

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA PREVENTIVO DE
VIOLÊNCIA ESCOLAR: PLANEJAMENTO,
IMPLANTAÇÃO E EFICÁCIA**

Ana Carina Stelko-Pereira

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA PREVENTIVO DE
VIOLÊNCIA ESCOLAR: PLANEJAMENTO, IMPLANTAÇÃO E
EFICÁCIA**

Ana Carina Stelko-Pereira¹

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams

Tese em formato de artigos apresentada junto ao programa de Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de doutor.

São Carlos
agosto/2012

¹ Bolsista da CAPES de março a julho de 2009, da FAPESP de agosto de 2009 até agosto de 2011 e de março a agosto de 2012 e do CNPQ de setembro de 2011 a fevereiro de 2012 para estágio no exterior.

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

S824ap

Stelko-Pereira, Ana Carina.

Avaliação de um programa preventivo de violência escolar : planejamento, implantação e eficácia / Ana Carina Stelko-Pereira. -- São Carlos : UFSCar, 2012.
193 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Violência escolar. 2. Bullying. 3. Escolas - programas de prevenção. I. Título.

CDD: 371.58 (20ª)



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

COMISSÃO JULGADORA DA TESE DE DOUTORADO

Ana Carina Stelko-Pereira

São Carlos, 31/08/2012

Prof.ª Dr.ª Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams (Orientadora e Presidente)
Universidade Federal de São Carlos/ UFSCar

Prof.ª Dr.ª Paula Inez Cunha Gomide
Universidade Federal do Paraná/ Tuiuti

Prof.ª Dr.ª Alessandra Turini/Bolsoni-Silva
Universidade Estadual Paulista/ UNESP

Prof.ª Dr.ª Elizabeth Johan Barham
Universidade Federal de São Carlos/ UFSCar

Prof. Dr. João dos Santos Carmo
Universidade Federal de São Carlos/ UFSCar

Submetida à defesa em sessão pública
realizada às 13h no dia 31/08/2012.

Comissão Julgadora:

Prof.ª Dr.ª Lúcia C. de Albuquerque Williams

Prof.ª Dr.ª Paula Inez Cunha Gomide

Prof.ª Dr.ª Alessandra Turini Bolsoni-Silva

Prof.ª Dr.ª Elizabeth Johan Barham

Prof.ª Dr. João dos Santos Carmo

Homologada pela CPG-PPGpsi na

____ª Reunião no dia ____/____/____

Prof.ª Dr.ª Azair Liane Matos do Canto de Souza
Coordenadora do PPGpsi

Ninguém comete erro maior do que não
fazer nada porque só pode fazer um pouco.

Edmund Burke

SUMÁRIO

Agradecimentos	5
Prefácio	6
Resumo	8
Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente	9
Estudos sobre avaliação de programas de prevenção a violência escolar no Brasil: Revisão de artigos	32
Escala de Violência Escolar (EVE) - versão estudantes: análise de características psicométricas	69
Programa Violência Nota Zero: descrição de um programa de prevenção de violência escolar.	95
Avaliação da aceitação social de um programa para prevenir violência escolar: Programa Violência Nota Zero.	120
Avaliação de resultados de um programa preventivo de violência escolar: Programa Violência Nota Zero	150
“ <i>Psiiu, repara aí!</i> ”: Avaliação de folder para prevenção de violência escolar	174
Desenvolvimento de rede para enfrentar o bullying: Lições canadenses.	187

AGRADECIMENTOS

Ser doutora, ser pesquisadora, o que isso representa? Gosto muito da ideia de descobrir, de desvendar, de ir atrás de uma informação, mas gosto também de construir, de elaborar, de tentar o novo. Para mim, fazer ciência é fazer mudança social, é ser íntegro com relação à necessidade de se conhecer para melhorar. Diante disso, sou imensamente grata pela oportunidade que venho tendo desde o mestrado com a Profa. Lúcia, pois esta sempre me deixou livre para propor, para escrever com autonomia e, ao mesmo tempo, me direcionou com relação a qual deve ser minha postura profissional diante de colegas de trabalho, indivíduos vítimas de violência e profissionais da mídia.

Sou também muito grata a pessoas que possibilitaram que além de pesquisadora, tenho sido uma pessoa feliz, completa. Nunca poderia esquecer de Sabrina, Iasmin, Rosângela e Danúzia com as quais tive muitos momentos de risada, compreensão e sinceridade, do “quinteto” Thaíse, Naiara, Priscila e Alice com as quais aprendi muito mais sobre mim, sem o mínimo esforço, dos eternos amigos de Curitiba (Sulliane, Caroline, Marlon, René e Suzana).

Não posso esquecer os amigos do LAPREV com quem troquei conhecimentos, angústias, alegrias e estresses dos pequenos detalhes de pesquisar: Sabrina, Gabriela, Paolla, Naiara, Paloma e Sidnei. Dos alunos que me ajudaram na coleta: Maria, Luísa, Estela, Isa e Bruna. Das secretárias Amanda e Sueli, que sempre tentavam me apoiar quando viam eu “doidinha” com mil coisas a fazer.

Ah, minha família! Sou imensamente grata pelo carinho incondicional dos meus pais, Regina e Milton. Da minha avó, minha fortaleza macia, que diz que o bom de voar é voar com gaiola e tudo. Dos meus irmãos, com os quais os elogios, os amparos, as provocações, os carinhos de “brutos” são sempre um modo de dizer que me amam, que sou a “filhinha do papai”. Da minha cunhada, Aristília, uma das melhores escolhas do meu irmão, amiga, confidente, exemplo. Ao meu amor, que me apresentou uma vida colorida, cheia de sonhos: Gustavo. Que sorte eu tenho!

Por fim, agradeço à Edvaldo, da Diretoria de Ensino de São Carlos, às coordenadoras das escolas, aos alunos e funcionários participantes por terem acreditado na importância da pesquisa e à Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo pelo suporte financeiro. Agradeço imensamente pelas sugestões da banca de qualificação e da tese (Sheila Murta, João do Carmo, Paula C. Gomide, Elizabeth J. Bardan, Alessandra Bolsoni-Silva) e dos suplentes (Karyne Rios, Eliane C. de Araújo).

PREFÁCIO

O desenvolvimento de programas preventivos efetivos requer a realização de muitos estudos, com a colaboração de diversos pesquisadores. A partir de cada estudo surgem novas perguntas de pesquisa, as quais levam a outras investigações, de maneira que idealmente sempre se procure aprimorar o programa. Tais aprimoramentos podem envolver diversos aspectos, como, por exemplo, implementar o programa de maneira menos custosa, ou produzindo ótimos resultados tão rapidamente quanto possível, ou expandindo-o para diferentes populações.

A autora nesta tese desenvolveu e avaliou um programa preventivo de violência escolar, denominado *Violência Nota Zero*, sendo que no Brasil é evidente a necessidade de se enfrentar o problema da violência escolar e de se promover relações interpessoais saudáveis entre os que convivem na escola. Assim, a autora buscou executar os seguintes passos: 1) apresentação de uma definição útil do fenômeno, de maneira que pesquisadores consigam estabelecer diálogo, destacando dimensões pouco exploradas do problema e avançando em relação à síntese de dados de diversos estudos; 2) indicação precisa de estudos (ou da falta desses) quanto a estratégias comprovadamente efetivas se de enfrentar o problema; 3) desenvolvimento de instrumentos com propriedades psicométricas adequadas para mensurar o problema em relação à frequência e gravidade; 4) descrição pormenorizada de programas para que seja possível a replicação desses; 5) avaliação da aceitação de tais programas pelo público alvo e por pessoas em posição de autoridade que podem interferir no recebimento de recursos humanos e financeiros para a aplicação do programa; 6) avaliação dos resultados alcançados com tal programa e 7) aprimoramento do programa com base na avaliação de aceitação social e de resultados. Apesar de todos estes passos, como qualquer programa de qualidade, o Programa *Violência Nota Zero* não está completo, sendo necessários aprimoramentos e novas avaliações do programa, porém ficou evidente por meio desta tese que é possível reduzir violência escolar no Brasil, mesmo que se empreguem estratégias relativamente simples, como executar um programa de 12 sessões de treinamento a educadores.

Em relação à estrutura desta tese, essa se compõe de textos, estando alguns já publicados, outros no prelo e outros a serem submetidos a periódicos científicos. Tal decisão de submeter os textos à publicação ao longo do período de construção de tese tem como vantagem a possibilidade de contribuir, o quanto antes, com a ciência e

receber críticas e sugestões sobre o texto de pareceristas de periódicos. Não é necessário ler os textos na sequência exposta na tese, pois todos apresentam uma estruturação própria, ocorrendo de em alguns momentos de se relatar mais de uma vez alguns procedimentos de coleta de dados e estratégias implementadas visando reduzir a violência escolar.

Espera-se que esta tese sirva como incentivo para que outros programas preventivos de violência escolar sejam desenvolvidos, seguindo-se a racional de que programas importantes e comprovadamente necessários tenham sido investigados cientificamente em seus múltiplos aspectos, principalmente em relação aos resultados que produz.

RESUMO

Essa tese foi escrita no formato de um compêndio de textos científicos. Tais textos estão articulados de modo a fundamentar o desenvolvimento, avaliação e aprimoramento de um programa preventivo brasileiro de violência escolar, denominado Violência Nota Zero. Primeiramente, fez-se uma discussão sobre definição de violência escolar, indicando que essa envolve alunos, funcionários de escolas, pais, comunidade e ações como agredir fisicamente, verbalmente, destruir ou roubar materiais, e especificidades, como o bullying. Em seguida, fez-se uma revisão sistemática de literatura de estudos brasileiros publicados em periódicos nacionais sobre prevenção de violência escolar e bullying, apontando a necessidade de se desenvolver e avaliar programas em relação a tal problema. Um instrumento (Escala de Violência Escolar versão a alunos), o qual foi aplicado para avaliar o programa, teve a suas características psicométricas avaliadas. O programa foi descrito em detalhes e, depois, expôs-se a avaliação social do programa e, posteriormente, os resultados alcançados. Tendo-se explicado como é o programa e os resultados obtidos, procedeu-se a criação de um material a ser incluído no programa que ensine a alunos a como lidar com situações de violência na escola. Por fim, apresentou-se um texto que incentiva a formação de uma rede brasileira para enfrentar a violência na escola e bullying, descrevendo-se a experiência canadense a respeito. Assim, ao total, essa tese engloba oito textos científicos, sendo cinco artigos, um capítulo de livro, uma nota técnica e um relato de experiência.

Palavras-chave: violência escolar, bullying, avaliação de programas.

Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. A. (2010). Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente.

Revista Temas em Psicologia, 18, 45-56.

RESUMO

Definir violência escolar é uma tarefa difícil, pois o que geralmente se entende por violência depende de aspectos culturais, históricos e individuais. Apesar dessa dificuldade, é possível e necessário a sistematização do que se considera pertencente ou não ao fenômeno da violência escolar. Somente com parâmetros bem estabelecidos é que se pode desenvolver pesquisas de forma a comparar dados de diferentes escolas, regiões e épocas. Assim, este artigo apresenta as diversas definições dadas por pesquisadores à violência escolar, organizando as diferentes perspectivas, de modo a viabilizar um panorama amplo do que se entende por violência escolar. Tal panorama, resumidamente, compreende que a violência escolar incorpora tanto a perspectiva mais explícita da violência, como agressão entre indivíduos, quanto a violência simbólica que ocorre por meio das regras, normas e hábitos culturais de uma sociedade desigual. Ao se utilizar do termo violência escolar é importante indicar o local de ocorrência das situações de violência, quais são os envolvidos, se estes são autores, vítimas ou testemunhas de violência, a tipologia das ações de violência e se os episódios violentos possuem alguma especificidade, como o *bullying* e o *cyberbullying*.

Palavras-chave: conceituação de violência; *bullying*; intimidação por pares; violência na escola

ABSTRACT

Defining school violence is a difficult task, as what is generally understood as violence depends on cultural, historical and individual aspects. In spite of such difficulty, a systematization of what integrates or not the phenomenon of school violence is possible, and much needed. Only with well established parameters of what school violence is, will it be possible to develop studies comparing results among different schools, regions and periods. With this end in mind, this paper presents definitions of school violence proposed by researchers, organizing the different points of view. A conceptual model of what is accepted as school violence is suggested. This model, in summary, comprehends that when discussing school violence one should define the place where the violent situations occurs, the persons involved, the role they assumed, how were characterized the episodes of violence and if these events had any particularities.

Key-words: violence conceptualization; *bullying*; school violence.

A violência em escolas brasileiras tem sido motivo de investigações científicas (Abramovay & Rua, 2002; Abramovay, 2005; Codo, 2006) e discussões na mídia (Góis, 2008; Pereira, 2008; Takahashi, 2008). Contudo, não se tem claro o que comporta o fenômeno da violência escolar. É comum que trabalhos científicos nacionais e internacionais investigando o tema da violência na escola, seja sob a forma de artigos, capítulos de livros ou apresentações orais em congressos, exponham os diversos conceitos de violência escolar e apontem a dificuldade em se encontrar um consenso entre os pesquisadores a esse respeito. Alguns exemplos de trabalhos que assim o fizeram são o de Abramovay e Rua (2002), Debarbieux e Blaya (2002) e Ruotti, Alves e Cubas (2006).

Essa atitude de expor definições de violência escolar a cada pesquisa apresentada ocorre devido à dificuldade em se adotar uma única definição do que seja violência escolar. Uma dessas dificuldades consiste no fato de que a violência pode se expressar de múltiplas formas e ser compreendida de maneiras diversas. Conforme aponta Abramovay (2005):

Apresentar um conceito de violência requer uma certa cautela, isso porque ela é, inegavelmente, algo dinâmico e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. A dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais (p. 53).

Assim, em diferentes países há nuances diversas na interpretação do que seja violência escolar e no grau de atenção concedida aos tipos de violência. De acordo com a revisão de Abramovay (2003), as pesquisas inglesas comumente conceituam a

violência escolar de modo a não abranger atos violentos por professores a alunos e de alunos a professores; pesquisas espanholas têm certo constrangimento moral ao descrever atos de violência praticados contra jovens e crianças, como violência escolar; estudos americanos tendem a se localizar no exterior da escola, nas gangues, sendo comum o uso dos termos delinquência juvenil, condutas desordeiras, comportamento antissocial; já investigações brasileiras, a partir de meados dos anos 1990, referem a expressão “violência escolar” às agressões contra o patrimônio e contra a pessoa (alunos, professores, funcionários, etc.).

Além de fatores culturais, históricos e geográficos, conforme aponta Abramovay e Avancini (2000), a definição de violência pode se diferenciar de acordo com a idade, o sexo e o status social de quem se está definindo, por exemplo, o professor, diretor ou aluno.

Debarbieux (2002) argumenta que uma única definição de violência escolar seria um erro no campo científico e, assim, ele se expressa: “(...) não deveríamos estar realizando pesquisas sobre a violência como um todo indivisível, mas, ao contrário, estar multiplicando pontos de vista (indicadores) que nos ajudem a encontrar o que é real num conceito que é ineficaz devido à sua generalidade.” (p. 19). O apontamento de Debarbieux (2002) sobre a impossibilidade de uma única definição é coerente, porém o próprio autor assinala a necessidade de se encontrar o que é real no conceito, quais são os limites do mesmo e qual a definição que pode embasar uma prática, ou seja, um conceito eficaz.

Conhecer as múltiplas perspectivas de um fenômeno tão complexo como a violência escolar é importante, ainda que o estabelecimento de um consenso entre todas as áreas de conhecimento que a investigue, como a Psicologia, Sociologia, Antropologia, Pedagogia, História, entre outras, seja difícil de ser alcançado. O presente

artigo não pretende fazer um diálogo entre essas áreas do conhecimento sobre o fenômeno da violência escolar, apresentando concordâncias e divergências de posições ideológicas, pois tal explanação mereceria uma atenção própria que não cabe ao escopo deste trabalho. O presente trabalho tende a se aproximar mais do referencial de pesquisas de origem inglesa (EUA e Inglaterra) e de países escandinavos (Noruega), os quais costumam empregar métodos objetivos e quantitativos, utilizando inventários, observações sistemáticas e intervenções com delineamentos experimentais, de forma a contribuir com a pesquisa brasileira da violência escolar, que é em contraste marcadamente baseada em investigações francesas e costuma abordar o fenômeno de modo qualitativo, por meio de entrevistas semiabertas, observações do cotidiano assistemáticas e intervenções sem prática apoiada em evidências. Não se espera neste trabalho contrapor essas duas abordagens do fenômeno, mas estabelecer um diálogo entre as mesmas.

Adicionalmente, não se pretende detalhar quais são os determinantes da violência escolar, uma vez que estes são múltiplos. Somente para enunciar alguns: há os que se referem a características do indivíduo (constituição genética, sexo, idade, etnia, história de vida, dinâmica familiar), os que se referem às características da instituição escolar (localização, instalações físicas, recursos humanos disponíveis, método de ensino empregado, ideologias predominantes, histórico da instituição, etc.) e os que envolvem aspectos da sociedade na qual a instituição escolar se insere (democrática ou não, com maior ou menor desigualdade socioeconômica, com ou sem igualdade de gênero e de etnia, entre outras).

Nesse sentido, o presente artigo pretende realizar uma taxonomia do que é, atualmente, considerado como sendo violência escolar, sem esquecer que é impossível uma única e verdadeira definição, que seja aceita universalmente. A definição de

violência escolar a ser composta partirá do que há de comum entre a violência que ocorre no âmbito da escola e em outros contextos; em seguida o fenômeno será singularizado a partir de características de importância, como locais em que se situa, quais as pessoas comumente envolvidas, quais as ações dessas pessoas e, finalmente, as consequências dessas ações. Nesse sentido, o presente trabalho pretende apresentar quais devem ser as especificações do termo violência escolar, sinalizando que ao se fazer estudos, investigações e divulgação de resultados se seja mais específico, pois a área de estudo assim exige.

Conforme Ristum e Bastos (2004), a violência é conceituada na literatura muitas vezes “(...) sem a especificação de critérios, ou com critérios confusos, de forma a dificultar seu uso por outros pesquisadores. Conseqüentemente, são muitas as dificuldades encontradas na complementação ou na comparação entre os dados de diferentes pesquisas” (p. 226).

Assim, uma sistematização do que constitui violência escolar é essencial para: a) construir instrumentos de avaliação de violência escolar precisos; b) facilitar o diálogo entre pesquisadores e entre pesquisadores e sociedade; e c) comparar pesquisas realizadas em diferentes locais e em diferentes épocas. Além disso, uma categorização é importante para se evitar distorções do que seja violência escolar ou de termos específicos desse campo. Enfim, uma sistematização do que seja violência escolar é essencial para que se obtenham avanços no estudo do tema.

Portanto, o objetivo deste artigo consiste em propor uma taxonomia desse tipo de violência, que incorpore definições de violência escolar, comumente descritas e empregadas pela comunidade científica, e que permita a inclusão, ao longo do tempo, de novas nuances do que seja a violência no contexto escolar. Porém, com este trabalho,

não se pretende realizar uma valoração de quais devem ser os enfoques diante do tema da violência escolar.

A escola é fundamental para o pleno desenvolvimento do indivíduo, devendo ser um dos contextos sociais que estimule as habilidades intelectuais, as habilidades sociais e a absorção crítica dos conhecimentos produzidos em nossa sociedade. A escola deve ser importante no tempo presente e no tempo futuro, sendo referência para o aluno de um local seguro, prazeroso e no qual ele pode se conhecer, conhecer aos seus próximos e a sociedade em que vive, projetando como quer atuar no mundo.

Enquanto instituição de escolarização formal, a escola deve ser defendida, os processos de desenvolvimento do indivíduo que nela ocorrerem devem ser estudados, e as melhorias, buscadas, a fim de que desenvolvamos indivíduos felizes, justos, críticos e transformadores, que possam retornar à sociedade o desejo e os meios para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Discorrido brevemente a respeito da importância social da escola, fica mais evidente o quanto é importante estudar a violência escolar e delimitar, de forma mais precisa, o que seja esse problema. Para se definir o que vem a ser a violência na escola, deve-se primeiramente abordar, ainda que não exaustivamente, alguns dos aspectos existentes na violência escolar para inseri-la no fenômeno da violência. A Organização Mundial de Saúde (2002) refere-se à violência como:

(...) uso intencional de força física ou poder, em forma de ameaça ou praticada, contra si mesmo, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade que resulta ou tem uma grande possibilidade de ocasionar machucados, morte, conseqüências psicológicas negativas, mau desenvolvimento ou privação. (p. 5)

Mesmo essa perspectiva mais explícita do que seja violência pode suscitar debates como o que seria “uso intencional”, o que consiste em “poder” e o uso deste, quais as implicações legais das diferenças entre resultar em danos ao indivíduo e a grande possibilidade de resultar em dano (para uma discussão pormenorizada a respeito dessa definição, ver Stelko-Pereira e Williams (2010)). Apesar de tal conceito permitir polêmica, subentende-se pela definição que a violência é algo explícito, capaz de ser percebido pela vítima. Contudo, há outro aspecto mais sutil e de difícil apreensão no conceito de violência e, por conseguinte, no termo violência escolar: o que se entende por violência simbólica. Odalia (2004) assim expõe:

Nem sempre a violência se apresenta como um ato, como uma relação, como um fato, que possua estrutura facilmente identificável. O contrário, talvez, fosse mais próximo da realidade. Ou seja, o ato violento se insinua, freqüentemente, como um ato natural, cuja essência passa despercebida. Perceber um ato como violento demanda do homem um esforço para superar sua aparência de ato rotineiro, natural e como que inscrito na ordem das coisas. (p. 22-23)

Segundo Bourdieu e Passeron (1975), a partir de sua posição social, o indivíduo apresenta uma matriz (habitus) pela qual estrutura seus pensamentos, percepções e ações. Em uma sociedade estratificada, segundo esses autores, as classes dominantes controlam os significados culturais estabelecendo quais são os mais relevantes, de modo que a cultura tem eminentemente um caráter político e de manutenção da ordem social estabelecida. A violência simbólica proposta por Bourdieu, segundo Vasconcellos (2002) “aparece como eficaz para explicar a adesão dos dominados: dominação imposta pela aceitação das regras, das sanções, a incapacidade de conhecer as regras de direito ou morais, as práticas lingüísticas e outras” (p. 81). Assim, a violência escolar, por

inserir-se no fenômeno da violência mais geral, também incorpora em seu conceito essa violência sutil, estrutural, que diminui as possibilidades de o indivíduo de classe popular ascender socialmente e transformar sua realidade.

Feita tal explicação do porquê de incluir a violência escolar no fenômeno mais amplo da violência, propõe-se levantar as perguntas a serem feitas quando se pretende delinear a multiplicidade de aspectos que se incorporam ao conceito. Para facilitar a compreensão das diversas possibilidades de estratificação do termo, apresenta-se na Figura 1, um esquema cujos aspectos apresentados serão discutidos ao longo do texto.

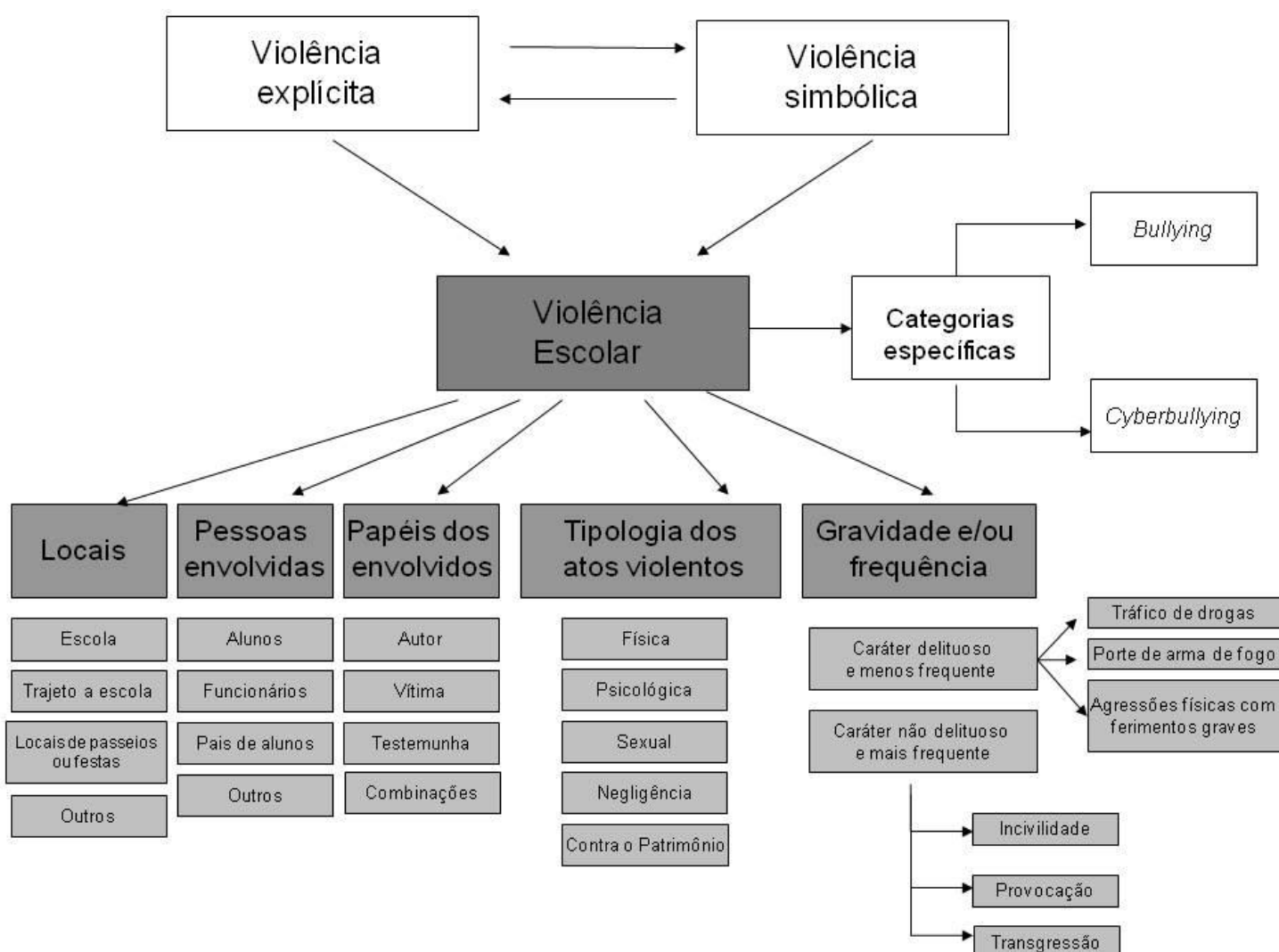


Figura 1. Esquema sobre o conceito de violência escolar.

