

TEMA EM DESTAQUE

OPRESSÃO NAS ESCOLAS: O *BULLYING* ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO

CÍNTIA SANTANA E SILVA •
BRUNO LAZZAROTTI DINIZ COSTA

RESUMO

O artigo examina o fenômeno bullying entre os alunos do ensino básico das escolas estaduais de Minas Gerais. A análise empírica apoiou-se em dados obtidos junto a 5.300 alunos e 243 professores nos anos de 2012 e 2013. Os dados foram analisados com base em modelos lineares generalizados hierárquicos. Foi estimada a chance de ocorrência da prática de bullying a partir de uma estrutura de dois níveis, o dos alunos e o das escolas. Verificou-se que a distribuição do bullying é explicada, no nível individual, pela qualidade do vínculo do aluno com a escola e pela aderência a comportamentos desviantes; no nível escolar, por características contextuais, como clima geral de satisfação, qualidade da relação professor-aluno e método de contenção de conflitos.

BULLYING • ESCOLAS • ENSINO BÁSICO

OPPRESSION IN SCHOOLS: BULLYING AMONG STUDENTS IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT

The article examines the phenomenon of bullying among students in basic education (elementary-middle school and high school) in Minas Gerais' public schools. The empirical analysis relies on data obtained from 5,300 students and 243 teachers during 2012 and 2013. The data has been analyzed based on general linear hierarchical models. The probability of incidence of bullying was estimated based on a two-level structure, one looking at individuals and one at schools. The findings that show the distribution of bullying are explained, on an individual level, by the quality of the bond between student and school and by the practice of deviant behaviors; and on the school level, by contextual characteristics such as the general sense of satisfaction, quality of teacher-student relationships and methods of conflict restraint.

BULLYING • SCHOOLS • BASIC EDUCATION

L'OPPRESSION DANS LES ÉCOLES: LE HARCÈLEMENT ENTRE ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

RÉSUMÉ

L'article examine le phénomène du harcèlement entre les élèves de l'enseignement primaire et secondaire des écoles de l'état de Minas Gerais. L'analyse empirique s'est reposée sur les données obtenues auprès de 5.300 élèves et 243 enseignants dans les années de 2012 et 2013. Les données ont été analysées ayant pour base des modèles linéaires généralisés hiérarchiques. La probabilité d'occurrence de harcèlement a été estimée à partir d'une structure de deux niveaux, celui des élèves et celui de écoles. On a vérifié que la distribution du harcèlement est expliquée, dans le niveau individuel, par la qualité du lien entre l'élève et l'école et par l'adhérence à des comportements déviés; au niveau scolaire, par des caractéristiques contextuelles, telles que le climat général de satisfaction, la qualité du rapport enseignant-élève et la méthode de contention de conflits.

HARCÈLEMENT • ÉCOLES • ENSEIGNEMENT PRIMAIRE • ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

OPRESIÓN EN LAS ESCUELAS: EL BULLYING ENTRE ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

RESUMEN

El artículo examina el fenómeno del bullying entre los alumnos de la educación básica de las escuelas provinciales de Minas Gerais. El análisis empírico se basó en datos que se obtuvieron junto a 5.300 alumnos y a 243 profesores durante 2012 y 2013. Los datos se analizaron en base a modelos lineales generalizados jerárquicos. Se estimó la posibilidad de ocurrencia de la práctica de bullying a partir de una estructura de dos niveles, el de los alumnos y el de las escuelas. Se verificó que la distribución del bullying se explica, a nivel individual, por la calidad del vínculo del alumno con la escuela y la adherencia a comportamientos desviados; a nivel escolar, por características contextuales, como un clima general de satisfacción, calidad de la relación profesor-alumno y método de contención de conflictos.

BULLYING • ESCUELAS • ENSEÑANZA PRIMARIA • ENSEÑANZA SECUNDARIA

**BULLYING É CARACTERIZADO POR OLWEUS (1997) COMO A EXPOSIÇÃO DE UM ALUNO,**

repetidamente e ao longo do tempo, a práticas negativas por parte de um ou mais colegas. As práticas negativas às quais o autor se refere abrangem toda ação implementada por alguém, de forma intencional ou não, que cause dano, fira ou incomode 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 insinuada (gestos obscenos, exclusão, recusa em cumprir os desejos do outro).

