso em fatores externos ao indivíduo, tais como os sistemas de sanções aos quais este está ou não exposto. Para Bentham, os indivíduos evitam o crime por estarem sujeitos a sanções que podem ser de caráter físico, religioso, moral ou político. Ao restringir todo o foco sobre estes sistemas de sanções que moldam o comportamento dos atores, a teoria clássica

⁶ Tradução livre do trecho: “The fact of the matter is that the vast majority of criminal acts are trivial and mundane affairs that result in little loss and less gain. These are events whose temporal and spatial distributions are highly predictable, that require little preparation, leave few lasting consequences, and often do not produce the result intended by the offender”

negligencia as características individuais que impelem algumas pessoas, mais do que outras, ao comportamento desviante. A este conjunto de características que fazem de algumas pessoas mais propensas ao crime, Gottfredson e Hirschi (1990) chamam “baixo autocontrole”.

Outro ponto colocado por Gottfredson e Hirschi (1990) é o recente foco de vários teóricos da criminalidade nas “condições necessárias ao cometimento do crime”. Tais autores, que parecem estar realizando um trajeto de retorno ao pensamento clássico, buscam apontar os elementos minimamente necessários e coletivamente suficientes para que uma pessoa cometa um crime. Normalmente são apontadas características das situações, dos alvos ou das vítimas, ou seja, fatores independentes do próprio criminoso em si. Gottfredson e Hirschi (1990) não pretendem rejeitar completamente esse ponto de vista, mas aprofundar a ideia de criminalidade⁷, assumindo que as características pessoais do ator e as condições ambientais do crime se complementam enquanto fontes explicativas do comportamento criminoso. Eles pretendem mostrar que, para a ocorrência de todo tipo de crime, há a necessidade de um conjunto de condições objetivas e também de um leque de propriedades pessoais do ofensor.

Os autores consideram a criminalidade como uma característica do indivíduo, que designa sua propensão ao cometimento de crimes e outros desvios. Sob esse ponto de vista, pode-se falar em criminalidade mesmo no que se refere a pessoas que nunca empreenderam um ato criminoso. Reconhecer isso permite distinguir e mensurar os crimes de forma mais apurada, aprimorando a pesquisa na área e possibilitando a criação de políticas públicas adequadas, além de identificar as relações entre o cometimento de crimes e outros problemas sociais, como outras formas de desvio e acidentes.

Aproximando-se da abordagem positivista da criminalidade, que prega que os criminosos carregam consigo propriedades específicas positivamente condutoras ao crime, Gottfredson e Hirschi (1990) pretendem apresentar uma lista de características individuais comprovadamente úteis para a descrição da “criminalidade”. Com isso, os autores não pretendem ignorar os controles sociais impostos ao comportamento

⁷ Os autores definem “criminalidade” como a propensão individual a usar da força e da fraude para atingir objetivos. É diferente e independente da perpetuação de crimes em si.

criminoso, mas sim aproximar a visão clássica, referente ao controle social e externo, com a noção de autocontrole, ou seja, de que as pessoas diferem no grau em que são vulneráveis às tentações do momento.

Ao apontar as características do baixo autocontrole, os autores se referem às características atribuídas aos atos criminosos – gratificação imediata, facilidade, excitação frente aos riscos, poucos benefícios a longo prazo, baixa necessidade de planejamento e criação de dor ou desconforto para a vítima. Daí deriva-se que as propriedades das pessoas com baixo autocontrole são, portanto: tendência a reagir imediatamente a estímulos; baixa capacidade de persistência; gosto por aventuras, riscos e atividades excitantes; tendência a ter casamentos, amizades e empregos instáveis; baixa valorização de habilidades cognitivas e acadêmicas; tendência a ser autocentradas, indiferentes e insensíveis ao sofrimento alheio; a ter baixa tolerância à frustração e baixa capacidade de solucionar conflitos por meios verbais em vez de físicos.

“Em soma, pessoas com pouco autocontrole tenderão a ser impulsivas, insensíveis, físicas (em oposição a mentais), audaciosas, de visão curta e não verbais e tenderão, portanto, a se envolver em atos criminosos e análogos. Na medida em que estes traços possam ser identificados antes da idade de responsabilização pelo crime, na medida em que há uma tendência considerável de que tais traços apareçam concentrados numa mesma pessoa e na medida em que estes traços tendem a persistir ao longo da vida, parece razoável considera-los partes de um construto estável, útil na explicação do crime” (Gottfredson e Hirschi, 1990: 90)⁸

Os autores ressaltam a relação entre baixo autocontrole e envolvimento em formas de perseguição por prazer imediato, não necessariamente consideradas como criminosas, tais como: fumar, beber, usar drogas, viciar-se em jogos, ter filhos fora do casamento e buscar sexo ilícito. Sendo assim, tais comportamentos também podem ser considerados por pesquisadores como indicadores do baixo autocontrole.

⁸ Tradução livre do trecho: “In sum, people who lack self-control Will tend to be impulsive, insensitive, physical (as opposed to mental), risk-taking, short-sighted, and nonverbal, and they will tend therefore to engage in criminal and analogous acts. Since these traits can be identified prior to the age of responsibility for crime, since there is considerable tendency for these traits to come together in the same people, and since the traits tend to persist through life, it seems reasonable to consider them as comprising a stable construct useful in the explanation of crime”

O ponto reforçado pelos autores é o de que pessoas com estas características calculam de forma mais precária as consequências de seus atos. Enquanto a grande maioria das pessoas, por exemplo, gostaria de conseguir dinheiro sem trabalhar, poucas estariam dispostas a lidar com as sanções sociais decorrentes de um roubo ou furto. Para a maioria das pessoas, o simples desapontamento de seus entes queridos já é motivo para que não cometam o crime. Outras, por serem impulsivas, imediatistas, insensíveis, etc., falham na consideração desta e de outras consequências indesejáveis.

Para encontrar as causas do baixo autocontrole, ou seja, os processos aos quais as crianças são expostas que podem desenvolver nelas as características apontadas, os autores olham para duas esferas de socialização da infância: a família e a escola.

Eles afirmam que a mais importante das causas do baixo autocontrole parece ser a educação familiar ineficiente. Ou seja, crianças que são criadas por pais que não conseguem monitorar seu comportamento, reconhecer as práticas de comportamento desviante e repreendê-lo, quando acontece, tendem a desenvolver baixo autocontrole. Os autores justificam suas afirmações apontando outras pesquisas que encontraram conexões entre fatores familiares como baixos níveis de disciplina, supervisão e afeto e delinquência entre os filhos. Também aponta associações entre comportamento desviante por parte dos pais – consumo excessivo de bebidas alcoólicas e antecedentes criminais, por exemplo – e comportamento delinquente por parte dos filhos.

Sendo assim, os autores apontam as seguintes características familiares como indicadoras de baixo autocontrole da criança: fraca ligação entre pais e filho; fraca supervisão parental e incapacidade parental de reconhecer e punir comportamentos desviantes como gritar, bater, empurrar, brigar na escola, etc. Dentre as características que podem ser objetivamente observadas, os autores citam: criminalidade parental; número de filhos (assume-se que quanto maior o número de filhos, menor a possibilidade de dar atenção e afeto a cada um deles); família monoparental (assume-se que o criador único tem maior dificuldade em monitorar e punir o comportamento do filho do que se pudesse compartilhar essa tarefa com um cônjuge) e mãe inserida no mercado de trabalho (assume-se que ela dispõe de menos tempo para dedicar atenção a seus filhos).

No que se refere à relação da criança ou adolescente com a escola, Gottfredson e Hirschi (1990) ressaltam a importância de tal instituição no desenvolvimento do autocontrole de seus alunos.

“Em comparação com a família, a escola tem várias vantagens enquanto instituição socializante. Primeiro, ela consegue monitorar o comportamento de forma mais efetiva que a família, com um professor supervisionando muitas crianças de cada vez. Segundo, em comparação com a maioria dos pais, professores geralmente não têm dificuldade em reconhecer o comportamento desviante ou desordeiro. Terceiro, em comparação com a família, a escola tem um interesse tão claro em manter a ordem e a disciplina que espera-se que ela fará o que puder para controlar o comportamento indisciplinado. Finalmente, a escola, em teoria, tem autoridade e meios para punir lapsos de autocontrole.”
(Gottfredson e Hirschi, 1990: 105)⁹

Dentre os indicadores de que a criança não está desenvolvendo seu autocontrole no âmbito escolar, os autores citam: deixar de fazer os deveres de casa (o que mostra pouca preocupação com as consequências futuras de seus atos); não gostar da escola; não apresentar comprometimento com a instituição escolar e não ter bom desempenho escolar.

A correlação entre delinquência e baixo sucesso escolar já havia sido apontada por teorias anteriores da criminalidade, tais como a teoria do rótulo, de Frank Tannenbaum (1938) e a teoria da anomia, de Merton (1938) e Cohen (1955). A primeira defende que os alunos que não gostam da escola e que não apresentam habilidades acadêmicas tendem a se tornar delinquentes por se adequarem à rotulação negativa que os pais e professores impõem a eles. Já a segunda afirma que os alunos de classe baixa não conseguem se adaptar à escola pois esta cobra deles características típicas de uma criação de classe média. Com isso, esses alunos experimentam o fracasso acadêmico e o

⁹ Tradução livre do trecho: “As compared to the family, the school has several advantages as a socializing institution. First, it can more effectively monitor behavior than the family, with one teacher overseeing many children at a time. Second, as compared to most parents, teachers generally have no difficulty recognizing deviant or disruptive behavior. Third, as compared to the family, the school has such a clear interest in maintaining order and discipline that it can be expected to do what it can to control disruptive behavior. Finally, like the family, the school in theory has the authority and the means to punish lapses in self-control”

consequente sentimento de frustração, que os leva a se reunir em grupos nos quais eles redefinem as bases de status e invertem o sistema de valores da classe média e da escola.

Gottfredson e Hirschi (1990) propõem a superação de ambas as abordagens a partir da teoria do autocontrole. Para eles, ambos os fatores considerados como causas da delinquência nas teorias do rótulo e da anomia – rotulação negativa e inadequação à cultura escolar – são consequências do baixo autocontrole de determinados alunos. Eles apontam que os alunos que apresentam baixo autocontrole não conseguem se adequar ao sistema de disciplina, racionalidade, responsabilidade, maneiras, ambição, visão a longo prazo e controle dos impulsos que a escola impõe. Por isso eles apresentam inadequação, baixo desempenho e consequente rotulação negativa e frustração. Dessa forma, os autores elucidam a forte correlação entre fracasso escolar e criminalidade a partir dos preceitos da teoria do autocontrole.

O mesmo é aplicado na explicação da forte correlação observada entre delinquência e participação em grupos compostos por outros delinquentes. Enquanto alguns teóricos apontam que, nesses casos, a delinquência do indivíduo se deve à pressão do grupo, Gottfredson e Hirschi (1990) afirmam que a tendência individual à delinquência é anterior à participação no grupo. Segundo eles, como qualquer pessoa em geral, os indivíduos com baixo autocontrole tendem a buscar a companhia de pessoas parecidas com eles. Assim, crianças e adolescentes com características semelhantes – negligência, gosto pela aventura, dificuldade em construir e manter amizades duradouras – acabam se unindo em grupos de indivíduos com baixo autocontrole.

É importante ressaltar que os autores não afirmam que as crianças e adolescentes que apresentem tais características, tanto no âmbito familiar quanto no escolar, vão necessariamente apresentar comportamento desviante, mas sim que eles têm maiores chances de apresentar baixo autocontrole.

3.2. A teoria do controle social de Travis Hirschi

Travis Hirschi, em *Causes of Delinquency* (1969), pretende explicar o comportamento delincente, em especial entre jovens, a partir da elaboração de uma teoria que ele chama de “teoria do controle social”. Enquanto na teoria do autocontrole, desenvolvida em parceria com Gottfredson, Hirschi concentra-se na análise da personalidade do indivíduo como fonte de criminalidade, na teoria do controle social o autor focaliza o papel das relações sociais entre as pessoas e entre estas e as instituições, especialmente nos vínculos que ligam os indivíduos aos valores morais da sociedade (Guadalupe, 2007).

Os primeiros esforços do autor concentram-se em diferenciar sua teoria de outras já existentes à época e voltadas para a explicação do mesmo fenômeno. São elas: as teorias da “tensão”¹⁰ e as teorias do “desvio cultural”. As primeiras defendem que os indivíduos se engajam em atividades desviantes pois compartilham dos mesmos valores, desejos e aspirações dos demais (sucesso, conforto, dinheiro, dentre outros) sem, no entanto, possuir meios legítimos de alcançar tais objetivos facilmente. Uma vez confrontados com as limitações objetivas que os impedem de satisfazer seus desejos socialmente legítimos, eles recorrem aos métodos ilícitos, em busca da satisfação de tais desejos.

Para Hirschi (1969), as teorias da tensão clássicas tendem a associar delinquência com limitações econômicas, criando uma relação errônea entre comportamento desviante e pertencimento a classes sociais desfavorecidas. No entanto, esse viés é criado pelo próprio teórico que, a fim de confirmar os fundamentos de sua teoria, se interessa apenas por explicar a delinquência entre os indivíduos de classes baixas. O autor argumenta que a associação entre classe social e delinquência é errônea, e a tendência das pesquisas sobre criminalidade é desmentir cada vez mais o mito de que a classe social é o ponto inicial para as explicações sobre delinquência juvenil.

A diferença fundamental entre as teorias da tensão e as teorias do controle está nas perguntas que motivam cada uma delas. Enquanto as teorias da tensão se perguntam “Por que os homens *desobedecem* as regras da sociedade?”, as teorias do controle indagam “Por que os homens *obedecem* as regras da sociedade?”. As primeiras tomam o

¹⁰ “Strain Theories” e “Cultural Deviance Theories”, segundo Hirschi (1969).

respeito pelas normas como dado, alegando que os homens internalizam as normas sociais, desenvolvem um respeito e um sentimento de obrigação moral para com as normas que os levam a conformar-se com elas naturalmente. As segundas, por sua vez, tomam o desvio como o impulso natural do homem. A partir da remoção do elemento moral que os teóricos da tensão utilizam para explicar a conformidade às normas, as teorias do controle enxergam o comportamento desviante como perfeitamente natural, uma vez que, em comparação com o comportamento normativo, constitui maneira mais rápida e fácil de alcançar objetivos. Dessa forma, o teórico do controle parte da explicação dos elementos que levam a maioria dos homens a, apesar de seus impulsos naturais, conformarem-se com as regras sociais, para daí explicar o que leva alguns homens a subverterem tais regras.

A teoria do controle social de Hirschi (1969) é herdeira da noção durkheimiana de coesão social, segundo a qual o desvio parte do enfraquecimento dos laços sociais que criam interdependência e coesão entre os grupos. A diminuição da coerção social exercida pelo grupo libera, então, o indivíduo para o desrespeito às regras e a perseguição de interesses privados.

Conforme citamos previamente, a teoria do controle social não busca uma *motivação* específica para o desvio. Isso porque ela não assume que apenas aqueles que cometem atos desviantes experimentam impulsos para tal. Ela assume, pelo contrário, que todas as pessoas sentem impulsos desviantes frequentemente. No entanto, a maioria não coloca tais impulsos em prática, pois lida com um leque de elementos que exerce um controle social no sentido de incliná-las ao cumprimento das regras.

Hirschi (1969) aponta que é necessário compreender os elementos que criam vínculos entre os indivíduos e a sociedade para compreender o que os fazem subverter as regras convencionais. Para o autor, os indivíduos que cometem desvios são justamente aqueles cujos vínculos com a sociedade estão enfraquecidos ou completamente ausentes. São apresentados quatro elementos fundamentais que compõem o conceito de “controle social” de Hirschi: afeição, compromisso, envolvimento e crença.

A afeição (*attachment*) compreende a importância que o indivíduo concede para a opinião daqueles que o rodeiam, ou seja, o quanto ele é sensível aos desejos e

expectativas dos demais, sejam eles seus pais, professores, amigos, etc. Os jovens delinquentes, portanto, por não se importarem em ajustar seu comportamento às expectativas dos adultos, sentem-se livres para agir de forma desviante. Para eles, os constrangimentos morais não exercem tanta efetividade quanto para um jovem ligado por forte afeição a seus familiares e professores.

O compromisso (*commitment*) é representado pelo zelo que o jovem tem pela construção de um futuro em conformidade com os preceitos morais. Durante a adolescência, o indivíduo começa a construir as bases para um futuro pautado pelas regras convencionais da sociedade. Ou seja, ele busca se escolarizar para no futuro conseguir uma boa carreira, busca criar uma imagem positiva de si mesmo para construir um casamento de sucesso, busca criar uma reputação que poderia ser facilmente abalada pela prática de um ato delincente. O compromisso representa, portanto, o medo racional que o indivíduo tem de, a partir do comportamento desviante, ser penalizado em seus engajamentos em atividades legítimas moralmente.

O envolvimento (*involvement*), por sua vez, é a medida do quanto o jovem se envolve em tais atividades pautadas pelo reforço aos preceitos morais da sociedade. Trata-se da ideia de que o envolvimento em atividades convencionais “distrain”, desvia a atenção do jovem das práticas delinquentes. O jovem que se envolve com práticas convencionais como estudos, trabalho, namoro, entre outros, precisa lidar com compromissos, prazos, horários, toda uma carga de dedicação que restringe suas oportunidades objetivas de cometer atos desviantes.

Por fim, a crença (*belief*) mensura o quanto o jovem acredita no sistema de valores comuns que rege a sociedade. Para Hirschi, se o indivíduo é socializado em um grupo que possui um sistema de valores disseminado e defendido por instituições formais, ele possui, em maior ou menor medida, alguma crença nestes valores. Esta crença funciona como a barreira moral que o impede de quebrar as regras. Se ela é fraca ou inexistente, o jovem deixa de ter uma atitude de respeito para com as leis, perdendo a obrigação moral de se adequar a elas.

A escola é apresentada pelo autor como uma das principais, se não a principal, instituição social que previne o jovem do envolvimento com a delinquência, uma vez que conduz o comportamento e o curso de vida do adolescente em um sentido de

conformidade com os valores morais da sociedade e com os papéis sociais que esta atribui a ele e espera que ele exerça. Dessa forma, a afeição pela escola e pelos atores que a representam é um forte indicador de que o jovem possui os elementos que o vinculam a um comportamento não desviante e, portanto, age corretamente segundo os valores morais da sociedade.

Os resultados da pesquisa empírica desenvolvida pelo autor com um grande volume de dados coletados na Califórnia apontaram que gostar da escola se associa negativamente com as práticas de desvios em geral. Na interpretação de tais resultados, Hirschi (1969) rejeita a hipótese de que o descontentamento com a escola gera frustração e raiva, motivando o jovem para a prática de desvios. Para ele, os jovens que não gostam da escola deixam de desejar o sucesso nos estudos e o atendimento às expectativas desta instituição, de modo que se sentem livres para se comportar de forma delinquente dentro e fora da mesma.

A partir da neutralização da afeição do aluno pela escola, a “força moral” que esta instituição exerce no aluno também é neutralizada, de modo que o jovem se sente menos constrangido a agir de acordo com os valores passados por ela. Segundo a teoria do controle social, se o jovem não sente afeição emocional por uma pessoa ou uma instituição, as regras impostas por esta pessoa ou instituição perdem legitimidade. Assim como uma criança ou adolescente que não gosta de seus pais tende a considerar suas regras injustas, aquela que não gosta da escola ou de seus professores tende a acreditar que a escola não tem o direito de controlá-lo ou de ditar como ele deve agir e se portar.

Não apenas a afeição, mas o teor das atitudes do aluno com relação à escola em geral associa-se com a prática ou não de desvios. O autor verificou, por exemplo, que os alunos que concordaram com a frase “Não é da competência da escola se um aluno quer fumar fora da sala de aula” tendem, mais que aqueles que discordam, a se envolver em comportamentos desviantes. Além disso, foi verificado que um conjunto de variáveis¹¹ relacionadas à postura do jovem perante a escola explica uma proporção maior da variação da variável dependente “delinquência” que aquelas relativas à relação do aluno com os pais.

¹¹ São elas: (1) Gostar de escola; (2) Se importar com a opinião dos professores; (3) Acreditar que a escola deve controlar se os alunos podem fumar fora da sala de aula e (4) Nível de habilidade acadêmica.

Observa-se ainda que a habilidade acadêmica se associa negativamente à delinquência. Quanto maior o desempenho escolar do aluno, menores as chances de ele se envolver em comportamentos desviantes. Além de, provavelmente, possuírem maiores níveis de afeição e maior sentimento de pertencimento com relação à escola, os alunos que obtêm bom desempenho escolar evitam os comportamentos desviantes pois possuem perspectivas para o futuro que não querem ameaçar.

As amizades cultivadas pelo jovem também são fonte importantíssima de controle social. Diversos autores já mostraram que a associação entre praticar atos delinquentes e ter amigos delinquentes é uma das mais fortes dentre todas as relações que os teóricos buscam testar na explicação do comportamento delinquente entre jovens (Reckless, 1955¹² *apud* Hirschi, 1969). Hirschi (1969) se propõe, portanto, a analisar o efeito da força da afeição do jovem por seus colegas sobre as chances deste se envolver em atos delinquentes.

O autor testa duas teorias que buscam justificar a constatação dos respectivos teóricos de que o envolvimento e a afeição dos jovens para com os pares aumenta o risco de práticas desviantes, uma vez que (1) a afeição pelos colegas diminui a afeição pelos pais (Coleman, 1961¹³ *apud* Hirschi, 1969) ou (2) a afeição pelos colegas reduz o comprometimento do jovem com a busca por sucesso pessoal (Cohen, 1955¹⁴ *apud* Hirschi, 1969). As associações testadas por Hirschi, no entanto, apontaram que os jovens que demonstram maior proximidade para com seus amigos possuem também maior proximidade para com seus pais. Além disso, os testes mostraram associações positivas entre afeição pelos pares e comprometimento com outros vínculos sociais positivos, tais como dedicação à escola e não envolvimento em atos delinquentes.