Um aspecto da definição de violência escolar é a localização geográfica. A violência escolar pode ocorrer dentro do espaço físico da escola, no trajeto casa-escola, em locais em que se programem passeios e/ou festas escolares (Furlong & Morisson, 2000), e, mesmo, na própria residência e bairro do aluno, como em situações nas quais conflitos mal resolvidos dentro da instituição gerem violência em outros espaços. Adicionalmente, a violência na escola pode não ter uma localização geográfica precisa, sendo virtual, como nas situações em que mensagens agressivas são encaminhadas entre membros da escola por meio eletrônico (internet e/ou celular). Assim, apesar de comumente se situar a violência escolar como a violência que ocorre dentro da estrutura física da escola, há uma diversidade de localidades em que ela pode ocorrer. Portanto, não se deve basear o conceito de violência escolar apenas na localização geográfica dos eventos violentos. Adicionalmente, no caso da violência simbólica que ocorre na escola, esta se refere mais a dinâmica diária de ensino do que propriamente a atos específicos em um determinado local.

Um acréscimo à definição diz respeito a quem são os atores envolvidos na violência escolar. Alunos e professores são comumente os personagens mais lembrados quando se discute violência na escola, contudo, qualquer indivíduo que trabalhe na instituição escolar ou que esteja envolvido nela pode ser inserido no conceito. Isso é importante porque a violência pode ocorrer em qualquer relação interpessoal, ainda que costume ocorrer com maior frequência e intensidade quando há desigualdade de condições de poder entre os indivíduos (Williams, 2003). Desse modo, cantineiras, porteiros, faxineiras, inspetores, diretores, recepcionistas, voluntários da escola, pais e/ou responsáveis pelos alunos podem cometer e/ou sofrer e/ou testemunhar atos de violência a outros do contexto escolar e não devem ser esquecidos em pesquisas, intervenções e programas preventivos. Além de pessoas relacionadas ao contexto da

escola, pode haver outros indivíduos não relacionados que nela ingressam a fim de cometer atos violentos, como quando a escola é assaltada, quando traficantes nela ingressam para intimidar alunos presentes, etc. Charlot (2002) também expõe tal situação em que a violência ocorre dentro do espaço escolar, “sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar (...)” (p. 434) e em que “(...) a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local” (p. 343). O autor denomina tal situação como *violência na escola*, porém faz-se a ressalva que o termo por si só não é esclarecedor, sendo mais simples denominar que os envolvidos são outros não relacionados à instituição escolar.

Outra questão referente aos envolvidos é que em nossa sociedade há grupos que comumente são mais afetados por violência e violência escolar, como termos ofensivos praticados a pessoas de etnia negra ou com menor status socioeconômico (Abramovay & Rua, 2002; Warner, Weist & Krulak, 1999) e, ainda, a homossexuais (Castro & Abramovay, 2003). Portanto, ao se analisar quais são os envolvidos no fenômeno da violência escolar, pode-se particularizar também se o problema se relaciona a uma questão de preconceito, discriminação social e étnica e desrespeito à diversidade sexual.

Os envolvidos com a violência escolar podem desempenhar diversos papéis como atores do fenômeno. Estes podem ser autores de comportamentos violentos, alvos de tais comportamentos ou testemunhas de tais atos e/ou de suas consequências. Comumente, encontra-se tal divisão de papéis em pesquisas a respeito de *bullying*, contudo esta é válida não só para casos de *bullying*, mas também é empregada em outras áreas como a da violência intrafamiliar e para questões jurídicas. É imprescindível entender que um mesmo indivíduo no contexto da violência escolar pode intercambiar essas diferentes posturas, ora sendo o autor, ora a vítima (Watson, Burdzovic, Fischer &

Smith, 2005) e ora testemunha/espectador (Fante, 2005; Neto & Saavedra, 2003), sobretudo quando há situações de violência frequentes.

Contudo, a literatura costuma apontar apenas os extremos (Watson et al., 2005). Geralmente, fala-se de vítimas, ou de autores, ainda que, mais recentemente, tenha se discutido questões ligadas aos alunos que ora são vítimas e ora são autores (Pinheiro & Williams, 2009; Neto & Saavedra, 2003; Watson et al., 2005), cabendo mencionar que as testemunhas de atos violentos podem contribuir para a ocorrência ou agravamento desses atos ao incentivar a violência ou por estar observando, de modo que o autor da violência busque com maior afã demonstrar força e poder (Stueve et al., 2006). As testemunhas também sofrem consequências negativas ao desenvolvimento, pois podem sentir medo de sofrer agressões, acreditar que foram negligentes em relação ao fato, sentindo culpa, e aprendem que agir violentamente é uma maneira de se resolver os problemas (Neto & Saavedra, 2003).

Supõe-se que tal divisão de papéis tenha ocorrido porque a maioria das investigações de prevalência costumava abordar o tema aplicando inventários de vitimização ou de autoria e não de ambos e, ainda hoje, poucos são as que avaliam o ato de ser testemunha da violência escolar. Adicionalmente, essa divisão e inter-relação entre papéis pode ser esmiuçada, conforme faz Fante (2005), realizando as seguintes subdivisões: vítimas típica ou passiva (pouco sociável, mantém o sigilo da violência cometida contra ela); vítima provocadora (provoca reações hostis contra as quais não possui habilidades para lidar); vítima agressora (reproduz os maus-tratos sofridos); agressor (vitimiza os mais fracos) e, por fim, espectador (presencia os maus-tratos, porém não o sofre diretamente, nem o pratica).

Ainda sobre a questão do modo como os indivíduos se envolvem na violência escolar, também se deve levar em conta os casos em que a própria instituição escolar é

produtora dessa violência. A esse respeito Finley (2006) discute que determinadas políticas da instituição, tais como regras, procedimentos e práticas, podem acarretar impactos adversos nos membros participantes da escola. Muitas vezes tais políticas são instituídas com boas intenções, como aumentar a aprendizagem e diminuir violência. Entende-se por tal perspectiva que é importante ampliar a responsabilidade pela violência que ocorre na escola para além do âmbito individual, incentivando que pesquisadores, sociedade e os próprios membros da escola busquem alterar as circunstâncias do sistema escolar e não culpabilizar indivíduos. Em uma mesma perspectiva, Charlot (2002) aponta esse tipo de violência, porém a denomina de *violência da escola* e a relaciona fortemente a situações de violência em que os alunos buscam provocar danos diretamente à instituição e aos que a representam, como vandalismos e agressões a professores, sendo tais situações nomeadas pelo autor de *violência à escola*.

O mesmo autor é citado por Abramovay e Rua (2002) para ilustrar esse conceito quando expõem que a violência simbólica ou institucional é compreendida como:

a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e da satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos. (Charlot citado por Abramovay & Rua, 2002, p. 69).

Contudo, se o conceito de violência simbólica ou institucional favorece no aspecto de ressaltar mecanismos coletivos e macrossociais para a violência escolar,

deve-se ter cuidado para que o discurso de causação não fique demasiadamente teórico ou abstrato, impossibilitando alterar situações concretas. Deve-se ter em conta que regras, procedimentos e práticas não são criados, respeitados e executados por si mesmos e sim por indivíduos. Portanto, as intervenções que buscam alterar políticas institucionais precisam, obrigatoriamente, envolver pessoas, as quais deverão agir diferentemente.

Após esses apontamentos, há que se descrever a caracterização dos atos violentos. Segundo a Organização Mundial de Saúde (2002) há uma tipologia da natureza dos atos violentos, a qual se refere à violência em geral, sem ser exclusiva ao contexto escolar, porém relevante, e tal tipologia relaciona-se às consequências que os atos violentos comumente produzem. Tal organização menciona a violência física, psicológica, sexual e a negligência. Pode-se entender como violência física atos buscando ferir a integridade física da pessoa (tais como tapas, empurrões, chutes, socos, beliscões, atirar objetos, etc.); como violência psicológica, ações que têm como provável consequência danos psicológicos ou emocionais a outros (tais como ameaças de uso de violência física contra a pessoa ou entes queridos, criar situações a fim de provocar medo, degradar verbalmente a personalidade, crenças e atitudes da pessoa, ridicularizar ou inferiorizar os esforços da pessoa); violência sexual, que se refere a atos contra a sexualidade do indivíduo (sem o consentimento do outro, acariciar, manipular genitália, mama ou ânus, atos pornográficos e exibicionismo, praticar ato sexual com ou sem penetração, com ou sem o uso de força física); e negligência (que se refere à omissão diante das necessidades de outro indivíduo ou o fato de não evitar situações de perigo a outro). Pode-se, ainda, adicionar a essa categorização a violência contra o patrimônio ou violência material que envolve atos como quebrar, danificar materiais de instituições ou de pessoas e roubar.

Apesar de didática, tal divisão da Organização Mundial da Saúde (2002) é artificial, uma vez que as consequências emocionais negativas, tais como medo, ansiedade, tristeza, podem ser ocasionadas tanto por atos de violência psicológica, quanto de violência física, contra o patrimônio e sexual. O mesmo é válido para consequências físicas negativas, como sintomas psicossomáticos (sendo alguns exemplos: gastrite, queda de cabelos, alergias, cefaleias, etc.), as quais também podem ser em decorrência de violência psicológica, contra o patrimônio e sexual.

Além dessa divisão, pode-se separar a violência escolar em duas categorias: *agressões verbais*, que compreendem xingamentos, desrespeito, ofensas, modos grosseiros de se expressar e discussões (Abramovay, 2005) e *violência não verbal* (agressões físicas, destruição de material, roubo, etc.). Outra maneira comum de categorização é por *violência direta* ou *violência indireta e emocional* (Neto & Saavedra, 2003). A violência direta trata-se de ações que podem ser físicas (como chutar, bater, empurrar, roubar) ou verbais (apelidos, insultos). Já a violência indireta diz respeito a ações com o objetivo de fazer com que uma pessoa seja discriminada e/ou excluída de seu grupo social, como por rumores ou disseminação de boatos.

A configuração dos atos violentos é outro aspecto importante para ser discutido em relação à definição de violência escolar. Os atos violentos são únicos em si, pois cada um tem uma configuração em relação aos envolvidos, duração, motivos, espaço geográfico ocorrido, características das ações violentas, data e horário de ocorrência e desfecho. Contudo, quando determinados atos violentos tendem a ter características semelhantes, eles costumam ser agrupados em categorias específicas a fim de que obtenham destaque pelos pesquisadores, instituições escolares e sociedade.

Dentre essas categorias, têm-se a do *bullying* na escola e a do *cyberbullying*. Segundo Runyon, Kenny, Berry, Deblinger e Browne (2006), o *bullying* está

relacionado à situação em que uma criança ou estudante é exposto repetidamente e ao longo do tempo a ações negativas, que podem tanto ser físicas, psicológicas ou sexuais, por parte de outra(s) criança(s) ou aluno(s), o qual tem intenção de realizar tais ações. Os autores de *bullying*, em geral, compreendem uma pessoa ou grupo de pessoas em condição desigual de poder com relação à vítima, que pode tanto ser características quanto à popularidade, força física ou estatura física, competência social, extroversão, inteligência, idade, sexo, etnia e status socioeconômico. Assim, não se pode dizer que exista *bullying* do professor para com o aluno, ou do pai para com o filho, pois se trata de uma situação de violência que ocorre entre pares. Adicionalmente, conforme aponta Orpinas e Horne (2006), uma situação de briga entre gangues de iguais condições de poder ou quando um aluno é agredido apenas uma vez por outro, sem ser repetidamente ao longo do tempo, também não se constituem como *bullying*. Vale ressaltar que o termo “intimidação por pares” ou “violência entre pares” tem sido no Brasil utilizado como sinônimo para *bullying* (Pinheiro & Williams, 2009; Williams, 2004).

Já o *cyberbullying* é uma extensão do *bullying*. É a forma pela qual um indivíduo ou grupo de indivíduos busca causar dano a outro de modo repetitivo, com o uso de tecnologias eletrônicas, como celular e computador. Nessa modalidade de violência os autores superam a relação tempo-espço, uma vez que agridem suas vítimas, por meio de mensagens ou imagens, como vídeos e e-mails, em qualquer horário do dia e em qualquer local (Patchin & Hinduja, 2006). Além disso, a tecnologia eletrônica permite que o autor do ato violento haja de modo mais secreto do que no *bullying* tradicional, que o evento violento (e-mail, vídeo, foto) seja preservado ao longo do tempo e disponibilizado rapidamente a outros usuários da tecnologia eletrônica (Li, 2006). No *cyberbullying*, supõe-se, ainda, que a diferença de poder entre agressor e vítima, seja esta suposta ou real, se configure por diferença na habilidade de utilização da tecnologia

eletrônica para intimidar outros e não necessariamente em características físicas, popularidade e outras mais relacionadas ao *bullying* tradicional (Patchin & Hinduja, 2006).

Outro aspecto comumente discutido quanto à definição do que seja violência escolar diz respeito à gravidade e à cotidianidade dos atos cometidos. De acordo com Debarbieux (2002), deve-se ter em conta, na avaliação do que seja violência escolar, o contínuo entre: a) considerar como violência escolar apenas o que for passível de punição penal e estiver relacionado às formas mais brutas de violência e b) todo e qualquer ato de transgressão e incivilidade. Se for estabelecido enquanto violência escolar apenas o primeiro extremo, não será dado o reconhecimento necessário às vítimas de violências mais sutis, como agressões físicas com consequências mais leves, agressões psicológicas mais corriqueiras, tais como apelidos e fofocas (Debarbieux, 2002). Porém, se o outro oposto for estabelecido, segundo o autor, haverá um cerceamento da liberdade de expressão individual e abrir-se-á espaço para políticas de supervisão e repreensão excessivas a atos do cotidiano (Debarbieux, 2002). Assim, há o debate se transgressão, incivildades, indisciplina, e provocação fariam parte da definição de violência escolar.

Segundo Charlot (2002), a transgressão diz respeito a comportamentos contrários às regras da escola que não infringem leis, tais como absenteísmo, não realização de trabalhos escolares, etc. Já a incivilidade se refere ao comportamento que “não contradiz, nem a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras da boa convivência: desordens, empurrões, grosserias (...)” (Charlot, 2002, p. 437). Segundo Roché (1996) citado por Abramovay (2005), “as incivildades são comportamentos e atitudes que acarretam rupturas da ordem do cotidiano. Elas não têm um enquadramento jurídico preciso, ou seja, não são necessariamente consideradas

crimes e delitos (p. 121)”. Já a provocação é um ato ambíguo e paradoxal entre a agressividade e a brincadeira, em que o provocador busca causar tensão na vítima, tais como sentimento de ansiedade, frustração, raiva, vergonha, humilhação, etc., porém de uma maneira que esta possa escapar da situação (Land, 2003).

Diante desse debate, pensa-se ser importante incluir tais situações mais corriqueiras na definição de violência escolar, pois o acúmulo delas pode gerar um sentimento de insegurança e desrespeito na instituição, que atinge negativamente a identidade dos membros participantes, merecendo a denominação de violência (Charlot, 2002). Adicionalmente, o estresse acumulado de pequenos incidentes cotidianos de violência pode ter um efeito tão desestabilizador quanto o de um único ataque grave (Debarbieux, 2002). Às vezes, as situações limites entre ameaças, brigas, provocações e bate-bocas se agravam, de modo a ocorrer episódios de violência de maior potencial danoso, tornando-se mais difícil para a escola a contenção e o remediar de tais eventos (Abramovay & Rua, 2002).

Outro importante argumento para a inclusão dessas situações ao conceito de violência escolar é que o comportamento agressivo é em grande parte aprendido, de modo que se o indivíduo recebe benefícios, tais como aprovação de pares, esse comportamento tende a se manter e pode aumentar de intensidade e frequência, deixando de ser considerado de “menor gravidade” para de “maior gravidade” (Goldstein & Conoley, 2004). Greene (2005) também aponta que, geralmente, formas menos sérias de violência precedem formas mais sérias e que ontogeneticamente se tornam mais graves, ou seja, os arranhões entre alunos de séries iniciais se tornam os socos e chutes nas séries posteriores.

Portanto, há argumentos consideráveis para que se entenda que transgressão, incivilidade, indisciplina e provocação sejam incluídas na definição de violência

escolar, ainda que o modo como se lidará com casos de maior gravidade, como esfaquear um colega, seja naturalmente diverso dos casos de menor gravidade, como “virar as costas” ao professor, enquanto esse faz alguma crítica.

Assim, após a exposição de todos esses aspectos relacionados com a definição de violência escolar, faz-se a proposta de que os pesquisadores definam: 1) se enfocarão o fenômeno da perspectiva da violência mais explícita, conforme definição da Organização Mundial da Saúde (2002), ou da violência simbólica ou da relação entre ambas; 2) o local de ocorrência das situações de violência pesquisadas; 3) se os envolvidos são alunos, funcionários, pais de alunos ou outros; 4) qual o papel que os envolvidos estão desempenhando na situação, se autores, vítimas ou testemunhas; 5) como se configuram as ações de violência, se direta ou indireta, verbal ou não verbal; 6) se os episódios violentos possuem alguma especificidade, como o *bullying* e o *cyberbullying*. Pensa-se, também, que, quando o tema da violência escolar for discutido em escolas e com a mídia, deve-se mencionar todos esses aspectos possíveis do termo violência escolar, ainda que, na maioria das vezes, se opte por analisar o fenômeno de uma determinada perspectiva, como apontar apenas as situações de violência entre alunos.

Apesar de a proposta no presente texto ter sido abrangente e ter possibilitado um panorama da definição de violência escolar, é necessário que estudos futuros debatam questões como: a) qual é o papel da intenção do agressor para compreender se um ato foi ou não violento?; b) diante da necessidade de uma definição abrangente, o que motiva pesquisadores e jornalistas a analisar excessivamente uma ou outra perspectiva do fenômeno e quais são as perspectivas que estão sendo mais negligenciadas?; c) é possível a inexistência de qualquer espécie de violência nas escolas, ou tal proposição se

trata de uma utopia? O conceito deveria incorporar tal noção de violência escolar aceitável ou mínima?

Por fim, ainda que haja outras questões a serem discutidas quanto ao termo violência escolar e que não seja possível a existência de uma definição simples do termo, pôde-se aqui traçar a multiplicidade de aspectos relacionados ao termo, esboçando uma definição abrangente e complexa. Assim, não é necessário afirmar que deva haver uma definição específica para cada pesquisa a ser realizada, para cada intervenção preventiva proposta ou a cada matéria jornalística, pois na verdade se trata de níveis de análise, possíveis de serem integrados, não se tratando de várias definições contrastantes.

Referências

- Abramovay, M. (2003). *Escola e violência*. Brasília: UNESCO no Brasil.
- Abramovay, M. (2005). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO no Brasil. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265POR.pdf>> Acesso em: 13 abril 2007.
- Abramovay, M., & Avancini, M. F. (2000). *A violência e a escola: O caso Brasil*. Disponível:<<http://www.ucb.br/observatorio/pdf/A%20Viol%EAncia%20e%20a%20Escola.pdf>> Acesso em: 13 maio 2007.
- Abramovay, M., & Rua, M. das G. (2002). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO no Brasil.
- Bordieu, P., & Passeron, J. C. (1975). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Castro, M. G., & Abramovay, M. (2003). Marcas de gênero na escola, sexualidade e violências/discriminações representações de alunos e professores. Disponível em: <http://www.ritla.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=5981&Itemid=350>. Acesso em: 15 março 2010.

- Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 4(8), 432-443.
- Codo, W. (2006). *Educação: Carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Debarbieux, E. (2002). “Violências nas escolas”: divergências sobre palavras e um desafio político. In E. Debarbieux & C. Blaya (Orgs.), *Violência nas escolas e políticas públicas* (pp. 59-87). Brasília: UNESCO.
- Debarbieux, E., & Blaya, C. (2002). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO.
- Fante, C. A. Z. (2005). *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Verus Editora.
- Finley, L. L. (2006). Examining school searches as systemic violence. *Critical Criminology*, 14, 117-135.
- Furlong, M., & Morrison, H. (2000). The school in school violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 71-82.
- Greene, M. B. (2005). Reducing violence and aggression in schools. *Trauma, Violence & Abuse*, 6, 236-253.
- Goldstein, A. P., & Conoley, J. C. (2004). Student aggression: current status. In J. Conoley e A. P. Goldstein (Orgs.), *School Violence Intervention: A Practical Handbook* (pp. 3-22). New York: Guildford Press.
- Góis, A. (2008, Fevereiro 11). Para diretores, sobre indisciplina nas escolas. *Folha de São Paulo*, Ribeirão Preto, p. C6.
- Land, D. (2003). Teasing apart secondary students’ conceptualization of peer teasing, bullying and sexual harassment. *School Psychology International*, 24(2), 147-165.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: a research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157-170.

- Neto, A. L., & Saavedra, L. H. (2003). *Diga não para o Bullying: Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes*. Rio de Janeiro: ABRAPIA.
- Odalía, N. (2004). *O que é violência*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Organização Mundial da Saúde (2002). *World Report on Violence and Health*. Geneva: World Health Organization Press. Disponível em: <http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/>. Acesso em: 13 maio 2007.
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). Bullies and Victims: A Challenge for Schools. In J. R. Lutzker (Org.), *Preventing Violence: research and evidence-based intervention strategies*. (pp. 147-166). Washington, USA: APA.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: a preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.
- Pereira, C. (2008, abril 9). Medo na escola: pesquisa mostra que os pais não acham a sala de aula um lugar seguro para os filhos. *Veja*, São Paulo, p.100.
- Pinheiro, F. M. F., & Williams, L. C. A. (2009). Violência intrafamiliar e envolvimento em *bullying* no ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, 39, 995-1018.
- Ristum, M., & Bastos, A. C. de S. (2004). Violência urbana: uma análise dos conceitos de professores do ensino fundamental. *Ciência e Saúde Coletiva*, 9(1), 225-239.
- Ruotti, C., Alves, R., & Cubas, V. de O. (2006). *Violência na escola: um guia para pais e professores*. São Paulo: ANDHEP: imprensa oficial do Estado de São Paulo.
- Runyon, M. K., Kenny, M. C., Berry, E. J., Deblinger, E., & Brown, E. J. (2006). Etiology and surveillance in child maltreatment. In J. R. Lutzker (Org.), *Preventing Violence: research and evidence-based intervention strategies* (pp. 23-48). Washington, USA: APA.

- Stelko-Pereira, A. C.; & Williams, L. C. de A. (no prelo). Sobre o conceito de violência: distinções necessárias. In Williams, L. C. A., Rios, K. e Maia, J. M. S. *Aspectos Psicológicos da Violência: Pesquisa e Intervenção Cognitivo-Comportamental*. Campinas: ESETEC.
- Stueve, A., Dash, K., O'Donnell, L., Tehranifar, P., Wilson-Simmons, R., Slaby, R. G., & Link, B. G. (2006). Rethinking the bystander role in school violence prevention. *Health Promotion Practice, 7(1)*, 117-124.
- Takahashi, F. (2008, Setembro, 25). Professor defende punição severa a aluno, diz pesquisa. *Folha de São Paulo*, São Paulo, p. C9.
- Vasconcellos, M. D. (2002). Pierre Bourdieu: a herança sociológica. *Educação e Sociedade, 78*, 77-87.
- Warner, B. S., Weist, M. D., & Krulak, A. (1999). Risk factors for school violence. *Urban Education, 34(1)*, 52-68.
- Watson, M. W., Andreas, J. B., Fischer, K.W., & Smith, K.W. (2005). Patterns of risk factors leading to victimization and aggression in children and adolescents. In K. A. Kendall-Tackett & S. M. Giacomoni (Orgs.), *Child Victimization: Maltreatment, bullying and dating violence, prevention and intervention*. (pp. 12.1-12.18). New Jersey, USA: Civic Research Institute.
- Williams, L. C. de A. (2003). Sobre deficiência e violência: Reflexões para uma análise de revisão de área. *Revista Brasileira de Educação Especial, 9(2)*, 141-154.
- Williams, L. C. de A. (2004). Violência e suas diferentes representações. In G. C. Solfa (Org.), *Gerando cidadania: reflexões, propostas e construções práticas sobre direitos da criança e do adolescente* (pp.141-154). São Carlos, SP: Rima.