Este artigo volta-se para as práticas de *bullying* entre os estudantes da educação básica da rede estadual da Região Metropolitana de Belo Horizonte – RMBH – e das cidades-polo do estado. A análise empírica apoia-se em dados referentes a 5.300 alunos e 243 professores, distribuídos em 87 escolas estaduais de Minas Gerais. Esses dados resultam da pesquisa *Violência nas escolas*, realizada pelo Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública da Universidade Federal de Minas Gerais – Crisp/UFMG – entre 2012 e 2013.

Em virtude de seu caráter universal, recorrente e prejudicial à saúde física, psíquica e social dos estudantes e, conseqüentemente, ao bom funcionamento das atividades educacionais, as práticas de *bullying* entre escolares motivam estudos sistemáticos desde os anos 1970. Nas últimas décadas, a produção acadêmica sobre o assunto lançou luz sobre a universalidade e a abrangência do *bullying*. Diagnósticos realizados

Este artigo é resultado da dissertação de mestrado intitulada *A opressão entre os muros da escola: o bullying entre estudantes da rede estadual de ensino básico de Minas Gerais*, de autoria de Cíntia Santana e Silva, sob orientação do Prof. Dr. Bruno Lazzarotti Diniz Costa e co-orientação do Prof. Dr. Eduardo Cerqueira Batitucci, apresentada ao curso de mestrado em Administração Pública da Escola de Governo da Fundação João Pinheiro, em março de 2014. Os autores agradecem as contribuições do professor Eduardo Batitucci, bem como o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes –, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – Fapemig.

em diversas partes do mundo apontam taxas de vitimização no ensino fundamental e médio que variam de 4,2% a 49,8% dos alunos. As taxas de agressão para esse 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 e definições operacionais distintas. Ainda assim, ressalta-se o fato de que o problema foi detectado, em maior ou menor medida, em todas as partes do mundo nas quais o *bullying* foi estudado (DAKE; PRICE; TELLJOHAN, 2003).

Tendo em vista a universalidade e o caráter prejudicial das práticas de *bullying*, este trabalho busca construir uma análise exploratória do fenômeno 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 estudantes envolvidos e as dinâmicas e as características escolares que influenciam o *bullying*.

Pretende-se aqui desenvolver uma abordagem abrangente do problema a partir da incorporação de contribuições de campos de estudo e análises de fenômenos correlatos. O trabalho inicia-se pela 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 nesse ambiente e, de outro, do comportamento desviante entre jovens de forma geral, focando, em seguida, na problemática do *bullying* propriamente dito.

O BULLYING: CONCEITUALIZAÇÃO E PRODUÇÃO ACADÊMICA

O termo *bullying*¹ 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, esses países realizam pesquisas longitudinais com o objetivo de compreender as ocorrências e os efeitos do *bullying* (CATINI, 2004).

Olweus foi o pioneiro no campo dos estudos sistemáticos sobre *bullying* e seu enfrentamento. Na década de 1980, realizou pesquisa ambiciosa, envolvendo cerca de 84.000 alunos, 400 professores e 1.000 pais, buscando informações sobre a extensão do *bullying* entre escolares, suas características e 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; ROSIM, 2009). Essa 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 foi alvo do interesse da Comunidade Econômica Europeia, que

¹ 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.

implementou um projeto de prevenção voltado para o *bullying* em diversos países (ZOEGA; ROSIM, 2009).

Por se tratar de um tema que atraiu maior interesse dos pesquisadores apenas nas últimas décadas, as definições utilizadas pelos diversos autores frequentemente divergem, principalmente em relação às formas de classificação do *bullying*. Diferentes conceituações são encontradas: algumas dividem-no em apenas duas categorias – *bullying* direto e indireto ou físico e não físico –, ao passo que outras utilizam três categorias – *bullying* físico, verbal e social (também chamado relacional ou indireto). Ainda assim, a definição mais difundida entre os pesquisadores europeus e norte-americanos é aquela apresentada por Olweus (1997, p. 496), que afirma que “um 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”.² Malta *et al.* (2010, p. 3.066) oferecem uma definição bastante acurada para o termo, 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, p. 37) caracterizam-no como “atos repetitivos de opressão, tirania, agressão e dominação de pessoas ou grupos sobre outras pessoas ou grupos, subjugados pela força dos primeiros”. Assim, 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 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 implica ofensas verbais diversas, com o sentido de humilhar e intimidar a vítima e (3) social, que compreende práticas de estigmatização (fofocas, mentiras, apelidos) e de exclusão. Essa é a categorização que utilizamos em nosso estudo. Embora as práticas de *bullying* não estejam restritas ao ambiente escolar, o foco deste artigo é a ocorrência de *bullying* entre os alunos de ensino fundamental e médio.