Uma vez que os testes citados consideraram a afeição entre pares em geral, resta saber se estas mesmas associações se mostram nos casos de proximidade entre jovens delinquentes. Embora a afeição pelos pares, em geral, vincule o jovem a outras esferas sociais positivas (família, escola), a afeição por jovens *desviantes* também levaria a vínculos positivos em outras searas? Para testar esta hipótese, Hirschi (1969) isola um grupo de alunos com características específicas que, para o autor, configuram alto risco

¹² Reckless, W. C. *The crime problem*. Appleton-Century-Crofts, 1967.

¹³ Coleman, J. S. *The adolescent society: the social life of the teenager and its impact on education*. Free Press of Glencoe, 1961.

¹⁴ Cohen, A. K. *Delinquent boys: the culture of the gang*. Free Press, 1955.

de pertencimento a gangues. São elas: “frequentemente” ou “sempre” pensar em si mesmo como delinquente e ter amigos próximos que já foram pegos pela polícia. Os resultados encontrados apontam que os alunos com tais características tendem a demonstrar menos afeição pelos pares que no geral. 66% desta amostra afirmou ter pouco ou nenhum respeito pelas opiniões de seus amigos. Além disso, a maior parte desses jovens afirmou que, caso fossem pegos pela polícia, se importariam mais com a reação de seus pais que com a reação de seus amigos.

O autor verifica ainda qual a relação entre conformidade com os controles normativos e relacionamentos entre pares. Foi constatado que os jovens que apresentam baixa conformidade têm maior tendência a se relacionar com amigos delinquentes. Verificou-se ainda que, além de se associarem entre si, ambas as variáveis são fortes preditoras do envolvimento em comportamentos desviantes. O autor conclui que a conformidade previne o envolvimento do jovem com colegas delinquentes. Aquele que apresenta baixa conformidade com os elementos de controle social supracitados é mais suscetível ao recebimento de influências a favor do desvio. Ainda assim, para jovens com níveis semelhantes de conformidade, o nível de exposição a influências pró-desvio afeta a probabilidade de envolvimento em atividades delinquentes.

Alguns comportamentos associados à vida adulta, quando praticados por adolescentes, são fortes indícios de não conformidade com o controle social. Estes comportamentos são muito comuns entre jovens que ainda não possuem compromisso com o mercado de trabalho, mas também não se envolvem tão significativamente com o sistema educacional, de modo que lhes sobra tempo e liberdade para desfrutar de prazeres como bebida e cigarro. Quando praticados por adolescentes, estes hábitos representam envolvimento com linhas de ação não convencionais que podem ameaçar ou postergar o envolvimento com atividades convencionais, como estudos e trabalho.

A associação entre tais práticas e o comportamento desviante não pode ser desconsiderada, uma vez que tanto o consumo de bebida alcoólica quanto de cigarros se associam mais fortemente à delinquência que o próprio comprometimento com o sistema educacional (Hirschi, 1969). No âmbito de sua teoria do controle social, Hirschi propõe uma interpretação que ressalta o compromisso do jovem com as expectativas dos adultos. Segundo o autor, estes atos demonstram desprezo para com tais expectativas. O jovem que bebe e fuma não atribui tanta legitimidade às recomendações

dos adultos e, portanto, não se sente moralmente inclinado a agir de acordo com as regras impostas pela sociedade.

Por conceder grande centralidade ao papel da escola como instituição capaz de reforçar ou não o comprometimento dos jovens com as normas convencionais da sociedade, a teoria do controle social de Hirschi é aplicada por diversos autores (Welsh et al, 1999; Gottfredson, 1985) na tentativa de compreensão da delinquência escolar. Os vínculos aos controles normativos da sociedade apontados pelo autor têm se mostrado relevantes neste tipo de estudo (Guadalupe, 2007).

3.3. A teoria geral da tensão de Robert Agnew

Agnew (1992) pretende recuperar a importância da teoria da tensão na explicação da delinquência e do crime, a partir de uma profunda revisão dos preceitos teóricos apresentados inicialmente por Merton (1938), Cohen (1955) e Cloward e Ohlin (1960), considerados os autores mais clássicos desta corrente teórica. Para esta revisão, o autor se apoia na aplicação de diversos conceitos em campos teóricos distintos, tais como os conceitos de stress, agressão, frustração e justiça na psicologia e conceitos de legitimação e estratificação na sociologia. O autor extrai destes campos teóricos, bem como dos clássicos da teoria da tensão e das revisões sobre suas teorias feitas ao longo das décadas, os elementos para elaborar sua própria “teoria geral da tensão”.

Enquanto a teoria do controle social foca nas relações do indivíduo potencialmente desviante com instituições e pessoas convencionais, a teoria geral da tensão enfatiza as relações negativas que o indivíduo mantém com pessoas que lhe trazem noções e estímulos negativos ou que não lhe tratam da maneira como ele gostaria de ser tratado. Além disso, as duas teorias diferem substancialmente no que se refere ao estímulo ao desvio. A teoria do controle social rejeita a necessidade de estímulos para o comportamento desviante. Ela defende que praticamente qualquer pessoa se engajaria em práticas desviantes se não fossem os vínculos de afeição, compromisso, envolvimento e crença que ligam a pessoa às instituições convencionais. A teoria geral da tensão, pelo contrário, acredita que todo ato desviante é fruto de um

estímulo gerado sobre o indivíduo por estados emocionais negativos, tais como raiva ou revolta, que geralmente resultam de relações sociais negativas.

Essas emoções negativas que resultam do envolvimento em relações sociais prejudiciais geram pressão para que o jovem reaja de alguma maneira. Algumas possíveis reações são: uso de meios ilegítimos para o alcance de objetivos diversos; fuga ou ataque à fonte de adversidade e uso de drogas ilícitas.

Enquanto os autores clássicos da teoria da tensão concentram-se em um único tipo de relação social negativa – aquela que impede o indivíduo de alcançar objetivos valorizados positivamente, em especial objetivos monetários – a teoria geral da tensão de Agnew (1992) introduz duas outras possíveis fontes de tensão, ambas ligadas a diferentes tipos de relações sociais negativas. São elas: relações que removem ou ameaçam remover estímulos positivos que o indivíduo possui e relações que introduzem ou ameaçam introduzir estímulos negativos.

A teoria da tensão de Agnew, portanto, apresenta uma tipologia composta por três tipos de tensão distintos: a tensão como falha no alcance de objetivos ou bens valorizados positivamente, a tensão como supressão de estímulos positivos e a tensão como introdução de estímulos negativos. A seguir, apresentaremos as características de cada tipo de tensão, segundo Agnew (1992).

A tensão originada pela falha no alcance de objetivos ou bens valorizados positivamente tem uma faceta já apresentada pelos autores da teoria da tensão clássica: a busca por objetivos imediatos, pautados pelo foco no sucesso monetário e status social, ideais disseminados pelo sistema cultural. Esta visão foi duramente criticada, ao longo dos anos, por negligenciar objetivos além do sucesso monetário, ignorar as práticas delinquentes dos indivíduos de classe média e alta e não conseguir explicar porque apenas alguns indivíduos privados de bens materiais se tornam delinquentes.

Para além desta faceta, Agnew (1992) introduz duas outras, pautadas pela literatura da justiça e equidade. A primeira aponta a disjunção entre as expectativas e as conquistas do indivíduo. As primeiras são construídas a partir das experiências de vida e da comparação com as conquistas de outros indivíduos em situação semelhante. Não se trata, portanto, de meras aspirações utópicas (que levariam o indivíduo a desejar objetivos muito distantes de sua realidade social), mas sim de expectativas

racionalmente construídas a partir da experiência e da observação. A percepção de quebra da expectativa pode gerar frustração, que age como fonte de tensão sobre o indivíduo. A segunda faceta introduzida pelo autor é a disjunção entre resultados percebidos como justos e resultados de fato obtidos. Geralmente, situações de equidade são vistas como aquelas nas quais os ganhos são proporcionalmente distribuídos segundo os esforços empregados. Quando uma relação de iniquidade se instala, as pessoas envolvidas podem buscar estratégias desviantes, tendo em vista melhorar seus ganhos, reduzir seus esforços e reduzir os ganhos ou aumentar os esforços dos demais.

A tensão gerada pela supressão de estímulos positivos tem papel fundamental na teoria do autor. Embora o autor não conceitualize muito bem a noção de “estímulo positivo”, ele cita alguns exemplos que podem representar este tipo de tensão na vida de um jovem: perda de um namorado/namorada, perda de um amigo ou familiar, mudança de cidade ou de escola, recebimento de punições na escola, divórcio dos pais, dentre outros. Este tipo de tensão pode levar ao comportamento desviante na medida em que o indivíduo pode, através do desvio, tentar impedir a perda do estímulo positivo, recuperar o estímulo perdido, conquistar novos estímulos substitutos, buscar vingança contra o responsável pela perda ou tentar superar a perda através do consumo de drogas.

A tensão gerada pela introdução de estímulos negativos é outra possível causa do comportamento desviante apontada por Agnew (1992). Alguns exemplos citados pelo autor são os abusos e a negligência familiares, vitimização por crimes, agressões físicas, relações negativas com pais ou amigos, experiências negativas na escola, dentre outros. Várias relações negativas podem ainda se estabelecer na escola, na medida em que o aluno pode enfrentar mau tratamento dos professores ou colegas, insultos verbais, agressões físicas, tratamento inadequado ou negligente por parte dos professores, punições excessivas ou humilhantes, dentre outros exemplos. Estes estímulos negativos podem levar ao comportamento desviante nos casos em que o jovem tenta escapar da situação, tentando eliminar ou aliviar os estímulos ou buscando vingança contra os prováveis responsáveis.

Os três tipos de tensão apresentados acima, embora sejam teoricamente distintos, podem ocorrer de forma concomitante, como explica o autor com um exemplo de tensão provocada por agressões verbais por professores.

“Os insultos de um professor podem ser experimentados como adversos porque (1) interferem nas aspirações de sucesso acadêmico do adolescente, (2) resultam da violação de uma justiça distributiva como equidade e (3) são condicionados como estímulos negativos e portanto são experimentados como negativos em si mesmo.”¹⁵ (Agnew, 1992: 59)

Agnew (1992) ressalta que sua teoria se volta para a explicação tanto da “criminalidade” quanto do “crime”, no sentido de que a tensão, quando frequente ou crônica, pode criar uma predisposição para a delinquência ao longo do tempo ou funcionar em uma situação específica como um incentivo para um ato delincente. A incidência frequente de tensão sobre o indivíduo pode ainda gerar uma atitude hostil generalizada, que se manifesta como desagrado, desconfiança em relação aos demais ou agressividade frequentes.

Na maioria dos casos, a tensão que incide sobre o indivíduo não se dá apenas em um evento específico. A acumulação de diversas situações estressantes ao longo de um período determinado é que normalmente gera consequências negativas. O autor recomenda, portanto, que a tensão deve ser mensurada através de escalas compostas, que relacionem os vários eventos estressantes experimentados pelo indivíduo em um tempo determinado.

Se a tensão tem tanto potencial para induzir ao comportamento delincente, por que a maior parte dos indivíduos, mesmo sob a influência constante de tensão, não aderem à delinquência? O autor aponta algumas estratégias de enfrentamento de cunho cognitivo, emocional e comportamental que os atores utilizam como forma de adaptação à tensão. As estratégias cognitivas são: ignorar/minimizar a importância da adversidade; reduzir as expectativas, distorcer as estimativas de resultados esperados/alcançados ou responsabilizar-se pela adversidade. As estratégias comportamentais consistem em tentar maximizar as situações positivas/minimizar as negativas ou buscar vingança. Já as estratégias emocionais incluem diversas técnicas de escape ou relaxamento, como uso de drogas, medicamentos estimulantes ou depressivos, meditação, técnicas de relaxamento. O autor ressalta que muitas dessas últimas alternativas estão fora do

¹⁵ Tradução livre do trecho: “(...) the insults of a teacher may be experienced as adverse because they (1) interfere with the adolescent's aspirations for academic success, (2) result in the violation of a distributive justice rule such as equity, and (3) are conditioned negative stimuli and so are experienced as noxious in and of themselves.”

alcance dos adolescentes que, muitas vezes, acabam recorrendo ao consumo de drogas ilícitas.

Os fatores que influenciam a escolha pelo desvio ou pela estratégia de adaptação foram baseados, principalmente, na psicologia do stress e da agressão. Por exemplo, se os objetivos que estão sendo prejudicados pela tensão são muito importantes, e se o indivíduo tem poucas alternativas de refúgio, a chance de recorrer ao desvio é mais alta. Algumas características pessoais como inteligência, criatividade, habilidades interpessoais e autoestima podem atuar no sentido inverso, ajudando a pessoa a buscar adaptações. Diversas formas de apoio social convencional, como suporte emocional, informacional ou instrumental podem também auxiliar o indivíduo a responder à tensão de forma não delinquente, em especial no caso dos jovens. Por outro lado, fatores como associação com colegas delinquentes podem aumentar a disposição do adolescente para o envolvimento com o desvio.

3.4. As teorias da criminalidade/delinquência e o *bullying*

Embora o *bullying* não seja considerado como crime pelo sistema penal brasileiro e nem sempre seja visto pela sociedade como um comportamento “delinquente”, nos propomos a analisar os fatores associados ao *bullying* a partir das teorias da criminalidade supracitadas.

Estas teorias são adequadas à investigação do fenômeno *bullying* por se proporem a analisar o comportamento desviante entre jovens em seus diversos aspectos, sem se limitar ao estudo das práticas de desvios mais graves (crimes, propriamente ditos), mas também se atentando para comportamentos violentos diversos, que não são tão fortemente condenados pela sociedade mas que se assemelham ao crime em termos de causalidade e motivação. Além disso, os três autores concedem destaque ao papel da escola no sentido de evitar que os adolescentes se envolvam em comportamentos desviantes a partir da promoção de uma socialização em conformidade com as expectativas sociais.

As três teorias apresentam elementos interessantes e mensuráveis que, segundo elas, explicam o comportamento desviante em geral e que, neste trabalho, aplicamos à

investigação das características dos alunos do ensino básico das escolas estaduais de Minas Gerais que praticam *bullying* contra os colegas. Gottfredson e Hirschi (1990), ao conceitualizarem o indivíduo de baixo autocontrole, oferecem uma série de características psicológicas que podem identificá-lo – as quais não poderemos analisar neste trabalho devido às limitações dos dados empíricos, que não fornecem tais informações – mas também diversas características comportamentais que podemos buscar identificar nos praticantes de *bullying*.

Uma das características apontadas pela teoria como fonte de baixo autocontrole é a fraca supervisão dos pais na infância e adolescência. Neste trabalho, analisamos o efeito da supervisão parental quanto à vida escolar do filho sobre a probabilidade de envolvimento do jovem com a prática de *bullying*. Quanto aos aspectos do comportamento do jovem que se referem especificamente à escola¹⁶, a teoria aponta a falta de comprometimento e de gosto pela escola como indicadores de baixo autocontrole e, portanto, de tendência ao comportamento desviante. Neste trabalho, investigamos também os efeitos de tais aspectos sobre as práticas de *bullying*. A associação em grupos de desviantes também é um aspecto ressaltado pelos autores cujos efeitos sobre o *bullying* podemos investigar aqui, a partir da identificação do pertencimento ou não do aluno praticante de *bullying* a gangues.

A teoria do controle social, de Travis Hirschi, interpreta o comportamento desviante não do ponto de vista do autocontrole, mas sim dos vínculos que conectam as pessoas às expectativas morais da sociedade e que as constroem ao comportamento moralmente correto. Consideramos, a partir desta teoria, que o envolvimento com a prática de *bullying* pode ser interpretado como consequência do enfraquecimento dos vínculos de controle social do jovem, uma vez que os praticantes de *bullying* demonstram indiferença e desprezimento frente aos valores morais, na medida em que subjugam e suprimem o direito da vítima ao bem-estar.

Hirschi (1969) destaca o papel da escola enquanto instituição social que produz, no adolescente, sentimento de conformidade com os valores morais da sociedade e com os papéis sociais que esta atribui a ele e espera que ele exerça. Desta forma, a inconformidade do adolescente com a própria instituição escolar – manifesta, dentre

¹⁶ Um aspecto importante citado também pela teoria como indicativo de baixo autocontrole é o desempenho escolar. No entanto, não poderemos verificar tal aspecto devido à indisponibilidade da informação na base de dados.

outras formas, através da falta de afeição pela escola e seus representantes – seria um importante indicador da tendência ao comportamento desviante. Com o objetivo de avaliar este aspecto, analisamos os efeitos do nível de conformidade do aluno para com a instituição escolar sobre a probabilidade de envolvimento com a prática de *bullying*.

Um aspecto importante ressaltado tanto pela teoria do controle social quanto pela teoria do autocontrole é a forte associação que se observa entre as práticas de diferentes tipos de comportamento desviante, ou seja, facilmente se encontra conexão entre desvios de diferentes tipos no comportamento de uma mesma pessoa. Ambas as teorias citam o envolvimento com álcool e drogas como fortes preditores de outros desvios, para a primeira, pois representa não conformidade com o controle social convencional e, para a segunda, pois representa baixo autocontrole.

A teoria geral da tensão, por fim, enxerga o desvio como resultado de uma situação ou um contexto duradouro de tensão, geralmente causados por sentimentos de raiva e revolta, oriundos de relacionamentos que trazem noções ou estímulos negativos ao jovem. A tensão pode ser originada por falhas no alcance de objetivos ou bens valorizados positivamente, pela supressão de estímulos positivos que incidiam sobre o jovem e pela introdução de estímulos negativos.

Dentre os estímulos negativos que podem levar ao cometimento de desvios, Agnew (1992) cita alguns relacionados à vivência do jovem no meio escolar a saber: mau tratamento dos professores ou colegas, insultos verbais, agressões físicas, tratamento inadequado ou negligente por parte dos professores, punições excessivas ou humilhantes, dentre outros. Por gerarem contextos de tensão no ambiente escolar, estes estímulos podem estar associados ao envolvimento dos alunos com práticas de *bullying*, motivo pelo qual são analisados neste trabalho.

4. O *bullying*: produção acadêmica, diagnósticos e intervenções

O termo *bullying*¹⁷ deriva do inglês *bully*, que se traduz como “valentão, desordeiro, tirano”. Os primeiros estudos acadêmicos sistemáticos sobre o fenômeno ocorreram nos países escandinavos por volta da década de 1970. Desde então, estes países realizam importantes estudos longitudinais com o objetivo de compreender as ocorrências e os efeitos do *bullying* (Catini, 2004).

O professor norueguês Dan Olweus foi o pioneiro no campo dos estudos sistemáticos sobre *bullying* e sobre seu enfrentamento. Na década de 1980, Olweus realizou uma pesquisa ambiciosa, envolvendo 84.000 alunos, cerca de 400 professores e 1.000 pais, buscando obter informações sobre a extensão do *bullying* entre os escolares, suas características e avaliar as intervenções realizadas. O autor verificou que um em cada sete alunos estavam envolvidos com o *bullying*. Desenvolveu então um programa de combate ao problema que conseguiu reduzir em 50% os episódios de *bullying* nas escolas norueguesas (Zoega e Rosim, 2009).

Esta experiência despertou a atenção de outras nações europeias, como Reino Unido, Portugal e Espanha, que desenvolveram ações de prevenção e enfrentamento com sucesso na década de 1990. Em 2001, o tema despertou a atenção da Comunidade Econômica Europeia, que implementou um projeto de prevenção voltado para o *bullying* que abrangeu diversos países europeus (Zoega e Rosim, 2009).

Por se tratar de um tema que apenas recentemente despertou o interesse de grande parte dos pesquisadores, as definições apresentadas pelos diversos autores frequentemente apresentam algumas divergências. As mais aparentes referem-se às formas de classificação do *bullying*. Diversas formas são encontradas na bibliografia, sendo que algumas dividem-no em apenas duas categorias – *bullying* direto e indireto ou físico e não-físico – enquanto outras utilizam três categorias – *bullying* físico, verbal e social (também chamado relacional ou indireto). Neste estudo, utilizamos a categorização que distingue entre os tipos físico, verbal e social do *bullying*.

Ainda assim, a definição mais difundida entre os pesquisadores europeus e norte-americanos é aquela apresentada por Olweus (1994), que afirma que “um

¹⁷ Sublinhamos que, em diversos momentos ao longo do texto, o *bullying* será tratado também com os termos “agressão” e “intimidação” sem que isso implique qualquer alteração de sentido.

estudante sofre *bullying* ou é vitimizado quando ele ou ela é exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas da parte de um ou mais outros estudantes”¹⁸. Tomada como base, essa definição foi posteriormente sendo reforçada por critérios adicionais, tais como o critério do desequilíbrio de poder entre agressor e vítima. Embora estivesse presente na caracterização originalmente oferecida por Olweus, este critério foi mais veementemente ressaltado por alguns autores mais contemporâneos (Smith et al, 1999; Dake et al, 2003). O critério aponta que o conflito deve apenas ser considerado como *bullying* quando o agressor se encontra em posição de vantagem ao exercer poder sobre a vítima, subjugando-a. O *bullying* implica, portanto, um desequilíbrio de forças, uma relação assimétrica de poder, na qual o aluno exposto às agressões (entendidas como práticas típicas de qualquer tipo de *bullying*, seja físico, verbal ou social) tem dificuldade de se defender e encontra-se acuado frente ao aluno ou aos alunos que lhe agridem.¹⁹

Malta et al (2010: 3.066) oferece uma definição bastante acurada para o termo *bullying*, a saber, um conjunto de “comportamentos com diversos níveis de violência que vão desde chateações inoportunas ou hostis até fatos francamente agressivos, em forma verbal ou não, intencionais e repetidos, sem motivação aparente, provocados por um ou mais estudantes em relação a outros, causando dor, angústia, exclusão, humilhação e discriminação, por exemplo”. Marriel et al (2006: 37) caracteriza-o como “atos repetitivos de opressão, tirania, agressão e dominação de pessoas ou grupos sobre outras pessoas ou grupos, subjugados pela força dos primeiros”.