Stelko-Pereira, A. C., Williams, L. C. A. (a ser submetido). *Estudos sobre avaliação de programas de prevenção a violência escolar no Brasil: Revisão de artigos*

RESUMO

Houve seis estudos de revisão da produção brasileira sobre violência escolar, porém esses não se detiveram em pontuar claramente se a existência de avaliações de programas preventivos do problema, principalmente publicados em periódicos científicos. No presente artigo apresenta-se uma revisão de literatura em periódicos nacionais de Psicologia e Educação classificados na Qualis de 2010/2012 como A ou B1 de estudos de avaliação de programas preventivos de violência escolar. Foram encontrados 8 artigos a respeito, os quais abordaram intervenções em diferentes estados, havendo um predomínio de estudos em São Paulo e em escolas públicas. As avaliações dos programas foram principalmente de cunho qualitativo. Quatro estudos não descreveram em detalhes a maneira como coletaram a opinião de alunos e professores ou como avaliaram os resultados da intervenção. Estudos futuros poderiam complementar essa investigação incluindo periódicos de outras áreas e periódicos com avaliações C e D. Adicionalmente, é notável a necessidade de haver mais estudos que desenvolvam e avaliem programas preventivos brasileiros de violência na escola.

Palavras-chave: violência escolar, bullying, avaliação de programas

ABSTRACT

Although there are six literature review studies on school violence in Brazil, these reviews do not clearly indicate if they included results of intervention programs published in scientific journals. In this paper we reviewed studies reporting school-violence prevention evaluations, published in Brazilian Psychological and Educational journals classified in the highest ranking according to Brazilian official guidelines between the year 2010-2012. In the present review 8 papers on school violence prevention were found. These studies were conducted in different States of Brazil, but the majority in São Paulo State, including more public than private schools in these evaluations. The programs evaluations included mostly qualitative designs. In addition, four studies did not describe in detail how students and teachers' perceptions were measured or how the program was evaluated. Future studies could add to this investigation by including Journals from other fields and lower in the ranking system. More research is needed to develop and to assess school violence prevention programs in Brazil.

Key-words: school violence, bullying, programs evaluation

RESUMÉN

Seis estudios de revisión de literatura sobre la investigación de la violencia escolar brasileño se realizaron. Sin embargo, estas revisiones no indican claramente si hubo evaluaciones de los programas escolares de prevención de violencia y si éstos fueron publicados en revistas científicas. Este artículo tuvo como objetivo revisar los estudios de evaluación de la violencia escolar en revistas brasileñas de Psicología y Educación clasificadas por el Qualis 2010/2012 como A o B1. Fueron encontrados 8 artículos sobre la prevención de la violencia escolar, que abordaron las intervenciones en los diferentes estados, con el predominio de estudios en São Paulo y en escuelas públicas. Los programas de evaluación en su mayoría con diseños cualitativos. Cuatro estudios no describieron en detalle cómo los estudiantes y profesores se midieron las percepciones o la forma en que el programa fue evaluado. Los estudios futuros podrían añadir a esta investigación mediante la inclusión de revistas de otros campos, y revistas evaluadas como C y D. Además, claramente son necesarios más estudios brasileños para desarrollar y evaluar programas de prevención de la violencia escolar.

Palabras clave: violencia escolar, intimidación, programas de evaluación

A maior parte das investigações internacionais sobre violência escolar são recentes (três últimas décadas), conforme destaca Furlong e Morrison (2000): “referências na base de dados Psychinfo com a palavra-chave violência escolar não eram freqüentes na década de 1960, aumentam sutilmente nos anos de 1980 e crescem, exponencialmente, durante os anos de 1990” (p.71)

Werthein (2003) afirma que a pesquisa sobre violência na escola é relativamente recente na América Latina e Caribe, sendo que:

Os primeiros estudos datam da década de 80 e se concentram no tema das depredações; nos anos 90, surgiram estudos etnográficos sobre exclusão social e projetos pedagógicos das escolas. Também surgiram as primeiras iniciativas de governo e organizações não-governamentais, visando prevenir e solucionar os episódios de violência na escola. (pg. 8).

Com perspectiva semelhante, Sposito (2001) realizou um estudo no qual apresenta um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, afirmando que é incipiente a produção brasileira sobre o tema. Nos estudos iniciais sobre violência escolar os autores analisavam a violência que ocorria nas escolas de região de periferia das grandes cidades que estavam bastante relacionadas a depredações, invasões e pouca estrutura física das escolas, pensava-se a violência escolar enquanto situações externas à escola que adentravam a instituição. Já na década de 90, os estudos analisavam em maior profundidade a violência entre alunos e a relação desta violência com a organização autoritária escolar; além disso, os estudos passaram a ocorrer em mais regiões e diferentes tipos de escolas.

A pesquisa de Sposito (2001) foi de grande importância por traçar a diversidade dos assuntos abordados nas pesquisas brasileiras até o ano de 2000. Contudo, em tal levantamento, não ficaram suficientemente claros os métodos mais empregados nos

estudos, quais foram os participantes mais frequentemente alvo das pesquisas e a porcentagem de estudos por Estados da Federação.

Outra investigação que buscou traçar um panorama das pesquisas sobre violência escolar foi a de Nogueira (2003), com uma metodologia mais sistemática que a de Sposito (2001), analisando as dissertações e teses defendidas no período de 1990 a 2000 nos programas de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da Universidade de São Paulo na área de Educação, por meio de busca com as palavras chave “violência escolar” e “violência na escola”. Analisou-se 14 estudos, sendo metade teses e metade dissertações, a maior parte desses estudos investigou tanto a violência física quanto outros tipos, como psicológica e institucional (9 estudos), 100% abordaram enquanto objeto de estudo a violência que oferece mais ênfase nas modalidades de ação que “nascem no ambiente pedagógico” (p.55) e apenas 50% focaliza a “situação de violência social que atinge a vida dos estabelecimentos” (p.55). Segundo Nogueira (2003), o destaque das pesquisas foram no âmbito de investigações de cunho mais sociológico (9 estudos), seguidas de estudos relacionados ao indivíduo (3 estudos), sendo poucas as investigações multidisciplinares.

Outra pesquisa de revisão foi a de Szenczuk (2004), porém focalizando apenas a indisciplina escolar por meio da investigação de pesquisas de mestrado e doutorado dos Programas de Pós-Graduação em Educação cadastrados na Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação no Brasil do período de 1981 a 2001. Foram selecionados os textos primeiramente por meio de palavras chaves, sendo que a autora utilizou vários termos descritores, tais como: indisciplina, comportamento, conduta, controle, contrato didático. Foram identificados 134 estudos relacionados ao tema, sendo que são poucas as pesquisas até 1985 (apenas cinco), número que aumentou em seguida, sendo que de 1993 a 1998 houve em média nove pesquisas anuais sobre o assunto. Do total de

estudos, somente 34 (25.4% de todos os estudos) tiveram a indisciplina enquanto tema central.= A autora identificou que não há centros de pesquisa sobre o tema: quase metade dos estudos foram feitos no estado de São Paulo, em segundo lugar no Rio de Janeiro, em terceiro, no Rio Grande do Sul.

A maior parte das pesquisas investigadas por Szenczuk (2004) foi em escolas públicas (54%), porém muitos resumos não distinguiram qual o tipo de instituição em que a coleta foi realizada (37%). A unidade de análise dos estudos é variada: a escola como um todo, grupo de alunos, grupo de professores, professores e alunos, sala de aula, porém predominam as investigações globais em toda a escola (40%) e são poucos os estudos que relacionam família-escola e educação e sociedade (6%). A abordagem teórica do tema foi principalmente didático-pedagógica (70%), mas existiu a análise sociológica (11%), filosófica (9%) e psicológica (9%). Quanto ao método de pesquisa, 32% não o mencionou claramente, 34% foi estudo de caso, 15% estudos etnográficos, 11% bibliográfico, 2% experimental e 1% pesquisa-ação. As técnicas utilizadas para coleta de dados nas pesquisas foram, em ordem decrescente: análise documental; entrevista; observação; questionário e combinações entre esses. A análise feita por Szenczuk (2004) não identificou a existência de estudos de programas para reduzir indisciplina escolar.

Zecchi (2007) também analisou como a violência escolar tem sido investigada no Brasil, porém de acordo com artigos científicos publicados em periódicos da área de Educação no período de 1990 a 2003. Encontrou-se 31 artigos, sendo 25 publicados a partir de 1998. Desses, 13 foram pesquisas teóricas; 11 pesquisas empíricas; 4 revisões bibliográficas; um estudo de caso e dois não foram localizados na íntegra, e, portanto, não foram analisados. Não foram localizados artigos sobre avaliações de intervenção ao combate ao problema.

Além de investigar artigos, Zechi, em 2008, fez uma análise de teses e dissertações na área da educação, porém mais ampla do que a de Nogueira (2003). Tal autor pesquisou estudos realizados entre os anos de 1990 a 2005, de cinco Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades UNICAMP, USP, UNESP, UFSCAR e PUC-SP sobre violência e indisciplina escolar. Os estudos foram selecionados por meio de busca por palavras-chave (violência e escola; indisciplina e escola; disciplina e escola; depredação e escola; agressividade e escola, incivilidade e *bullying*) na base de dissertações e teses da CAPES e nos acervos das bibliotecas das respectivas universidades; depois se procedeu à leitura dos trabalhos.

Foram selecionados 25 estudos por Zechi (2008), sendo a maioria desses em nível de mestrado (16 pesquisas). Há uma delimitação imprecisa entre o conceito de violência e indisciplina escolar nas pesquisas; segundo Zechi, a maior parte das pesquisas foi de cunho qualitativo (etnográfica, estudo de caso e pesquisa-ação), utilizando enquanto método principalmente observação (14 pesquisas), entrevista (13 pesquisas), questionário (12 estudos), análise documental (7 investigações) e outros (12 estudos). Os participantes, em geral, foram professores (17 estudos) e alunos (14 estudos), sendo que pais e responsáveis foram participantes em apenas 2 estudos. A maior parte dos estudos de campo foi em escolas públicas (20) e os estudos investigaram similarmente a situação nos diferentes níveis de ensino (Fundamental e Médio). Segundo Zechi (2008) as abordagens teóricas são variadas e difusas, sendo difícil identificar a abordagem empregada no estudo, porém a maioria deles foi de cunho sociológico (9) e psicossociológico (8).

Quanto ao que os estudos investigados por Zechi (2008) propõem a respeito do enfrentamento à violência e indisciplina escolar, têm-se: a) uma gestão escolar mais participativa, que permitisse o posicionamento de pais, alunos e professores; b) a

percepção de que conflitos são necessários e quando discutidos democraticamente podem ser empregados para a melhoria das relações interpessoais na escola; c) aplicar normas aos alunos, discutindo com eles sobre essas; d) compreensão de que o aluno pode estar querendo explicitar algo produtivo, mesmo que por meio da violência e o trabalho deveria possibilitar expressões mais adequadas de opiniões no meio escolar e não o silêncio do aluno; e) participação familiar nas atividades diárias; f) melhores condições de trabalho ao educador (aumento de salário, por exemplo). A formação de professores segundo essa revisão foi percebida como uma das principais estratégias de combate à violência escolar, sendo importante que o educador perceba que pode potencializar violência e indisciplina com suas práticas e que a função da escola incorpora a socialização do indivíduo de modo global e não apenas de conteúdos acadêmicos. Contudo, não se apresentou um estudo que tivesse avaliado programas de enfrentamento de violência ou indisciplina escolar.

A revisão bibliográfica mais atual sobre o tema é a de Sastre (2009), a qual contou com recursos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação do Brasil. Sastre analisou 411 textos, do período de 1980 a 2009, de 11 áreas do conhecimento e de diferentes regiões brasileiras sobre violência escolar. Porém, não está descrito qual foi o sistema de busca do autor desses textos e os critérios de seleção. Apesar disso, o estudo apresenta resultados importantes: as pesquisas não são de caráter multidisciplinar, ora apresentam uma perspectiva exclusivamente sociologizante e ora psicologizante; a maior parte das pesquisas não foram publicadas (mais de 95%), se atendo a textos de teses e dissertações e os estudos são predominantemente da área de Educação (109), depois se segue o campo da Psicologia (90), havendo pesquisas no âmbito da Medicina (23), da Sociologia (11) e outros. A maior parte dos estudos foi originada da região Sudeste

(207), Sul (127) e Norte (77) e 120 documentos não abordaram uma região específica. Percebeu-se, ainda, que a maior parte dos pesquisadores coletou dados em apenas algumas semanas ou até dois meses, havendo a descrição do fenômeno de um modo pontual e fragmentário.

Sastre (2009) faz uma discussão sobre estratégias de combate à violência escolar. O autor comenta que nos anos 80 a iniciativa era de abrir as escolas nos finais de semana para aproximar a comunidade da escola do cotidiano escolar, evitando depredações e roubos, bem como aumentar o policiamento no entorno. A dificuldade, na época, foi que não houve maior repasse de verbas para incorporar a comunidade e, tampouco, a formação dos profissionais que supervisionam as atividades, sendo que muitos trabalhavam de modo voluntário. Na década de 90, segundo o autor, o processo de democratização da gestão escolar continuou, bem como a abertura dos espaços escolares e a tentativa de aumentar o rendimento acadêmico dos alunos, fortalecendo-se assim os Conselhos de Escola e os Grêmios Estudantis. Desenvolve-se, também, projetos como o da cultura de paz em que se valoriza entre os alunos a cidadania e os Direitos Humanos. Na década de 2000, cresceu o número de horas de formação de educadores e policiais a respeito dos Direitos Humanos e Ética, por meio da iniciativa do Ministério da Justiça, em busca de diminuir os índices de violência envolvendo jovens.

Como se percebe, os estudos de revisão da produção brasileira sobre violência escolar não se detiveram em pontuar claramente a existência de avaliações de programas preventivos do problema, principalmente aquelas publicadas em periódicos científicos, sendo importante um olhar para a produção que se volte ao tema. Assim, este artigo tem como objetivo realizar uma revisão de literatura em periódicos nacionais de estudos de avaliação de programas preventivos de violência escolar.

Método

Fontes

Foram pesquisados periódicos brasileiros, com conceito A1, A2 e B1 nacional de acordo com avaliação QUALIS de 2010-2012 das áreas de Psicologia e Educação.

Procedimento

Seleção de textos de interesse: Primeiramente, foram selecionados os periódicos avaliados como A1, A2 ou B1 na classificação QUALIS da CAPES de 2010 a 2012 em Educação (438 periódicos) e em Psicologia (674 periódicos) somando-se ao total 1.112 periódicos, conforme Figura 1. Em seguida foram excluídas todas as revistas que não fossem brasileiras, uma vez que não atendiam ao objetivo do estudo, sendo retirados da análise 247 periódicos da área educacional e 549 da área psicológica.

Dentre as revistas científicas restantes, verificou-se quais estavam disponíveis na base de dados scielo (98 revistas) e textos de interesse foram buscados em tais periódicos pelo uso dos descritores "violência escolar" e "bullying". Quando a revista não era indexada em tal base de dados, procedeu-se a busca pelo sítio eletrônico da revista na base Google e, posteriormente, a procura de artigos de interesse em tal revista com o uso dos descritores "violência" e "bullying". Não foram analisados os periódicos que indisponibilizavam método de busca por palavras-chave de artigos de interesse (24 periódicos) ou cujos artigos estavam exclusivamente na forma impressa (sete periódicos).

Após a seleção dos textos por meio dos descritores, procedeu-se à leitura dos títulos e resumos de modo a selecionar os que realmente tratavam de violência escolar e bullying (sendo brasileiros), o que resultou em 87 artigos. Esses textos foram lidos na íntegra e codificados. Foram excluídos 31 textos por não tratarem do tema violência escolar, por exemplo que discorria sobre um caso envolvendo um romance no internato escolar (Benelli, 2002).

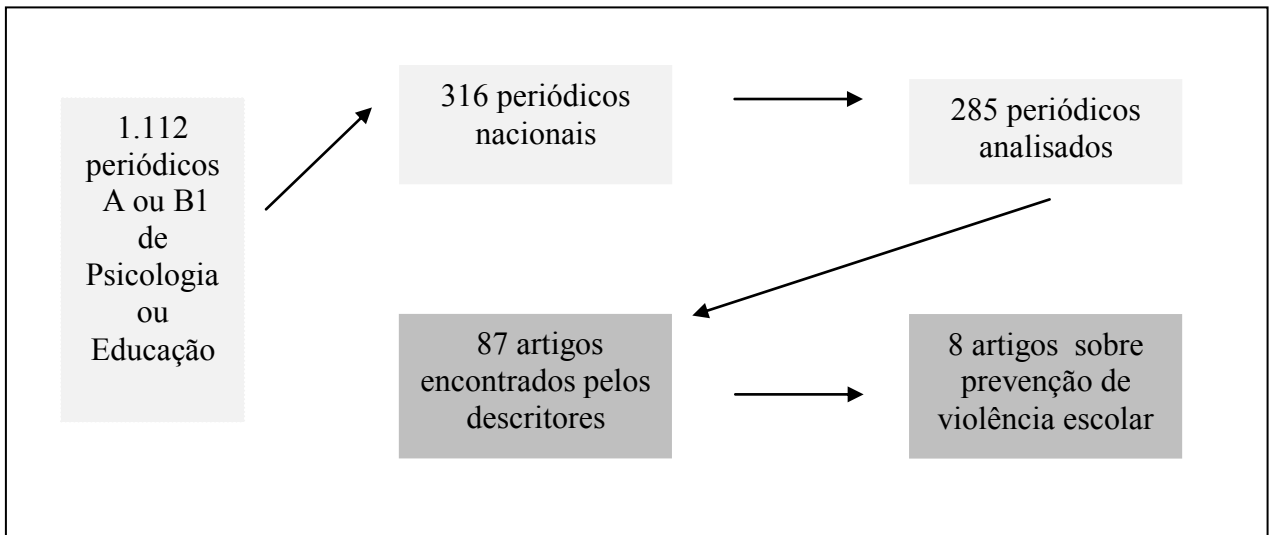


Figura 1. Processo de seleção dos textos sobre violência escolar dos periódicos da área da Educação e da Psicologia com avaliação no qualis igual A e B1.

Critérios de análise dos estudos selecionados: os textos selecionados foram categorizados em: 1) estudos com o objetivo principal de descrever projetos, programas ou intervenções específicas de prevenção à violência escolar; e 2) estudos que não tem como objetivo principal descrever projetos, programas ou intervenções à violência escolar, mas que apresentavam sugestões para a prevenção de tal problema. Os estudos na categoria 1 foram descritos em termos de objetivos, métodos e resultados. Em contraste, os estudos na categoria 2 foram analisados em termos das sugestões concedidas para a prevenção da violência escolar, sendo subdivididos de acordo com a ênfase preventiva: a) mudanças por parte da escola e dos funcionários; b) mudanças por meio de maior interdisciplinariedade; c) mudanças relacionadas ao sistema econômico e às desigualdades sociais; e d) mudanças de perspectiva em relação ao fato de se a violência escolar é mesmo um problema e como se deveria atuar.

Resultados e discussão

Estudos com o objetivo de descrever projetos, programas ou intervenções à violência escolar.

A Tabela 1, a seguir, apresenta os oito estudos cujo objetivo principal foi apresentar ou avaliar estratégias de prevenção de violência escolar.

Tabela 1
 Síntese dos artigos sobre prevenção de violência escolar em relação a autores, ano de publicação, instituição, local, objetivo e método de avaliação do programa

Autor(es)	Ano	Instituição	Local	Objetivo	Método
Gonçalves e Sposito	2002	Administrações públicas	Porto Alegre Belo Horizonte São Paulo	Descrever políticas públicas de combate a violência escolar	Não descreve método, mas nota-se análise de leis, projetos e relatórios.
Njaine e Minayo	2003	6 escolas públicas	Ceará Minas Gerais São Paulo	Descrever as representações dos alunos sobre o programa Cuidar.	Delineamento com grupo controle e comparações entre pré e pós-programa por meio de grupos focais.
Grossi e Aguinsky	2006	8 escolas públicas	Porto Alegre	Descrever o programa VIVE e resultados desse.	Apresenta opiniões de alunos e professores, sem as ter coletado sistematicamente.
Milani, Jesus e Bastos.	2006	1 escola pública 1 escola particular 1 ONG	Distrito Federal Rio de Janeiro São Paulo	Descrever atuações de instituições consideradas bem sucedidas no combate à violência escolar e promoção da paz.	Realização de grupos focais com alunos.
Lopes et al.	2008	5 escolas públicas	São Paulo	Descrever um projeto de extensão.	Apresenta opiniões de alunos e professores sem as ter coletado sistematicamente.
Chrispino e Dusi	2008			Descrever um projeto a uma Secretaria de Educação.	Não descreve método de avaliação.
Grossi et al.	2009	2 escolas públicas 1 escola particular	Rio Grande do Sul	Descrever um programa baseado nos princípios da Justiça Restaurativa	Apresenta opiniões de alunos e professores sem ter coletado estas de modo sistemático.
Pereira e Gioia	2010	1 escola pública	São Paulo	Descrever os resultados de ensinar análise do comportamento para professores.	Observações sistemáticas, questionários antes e após intervenção com grupo controle.

Percebeu-se que estes estudos abordaram intervenções em diferentes estados, havendo um predomínio de estudos em São Paulo, e mais em escolas públicas que particulares, similarmente aos resultados das revisões de Sastre (2009), Szenczuk (2004) e Zecchi (2008). Notou-se que as avaliações dos programas foram principalmente de cunho qualitativo, o que foi semelhante às pesquisas sobre violência escolar em geral (Zecchi, 2008), indicando ser importante que os pesquisadores brasileiros do tema violência escolar passem a reconhecer também a importância de métodos quantitativos, de modo a ter diferentes perspectivas do fenômeno.

Adicionalmente, notou-se que quatro estudos não descreveram em detalhes a maneira como registraram a opinião dos participantes ou como avaliaram os resultados da intervenção, o que é surpreendente uma vez que foram publicados em periódicos revisados por pares e bem classificados no Qualis. Além disso, nenhum estudo apresentou avaliações comparando escores de violência antes e após o programa, de modo que não se sabe se tais programas alcançaram o objetivo principal da intervenção. Alguns resultados dessas pesquisas são descritas a seguir.

Em Porto Alegre, Gonçalves e Sposito (2002) descreveram que houve maior continuidade das ações, por não ter ocorrido mudanças quanto ao partido governante. Buscaram implantar a democracia nas escolas, porém a ênfase ocorreu na busca pelo diálogo, ensino da resolução pacífica de conflitos, criação de ambientes cooperativos e solidários e análise de atos de violência como expressão de insatisfação diante do sistema de ensino. Em 2000, foi criado um fórum municipal com a participação de várias esferas públicas como Conselho Tutelar, Secretaria Municipal de Segurança, entre outras, para desenvolver projetos que atendessem à realidade das escolas em relação ao problema. Adicionalmente, ocorreu oficinas de capacitação de educadores

para fomentar a cultura de paz em escolas com problemas de violência ou situadas em região de narcotráfico.

Em Belo Horizonte, Gonçalves e Sposito (2002) afirmaram que as iniciativas de prevenção da violência escolar começaram por meio da Polícia Militar, que buscou evitar o tráfico e abuso de drogas nas escolas e em seus arredores, destacaram a importância de se aumentar a iluminação pública, a segurança no trânsito e limpeza da área do entorno escolar. No final da década de 90, houve maior ênfase na divulgação de experiências construídas pelas próprias escolas para a promoção da paz, enfatizando-se a abertura das escolas nos finais de semana. De modo geral, Gonçalves e Sposito (2002) apontaram falta de avaliação de resultados das intervenções, de continuidade das ações ao longo do tempo e de uniformidade na implantação.

Njaine e Minayo (2003) descreveram o Programa Cuidar, que buscava realizar educação em saúde e, por consequência, assim, prevenção de violência escolar. Porém, as autoras não descreveram em detalhes os objetivos e métodos do programa. A análise dos resultados indicou que o programa propiciou uma perspectiva mais ampliada pelos alunos do que seja violência escolar e a importância da ajuda, do respeito no âmbito escolar.