O *bullying* entre escolares tornou-se objeto de atenção de diversos pesquisadores nos últimos anos. Diversas pesquisas (PHILLIPS, 2003; ZALUAR; LEAL, 2001; MALTA *et al.*, 2010) apontam associações significativas entre envolvimento com *bullying* e consequências negativas nos aspectos físico, psíquico e social dos estudantes e no próprio desempenho escolar dos alunos (DAKE; PRICE; TELLJOHAN, 2003).

2 Tradução livre. No original: “A student is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students”.

As consequências de âmbito psicológico ou social mais comumente atribuídas às vítimas são diminuição ou perda da autoestima, aumento do sentimento de insegurança, elevação 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, a aprendizagem e a frequência escolar e provocando, por sua vez, 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. 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.

A INSTITUIÇÃO ESCOLAR COMO AGENTE SOCIALIZADOR

Discutir violência no âmbito escolar 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 essa instituição consiste apenas em um local de obtenção de aprendizado teórico no campo das disciplinas que compõem o currículo escolar. O ambiente escolar não se restringe a um cenário 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 determinam, em grande parte, as posturas dos atores diante das instituições, das normas e dos conteúdos transmitidos.

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, 2002).

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. Por estar inserida no contexto social e vivenciá-lo em seu interior, a escola reproduz e ressignifica

padrões de identidade e comportamento que podem estar em conformidade ou não com as práticas aceitas socialmente e defendidas publicamente como moralmente corretas. Esses 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; BEECH, 2009). 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. Nela, a criança tem a oportunidade de interagir com colegas de contextos familiares totalmente distintos, de outras classes sociais, outras religiões, etc.

Nesse ambiente, os alunos são levados a interagir com o diferente e aprendem a se relacionar em sociedade, como cidadãos. Isso faz da escola um âmbito privilegiado de promoção de coesão social. Gvirtz e Beech (2009) 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. Essa 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.

Em um estudo conduzido com base na análise de dados do *Programme for International Student Assessment – Pisa* –,³ os autores observaram um alto grau de segregação da matrícula escolar por nível socioeconômico – e também racial – 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. A conclusão é de que “os sistemas educacionais latino-americanos parecem estar colaborando com a fragmentação social, mais do que solucionando-a” (GVIRTZ; BEECH, 2009, p. 357). Assim, a despeito do potencial para produzir coesão social entre os alunos e na sociedade como um todo, os sistemas escolares latino-americanos precisam avançar muito nesse quesito.

3

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa – 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 –, aplicado a estudantes na faixa dos 15 anos (Inep).

A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E O BULLYING

Neste trabalho, buscamos compreender o *bullying* considerando-o em duas facetas: 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 as práticas de *bullying* entre escolares concentrem-se em aspectos individuais ou particularidades das relações interpessoais dos adolescentes à luz de reflexões sobre os estigmas presentes na sociedade como um todo, nosso

interesse recai, primordialmente, sobre a escola como instituição socializante, que possui 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.

Dessa forma, a discussão a respeito da escola como 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 ali construídas.

Antes de tudo, 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 incapacidade da instituição de promover um ambiente de convívio saudável entre os alunos. Certamente, uma escola com altos índices de *bullying* possui problemas organizacionais e inter-relacionais, entre os quais o *bullying* é apenas uma das facetas visíveis.

A bibliografia nos leva, portanto, a refletir sobre os aspectos organizacionais da escola que podem produzir um contexto mais ou menos favorável ao *bullying*. Flores-González e Retamal-Salazar (2011) assinalam que um clima escolar positivo, caracterizado por um sentimento geral de satisfação e pertencimento, está inversamente ligado aos contextos de violência e vitimização escolar.