Os níveis de violência dos comportamentos de *bullying* vão desde chateações ou demonstrações de hostilidade até agressões verbais ou físicas com forte potencial ofensivo. A produção acadêmica americana e europeia sobre o tema frequentemente classifica o *bullying* em três categorias: (1) físico, que envolve ofensas corporais desde as mais brandas (empurrões, tapas) até as mais graves (agressões com armas); (2) verbal, que envolve ofensas verbais diversas, com o sentido de humilhar e intimidar a

¹⁸ Tradução livre.

¹⁹ Uma limitação importante da operacionalização da proposta deste trabalho é que, das três dimensões que definem o *bullying*, o critério do desequilíbrio de poder entre agressor e vítima não pôde ser mensurada. Esta dimensão é dificilmente mensurável através da metodologia *survey*, devido à capacidade restrita do método de captar aspectos subjetivos do comportamento humano. No entanto, as agressões reiteradas permitem inferir com bastante plausibilidade uma desigualdade implícita de poder. De qualquer modo, esta limitação é compartilhada com a imensa maioria dos trabalhos que tratam das práticas de *bullying* entre alunos do ensino básico.

vítima e (3) social, que envolve práticas de estigmatização (fofocas, mentiras, apelidos) e de exclusão. É importante ressaltar que as práticas de *bullying* não estão restritas apenas ao ambiente escolar. Atualmente, diversos estudiosos se dedicam a investigar este comportamento também no meio profissional, familiar, cibernético, dentre outras esferas de interação humana. O foco desta dissertação se restringe, no entanto, ao *bullying* que ocorre entre os alunos de ensino fundamental e médio.

4.1. Visibilidade do problema nos debates públicos e suas consequências

O *bullying* entre escolares tornou-se objeto de atenção de diversos pesquisadores nos últimos anos. Um fator que contribuiu para o aumento do interesse pelo objeto foi o crescimento da exposição do problema na mídia, principalmente devido às consequências drásticas que este pode desencadear. Nos EUA, por exemplo, são frequentes os episódios em que alunos ou ex-alunos vítimas de *bullying* promovem assassinatos de colegas e professores nas escolas por motivos de vingança. No Brasil, embora os episódios de desfechos drásticos de casos de *bullying* sejam mais esporádicos, também ocorrem de tempos em tempos, mobilizando a atenção da mídia e a preocupação do poder público, da academia e de toda a sociedade.

Embora configure um tipo de violência que, na maioria das vezes, passa completamente despercebida por professores, diretores e pais, em alguns casos o *bullying* produz consequências devastadoras. Na cidade de Remanso – BA, em 2004, um jovem de 17 anos matou dois e feriu três companheiros de escola porque sofria humilhações. Em 2003, um aluno de apenas 12 anos de Itaiuva – SP, atirou em 50 pessoas em uma escola estadual, suicidando-se em seguida (Zoega e Rosim, 2009).

Mais recentemente, em 2011, um morador do bairro Realengo, no município do Rio de Janeiro, dirigiu-se à Escola Municipal Tasso da Silveira, onde estudou durante a juventude, e abriu fogo contra diversos alunos, assassinando 12 deles e suicidando-se em seguida. Relatos de ex-colegas de classe do rapaz mostram que ele sofreu *bullying* durante todo o período em que estudou lá. Episódios como estes ressaltam a necessidade de se tratar o *bullying* como seriedade, reconhecendo-o como objeto de interesse público e de atenção das comunidades escolares, dos familiares dos alunos e

do poder público. Embora não tenha sido demonstrado categoricamente que estes atos extremos decorreram exclusiva ou principalmente do *bullying*, o destaque que a cobertura da mídia conferiu a este fator na análise dos casos demonstra por si só a visibilidade que o tema tem ganhado.

Para além dos casos que apresentam desfechos drásticos, várias outros efeitos negativos são associados à vitimização por *bullying*. Diversas pesquisas (Phillips, 2003; Zaluar, 2001; Malta et al, 2010) apontam associações significativas entre envolvimento com *bullying* e consequências negativas nos aspectos físico, psíquico e social dos estudantes. Alguns pesquisadores também têm atentado para os prejuízos que o *bullying* pode causar no desempenho escolar dos alunos (Dake et al, 2003).

As consequências de âmbito psicológico ou social mais comumente atribuídas às vítimas são diminuição ou perda da autoestima, aumento do sentimento de insegurança, aumento da ansiedade e depressão. Além disso, a sensação de insegurança que se cria tende a diminuir o interesse pelo ensino e a motivação para frequentar as aulas, comprometendo assim o rendimento escolar e a aprendizagem, gerando queda da frequência escolar, evasão, nervosismo, dificuldade de concentração e até mesmo possibilidades de automutilação e tendências suicidas.

Os efeitos não incidem, no entanto, apenas sobre os próprios alunos. O professor representa outro ator que pode ser profundamente afetado pelos episódios constantes de *bullying* no ambiente escolar. Na presença do *bullying*, a escola se torna um ambiente violento, onde faltam respeito, ética, coesão social e solidariedade. Neste contexto, o professor se torna um ator fragilizado e incapaz de promover um ambiente propício ao aprendizado e à socialização pacífica. A impotência do professor e dos próprios alunos diante dos ataques e a percepção generalizada do clima de violência comprometem, portanto, o processo educacional como um todo.

Tendo em vista os fatores apresentados acima e assumindo a importância da realização de diagnósticos para a construção de boas políticas públicas, considera-se que diagnosticar o *bullying* que ocorre entre os alunos de Minas Gerais é de suma importância para que se torne possível a criação de uma intervenção estatal voltada para o enfrentamento do problema. Para isso, é necessário identificar se a dinâmica do *bullying* em Minas Gerais se dá de forma semelhante àquela identificada em outras

partes do mundo onde pesquisas pioneiras já foram realizadas, diagnosticando suas possíveis causas, suas implicações e o modo como é abordado e interpretado por professores e diretores.

4.2. Identificando os fatores associados ao *bullying*: apontamentos de diagnósticos internacionais

Nas últimas décadas, diversas pesquisas de grande abrangência foram desenvolvidas em vários países com o uso de questionários de *survey*. As taxas de vitimização e de agressão por *bullying* variam consideravelmente de país para país e dependem de fatores como definição do problema, tamanho da amostra e método de obtenção dos dados. A taxa de vitimização, por exemplo, considerando-se apenas os alunos de ensino fundamental, varia de 11,3% dentre uma amostra de 5.813 estudantes na Finlândia até 49,8% dentre uma amostra nacional de 7.290 alunos na Irlanda. As taxas de agressão entre os alunos de ensino fundamental foram de 4,1% em uma amostra de 510 estudantes finlandeses até 49,7% na pesquisa nacional irlandesa supracitada. Quando se observam os alunos de ensino médio, percebe-se que a magnitude das taxas diminui em geral, mas permanecem as divergências numéricas de pesquisa para pesquisa. Para este universo, as taxas de vitimização variam de 4,2% a 25% e as de agressão, de 3,4% a 10% (Dake et al, 2003).

Em uma pesquisa realizada na Noruega entre 1983 e 1984, com uma amostra de 568.000 alunos, Olweus diagnosticou que 15% dos entrevistados estavam envolvidos em casos de *bullying* com frequência igual ou superior a “de vez em quando”, como agressores ou como vítimas. Neste parâmetro de frequência das agressões, aproximadamente 9% dos alunos foram identificados como vítimas e 7% como agressores. Cerca de 1,6% apareceram ainda como agressores e vítimas, ao mesmo tempo.

Aumentando-se o critério de frequência, verifica-se que pouco mais de 3% dos alunos sofriam agressões por volta de uma vez por semana ou mais. Cerca de 2% dos alunos agrediam colegas com essa mesma frequência. Aplicando-se este mesmo critério de frequência, verifica-se que apenas 0,2% dos alunos aparecem como agressores e

vítimas. O autor ressalta que, considerando que as perguntas do questionário se referiam a um período de tempo que abrangia apenas uma parte do trimestre anterior, conclui-se que há uma sub-representação dos alunos envolvidos com o *bullying*, uma vez que aqueles que sofreram ou praticaram *bullying* em períodos anteriores ou posteriores do mesmo ano letivo deixaram de ser representados (Olweus, 1998).

Embora o *bullying* apresente características próprias e um conjunto de elementos conceituais específicos em toda e qualquer sociedade – agressividade, repetitividade, desequilíbrio de poder – ele não deve ser analisado enquanto uma prática desvinculada de fatores contextuais, tais como os aspectos culturais, estruturais e legais da sociedade onde está inserido e de cada escola em particular onde o problema se manifesta.

Diversos estudiosos (Antunes, 2008; Albino & Terencio, 2012; Andrade & Cordeiro, 2010) relacionam as práticas de *bullying*, dentre outros fatores, aos preconceitos disseminados nos contextos específicos. Segundo os autores, comumente, os praticantes de *bullying* direcionam as agressões aos alunos que representam diferenças, desvios em relação ao padrão valorizado no ambiente escolar. Essas diferenças podem ser de cunho estético, racial, socioeconômico, comportamental, religioso, etc.

Beaudoin e Taylor (2006²⁰ apud Zoega e Rosim, 2009) apresentam uma abordagem abrangente do problema, na qual não o relacionam apenas a características individuais nem apenas a fatores culturais, mas sim a manifestações específicas do clima organizacional das escolas. Elas ressaltam a importância daquilo que chamam de “bloqueios contextuais”, fatores típicos da cultura de alguns ambientes escolares, como incentivo à competição, ao cumprimento de regras inquestionáveis, foco na avaliação e ênfase exagerada em relação às conquistas. Segundo as autoras, estes bloqueios exercem uma pressão sobre os estudantes que acaba exacerbando os problemas de desrespeito e *bullying*.

Diversos estudos já apontaram características dos alunos que se associam com a prática do *bullying*. Dentre as características físicas apontadas pela literatura, destaca-se o papel que o sexo exerce sobre a frequência e o tipo de *bullying* com o qual o aluno tende a se envolver. Para Olweus (1998), o sexo é um importante fator de diferenciação

²⁰ BEAUDOIN, M.N.; TAYLOR, M. *Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

nas práticas de *bullying*. Em todos os níveis escolares observados em suas pesquisas, a maioria dos alunos envolvidos em *bullying*, considerando-se tanto agressores quanto vítimas, é do sexo masculino. Essa diferença é mais acentuada no ensino médio. Neste nível, observa-se que o número de agressores do sexo masculino é, em média, quatro vezes maior que o de agressoras.

Foram constatadas também diferenças nas formas de *bullying* sofridas pelas garotas em comparação aos garotos. Para estes, o tipo de *bullying* mais observado é aquele que implica ataques abertos à vítima (*bullying* físico e verbal). Já entre as meninas, as pesquisas apontam que a maioria delas foi vitimizada por formas mais subjetivas de *bullying*, tais como difamações, fofocas, exclusão e manipulação das relações de amizade da vítima (*bullying* social)²¹. Estudantes do sexo masculino são apontados como mais predispostos a se envolverem com o *bullying* físico, no qual a força e a disposição para o confronto corporal se destacam. Entre as garotas, por outro lado, há um envolvimento maior com o *bullying* de tipo social ou relacional. Olweus (1998) não desenvolve uma explicação para tais diferenças entre os sexos nas práticas de *bullying*. Ele aponta apenas que tais diferenças têm raízes nos âmbitos biológicos, sociais e ambientais.

Também se observam diferenças quando se trata da relação entre o sexo do agressor e o da vítima. Geralmente, garotos afirmam serem agredidos apenas por outros garotos, enquanto garotas relatam agressões vindas tanto de meninos quanto de meninas (Dake et al, 2003). Olweus (1998) constatou que grande parte das agressões sofridas pelas garotas eram perpetradas por garotos. Entre as alunas dos níveis escolares 5, 6 e 7 – com idades aproximadas de 11 a 14 anos – que reportaram ser vítimas de *bullying*, 60% disseram ter sido vitimizadas por garotos.

A raça é outra característica física para a qual a literatura dedica alguma atenção. No entanto, não há consenso quanto ao papel desempenhado pela raça no envolvimento dos alunos com o *bullying*. Dos estudos já realizados no Reino Unido, nenhum encontrou associação significativa entre raça e envolvimento com *bullying*. Por outro lado, alguns estudos desenvolvidos nos Estados Unidos e Alemanha apontaram uma

²¹ Mesmo havendo uma maior participação das garotas neste tipo de *bullying*, Olweus (1998) encontrou que o número de alunos do sexo masculino que eram vitimizados pelo *bullying* social era semelhante ao número de garotas na mesma situação.

predominância maior de alunos representantes de minorias étnicas entre as vítimas de *bullying* (Dake et al, 2003).

Olweus (1998) observa ainda a distribuição das práticas de *bullying* ao longo das séries escolares. Ele aponta que a frequência da vitimização por *bullying* forma uma curva descendente ao longo das séries do ensino fundamental, tanto para meninos quanto para meninas. Entre os anos do fundamental, o descenso é mais acentuado que entre os anos do ensino médio, embora a vitimização por *bullying* seja muito mais frequente, no geral, entre os alunos do ensino fundamental que do ensino médio. Por outro lado, considerando-se a frequência das agressões por *bullying* ao longo da vida escolar, verifica-se uma diferenciação entre os sexos. Entre as garotas, a média de agressões no ensino fundamental (4%) é superior àquela encontrada no ensino médio (2,5%). Já entre os garotos, a média no ensino médio (11,3%) é ligeiramente superior à média no fundamental (10,7%).

A relação entre nível socioeconômico do aluno e probabilidade de envolvimento com o *bullying* surge como um tema controverso quando são observadas as pesquisas que já se propuseram a avaliar este aspecto. Um estudo longitudinal levado a cabo por Sourander et al (2000²² apud Dake et al, 2003) não encontrou associação significativa entre esses dois fatores. A partir dos resultados de suas pesquisas, Olweus (1998) também afirma que condição socioeconômica da família e escolaridade dos pais não estão associados às práticas de *bullying*. Já Wolke et al (2001²³ apud Dake et al, 2003), em uma pesquisa realizada com alunos de escola primária da Inglaterra e Alemanha, encontrou uma associação positiva entre baixo nível socioeconômico e probabilidade de envolvimento do aluno no *bullying* enquanto agressor.

Ainda que refute a associação entre condição socioeconômica familiar e envolvimento com *bullying*, Olweus (1998) aponta as condições socioeconômicas precárias de alguns contextos regionais específicos como possíveis explicações para as variações do predomínio do *bullying* entre os alunos de diferentes escolas. Ele aponta que as condições de pobreza de alguns contextos, juntamente com certas formas de educação e de problemas familiares – relações conflituosas entre os pais, divórcio,

²² SOURANDER et al. Persistence of *bullying* from childhood to adolescence – a longitudinal 8-year follow-up study. Child Abuse Neglect. 2000; 24: 873 – 881.

²³ WOLKE et al. *Bullying* and victimization of primary school children in England and Germany: prevalence and school factors. Br J Psychol. 2001; 92: 673 – 696.

enfermidades psíquicas e problemas com álcool – podem explicar parte destes diferenciais.

O autor destaca as variações significativas observadas entre as escolas no que se refere à presença de *bullying*. Em algumas, diagnosticou-se que o risco de sofrer *bullying* é quatro ou cinco vezes maior que em outras. Para o autor, estas variações justificam-se – para além dos fatores supracitados – por divergências entre certas características das dinâmicas escolares, tais como as atitudes, condutas e costumes do pessoal da escola. Os professores ocupam um papel de destaque neste contexto, pois podem, através de sua relação com os alunos, prevenir e controlar os atos de intimidação ou agravá-los. A partir do momento em que o professor se atenta para as intimidações, consegue diagnosticá-las e atacá-las de forma pacífica, ele atua efetivamente no controle do *bullying*. Por outro lado, quando cruza os braços diante do problema ou reforça-o – praticando, ele mesmo, atos de intimidação contra os alunos – agrava o clima de violência e a falta de coesão entre os alunos.

A relação entre a prática de *bullying* e outros comportamentos desviantes também atrai a atenção de grande parte da literatura sobre o tema. Associações significativas foram encontradas em diversos casos. Observou-se que os alunos envolvidos com o *bullying* como agressores têm maior predisposição que os demais para se envolverem em outros comportamentos desviantes ou autodestrutivos, tais como consumo de álcool, tabaco, brigas, porte de armas, vandalismo, roubos, dentre outros (Dake et al, 2003).

O desempenho escolar dos alunos envolvidos com *bullying* também desperta a atenção dos pesquisadores, e diversas pesquisas têm encontrado associações positivas entre desempenho insatisfatório e envolvimento, tanto no papel de agressores quanto de vítimas. Olweus (1998) constata uma leve associação positiva entre baixo desempenho e *bullying*. As pesquisas do autor apontam que tanto os agressores quanto as vítimas apresentam notas um pouco abaixo da média. Olweus, no entanto, se recusa a interpretar as práticas de *bullying* como o efeito de uma possível frustração de alguns alunos com suas notas, provocada pela rivalidade que a própria escola produz entre os estudantes, o que levaria os alunos frustrados a se envolverem em tais práticas.

O mesmo se observa com relação às medidas de ajustamento do aluno à dinâmica escolar. Verifica-se que os alunos envolvidos com *bullying*, em especial os agressores/vítimas e os agressores, têm probabilidades significativamente menores de se mostrarem ajustados à dinâmica e às regras do ambiente escolar (Dake et al, 2003).

Características psicológicas tais como baixa autoestima, dificuldades de socialização, sintomas depressivos e tendências suicidas também são apontadas pela literatura como fatores associados às práticas de *bullying*. A maioria dos estudiosos trata esses fatores enquanto consequências do *bullying*. No entanto, tais características também podem configurar causas do problema tanto no que se refere às vítimas quanto aos agressores. Egan e Perry (1998²⁴ apud Dake et al, 2003) apontam, por exemplo, que a baixa autoestima pode estar presente antes do aluno se tornar vítima de *bullying* e ser reforçada ao longo desse processo, criando um ciclo vicioso que dificulta a situação da vítima.

Considerando-se especificamente as características associadas às vítimas, observa-se que muitos estudantes, quando entrevistados, apontam os desvios físicos aparentes, externos, das vítimas (estar muito acima ou abaixo da média, ser muito alto ou muito baixo, usar óculos, etc.) como as principais causas do *bullying*. No entanto, estudos realizados por Olweus (1998) envolvendo dois grupos de alunos – um de vítimas de *bullying* e outro de controle – não comprovaram essa crença. As vítimas de *bullying* não apresentavam maior quantidade de desvios físicos externos que as não vítimas. A única diferença física perceptível entre os dois grupos referia-se à força física. Em geral, as vítimas tendem a ser mais débeis fisicamente que a média dos alunos e que os agressores. Estes, por sua vez, eram em geral mais fortes que a média.

Olweus (1998) propõe duas possíveis explicações para a não associação entre *bullying* e desvios aparentes. A primeira ressalta o fato de que, dentre os alunos do grupo de controle, cerca de 75% apresentavam algum tipo de desvio físico. Ou seja, a grande maioria das pessoas apresenta algum desvio, mas apenas uma minoria sofre *bullying*. Isso indica que a associação percebida entre vitimização por *bullying* e desvio físico esconde uma busca desinformada e equivocada por uma explicação (focada na vítima) que justifique o *bullying* sofrido. E, devido ao fato de que quase todos

²⁴ EGAN, S. K.; PERRY, D. G. Does low self-regard invite victimization? Dev Psychol. 1998; 34: 299 – 309.

apresentam algum desvio externo, fica fácil para um observador externo justificar o *bullying* sofrido por outrem com base em tal desvio.

A segunda explicação ressalta o fato de que existem muitos alunos com desvios externos que passam despercebidos pelos agressores. É mais provável, portanto, que a atenção para os desvios externos da vítima seja algo posterior ao início da vitimização por *bullying*, não configurando algo anterior e muito menos uma causa da prática do *bullying*.

Olweus (1998) identifica dois perfis de vítimas: (1) vítimas passivas ou submissas, que compreendem os indivíduos inseguros que não respondem a ataques e nem a insultos, caracterizando um modelo de ansiedade e reação submissa combinada (no caso dos garotos) com debilidade física e (2) vítimas provocadoras, que combinam modelos de ansiedade e reação agressiva, e compõem um grupo numericamente inferior ao das vítimas passivas.

As características psicológicas das vítimas passivas ou submissas apontadas pelo autor são ansiedade, insegurança, cautela, sensibilidade, tranquilidade, baixa autoestima, opinião negativa de si e de sua situação pessoal, tendência a se sentirem fracassados e estúpidos. São identificadas também as características relacionais destes alunos. Eles tendem a estar sozinhos na escola e muitas vezes não têm um amigo sequer na sala. Alguns dados indicam que estes alunos apresentam relações mais próximas e mais positivas com seus pais, em especial com a mãe, o que para alguns professores denota um excesso de proteção materna para com o filho.

No caso dos agressores, o autor aponta um só perfil, que combina um modelo de reação agressiva e força física (no caso dos garotos) e apresenta as seguintes características psicológicas: impulsividade, necessidade de exercer domínio sobre os outros, opinião de positiva de si mesmo, ansiedade e insegurança baixas ou na média. As características relacionais atribuídas a estes alunos são níveis médios de popularidade ou um pouco abaixo da média. Segundo Olweus, eles tendem a cair em problemas de conduta, tais como delinquência ou alcoolismo, na adolescência ou na

fase adulta, muitas vezes de forma séria e reiterada, o que é confirmado por outros estudos (Loeber e Dishion, 1983²⁵ *apud* Olweus, 1998; Gottfredson e Hirschi, 1990).