Grossi e Aginsky (2006) descreveram o programa VIVE (Vivendo Valores na Educação) o qual "oferece uma variedade de atividades de valores experienciais e metodologias práticas para capacitarem crianças e jovens a explorar e desenvolver 12 valores-chave pessoais e sociais: cooperação, liberdade, felicidade, honestidade, humildade, amor, paz, respeito, responsabilidade, simplicidade, tolerância e união." (p.416).

Grossi e Aginsky (2006) relataram que o programa VIVE foi bem aceito por alunos e professores e na opinião desses, fomentou mudança de comportamentos de

alunos e educadores, de modo que ambos envolveram-se em atividades e projetos para promover tais valores e houve casos de alunos cujos professores disseram que esses reduziram comportamentos violentos. Contudo, Grossi e Aginsky (2006) não apresentaram quais foram efetivamente as atividades, componentes do programa, parecendo que essas variaram substancialmente de acordo com a escola e professor, sendo difícil a replicação de tal programa.

Milani, Jesus e Bastos (2006) realizaram um estudo de instituições educacionais reconhecidas por realizar ações para prevenir violência e fomentar a cultura de paz. Os autores buscavam elementos em comum entre tais ações e consequências positivas dessas. Dentre os aspectos comuns, relataram que as instituições fomentavam o fortalecimento da identidade pessoal e cultural, promoção do autoconhecimento e autoestima, reconhecimento da alteridade e respeito da diversidade, sensibilização a questão de gênero e étnica, protagonismo juvenil, vivência e reflexão sobre princípios éticos universais, educação ambiental, aprendizado de resolução pacífica de conflitos, promoção do protagonismo juvenil e mobilização e participação comunitária. Entretanto, não houve a sistematização das atividades de cada instituição quanto à prevenção de violência e a comprovação dos resultados positivos com tais ações foram coletadas somente por meio de relatos dos jovens.

Lopes et al. (2008) descreveram um projeto de extensão universitário que envolveu oficinas semanais com 450 alunos de Ensino Médio de cinco escolas, depois com 145 estudantes de 5º a 6º anos de uma única escola e reuniões semanais com 35 professores e coordenadores pedagógicos e diretores. Os temas discutidos no projeto se referiram a violência escolar e ações pedagógicas, direitos humanos e articulação comunitária. Tal iniciativa foi reconhecida como importante por alunos e funcionários.

Chrispino e Dusi (2008) apresentaram um amplo projeto para prevenir violência escolar, em que se sugere parcerias entre as Secretarias de Educação, Segurança Pública, Saúde, Justiça, Direitos Humanos e Cidadania, Tribunal da Justiça e outras entidades, de modo a realizar as seguintes atividades: avaliação do quanto a violência escolar ocorre e se há características específicas do problema em cada escola, atuação no problema e em variáveis relacionadas como abuso de substâncias, tráfico de drogas, insegurança da infra-estrutura escolar. Tal projeto foi apresentado para uma Secretaria de Educação de uma cidade de grande porte tendo sido considerado interessante, porém não foi descrito se este foi efetivamente implantado e com quais resultados.

Grossi, dos Santos, de Oliveira e Fabis (2009) aplicaram um programa para atender casos de conflito envolvendo alunos de modo a restaurar o diálogo entre os envolvidos (outros alunos, educadores) e realizar acordos para a restauração dos danos. Houve mudanças positivas no comportamento dos alunos, segundo a opinião dos participantes, e 90% das pessoas que participaram no processo se sentiram ouvidas e respeitadas.

Pereira e Gioia (2010) descreveram que a intervenção com professores por meio do ensino de conceitos da análise do comportamento permitiu que os professores participantes da intervenção passassem a reforçar mais os comportamentos adequados dos alunos e a ignorar comportamentos inadequados desses após a intervenção, o que não ocorreu no grupo controle. Contudo, não foi possível diferenciar o grupo experimental e controle com relação a descrição adequada de contingências dos comportamentos dos alunos. Tal estudo no Brasil é pioneiro e relevante por demonstrar ser possível alterar comportamentos dos professores por meio de capacitação, contudo não foram descritos detalhes da intervenção, como número total de encontros, duração, objetivo de cada

encontro, materiais utilizados, número de participantes do grupo controle e experimental, nem foram empregados instrumentos validados.

De modo geral, notou-se que as estratégias de prevenção apresentadas nestes oito estudos foram semelhantes ao que as revisões de literatura apontaram para evitar a violência escolar (Nogueira, 2003; Sastre, 2009; Szenczuk, 2004; Zechi, 2008).

Estudos sem objetivo principal de descrever intervenções à violência escolar, mas que apresentavam sugestões de sua prevenção

Nos estudos empíricos e teóricos, embora os pesquisadores não tratavam especificamente de intervenções de prevenção de violência escolar ou bullying, foram sugeridas mudanças para a prevenção de tal fenômeno.

Mudanças por parte da escola e dos funcionários

Em relação a projetos de capacitação de professores e de outros funcionários da escola, Francisco e Libório (2009) e Cristovam, Osaku, Gabriel, Ribas e Alessi (2010) apontaram que os educadores não sabem como atuar diante de situações de bullying, necessitando de capacitação, e que atribuem as condições familiares dos alunos como principais causas de indisciplina e violência, tendo dificuldade em desenvolver uma educação crítica e socialmente transformadora (Mascarenhas, Ribeiro & Silva, 2007). Araújo e Pérez (2006) apontaram também ser relevante a discussão em grupo sobre situações problemas do dia a dia da escola, problematizando concepções superficiais por parte dos professores das causas dos comportamentos inadequados dos alunos (por exemplo dizer que ser de um bairro violento os torna necessariamente violentos).

Ainda a respeito da formação dos professores, segundo Rangel e Petry (2005), esta deve envolver educação política para que os docentes se tornem mais críticos em relação às condições sociais e ao que seja participação cidadã, podendo estimular os alunos a mudar a realidade social brasileira. De Souza, Medeiros, Carneiro e Tancredi

(2009) descreveram comportamentos de professores considerados bem sucedidos por seus pares: respeitar o aluno, dominar o conteúdo que ensina, conhecer teorias pedagógicas, trabalhar em equipe, fazer cursos, se autovalorizar e ter fé. Em relação à importância da fé, é necessário que mais estudos investiguem o que envolveria tal ação. Seria ter esperança, ter paciência, ou acreditar que a escola pode melhorar ou ter uma crença religiosa?

Em relação a estratégias e projetos de intervenção, houve textos que explicitaram alterações mais específicas, porém não menos importantes e, em outros, intervenções mais amplas. Dentre as mais específicas, têm-se a defesa de programas de mediação de conflitos na escola, Chrispino e Santos (2011) descreveram técnicas a serem aplicadas por funcionários das escolas para ensinar a resolução de conflitos, como o uso da controvérsia controlada (escolhe-se um tema polêmico a ser debatido, escuta-se as diversas opiniões com um indivíduo mediando a discussão, propõem-se um consenso ou uma síntese), a solução de dilemas (escolha obrigatória de uma alternativa dentro de um conjunto de alternativas, sendo que qualquer uma delas incorrerá em impactos negativos ou indesejáveis) e dramatização de situações de conflito. Além de tais técnicas, a realização de assembléias na escola para discutir problemas concretos do dia a dia escolar foi apontada como possibilidade para ensinar a resolver conflitos (Araújo, 2008). E, Razera e Nardi (2006) destacaram a necessidade de incorporar ao ensino de Ciências discussões que promovam o desenvolvimento moral dos alunos. Ainda em relação a atividades de desenvolvimento moral, Menin et al. (2008) estudara o que seria injustiça para os alunos, indicando a necessidade de projetos para que os estudantes desenvolvam um conceito mais amplo de justiça, baseado em argumentos de equidade e reflexão sobre princípios morais.

Em relação à prevenção da depredação das instituições escolares, Medrado (1998) expôs ser necessário consertar o que estiver destruído ou danificado o quanto antes, estimular a comunidade ao entorno da escola a participar de projetos específicos da escola (como realizar uma horta) para que preserve a instituição escolar, tornar as escolas menores e atender menor número de alunos.

Em relação a propostas mais amplas, Enyg, Gisi e Ens (2009) e Silva e Salles (2010) defenderam mais discussões entre alunos, pais e educadores sobre o que é violência escolar, suas causas e construção de projetos compartilhados de intervenção. Em relação ao desenvolvimento de projetos compartilhados, Iunes e Leite (2011) descreveram que esses, em geral, são previstos nos Projetos Pedagógicos da Escola, porém dificilmente implantados, sendo necessário que a preocupação não se perca no campo teórico e, sim, enfoque a prática. Com perspectiva semelhante, Camacho (2001) defendeu que as escolas se preocupem não somente com o ensino de habilidades e conteúdos acadêmicos, como também planeje como serão desenvolvidas relações interpessoais saudáveis entre os indivíduos da escola. Importante trabalho é o Fonseca, Gouveia, Medeiros, Gouveia e Cavalcanti (2010) que traduziram e avaliaram as características psicométricas de um instrumento para medir a percepção da escola como comunidade.

Igualmente, Garcia (2009) argumentou como essencial a incorporação da prevenção de indisciplina e violência ao projeto pedagógico da escola e Freire (2006) discutiu que a cultura de paz deve ser ensinada desde o início da escolarização e inexoravelmente compreenda temas como injustiças, desigualdades sociais e diferenças. Silva e Salles (2010a) defenderam que o estudo se configure realmente como uma possibilidade de ascensão social aos grupos desfavorecidos. Adicionalmente, Ferrari e Araújo (2005) defenderam que os educadores tenham liberdade para divulgar o seu

saber, respeitando as particularidades do aluno, o que permitiria melhorar o vínculo educativo aluno-professor.

Adicionalmente, defendeu-se o aumento das possibilidades por parte dos alunos de se expressarem, participarem das decisões e responsabilidades da escola, de se aumentar o diálogo com os alunos, de se propiciar atividades que valorizem a individualidade do estudante e busquem conhecer os valores, dificuldades e aspirações dos alunos, por parte de 10 artigos (Carvalho, 1998; Cocco & Marques, 2010; Galvão, Gomes, Capanema, Caliman, & Câmara, 2010; Liberal, Aires, Aires, & Osório, 2005; Loureiro, 1999; Oliveira & Martins, 2007, Santos, 2001, Speller, 2005). Mas se escutar a opinião dos alunos para prevenir violência na escola foi considerado importante, Santana (2012) notou que os estudantes defendem maior articulação família-escola, aumento da supervisão dos espaços escolares, mais diálogo entre alunos e educadores, porém tal autora afirmou que faltou aos alunos entender o papel da violência simbólica e das desigualdades sociais para a ocorrência da violência escolar, como será explicado a seguir.

De nada adianta querer conhecer o aluno e deixar que ele tenha um papel mais atuante na escola se este for vítima de violência por parte de funcionários ou da instituição. Assim, houve autores que consideraram relevante atentar para a violência simbólica que ocorre por parte dos funcionários da escola ao exercer a autoridade diante dos alunos, ao avaliar a aprendizagem desses, ao elaborar as estratégias de ensino, ao pressupor quem irá aprender e dedicar-se mais a tal(is) alunos em detrimento de outros, sendo que 14 artigos destacaram tais aspectos (Albuquerque, 2004; Anser, Joly & Vendramini, 2003; Caliman, 2006; Earp, 2010; Galvão et al., 2010; Itani, 1998; Speller, 2005, Muller, 2006, Nozaki & Dias, 1999; Ornellas, 2012; Tacca, 1998; Urt & Motta, 2007; Silva e Salles, 2010b). Houve também um texto que discutiu a exclusão social de

alunos com dificuldades de aprendizagem que frequentam classes especiais e a inadequação da escola ao não considerar o contexto de vida dos alunos para entender suas dificuldades acadêmicas e problemas de comportamento (Fajardo, Silva, Pinto, & Beresford, 2006).

Além da violência de cunho simbólico, existiu autores que apresentaram a ocorrência de violência verbal e física por parte dos funcionários das escolas. Um artigo focalizou a discriminação étnica na escola (Muller, 2006), enfatizando-se que os professores devem evitar atitudes preconceituosas entre alunos e de si. Stelko-Pereira, Santini e Williams (2011) encontraram relação entre alunos serem agressivos em relação aos colegas e serem agredidos fisicamente por funcionários em escolas públicas, sendo essencial que os educadores aprendam técnicas de auto-controle e que haja melhora nas condições de trabalho desses profissionais (salário, carga horária, etc.). Situações de violência por parte de professores a alunos foram apontadas também em escolas particulares, conforme estudo de Tognetta e Vinha (2010).

Se educadores agrediram alunos, esses também foram agredidos, conforme Levandoski, Ogg e Cardoso (2011). Estes pesquisadores realizaram um estudo com professores de Educação Física e perceberam que atuar em mais de um estabelecimento escolar estar mais associado a ser vítima, talvez por o educador estar mais estressado e ter menos apoio por parte dos colegas, já que estaria menos tempo em uma única escola. Silva e Salles (2010b) perceberam a ocorrência de violência aos educadores, as quais em geral foram resolvidas por meio da realização de Boletins de Ocorrência por parte do educador, o que na opinião das autoras impossibilita o diálogo e a reflexão de quais as potencialidades do educador para efetivamente ensinar o aluno a conviver. Vieira et al. (2010) também notaram que muitos docentes adoecem devido à ocupação e não conseguem perceber que outros fatores além da própria atuação determinam o

rendimento escolar do aluno, como condições materiais da escola. Portanto, as presentes autoras acreditam que programas de prevenção de violência escolar devem atentar para o estresse do educador e evitar que esses sejam agredidos por alunos.

Além das estratégias para prevenção, houve artigos que destacaram aspectos da violência escolar que comumente são negligenciados nas intervenções. Dois artigos detalharam discriminações com base no sexismo, por parte dos alunos (Zaluar & Leal, 1997, Freire, Sabarense & Branco, 2009) ou com base na orientação sexual deste (Dinis, 2011). Roselli-Cruz (2011) defendeu que seja incorporado ao currículo discussões sobre heterossexualidade, homossexualidade e uso de palavras grosseiras de cunho sexual para ofender, relatando uma experiência nesse sentido em uma escola pública. Golarte (2010) destacou que muitas das agressões entre alunos começam como brincadeiras e deve haver intervenção diante dessas, evitando eventos violentos mais graves. Perfeito (2012) defendeu mais discussões sobre cyberbullying por parte de educadores, com alunos.

Adicionalmente, apontou-se que situações de violência intrafamiliar estão associadas a vivenciar situações de *bullying*, seja como autor ou como vítima na escola (Pinheiro & Williams, 2009; Maldonado & Williams, 2005; Joly, Dias, & Marini, 2009) e a ser vítima de agressões verbais por parte de educadores (Lisboa et al., 2002). Desse modo, a partir dos resultados destas pesquisas, concluímos ser evidente não ser possível prevenir violência na escola sem lidar com casos de alunos que sofrem violência na família.

Moura, Cruz e Quevedo (2011) notaram que ter sintomas de hiperatividade, ser do sexo masculino e ter problemas de relacionamento com colegas estavam associados a ser vítima de bullying. Ainda, em relação a associação entre gênero e agressividade, Prodócimo, Silva, Miguel e Recco (2010) perceberam que meninas também são

violentas agindo de modo indireto, como excluindo e fazendo rumores, porém também podem cometeram agressões físicas. Certamente, tais dados denotam em nossa opinião que as intervenções de violência escolar deveriam ter algumas estratégias comuns a ambos os sexos, mas também algumas estratégias específicas a cada sexo.

Levandoski (2010) notou que as vítimas ou autores-vítimas de bullying tendem a estar mais insatisfeitas com suas características corporais do que autores de bullying, bem como tendem a ser menores e mais fracos fisicamente do que os agressores. Semelhantemente, alunos com baixa auto-estima são comumente mais vítimas de violência escolar (Marriel, Assis, Avanci, & Oliveira, 2006). Além disso, alunos vítimas de *bullying*, geralmente têm sintomas de transtorno de conduta e depressão (Cruzeiro et al., 2008). Dessa maneira, a aceitação do próprio corpo e a valorização das características pessoais dos alunos podem ser elementos para atividades com alunos.

Por fim, houve um único estudo que destacou as consequências físicas da violência escolar, indicando que essa acarreta inclusive em lesões maxilofaciais em alunos, em sua maioria do sexo masculino dos 13 aos 17 anos (Cavalcanti, 2009).

Mudanças por meio de maior interdisciplinaridade

Santos, Vidal, Bittencourt, Boery, Sena (2011), Cristovam, Osaku, Gabriel, Ribas, Alessi (2010), Ruzany e Meirelles (2009) defenderam multidisciplinaridade no enfrentamento a violência escolar, de modo que profissionais da saúde e da educação criem parcerias para educação em saúde. Lopes Neto (2005, 2007) alertou para a necessidade de pediatras saberem o que é o bullying, identificarem alunos com problemas de saúde relacionados ao bullying, informarem a família do aluno e defenderem programas a serem aplicados em escolas para prevenção de tal problema.

O envolvimento dos profissionais da saúde em relação ao combate da violência escolar em nossa opinião deve ocorrer desde a graduação desses, uma vez que Villaça e

Palácios (2010) destacaram que o fenômeno bullying ocorre também no ensino superior, relatando episódios em um curso de Medicina. Cavaca, Esposti, Santos-Neto e Gomes (2010) também indicaram ocorrência de violência entre estudantes e docentes em curso de Odontologia.

A articulação também com os profissionais da justiça e assistência social certamente é necessária, pois conforme Zaine, dos Reis e Padovani (2010), adolescentes cumprindo medidas sócio-educativas costumam estar envolvidos em situações de bullying, principalmente como autores.

Mudanças relacionadas ao sistema econômico e às desigualdades sociais

Houve autores que se ocuparam em aprofundar as relações entre o sistema sócio-econômico capitalista com a violência social e violência escolar (Anser, Joly & Vendramini, 2003; Mühl, 2009; Oliveira & Martins, 2007), expondo que a escola busca legitimar diferenças sócio-culturais em favor dos grupos hegemônicos e molda os alunos para que se adaptem às necessidades capitalistas. Apesar de tais pesquisas, pensa-se ser importante melhor definir quais aspectos econômicos interferem para que haja violência na escola, de que maneira ocorreria tal modelagem e como se poderia intervir. Críticas genéricas à escola, a associando ao capitalismo, não facilitam a elaboração de intervenções, tampouco fundamentam o Direito ao Ensino Fundamental às crianças e adolescentes, o que certamente trata-se de uma conquista.

Na mesma direção, vários pesquisadores notaram que bairros violentos e de baixo nível sócio-econômico podem apresentar uma intensidade maior de violência escolar (Araújo, 2001; Ruotti, 2010; Zaluar & Leal, 1997), pois podem facilitar o acesso a substâncias psicoativas ilegais e armas, incentivar o envolvimento em atividades ilegais e a evasão escolar, fornecer modelos de comportamentos agressivos e provocar medo nos alunos, os deixando com menores condições emocionais para

estudar. Monteiro (1998) também destacou a relação entre a presença de gangues na escola e a localização da escola em bairros pobres e violentos. Tais pesquisas, assim, indicam a necessidade de que programas aplicados em escolas situadas em regiões vulneráveis apresentem múltiplos componentes, de modo a não apenas intervir nas relações entre os alunos como também incorporem ações na comunidade do entorno.

Adicionalmente, Medrado (1998) discutiu que a depredação do espaço escolar está relacionado ao contraste existente entre estrutura física da escola e condições dos domicílios dos moradores do bairro onde esta se localiza, sendo que o fato de a escola estar em muito melhor condições do que a casa dos alunos pode produzir revolta. Certamente, esta pesquisa de Medrado deveria ser entendida como um indicativo de que se deve criar condições para que a comunidade entenda que a escola é um bem público, a ser utilizado também por ela e não que se deva piorar as condições da escola.

Mudanças de perspectiva em relação a se a violência escolar é um problema e como deve-se atuar

Houve um ensaio teórico contrário ao emprego do termo *bullying*, por se acreditar que a utilização do termo desconsidera as questões macrossociais mais amplas que determinam relações de desrespeito na escola (Antunes & Zuin, 2008). Certamente deve-se ter cautela ao usar expressões como: "Este aluno é vítima de bullying", "Este aluno é autor de bullying", porém o fato de existirem contingências sociais amplas envolvidas no fenômeno da violência escolar não destitui a importância de definirmos o problema e nomeá-lo, a fim de que se possa estabelecer diálogo entre pesquisadores sobre o assunto, identificar facilmente pesquisas que tratem do problema, alertar pais, professores e comunidade, principalmente porque o problema é grave.

Semelhantemente, Aquino (1998) discorreu que o termo violência pode ter um caráter positivo ocorrendo pelo exercício da autoridade do docente. Os autores desta

revisão acreditam que não é recomendável usar o termo violência acreditando que esse tenha um caráter adequado, pois, na maioria das vezes, tal conceito se refere a ações de desrespeito aos Direitos Humanos. Dizer que o ensino de regras e limites é ser violento é também problemático, pois poderia ser utilizado para justificar ações de desrespeito ao aluno por parte do educador.

Fontes (2010) também apontou a investidura da autoridade do docente como importante para o enfrentamento da violência, de maneira que os educadores compreendam a necessidade de impor limites aos alunos, de que nem tudo necessite ser negociado, conversado. Semelhantemente, Sena (2010) apontou como necessário que o professor seja instituído de autoridade, que simbolize a figura de pai, referindo-se ao conceito psicanalítico de pai, o qual impõe limites, estabelece regras e normas. Os presentes autores discordam de Fontes (2010) e Sena (2010), uma vez que deve haver regras a serem cumpridas pelos alunos, porém deve ocorrer também explicações do porque as regras são necessárias e, principalmente, o educador deve ser exemplo de seguidor de regras e deve consequenciar consistentemente as ações dos alunos.

Ainda, Da Silva (2004) afirmou que a escola exagera quando encaminha meninos com comportamentos agressivos e indisciplinados para atendimento psicológico, afirmando que haveria a tentativa de feminilização desses alunos, indo “contra a natureza” da formação de uma identidade masculina. Tal perspectiva de Da Silva (2004) nos parece preconceituosa, estereotipando o que se refere ao feminino e ao masculino e desconsiderando que crianças com comportamento agressivos necessitam de acompanhamento familiar, escolar e, algumas vezes, até mesmo atendimentos psicológicos individuais.

Considerações finais

Esse estudo teve como objetivo revisar programas de prevenção de violência escolar brasileiros publicados em periódicos da área de Psicologia e Educação, tendo-se encontrado apenas oito estudos e nenhum efetivamente que inclui medidas de violência antes e após a intervenção. Dessa maneira, é urgente a realização e avaliação de programas preventivos de violência escolar brasileiros.

Apesar de tal lacuna, diversos estudos indicaram caminhos a serem percorridos para prevenir violência na escola, dentre esses: melhorar a relação aluno-educador, promover ambiente escolar democrático, promover habilidades de convivência entre os alunos, trabalhar o tema do respeito aos Direitos Humanos e as conseqüências da violência com todas as séries escolares e em todas as matérias, intervir para compensar ou reduzir fatores de risco para a violência (violência intrafamiliar, bairro em que o aluno mora violento, com baixo status sócio-econômico e com poucas opções de lazer) e capacitar professores. Contudo, também se observou estudos que desconsideraram a importância de uma definição clara de eventos de bullying, argumentaram como desejável atos mais impositivos do educador em relação ao aluno, definindo tais atos como violentos e mesmo declararam como exagerado o tratamento de meninos com comportamentos agressivos, o que em nossa opinião seria um retrocesso.

Estudos futuros poderiam complementar essa investigação incluindo periódicos de outras áreas do conhecimento além da Psicologia e Educação, tais como Sociologia, Ciências Sociais e Medicina e periódicos com avaliações C e D pelo Qualis da CAPES. Adicionalmente, capítulos de livros e livros poderiam ser revisados a fim de verificar se não propõem intervenções a violência escolar ou a problemas relacionados, como o programa de Gomide, Martins e Watanabe (2010) o qual obteve resultados positivos em delineamento com grupo controle e avaliações de pré e pós-programa na promoção do comportamento moral de escolares.

Referências

- Albuquerque, A. E. M. de (2004). Educação e autoritarismo, por uma gestão democrática de espaço escolar. *Linhas Críticas*, 10 (18), 33-48.
- Anser, M. A. C. I., Joly, M. C. R. A., & Vendramini, C. M. M. (2003). Avaliação do conceito de violência no ambiente escolar: visão do professor. *Psicologia: Teoria e Prática*, 5 (2), 67-81.
- Antunes, D. C., & Zuin, A. A. S. (2008). Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia e Sociedade*, 20 (1), 33-42.
- Aquino, J. G. (1998). A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos CEDES*, 19 (47), 07-19.
- Araújo, C.. (2001). As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia. *Educação e Pesquisa*, 27 (1), 141-160.
- Araújo, M. da S., & Perez, C. L. V. (2006). Um jogo de luz e de sombras: lógicas de ação no cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (33), 461-563.
- Araújo, U. F. (2008). Resolução de conflitos e assembleias escolares. *Cadernos de Educação*, 31, 115 - 131.
- Benelli, S. J. (2002). O internato escolar como instituição total: violência e subjetividade. *Psicologia em Estudo*, 7 (2), 19-29.
- Caliman, G. (2006). Estudantes em situação de risco e prevenção. *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*, 14 (52), 383-396.
- Camacho, L. M. Y. (2001). As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa*, 27 (1), 123-140.
- Carvalho, R. M. L.L. (1998). A violência na educação formal. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2 (3), 257-264.