Gvirtz e Beech (2009) 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. Verificamos ainda como as escolas lidam com os alunos e com os contextos de violência que venham a se instaurar entre eles. Os professores e diretores possuem um poder de tomada de decisão diante das situações específicas que lhes confere capacidade de construir 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 desse 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 essa responsabilidade para instituições voltadas especificamente para a manutenção da lei e da ordem? Silva e Salles (2010) salientam 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 dessa discussão e da análise dos dados empíricos, pretendemos observar este e todos os demais aspectos apontados acima e sua relação com o *bullying*.

AS TEORIAS DA CRIMINALIDADE/DELINQUÊNCIA ENTRE JOVENS E O BULLYING

Embora o *bullying* não conste como crime no Código Penal Brasileiro, pode-se interpretar esse fenômeno do ponto de vista análogo ao 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 implicando a intenção de prejudicar o outro e podendo apresentar diversos níveis de potencial ofensivo.

A delinquência é definida por Gottfredson (2001, p. 4; tradução nossa) 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”.⁴ Neste trabalho, identificamos três abordagens teóricas voltadas para a explicação desse fenômeno que podem nos auxiliar na compreensão das práticas de *bullying*, a saber: a teoria do autocontrole, de Gottfredson e Hirschi (1990); a teoria do controle social, de Hirschi (1969), e a teoria geral da tensão, de Agnew (1992). Essas teorias vêm sendo amplamente empregadas no estudo do fenômeno *bullying*.

Os três constructos teóricos apresentam elementos interessantes e mensuráveis que explicam o comportamento desviante em geral e que, neste trabalho, são aplicados à investigação das características dos alunos do ensino básico das escolas estaduais de Minas Gerais que praticam *bullying* contra os colegas. Ao caracterizarem o indivíduo de baixo autocontrole, Gottfredson e Hirschi (1990) oferecem uma série de características comportamentais que podem identificá-lo, muitas das quais pode-se buscar verificar nos praticantes de *bullying*.

Uma das características apontadas pela teoria como fonte de baixo autocontrole é a fraca supervisão dos pais na infância e na adolescência. No presente artigo, analisamos o efeito da supervisão parental

⁴ No original: “behavior involving the use of force or fraud, acts of defiance, disobedience, and acts that deliberately cause harm to self or others”.

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 escola,⁵ 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 fator ressaltado pelos autores cujos efeitos sobre o *bullying* podemos investigar aqui com base na identificação do pertencimento ou não do aluno praticante de *bullying* a gangues.

A teoria do controle social, de Travis Hirschi (1969), 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, com base nessa proposta teórica, 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 subjagam e suprimem o direito da vítima ao bem-estar.

Hirschi (1969) destaca o papel da escola como 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. Dessa forma, a inconformidade do adolescente com a própria instituição escolar – manifesta, dentre outras formas, por meio da falta de afeição pela escola e seus representantes – seria um importante indicador da tendência ao comportamento desviante. Com o objetivo de avaliar esse aspecto, analisamos os efeitos do nível de conformidade do aluno com a instituição escolar sobre a probabilidade de envolvimento com a prática de *bullying*.

Um elemento 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.

A teoria geral da tensão, de Agnew (1992), concebe o desvio como resultado de uma situação ou um contexto duradouro de tensão, geralmente causado 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

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

no meio escolar, a saber: tratamento derogatório por parte 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, esses estímulos podem estar associados ao envolvimento dos alunos com práticas de *bullying*, motivo pelo qual são analisados neste trabalho.

DADOS E METODOLOGIA

Este artigo constitui 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 em dados obtidos mediante a utilização de um questionário autoaplicável e completamente anônimo. Como afirma Phillips (2003, p. 714), esse método é mais eficaz para conseguir do entrevistado informações relativas a comportamento desviante.

A amostragem 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-polo⁶ do estado de Minas Gerais.

Com base nessa população, 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 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.

Para verificar as relações de associação entre as variáveis, utilizou-se o Modelo Hierárquico Logístico de Regressão, o qual permitiu a construção de análise inferencial, que considerou não apenas as características individuais que poderiam estar associadas às práticas de *bullying* entre os alunos, mas também as características escolares que explicariam as variações do fenômeno entre as escolas.

VARIÁVEL RESPOSTA: PRÁTICA DE BULLYING

Apresentamos, a seguir, informações a respeito da construção da principal variável de interesse deste estudo: o indicador que permite a identificação dos alunos que praticam *bullying*. As questões inseridas nos questionários foram construídas de modo a diagnosticar episódios das três classes de *bullying* apontadas pela literatura internacional – *bullying* físico, *bullying* verbal e *bullying* social.