Algumas características familiares relativas ao modelos de criação do filho na infância são apontados por Olweus como fatores que propiciam maiores chances de envolvimento do aluno com o *bullying* enquanto agressor. Dentre essas características, o autor aponta: atitude básica negativa com relação ao filho, caracterizada por carência de afeto e dedicação para com ele; permissividade diante de condutas agressivas do filho; emprego de métodos de afirmação de autoridade, tais como castigos físicos e explosões emocionais violentas. Já na adolescência, o autor ressalta que, nos casos em que os pais não sabem muito sobre seus filhos, sobre o que fazem fora do colégio e sobre quem são seus amigos, existe maior probabilidade de que o adolescente se envolva em práticas de *bullying*, em especial nos momentos de ausência de acompanhamento de pessoas adultas.

A influência dos mecanismos de relacionamento dos alunos com os pares é também apontada por Olweus (1998) como um fator associado às práticas de *bullying*. O autor ressalta que é vastamente constatado pela literatura que tanto as crianças quanto os adultos podem se comportar de forma mais agressiva após observar uma outra pessoa, um modelo, atuando dessa forma. Nestas situações, em que o indivíduo encontra-se diante de tendências agressivas, os sentimentos de controle individual e responsabilidade individual tendem a se debilitar, bem como as inibições associadas à ação, favorecendo a adesão ao comportamento violento. Este tipo de comportamento é ainda reforçado no contexto grupal pela visão de que o agressor exerce uma “vitória” sobre a vítima, e com isso acaba, em muitas situações, sendo recompensado pelo grupo com prestígio. Soma-se a isso a percepção, por parte do grupo, de que, conforme apontado anteriormente, as práticas de *bullying* nas escolas acarretam, em geral, consequências negativas muito limitadas da parte dos professores, dos pais e dos colegas.

²⁵ LOEBER, R e DISHION, T. “Early predictors of male delinquency: A review”. *Psychological Bulletin*, 94, págs. 45-52.

4.3. O papel dos professores

A forma como os professores lidam com o *bullying* é de suma importância para o enfrentamento do problema. Somente na medida em que estes profissionais saibam identificar o problema e agir corretamente de forma a dissuadi-lo, é possível desenvolver um programa de prevenção e enfrentamento eficiente. Devido a esses fatores, alguns pesquisadores se propuseram a identificar qual o grau de atenção dos professores para com o *bullying*, qual seu nível de informação sobre o mesmo e em que medida eles intervêm nos casos específicos.

No geral, observa-se que os professores reportam níveis de *bullying* inferiores aos reportados pelos próprios alunos. Ainda assim, eles consideram este um comportamento bastante problemático, atrás apenas do uso de drogas. Quanto ao seu conhecimento sobre o assunto, a maioria dos professores estudados reconhece que o *bullying* apresenta formas distintas, mas consideram a forma física mais grave em comparação às formas verbal e social (Dake et al, 2003).

Em se tratando de intervir diretamente no enfrentamento ao problema, um estudo canadense mostrou que 85% dos professores intervêm frequentemente ou quase sempre nos casos específicos (Dake et al, 2003). Já na pesquisa de Olweus (1998), foi apontado tanto pelos agressores quanto pelas vítimas de *bullying* que os professores, no geral, fazem relativamente pouco para deter as intimidações.

Olweus (1998) constata, entretanto, que há uma relação claramente inversa entre a presença de professores durante o recreio e a quantidade de agressões por *bullying*. Nas escolas onde a presença de um adulto é constante, os níveis de *bullying* reportados são consideravelmente inferiores. O autor conclui que o posicionamento dos professores frente aos agressores e às vítimas, e sua conduta nas situações específicas de agressão são de grande relevância para a dimensão que tais problemas podem alcançar na escola ou na aula.

4.4. O campo de pesquisa brasileiro sobre o *bullying*

No Brasil, os primeiros estudos sistemáticos sobre *bullying* surgiram apenas na década de 2000. Em 2002, foi fundado pela pesquisadora Miriam Abramovay um centro de pesquisas especializado em estudos sobre as violências que acometem o meio escolar, o Observatório de Violências nas Escolas. Uma pesquisa realizada pelo centro de estudos entre 2003 e 2004, chamada “Cotidiano das Escolas: Entre Violências”, evidenciou uma realidade de embates e um clima de insegurança, uma vez que 90% dos 1.069 alunos entrevistados afirmaram já terem sofrido alguma forma de violência na escola (Abramovay, 2005).

Também entre os anos 2000 e 2004, a pesquisadora Cleo Fante entrevistou cerca de 2.000 alunos da rede pública de São José do Rio Preto a respeito das violências sofridas e praticadas na escola. A pesquisa mostrou que 20% dos alunos haviam sido vítimas de *bullying*. Constatou-se ainda que grande parte dos agressores são do sexo masculino e foram vítimas de violência doméstica (Zoega e Rosim, 2009). Outros levantamentos realizados no Brasil com alunos de diversas escolas do país, apontam que 10% a 15% dos alunos praticam *bullying*, 15% a 20% sofrem e 55% a 60% testemunham as agressões (Zoega e Rosim, 2009).

A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) é um estudo transversal descritivo, realizado em 2009 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em parceria com o Ministério da Saúde. A pesquisa buscou, dentre outros objetivos, identificar a ocorrência do *bullying* entre os estudantes do 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas e privadas das 26 capitais brasileiras e do distrito federal. Foram entrevistados 60.973 alunos de 1.453 instituições.

Neste estudo, as ocorrências de *bullying* foram diferenciadas segundo sua frequência. O aluno foi convidado a responder se havia sofrido, nos 30 dias anteriores à pesquisa, episódios de *bullying* nunca, raramente ou sempre. Não foram especificados os tipos de *bullying*, tendo sido analisada uma única questão que dizia “Nos últimos 30 dias, com que frequência algum(ns) dos seus colegas de escola te esculacharam, zoaram, mangaram, intimidaram ou caçoaram tanto que você ficou magoado/incomodado/aborrecido?”. Os achados da pesquisa apontam que os estudantes que mais frequentemente sofrem *bullying* são os mais jovens, do sexo masculino e cujas mães apresentam maiores níveis de escolaridade. Os alunos de escolas públicas e

privadas não apresentaram variações significativas quanto ao envolvimento com o *bullying*.

Outro diagnóstico sobre *bullying* realizado no Brasil é a pesquisa de Francisco e Libório (2009), que analisa as ocorrências de *bullying* em uma amostra de 283 alunos das quintas e oitavas séries de duas escolas estaduais do município de Presidente Prudente – SP. A primeira localiza-se na região periférica da cidade e atende majoritariamente aos adolescentes do próprio bairro, que convivem entre si para além dos muros escolares. A segunda localiza-se no centro do município e por isso atende ao público de diversos bairros, a maioria dos quais se relaciona apenas durante o período escolar. Buscou-se verificar se essa diferença no padrão de sociabilidade dos alunos das duas escolas refletiria em alguma diferença nas ocorrências de *bullying*.

Verificou-se, através do teste estatístico Qui-quadrado, que a frequência de maus tratos não difere entre as quintas e oitavas séries das duas escolas, sendo portanto significativamente iguais nas séries equivalentes. A escola da região periférica apresentou um percentual de 17% de vítimas entre os alunos da quinta série e de 14,9% entre os alunos de oitava. Na escola da região central, estes percentuais foram de 12,8% e 15,4%, respectivamente.

A ausência de diferencial significativo entre as manifestações do *bullying* nas duas escolas evidencia uma aparente falta de importância do padrão de sociabilidade dos alunos na composição da dinâmica do *bullying*. Sendo assim, os autores ressaltam a necessidade de realização de novas pesquisas que verifiquem os efeitos das relações sociais, em ambientes não escolares, nas ocorrências de violência entre pares. A necessidade de se medirem os efeitos dos aspectos culturais e sociais na produção do *bullying* também é citada pelos autores.

Tendo em vista os trabalhos citados acima, esta dissertação pretende contribuir para este campo de estudo, a partir da análise das práticas de *bullying* que ocorrem entre os alunos do ensino básico da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Será diagnosticado o predomínio do problema entre a amostra, as percepções e atitudes dos professores no que se refere ao *bullying* e as dimensões que explicam a distribuição das ocorrências entre os alunos e entre as escolas. Para além dos fatores já destacados em capítulos anteriores, verificaremos a influência de características apontadas neste

capítulo, tais como sexo e nível escolar do aluno, status social e outras características de âmbito familiar, tais como configuração da família e atenção dos pais à vida escolar do aluno.

5. Dados e metodologia

Pretende-se, nesta pesquisa, construir uma análise exploratória do fenômeno *bullying* entre os alunos do ensino fundamental e médio das escolas estaduais de Minas Gerais. As análises empíricas desenvolvidas apoiaram-se nos dados produzidos pela pesquisa “Violência nas Escolas”, realizada pelo Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública – CRISP/UFMG em 2012/2013.

Esta pesquisa utilizou um questionário de *self-report*, ou seja, autoaplicável e completamente anônimo. O primeiro estudo a tentar quantificar a extensão da violência nas escolas em larga escala foi realizado por pesquisadores escandinavos que utilizaram questionários anônimos de *self-report* e grande parte das pesquisas na área seguiram essa fonte. Acredita-se que esse método seja mais eficaz para conseguir do entrevistado informações relativas a comportamento desviante. “Este método autoaplicável é necessariamente dependente da honestidade do respondente e da disposição em divulgar informações sensíveis e negativas sobre si mesmo²⁶.” (PHILLIPS, 2003: 714).

A amostragem da pesquisa toma as escolas como unidades de observação. A população inicial é composta por todas as escolas estaduais que contenham as séries do segundo ciclo do ensino fundamental (6º a 9º anos) e/ou as séries do ensino médio (1º a 3º anos), da RMBH e das cidades-polo²⁷ do estado de Minas Gerais.

Com base nessa população de escolas, foram sorteadas, dentro de cada escola, as turmas a serem entrevistadas. Em cada turma selecionada, o total de alunos e o professor que estava presente na turma no momento da aplicação receberam um questionário autoaplicável, para ser respondido no período de uma hora aula (50 minutos). No total, 87 escolas foram visitadas em todas as regiões do estado, originando uma base de dados com informações de 5.300 alunos e 243 professores das escolas estaduais de Minas Gerais.

Todas as análises descritivas dos dados foram realizadas nos softwares STATA – Data Analysis and Statistical Software, versão 10.0 e IBM SPSS Statistics – Statistic Package for the Social Sciences, versão 19.0. Para verificar as relações de associação entre as variáveis, utiliza-se o Modelo Hierárquico Logístico de Regressão, o qual

²⁶ Tradução livre.

²⁷ São elas: Divinópolis, Governador Valadares, Juiz de Fora, Montes Claros, Patos de Minas, Poços de Caldas, Teófilo Otoni, Uberlândia e Unai.

permite a construção de análise inferencial, que considera não apenas as características individuais que possam estar associadas às práticas de *bullying* entre os alunos, mas também as características escolares que expliquem as variações do fenômeno entre as escolas. Para a estimação dos resultados do modelo em questão, foi utilizado o software HLM 5.05 – Hierarchical Linear and Nonlinear Modeling.

5.1. Apresentação das variáveis que compõem as análises

A seguir apresentaremos de forma sucinta a composição e modo de especificação de todas as variáveis que serão analisadas neste trabalho. A apresentação será iniciada pelas variáveis indicativas de prática e vitimização por *bullying*, obtidas pela autodeclaração dos alunos. Em seguida, apresentaremos as variáveis relativas à temática do *bullying* obtidas através do questionário dos professores. Estas variáveis retratam as percepções dos professores sobre as práticas de *bullying* entre os alunos e entre estes e eles próprios.

Em seguida, apresentaremos as variáveis incluídas nos modelos de regressão hierárquica estimados. A especificação e a inclusão de cada uma delas foi orientada pela revisão bibliográfica apresentada nos capítulos anteriores. Ou seja, a inclusão de cada uma destas variáveis teve a intenção de mensurar algumas dimensões apontadas pelos autores lidos. As relações a serem encontradas serão interpretadas à luz dos apontamentos da bibliografia sobre as dimensões associadas à prática do *bullying* e do comportamento violento entre jovens em nível individual ou coletivo.

5.1.1. Variável resposta: Prática de *Bullying*

Apresentamos, a seguir, informações a respeito da construção da principal variável de interesse desta dissertação, a saber, o indicador que permite a identificação dos alunos que praticam *bullying*. Conforme apontado anteriormente, as questões inseridas nos questionários aplicados em 5.300 alunos de escolas estaduais de Minas Gerais foram construídas de modo a diagnosticar episódios das três classes de *bullying* apontadas pela literatura internacional – *bullying* físico, *bullying* verbal e *bullying* social.

A pergunta voltada para a captação da prática de *bullying* físico foi: “No último mês, você agrediu alguém com empurrões, tapas, jogando objetos na pessoa ou quebrando os objetos desta pessoa dentro desta escola?”. Após a opção de responder Sim ou Não à pergunta, foi questionado aos alunos que marcaram a opção Sim: “Quantas vezes isso aconteceu?”. O objetivo desta segunda pergunta foi identificar os casos em que a agressão ocorreu de forma pontual, apenas uma vez, e desconsiderá-los enquanto indicativos de ocorrência de *bullying*.

Para mensuração do *bullying* verbal, foi introduzida a pergunta: “No último mês, você humilhou, ofendeu ou intimidou alguém dentro desta escola?”. Da mesma forma, aos alunos que responderam Sim, foi questionado o número de vezes em que a agressão ocorreu, tendo sido consideradas como *bullying* apenas aqueles casos em que a agressão se deu duas ou mais vezes.

Por sua vez, o *bullying* social foi mensurado através da pergunta: “No último mês, você excluiu alguém nas atividades em grupo, chamou alguém com apelidos ofensivos ou inventou mentiras sobre alguém dentro desta escola?”. Assim como nos casos anteriores, a pergunta foi ponderada em seguida pelo número de vezes em que tal situação ocorreu.

O indicador *Bullying* geral foi construído a partir da soma das três variáveis supracitadas, após a ponderação de cada uma delas pela quantidade de ocorrências praticadas pelo aluno. O indicador assume, portanto, valor 1 para os alunos que responderam Sim para ao menos uma das questões referentes à prática de *bullying* e

indicaram, como resposta à pergunta “Quantas vezes isso aconteceu?”, duas ou mais vezes²⁸.

5.1.2. A vitimização por *bullying* e o olhar dos professores sobre o *bullying* na escola

Vitimização por *bullying*

No âmbito deste trabalho, as características das vítimas de *bullying* não serão abordadas, exceto lateralmente. No entanto, uma contextualização adequada do fenômeno requer também a apresentação de um breve panorama da vitimização. As vítimas de *bullying* foram identificadas, assim como os agressores, a partir de questões inseridas no questionário aplicado aos alunos entrevistados e respondidas de forma autodeclaratória. As ocorrências também foram diagnosticadas de forma discriminada pelos três tipos de *bullying* apontados pela literatura internacional – *bullying* físico, *bullying* verbal e *bullying* social.

Para mensuração do *bullying* físico, foi questionado: “No último mês, alguém te agrediu com empurrões, tapas, jogando objetos em você ou quebrando seus objetos dentro desta escola?”. O *bullying* verbal foi mensurado a partir da questão: “No último mês, alguém te humilhou, ofendeu ou intimidou dentro desta escola?”. Com relação ao *bullying* social foi perguntado: “No último mês, alguém te excluiu das atividades em grupo, te chamou com apelidos ofensivos, ou inventou mentiras sobre você dentro desta escola?”.

Nos três casos, as perguntas foram seguidas da questão “Quantas vezes isso aconteceu?”. Foi solicitado ainda, após cada uma das três perguntas, que o aluno, pensando na maioria das vezes em que tal agressão ocorreu, informasse quem a cometeu, dentre as seguintes opções de resposta: 1) Não sei/não conheço; 2) Foi outro aluno da minha idade; 3) Foi outro aluno mais velho que eu; 4) Foi outro aluno mais

²⁸ Os alunos que responderam a questão “Quantas vezes isso aconteceu?” com os termos “muitas” ou “várias” também foram incluídos como praticantes de *bullying*.

novo que eu; 5) Foi um funcionário da escola; 6) Foi um professor da escola; 7) Foi uma pessoa da vizinhança da escola e 8) Outros.

A elaboração dos indicadores de vitimização para cada tipo de *bullying* considerou as respostas a todas estas perguntas. Assim como nas variáveis de prática de *bullying*, a primeira ponderação foi em função do número de vezes em que a agressão ocorreu no último mês. Os alunos que responderam “uma vez” foram desconsiderados. A segunda ponderação se deu a partir da resposta à questão que perguntava quem era o autor da agressão. Neste caso, apenas foram considerados como *bullying* entre alunos os casos em que a vítima indicou as opções de resposta 2, 3 ou 4. Assim, apenas aqueles alunos que apontaram terem sido agredidos duas ou mais vezes e que as agressões partiram de colegas mais velhos, mais novos ou de sua própria idade foram considerados, de fato, como vítimas de *bullying*.

Conhecimento do *bullying* por parte dos professores

O nível de conhecimento dos professores da rede estadual de educação básica de Minas Gerais sobre o *bullying* foi mensurado a partir da questão “Você já ouviu falar do termo *bullying*?”. Àqueles que responderam positivamente, foi solicitado que explicassem, em poucas palavras, o que entendem por *bullying*²⁹. Os demais foram orientados a saltar as questões subsequentes.

Abordagem do *bullying* junto aos alunos

A frequência com a qual os professores abordam a temática em sala de aula foi mensurada pela questão “Você trabalha a temática do *bullying* com seus alunos?”. As opções de resposta foram: 1) Sim, sempre trabalho a temática do *bullying* com os alunos; 2) Sim, apenas quando acontece algum episódio que remete ao tema e 3) Não, nunca trabalho essa temática com os alunos.

²⁹ Devido a uma falha no registro eletrônico das respostas dos questionários, não obtivemos acesso às respostas dos professores à questão de definição do *bullying*, motivo pelo qual não trabalharemos com estas informações neste trabalho.

Vitimização do corpo docente por *bullying*

A questão “No último mês, você foi vítima de *bullying* por parte de um ou mais alunos?” buscou identificar casos nos quais o professor é a vítima do *bullying* praticado pelos alunos. Embora este não seja o foco deste trabalho, trata-se de uma informação importante para a apreensão da dimensão e das diferentes facetas do problema.

Observação das práticas de *bullying* entre os alunos

Também foi questionado aos professores se estes haviam presenciado, no último mês, práticas de *bullying* entre os discentes. A confrontação das respostas a esta pergunta com as respostas autodeclaradas nos questionários dos alunos é um bom indicador do nível de conhecimento e de sensibilidade dos professores para identificar o problema.

Repressão ao *bullying*

As formas de repressão ao *bullying* e o grau de severidade que a escola aplica diante dos casos específicos também foram mensurados no questionário do professor. Foram inseridas três questões³⁰, uma para cada tipo de *bullying*, questionando qual a atitude que a escola normalmente toma quando um caso de *bullying* é diagnosticado. As opções de resposta oferecidas seguiram uma escala que partiu do menor para o maior grau de repressão. São elas³¹: 1) Não acontece nada com o aluno; 2) O aluno é apenas advertido verbalmente; 3) O aluno perde apenas um horário/módulo de aula; 4) O aluno perde todo o dia letivo; 5) O aluno vai para a coordenação; 6) O aluno vai para a direção; 7) Os pais do aluno são avisados; 8) O aluno é suspenso; 9) O aluno é transferido; 10) A escola chama o Conselho Tutelar e 11) A escola chama a polícia.

³⁰ As questões foram: (1) Qual atitude sua escola normalmente toma quando algum aluno agride outro aluno FREQUENTEMENTE com empurrões, tapas, jogando objetos no aluno ou quebrando seus objetos dentro e nas proximidades desta escola?; (2) Qual atitude sua escola normalmente toma quando algum aluno FREQUENTEMENTE humilha, ofende ou intimida outro aluno dentro e nas proximidades desta escola? e (3) Qual atitude sua escola normalmente toma quando algum aluno FREQUENTEMENTE exclui outro aluno das atividades em grupo, chama outro aluno com apelidos ofensivos, ou inventa mentiras sobre o aluno dentro e nas proximidades desta escola?.

³¹ Foi oferecida também a opção “12) Isto nunca aconteceu nesta escola”. Esta resposta, no entanto, foi categorizada como valor inválido.

5.1.3. Variáveis explicativas: nível individual

5.1.3.1. Características Sociodemográficas

As variáveis descritas a seguir representam características sociodemográficas do aluno e de sua família. Conforme citado acima, características como o sexo, a idade e classe social do aluno não representam necessariamente o foco de interesse desta dissertação. No entanto, por terem sido analisadas em diversos outros estudos sobre *bullying* e por apresentarem relação com a prática do mesmo, foram incluídas em nossos modelos de regressão e, portanto, serão brevemente discutidas.

Sexo

No capítulo 4, apresentamos exemplos de autores que apontam diferenças nas práticas de *bullying* entre meninos e meninas. Dessa forma, o sexo foi considerado uma variável explicativa nos modelos de regressão, sendo composta pelas categorias Masculino (1) e Feminino (0).

Nível escolar

O nível escolar também é apontado pela bibliografia como fonte de diferenciação nas práticas de *bullying*, sendo que aos alunos dos níveis iniciais são atribuídas maiores probabilidades de envolvimento com o *bullying*. Em nosso modelo, a variável indicadora do nível escolar tem distribuição dicotômica, sendo Nível Fundamental = 1 e Nível Médio = 0.