- Cavaca, A. G., Esposti, C. D. D., Santos-Neto, E. T., & Gomes, M. J. (2010). A relação professor-aluno no ensino da Odontologia na Universidade Federal do Espírito Santo. *Trabalho, educação e saúde*, 8 (2), 305-318.
- Cavalcanti, A.L. (2009). Lesões no complexo maxilofacial em vítimas de violência no ambiente escolar. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14 (5), 1835-1842.
- Chrispino, A., & Dusi, M. L. H. M. (2008). Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16 (61), 597-624.
- Chrispino, A., & Santos, T. C. dos. (2011). Política de ensino para a prevenção da violência: técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19 (70), 57-80.
- Cocco, M.; & Lopes, M. J. M. (2010). Violência entre jovens: dinâmicas sociais e situações de vulnerabilidade. *Revista Gaúcha Enfermagem*, 31 (1),151-159.
- Cristovam. M. A. da S., Osaku, N. O., Gabriel, G. F. C. P., & Ribas, J., Alessi, D. (2010). Atos de bullying entre adolescentes em colégio público de Cascavel. *Adolescência e Saúde*,7 (4), 46-54
- Cruzeiro, A. L. S., da Silva, R. A., Horta, B. L., Souza, L. D. de M., Faria, A. D., Pinheiro, R. T., Silveira, I. de O., Ferreira, C. D. (2008). Prevalência e fatores associados ao transtorno de conduta entre adolescentes: um estudo de base populacional. *Cadernos de Saúde Pública*, 24 (9), 2013-2000.
- Da Silva, I. P. (2004). Para ser um guri: espaço e representação da masculinidade na escola. *Estilos da Clínica*, 9 (17), 70-83.
- De Souza, A. P. G., Medeiros, L. M. de, Carneiro, R. F., & Tancredi, R. M. S. P. (2009). Saberes e fontes de aprendizagens de professoras consideradas bem-sucedidas. *Cadernos de Educação*, 34, 221 - 235.

- Dinis, N. F. (2011). Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. *Educar em Revista*, 39, 39-50.
- Earp, M. de L. S. (2010). Relato de um instrumento de análise da sala de aula em construção. *Educação em foco*, 15 (1), 127-149.
- Eyng, A. M., Gisi, M. L., & Ens, R. T. (2009). Violências nas escolas e representações sociais: um diálogo necessário no cotidiano escolar. *Revista Diálogo Educacional*, 9 (28), 467-480.
- Fajardo, I. N., Silva, I. L., Pinto, F. C. F., & Beresford, H. (2006). Pressupostos de uma avaliação de contexto existencial da violência escolar para o planejamento de condutas motoras educacionais voltadas para pré-adolescentes de classes de progressão. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14 (50), 91-106.
- Ferrari, I. F., & Araújo, R. S. (2005). O mal-estar do professor frente à violência do aluno. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 5 (2), 261-280.
- Fonseca, P. N., Gouveia, V. V., de Medeiros, E. D., Gouveia, R. S. V., & Cavalcanti, J. P. N. (2010). Escala de percepção da escola como comunidade: evidências de validade fatorial e consistência interna. *Arquivo brasileiro de psicologia*, 62 (1), 135-147.
- Fontes, A. M. N. (2010). Violência nas escolas: a crise da autoridade. *Educação em foco*, 15 (1), 77-85.
- 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, A. M. A. (2006). Educação para a paz segundo Paulo Freire. *Educação*, 2 (59), 387 - 393.
- Freire, S. F. De C., Sabarense, S., & Branco, A. U. (2009). A perspectiva das crianças sobre questões de gênero na escola. *Psico*, 40 (2), 184-193.

- Furlong, M., & Morrison, G. (2000). The School in school violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8 (2), 71-82
- Galvão, A., Gomes, C. A., Capanema, C., Caliman, G., & Câmara, J. (2010). Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18 (68), 425-442.
- Garcia, J. (2009). Indisciplina e violência nas escolas: algumas questões a considerar. *Revista Diálogo Educacional*, 9 (28), 511-523.
- Gonçalves, L. A. O., & Sposito, M. P. (2002). Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 101-138.
- Golarte, L. C. (2010). Violentos ou indisciplinados? Um estudo sobre o comportamento adolescente na escola pública. *Educação em foco*, 15(1), 13-27.
- Grossi, P. K., & Aginsky, B. G. (2006). A construção da cultura de paz como uma estratégia de superação da violência no meio escolar: impasses e desafios. *Educação*, 29 (2), 415 – 433.
- Grossi, P. K., dos Santos, A. M. de Oliveira, S. B., & Fabis, C. da S. (2009). Implementando práticas restaurativas nas escolas brasileiras como estratégia para a construção de uma cultura de paz. *Revista Diálogo Educacional*, 9 (28), 497-510.
- Iunes, N. P., & Leite, M. C. L. (2011). A gestão democrática recontextualizada na escola em experiências de democracia participativa. *Cadernos de Educação*, 38, 151-173.
- Itani, A. (1998). A violência no imaginário dos agentes educativos. *Cadernos CEDES*, 19 (47), 36-50.
- Joly, M. C. R. A., Dias, A. S. Marini, & J. A. da S. (2009). Avaliação da agressividade na família e escola de ensino fundamental. *Psico-USF*, 14 (1), 83-93.

- Levandoski, G. (2010). Análise de fatores associados ao comportamento bullying no ambiente escolar. *Motriz: Revista de Educação Física*, 16 (4), 1060.
- Levandoski, G., Ogg, F., & Cardoso, F. L. (2011). Violência contra professores de educação física no ensino público do estado do Paraná. *Motriz: revista de educação física*, 17 (3), 374-383.
- Liberal, E. F., Aires, R. T., Aires, M. T., & Osório, A. C. de A. (2005). Escola segura. *Jornal de Pediatria*, 81 (5 supl.), S155-S163.
- Lisboa, C., Koller, S. H., Ribas, F. F., Bitencourt, K., Oliveira, L., Porciuncula, L. P., & De Marchi, R. B. Estratégias de coping de crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 15 (2), 345-362.
- Lopes Neto, A. A. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81 (5), s164-s172.
- Lopes Neto, A. A. (2007). Bullying. *Adolescência e Saúde*, 4(3), 51-56.
- Lopes, R. E., Adorno, R. C. F., Malfitano, A. P. S., Takeiti, B. A., Silva, C. R., & Borba, P. L. O. (2008). Juventude pobre, violência e cidadania. *Saúde e sociedade*, 17(3), 63-76.
- Loureiro, A. M. L. (1999). Violência: paradoxos, perplexidades e reflexos no cotidiano escolar. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 3(5), 51-60.
- Maldonado, D. P. A., & Williams, L. C. A. (2005). O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. *Psicologia em Estudo*, 10 (3), 353-362.
- Marriel, L. C., Assis, S. G., Avanci, J. Q., & Oliveira, R. V. C. (2006). Violência escolar e auto-estima de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, 36 (127), 35-50.

- Mascarenhas, A. C. B., & Ribeiro, M. B. A. (2007). Os conceitos fundamentais das ciências humanas e a formação do professor. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação*, 32 (1): 91-109.
- Medrado, H. I. P. (1998). Formas contemporâneas de negociação com a depredação. *Cadernos CEDES*, 19 (47), 81-103.
- Menin, M. S. de S., Shimizu, A. de M., Cordeiro, A. P., Spada, A. C. M., de Oliveira, C. A. V., Vagula, V. K. B., de Souza, E. F. D., Osório, W. G., & Costa, M. L. A. (2008). Injustiças na escola: concepções de alunos. *Cadernos de Educação*, 31, 85 - 113.
- Milani, F. M., Jesus, R. de C. D. P., & Bastos, A. C. de S. (2006). Cultura de paz e ambiências saudáveis em contextos educacionais: a emergência do adolescente protagonista. *Educação*, 29, 369-386.
- Monteiro, S. A. I. (1998). Tentando compreender Prometeu e Dionísio na mira da violência. *Cadernos CEDES*, 19 (47), 67-80.
- Moura, D. R. de, Cruz, A. C. N., & Quevedo, L. de A. (2011). Prevalência e características de escolares vítimas de bullying. *Jornal de Pediatria*, 87 (1), 19-23.
- Mühl, E. H. (2009). Violência, racionalidade instrumental e a perspectiva educacional comunicativa. *Cadernos de Educação*, 33, 251 - 274.
- Müller, M. L. R. (2006). Educação Anti-racista e Formação de Professores: a Lei 10.693/03 em questão. *Revista de Educação Pública*, 15 (28), 43-57.
- Njaine, K., & Minayo, M. C. de S (2003). Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. *Interface*, 7 (13), 119-134.
- Nogueira, R. M. C. D. P. A. (2003). *Escola e violência: análise de dissertações e teses sobre o tema na área de Educação, no período de 1990 à 2000*. Dissertação de

- Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 133p.
- Nozaki, I., & Dias, T. L. (1999). Fracasso Escolar e Controle Simbólico. *Revista de Educação Pública*, 8 (13), 25-42.
- Oliveira, D. C. de, Martins, I. S., Fischer, F. M., de Sá, C. P., Gomes, A. M. T., & Marques, S. C. (2004). Pedagogia, futuro e liberdade: a instituição escolar representada por professores, pais e alunos. *Psicologia: Teoria e Prática*, 31- 47.
- Oliveira, E. C. S., & Martins, S. T. F. (2007). Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), 90-98.
- Ornellas, M. de. L. S. (2012). Grito e Silêncio: dois ecos que violam a escola. *Estilos da Clínica*, 17(1), 136-147.
- Pereira, C. M., & Gioia, P. S. (2010). Formação de professores em análise comportamento para manejo de comportamentos considerados violentos de alunos. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 12 (1), 121-145.
- Perfeito, R. S. (2012). Ambientes escolares e sociais moldados pelo *Cyberbullying* e suas consequências perante crianças e adolescentes. *Adolescência e Saúde*, 9(1), 59-63.
- Pinheiro, F. F. M., & Williams, L. C. A. (2009). Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas no ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, 39 (138), 995- 1018.
- Prodócimo, E., Silva, R. G. C., Signorelli, M. R. S., & Recco, K. V. (2010). Meninas também agredem? Estudo sobre agressão entre escolares. *Educação em foco*, 15(1), 59-76.
- Rangel, M., & Petry, P. (2005). Educação política de professores: conceitos e importância. *Educação*, 2 (56), 352 – 360.

- Razera, J. C. C., & Nardi, R. (2006). Ética no ensino de ciências: responsabilidades e compromissos com a evolução moral da criança nas discussões de assuntos controvertidos. *Investigações em Ensino de Ciências*, 11 (1), 53-66.
- Roselli-Cruz, A. (2011). Homossexualidade, homofobia e a agressividade do palavrão: seu uso na educação sexual escolar. *Educação em Revista*, 39, 73-85.
- Ruotti, C. (2010). Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade. *Educação e Pesquisa*, 36 (1), 339-355.
- Ruzany, M. H., & Meirelles, Z. V. (2009). Adolescência, juventude e violência: identificação, abordagem e conduta. *Adolescência e Saúde*, 6 (3), 52-60.
- Santana, A. F. S. (2012). Representações sociais de estudantes do ensino fundamental da rede pública de ensino acerca da violência na escola. *Inter-Ação*, 37 (1) 113-130.
- Santos, J. V. T. dos (2001). A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*, 27 (1), 105-122.
- Santos, F. P. dos A., Vidal, L. M., Bittencourt, I. S., Boery, R. N. S. de O., & Sena, E. L. da S. (2011). Estratégias de enfrentamento dos dilemas bioéticos gerados pela violência na escola. *Physis*, 21 (1), 267-281.
- Sastre, E. (2009). *Panorama dos estudos sobre violência na escola no Brasil: 1980 – 2009*. Disponível em: http://www.google.com.br/search?hl=ptBR&q=Panorama+dos+estudos+sobre+viol%C3%Aancia+na+escola+no+Brasil%3A+1980+%E2%80%93+2009.+&aq=f&aqi=&aql=&oq=&gs_rfai=
- Sena, I. de J., & Farias, M. de L. O. (2010). Função paterna e adolescência em suas relações com a violência escolar. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 10 (1), 111-136.
- Silva, J. M. A. de P., & Salles, L. M. F. (2010a). A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. *Educar em Revista*, 217-232.

- Silva, J. M. A. de P., & Salles, L. M. F. (2010b). A relação professor-aluno como um dos enfoques de análise da violência escolar. *Educar em Revista*, 87-104.
- Speller, M. A. R. (2005). Alguns subsídios freudianos para pensar a violência nas escolas. *Revista de Educação Pública*, 15 (27), 93-105.
- Sposito, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 27 (1), 87-104.
- Stelko-Pereira, A. C., Santini, P. M., & Williams, L. C. de A. (2011). Punição corporal aplicada por funcionários de duas escolas públicas brasileiras: prevalence in two public schools. *Psicologia em Estudo*, 16 (4), 581-591.
- Szenczuk, D. P. (2004). *(In)disciplina escolar: um estudo da produção discente nos programas de pós-graduação em educação (1981- 2001)*. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, 204 p.
- Tacca, M. C. V. (1998). Professores, suas crenças e as possibilidades de sucesso de seus alunos. *Linhas Críticas*, 5(9), 85-102.
- Tognetta, L. R. P., & Vinha, T. P. (2010). Até quando? *Bullying* na escola que prega a inclusão social. *Educação*, 35 (3), 449-464.
- Urt, S. da C.; & Motta, M. A. A. da (2007). Professores pensam e fazem a diferença. *Linhas Críticas*, 13 (25), 311-316.
- Vieira, J. S., Garcia, M. M. A., Martins, M. de F. D., Eslabão, L., Silva, A. F., Balinhas, V. G., Fetter, C. L. da R., Gonçalves, V. B. (2010). Constituição das doenças da docência. *Cadernos de Educação*, 37, 303 - 324.
- Villaça, F. de M., & Palácios, M. (2010). Concepções sobre assédio moral: bullying e trote em uma escola médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34 (4), 506-514.

- Werthein, J. (2003). Apresentação. *Violência na Escola: América Latina e Caribe*. Brasília: UNESCO. 7-10
- Zaine, I., Reis, M. de J. D. dos, & Padovani, R. da C. (2010). Comportamentos de bullying e conflito com a lei. *Estudos de psicologia*, 27 (3), 375-382.
- Zaluar, A. M., & Leal, C. (1997). Gênero e Educação Pública: uma comparação entre o CIEP e a escola comum. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 78, 157-194.
- Zechi, J. A. M. (2007). Escola e violência: análise da produção acadêmica sobre o tema na área de educação no período de 1990 a 2005. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 2, 1-9.
- Zechi, J. A. M. (2008). Violência e indisciplina em meio escolar: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005. Dissertação de Mestrado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP de Presidente Prudente – SP, 147 p.

Stelko-Pereira, A. C., Williams, L. C. A. (a ser submetido). Escala de Violência Escolar - versão estudante: Análise de características psicométricas.

Ana Carina Stelko-Pereira

Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams

RESUMO

Neste estudo realizou-se análise de componentes principais e de consistência interna da Escala de Violência Escolar versão estudantes (EVE) com 397 alunos de 6º. a 9º. ano de duas escolas localizadas em uma região de alta vulnerabilidade social do Estado de São Paulo. Tal instrumento possui 4 escalas, todas com escalas de pontuação tipo Likert, de 5 pontos. Uma escala refere-se à *vitimização de alunos por alunos*, com indicadores associados à *frequência* de violência física, psicológica e material e à *gravidade* física e psicológica. Outra escala envolve a *vitimização de alunos por funcionários da escola*, apresentando dois fatores: vitimização interpessoal e dano material. A terceira escala avaliou a *autoria* de violência física e não física *de alunos por alunos*. Por fim, a última escala investiga *comportamentos de risco de alunos*. O EVE apresentou-se como uma ferramenta com índices de confiabilidade interna aceitáveis, sendo importante prosseguir com demais etapas de validação do instrumento.

Palavras-Chave: violência escolar; bullying; avaliação de violência

ABSTRACT

The objective of this research paper is to present the results of the principal component analysis of the *Escala de Violência Escolar (The School Violence Scale) – Student Version (EVE)* with 397 Brazilian students from grades 6-9 from two low social-economic schools in the State of São Paulo, in Brazil. The instrument has 4 scales, all using a five-point Likert scale. One sub-scale involves *student victimization by students* with items regarding the frequency of physical, psychological, and property violence, as well as severity of physical and psychological violence. Another sub-scale involves *student victimization by school staff*, with 2 factors: interpersonal victimization and property damage. The third sub-scale evaluates: physical non-physical *perpetration of violence by students*. Finally, the fourth sub-scale consists of student risk behaviors. The EVE has presented itself as an instrument with acceptable internal consistency, and it is important to proceed with further studies to investigate other psychometric properties of this instrument.

Key-words: school violence; bullying; violence assessment

RESUMÉN

El objetivo de este trabajo de investigación es presentar los resultados de un análisis de componentes principales de la Escala de Violencia Escolar (La Escala de Violencia Escolar) - Versión Estudiantil (EVE) hecha con 397 estudiantes brasileños del 6 al 9 grado de dos escuelas ubicadas en una zona de alta vulnerabilidad social del Estado de São Paulo, en Brasil. Este instrumento cuenta con 4 escalas, todas las escalas con una puntuación de Likert de 5 puntos. Una sub-escala implica la victimización estudiante por estudiantes con los elementos frecuencia de la violencia física, psicológica y material, como severidad de la violencia física y psicológica. Otra escala investiga la victimización estudiante por personal de la escuela, con 2 factores: victimización interpersonal y de danos a la propiedad. La tercera sub-escala evalúa el perpetración de violencia física y no física de los estudiantes. Por último, la cuarta sub-escala constaba de las conductas de riesgo del estudiante. El EVE presenta como un instrumento con una consistencia interna aceptable, y es importante continuar con los estudios para investigar otras propiedades psicométricas de este instrumento.

Palabras-clave: violencia escolar, intimidación entre pares, la evaluación de la violencia

Situações de violência escolar envolvem agressões físicas, psicológicas, contra o patrimônio e sexuais, as quais ocorrem entre alunos e entre alunos e funcionários (Stelko-Pereira & Williams, 2010). Tais situações vêm sendo estudadas cada vez mais no Brasil e com o apoio de importantes organizações, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

A Tabela 1 apresenta os principais estudos com o objetivo de estabelecer a prevalência de violência escolar em âmbito nacional ou com grandes amostras de participantes a partir do ano de 2000. Apesar de os estudos descritos na Tabela 1 fornecerem um parâmetro de qual a dimensão do problema da violência escolar, os questionários de investigação empregados em tais estudos não passaram por um processo de validação, não havendo, portanto, certeza se são precisos, confiáveis e adequados para o que se pretende medir. Adicionalmente, não se sabe se seriam úteis para realizar avaliações individuais, quando se pretende, por exemplo, encaminhar o aluno para receber acompanhamento específico.

Mesmo sendo importante validar instrumentos para aferir a violência escolar, a literatura científica brasileira tem negligenciado atenção a esse objetivo. As autoras do presente estudo realizaram uma pesquisa na base de dados *Scielo* e *Lilacs* com o descritor “violência”, tendo encontrado textos publicados entre 1998 a 2007, sendo que nenhum desses descrevia instrumentos validados para avaliação de violência escolar. Em acréscimo, em investigação sobre a produção científica nos programas de pós-graduação *stricto-sensu* sobre o tema da violência escolar, referente ao período de 1988 a 2006, foi encontrado apenas um estudo que buscava analisar a validade de um instrumento de avaliação do problema (Charczuk, 2005).

Tabela 1

Pesquisas brasileiras extensas sobre violência escolar: objetivo e método de investigação

	UNESCO (2002)	UNESCO (2005)	Codo (2006)	CEATS (2009)
Objetivo	Identificar percepção de professores, pais e alunos sobre a violência escolar Investigar frequência e gravidade da violência escolar Apontar mecanismos para prevenir o problema	Investigar experiências e percepções de alunos, professores e membros do corpo técnico-pedagógico da violência escolar	Investigou-se a prevalência da Síndrome de <i>Burnout</i> nos educadores e relacionou-se a ocorrência da síndrome com diversos fatores, entre eles a violência na escola.	Investigar situações de violência entre pares e <i>bullying</i> nas escolas
Local	<u>Norte</u> (Belém, Manaus) <u>Sul</u> (Porto Alegre, Florianópolis) <u>Sudeste</u> (São Paulo, Rio de Janeiro, Vitória) <u>Nordeste</u> (Fortaleza, Recife, Maceió, Salvador) <u>Centro-oeste</u> (Distrito Federal, Goiânia, Cuiabá)	<u>Norte</u> (Belém) <u>Sul</u> (Porto Alegre) <u>Sudeste</u> (São Paulo e Rio de Janeiro) <u>Nordeste</u> (Salvador)	Todos os estados e o Distrito Federal.	<u>Norte</u> (Belém, Ananindeua) <u>Sul</u> (Porto Alegre, São Leopoldo) <u>Sudeste</u> (São Paulo, São José do Rio Preto) <u>Nordeste</u> (São Luis, Codó, Tim-biras) <u>Centro-oeste</u> (Brasília, Samambaia, Brasilândia)
Seleção amostral	Escolas Públicas e Particulares. Seleção aleatória respeitando proporção quanto ao número de escolas e de estudantes de cada capital estudada.	Escolas Públicas (pelo menos 500 alunos). Seleção aleatória respeitando proporção quanto ao número de estudantes por nível de ensino (Fundamental ou Médio).	Encaminhado pelos sindicatos de professores a todos os docentes e dirigentes de escolas públicas.	5 escolas por região geográfica, sendo quatro públicas e uma particular; três em capital e duas no interior, duas com bom desempenho, uma com médio desempenho e duas com baixo desempenho na PROVA Brasil, selecionadas aleatoriamente.
Escolha dos participantes	Randomização de turmas de 5 ^a à 8 ^a séries e Ensino Médio	Randomização de turmas de alunos de 6 ^a ao Ensino Médio	Professores, outros funcionários e especialistas da rede pública estadual	Randomização de alunos de 5 ^a , 6 ^a , 7 ^a . e 8 ^a . séries.
Principal instrumento	Questionário criado para o estudo	Questionário criado para o estudo	Escala validada referentes à saúde do educador e Questionário sobre Violência	Questionário criado para o estudo
Outras fontes de coleta	Entrevista individual Grupo focal Roteiro de observação	Entrevista individual Grupo focal Roteiro de observação	Entrevista individual Diário de campo Roteiro de observação	Grupo focal
Tamanho da Amostra	33.655 alunos 10.255 pais 3.099 professores 2.155 outros	9.744 alunos 1.764 adultos (professores, diretores, policiais)	1.800.000 educadores (professores, funcionários e especialistas das redes públicas estaduais)	5.168 alunos 14 pais 64 funcionários

O estudo de Charczuk (2005) envolveu a construção de um Inventário de Indicadores de Violência na Escola (IIVE) e análise preliminar de suas propriedades psicométricas (análise por componentes principais e fidedignidade). Tal inventário consistiu em três sub-escalas, respondidos usando escala de pontuação tipo *Likert* de seis pontos. Uma destas se denomina *manifestações de violência na escola*; o aluno responde 32 itens sobre o que testemunhou, os quais explicam 66% da variância no instrumento e inclui os fatores: violências entre alunos ($\alpha=0.82$); violência sexual professor/aluno e aluno/professor ($\alpha=0.83$); envolvimento de pessoas de fora da escola em situações de violência ($\alpha=0.79$); violência verbal entre professor/aluno e aluno/professor ($\alpha=0.75$); porte e utilização de armas ($\alpha=0.81$) e violência contra o patrimônio ($\alpha = 0.73$). Outra escala refere-se a *ocorrências pessoais de violência na escola* (16 itens) que questiona sobre situações que o aluno vivenciou. Três fatores explicaram 65% da variância nas respostas: violência pessoal envolvendo professores ($\alpha = 0.77$); violência pessoal envolvendo alunos ($\alpha = 0.86$) e demais ocorrências pessoais de violência ($\alpha = 0.74$). Por fim, a terceira escala refere-se a *sentimentos dos alunos em relação à ocorrência de violência escolar* (9 itens) explicando 58% da variância, composta dos fatores sentimentos de segurança ($\alpha = 0.76$) e sentimentos de insegurança ($\alpha = 0.70$).

Tal trabalho de Charczuk (2005) é pioneiro no Brasil com relação à avaliação psicométrica de um instrumento para aferir violência escolar. Contudo, conforme exposto em Stelko-Pereira e cols. (2010), alguns aspectos que poderiam ser aprimorados no instrumento utilizado por Charczuk (2005) são: incluir questões referentes à autoria de violência pelo aluno, aumentar o enfoque às situações vivenciadas de violência, acrescentar itens que investiguem a violência física entre alunos e professores e excluir

os itens referentes à violência sexual entre aluno e docente, uma vez que se trata de um fenômeno diferenciado que necessitaria de um instrumento próprio.