⁶

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

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?”. Para mensuração do *bullying* verbal, foi introduzida a pergunta: “No último mês, você humilhou, ofendeu ou intimidou alguém dentro desta escola?”. 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?”. Nos três casos, foi questionado aos alunos que marcaram a opção Sim: “Quantas vezes isso aconteceu?”. O objetivo dessa pergunta foi identificar os casos em que a agressão ocorreu de forma pontual, apenas uma vez, e desconsiderá-los como indicativos de ocorrência de *bullying*. Uma vez que se define o fenômeno como a reiteração de determinados comportamentos, somente os casos que se repetiram foram enquadrados como *bullying*.

O indicador *bullying* geral foi construído por meio 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 a ao menos uma das questões referentes à prática de *bullying* e indicaram, como resposta à pergunta “Quantas vezes isso aconteceu?”, duas ou mais vezes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, os resultados da análise empírica desenvolvida no estudo são apresentados. A Tabela 1 expõe as proporções de alunos que praticam cada um dos tipos de *bullying* definidos, 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 praticam *bullying*, dentre os quais 5,3% praticam *bullying* físico, 5% praticam *bullying* verbal e 3,7% praticam *bullying* social. Embora esses percentuais pareçam baixos,⁷ encontram consistência com diagnósticos realizados anteriormente no Brasil e no mundo (OLWEUS, 1998; FANTE, 2005; ZOEGA; ROSIM, 2009).

7

Consideramos que pode haver sub-representação nos percentuais encontrados, dado que as perguntas no questionário que mensuraram o *bullying* se referiam apenas ao mês anterior à realização da pesquisa. Dessa forma, os alunos que sofreram ou praticaram *bullying* em períodos anteriores deixaram de ser representados.

TABELA 1
DISTRIBUIÇÕES DAS VARIÁVEIS DE PRÁTICA DE BULLYING

PRÁTICA DE BULLYING	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	PERCENTUAL VÁLIDO ¹
<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 ²	507	9,6	9,8
N (total da amostra)	5.300	100,0	100,0

¹ O percentual válido exclui as respostas inválidas (Não sabe, Não respondeu) na estimação do percentual. Em nossas análises, consideraremos sempre essa medida.

² Observe-se que a frequência da variável *bullying* geral não é a simples soma das frequências das variáveis originárias, o que se deve ao fato de que alguns alunos responderam Sim a mais de uma dessas variáveis, não devendo, portanto, ser contabilizados mais de uma vez na variável *Bullying* geral.

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa *Violência nas escolas* (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS/CRISP, 2013).

DISTRIBUIÇÕES DAS VARIÁVEIS INCLUÍDAS NOS MODELOS ESTATÍSTICOS

Embora 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 uma vez que nem todas elas possuíam número mínimo de entrevistas para o ajuste do modelo logístico hierárquico, fazendo com que fossem suprimidas da base de dados todas as escolas com menos de 10 entrevistas.

A seguir, apresentamos as estatísticas descritivas das variáveis incluídas nos modelos.

TABELA 2
DISTRIBUIÇÕES DAS VARIÁVEIS QUALITATIVAS

VARIÁVEIS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL VÁLIDO
Praticante de <i>bullying</i>	337	10,4
Sexo masculino	1.448	44,5
Escolaridade da mãe (não sabe)	489	15,0
Escolaridade da mãe (fundamental incompleto)	1.234	37,9
Escolaridade da mãe (médio incompleto)	624	19,2
Escolaridade da mãe (médio completo/superior)	953	29,3
Família biparental	2.393	73,6
Integrante de gangue	426	13,1
N (total da amostra)	3.252	100,0

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa *Violência nas escolas* (UFMG/CRISP, 2013).

TABELA 3
DISTRIBUIÇÕES DAS VARIÁVEIS QUANTITATIVAS

NÍVEL INDIVIDUAL					
VARIÁVEL	N	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	MÍNIMO	MÁXIMO
Nível socioeconômico	3.252	2,53	1,23	0,0	10,0
Atenção dos pais à vida escolar	3.252	6,78	2,88	0,0	10,0
Uso de drogas	3.252	0,73	1,24	0,0	10,0
Socialização	3.252	7,13	2,40	0,0	10,0
Conformidade com a instituição escolar	3.252	6,06	2,28	0,0	10,0
Valores distorcidos	3.252	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 com base na pesquisa *Violência nas escolas* (UFMG/CRISP, 2013).