Nível socioeconômico

A variável indicadora de nível socioeconômico da família do aluno foi construída a partir de um bloco de questões sobre posse de bens duráveis e acesso a serviços. A questão apresentava ao aluno uma lista de bens e serviços e solicitava que apontasse quantos deles havia em sua casa. O indicador foi construído a partir de análise fatorial envolvendo estas questões. Os itens que compuseram o fator foram selecionados a partir das cargas fatoriais obtidas, sendo que apenas os itens que apresentaram carga fatorial superior a 0,5 foram mantidos³². São eles: TV de Plasma, LCD ou LED, TV a cabo, Via Satélite ou Parabólica, DVD/Blu-ray, Forno Microondas, Aspirador de pó, Máquina de lavar roupa, Computador, Notebook, Internet, Carro e Banheiro. O fator varia entre 0 e 10, e tem polaridade positiva, ou seja, quanto mais elevado o valor, maior o nível socioeconômico da família do aluno.

Escolaridade da mãe

A escolaridade da mãe foi obtida a partir da questão “Até que ano sua mãe (ou seu responsável do sexo feminino) estudou?”. Foram construídas quatro variáveis dicotômicas, sendo que três delas agrupam os alunos segundo a faixa de escolaridade da mãe e uma última concentra os alunos que não souberam apontar a escolaridade de sua mãe³³. A primeira concentra os alunos cujas mães possuem até o ensino fundamental incompleto. A segunda, aqueles cuja mãe tem até o ensino médio incompleto. A última concentra os alunos cuja mãe tem ensino médio completo ou qualquer outro nível de escolaridade acima deste. Nas especificações dos modelos, a faixa de maior escolaridade foi colocada como categoria de referência, e as três outras foram incluídas nos modelos de regressão. A definição das três faixas de escolaridade foi motivada pela distribuição do número de casos entre as categorias e pela significância destas variáveis nos modelos de regressão.

³² A análise fatorial identifica dimensões latentes a partir de conjuntos de variáveis com alto grau de correlação e constrói fatores a partir destas dimensões. O ajuste do fator é avaliado através de informações sobre a porção da variância total da variável latente explicada pelo fator gerado e sobre os pesos das correlações entre cada variável e o fator. Para informações acerca do método, consultar Hair (2006).

³³ A decisão por alocar os alunos que não sabem a escolaridade de sua mãe em uma categoria à parte deveu-se à grande representatividade destes alunos na amostra. A transformação das respostas destes alunos em informações inválidas representaria uma grande perda de casos para os modelos de regressão, o que prejudicaria todas as análises feitas neste trabalho.

Configuração familiar

A configuração da família do aluno foi obtida a partir da questão “Quem são os responsáveis por você?”. Os alunos que são criados pelo pai e pela mãe, pela madrasta e pelo pai ou pelo padrasto e pela mãe foram colocados na categoria Biparental (1). Os demais, criados apenas pelo pai, pela mãe, pelos avós, que não possuem responsáveis ou que possuem qualquer outra configuração familiar foram enquadrados na categoria Outra (0).

5.1.3.2. Relação com a escola

O bloco de variáveis apresentadas a seguir diz respeito ao relacionamento de cada aluno, e de sua família, com a escola em que estuda, com os atores que a representam e com os colegas.

Atenção dos pais à vida escolar

O indicador de atenção dos pais do aluno à vida escolar buscou mensurar o envolvimento dos pais com as atividades escolares do filho. A teoria do autocontrole aponta que a eficiência da educação familiar, ou seja, a participação efetiva dos pais na socialização da criança/adolescente é um dos principais fatores que possibilitam o desenvolvimento de autocontrole, o qual, por sua vez, previne o envolvimento do jovem com práticas delinquentes.

No questionário dos alunos, foi perguntado com que frequência, nos últimos 12 meses, os responsáveis pelo aluno acompanharam suas notas, deveres e trabalhos da escola e com que frequência os responsáveis participaram das reuniões na escola. A partir das respostas a estas duas questões, foi realizada uma análise fatorial, originando o fator “Atenção dos pais à vida escolar”, que varia de 0 a 10, sendo 0 o indicativo da menor frequência e 10 o indicativo da maior frequência.

Socialização

A variável Socialização é uma *proxy* da capacidade do aluno de manter bons relacionamentos na escola em que estuda. Trata-se de um fator construído a partir de duas questões que mesuraram, em uma escala de 0 a 10, o quanto o aluno gosta de seus colegas de classe e de seus colegas de escola. O fator varia entre 0 e 10, sendo que 0 significa que o aluno tem péssimo relacionamento com seus colegas, ou seja, não gosta nada deles, e 10 significa que o aluno tem ótimo relacionamento com os colegas – gosta muito deles.

Conformidade com a instituição escolar

A qualidade do vínculo do aluno com a escola é uma dimensão apontada pelas teorias do controle social e do autocontrole como fator importante na prevenção do comportamento desviante do aluno, tanto na instituição como na sociedade em geral. Dessa forma, o fator Conformidade com a instituição escolar busca mensurar o quanto o vínculo do aluno com a escola é forte e saudável.

A variável foi construída através de análise fatorial realizada a partir de três questões que mensuraram, em uma escala de 0 a 10, o quanto o aluno gosta de sua escola, do diretor e da maioria de seus professores. O fator varia entre 0 e 10 e tem polaridade positiva, ou seja, quanto maior o valor na escala, melhor o vínculo do aluno com a escola e com os atores que a representam.

5.1.3.3. Desvios

O próximo bloco de variáveis concentra as práticas de comportamentos desviantes diversos, pensando-se não apenas em cometimento de crimes mas em qualquer comportamento ou atitude taxado como indevido pelos preceitos morais da sociedade.

Uso de drogas

Muitas teorias da criminalidade e violência apontam que o envolvimento com desvios mais leves, como consumo de drogas e álcool entre adolescentes, se associa à delinquência em geral e às práticas violentas na escola, tais como indisciplina, agressões físicas e *bullying*. O fator “Uso de drogas” mensura o envolvimento do aluno com bebidas alcoólicas, cigarros, loló, lança perfume, solventes, maconha, cocaína e crack. A variável foi construída a partir de análise fatorial envolvendo variáveis que mensuraram o nível do envolvimento do aluno com cada uma destas substâncias. O fator varia entre 0 e 10, sendo que 0 significa que o aluno nunca usou e nem experimentou nenhuma delas e 10, que o aluno utiliza todas elas.

Participação em gangues

As gangues representam uma forma de socialização entre jovens que se volta, normalmente, para a prática de comportamentos desviantes. Os integrantes de gangues se protegem e se acobertam, buscando o domínio de territórios e enfrentando outros grupos, caso necessário, para a manutenção deste domínio (Zilli, 2004).

No questionário dos alunos, foi perguntado “Você pertence a alguma gangue?”, tendo sido oferecidas as seguintes opções de resposta: 1) Sim; 2) Não, mas já pertenci; 3) Não, mas gostaria de pertencer; 4) Não e não gostaria de pertencer. Para elaboração da variável “Participação em gangues” agrupamos a primeira e a segunda resposta na categoria 1 – “Pertencente a gangues” e as duas últimas na categoria 0 – “Não pertencente”.

Valores distorcidos

A variável “Valores distorcidos” talvez seja nosso melhor indicador do controle social apontado na teoria de Hirschi (1969). Trata-se de um fator que mensura o quanto o aluno compartilha dos valores morais disseminados na sociedade. Para isso, foram apresentadas três frases que retratam distorções de moralidade e foi pedido ao aluno que informasse, em uma escala de 0 a 10, o quanto concorda com estas frases. São elas: 1)

As leis foram feitas para serem quebradas; 2) Desde que eu não machuque ninguém, posso fazer o que eu quiser e 3) Não existe jeito certo ou errado de ganhar dinheiro, só existe jeito fácil ou difícil. O fator “Valores distorcidos” foi construído a partir da análise fatorial envolvendo essas três variáveis. Ele varia entre 0 e 10, sendo que 0 representa o maior nível de discordância com as frases supracitadas e 10, o maior nível de concordância com as frases.

5.1.4. Variáveis explicativas: nível escolar

5.1.4.1. Características institucionais

As variáveis apresentadas a seguir referem-se às características institucionais das escolas, regras e serviços da instituição propriamente dita, que independem das atitudes dos professores. Tais características podem influenciar na dinâmica da instituição gerando um ambiente mais ou menos propício à prática do *bullying*.

Turno

A variável Turno representa o turno frequentado pelos alunos entrevistados. Devido ao fato de que, em algumas escolas, alunos de diferentes turnos foram entrevistados, não foi possível atribuir um único turno a cada escola especificamente. Desta forma, foram construídas, inicialmente, três variáveis dicotômicas, cada qual representando um turno (Matutino, Vespertino ou Noturno)³⁴. Posteriormente, procedeu-se à centralização destas variáveis na média por escola, de forma que cada uma delas representa a proporção de alunos que selecionou cada turno em cada escola específica.

³⁴ Devido ao fato de apenas 7, dos mais de 5.000 alunos, terem selecionado a opção “Turno Integral”, decidimos considerar esta categoria como inválida, por não ter tido representatividade significativa na amostra.

Atividades extraclasse

A oferta de atividades extraclasse aumenta o tempo que os alunos passam na escola e intensifica as relações entre eles e entre alguns representantes da instituição escolar, podendo criar contextos com maior ou menor presença de *bullying*. No questionário do aluno foi solicitado que apontasse quais, dentre uma lista de opções de atividades³⁵, eram ofertadas por sua escola. A variável foi construída no nível individual, a partir da soma das atividades extraclasse apontadas pelo aluno. Posteriormente, a variável no nível escolar resultou da centralização, na média, das respostas dos alunos de cada escola. A variação fica entre 0 e 2,8, sendo que o valor mínimo representa que a escola não oferta nenhuma atividade extraclasse e o máximo, que oferece várias das opções listadas.

Presença da polícia

A presença da polícia nas escolas foi mensurada através do questionário do aluno, a partir da pergunta “Você já viu ou ouviu falar da existência de patrulha escolar nesta escola?”. Os alunos que responderam “Sim, já vi” ou “Sim, já ouvi falar” foram agrupados na categoria 1 – Polícia presente na escola. Os alunos que responderam “Não, nunca vi e nem ouvi falar”, por sua vez, foram colocados na categoria 0 – Polícia ausente na escola. Posteriormente, para obtenção da variável no nível escolar, procedeu-se à centralização, na média, das respostas dos alunos por cada escola.

5.1.4.2. Comportamento dos professores

O próximo bloco de variáveis agrega características da relação dos professores com os alunos em cada escola. Por ser impossível, devido à limitação da forma de obtenção dos dados, avaliar a relação de cada aluno com cada um de seus professores em particular, as mensurações apresentadas representam as impressões dos alunos sobre

³⁵ 1) Eventos esportivos, capoeira, etc.; 2) Cursos profissionalizantes (computação, cabeleireiro, manicure, cozinha); 3) Feiras culturais ou de ciências; 4) Grupos de teatro e de dança; 5) Oficinas culturais (percussão, reciclagem, bordados, costura, arte, etc); 6) Aulas durante todo o dia para alguns alunos; 7) Palestras (Proerd, de educação sexual, etc); 8) Atividades nos finais de semana para toda a comunidade; 9) Parcerias (Valores de Minas, CDL, etc); 10) Outras.

seus professores em geral. A última variável, Professores punitivos, foi obtida a partir do questionário do professor. Portanto, as respostas representam o ponto de vista dos professores entrevistados, e não da totalidade do corpo docente da escola.

Professores agressivos

Diversos autores apontam que posturas agressivas por parte dos professores podem funcionar como incentivos para o comportamento agressivo também dos alunos. O indicador de agressividade dos professores originou-se da questão “Nos últimos 12 meses algum (a) professor (a) já ofendeu você com palavras (xingamentos, palavrões, etc), nesta escola?”, inserida no questionário do aluno. Os alunos que apontaram que foram ofendidos por professores neste período foram enquadrados na categoria 1 – Professores agressivos. Os que responderam que isso não aconteceu, foram colocados na categoria 0 – Professores não agressivos. Posteriormente, a variável foi agrupada por escola, centralizando-se na média as respostas dos alunos, o que originou um fator de polaridade positiva, ou seja, quanto maior o valor, mais alunos da escola foram agredidos verbalmente por professores.

Professores punitivos

Uma das questões incluídas no questionário do professor solicitava que apontasse, dentre uma lista, os principais recursos que a escola vinha utilizando, nos doze meses anteriores, para solucionar os problemas de segurança. Um dos itens presentes na lista era a opção: Punição exemplar de alunos indisciplinados (suspensão, transferência e expulsão). Os professores que selecionaram esta opção foram agrupados na categoria 1 – Professores punitivos e os que não selecionaram foram inseridos na categoria 0 – Professores não punitivos. Posteriormente as respostas dos professores foram agrupadas na média, dando origem à variável no nível escolar, a qual apresenta maior valor quanto maior for a proporção de professores da escola que declarou a prática da punição exemplar de alunos indisciplinados.

5.1.4.3. Tratamento do *bullying*

As variáveis apresentadas a seguir dizem respeito às atitudes dos professores especificamente no que se refere ao *bullying*. Elas se originam de questões inseridas no questionário do professor. Através dessas variáveis, poderemos verificar qual o tipo de tratamento que as escolas conferem ao problema, visando analisar quais são mais efetivos no enfrentamento do mesmo.

Abordagem do *bullying* em sala de aula

Para verificar se os professores vêm trabalhando a temática do *bullying* com seus alunos, foi perguntado, no questionário do professor, “Você trabalha a temática do *bullying* com seus alunos?”. As opções de resposta oferecidas foram: 1) Sim, sempre trabalho a temática do *bullying* com os alunos; 2) Sim, apenas quando acontece algum episódio que remete ao tema e 3) Não, nunca trabalho essa temática com os alunos. Para inserção nos modelos de regressão, operacionalizamos cada categoria de resposta para que se tornasse uma variável dicotômica, e mantivemos a categoria 3 como categoria de referência, fora dos modelos. Dessa forma, pudemos verificar os efeitos específicos das diferentes frequências de abordagem da temática sobre as práticas de *bullying* entre os alunos.

Grau de severidade da repressão

O indicador do grau de severidade da repressão que cada escola aplica aos casos específicos de *bullying* foi construída a partir da centralização das respostas dos professores de cada escola às questões de “Repressão ao *bullying*”, apresentadas no item 5.1.2, na média da escola. Posteriormente, foi realizada uma análise fatorial com as três questões, com o objetivo de reduzir a uma única dimensão as respostas que tratavam, inicialmente, de cada tipo específico de *bullying*. Originou-se, portanto, um fator de polaridade positiva, no qual maior é o grau de severidade da repressão praticada pela escola quanto maior for o valor da variável.

5.1.4.4. Características do contexto escolar

O último bloco de variáveis se concentra nas características contextuais das escolas, ou seja, percepções a respeito de dimensões subjetivas do ambiente escolar, que perpassam as questões da segurança, da violência e da qualidade das relações firmadas entre os sujeitos.

Fator Violência

O fator Violência mensura a presença de práticas desviantes mais graves no dia a dia da escola. Ele foi construído a partir da soma das respostas positivas dos alunos às seguintes questões:

- 1) Você ou algum morador de sua casa tem arma de fogo?
- 2) Você já trouxe, ou tentou trazer, alguma arma de fogo (como revólver, pistola e outros) para a escola?
- 3) Você já trouxe, ou tentou trazer, alguma arma branca (como faca, canivete, navalha, porrete etc) para a escola?
- 4) Você já agrediu fisicamente alguém nesta escola?
- 5) Dentro da escola, você já furtou alguma coisa (dinheiro, material, relógio, ou qualquer outro objeto) na pasta, estojo ou carteira de alguma pessoa, sem que ela percebesse?
- 6) Dentro da escola, você já roubou alguma coisa de alguém (dinheiro, material, relógio, ou qualquer outro objeto) usando a força, armas, ou ameaçando essa pessoa?

Inicialmente, foram somadas as respostas positivas de cada aluno a estas questões, originando um indicador individual que varia entre 0 e 6, sendo que 0 representa que o aluno respondeu negativamente a todos os desvios listados e 6, que o aluno já praticou (ou pratica) todos estes desvios. O fator Violência foi então construído a partir da centralização, na média da escola, dos valores individuais desta variável. O objetivo da centralização e da inserção da variável foi verificar o efeito que o contexto violento da escola pode exercer sobre as práticas de *bullying* entre os alunos.

Clima escolar

A qualidade do clima escolar e das relações traçadas entre os alunos e entre estes e o corpo docente da escola é apontada como fator primordial para a compreensão do surgimento de contextos violentos em alguns ambientes escolares específicos. O clima escolar foi mensurado aqui a partir da combinação das questões que mensuram o gosto do aluno pela escola, pelo diretor, pela maioria dos professores, pelos colegas de classe e pelos colegas de escola. A partir da análise fatorial, construímos um fator que combina as cinco escalas de 0 a 10, originando um único valor para cada aluno da amostra. Posteriormente, centralizamos este valor na média por escola, de modo a obter um indicador de qualidade do clima a nível escolar. A variável, após a centralização por escola, assumiu variação entre 4,6 e 8,3.

5.2. Apresentação dos modelos e técnicas estatísticas

Nos modelos estatísticos propostos neste trabalho, a prática de *bullying* é tomada como variável resposta a ser analisada a partir de elementos individuais e características contextuais apontadas pela literatura. O trabalho consiste em articular os diversos elementos explicativos em um modelo empírico coerente e capaz de elucidar a principal pergunta desta pesquisa: por que os alunos da rede estadual de ensino básico de Minas Gerais se envolvem em práticas de *bullying*?

Embora nossa unidade mais específica de análise seja o aluno, o fato de que os diversos alunos da amostra estão agrupados em escolas distintas, com características institucionais e contextuais específicas, não pode ser ignorado. Conforme discussão previamente apresentada neste trabalho, as escolas representam instituições complexas cujas características organizacionais exercem influência sobre os sujeitos que as “habitam”. Dessa forma, é plausível supor – e posteriormente apresentaremos os resultados dos testes empíricos que comprovaram nossa suposição – que elementos contextuais da escola influenciam nas probabilidades individuais dos alunos se envolverem com a prática do *bullying*.

Além dos argumentos acima apresentados, a forma de estruturação dos dados foi fundamental na escolha da técnica de estimação aqui empregada. A amostragem da

pesquisa “Violência nas Escolas” foi construída em múltiplos estágios, visando obter dados aninhados, de maneira a tornar representativos os diferentes níveis de análise, a saber: a escola, no nível macro, e o aluno, no nível micro. O pressuposto, na elaboração da amostra, foi que os alunos de uma mesma escola não são observações independentes, eles se localizam em níveis de análise distintos, mas que interagem entre si.

A modelagem hierárquica de regressão lida corretamente com as amostras estratificadas e com os dados aninhados, motivo pelo qual foi escolhida para a análise dos dados. Este tipo de modelagem, quando aplicada à análise de dados aninhados, apresenta três principais vantagens: permitir uma melhor estimativa dos efeitos das variáveis de nível individual, permitir a análise de efeitos entre variáveis de níveis distintos e permitir a identificação da porção da variabilidade do fenômeno dada pela diferença entre e dentro dos grupos considerados (Bryk e Raudenbush, 1992).

Conforme citado anteriormente, a variável resposta dos modelos estimados foi um indicador que mensura a prática³⁶ de *bullying* físico, verbal ou social. Para a estimação das chances de envolvimento com a prática de *bullying*, foi utilizado o software Hierarchical Linear and Nonlinear Modeling (HLM 5.05), que se volta exclusivamente para a estimação de modelos hierárquicos de regressão. O caráter dicotômico da variável resposta levou à utilização dos Modelos Lineares Generalizados Hierárquicos (MLGH), adequados para os casos em que a variável resposta tem distribuição não linear. Neste trabalho, foi utilizada especificamente a modelagem de Bernoulli, voltada para a estimação de variáveis organizadas segundo critérios de fracasso ou sucesso em determinado fenômeno ou característica.

Nos modelos hierárquicos, a variável dependente binária é transformada através de uma função logarítmica para que seja aplicado o modelo linear sobre a função da variável dependente. A variável resposta é linearizada, portanto, através da função logarítmica da probabilidade de sucesso ($\text{logit}(x) = \ln(x/1-x)$), conforme o modelo a seguir.

³⁶ Embora a base de dados analisada também disponha de dados sobre a vitimização por *bullying*, devido à escassez de tempo para a elaboração de um trabalho mais abrangente, esta pesquisa se restringiu à investigação das características dos praticantes de *bullying* e das escolas onde se encontra maior incidência de prática de *bullying*.

$$\ln(P_{ij}) = \beta_{0j} + \beta_{1j} X_{ij}$$

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} Z_{ij} + u_{0j}$$

Onde:

$\ln(P_{ij})$ = Função *logit* da probabilidade de sucesso da variável dependente

β_{0j} = Coeficiente com efeito aleatório

β_{1j} = Coeficiente de inclinação fixo

γ_{00} = Intercepto médio entre as variáveis de nível 2

γ_{01} = Inclinação média entre as variáveis de nível 2

u_{0j} = Resíduo aleatório do nível 2

Neste trabalho, foi estimado, inicialmente, o modelo de análise de variância (ANOVA) ou modelo nulo, que permite verificar se há, de fato, variação das probabilidades de prática de *bullying* entre as escolas e, portanto, se devemos estimar o modelo hierárquico. O mesmo é representado pela fórmula a seguir:

$$\ln(P_{ij}) = \beta_{0j} + r_{ij}$$

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

Onde:

$\ln(P_{ij})$ = Função *logit* da probabilidade de sucesso da variável dependente

β_{0j} = Coeficiente com efeito aleatório

r_{ij} = Resíduo aleatório do nível 1

γ_{00} = Intercepto médio entre as variáveis de nível 2

u_{0j} = Resíduo aleatório do nível 2

Esta modelagem consiste em especificar a distribuição da probabilidade da variável dependente entre os grupos sem tomar nenhuma variável explicativa em conta, apenas a partir da média populacional das probabilidades e do desvio aleatório da média

de cada grupo. Dessa forma, permite a estimação do componente da variância do nível 2, ou seja, a variação total da probabilidade de sucesso da variável dependente que se deve às características dos grupos.