Cunha (2009) também foi pioneiro na área de elaboração de instrumentos para a avaliação de violência escolar, ainda que tenha se restringido a elaborar um instrumento que avalia exclusivamente a violência entre pares. O autor elaborou a “Escala de Agressão e Vitimização entre Pares – EVAP”, com 18 itens que descrevem comportamentos agressivos referentes aos últimos seis meses, pontuados usando uma escala tipo *Likert* de cinco pontos. Tal escala apresentou-se em quatro fatores, explicando 54.6% da variância. Um fator foi chamado pelo autor de "agressão direta" a qual compreendeu cinco itens: ameaçar; xingar; dar empurrões, chutes e socos; revidar agressões e provocar colegas ($\alpha=0.78$). Outro fator foi denominado de "agressão relacional", o qual envolveu quatro itens: excluir de grupo ou brincadeiras, colocar apelidos depreciativos, incentivar outros a brigarem, fazer comentários depreciativos ($\alpha=0.71$). Um terceiro fator foi intitulado "agressão física indireta", com apenas um item: roubar ou mexer nos objetos do colega. Por fim, houve um quarto fator referido como "vitimização" com oito itens: ser alvo de provocações; receber empurrões, chutes ou socos; receber ameaças; ter propriedade roubada ou danificada; receber xingamentos; ser excluído do grupo; receber apelidos depreciativos; ser alvo de comentários depreciativos ($\alpha=0.81$).

Tal escala teve um aspecto diferenciado da elaborada por Charczuk (2005) por ter focado os eventos de vitimização tanto quanto os de autoria. Contudo, os fatores da escala apresentaram itens incoerentes com os constructos teóricos referentes à área de violência escolar e bullying. Qual seria a diferença entre xingar, colocar apelidos depreciativos ou fazer comentários depreciativos? Imagina-se não haver diferenças, portanto não seria coerente o fato de tais itens estarem em fatores diferentes, pois

parecem ações possíveis de ocorrer face a face, ou seja, de modo direto, justificando a inclusão de desses itens na categoria "agressão direta". Por fim, percebeu-se que o EVAP precisa de aprimoramentos pelo fato de haver um fator com apenas um item (“Agressão física indireta com o item roubar ou mexer nas coisas do colega”) e os fatores não estarem plenamente coerentes do ponto de vista teórico como já mencionado.

Diante da carência de instrumentos de violência escolar brasileiros, considera-se necessária a elaboração e avaliação das propriedades psicométricas de novos instrumentos para aferir esse fenômeno. Seria importante que houvesse um instrumento que abrangesse os diversos aspectos referentes ao que se entende por violência escolar de acordo com a literatura científica (Charlot, 2002; Runyon, Kenny, Berry, Deblinger, & Brown, 2006; UNESCO, 2005).

Objetivo

Este estudo realizou a análise de componentes principais e análise de consistência interna da Escala de Violência Escolar-versão estudantes (EVE).

Método

Características da amostra

Participaram do estudo 397 alunos de 6º. a 9º. ano, sendo 53% do sexo feminino, 47% do sexo masculino, com idade média de 13,34 anos ($dp=1,4$). Tais estudantes freqüentavam duas escolas públicas da cidade de São Carlos, São Paulo, localizadas em uma região com o pior valor possível do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (Fundação do Sistema Estadual de Análise de Dados, SEAD, 2000), ou seja, igual a 6. Tal índice refere-se a regiões com baixa dimensão socioeconômica, grande concentração de famílias jovens, baixos níveis de renda e de escolaridade e presença significativa de crianças pequenas. Tendo em vista a relação entre vulnerabilidade

social e violência escolar (XXX, no prelo), uma amostra com alto índice de vulnerabilidade aumenta a probabilidade de se ter uma ampla gama de experiências com violência escolar na população estudada.

Instrumento: Escala de Violência Escolar - versão estudante (EVE). Tal instrumento brasileiro inicialmente chamava-se Questionário de Investigação de Prevalência de Violência Escolar (QIPVE), tendo sido desenvolvido em dissertação de Stelko-Pereira (2009) com base nos instrumentos de duas organizações internacionais: UNESCO (2005) e Ministério de Educação e Justiça dos Estados Unidos (*United States Departments of Education and Justice*, 2006). Este instrumento investiga a violência escolar a partir de múltiplos informantes da escola, tendo quatro versões: a) para alunos, b) para professores, c) para inspetores e, por fim, d) para diretores/coordenadores pedagógicos (Stelko-Pereira, 2009).

O EVE na versão para estudante teve sua validade de conteúdo e confiabilidade interna medidas, conforme Stelko-Pereira, Williams, De Freitas (2010). Percebeu-se que o instrumento foi consistente em avaliar a violência psicológica ($\alpha=0.93$), violência contra o patrimônio ($\alpha= 0.76$) e global ($\alpha=0.95$), bem como fatores de risco associados ($\alpha=0.95$). Apesar de esse instrumento ter sido considerado relevante, optou-se por fazer algumas adaptações a fim de aprimorá-lo, retirando-se alguns itens e incluindo outros. Assim, em sua versão final o instrumento apresenta 26 questões referentes à vitimização entre alunos, sete itens sobre vitimização de funcionário a alunos, 13 questões sobre autoria de violência de aluno a aluno e cinco sobre comportamentos de risco para a violência.

Procedimentos:

Convite à escola: Este estudo é parte de um projeto de pesquisa de doutorado o qual teve como objetivo principal a avaliação de um programa preventivo denominado

Violência Nota Zero (XXX, 2011). Assim, convidou-se às escolas a receber o programa e a permitir que alunos respondessem a instrumentos que auxiliariam na avaliação de tal programa, dentre esses o EVE analisado nesse artigo. Tal projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar (nº198/2009).

Convite aos alunos: Foram sorteadas aleatoriamente duas turmas de cada série, sendo que o pesquisador e os auxiliares de pesquisa foram às salas dos alunos e explicaram os objetivos da pesquisa, descrevendo que aqueles que desejassem participar deveriam levar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis assinarem, afirmando se concordavam ou recusavam a participação do aluno na pesquisa. Foram distribuídos brindes aos alunos que trouxeram os termos de consentimento assinados pelos responsáveis, mesmo que esses não concordassem em permitir que seus filhos participassem da pesquisa. Os brindes consistiram em canetas esferográficas e cartelas de adesivos sortidas, bem como foi feito um sorteio de um MP4 em cada escola entre os alunos que trouxeram os Termos assinados. Tais brindes foram utilizados a fim de maximizar a quantidade de participantes e compor a amostra com as características mais semelhantes à população real, conforme XXX (no prelo) expõe.

Aplicação do instrumento: Aplicou-se o instrumento coletivamente, em horário letivo, durante cerca de 20 minutos pelo pesquisador principal ou auxiliares, os quais liam todas as questões em voz alta, conforme os alunos respondiam.

Análise de dados: O software utilizado para as análises foi o SPSS 17.0. Primeiramente, foi verificada a normalidade para as respostas de cada questão. Quando algum item estava extremamente assimétrico, foi retirado da análise e excluído do instrumento. Em seguida, foi decidido fazer as análises de componente principais separadamente, por quatro escalas: vitimização por alunos; vitimização por

funcionários; autoria de violência a alunos por alunos, e comportamentos de risco. Tal decisão baseou-se na concepção teórica de que as variáveis vitimização por alunos, por funcionários, autoria de violência e comportamentos de risco, apesar de estarem relacionadas, quando avaliadas separadamente podem fornecer informações mais precisas quanto ao diagnóstico de situações de violência escolar e a execução de medidas preventivas e remediativas (Hamburger, Basile & Vivolo, 2011). Foi calculado o alpha de Cronbach no programa SPSS 17.0 e o intervalo de confiança de 95% para o índice alpha em programa STATTOOLS disponível em: <http://www.stattools.net.>, conforme sugerido por Maroco e Garcia-Marques (2006).

Resultados e Discussão

Análise geral dos escores

Notou-se que, em geral, as curvas de distribuição das respostas dos itens foram levemente assimétricas positivas, sendo maior a assimetria em relação à vitimização e autoria de violência virtual e comportamentos de risco. A Tabela 2 a seguir apresenta os escores médios de cada item do questionário.

Nota-se por meio de tal Tabela que a vitimização virtual teve um baixo escore médio, possivelmente devido ao fato de ter-se aplicado o instrumento em uma população vulnerável socialmente que provavelmente não utiliza com frequência o celular e o computador, sendo difícil ser vítima ou autor de violência com o uso de tal tecnologia. Seria importante realizar, no futuro, avaliações psicométricas do EVE com respostas de alunos com diferentes status sócio-econômicos.

Tabela 2

Média e desvio-padrão dos escores em cada um dos itens iniciais da EVE

	Vitimização por alunos				Autoria por alunos		Vitimização por funcionários		Comportamentos de risco	
	Frequência		Gravidade		Frequência		Frequência		Frequência	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Destruição de materiais	1.6	0.9	1.6	1.0	1.2	0.5	1.1	0.4		
Roubo de materiais	2.1	1.1	2.1	1.2	1.1	0.5	1.1	0.4		
Rumores	1.9	1.3	2.0	1.3	1.4	0.7	1.1	0.5		
Exclusão	1.4	0.8	1.5	1.0	1.3	0.7	1.1	0.4		
Xingamentos	2.4	1.4	2.3	1.4	1.7	1.1	1.2	0.6		
Ameaças	1.5	0.8	1.5	0.9	1.3	0.7	1.1	0.4		
Agressão física							1.1	0.4		
Jogar objetos	1.7	1.0	1.7	1.0	1.3	0.7				
Tapas	2.0	1.2	1.7	1.1	1.6	0.9				
Socos	1.6	1.0	1.6	1.0	1.4	0.9				
Chutes	1.5	0.9	1.4	0.9	1.3	0.8				
Tropeços	1.7	1.0	1.6	1.0	1.3	0.7				
Ofensas, ameaças via celular	1.0	0.4	1.1	0.5	1.0	0.3				
Ofensas, ameaças via internet	1.0	0.3	1.4	0.9	1.0	0.2				
Medo	1.5	0.9	1.5	0.9						
Fumar									1.1	0.4
Ingerir álcool									1.0	0.3
Usar drogas ilegais									1.0	0.2
Portar armas brancas									1.0	0.3
Portar armas de fogo									1.0	0.2

Apesar de a vitimização por funcionários também ter sido pouco frequente, houve alunos que relataram a ocorrência de atos violentos por parte de funcionários, principalmente a que se refere a xingamentos. Tal fato de a violência por parte dos educadores ser menos comum do que por parte dos colegas não é surpreendente, uma vez que conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a criança e o adolescente devem ser percebidos como portadores de direitos e resguardados de qualquer tipo de maus-tratos, de modo que o agir violentamente por parte do funcionário poderia incorrer em severas punições. No mesmo sentido, comportamentos de risco foram menos frequentes do que a vitimização e a autoria de violência entre alunos, pelo fato de tais comportamentos serem mais passíveis de reprimendas por parte da escola e da família e mais sujeitos à aplicação de medidas sócio-educativas. Uma vez obtida as frequências dos escores para cada item, procedeu-se a análise fatorial por sub-escala.

Escala de vitimização de alunos por alunos

Essa escala foi composta por 26 itens, sendo que esses faziam parte de duas categorias (frequência e gravidade). Todos os itens faziam parte de apenas uma das duas categorias, com exceção do item “Você teve medo de que algum aluno te pudesse fazer mal na escola?” o qual, de acordo com o julgamento teórico das autoras, poderia indicar tanto frequência quanto gravidade.

Para a análise de componentes principais, retirou-se primeiramente da análise os três itens referentes à vitimização virtual, por se diferenciarem muitos dos outros itens em relação à assimetria da curva de distribuição das respostas, como também do instrumento. Tendo-se excluído tais itens, foram verificadas as condições para a realização de análise fatorial dos 14 itens referentes à categoria frequência de vitimização, que se demonstrou adequada (determinante =0.00052, KMO=0.83, $X^2(45)$

= 1090.382, $p < 0.001$). Foi realizada uma rotação oblimin, sendo que a matriz de correlação entre os fatores apresentou correlação superior a 0.28. A análise da linha diagonal da matriz de correlação de anti-imagens indicou correlações acima de 0.5, o que seria adequado.

Sem definir previamente o n de fatores, percebeu-se três fatores a partir de critério de Kaiser (eigenvalue > 1) e análise de *scree plot*. Optou-se por excluir os 3 itens que tiveram cargas fatoriais acima de 0.29 em mais de um fator ("*Alguém fez você tropeçar propositalmente?*"; *Alguém jogou objetos para te machucar?*; *Você teve medo de que algum aluno te pudesse fazer mal?*"). Assim, fez-se nova análise fatorial (determinante=0.000129, KMO=0.74, $X^2(21) = 768.743$, $p < 0.001$), obtendo-se uma sub-escala com três fatores sete itens ao todo, a partir do critério de Kaiser e análise de *scree plot*, sendo que esses explicaram 74.55% da variância, conforme a Tabela 3 indica. Tais dimensões foram denominadas de física e psicológica, em acordo com a classificação da Organização Mundial da Saúde (2002), e material. A análise de consistência interna da escala com todos os itens foi de 0.77, ou seja, favorável.

Quanto à análise dos 13 itens de gravidade, notou-se que era possível a análise de componentes principais (determinante=0.00026, KMO=0.88, $X^2(66) = 1331.573$, $p < 0,001$, diagonal da matriz de correlação de anti-imagem > 0.5). Havia três fatores que atenderam o critério de Kaiser e *scree plot*. Como a correlação entre os fatores foi superior a 0.3, optou-se por realizar uma rotação oblimin. Foram excluídos do instrumento os dois itens que saturaram em mais de um fator: "*O quanto as ameaças te prejudicou ou te fez mal?*"; "*Você tem medo de que algum aluno te pudesse fazer mal na escola?*". É provável que tais itens tenham saturado em mais de um fator pelo fato de o aluno entender ameaças tanto de cunho psicológico quanto físico e a sensação de

medo envolver tanto receio a respeito da integridade física, quanto a de ser humilhado ou excluído.

Assim, fez-se nova análise de componente principais sem estes itens (determinante=0,00033, KMO=0.88, $X^2(55) = 1255.676$, $p < 0,001$, diagonal da matriz de correlação de anti-imagem > 0.5). Porém outros dois itens passaram a saturar em mais de um fator: "*O quanto terem feito você tropeçar propositalmente te prejudicou ou te fez mal?*"; "*O quanto o fato de terem jogado propositalmente objetos em você te prejudicou ou te fez mal?*". Igualmente esses itens aparentaram ter interpretação dúbia com relação às dimensões analisadas e foram excluídos do instrumento, pois o tropeçar pode não ter um impacto físico importante, assim como o jogar objetos propositalmente em outros no contexto escolar que pode envolver mais comumente jogar borracha e “bolas de papel”, de modo que o impacto acaba sendo tanto emocional quanto físico.

Por fim, fez-se uma outra análise (determinante=0,00106, KMO=0.80, $X^2(28) = 833.187$, $p < 0,001$, diagonal da matriz de correlação de anti-imagem > 0.5). Os dois fatores resultantes com 7 itens que explicaram 61% da variação total, as quais estão em concordância com os impactos possíveis da violência conforme estabelecido pela OMS (2002). Em análise de consistência interna desta, tal escala obteve $\alpha = 0.80$, ou seja, adequada. Assim, pode-se dizer que a escala vitimização de alunos por alunos tanto em à “frequência” quanto à “gravidade” foi consistente em relação aos índices totais, porém nem todas as dimensões de cada categoria teve alfa aceitáveis, os quais deveriam estar acima de 0.70 em relação ao intervalo de 95% de confiança, conforme explicado por Maroco e Garcia-Marques (2006). Porém, os itens foram coerentes com relação ao que seriam situações possíveis de violência entre alunos.

Tabela 3

Vitimização de alunos por alunos: carga fatorial de cada item, consistência interna e variância explicada por fator

Itens	Frequência (N=380)			Gravidade (N=370)	
	Física	Material	Psicológica	Física	Psicológica
Destruição de materiais		0.88			0.80
Roubo de materiais		0.86			0.78
Rumores			0.91		0.61
Xingamentos			0.71		0.56
Tapas	0.67			0.72	
Socos	0.91			0.90	
Chutes	0.90			0.87	
Total de Itens	3	2	2	3	4
Variância explicada (%)	42.09	16.82	14.82	46.32	14.77
Alfa de Cronbach	0.79	0.65	0.64	0.80	0.70
Intervalo de confiança	[0.76-0.82]	[0.58-0.70]	[0.57-0.70]	[0.77-0.82]	[0.65-0.74]

Nota: Cargas fatoriais <0.3 não foram incluídos.

Conforme já mencionado, seria interessante aumentar a quantidade de itens referentes ao cyberbullying e avaliar a validade fatorial da escala com tais itens em populações com melhores condições sócio-econômicas. Adicionalmente, seria pertinente aumentar a quantidade de itens nos fatores em que a consistência interna não esteve em um intervalo acima de 0.70.

Escala de vitimização de alunos por funcionários

A análise inicial apontou ser possível realizar uma análise fatorial (determinante =0,000192, KMO=0,65, $X^2(21) = 634,921$, $p < 0,001$) dos 7 itens desta escala. Primeiramente, escolheu-se realizar rotação oblimin; contudo a matriz de correlação entre os fatores propostos por critério mínimo de Kaiser (autovalor > 1)

apresentou correlações inferiores a 0.2, sendo a maior correlação igual a 0.16. Assim, também, para esta escala, optou-se por realizar a análise fatorial de tipo varimax.

Sem definir previamente a quantidade de fatores, percebeu-se três fatores (autovalor>1) e os itens tiveram comunalidades superiores a 0.59. Tais fatores explicaram 72% da variância total, após rotação. Contudo, analisada a solução fatorial proposta segundo o critério de Kaiser, a avaliação do constructo *vitimização por funcionários* teria um fator com um único item (*Nos últimos 6 meses, algum funcionário excluiu você de atividades de propósito?*). Assim, preferiu-se retirar este item do instrumento. Considerou-se também teoricamente adequado a retirada de tal item, pois excluir um aluno de uma atividade pode ser um recurso educativo apropriado, como na situação em que se pretende afastar dois alunos que estão se agredindo verbalmente. Porém, sugere-se a elaboração de outros itens em que se verifiquem quando o educador exclui ou ignora o aluno, de modo a prejudicá-lo e não como uma medida educativa e protetora.

Novas análises foram realizadas após a retirada desse item (determinante =0,23, KMO=0,68, $X^2(15) = 558,14$, $p<0,001$) e percebeu-se, segundo o critério de Kaiser, que surgiram dois fatores, explicando 65.6% da variância total. Um item saturou em mais de um fator: *“Nos últimos 6 meses, algum funcionário te xingou ou apelidou para ofender?”*, que obteve cargas 0.63 e 0.42. Apesar disso, optou-se por mantê-lo no instrumento no fator “vitimização interpessoal” devido à importância teórica do mesmo, pois conforme a UNESCO (2005), essa forma de violência do funcionário para com os alunos é frequente. Para efeitos de classificação, considerou-se o valor de maior saturação, por se considerar um item essencial ao constructo e porque análises fatoriais sem o item provocariam a saturação de mais itens em dois fatores. A Tabela 4 apresenta os itens por cada fator percebido.

Tabela 4

Vitimização de alunos por professores: carga fatorial de cada item, consistência interna e variância explicada por fator

Itens	Vitimização (N=392)	
	Interpessoal	Material
Destruição de materiais		0.86
Roubo de materiais		0.82
Rumores	0.80	
Xingamentos	0.63	0.42
Ameaças	0.78	
Agressões físicas	0.77	
Total de itens	4	2
Variância explicada (%)	40.76	24.88
Alfa de Cronbach	0.72	0.71
Intervalo de confiança	[0.68-0.76]	[0.66-0.75]

Nota: Itens com cargas fatoriais <0.3 não foram incluídos.

Em relação ao índice médio de confiabilidade, este foi adequado, conforme as recomendações de Garson (2004) e de Pestana e Gageiro (2003), porém se for considerado o intervalo de confiança de 95%, o índice alpha poderia ser inferior a 0.7. Assim, sugere-se a inclusão de novos itens a fim de melhorar a consistência das sub-escalas. Tais itens a se adicionar poderiam avaliar violência física, exclusão do aluno e situações de violência psicológica mais sutis e relacionadas com a profissão, como pontuar trabalhos do aluno injustamente, fazê-lo preencher atividades sem propósito educativo, fazê-lo sentar em posição dolorosa, proibí-lo de ir ao banheiro, entre outros. Seria importante incluir nessa escala itens de avaliação de gravidade, assim como foi realizado para a escala referente à vitimização entre alunos.

Por fim, essa escala mostrou-se coerente e consistente para avaliar situações de violência do educador para com o aluno, sendo interessante que os itens *destruição proposital* e *roubos de materiais* se distinguiram de outros itens, mas não houve uma separação tão bem definida entre violência física e psicológica como na escala de vitimização de alunos por alunos, provavelmente, porque na escala de violência do educador para com o aluno havia apenas um item avaliando violência física, enquanto que na escala de vitimização entre alunos havia três itens.

Escala de autoria de violência a alunos por alunos

Excluiu-se os dois itens referentes à violência por meio de telefone e internet, por apresentarem grande assimetria na curva de distribuição das respostas. Foi possível, então, realizar uma análise fatorial (determinante =0,000012, KMO=0,867, $X^2(78) = 1704,048$, $p < 0,001$) dos 11 itens da escala, realizando-se uma rotação oblínua, sendo que a matriz de correlação entre os fatores propostos por critério mínimo de Kaiser (eigenvalue > 1) e análise de *scree plot* apresentou correlações entre 0.2 e 0.45.

Com base na análise segundo o critério de Kaiser e *scree plot* identificou-se dois fatores, explicando 53.61% da variância total, com consistência interna por Alpha de Cronbach igual a 0.86 (veja a Tabela 5). O item “*Nos últimos 6 meses, você xingou e/ou apelidou para ofender, durante a semana?*” foi saturado em dois fatores (0.42 e 0.61). Contudo manteve-se este item na escala por se considerar importante para o constructo teórico investigado e pelo índice de confiabilidade do instrumento ser maior, quando da presença do mesmo, isto é, sem tal item o Alpha de Cronbach seria de 0.60.

Adicionalmente, seria necessário reformular o item “*Nos últimos 6 meses, você fez ameaças para algum aluno da sua escola?*” uma vez que teoricamente esse estaria mais bem agrupado no fator violência não-física, porém empiricamente esse item se ajustou melhor no fator violência física. É possível supor que os alunos tenham

respondido à questão pensando em ameaças que se relacionassem à integridade física, sendo necessários aprimoramentos na formulação desse item.

Tabela 5

Autoria de violência entre alunos: carga fatorial de cada item, consistência interna e variância explicada, por fator

Itens	Autoria (N=394)	
	Física	Não-física
Destruição de materiais		0.58
Roubo de materiais		0.74
Exclusão		0.58
Rumores		0.67
Xingamentos	0.42	0.61
Ameaças	0.70	
Jogar objetos	0.72	
Tapas	0.76	
Socos	0.85	
Chutes	0.77	
Tropeços propositais	0.52	
Total de itens	6	5
Variância explicada (%)	42.35	11.25
Alfa de Cronbach	0.86	0.70
Intervalo de confiança	[0.84-0.88]	[0.66-0.74]

Nota: Itens com cargas fatoriais <0.3 não foram incluídos.

Por fim, notou-se que os dois fatores obtiveram índice médio de confiabilidade adequado ($\alpha < 0.70$), porém o intervalo de confiança para a dimensão não-física incluiu valores abaixo do desejável, sendo importante a inclusão de outros itens no fator de agressão não física.

Escala de comportamentos de risco de alunos

A análise fatorial (determinante=0,000079, KMO=0,722, $X^2(10) = 994,264$, $p < 0,001$) apresentou como solução segundo critério de Kaiser apenas um fator explicando 61.6% da variância total, com o conjunto de cinco itens, conforme indica a Tabela 6. Adicionalmente, houve alto índice de confiabilidade para essa escala, $\alpha = 0.81$ [0.78-0.83]. Pode-se dizer, assim, que tal escala foi respondida de forma consistente no que diz respeito à avaliação de comportamentos de risco de alunos dentro do ambiente escolar.

Tabela 6

Comportamentos de risco por alunos: carga de cada item, consistência interna e variância explicada por fator

Itens	Comportamento de risco (N=396)
Fumar	0.64
Ingerir álcool	0.81
Abusar de substâncias ilícitas	0.72
Porte de arma branca	0.87
Porte de arma de fogo	0.83
Total de itens	5
Variância explicada (%)	61.6
Alfa de Cronbach	0.81
Intervalo de confiança	[0.78-0.83]

Nota: Itens com cargas fatoriais < 0.3 não foram incluídos.