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).

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

Interpretação dos indicadores de nível 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 da delinquência citadas neste 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 4
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 com base na pesquisa *Violência nas escolas* (UFMG/CRISP, 2013).
*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 pelo autor, 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 mãe⁸ ou que declararam que a mãe possui até o ensino fundamental incompleto têm menores chances de envolvimento com o *bullying* na condição de 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 e a probabilidade de o adolescente protagonizar esse 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 posição. Apesar de não termos evidências diretas, esse resultado é consistente com as concepções bastante difundidas de que a escola, frequentemente, beneficia os alunos de melhor *status* social em detrimento dos de situação socioeconômica mais desfavorável.

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

8

Nos modelos de regressão, a variável escolaridade da mãe (não sabe) mostrou comportamento parecido com aquela que reúne os alunos cujas mães têm até o ensino fundamental incompleto. Por esse motivo, consideramos que a maior parte dos alunos que não conhecem a escolaridade da mãe provavelmente possuem mães com baixa escolaridade.

poder explicativo. Verificamos, portanto que, em nossos modelos, o fato de o 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 dessa variável, bem como da configuração familiar, em explicar o envolvimento dos alunos com o *bullying* pode indicar que a insistência de muitos docentes em responsabilizar a família pelo mau comportamento do adolescente na escola não encontra tanta correspondência com a realidade, principalmente em face de determinantes intraescolares ou de natureza interacional, como as mencionadas assimetrias de *status*. 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 explica 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*, indicando que os alunos que demonstram menor conformidade têm maiores chances de praticar *bullying*. Esse resultado é consistente com a abordagem do controle social de Hirschi (1969), 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 abordagem do autocontrole também destaca a importância da escola como uma das instituições que mais ativamente conseguem produzir autocontrole (e conseqüentemente conter o comportamento desviante) em crianças e adolescentes, em razão da 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*.⁹

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*. Esse 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. Ao passo que 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), são claras as implicações desse resultado em termos da gestão e da formulação de políticas públicas que se voltem para a contenção das práticas de *bullying*. 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. Essa constatação ressalta a importância de a escola atentar para esses alunos, monitorar seu comportamento de forma efetiva, buscar meios de envolvê-los em trilhas de comportamento não desviante, não violento, e melhorar sua relação com a própria escola.

Interpretação dos indicadores de nível escolar

Conforme explicado, 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. Esse modelo é o modelo final, cujos resultados estão retratados na última coluna da Tabela 4. Com base nele, iniciamos a inserção das variáveis de nível 2. Portanto, os coeficientes das variáveis de nível escolar apresentados a seguir, na Tabela 5, serão analisados tendo em vista que as variáveis estão sendo controladas, no nível 1, pela presença dos indicadores do modelo final.

9

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. Nesse 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.

TABELA 5
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				0,82**

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa *Violência nas escolas* (UFMG/CRISP, 2013).

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

Como era esperado, considerando que a maior parte (77,07%) da oscilação de 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 manhã.¹⁰ Realizamos, portanto, um teste de correlação entre as quatro variáveis para verificar se o turno vespertino de fato não possuía 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 (ambas estatisticamente significantes a 95% de confiança), o turno da tarde realmente não apresenta qualquer associação com a variação do fator *bullying*.

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,

¹⁰

Pudemos constatar esse resultado por meio 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).

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 ajude a conter contextos de violência. Uma hipótese para a não significância do indicador em nosso estudo é o fato de ter correlação 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 existência de *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 “Distribuições das variáveis incluídas nos modelos estatísticos” –, 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 em virtude de 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 significar 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 mais amplo.

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 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 estudantes ao envolvimento em comportamentos violentos, como o *bullying*, que forneçam alívio para essa tensão.

Hurford *et al.* (2010) demonstraram 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 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. Esse 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 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 perpassasse muito mais uma mudança de postura dos atores nas situações práticas do 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, a exemplo da suspensão ou do acionamento de estruturas de autoridade distantes dos alunos, não parece 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 a 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 nessas escolas.