Posteriormente, foram calculados os modelos com inclusão das variáveis explicativas. Inicialmente, procedemos à inclusão dos grupos de variáveis de nível 1³⁷, por etapas, afim de verificar os efeitos da inclusão de cada grupo sucessivamente. Ao final, concluída a inclusão de todos os grupos, mantivemos as variáveis que se mostraram significantes e iniciamos a inclusão dos grupos de variáveis de nível 2, sendo que estas estimaram a variação das probabilidades médias de cada um dos grupos envolvidos a partir das características do grupo. Por fim, especificamos um modelo final e consolidado, mantendo apenas as variáveis que se mostraram significantes nos dois níveis, cujos resultados serão objeto de maior atenção no próximo capítulo.

A seguir, apresentamos a composição do modelo, da forma mais completa possível, com todas as variáveis de nível 1 e nível 2.

$$\ln(P_{ij}) = \beta_0j + \beta_1(\text{sexo}) + \beta_2(\text{Nível escolar}) + \beta_3(\text{Nível socioeconômico}) + \beta_4(\text{Escolaridade da mãe}) + \beta_5(\text{Configuração familiar}) + \beta_6(\text{Atenção dos pais à vida escolar}) + \beta_7(\text{Socialização}) + \beta_8(\text{Conformidade com o ambiente escolar}) + \beta_9(\text{Uso de drogas}) + \beta_{10}(\text{Participação em gangues}) + \beta_{11}(\text{Valores distorcidos}) + r_{ij}$$

$$B_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{Turno}) + \gamma_{02}(\text{Atividades extraclasse}) + \gamma_{03}(\text{Presença da polícia}) + \gamma_{04}(\text{Professores agressivos}) + \gamma_{05}(\text{Professores punitivos}) + \gamma_{06}(\text{Frequência com que aborda o tema}) + \gamma_{07}(\text{Grau de severidade da repressão}) + \gamma_{08}(\text{Fator Violência}) + \gamma_{09}(\text{Clima escolar}) + u_{0j}$$

Onde:

³⁷ Devido ao fato de que nossas hipóteses não apontavam para a existência de interação entre os efeitos das covariáveis de diferentes níveis, os efeitos das variáveis de nível individual foram fixados em todos os modelos. Oliveira (2009: 81) aponta que “Classificar enquanto fixo ou aleatório o efeito de dada variável independente significa restringir (ou não) a possibilidade de variação do coeficiente angular entre os níveis. Ao fixar o efeito de uma variável a análise é construída a partir da informação de que somente a média da variável resposta sofre alteração entre os níveis e não a inclinação da reta estimada”.

$\ln(P_{ij})$ = logaritmo da probabilidade de sucesso da variável dependente do i -ésimo aluno na j -ésima escola

β = coeficientes das variáveis de nível 1

γ = coeficientes das variáveis de nível 2

r_{ij} = efeito aleatório do nível 1 (resíduos relativos aos indivíduos)

u_{0j} = efeito aleatório do nível 2 (resíduos relativos aos mercados)

6. Resultados e discussão

*“Não somos livres para construir o mundo factual como construímos nossas explicações sobre ele. Como consequência, nossas teorias não têm a elegância e a simplicidade daquelas de um período anterior. Eu me consolo em certa esperança de que elas estão, de alguma forma, mais perto da verdade”*³⁸ (Hirschi, 1969: Prefácio)

Neste capítulo, apresentamos os resultados de toda a análise empírica desenvolvida no estudo. Inicialmente, verificamos, através de tabelas de frequência, as distribuições dos indicadores de prática e de vitimização por *bullying*, considerando os 5.300 alunos entrevistados pela pesquisa “Violência nas Escolas”. Analisamos brevemente, também, as percepções dos 243 professores entrevistados sobre o fenômeno *bullying*.

Posteriormente, expomos as distribuições das variáveis inseridas nos modelos estatísticos e partimos para a interpretação dos resultados dos referidos modelos à luz da bibliografia analisada nos capítulos anteriores, atentando-nos, especialmente, aos indicadores que demonstraram associação com a prática de *bullying*.

6.1. Análises descritivas do fenômeno *bullying*

Conforme explicado no capítulo anterior, a construção dos indicadores de prática e vitimização por *bullying* se pautou na tipologia que considera três tipos de *bullying* – físico, verbal e social. As tabelas 1 e 2 apresentam as proporções de alunos que praticam e sofrem cada um desses tipos, bem como as distribuições dos indicadores de prática e vitimização por *bullying* “em geral”, ou seja, unificando as três variáveis em um único indicador.

Os indicadores de prática de *bullying* mostram que 9,6% dos estudantes entrevistados pratica *bullying*, sendo que 5,3% pratica *bullying* físico, 5% pratica *bullying* verbal e 3,7% pratica *bullying* social. Embora estes percentuais pareçam

³⁸ Tradução livre do trecho: “We are no longer free to construct the factual world as we construct our explanations of it. As a consequence, our theories do not have the elegance and simplicity of those of an earlier period. I take consolation in the certain hope that they are somehow nearer the truth.”

baixos³⁹, encontram consistência com diagnósticos realizados anteriormente no Brasil e no mundo (Olweus, 1998; Fante, 2005; Zoega e Rosim, 2009).

Tabela 1 - Distribuições das variáveis de prática de *bullying*

| Prática de <i>bullying</i> | Frequência | Percentual | Percentual Válido⁴⁰ |
|-------------------------------------|-------------------|-------------------|---------------------------------------|
| <i>Bullying</i> físico | 277 | 5,2 | 5,3 |
| <i>Bullying</i> verbal | 260 | 4,9 | 5,0 |
| <i>Bullying</i> social | 193 | 3,6 | 3,7 |
| <i>Bullying</i> geral ⁴¹ | 507 | 9,6 | 9,8 |
| N (Total da amostra) | 5.300 | 100,0 | 100,0 |

Fonte: Elaboração própria a partir da Pesquisa “Violência nas Escolas”, CRISP, 2012.

Os indicadores de vitimização, por sua vez, apresentaram percentuais um pouco mais expressivos. 16% dos alunos sofrem *bullying* em geral, sendo que 5,6% sofrem *bullying* físico, 7,8% sofrem *bullying* verbal e 9,1%, *bullying* social. O caráter autodeclaratório das respostas pode ser parcialmente responsável pelos maiores percentuais de vítimas em comparação aos de agressores. Isso porque muitos alunos podem se sentir pouco confortáveis em assumir o papel de agressores (devido a um possível receio quanto às represálias que possam vir a sofrer), enquanto se sentem mais livres para assumir o papel de vítimas, pois sabem que isso não lhes causa qualquer problema com relação às autoridades da escola.

³⁹ Consideramos que pode haver sub-representação nos percentuais encontrados, tanto aqueles que se referem aos agressores quanto às vítimas, devido ao fato de que as perguntas no questionário que mensuraram o *bullying* se referiam a um período de tempo curto – apenas o último mês – o qual representa apenas uma pequena parcela do ano letivo e uma porção ainda menor se consideramos toda a vida escolar do aluno. Dessa forma, os alunos que sofreram ou praticaram *bullying* em períodos anteriores deixaram de ser representados.

⁴⁰ O Percentual Válido exclui as respostas inválidas (Não sabe, Não respondeu) e estima o percentual de respostas positivas considerando apenas o total de respostas válidas à questão. Em nossas análises, consideraremos sempre esta medida.

⁴¹ Observe-se que a frequência da variável “*Bullying* geral” não é a simples soma das frequências das variáveis originárias, o que ocorre devido ao fato de que alguns alunos responderam Sim para mais de uma dessas variáveis, não devendo, portanto, serem contabilizados mais de uma vez na variável “*Bullying* geral”.

Tabela 2 - Distribuições das variáveis de vitimização por *bullying*

| Vitimização por <i>bullying</i> | Frequência | Percentual | Percentual Válido |
|---------------------------------|------------|------------|-------------------|
| <i>Bullying</i> físico | 290 | 5,5 | 5,6 |
| <i>Bullying</i> verbal | 402 | 7,6 | 7,8 |
| <i>Bullying</i> social | 474 | 8,9 | 9,1 |
| <i>Bullying</i> geral | 849 | 16,0 | 16,6 |
| N (Total da amostra) | 5.300 | 100,0 | 100,0 |

Fonte: Elaboração própria a partir da Pesquisa “Violência nas Escolas”, CRISP, 2012.

As próximas tabelas apresentam as respostas dos professores quanto às suas percepções com relação ao *bullying*. A primeira pergunta questionou se já haviam ouvido falar do termo *bullying* e obteve resposta positiva de 100% dos entrevistados. A grande maioria dos professores entrevistados afirmou ainda que trabalha a temática do *bullying* com os alunos, sendo que 46,7% respondeu que sempre aborda a temática e 45,4%, que aborda sempre que ocorre algum episódio que remete ao tema. Não é surpresa que a grande maioria dos professores conheça e aborde o *bullying* no cotidiano das escolas, tendo em vista que, desde 2011, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação incumbe as escolas de adotarem medidas preventivas com relação ao problema (PLS, Nº 228 de 2010).

Tabela 3 - Você trabalha a temática do *bullying* com seus alunos?

| | | Frequência | Percentual | Percentual Válido |
|-----------|--|------------|------------|-------------------|
| Válidos | Sim, sempre trabalho a temática do <i>bullying</i> com os alunos | 112 | 46,1 | 46,7 |
| | Sim, apenas quando acontece algum episódio que remete ao tema | 109 | 44,9 | 45,4 |
| | Não, nunca trabalho essa temática com os alunos | 19 | 7,8 | 7,9 |
| | Total | 240 | 98,8 | 100,0 |
| Inválidos | Não respondeu | 3 | 1,2 | |
| | Total | 243 | 100,0 | |

Fonte: Elaboração própria a partir da Pesquisa “Violência nas Escolas”, CRISP, 2012.

O *bullying* não atinge apenas alunos, mas também os professores vêm sendo diagnosticados como vítimas em alguns estudos realizados nos últimos anos (Terry, 1998). Assim como alunos praticam este tipo de agressão contra colegas, em alguns casos, também dirigem suas agressões a professores, que frequentemente se encontram acuados diante das intimidações e ameaças que sofrem. Dos 243 professores de nossa

amostra, 13,1% declararam ter sofrido *bullying* por parte de alunos no mês anterior à pesquisa.

Tabela 4 - No último mês, você foi vítima de *bullying* por parte de um ou mais alunos?

| | | Frequência | Percentual | Percentual Válido |
|-----------|---------------|------------|------------|-------------------|
| Válidos | Sim | 31 | 12,8 | 13,1 |
| | Não | 206 | 84,8 | 86,9 |
| | Total | 237 | 97,5 | 100,0 |
| Inválidos | Não respondeu | 6 | 2,5 | |
| Total | | 243 | 100,0 | |

Fonte: Elaboração própria a partir da Pesquisa “Violência nas Escolas”, CRISP, 2012.

Embora os professores conheçam e afirmem abordar a temática do *bullying* em sala de aula, muitas vezes as intimidações e agressões podem lhes passar despercebidas, por acontecerem em momentos e locais não monitorados por eles (intervalos, banheiros, entrada e saída das aulas). Em alguns casos o professor pode ainda não conseguir perceber que alguns comportamentos se tratam de *bullying*, em especial nos casos de *bullying* social, no qual as manifestações – exclusão, estigmatização, entre outras – se dão de forma subjetiva, muitas vezes imperceptíveis para qualquer outra pessoa que não o agressor e a vítima. Ainda assim, a maioria dos professores entrevistados (65%) afirmou ter presenciado práticas de *bullying* entre os alunos no mês anterior à pesquisa.

Tabela 5 - No último mês, você presenciou práticas de *bullying* entre os alunos?

| | | Frequência | Percentual | Percentual Válido |
|-----------|---------------|------------|------------|-------------------|
| Válidos | Sim | 156 | 64,2 | 65,0 |
| | Não | 84 | 34,6 | 35,0 |
| | Total | 240 | 98,8 | 100,0 |
| Inválidos | Não respondeu | 3 | 1,2 | |
| Total | | 243 | 100,0 | |

Fonte: Elaboração própria a partir da Pesquisa “Violência nas Escolas”, CRISP, 2012.

Por fim, foi verificado qual tipo de atitude vem sendo aplicada pelas escolas diante dos episódios de *bullying*. Os recursos mais utilizados são o encaminhamento dos agressores à coordenação e à direção da escola. A notificação aos pais dos alunos também é um recurso muito utilizado, em especial diante dos casos de *bullying* físico e verbal. O *bullying* social é o tipo tratado de forma mais branda. Em grande parte dos

casos, os alunos são apenas advertidos verbalmente. No geral, a severidade da repressão segue uma escala decrescente partindo do *bullying* físico – que é tratado com maior gravidade, envolvendo em alguns casos a recorrência à polícia e ao conselho tutelar – ao *bullying* social – que não envolve recurso a essas outras esferas de repressão.

Tabela 6 - Qual atitude a escola normalmente toma quando algum aluno pratica *bullying*

| | Físico | | Verbal | | Social | |
|--|------------|-------------------|------------|-------------------|------------|-------------------|
| | Frequência | Percentual Válido | Frequência | Percentual Válido | Frequência | Percentual Válido |
| Não acontece nada com o aluno | 5 | 2,7 | 6 | 3,0 | 12 | 5,9 |
| O aluno é apenas advertido verbalmente | 20 | 10,7 | 29 | 14,6 | 49 | 23,9 |
| O aluno perde apenas um horário/módulo de aula | 1 | 0,5 | 1 | 0,5 | 0 | 0,0 |
| O aluno vai para a coordenação | 49 | 26,2 | 45 | 22,6 | 63 | 30,7 |
| O aluno vai para a direção | 58 | 31,0 | 56 | 28,1 | 46 | 22,4 |
| Os pais do aluno são avisados | 31 | 16,6 | 46 | 23,1 | 24 | 11,7 |
| O aluno é suspenso | 13 | 7,0 | 7 | 3,5 | 2 | 1,0 |
| A escola chama o conselho tutelar | 1 | 0,5 | 2 | 1,0 | 0 | 0,0 |
| A escola chama a polícia | 4 | 2,1 | 1 | 0,5 | 0 | 0,0 |
| Isto nunca aconteceu nesta escola | 5 | 2,7 | 6 | 3,0 | 9 | 4,4 |
| Total | 187 | 100,0 | 199 | 100,0 | 205 | 100,0 |

Fonte: Elaboração própria a partir da Pesquisa “Violência nas Escolas”, CRISP, 2012.

6.2. Distribuições das variáveis incluídas nos modelos estatísticos

Embora um total de 5.300 alunos, distribuídos em 87 escolas, tenham sido entrevistados, após a especificação de todas as variáveis de nível 1 e 2 e a exclusão dos casos com respostas inválidas para essas variáveis, a base de dados foi reduzida a 3.252 alunos distribuídos entre 79 escolas. O número de escolas incluídas nas análises foi também reduzido devido ao fato de que nem todas elas possuíam número mínimo de entrevistas para o ajuste do modelo logístico hierárquico, fazendo com que fossem excluídas da base de dados todas as escolas com menos de 10 entrevistas.

A seguir, apresentamos as estatísticas descritivas das variáveis incluídas nos modelos. A Tabela 8 contém as distribuições entre categorias das variáveis qualitativas de nível 1 e a Tabela 9, informações descritivas sobre as distribuições das variáveis quantitativas dos níveis 1 e 2.

Tabela 7 - Distribuições das variáveis qualitativas

| Variáveis | Frequência | Percentual Válido |
|---|------------|-------------------|
| Praticante de <i>bullying</i> | 337 | 10,4 |
| Sexo masculino | 1448 | 44,5 |
| Escolaridade da mãe (Não sabe) | 489 | 15,0 |
| Escolaridade da mãe (Fundamental incompleto) | 1234 | 37,9 |
| Escolaridade da mãe (Médio incompleto) | 624 | 19,2 |
| Escolaridade da mãe (Médio completo/Superior) | 953 | 29,3 |
| Família biparental | 2393 | 73,6 |
| Integrante de gangue | 426 | 13,1 |
| N (Total da amostra) | 3252 | 100,0 |

Fonte: Elaboração própria a partir da Pesquisa “Violência nas Escolas”, CRISP, 2012.

Tabela 8 - Distribuições das variáveis quantitativas

| Nível individual | | | | | |
|--|------|-------|---------------|--------|--------|
| | N | Média | Desvio Padrão | Mínimo | Máximo |
| Nível socioeconômico | 3252 | 2,53 | 1,23 | 0,0 | 10,0 |
| Atenção dos pais à vida escolar | 3252 | 6,78 | 2,88 | 0,0 | 10,0 |
| Uso de drogas | 3252 | 0,73 | 1,24 | 0,0 | 10,0 |
| Socialização | 3252 | 7,13 | 2,40 | 0,0 | 10,0 |
| Conformidade com a instituição escolar | 3252 | 6,06 | 2,28 | 0,0 | 10,0 |
| Valores distorcidos | 3252 | 2,61 | 2,61 | 0,0 | 10,0 |
| Nível escolar | | | | | |
| Variável | N | Média | Desvio Padrão | Mínimo | Máximo |
| Clima escolar | 79 | 6,51 | 0,74 | 4,6 | 8,3 |
| Professores agressivos | 79 | 0,34 | 0,11 | 0,0 | 0,6 |
| Abordagem do <i>bullying</i> (Sempre) | 79 | 0,46 | 0,31 | 0,0 | 1,0 |
| Abordagem do <i>bullying</i> (Eventualmente) | 79 | 0,45 | 0,32 | 0,0 | 1,0 |
| Abordagem do <i>bullying</i> (Nunca) | 79 | 0,09 | 0,19 | 0,0 | 1,0 |
| Professores punitivos | 79 | 0,36 | 0,34 | 0,0 | 1,0 |
| Atividades extraclasse | 79 | 1,29 | 0,59 | 0,0 | 2,7 |
| Turno (Manhã) | 79 | 0,54 | 0,31 | 0,0 | 1,0 |
| Turno (Tarde) | 79 | 0,24 | 0,27 | 0,0 | 1,0 |
| Turno (Noite) | 79 | 0,22 | 0,24 | 0,0 | 1,0 |
| Presença da polícia | 79 | 0,45 | 0,23 | 0,0 | 1,0 |
| Grau de severidade da repressão | 79 | 5,28 | 1,57 | 1,4 | 10,0 |
| Fator Violência | 79 | 0,27 | 0,17 | 0,0 | 0,8 |

Fonte: Elaboração própria a partir da Pesquisa “Violência nas Escolas”, CRISP, 2012.

6.3. Análises dos resultados dos modelos estatísticos

O modelo nulo ajustado permite a comparação entre os componentes da variação em Y que se devem à variação no nível 1 (entre os alunos) e no nível 2 (entre as escolas). A proporção da variância da probabilidade de praticar *bullying* que se deve à variação entre as escolas é dada pelo cálculo do coeficiente de correlação intraclass, calculado através da fórmula:

$$P = \tau_{00} / (\tau_{00} + \sigma^2)$$

Onde:

σ^2 = Componente de variância do nível 1

τ_{00} = Componente de variância do nível 2

Uma vez que a variância da probabilidade obtida para o nível 1 foi $\sigma^2 = 0,90597$ e para o nível 2, $\tau_{00} = 0,26950$, obtivemos que aproximadamente 22,93% da variação total da probabilidade de praticar *bullying* se deve a características das escolas. Pela significância estatística de τ_{00} , concluímos ainda que todas as escolas possuem médias de probabilidade da variável dependente diferentes. Estes resultados confirmam a existência de variabilidade entre grupos, significando, portanto, que há justificativa empírica para a aplicação do modelo hierárquico.

6.3.1. Interpretação dos indicadores de níveis individual

Os modelos nos quais foram incluídas apenas as características de nível individual apresentaram resultados interessantes, que confirmam grande parte das considerações da bibliografia e lançam luz sobre a discussão a respeito de outros pontos ainda em busca de definição. As significâncias estatísticas obtidas pelas variáveis do grupo referente aos desvios destacam a adequação das teorias da criminalidade e

delinquência citadas no capítulo 3 deste trabalho para a interpretação dos comportamentos de *bullying* entre escolares. O indicador de conformidade do aluno com o ambiente escolar também apresentou o resultado esperado considerando-se, principalmente, a teoria do controle social.

Tabela 9 - Resultados dos modelos com variáveis de nível 1

| | Nível individual | Modelo 1 | Modelo 2 | Modelo 3 | Modelo final |
|-----------------------------------|--|----------|----------|----------|--------------|
| Características sociodemográficas | Sexo (Masculino) | 1,83*** | 1,78*** | 1,49*** | 1,47*** |
| | Nível escolar (Fundamental) | 2,15*** | 2,24*** | 2,20*** | 2,15*** |
| | Nível socioeconômico | 1,16*** | 1,13*** | 1,09** | 1,09* |
| | Escolaridade da mãe (Não sabe) | 0,68** | 0,68** | 0,66* | 0,67* |
| | Escolaridade da mãe (Fundamental Incompleto) | 0,73** | 0,71** | 0,67*** | 0,67*** |
| | Escolaridade da mãe (Médio Incompleto) | 1,03 | 1,03 | 1,03 | 1,01 |
| | Configuração familiar (Biparental =1) | 0,76** | 0,80* | 0,85 | - |
| Relação com a escola | Atenção dos pais à vida escolar | | 0,97 | 0,99 | - |
| | Socialização | | 0,99 | 0,96 | - |
| | Conformidade com o ambiente escolar | | 0,87*** | 0,92*** | 0,91*** |
| Desvios | Uso de drogas | | | 1,15*** | 1,15*** |
| | Participação em gangues | | | 2,13*** | 2,12*** |
| | Valores distorcidos | | | 1,10*** | 1,10*** |

Fonte: Elaboração própria a partir da Pesquisa “Violência nas Escolas”, CRISP, 2012.