Conclusão

Após a análise de componentes principais de cada escala do instrumento e exclusão dos itens que não se mostraram adequados, o EVE se constitui de 36 itens. A análise de consistência interna desses itens indicou um alfa de 0.89 num intervalo de confiança de 95% entre 0.88 a 0.90, ou seja, bastante consistente.

O instrumento como um todo foi capaz de aferir vários fatores importantes para a investigação de violência escolar. Em comparação ao IIVE (Charczuk, 2005), o EVE foi capaz de distinguir com maior clareza: índices de vitimização por aluno a alunos, por educadores a alunos, autoria de violência a alunos por alunos e comportamentos de risco. Com relação ao EVAP (Cunha, 2009), o EVE parece ter escalas com dimensões de maior coerência teórica, contudo seria interessante realizar uma investigação empírica, comparando índices dos alunos nos dois testes.

Adicionalmente, seria importante que estudos futuros verificassem se, com populações diferentes da do presente estudo que apresentou alunos moradores em uma região vulnerável socialmente, se o questionário apresentaria as mesmas qualidades para aferir o fenômeno da violência escolar. Além disso, faz-se necessária a realização de outras etapas para validação de instrumentos, como validade convergente, discriminante e preditiva. Seria pertinente executar a padronização e a validade de critério do instrumento, que poderiam auxiliar o desenvolvimento de pontos de corte na escala, a fim de que se pudesse dizer quando o aluno é sistematicamente vítima, autor e vítima-autor de bullying, fenômeno incluído no conceito de violência escolar.

Em síntese, o EVE apresentou-se como uma possibilidade para a investigação de violência escolar, podendo servir como instrumento de coleta de dados para estudos e para instituições, a fim de se compreender o fenômeno da violência escolar e de se avaliar intervenções.

Referências

- Batista, A. S., & Pinto, R. M. (2006). Segurança nas escolas e burnout dos professores. In W. Codo (Ed.). Educação: Carinho e Trabalho (4th ed.) (pp.312-323). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Brasil (1990). Lei 8069 de 13 de julho de 1990: Estatuto da Criança e do Adolescente. Consultado em 23 de novembro de 2008, em [HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L8069.htm).
- Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor, CEATS (2010). Relatório de pesquisa bullying escolar no Brasil. Disponível em: [://www.catedra.ucb.br/sites/100/122/00001000.pdf](http://www.catedra.ucb.br/sites/100/122/00001000.pdf)
- Charczuk, S. B. (2005). Elaboração e avaliação das qualidades psicométricas do inventário de indicadores de violência na escola. Dissertação do Curso de Pós-graduação em Ciências da Saúde, da Universidade Vale do Rio dos Sinos. Porto Alegre, RS.
- Codo, W. (2006). Educação: Carinho e trabalho (4th ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cunha, J. M. (2009). Violência interpessoal em escolas no Brasil: características e correlatos. Dissertação de mestrado do Curso de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná. 118pp.
- Due, P., Damsgaard, M. T., Lund, R., & Holstein, B. E. (2009). Is bullying equally harmful for rich and poor children?: A study of bullying and depression from age 15 to 27. *The European Journal of Public Health*, 19 (5), 464-469.
- Fundação do Sistema Estadual de Análise de Dados, SEAD, 2000. Espaços e dimensões da pobreza nos municípios do estado de São Paulo. Recuperado em 14 de outubro, 2008, de <http://www.seade.gov.br/produtos/ipvs/pdf/apresentacao.pdf>.
- Garson, G. D. (2004). Guide to writing empirical papers, theses and dissertations. Raleigh, USA: North Carolina State University Editor.
- Hamburger, M. E., Basile, K. C., & Vivolo, A. M. (2011). Measuring bullying victimization, perpetration, and bystander experiences: A compendium of

- assessment tools. Atlanta, G. A: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2002). Violência nas escolas. Brasília: UNESCO.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2005). Cotidiano das escolas: entre violências. Brasília: UNESCO.
- Organização Mundial da Saúde (2002). World Report on Violence and Health. Geneva: World Health Organization Press. Disponível em: <http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/>.
- Acesso em: 13 maio 2007.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. G. (2003). Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS (3ª ed.). Lisboa, Portugal: Sílabo.
- Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. A. (2010). Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em Psicologia*, 18 (1), 45-55.
- Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. A., Freitas, L. C. (2010). Validade e consistência interna do questionário de investigação de prevalência de violência escolar – versão estudantes. *Avaliação Psicológica*, 9 (3), 403-411.
- Stelko-Pereira, A. C. (2009). Violência em escolas com características de risco contrastantes. Dissertação do curso de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.
- Taylor, G. J., Bagby, R. M., & Parker, J. D. A. (2003). The 20-Item Toronto Alexithymia Scale IV. Reliability and factorial validity in different languages and cultures. *Journal of Psychosomatic Research*, 55, 277-283.

United States Departments of Education and Justice (2006). Indicators of School Crime and Safety: 2006. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Stelko-Pereira, A. C.; Williams, L. C. A. (2011). Programa Violência Nota Zero: descrição de um programa de prevenção de violência escolar. In: Cândido V. B. B. Pêsoa, Carlos Eduardo Costa, Marcelo Frota Benvenuti (Orgs). *Comportamento em foco*, 1, 521-532.

Programa Violência Nota Zero: Descrição de um programa de prevenção de violência escolar

Ana Carina Stelko-Pereira

Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams

Situações de violência escolar fazem parte da realidade das instituições educacionais, tendo sido alvo de estudos nacionais de aferição do tema (Abramovay & Rua, 2002; UNESCO, 2005; CEATS, 2010), de livros para leigos (Zawadski, Middleton-Moz (2007); Beane (2010), Maldonado (2009, 2011) e de matérias jornalísticas. Tais situações de violência envolvem alunos, funcionários, pais de alunos, entorno da escola bem como agressões físicas, psicológicas, sexuais e de destruição de materiais (para maiores detalhes ver Stelko-Pereira & Williams, 2010). É sabido que a violência que ocorre na escola produz consequências negativas para todos os envolvidos em curto e longo prazo.

Alunos vítimas de violência frequente por parte de colegas tendem a apresentar depressão, isolamento, timidez, ausentar-se das aulas, evadir da escola, ter menores chances de manter relacionamentos íntimos no futuro e de se sentir bem com os superiores na carreira profissional (Carlisle & Rofes, 2007; Kunpulainen et al.,1998; Sounrander, Helstela, Helenius & Piha, 2000;). Os alunos que comumente são autores de violência tendem a apresentar diversos comportamentos de risco: abusar de substâncias, participar de gangues, se envolver em atividades criminais, serem agressivos em seus relacionamentos amorosos e familiares futuros (Colvin, Tobin, Beard, Hagan, & Sprague, 1998; Huizinga, Loeber, Thornberry, & Cothorn, 2000). Os funcionários que trabalham em escolas nas quais ocorre muita violência escolar, podem se apresentar estressados, com “*burn-out*”, se absterem das aulas, pedirem transferência

de escolas ou mesmo afastamento por motivo de saúde mental (Codo, 2006; Galand, Lecocq, & Philipott, 2007; Gerberick et al., 2006).

Frente à existência da violência escolar nas escolas brasileiras e da gravidade do impacto da vivência de violência nesse contexto, é importante desenvolver e avaliar programas escolares preventivos de violência escolar. Infelizmente tais programas no Brasil são poucos, conforme revisões dos autores (Stelko-Pereira & Williams, em elaboração).

Segundo Gottfredson et al. (2000), um programa preventivo escolar é uma intervenção que ocorre, predominantemente, no espaço físico da escola, durante ou após o período de aulas, podendo ser conduzido ou não por funcionários da escola, com o objetivo de reduzir um determinado problema de comportamento. Vale notar que há ocasiões em que um programa preventivo escolar ocorre fora da escola, como quando essa promove um passeio para o ensino de habilidades.

Noam e Hermann (2002) apontaram que está havendo um maior reconhecimento de estratégias preventivas escolares, ao invés de se apenas empregar estratégias tradicionais (encaminhar o aluno a uma escola especial ou à psicoterapia clínica). Programas preventivos na escola favorecem a redução de custos, acesso do benefício a um maior número de pessoas, havendo também, a possibilidade de abranger habilidades diversas (cognitivas, emocionais, físicas, sociais). Em práticas tradicionais, geralmente, indivíduos que são mais desfavorecidos economicamente podem ter dificuldades em pagar por um atendimento ou até mesmo de chegarem ao local em que ele será ofertado (Noan & Hermann, 2002).

Além disso, realizar estratégias preventivas na própria escola aborda os problemas no local em que eles acontecem, facilitando a manutenção pós-intervenção dos progressos alcançados e permite uma perspectiva mais global do indivíduo,

apontando não só suas dificuldades como também talentos e habilidades que podem auxiliar na diminuição de tais problemas. Por fim, Noan e Hermann (2002) apontaram que é importante que a prevenção de comportamentos anti-sociais, como ações agressivas e abusos de substâncias, ocorra no contexto escolar, pois estão intimamente relacionados ao rendimento acadêmico, sendo que quanto mais se declina a performance acadêmica, maiores são as chances de existência de comportamentos anti-sociais, assim como o inverso é verdadeiro.

Em um mesmo sentido, Weist e Albus (2004) discorrem que, no âmbito da saúde mental, cada vez mais nos EUA, tem-se feito atuações conjuntas com escolas, as quais são denominadas de Programas de Saúde Mental Expandidos para a Escola (*Expanded School Mental Health Programs*, ESMH). Tais programas incluem o trabalho de avaliação, consultoria, terapia e prevenção por meio de uma atuação interdisciplinar entre educadores e outros profissionais, como com psicólogos, assistentes sociais e professores que tiveram treinamento específico em um determinado assunto. Esses programas, segundo os autores, refletem uma visão holística do ensino, trazendo benefícios aos alunos e a escola como um todo, ao abordar questões comportamentais dos alunos.

Os programas escolares, de acordo com Gottfredson et al. (2000) podem atingir todos os alunos de uma escola, uma determinada turma; o ambiente escolar como um todo (alterações na estrutura física, mudanças na organização da entrada e saída de estudantes, entre outros) e grupos específicos (para os alunos que já manifestaram comportamentos agressivos ou que estão expostos a importantes fatores de risco a esses comportamentos).

O relatório norte-americano de Gottfredson et al. (2000) expôs uma taxonomia dos programas preventivos escolares de redução de comportamentos infratores, de

modo a explorar as múltiplas opções de programas preventivos. Ao total, os autores distinguiram 24 categorias independentes de intervenções preventivas e essas foram subdivididas em 300 subcategorias. Alguns exemplos dessas categorias foram: exclusivamente informativas; de treinamento e/ou instrução por métodos cognitivo-comportamentais e comportamentais; exclusivamente recreativas; e/ou de lazer e atividades de mudança na estrutura física da escola. Dentre alguns exemplos de subcategorias encontram-se: informativo sobre drogas, informativo sobre violência, intervenções em que o comportamento individual era monitorado e reforçado, e intervenções em que o comportamento grupal era monitorado e reforçado.

O relatório ressaltou, também, que muitos programas envolveram elementos distintos, sendo denominados comumente de programas multimodais (Gottfredson et al., 2000), como por exemplo, a utilização de treinamento de comportamentos por métodos cognitivo-comportamentais e atividades exclusivamente recreativas e/ou de lazer. Vale notar que os programas multimodais podem ser aplicados a todos de uma escola ou turma (público universal) ou a grupos de risco (público selecionado). Apesar desse relatório ter sido útil para descrever possibilidades de prevenção de violência escolar, os autores (Gottfredson et al., 2000) não avaliaram a efetividade das atividades preventivas ou de particularidades dos programas, comparando táticas e programas.

Assim, cabe perguntar quais seriam os programas que obtiveram melhores resultados. Conforme apontado, anteriormente, a pesquisa na área de prevenção de violência escolar alcançou o estágio em que muitos programas de prevenção de violência escolar já foram desenvolvidos e testados no exterior, sendo que meta-análises de programas de prevenção de violência escolar, de *bullying* e de redução de agressividade auxiliariam na resposta a essa inquirição.

Em especial, Blaya, Debarbieux e Denechau (2008) fizeram uma revisão sistemática de meta-análises de intervenções escolares para prevenir punição corporal, abuso sexual e *bullying* publicadas no período de 1990 a 2007 em uma das seguintes línguas: Inglês, Francês, Espanhol e Português. Como critério de inclusão, as meta-análises deveriam ter incluído apenas intervenções avaliadas por meio de um delineamento experimental, quase-experimental ou ao menos com pré e pós-teste. As bases de dados investigadas abordaram cerca de 80.000 periódicos indexados, sendo *Campbell Collaboration Social, Psychological, Educational and Criminological Trials Register (C2-SPECTR)*, *Dissertation Abstracts Online*, *ERIC*, *MEDLINE*, *The National Criminal Justice Reference Service (NCJRS)*, *PsychInfo/PsychLit*, *Sociological Abstracts*, *SUDOC*, *BABORD*, *SCOPUS*, *FRANCIS*, *Science direct*, *Cochrane database of systematic reviews*, *PASCAL*, *Cochrane*, *The Meta-analysis Unit at the University of Murcia (Espanha)*, *The Future of Children* (<http://www.futureofchildren.org>); *National Center on Child Abuse and Neglect (NCCAN)*. Adicionalmente, foi investigada a base de dados de importantes organizações internacionais, tais como UNESCO, UNICEF, *The Inter-American Children's Institute*.

A respeito do tema violência escolar e distúrbio de conduta, o estudo de Blaya et al. (2008) revisou 17 meta-análises as quais analisaram 755 estudos de avaliação de prevenção a esses problemas e 28 revisões de literatura sobre o tema. Adicionalmente, foram investigados oito meta-análises sobre prevenção de *bullying* e mais 44 estudos de avaliação de programas *anti-bullying*. A respeito de prevenção de punição corporal por funcionários de escolas, foi encontrado um número menor de estudos que avaliavam programas de prevenção desse problema (18 pesquisas).

Sobre a prevenção de violência escolar, sem tratar especificamente de *bullying*, percebeu-se de acordo com Blaya et al. (2008) que:

Em particular, algumas meta-análises amplas foram capazes de empregar um número suficiente de avaliações de programas que nos permitiram afirmar, com um grau considerável de certeza, que temos familiaridade com os tipos significativos de programas de intervenção que funcionam e que não funcionam, e aqueles que, embora promissores, não foram suficientemente avaliados para mostrar evidência adequadas a sua eficácia. (p. 23)

Outros resultados importantes da pesquisa de Blaya et al (2008) foram apontar que: a) as intervenções conseguem efeitos moderados podendo haver redução em média de cerca de 50% nas taxas de vitimização, b) as intervenções com melhores resultados são as que abordam grupos de risco, c) tão importante quanto às características da intervenção é o modo como ela é implementada, sendo que treinamento, consultoria externa e apoio do diretor da escola são essenciais, d) os programas efetivos são os de longa duração e implementados de modo regular, e) as intervenções repressivas não alcançam resultados e f) intervenções universais vêm sendo apontadas como eficientes, pois, além da diminuição de situações de vitimização, os programas desse cunho tem alcançado reduções na taxa de faltas injustificadas, no déficit de atenção dos alunos, em comportamentos internalizantes (ansiedade, depressão) e aumentos no rendimento escolar e em habilidades sociais.

Outro aspecto que os autores (Blaya et al., 2008) destacaram como tendo sido apontado por várias meta-análises é que o manejo escolar dos funcionários e o modo como as regras são elaboradas, implementadas e mantidas são condições essenciais para o enfrentamento da violência escolar. Um bom clima escolar é imprescindível e se refere à qualidade das relações interpessoais na escola, as quais devem se basear em um senso de justiça, de cumprimento de regras, de confiança e de estabilidade do grupo de funcionários (poucas ausências e poucas demissões e afastamentos).

Adicionalmente, Blaya et al. (2008) dividem as intervenções preventivas de violência escolar de cinco maneiras: pró-ativas, comportamentais, cognitivas-comportamentais, cognitivas-desenvolvimentais e em situações de crise. A categoria de intervenção “pró-ativas” diz respeito a atitudes dos educadores que promovem o bem estar das pessoas que convivem na escola, de modo que as interações interpessoais sejam positivas. Tais atitudes dizem respeito a exercer a autoridade sem ser autoritário ou permissivo. Conforme os autores (Blaya et al., 2008), o adulto “não deixa de ter um papel de liderança, pelo contrário, ele autoriza e incentiva a organização do próprio grupo de estudantes e a auto-disciplina dos alunos, particularmente por meio da organização de regras de vida e do compartilhamento de responsabilidades. (p. 31)”. As regras a serem incorporadas no dia a dia escolar, segundo os autores, os quais citam Trudeau, Desrochers e Tousignant (1997), devem ser poucas, pragmáticas, conhecidas por todos, lembradas continuamente, compartilhadas por terem sido discutidas, promover a equidade entre as pessoas, incentivar a autonomia e o senso de responsabilidade. O educador deve evitar situações em que há uma competição entre aluno e professor, de modo em que disputem quem tem mais poder.

Outra categoria de intervenção é o comportamental o qual diz respeito a realizar análises funcionais dos comportamentos, buscando prevê-los e controlá-los, aumentando a frequência das respostas desejáveis e diminuindo as respostas indesejáveis. Tal controle ocorre por meio da programação de condições antecedentes e conseqüentes, principalmente estas últimas por meio de reforçamento positivo e não utilização de punição, sendo representante dessa perspectiva Skinner (1953/2003). Os autores Blaya et al. (2008) descrevem tal modo de intervenção muito sucintamente (em 18 linhas), ainda que nas meta-análises de Wilson, Lipsey e Derzon (2003), Wilson, Gottfredson e Najaka (2001), e Wilson e Lipsey (2007) tenha sido apontado que

estratégias que se baseiam nos princípios da análise do comportamento se mostraram eficientes.

Quanto às estratégias cognitivo-comportamentais, segundo Blaya et al. (2008) essas se referem à compreensão de que “A reação individual é gerada por meio de uma interpretação pessoal da situação e é na interpretação que o trabalho deve ser realizado para alterar o comportamento” (p.34), são baseadas principalmente na teoria de aprendizagem social de Bandura (1986). Segundo essa perspectiva o agressor tem dificuldade de sentir empatia com a vítima; acredita que ela tentou prejudicá-lo; que merece se vingar; e que ao ser violento conseguirá reconhecimento dos outros alunos. Tal estratégia, então, buscaria reestruturar tais pensamentos distorcidos. Utilizam-se de técnicas de auto-controle, reestruturação cognitiva e resolução de problemas segundo essa perspectiva.

Em relação às estratégias cognitivo-desenvolvimentais, de acordo com Blaya et al. (2008), essas foram menos utilizadas, porém parecem ser promissoras. Tais estratégias envolvem o ensino de valores morais, baseadas no construtivismo piagetiano (Piaget, 1932) e nos estudos posteriores de Kohlberg (1984). O objetivo é que o estudante compreenda que deve cumprir regras não para evitar punições, mas para cumprir com uma utilidade social e que desenvolva a capacidade de não apenas querer que seus desejos e necessidades sejam atendidos, a despeito dos direitos dos outros. Para que o estudante passe a níveis mais elevados de moralidade, deve haver situações de discussões e debates grupais e, usualmente, tem-se utilizado de proposição de dilemas éticos a serem debatidos em conjunto pelos alunos.

Blaya et al. (2008) propõem que uma situação de crise ocorre quando um aluno se desorganiza emocionalmente e pode ferir outras pessoas da escola. Beaumont e Sanfaçon (2005), citados pelos autores Blaya et al. (2008), apontaram que os

educadores que buscam interferir em uma situação de crise devem ter as seguintes habilidades:

empatia, demonstrando que entende a situação do aluno em crise, estar disponível ao aluno em crise até que se recupere, consciência de seus próprios sentimentos e ser autêntico em suas intenções e ações (por exemplo, não minimizar a situação, não realizar promessas impossíveis para serem cumpridas após a crise). p.43.

Uma situação de crise pode ser entendida como um processo sub-dividido em etapas, sendo que a intervenção variará de acordo com esse estágio (Beaumont & Sanfaçon, 2005, citados pelos autores Blaya et al., 2008). A primeira fase é a de quando a crise surge, nessa etapa o aluno demonstra sinais de ansiedade, mas ainda é possível dialogar. A intervenção, então, consistirá em dialogar com o aluno, demonstrando empatia com os sentimentos desse, parafraseando o que ele diz e aparentando calma e tranquilidade em linguagem não-verbal. Na segunda fase, o aluno se apresenta mais agressivo e provocador, sendo importante que se relembre as regras escolares de modo ameno, buscando que o aluno reflita sobre a consequência que pode advir dos atos dessa. A terceira fase é quando o aluno está agredindo fisicamente e a intervenção deve ser de seguir o protocolo da escola para essas situações, no qual deve conter apoio de outros adultos à situação e constrição física do aluno o menos violenta possível. O quarto momento é quando a pessoa começa a acalmar-se e, em geral, tem crises de choro e sensação de medo, sendo importante isolá-la do grupo para que não se sinta humilhada por tais reações emocionais. O último momento é quando o aluno se recupera da crise e são discutidas formas de reparação dos danos.

Assim, estudos (Abramovay & Rua, 2002; Pinheiro & Williams, 2009; UNESCO, 2005) demonstraram a existência de violência escolar no Brasil, em nível frequente,

porém ainda não há programas preventivos de violência escolar elaborados com base em pesquisa e avaliados criteriosamente. No entanto, internacionalmente, há uma extensa literatura a respeito de programas escolares de redução de violência que pode servir como parâmetro para a construção e avaliação de programas brasileiros. Diante disso, busca-se apresentar um programa preventivo de violência escolar baseado no que a revisão de Blaya, Debarbieux e Denechau (2008) apontou como importantes estratégias para a prevenção de violência escolar.

Cabe lembrar, conforme Rossi et al. (2004), ao se planejar uma intervenção, é importante detalhar vários aspectos quanto a sua forma e conteúdo, sendo tal esmiuçamento facilitador na execução, compreensão e comparação entre programas. Segundo esses autores, o programa deve ser detalhado a fim de que se perceba se seus aspectos baseiam-se em suposições válidas sobre as causas do problema e a coerência da estrutura do programa proposto. Tal avaliação, comumente, é negligenciada, e realizada de modo informal, “que confia em julgamentos de senso-comum, que pode parecer não exigir maiores explicações” (Rossi et al., 2004, p.152). Contudo, uma intervenção deve ser descrita de modo minucioso, em que se possa avaliar: (a) estão os objetivos do programa bem definidos e possíveis de serem mensurados após a intervenção?; (b) esses objetivos são possíveis de serem alcançados?; (c) é descrito o processo pelo qual se espera que as mudanças ocorram e este é razoável?; (d) estão bem definidos e são satisfatórios os procedimentos para identificar membros da população alvo, para implantar a intervenção e mantê-la até o seu término?; (e) estão bem definidos e são satisfatórios os componentes e atividades do programa e as funções dos mesmos?; (f) estão adequados os recursos financeiros e humanos para implantar o programa? Assim, o presente texto esmiúça um programa preventivo, elaborado e avaliado em tese de doutorado da primeira autora (Stelko-Pereira, 2011).

Programa Violência Nota Zero

Fatores de risco: Conforme revisão de literatura, planejou-se interferir nos seguintes fatores de risco: a) alunos sofrerem maus-tratos e a escola não tomar as medidas cabíveis (Graville-Garcia, de Souza, de Menezes, de Barbosa, & Cavalcanti, 2009; Pinheiro & Williams, 2009); b) professores nem sempre identificarem situações de violência na escola e as conseqüências das mesmas (Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor, & Zeira, 2004); c) educadores nem sempre serem justos em suas atitudes ou decisões e não confiáveis, segundo os alunos (Reid, Peterson, Hughey, & Garcia-Reid, 2006; Schreck et al., 2003;); d) existência de poucas atividades lúdicas e interessantes ao aluno; e) ausência do cumprimento das regras da escola, aplicadas efetivamente (Reid et al., 2006; Schreck et al., 2003;); f) pouca valorização dos comportamentos adequados dos alunos (Welsh, 2003), g) crenças por parte da maior parte dos educadores de que medidas repressivas como “brincas”, suspensões e transferências são estratégias adequadas para lidar com o comportamento inadequado do aluno (Blaya et al., 2008; Stelko-Pereira & Padovani, 2008); h) o fato de muitos educadores estarem cansados, desmotivados e crentes de que não podem tomar atitudes diante da violência escolar (Stelko-Pereira & Williams, 2009).