Flores-González e Retamal-Salazar (2011) mostram 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 também que a qualidade do clima escolar, mensurado como 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, ao passo que 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* mediante iniciativas abrangentes, que visem a melhorar o ambiente escolar como um todo e toda sua complexa rede de interações.

Por fim, apresentamos na Tabela 6 os resultados do modelo consolidado, que reúne apenas as variáveis que mostraram significância estatística nos modelos anteriores. Uma vez que as relações apontadas nesse modelo já foram interpretadas nos parágrafos anteriores e os coeficientes não sofrem 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 6
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 em relação 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 ¹	0,83**

¹ 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.

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa *Violência nas escolas* (UFMG/CRISP, 2013).

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

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 e buscou 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 esse público.

Diversos resultados relevantes foram obtidos a partir da estimação de modelos de regressão hierárquica, tanto no que se refere às características de cunho individual dos alunos quanto às 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 do que por atributos familiares, tais como a atenção dos pais à vida escolar dos alunos e a configuração familiar. Esse resultado é interessante na medida em que desconstrói a concepção, 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 do *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 passar 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.

Esses 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 nas vítimas. 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”¹¹ (RICHARD; SCHNEIDER; MALLETT, 2012, p. 278).

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 esse 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.

REFERÊNCIAS

- AGNEW, R. Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. *Criminology*, n. 30, p. 47-88, 1992.
- BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Organização de M. A. Nogueira e A. Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CATINI, N. Problematizando o “*bullying*” para a realidade brasileira. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.
- COOLEY, C. H. The social self. In: PONTELL, H. *Social deviance: readings in theory and research*. New Jersey: Prentice Hall, 2002.
- DAKE, J. A.; PRICE, J. H.; TELLJOHAN, S. K. The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health*, v. 73, n. 5, p. 173-180, May 2003.
- FANTE, C. *Fenômeno bullying*. Campinas, SP: Versus, 2005.
- FLORES-GONZÁLEZ, L. M.; RETAMAL-SALAZAR, J. A. 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*, v. 4, n. 8, p. 319-338, 2011.
- GOTTFREDSON, D. *Schools and delinquency*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- GOTTFREDSON, M.; HIRSCHI, T. *A general theory of crime*. Stanford: Stanford University Press, 1990.
- GVIRTZ, S.; BEECH, J. Micropolítica escolar e coesão social na América Latina. In: SCHWARTZMAN, C.; COX, C. (Org.). *Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana*. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: IFHC, 2009.
- HIRSCHI, T. *Causes of delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press, 1969.
- HURFORD, D. 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*, v. 10, n. 1, p. 51 -77, 2010.

11

No original: “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”.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Portal do Inep. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: fev. 2014.

MALTA, D. C. et al. Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, v. 15, supl. 2, p. 3065-3076, 2010.

MARRIEL, L. C. et al. Violência escolar e auto-estima de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 35-50, jan./abr. 2006.

OLWEUS, D. Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, v. 12, n. 4, p. 495-510, 1997.

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

PHILLIPS, C. Who's who in the pecking order? Agression and 'normal violence' in the lives of girls and boys. *British Journal of Criminology*, n. 43, p. 710-728, 2003.

RICHARD, J. F.; SCHNEIDER, B. H.; MALLETT, P. Revisiting the whole-school approach to bullying: really looking at the whole school. *School Psychology International*, n. 33, p. 223-239, 2012.

SILVA, J. M. A. de P.; SALLES, L. M. F. A relação professor-aluno como um dos enfoques de análise da violência escolar. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 15, n. 1, p. 87-104, 2010.

STOLL, L.; FINK, D. *Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Violência nas escolas e programas de prevenção: estudo dos possíveis impactos do programa "Escola Viva, Comunidade Ativa" nas escolas estaduais de Minas Gerais*. Belo Horizonte: UFMG/Crisp, 2013.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 16, n. 45, p. 145-164, fev. 2001.

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

CÍNTIA SANTANA E SILVA

Mestre em Administração Pública pela Escola de Governo da Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
cintiasantana.cs@gmail.com

BRUNO LAZZAROTTI DINIZ COSTA

Pesquisador e Professor da Escola de Governo da Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil; coordenador do Mestrado em Administração Pública da Fundação João Pinheiro
bruno.diniz@fjp.mg.gov.br