*p<0,10 **p<0,05 ***p<0,01. Coeficientes expressos em termos de razões de chance.

Os coeficientes das variáveis do grupo de características sociodemográficas confirmam em parte as colocações da literatura sobre *bullying* e sobre violência nas escolas em geral, em especial no que se refere ao comportamento dos indicadores de sexo e nível escolar. Os modelos apontam que os alunos do sexo masculino e que cursam o ensino fundamental – em comparação com os do ensino médio – têm maior chance de praticar *bullying*. Olweus (1998) encontrou os mesmos resultados. Na amostra analisada por ele, a participação dos meninos era mais frequente considerando-se qualquer tipo de *bullying* e, no geral, os alunos do ensino fundamental praticavam esse tipo de agressão com frequência muito maior que os do ensino médio.

As variáveis indicativas de classe social, por sua vez, apresentaram um resultado interessante, que lança luz sobre uma discussão ainda em aberto nos estudos sobre

bullying, aquela a respeito de qual o efeito do status social do aluno sobre a probabilidade de envolvimento com o *bullying*. Os coeficientes estimados pelos modelos para o fator Nível socioeconômico apontam que alunos de maior nível socioeconômico têm significativamente maiores chances de praticar *bullying*.

As variáveis indicativas de escolaridade da mãe também apresentaram significância estatística, apontando no sentido de que os alunos cujas mães são mais escolarizadas praticam mais *bullying*. Os alunos que não souberam responder a escolaridade da mãe⁴² ou que declararam que a mãe possui até o ensino fundamental incompleto têm menores chances de envolvimento com o *bullying* enquanto agressores, em comparação com aqueles cujas mães possuem ensino médio completo ou outro nível superior de escolaridade. A variável que concentra os alunos cujas mães têm desde o ensino fundamental completo até o ensino médio incompleto, por sua vez, não apresentou significância estatística. A chance de envolvimento desses alunos com o *bullying*, portanto, não apresenta divergência significativa em relação àquela encontrada para os alunos cujas mães têm os maiores níveis de escolaridade.

De maneira geral, tanto no que se refere ao nível socioeconômico quanto à escolaridade da mãe, os dados indicam que as práticas de *bullying* tendem a reproduzir as assimetrias e hierarquias de status presentes na sociedade. Ou seja, encontra-se uma associação consistentemente positiva entre a escolaridade da mãe e o nível socioeconômico, por um lado, e a probabilidade de o adolescente protagonizar este tipo de agressão.

Se consideramos que o ambiente escolar reproduz os aspectos culturais e estruturais da sociedade onde está inserido, podemos afirmar que o *bullying*, de certa forma, está reproduzindo as estruturas hierárquicas e de dominação simbólica da sociedade brasileira em geral. Poderíamos inferir, por exemplo, que os alunos de nível socioeconômico mais elevado praticam mais *bullying* pois se sentem em posição de superioridade em relação aos colegas ou porque, a exemplo das colocações de Bourdieu (1998) sobre as estruturas de violência simbólica na escola, se sentem mais à vontade no ambiente escolar e mais livres para intimidar os alunos que não se encontram na mesma

⁴² Conforme explicado no capítulo anterior, embora a escolaridade das mães dos alunos reunidos na variável “Escolaridade da mãe (Não sabe)” seja desconhecida, decidimos pela inclusão deste grupo nos modelos devido ao fato de concentrar um número muito grande de alunos. Nos modelos de regressão, a variável mostrou comportamento parecido com aquela que reúne os alunos cujas mães têm até o ensino fundamental incompleto. Por este motivo, consideramos que a maior parte dos alunos que não conhecem a escolaridade da mãe provavelmente possuem mães com baixa escolaridade.

posição. Apesar de não termos evidências diretas, esse resultado é consistente com as ideias bastante difundidas de que a escola, frequentemente, beneficia os alunos de melhor status social em detrimento dos de situação socioeconômica mais desfavorável.⁴³

A última variável incluída no grupo de características sociodemográficas do aluno, a Configuração familiar, apresentou associação negativa com a prática de *bullying* em um primeiro momento, mas perdeu significância estatística com a inclusão de outras variáveis com maior poder explicativo. Verifica-se portanto que, em nossos modelos, o fato do aluno pertencer a família biparental, monoparental ou com outra configuração não exerce qualquer efeito sobre suas chances de envolvimento com o *bullying*.

Voltamo-nos agora para a interpretação dos coeficientes das variáveis que tratam da relação do aluno e de seus familiares com a escola. O fator que mensura a atenção dos pais à vida escolar do aluno não apresentou qualquer significância nos modelos em que foi incluído. O insucesso desta variável, bem como da Configuração familiar, em explicar o envolvimento dos alunos com o *bullying* pode indicar que a insistência de muitos docentes em culpabilizar a família pelo mau comportamento do adolescente na escola não encontra tanta correspondência com a realidade. A ideia de “família desestruturada” como a principal responsável pelo comportamento indisciplinado e violento do aluno não encontra corroboração neste estudo. Como veremos a seguir, na interpretação dos coeficientes da variável Conformidade com o ambiente escolar e das demais variáveis de nível 2, a qualidade da estrutura não da família, mas do relacionamento do aluno com o próprio ambiente escolar explicam melhor a distribuição das práticas de *bullying* entre o alunado.

A variável Socialização também não apresentou significância estatística, o que indica que mesmo alunos que gostam e se relacionam bem com a maioria de seus colegas podem praticar *bullying* contra alguns alunos específicos. O fator que mensura a conformidade do aluno com o ambiente escolar – afeição pela escola em geral, pelo diretor e pelos professores – obteve associação negativa com as práticas de *bullying*,

⁴³ O esclarecimento dessas questões, no entanto, exige um maior esforço empírico que não pudemos empregar neste estudo devido às limitações de tempo e de escopo. Seria preciso saber, por exemplo, se assim como os alunos de classe média se envolvem mais em práticas de *bullying*, os alunos de classe baixa são vítimas preferenciais de *bullying*. Deixamos esta questão em aberto e nos propomos a trabalhá-la em esforços futuros.

indicando que os alunos que demonstram menor conformidade têm maiores chances de praticar *bullying*. Este resultado confirma a adequação da teoria do controle social de Hirschi (1969) para a análise das práticas de *bullying* entre escolares, uma vez que ela interpreta o envolvimento de adolescentes com comportamentos desviantes como uma consequência do enfraquecimento dos vínculos que os conectam às expectativas morais da sociedade e que os constroem ao comportamento moralmente correto.

Os alunos que demonstram baixa afeição pela escola e pelos atores que a representam provavelmente não se preocupam tanto em adequar seu comportamento às expectativas desses atores e, portanto, se sentem mais à vontade para se comportar de maneira indisciplinada e violenta. A teoria do autocontrole também destaca a importância da escola enquanto uma das instituições que mais ativamente conseguem produzir autocontrole (e conseqüentemente conter o comportamento desviante) em crianças e adolescentes, devido à oportunidade que a instituição tem de, cotidianamente, monitorar e moldar o comportamento dos alunos. Uma vez que o vínculo do aluno com a instituição se mostra enfraquecido, infere-se que não está havendo produção de autocontrole, o que certamente aumenta suas chances de envolvimento em comportamentos desviantes e, em nosso caso, em práticas de *bullying*⁴⁴.

O último bloco de variáveis de nível individual compreende as práticas de desvios: o uso de drogas, a participação em gangues e a presença de valores distorcidos. Os coeficientes estimados mostram que todas essas características se associam fortemente à prática de *bullying*. Este resultado pode ser interpretado novamente à luz das teorias do autocontrole e do controle social, as quais ressaltam que o envolvimento dos jovens com comportamentos não conformistas mais “leves” são importantes preditores do envolvimento do aluno em desvios mais graves e com maior potencial ofensivo.

Para a teoria do autocontrole, esses comportamentos atestam o baixo autocontrole do jovem. Já na teoria do controle social, atestam sua não conformidade com o controle social convencional. No entanto, seja qual for a explicação analítica mais pertinente (e essa definição exigiria pesquisa adicional), as implicações deste

⁴⁴ A interpretação dos coeficientes do fator de conformidade com o ambiente escolar será ainda mais esclarecida a seguir, na interpretação dos resultados das variáveis que podem gerar baixa afeição do aluno pela instituição escolar, a saber, características do clima escolar em geral. Neste momento, remeteremos à teoria da tensão, de Agnew (1992), tendo em vista que a baixa afeição do aluno pela escola pode resultar de sentimentos de raiva e tensão, causados pela má qualidade de sua relação com os professores.

resultado em termos da gestão e da formulação de políticas públicas que se voltem para a contenção das práticas de *bullying* são claras. A principal conclusão que obtemos da análise das variáveis é que o envolvimento do aluno com o *bullying* está muito associado às demonstrações de desprezo pelo comportamento moralmente conformista em geral. Esta constatação lança luz sobre a importância da escola em se atentar para esses alunos, monitorar seu comportamento de forma efetiva, buscar meios de envolvê-lo em trilhas de comportamento não desviante, não violento, e melhorar seu envolvimento com a própria escola.

6.3.2. Interpretação dos indicadores de nível escolar

Conforme explicado no capítulo anterior, após a estimação dos modelos apenas com as variáveis de nível 1, selecionamos o modelo mais ajustado, eliminando as variáveis cujos coeficientes não obtiveram significância estatística a, pelo menos, 90% de confiança, buscando obter um modelo completo, porém parcimonioso. Este modelo é o Modelo final, cujos resultados estão retratados na última coluna da Tabela 10. A partir desse modelo, iniciamos a inserção das variáveis de nível 2. Portanto, os coeficientes das variáveis de nível escolar apresentados a seguir serão analisados, tendo em vista que as variáveis estão sendo controladas, no nível 1, pela presença dos indicadores do Modelo final.

Tabela 10 - Resultados dos modelos com variáveis de nível 2

| Nível escolar | | Modelo 1 | Modelo 2 | Modelo 3 | Modelo 4 |
|--|--|----------|----------|----------|----------|
| Características Institucionais | Turno (Manhã) | 2,12** | 1,94** | 1,96** | 2,02*** |
| | Turno (Tarde) | 1,70 | 1,75 | 1,81 | 1,71 |
| | Atividades extraclasse | 1,07 | 1,07 | 1,07 | 1,09 |
| | Presença da polícia | 1,76** | 1,89** | 1,94** | 1,95** |
| Comportamento dos professores | Professores agressivos | | 4,70** | 4,43** | 3,22** |
| | Professores punitivos | | 1,43* | 1,46* | 1,38 |
| Comportamento dos professores referente ao <i>bullying</i> | Frequência com que aborda o tema (Sempre) | | | 1,00 | 0,79 |
| | Frequência com que aborda o tema (Eventualmente) | | | 0,81 | 0,74 |
| | Grau de severidade da repressão | | | 0,99 | 0,98 |
| Contexto escolar | Fator Violência | | | | 3,05*** |
| | Clima escolar ⁴⁵ | | | | 0,82** |

Fonte: Elaboração própria a partir da Pesquisa “Violência nas Escolas”, CRISP, 2012.
*p<0,10 **p<0,05 ***p<0,01. Coeficientes expressos em termos de razões de chance.

Como era esperado, considerando que a maior parte (77,07%) da variação da nossa variável dependente é explicada por características de nível individual, um número menor de variáveis do nível escolar obteve significância estatística nos modelos estimados. Ainda assim, alguns indicadores importantes obtiveram significância no sentido esperado, confirmando alguns apontamentos da literatura sobre clima escolar, violência nas escolas e *bullying*.

No grupo de variáveis que reúnem as características institucionais das escolas, a presença da polícia e o turno da manhã (em relação ao noturno) obtiveram associação positiva com os maiores níveis de *bullying*. O turno da tarde não apresentou divergência significativa em comparação com o turno da noite, mas também não com o turno da manhã⁴⁶. Realizamos portanto um teste de correlação entre as quatro variáveis para verificar se o turno vespertino de fato não possui associação com as práticas de *bullying*, ou se a significância estatística do indicador estava sendo afetada pela inclusão da variável turno matutino. Foi verificado que, enquanto o turno da manhã possui correlação positiva com a presença do *bullying* e o turno da noite, correlação negativa

⁴⁵ Ao inserirmos a variável Clima Escolar, retiramos a variável Conformidade do Nível 1, devido ao fato de haver grande correlação entre elas, de modo que a inserção de ambas conjuntamente poderia enviesar os coeficientes gerados.

⁴⁶ Pudemos constatar este resultado através do seguinte experimento: estimamos o mesmo modelo, apenas substituindo o turno da noite pelo turno da manhã, ou seja, colocando o turno da manhã como categoria de referência, e observando a significância do coeficiente da variável Turno (Tarde).

(ambas estatisticamente significantes a 95% de confiança), o turno da tarde realmente não apresenta qualquer associação com a variação do fator *bullying*. Os resultados do teste de correlação são apresentados na Tabela 11.

Tabela 11 - Coeficientes de correlação das variáveis Turno

| | | <i>Bullying</i> | Turno (Manhã) | Turno (Tarde) | Turno (Noite) |
|-----------------|-----------------------|-----------------|---------------|---------------|---------------|
| <i>Bullying</i> | Correlação de Pearson | 1 | ,293** | -,045 | -,325** |
| | Significância | | ,008 | ,693 | ,003 |
| | N | 79 | 79 | 79 | 79 |
| Turno (Manhã) | Correlação de Pearson | ,293** | 1 | -,660** | -,545** |
| | Significância | ,008 | | ,000 | ,000 |
| | N | 79 | 79 | 79 | 79 |
| Turno (Tarde) | Correlação de Pearson | -,045 | -,660** | 1 | -,270* |
| | Significância | ,693 | ,000 | | ,016 |
| | N | 79 | 79 | 79 | 79 |
| Turno (Noite) | Correlação de Pearson | -,325** | -,545** | -,270* | 1 |
| | Significância | ,003 | ,000 | ,016 | |
| | N | 79 | 79 | 79 | 79 |

Fonte: Elaboração própria a partir da Pesquisa “Violência nas Escolas”, CRISP, 2012.

*p<0,10 **p<0,05 ***p<0,01

Cabe ainda interpretar a divergência entre os turnos matutino e noturno no que se refere à distribuição das práticas de *bullying*. Essa diferença se justifica provavelmente pelo fato de o turno da noite concentrar níveis de escolaridade mais elevados – quase sempre o nível médio – concentrando, portanto, jovens com maior idade. Além disso, grande parte dos jovens que frequentam os turnos noturnos trabalha durante o dia, enquanto aqueles que frequentam o turno da manhã quase sempre se dedicam exclusivamente à escolarização. Essa configuração pode representar diferenças expressivas no nível de maturidade dos jovens que frequentam um e outro turno, pois ao ingressar no mercado de trabalho o jovem é levado a assumir responsabilidades que elevam sua maturidade, podendo afetar a maneira como ele se relaciona com os colegas na escola.

A variável que mensura presença de atividades extraclasse não obteve significância, o que não era esperado, considerando que há uma expectativa generalizada de que a oferta de atividades educativas e recreativas fora do horário de aula melhore o clima da escola em geral e ajuda a conter contextos de violência. Uma hipótese para a não significância do indicador em nosso estudo é o fato de ter

correlação⁴⁷ positiva de 0,313 estatisticamente significativa com o fator Turno (Manhã), o que pode estar gerando multicolinearidade entre os indicadores. No entanto, uma análise mais minuciosa da relação entre a oferta de atividades escolares e a presença de *bullying* nas escolas deve ser objeto de esforços futuros de pesquisa.

A presença da polícia na escola apresentou associação positiva com a presença do *bullying*. Embora muito raramente a escola recorra à polícia para a resolução dos problemas de *bullying* entre alunos – vide a distribuição das variáveis de repressão ao *bullying* apresentadas na seção 6.1 – veremos mais adiante que as escolas com altos níveis de *bullying* são também aquelas onde são reportadas ocorrências de outras práticas violentas, tais como agressões físicas, furtos, roubos e porte de armas. A presença da polícia nessas escolas pode se dar mais em função dos outros desvios que devido às práticas de *bullying*.

Ainda assim, a presença da polícia pode indicar um distanciamento em geral dos atores que representam a escola em relação aos alunos. Conforme levantado por Silva e Sales (2010), o apelo à criminalização dos atos dos alunos representa a exclusão do diálogo no processo educativo, podendo representar ainda sentimentos de preconceito e hostilidade dos professores e diretores para com os alunos, o que prejudica a construção de um clima de socialização saudável no ambiente escolar em geral.

No entanto, não queremos dizer, de forma alguma, que a presença da polícia é necessariamente prejudicial ao ambiente escolar. Existem hoje iniciativas muito interessantes envolvendo intervenções pedagógicas de policiais em escolas públicas que visam discutir temas importantes de forma educativa, caso do PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência, uma iniciativa das Polícias Militares de diversos estados brasileiros que visa debater o uso de drogas com alunos do ensino fundamental. Acreditamos serem problemáticas apenas as intervenções da polícia no ambiente escolar que substituem o papel socializante da própria instituição, ou seja, as intervenções em que a polícia busca conter comportamentos que os próprios professores e diretores poderiam tentar resolver através do diálogo e da mediação.

As variáveis relativas ao comportamento dos professores, tanto em geral quanto especificamente em relação ao *bullying*, obtiveram resultados que confirmam a hipótese de que as melhores alternativas para o enfrentamento ao problema não são a repressão e

⁴⁷ A tabela com todas as correlações entre as variáveis do nível 2 pode ser consultada no Anexo 1.

a punição, mas sim a construção de um clima saudável de inter-relações pessoais com base no diálogo e não na agressividade.

O fator Professores agressivos, por exemplo, apresentou forte associação positiva com a maior presença de *bullying*. A variável Professores punitivos, embora tenha perdido significância após a inclusão das variáveis de contexto escolar, também apresentou associação positiva com o *bullying* nos modelos 2 e 3. Conforme apontado por Agnew (1992) na teoria da tensão, o mau tratamento dos professores e os insultos verbais dirigidos por eles aos alunos geram contextos permanentes de tensão e revolta no ambiente escolar, os quais podem conduzir os alunos ao envolvimento em comportamentos violentos, como o *bullying*, que forneçam alívio para essa tensão.

Hurford et al (2010) encontrou que contextos escolares em que a relação professor-aluno é pautada pela desigualdade de tratamento e pela baixa receptividade e interesse dos professores pelos alunos concentram maiores níveis de *bullying*, sentimentos de insegurança e ameaças com armas. Stoll e Fink (1999) também apontaram a importância de se priorizar uma relação professor-aluno pautada pelo diálogo, pela inclusão e pelo respeito, na construção de um ambiente escolar não apenas pacífico, mas eficiente na missão de socialização e de transmissão de conteúdos. Este novo tipo de relação deve surgir em substituição àquela pautada pela rigidez nas estruturas de autoridade, pela agressividade e pela intimidação.

As variáveis de tratamento do *bullying* não obtiveram significância estatística nos modelos e nem apresentaram altos níveis de correlação com outras variáveis inseridas, o que descarta a hipótese de multicolinearidade. Embora não tenhamos subsídios para afirmar mais categoricamente, podemos inferir que, diante da complexidade das inter-relações vivenciadas cotidianamente na escola, o simples fato de abordar essa temática perde importância. É possível que o enfrentamento ao problema perpassa muito mais uma mudança de postura dos atores nas situações práticas de dia a dia, do que a simples inclusão da temática nas pautas de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Assim como reprimir os casos de *bullying* com medidas rígidas que envolvem a suspensão do aluno ou o acionamento de estruturas de autoridade distantes dos alunos não parecem obter sucesso – vide a não significância da variável Grau de severidade da repressão – apenas abordar o tema de forma genérica em sala de aula também parece ser uma medida fraca.

Os coeficientes das variáveis do último grupo, referentes ao contexto escolar, apontam que a solução envolve abordagens bastante abrangentes, que visem modificar o clima e a cultura da escola como um todo. O fator Violência, que mensura a existência de um contexto generalizado de desvios na escola, obteve forte associação positiva com a presença de *bullying*. O fator Clima escolar, por sua vez, obteve associação negativa com o *bullying*, ou seja, quanto maior o nível geral de satisfação dos alunos com o ambiente escolar, menores as chances de existirem práticas de *bullying* disseminadas nestas escolas.

Flores-González e Retamal-Salazar (2011) apontam que a violência em meio escolar é influenciada pela dinâmica das experiências e convivências do meio como um todo, de modo que o clima da escola influencia nas situações de conflito ou opressão ocorridas entre os alunos. Os autores apontam que a qualidade do clima escolar, mensurado enquanto sentimento de pertencimento, orgulho e satisfação dos alunos com relação à escola, está inversamente ligada ao contexto de vitimização, de forma que a manutenção de um clima escolar positivo é um meio de prevenir ou reduzir a violência escolar, enquanto um clima escolar negativo prediz a violência naquele ambiente.

A interpretação das variáveis que obtiveram significância no nível 2 leva à conclusão de que os contextos escolares favoráveis à presença do *bullying* são aqueles contaminados também pela existência de outros tipos de influências negativas, tais como postura desfavorável dos professores, clima generalizado de insatisfação e disseminação de práticas desviantes diversas. Os resultados suportam as abordagens que propõem o enfrentamento do *bullying* a partir de iniciativas abrangentes, que visem melhorar o ambiente escolar como um todo e toda sua complexa rede de interações.

Por fim, apresentamos na Tabela 13 os resultados do Modelo consolidado, que reúne apenas as variáveis que apresentaram significância estatística nos modelos anteriores. Uma vez que as relações apontadas nesse modelo já foram interpretadas nos parágrafos anteriores e os coeficientes não sofreram nenhuma alteração de sentido ou de significância, em comparação com os demais, não nos dedicaremos aqui a uma nova interpretação dos resultados. Introduziremos apenas uma medida de ajuste do modelo, para verificar se o conjunto de características consideradas explica a distribuição das probabilidades de *bullying* entre as escolas de forma satisfatória.

Calculamos a proporção da variância explicada pelo β_{0j} do modelo com a inclusão das variáveis de nível 2, comparando a variância entre as escolas, após a especificação desse modelo, com a variância encontrada no Modelo Nulo. A proporção da variância é dada por:

$$P = [\tau_{00}(\text{Modelo Nulo}) - \tau_{00}(\text{Modelo Consolidado})] / \tau_{00}(\text{Modelo Nulo})$$

E mensura o quanto o β_{0j} do nível 2 do Modelo Consolidado explica do total da variação do parâmetro na média das escolas. Foi encontrado que 53,07% da verdadeira variância entre escolas da probabilidade de prática do *bullying* se deve às variáveis explicativas do nível 2.

Tabela 12 - Resultados do Modelo consolidado

| Nível individual | | Modelo consolidado |
|--|--|--------------------|
| Características sociodemográficas | Sexo (Masculino) | 1,49*** |
| | Nível escolar (Fundamental) | 2,10*** |
| | Nível socioeconômico | 1,10** |
| | Escolaridade da mãe (Não sabe) | 0,64** |
| | Escolaridade da mãe (Fundamental Incompleto) | 0,65*** |
| | Escolaridade da mãe (Médio Incompleto) | 0,99 |
| | Configuração familiar (Biparental =1) | - |
| Relação com a escola | Atenção dos pais à vida escolar | - |
| | Socialização | - |
| | Conformidade com o ambiente escolar | - |
| Desvios | Uso de drogas | 1,18*** |
| | Participação em gangues | 2,23*** |
| | Valores distorcidos | 1,10*** |
| Nível escolar | | |
| Características Institucionais | Turno (Manhã) | 1,56** |
| | Turno (Tarde) | - |
| | Atividades extraclasse | - |
| | Presença da polícia | 1,80** |
| Comportamento dos professores | Professores agressivos | 3,73** |
| | Professores punitivos | - |
| Comportamento dos professores referente ao <i>bullying</i> | Frequência com que aborda o tema (Sempre) | - |
| | Frequência com que aborda o tema (Eventualmente) | - |
| | Grau de severidade da repressão | - |
| Contexto escolar | Fator Violência | 3,16*** |
| | Clima escolar ⁴⁸ | 0,83** |

Fonte: Elaboração própria a partir da Pesquisa “Violência nas Escolas”, CRISP, 2012.

*p<0,10 **p<0,05 ***p<0,01

⁴⁸ Ao inserirmos a variável Clima Escolar, retiramos a variável Conformidade do Nível 1, devido ao fato de haver grande correlação entre elas, de modo que a inserção de ambas conjuntamente poderia enviesar os coeficientes gerados.

7. Considerações finais

Este estudo teve como foco as práticas de *bullying* entre os alunos do ensino fundamental e médio das escolas estaduais de Minas Gerais. A partir da definição de Dan Olweus (1994), que o conceitualiza como a exposição de um aluno, repetitivamente e ao longo do tempo, às práticas negativas por parte de um ou mais alunos, buscamos desenvolver uma análise abrangente sobre o problema. O maior esforço se deu no sentido de encontrar fatores individuais e contextuais que explicassem a distribuição das práticas de *bullying* entre este público.

Diversas referências, nos campos da pedagogia, psicologia, sociologia da educação e sociologia da criminalidade e violência nos auxiliaram na compreensão dos elementos que afetam as chances de envolvimento com o problema. Três teorias da criminalidade e delinquência foram analisadas com o intuito de identificar elementos que expliquem o envolvimento dos jovens com práticas violentas como o *bullying*. São elas a teoria do autocontrole, de Michael R. Gottfredson e Travis Hirschi (1990), a teoria do controle social, de Travis Hirschi (1969) e a teoria geral da tensão, de Robert Agnew (1992). As três teorias em questão buscam explicar o comportamento do jovem desviante a partir de elementos da relação do jovem com o meio.

No âmbito da literatura sobre educação e violência no meio escolar, buscamos referências que lançassem luz sobre o papel socializante da escola e a complexidade das relações que nela se desenvolvem, a fim de compreender os motivos pelos quais, frequentemente, se desenvolvem contextos de opressão que superam a capacidade da instituição de manter um ambiente de paz, coesão e aprendizado. Foram consultadas ainda diversas produções acadêmicas de várias partes do mundo voltadas para o diagnóstico e a compreensão das práticas de *bullying* entre escolares.

O diagnóstico realizado junto a 5.300 alunos e 243 professores da rede estadual de ensino de Minas Gerais apontou que 9,8% dos alunos praticaram e 16,6% sofreram *bullying* no mês anterior à pesquisa. 65% dos professores declararam que presenciaram práticas de *bullying* entre os alunos durante o mesmo período.

Diversos resultados relevantes foram obtidos ainda a partir da estimação de modelos de regressão hierárquica, tanto no que se refere às características de cunho individual dos alunos quanto nas configurações de âmbito contextual da escola. No

nível individual, por exemplo, verificamos que a propensão do aluno à prática de *bullying* é influenciada mais pela qualidade do vínculo do aluno com a escola e com os atores que a representam que por atributos familiares, tais como a atenção dos pais à vida escolar dos alunos e a configuração familiar. Este resultado é interessante na medida em que desconstrói a noção, defendida por muitos educadores, de que o comportamento violento e indisciplinado dos alunos no meio escolar é fruto, primordialmente, de situações de “desestruturação familiar”.

Outro resultado que se contrapõe a essa ideia é a associação positiva encontrada entre nível socioeconômico e escolaridade da mãe, por um lado, e envolvimento em práticas de *bullying*, por outro. A percepção de que jovens de status social mais elevado – considerando-se a média dos status dos alunos que frequentam escolas públicas – praticam mais *bullying* contrapõe a noção, ainda disseminada, de que contextos de opressão e intimidação se desenvolvem mais frequentemente entre alunos de nível socioeconômico baixo.

Essa descoberta abre uma nova agenda de pesquisa, visto que uma interpretação mais completa da relação entre status social e prática de *bullying* exige investigação a respeito de fatores que não pudemos mensurar aqui, tais como o status social das vítimas e as dinâmicas escolares que, possivelmente, produzam uma configuração de superioridade dos alunos de posição socioeconômica mais favorável em comparação com os menos favorecidos.

As características escolares, por sua vez, confirmaram que as dinâmicas da própria escola são muito importantes para o surgimento dos contextos de prática de *bullying*. Fatores como clima escolar negativo – entendido como um ambiente geral de insatisfação dos alunos para com as escolas, os atores que a representam, e os próprios colegas –, agressividade no trato dos professores, presença da polícia e tendência ao uso de punições como forma de contenção de conflitos obtiveram associação positiva com maiores níveis de *bullying*. Tais resultados confirmaram a hipótese de que o enfrentamento ao problema não deve perpassar pela punição e pelo recurso à intervenção de atores externos, mas sim pela construção de um clima saudável de inter-relações pessoais com base no diálogo, no tratamento humanizado e não na agressividade.

Estes resultados corroboram ainda a conclusão de experiências e estudos anteriores de que os programas anti-*bullying* com foco universal, ou seja, que trabalham igualmente com todos os alunos da escola, são mais eficazes na contenção do problema que aqueles que focam apenas nos agressores e vítimas. Para além disso, torna-se evidente que as iniciativas de contenção do *bullying* precisam abranger toda a complexidade de dinâmicas e interações construídas no ambiente escolar, de modo a reverter os contextos de insatisfação, agressividade e violência em conjunto.

“Iniciativas com base na escola desenvolvidas para reduzir as práticas de *bullying* devem incorporar intervenções delineadas para promover interações sociais positivas entre estudantes e professores em particular, e entre todos os membros da comunidade escolar”⁴⁹ (Richard et al, 2011: 278)

Embora as contribuições deste trabalho para a compreensão do fenômeno *bullying* tenham sido significativas, algumas limitações também podem ser citadas. O próprio fato de a metodologia empregada ser estritamente quantitativa restringe a possibilidade de uma compreensão mais refinada do fenômeno. Apenas uma observação mais próxima das relações de intimidação entre agressores e vítimas em um contexto específico permitiria a apreensão da subjetividade das relações de opressão, o que exigiria também o emprego de métodos qualitativos. No entanto, dada a abrangência dos dados quantitativos obtidos pela pesquisa “Violência nas Escolas” e a complexidade da análise dos mesmos, não houve tempo hábil para a realização de pesquisa qualitativa.

Outra possibilidade que não pôde ser contemplada foi a análise, também a partir de modelagem estatística, das informações sobre *vitimização* por *bullying*. Assim como elaboramos modelos de regressão hierárquica para a análise das características dos praticantes de *bullying*, havia a possibilidade de estimar modelos semelhantes para identificação das características das vítimas. Isso exigiria, no entanto, todo um novo

⁴⁹ Tradução livre do trecho: “School-based initiatives developed to reduce *bullying* behaviors should incorporate interventions designed to promote positive social interactions between students and teachers in particular, and between all members of the school community.”

esforço de revisão bibliográfica e manuseio de dados e técnicas estatísticas que não pudemos contemplar no âmbito do curto período de tempo que compreende o mestrado. Contudo, a realização dessa iniciativa nos interessa fortemente, de modo que nos propomos a desenvolver essa nova agenda de pesquisa em um futuro breve.

Em suma, o trabalho demonstra que a prática de *bullying* não é um fenômeno pontual e isolado. Ao contrário, tem se mostrado generalizado, ainda que com variações percebidas de um contexto para outro, em toda a rede estadual. Além disso, é um fenômeno que compõe e responde não apenas às características, inclinações ou perfis individuais dos alunos. É antes um componente e um resultado do conjunto das relações sociais estabelecidas no âmbito da instituição escolar e das interações que se estabelecem ali. Finalmente, a forma pela qual a escola responde e lida com a construção de um clima de convivência e com eventuais ou sistemáticas violações disciplinares, pode contribuir para acentuar ou atenuar este tipo de prática. A escola, é preciso lembrar, é responsável não apenas por ensinar os conteúdos acadêmicos, mas o conjunto da convivência. Os valores transmitidos pelo exemplo e pelas vivências ali proporcionadas são parte integrante e fundamental da missão educativa da instituição escolar.

8. Bibliografia

- ABRAMOVAY, M (Coord.). Cotidiano das escolas: entre violências. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.
- AGNEW, Robert (1992). Foundation for a General Strain Theory of Crime and Delinquency. *Criminology*, Volume 30: 47 – 88.
- ALBINO, P.L. & TERCENIO, M. G. Considerações críticas sobre o fenômeno do *bullying*: do conceito ao combate e à prevenção. *Revista Eletrônica do CEAF*. Porto Alegre - RS. Ministério Público do Estado do RS. Vol. 1, n. 2, fev./maio 2012.
- ANDRADE, L. B & CORDEIRO, M. O. *Bullying* e preconceito: proposta de intervenção psicopedagógica. *Revista de Psicologia*, Vol. 13, Nº 18, ano 2010.
- ANTUNES et al. Do *bullying* ao preconceito: Os desafios da barbárie à educação. *Revista Psicologia & Sociedade*, 20, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Organizadores: NOGUEIRA, Maria Alice.; CATANI, Afrânio. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BRYK, Anthony S. e RAUDENBUSH, Stephen W. (1992). *Hierarchical Linear Models*. Sage Publications, Inc.
- CATINI, N. (2004). *Problematizando o “bullying” para a realidade brasileira*. Tese de doutorado. Campinas: Programa de Pós Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 204 páginas.
- CLOWARD, R. A. and Ohlin, L. E. (1960). *Delinquency and Opportunity*. New York: Free Press.
- COHEN, Albert K. (1955) *Delinquent Boys*. New York: Free Press.
- COOLEY, C. H. (1992). *The Social Self in Pontell*. H. N. (2002) *Social deviance: readings in theory and research*. Prentice Hall, 485 páginas.
- DAKE, J. A; PRICE, J. H; TELLJOHAN, S. K. The nature and extent of *bullying* at school. *Journal of School Health*, Vol 73, Nº 5, maio de 2003.

- FANTE, C. Fenômeno *Bullying*. Campinas, SP: Editora Versus, 2005.
- FLORES-GONZÁLEZ, L. M. & RETAMAL-SALAZAR, J. A. (2011). Clima escolar y gestión compleja del conocimiento: desafíos para la investigación educativa y la política pública en violencia escolar. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8) Edición especial La violencia en las escuelas, 319-338.
- FRANCISCO, M. V. & LIBÓRIO, R. M. C. (2009). Um Estudo sobre *Bullying* entre Escolares do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 200-207.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GOFFMAN, E. *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Zahar, 1963.
- GOTTFREDSON, Gary D. and Denise C. Gottfredson. *Victimization in schools*. New York: Plenum, 1985.
- GOTTFREDSON, M e HIRSCHI, T. *A General Theory of Crime*. Stanford: Stanford University Press, 1990.
- GUADALUPE, Thiago de Carvalho. *Violência nas escolas: testando teorias de controle social*. Belo Horizonte, 2007. 110 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Sociologia da UFMG.
- GVIRTZ, S. e BEECH, J. (2007) *Micropolítica escolar e coesão social na América Latina* in Schwartzman, C e Cox, C. *Políticas Educacionais e Coesão Social – Uma agenda latino-americana*. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: iFHC, 2009.
- HAIR, J. F et al. *Análise multivariada de dados*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- HIRSCHI, T. *Causes of Delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press, 1969.
- HURFORD, David P et al. *The Role of School Climate in School Violence: A Validity Study of a Web-Based School Violence Survey*. *Journal of Educational Research & Policy Studies* Spring 2010, Vol. 10, No. 1, pp. 51 -77.

MALTA et al. *Bullying* nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. Revista Ciência & Saúde Coletiva, 15, 2010.

MARRIEL et al. “Violência escolar e auto-estima de adolescentes”. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, jan./ abr. 2006.

MERTON, Robert. (1938). Social structure and anomie. American Sociological Review 3: 672-682.

OLIVEIRA, Valéria Cristina de. Revisão Sistêmica da Teoria da Desorganização Social: Um estudo sobre vitimização em Belo Horizonte, Rio de Janeiro e Curitiba. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Sociologia do Departamento de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

OLWEUS, D. Annotation: *bullying* at school: basic facts and effects of a school-based intervention program. Child Psychol Psych, 1994; 35: 1171 – 1190.

OLWEUS, D. Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata, 1998.

PHILLIPS, Coretta. “Who’s who in the pecking order? Agression and ‘normal violence’ in the lives of girls and boys”. British Journal of Criminology, (2003) 43, p. 710 – 728.

PLS – Projeto de Lei do Senado, Nº 228 de 2010. Pode ser encontrado em: http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=97988

Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>

RICHARD, J, F; SCHNEIDER, B, H e MALLETT, P. Revisiting the whole-school approach to *bullying*: Really looking at the whole school. School Psychology International 2012. 33: 263. Publicado originalmente online em agosto de 2011.

SCHWARTZMAN, Simon e COX, Cristián (editores). Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: iFHC, 2009.

SILVA, Dezir Garcia da. Violência e estigma: *bullying* na escola. Dissertação (Mestrado) – PPG em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2006.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e SALLES, Leila Maria Ferreira. A relação professor-aluno como um dos enfoques de análise da violência escolar. Educação em Foco. V. 15, n. 1, p. 87 – 104.

SMITH, P. K et al. The nature of school *bullying*: A cross national perspective. London: Routledge: 1990.

STOLL, Louise & FINK, Dean. Para cambiar nuestras escuelas – Reunir la eficacia y la mejora. Barcelona: Ediciones Octaedro, 1999.

TERRY, A. A. Teachers as targets of *bullying* by their pupils: a study to investigate incidence. British Journal of Educational Psychology (1998), 68, 255-268.

XAVIER, Flavia Pereira. Transmissão Intergeracional de Status, Mercados Regionais, Setores e Crescimento Econômico no Brasil. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

WELSH, Wayne N. et al. School Disorder: the influence of individual, institutional and community factors. In: Criminology, vol. 37, number 1, 1999.

ZALUAR, Alba e LEAL, Maria Cristina. "Violência extra e intramuros". RBCS, vol.16(45), São Paulo, 2001.

_____. Violência e crime. In: MICELLI, Sérgio (org). O que ler na Ciência Social brasileira (1970-1995). Vol 1, Antropologia. São Paulo: Sumaré, 1999.

ZILLI, Luís Felipe. Violência e criminalidade em vilas e favelas dos grandes centros urbanos: um estudo de caso da Pedreira Prado Lopes. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Sociologia do Departamento de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

ZOEGA, M.T.S.; ROSIM, M.A. Violência nas escolas: o *bullying* como forma velada de violência. UNAR, Araras, SP, v.3, n.1, p.13-19, 2009.

Anexo I – Coeficientes de correlação das variáveis de nível 2

Tabela 13 - Coeficientes de correlação no nível 2

| | | Clima escolar | Professores agressivos | Abordagem do bullying (Sempre) | Abordagem do bullying (Eventualmente) | Professores Punitivos | Atividades extraclasse | Turno (Manhã) | Turno (Tarde) | Presença da polícia | Grau de severidade da repressão | Fator Violência |
|---------------------------------------|---------------------|---------------|------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|-----------------------|------------------------|---------------|---------------|---------------------|---------------------------------|-----------------|
| Clima escolar | Pearson Correlation | 1 | -,174 | -,031 | ,056 | -,136 | ,436** | ,123 | -,070 | ,147 | -,025 | -,153 |
| | Sig. (2-tailed) | | ,123 | ,788 | ,623 | ,230 | ,000 | ,279 | ,537 | ,193 | ,825 | ,176 |
| Professores agressivos | Pearson Correlation | -,174 | 1 | ,030 | -,086 | ,006 | -,017 | ,129 | ,014 | -,020 | -,089 | ,252* |
| | Sig. (2-tailed) | ,123 | | ,794 | ,446 | ,959 | ,878 | ,253 | ,900 | ,861 | ,431 | ,024 |
| Abordagem do bullying (Sempre) | Pearson Correlation | -,031 | ,030 | 1 | -,812*** | ,149 | ,188 | ,118 | -,225* | ,032 | -,049 | ,134 |
| | Sig. (2-tailed) | ,788 | ,794 | | ,000 | ,187 | ,096 | ,299 | ,045 | ,780 | ,663 | ,236 |
| Abordagem do bullying (Eventualmente) | Pearson Correlation | ,056 | -,086 | -,812*** | 1 | -,070 | -,059 | ,010 | ,064 | ,056 | ,030 | -,071 |
| | Sig. (2-tailed) | ,623 | ,446 | ,000 | | ,540 | ,602 | ,930 | ,574 | ,625 | ,789 | ,531 |
| Professores Punitivos | Pearson Correlation | -,136 | ,006 | ,149 | -,070 | 1 | ,066 | ,079 | -,171 | ,008 | ,203 | -,029 |
| | Sig. (2-tailed) | ,230 | ,959 | ,187 | ,540 | | ,560 | ,487 | ,130 | ,943 | ,071 | ,801 |
| Atividades extraclasse | Pearson Correlation | ,436** | -,017 | ,188 | -,059 | ,066 | 1 | ,313** | -,212 | ,172 | ,035 | -,038 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,878 | ,096 | ,602 | ,560 | | ,005 | ,059 | ,128 | ,757 | ,738 |
| Turno (Manhã) | Pearson Correlation | ,123 | ,129 | ,118 | ,010 | ,079 | ,313** | 1 | -,660** | ,095 | ,015 | -,020 |
| | Sig. (2-tailed) | ,279 | ,253 | ,299 | ,930 | ,487 | ,005 | | ,000 | ,400 | ,892 | ,862 |
| Turno (Tarde) | Pearson Correlation | -,070 | ,014 | -,225* | ,064 | -,171 | -,212 | -,660** | 1 | -,158 | ,013 | ,062 |
| | Sig. (2-tailed) | ,537 | ,900 | ,045 | ,574 | ,130 | ,059 | ,000 | | ,162 | ,910 | ,586 |
| Presença da polícia | Pearson Correlation | ,147 | -,020 | ,032 | ,056 | ,008 | ,172 | ,095 | -,158 | 1 | ,200 | -,036 |
| | Sig. (2-tailed) | ,193 | ,861 | ,780 | ,625 | ,943 | ,128 | ,400 | ,162 | | ,076 | ,752 |
| Grau de severidade da repressão | Pearson Correlation | -,025 | -,089 | -,049 | ,030 | ,203 | ,035 | ,015 | ,013 | ,200 | 1 | -,039 |
| | Sig. (2-tailed) | ,825 | ,431 | ,663 | ,789 | ,071 | ,757 | ,892 | ,910 | ,076 | | ,730 |
| Fator Violência | Pearson Correlation | -,153 | ,252* | ,134 | -,071 | -,029 | -,038 | -,020 | ,062 | -,036 | -,039 | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,176 | ,024 | ,236 | ,531 | ,801 | ,738 | ,862 | ,586 | ,752 | ,730 | |

Fonte: Elaboração própria a partir da Pesquisa “Violência nas Escolas”, CRISP, 2012.

*p<0,10 **p<0,05 ***p<0,01

Anexo II – Medidas de ajuste dos fatores construídos por Análise Fatorial

Tabela 14 - Eigenvalues dos fatores construídos

| Nível individual | |
|--|-------------------|
| Fator | Eigenvalue |
| Nível socioeconômico | 3,62544 |
| Atenção dos pais à vida escolar | 1,49780 |
| Uso de drogas | 2,68439 |
| Socialização | 1,55014 |
| Conformidade com a instituição escolar | 1,95976 |
| Valores distorcidos | 1,67881 |
| Nível escolar | |
| Fator | Eigenvalue |
| Clima escolar | 2,50375 |
| Grau de severidade da repressão | 1,82431 |

Fonte: Elaboração própria a partir da Pesquisa “Violência nas Escolas”, CRISP, 2012.