Fatores de proteção: Buscou-se influenciar para que: a) os educadores aumentassem a comunicação com o Conselho Tutelar (de Souza, Teixeira, da Silva, 2003), b) professores utilizarem mais frequentemente estratégias para escutar os alunos sobre suas vidas e dificuldades familiares que esses vivenciam, c) educadores aumentassem as situações de supervisão a alunos nos locais da escola (Welsh, 2003), d) houvesse o desenvolvimento de regras claras e aplicadas pelo corpo de funcionários como um todo (Reid et al., 2006; Schreck et al., 2003;), e) educadores tivessem mais estratégias para lidar com os comportamentos agressivos dos alunos (Blaya et al.,

2008); f) educadores estivessem mais motivados a criar novas estratégias de ensino e controle de indisciplina (Blaya et al., 2008), g) educadores executassem mais frequentemente atividades atraentes aos alunos, h) educadores que valorizassem os comportamentos adequados dos alunos; i) educadores que utilizassem o mínimo possível e consistentemente advertências orais e a estratégia de retirada de aluno de sala de aula (Stelko-Pereira & Padovani, 2008), j) professores mais conscientes de sua responsabilidade e possibilidades de redução de violência escolar (Stelko-Pereira & Williams, 2009). Tais fatores de risco e de proteção foram elegidos apartir das experiências profissionais dos autores desse texto com educadores e pelo destaque que tais fatores possuem na literatura da área (Blaya et al., 2008).

Público-alvo escolhido: Grupo de professores do Ensino Fundamental do 6º. a 9º. ano e dirigentes de uma mesma escola pública. Para tanto, planeja-se que os encontros sejam realizados em horário de trabalho (HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), a cada 15 dias, com duração de duas horas, totalizando 15 encontros, ao longo de um semestre.

Facilitadores para o recrutamento e retenção dos participantes: Todos os participantes ganhariam um certificado de curso de 30 horas do Laboratório de Análise e Prevenção da Violência, LAPREV, vinculado ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (www.ufscar.br/laprev), bem como, um certificado de 30 horas da Secretaria de Educação referente ao seu Estado ou Município, mediante a execução de atividades para serem feitas fora do horário dos encontros.

Objetivo geral: Capacitar professores e gestores a identificar situações de violência na escola em que atuam, bem como planejar e executar estratégias adequadas para diminuir tais situações, sendo essas no ambiente escolar como um todo, nas classes e dirigidas a alunos que estivessem em situação de risco. Os critérios utilizados para

definir o que seriam as estratégias adequadas são: a) as atuações em toda escola devem prever mudanças na estrutura física, nas regras e normas aplicadas, no sistema de avaliação e organização da rotina; b) as atuações nas classes devem estar em acordo com as especificidades das relações estabelecidas entre os alunos em cada turma e c) as atuações a alunos específicos devem incluir encaminhamentos a outros profissionais (como, psicólogos, assistentes sociais, conselheiros tutelares, psiquiatras e outros médicos), trabalho conjunto com tais profissionais (definição de metas para o aluno e meios de ele alcançá-las) e maior articulação com a família do aluno (conversas por telefones e reuniões presenciais).

Respostas do público-alvo a serem emitidas: foram divididas nas seguintes categorias: Avaliar, Aceitar, Animar, Agir e Acompanhar e encontram-se descritas na Tabela 1. Tais respostas são detalhadas no Manual do aplicador, em processo de desenvolvimento de modo a favorecer a aplicação do programa com base em tais objetivos de mudança.

Processo pelo qual as mudanças ocorrem: O programa baseia-se na abordagem comportamental, de modo que o aplicador do programa descrevia aos participantes as prováveis contingências mantenedoras dos comportamentos inadequados dos alunos, de forma que tais descrições servissem como estímulo discriminativo para que o educador variasse suas respostas, aumentasse a frequência do comportamento de elogiar alunos e ignorasse respostas inadequadas dos alunos, quando apropriado. Esperava-se que tal variação nas respostas do educador produzisse extinção das respostas inadequadas dos alunos ou a emissão de respostas concorrentes adequadas pelos alunos. Assim, a resposta do educador de variar seus comportamentos a partir de estímulos promovidos pelo programa seria reforçada naturalmente no contexto escolar e, caso descrita para o pesquisador ou outros professores, fosse também reforçada artificialmente por esses, por

meio de reforçadores sociais importantes, como elogios, atenção, contato afetivo. Adicionalmente, o programa pretendia fornecer regras para o educador executar atividades extra-encontros do programa, de modo a receber informações dos alunos, como suas preferências, sugestões, entre outras, que pudessem servir como estímulos discriminativos para o educador emitir respostas que teriam maior chance de serem reforçadas positivamente ou negativamente pelos alunos, seja por meio de uma aproximação afetiva dos alunos em relação aos educadores, maior demonstração de interesse desses pela matéria, diminuição de conversas enquanto o educador explicasse, dentre outros. Uma descrição pormenorizada sobre esse processo é detalhada no Manual do Aplicador, em fase de elaboração.

Instrumentos de avaliação: São aplicados instrumentos para verificar tais mudanças de comportamento e obter informações que podem subsidiar aprimoramentos nos encontros do programa, de acordo com a realidade específica de cada escola, e servir para melhorias em aplicações futuras do programa em outras escolas. Os instrumentos escolhidos foram subdivididos em duas categorias: a) instrumentos de pré-teste, pós-teste e follow-up após 8 meses e b) instrumentos de acompanhamento.

Os instrumentos de pré-teste, pós-teste e follow up se voltaram a avaliar o estresse do educador relacionado ao trabalho (*Escala de Vulnerabilidade de Estresse no Trabalho*, EVENT, Sisto, Baptista, Noronha, & Santos, 2007) e avaliar a ausência de saúde mental do mesmo (*Questionário de Saúde Geral de Goldberg*, QSG, Gouveia, Pasqualli, Andriola, Miranda, & Ramos, 1996), variáveis que foram associadas pela literatura com situações de violência escolar; avaliar a prevalência e gravidade das situações de violência escolar de acordo com professores, alunos e dirigentes (*Questionário de Investigação de Prevalência de Violência Escolar – versão estudantes e professores*, QIPVE, Stelko-Pereira, 2008, Stelko-Pereira, Williams, & Freitas, 2010);

mensurar algumas das habilidades sociais do educador as quais também já foram relacionadas com a capacidade de ensinar e se relacionar com os alunos (*Inventário de Habilidades Sociais* (IHS-Del Prette, 2006); avaliar o engajamento escolar e sintomas depressivos dos alunos, os quais foram também associados a situações de violência escolar (Inventário de Depressão Infantil, CDI, Gouveia, Barbosa, Almeida, & Gaião, 1995).

Os instrumentos de acompanhamento dizem respeito a uma folha de registro semanal, uma avaliação de cada encontro e diário de campo. Na folha de registro os professores respondiam a perguntas fechadas como fora a interação com os alunos (se deram advertências, se comunicaram aos pais sobre comportamentos inadequados de seus filhos, se promoverem atividades para os alunos relatarem experiências de vida, etc.) e se testemunharam situações de violência entre os alunos. Na avaliação de cada encontro, por meio de perguntas fechadas, mede-se a satisfação dos participantes quanto aos conteúdos abordados, materiais utilizados, interação entre participantes e participantes-pesquisador. O diário de campo englobou anotações por parte dos pesquisadores em situações de observação de salas de aula, corredores e encontros bem como conversas individuais e informais com educadores.

Intensidade da intervenção: Por se tratar de uma pesquisa de doutorado, com prazos rígidos pré-estabelecidos, decidiu-se empregar um programa de um semestre de duração, diferentemente do que a literatura tem apontado como efetivo. Além desse motivo, não foi escolhido a realização de encontros mais longos devido à característica da população-alvo que trabalha em mais de uma escola e em mais de um turno, muitas vezes, no final de semana.

Tabela 1

Categorias de respostas do público-alvo esperadas

AVALIAR
1. Apontar dificuldades existentes na escola para que essa cumpra com a tarefa de educar. 2. Identificar situações de violência na escola em que atuam.
ACEITAR
3. Afirmar que a violência é um problema daquela escola e que deve ser evitado. 4. Identificar as conseqüências a curto e longo prazo da violência escolar a alunos, funcionários e sociedade.
ANIMAR
5. Refletir sobre os motivos pelos quais se tornou professor e porque se mantém sendo professor. 6. Expor as possibilidades de mudanças. 7. Planejar metas a curto, médio e longo prazo, de acordo com a urgência, complexidade, recursos humanos disponíveis, motivação dos funcionários e dos alunos para atingir cada uma e impactos positivos ao serem alcançados. 8. Identificar as vantagens do trabalho em grupo e habilidades importantes para tal trabalho. 9. Hipotetizar possíveis barreiras para a implantação das estratégias e sugerir maneiras de ultrapassá-las.
AGIR
10. Propor intervenções com base em princípios da análise do comportamento. 11. Executar intervenções na escola como um todo (estrutura física, regras e normas, sistema de avaliação, organização da rotina). 12. Executar intervenções a alunos específicos que estejam em situação de risco.
ACOMPANHAR
13. Avaliar, aprimorar e manter as estratégias empregadas.

Custo-financeiro: Além de uma bolsa de doutorado da Fapesp, o programa teve um custo relativamente baixo envolvendo despesas com fotocópias dos instrumentos pré, pós-teste e follow-up, vídeos a serem utilizados nos encontros, folhas coloridas a serem utilizadas em dinâmicas de grupo, brindes a serem entregues pelos professores em atividades com os alunos, pastas a serem colocadas as atividades realizadas pelos professores, estimando-se um total de R\$800,00. O custo do programa caso esse venha a ser aplicado em larga escala, conforme tabela do Conselho Regional de Psicologia do Estado de São Paulo (CRP, 6ª. Região, 2007) para a função de “Assessoria a Instituições Escolares” - a qual em média tem um custo honorário de R\$134,13 - seria de um total de R\$8.046,00 referentes às 60 horas de atividades (30 horas para conduzir

os encontros e mais 30 horas para corrigir as atividades extra-encontro). Estudos futuros poderiam fazer análises dos custos financeiros governamentais envolvendo a remediação de violência escolar, comparando com quanto seria gasto caso se implantasse um programa como este.

Procedimentos do programa: Tais procedimentos, expostos na Tabela 2, a seguir, envolveram atividades expositivas, reflexivas e de construção coletiva. Utilizou-se recursos pedagógicos diversos, como a leitura de textos especificamente desenvolvidos para o estudo, o debate sobre trechos de filmes, o desenvolvimento de atividades práticas com os alunos participantes e professores, a elaboração de redações e o preenchimento de atividades de promoção de auto-conhecimento. Em cada encontro, buscou-se intercalar atividades mais expositivas por parte do pesquisador, com atividades mais reflexivas. Além disso, as atividades práticas buscaram favorecer maior diálogo entre professor-aluno, a coleta de informações para a elaboração de atividades de enfrentamento à violência escolar, e a aplicação de intervenções para diminuir violência.

Considerações Finais:

Tal programa foi aplicado em duas escolas públicas de uma cidade do interior de São Paulo, teve 48 participantes e seus resultados estão sendo avaliados, por meio de delineamento quase-experimental, com follow-up após 8 meses. De acordo com análises qualitativas por parte dos pesquisadores e opiniões dos participantes, o programa parece ter alcançado parte de seus objetivos: como educadores avaliarem e admitirem a violência escolar como um problema daquela escola, exporem as possibilidades de mudança e executarem intervenções a alunos específicos.

Tabela 2

Procedimentos do programa por encontro.

Aula	Recursos pedagógicos	Atividades extra-encontro
1	<ul style="list-style-type: none"> - Contrato do funcionamento grupal - Atividade “<i>soltando o verbo</i>”: professores descrevem como percebem a realidade da escola - A realidade dos alunos: apresentação com utilização de power-point dos dados quantitativo coletados com os instrumentos pré-teste 	<ul style="list-style-type: none"> - Completar quadro: Na escola, “gosto e faço, gosto e não faço, não gosto e faço e não gosto e não faço” - Escrever redação: se algum dia eu acordasse e descobri-se que sou aluno da minha escola eu...
2	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de trechos do filme “<i>Bang-bang: você morreu</i>” (Ferland, 2002) e debate segundo roteiro - Atividade “<i>As piores frases que eu já escutei dizer a um aluno...</i>” - Dramatização de maneiras para não ser agressivo diante de “alunos difíceis” 	<ul style="list-style-type: none"> - Ler capítulo 1 do livro <i>Violência nota zero! Como melhorar as relações na escola</i>² - “<i>Como eu defino violência na minha escola?</i>”
3	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação em power-point sobre definição de violência escolar, conseqüências da violência escolar - Discussão sobre como os professores percebem a escola e a violência que ocorre nela a partir das redações feitas em atividades extra-reunião 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar com os alunos atividade de sentenças incompletas, se algum dia eu acordasse e descobri-se que sou professor da minha escola eu... - Ler capítulo 2 do livro <i>Violência nota zero! Como melhorar as relações na escola</i> - “<i>Por que é importante prevenir violência na escola?</i>”
4	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação em power-point sobre a importância de regras justas, bem definidas e estipuladas igualmente por todos - Apresentação de propaganda “<i>The fun theory</i>” e discussão sobre soluções que podem ser empregadas para resolver problemas escolares. - Apresentação de vídeo sobre assembleias escolares - Operacionalizar conjuntamente comportamentos a serem evitados e promovidos 	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir com os alunos o que deve ocorrer a quem cumprir e descumprir regras
5	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de trechos do filme “<i>O Triunfo</i>” (Haines, 2006) - Definição de comportamentos dos alunos a serem aumentados e diminuídos em frequência. - Descrição do “<i>Jogo do Bom Comportamento</i>” (Tingstron, Sterling-Turner, Wilczynski, 2006) 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação de estratégia de valorização grupal de comportamentos adequados
6	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre a importância do reforço positivo na vida diária e do controle positivo do comportamento dos alunos - Apresentação de power-point sobre a necessidade de estar disponível a novas idéias, a promover mudanças no dia a dia escolar - Apresentação dos resultados do preenchimento dos instrumentos ao longo do programa pelos participantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Criar maneiras para conhecer mais sobre a vida do aluno e avaliar como se sentiu conhecendo mais sobre ele

² Livro no prelo organizado por Ana Carina Stelko-Pereira e Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams, Brasília: MEC/SECAD.

7	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de vantagens e desvantagens do uso de punição em contexto escolar, valorizando-se o uso mínimo de punição - Descrição de estratégias lúdico-pedagógicas que podem aumentar a motivação dos alunos e diminuir situações de indisciplina e de violência escolar 	- Planejar uma estratégia lúdica nova em sala de aula e avaliar os resultados
8	- Discussão sobre o estresse profissional e medidas de auto-cuidados que o educador pode ter	- Listar 10 atividades que o professor pode ter para relaxar e se divertir reduzindo o estresse diário.
9	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever se houve pontos positivos entre o encontro anterior e o atual relacionado à escola - Discussão sobre trechos do filme “Entre os muros da escola” (Cantet, 2007) e proposição conjunta de maneiras de enfrentar situações similares às apresentadas no filme 	- Apontar características e ações positivas em alunos com problemas de comportamento
10	- Apresentação em power-point sobre os tipos de maus-tratos, sinais de identificação, conseqüências a curto e longo prazo para o indivíduo	- Verificar serviços na comunidade que possam servir de apoio a alunos vulneráveis socialmente ou vítimas de maus-tratos.
11	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação em power-point da relação entre maus-tratos e violência escolar, da obrigatoriedade de comunicar ao Conselho Tutelar diante da suspeita de maus-tratos - Descrição sobre casos de alunos que possam estar sendo vítima de maus-tratos 	- Responder questões sobre o conceito de violência escolar, as conseqüências desta, sobre como agiriam se um parente fosse vítima ou autor e o que esperariam da escola a respeito.
12	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação em power-point a respeito de como promover uma boa relação entre família e escola - Criação conjunta de estratégias para serem implantadas de modo a interessar os pais a freqüentarem mais a escola dos filhos, acompanharem as atividades escolares desses e apoiarem a decisão dos coordenadores diante do descumprimento de regras 	- Enviar bilhete aos pais comunicando aspectos positivos dos seus filhos e incentivando-os a acompanhar de forma mais próxima o desempenho geral dos filhos.
13	- Debater situações vivenciadas em que houve dificuldades na relação família-escola, propondo conjuntamente medidas preventivas e remediatistas a esse tipo de problema	- Propor atividade a alunos que os incentivem a ter um maior diálogo com os cuidadores, conhecendo mais a história de vida dos mesmos.
14	<ul style="list-style-type: none"> - Enumeração de situações de crise comuns à escola e que são apontadas pela literatura científica. - Apresentação de estratégias para evitar, interromper e remediar situações de crise na escola - Desenvolvimento preliminar de um protocolo de ação em situações de crise 	- Debater com os alunos o que pode ser feito e o que se espera que façam em situações de crise, como porte de arma de fogo por alunos.
15	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre estratégias a serem mantidas na escola após o término do programa e barreiras na manutenção destas - Revisão sobre os conteúdos do programa - Aplicação de instrumento de avaliação do curso como um todo 	X

Estudos futuros poderiam seguir um planejamento semelhante a este, de modo que fosse viável a replicação de programas. Adicionalmente, sugere-se que haja mais pesquisadores brasileiros e analistas do comportamento desenvolvendo programas preventivos escolares, principalmente, para enfrentar violência escolar.

Referências

- Beane, A. L. (2010). *Proteja seu filho do bullying*. Best Seller: São Paulo.
- Blaya, C., Debarbieux, E., & Denechau, B. (2008). *A systematic review of interventions to prevent corporal punishment, sexual violence and bullying in schools*. Plan International: Nova York.
- Cantet, L. (2007). *Entre lês Murs. (Entre os muros da escola)*. França: Canal +
- Carlisle, N., & Rofes, E. (2007). School bullying: Do adult survivors perceive long-term effects? *Traumatology*, 13, 16-26.
- Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor, CEATS (2009). *Relatório de pesquisa bullying escolar no Brasil*. Disponível em://www.catedra.ucb.br/sites/100/122/00001000.pdf
- Codo, W. (2006). *Educação: Carinho e trabalho* (4th ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Colvin, G., Toblin, T., Beard, K., Hagan, S., & Sprague, J. (1998). The school bully: Assessing the problem, developing interventions, and future research directions. *Journal of Behavioral Education*, 8 (3), 293-319.
- Conselho Regional de Psicologia, 6ª. Região (2007). *Tabela referencial de honorários*. Disponível em: www.crpasp.org.br/portal/orientacao/tabela.aspx
- Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2006). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette): manual de aplicação, apuração e interpretação* (3rd. ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Ferland, G. (2002). *Bang Bang You're dead (Bang Bang Você Morreu)*. EUA, Every guy Production.
- Galand, B., Lecocq, C., & Philippot, P. (2007). School violence and teacher professional disengagement. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (2), 465-477.
- Gerberick, S. G., Nachreiner, N. M., Ryan, A. D., Church, T. R., McGovern, P.M., Geisser, M. S., et al. (2006). Violence against teachers: Magnitude, consequences and causes. *XVII Meeting of International Society for Research on Aggression*, Minneapolis, MN, USA. Recuperado em 12 de agosto de 2008, de www.israsociety.com/2006meeting/abstracts/27pstp1b.pdf.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Czeh, E. R., Cantor, D., Crosse, S. B., & Westat, I. H. (2000). *National Study of Delinquency Prevention in Schools*. Ellicott, Maryland: Gottfredson Associates.
- Gouveia, V. V., Barbosa, G. A., Almeida, H. J. F., & Gaião, A.A. (1995). Inventário de depressão infantil - CDI: Estudo de adaptação com escolares de João Pessoa. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 44, 345-349.
- Gouveia, V. V., Pasquali, L., Andriola, W. B., Miranda, F. J., & Ramos, A. L. M. (1996). *Questionário de Saúde Geral de Goldberg*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Graville-Garcia, A. F., de Souza, M. G. C., de Menezes, V. A., & de Barbosa, R. (2009). Conhecimentos e percepção de professores sobre maus-tratos em crianças e adolescentes. *Saúde e Sociedade*, 18 (1), 131-140.
- Hains, R. (2006). *The Ron Clark Story (O triunfo)*. EUA: California Home Vídeo.
- Huizinga, D., Loeber, R., Thornberry, T. P., & Cothorn, L. (2000). Co-occurrence of delinquency and other problem behaviors. *Juvenile Justice Bulletin*, 1-8.

- Maldonado, M. T. (2009). *A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying*. Editora Sairava: São Paulo.
- Maldonado, M. T. (2011). *“Bullying e Cyberbullying: o que fazemos com o que fazem conosco”*. Editora Moderna: São Paulo.
- Middeltzon-Moz, J. & Zawadski, M. L. (2007). *Bullying: Estratégias de sobrevivência para crianças e adultos*. Porto Alegre: Artmed.
- Noan, G. G., & Hermann, C. A. (2002). Where education and mental health meet: Developmental prevention and early intervention in schools. *Development and Psychopathology, 14*, 861-875.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2002). *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2005). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO.
- Pinheiro, F. M. F., & Williams, L. C. A. (2009). Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas no ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa, 39* (138) 995-1018.
- Reid, R. J., Peterson, N. A., Hughey, J., & Garcia-Reid, P. (2006). School climate and adolescent drug use: Mediating effects of violence victimization in the urban high school context. *The Journal of Primary Prevention, 27* (3), 281-292.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: a systematic approach*. 7ed. Reino Unido: Sage Publications.
- Schreck, C. J., Miller, J. M., & Gibson, C. L. (2003). Trouble in the school yard: A study of the risk factors of victimization at school. *Crime & Delinquency, 49* (3), 460-484.

- Sisto, F. F., Baptista, M. N., Noronha, A. P. P., & Santos, A. A. A. (2007). *Escala de Vulnerabilidade a Estressores no Trabalho: manual*. São Paulo: Vetor Editora Psicopedagógica.
- Skinner (2003). *Ciência e comportamento humano*. Tradução organizada por J. C. Todorov & R. Azzi. 10ed. (Trabalho original publicado em 1953).
- Stelko-Pereira, A. C., & Padovani, R. C. (2008). Transferência e/ou expulsão escolar de estudantes por comportamentos agressivos: uma discussão necessária. *Anais do III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas* (pp. 12387-12396). Curitiba: Champagnat.
- Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. A. (em elaboração). Pesquisas brasileiras sobre violência escolar: objetivos perseguidos e metodologia utilizada.
- Stelko-Pereira, A. C. (2008). *Programa preventivo de violência escolar pautado nas necessidades da comunidade*. Texto de qualificação de mestrado não-publicado, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil.
- Stelko-Pereira, A. C.; & Williams, L. C. A.(2009). O que pensam os funcionários de escolas sobre prevenção de violência escolar?. *Anais do II Seminário Internacional de Habilidades Sociais* (pp. 85-95).
- Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. A. (2010). Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em Psicologia*, 18 (1), 45-55.
- Sourander, A., Helstelä, L., Helenius, H., & Piha, J. (2000). Persistence of *bullying* from childhood to adolescence—a longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse & Neglect*, 24, 873-881.

- Weist, M. D., & Albus, K. E. (2004). Expanded School Mental Health: Exploring Program Details and Developing the Research Base. *Behavior Modification*, 28(4), 463-471.
- Welsh, W. N. (2003). Individual and institutional predictors of school disorder. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 1 (4), 346-363.
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A Meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17 (3), 247-272.
- Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2S), 130-143.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: a meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 7 (1), 136-149.

Stelko-Pereira, A. C.; Williams, L. C. A. (submetido). Avaliação da aceitação social de um programa para prevenir violência escolar: Programa Violência Nota Zero.

Avaliação da aceitação social de um programa para prevenir violência escolar:

Programa Violência Nota Zero

Ana Carina Stelko-Pereira

Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams

RESUMO

O programa denominado Violência Nota Zero mostrou-se eficiente em reduzir autoria de violência entre alunos. O presente artigo tem como meta avaliar sua validade social. Cinco profissionais de uma Secretaria Estadual da Educação que analisaram o projeto referente ao programa, autorizando-o realização. Adicionalmente, o estudo envolveu 41 professores e dois coordenadores pedagógicos, que frequentaram, aproximadamente, 12 encontros de 90 minutos cada abordando estratégias de prevenção de violência escolar. Tais participantes responderam a questionários, de modo a avaliar minuciosamente se consideravam o curso adequado. A avaliação do programa pelos participantes foi positiva. Em todos os encontros, a nota mediana em uma escala de 1 a 10 foi igual ou superior a 7; os participantes afirmaram que o programa aumentou seu conhecimento sobre violência escolar. Contudo, a frequência da participação diminuiu ao longo dos encontros em cerca de 50%. São sugeridas maneiras de aprimorar o programa.

Palavras-chave: violência escolar, bullying, avaliação de programas

ABSTRACT

A school violence prevention program called “*Violência Nota Zero*” in Brazil was able to reduce violence perpetration among students. The present paper intends to present data on social validity of the same program. Five employees from a School Board Committee evaluated the initial project and accepted its implementation. In addition, this study involved 41 teachers and two school counselors, who participated in approximately 12 meetings of 90 minutes each when school violence prevention strategies were discussed. Participants answered questions, evaluating in detail if the program was appropriate or not. The evaluation of the program indicated that it was found to be appropriate: in a 1 to 10 scale the median was equal or superior to 7 in every meeting. Participants pointed that the program increased their knowledge on school violence. Nevertheless, the frequency of participants diminished in about 50% along the meetings. Some suggestions of improvement are made.

Key-words: school violence, bullying, program assessment.

Uma boa convivência na instituição escolar é essencial para que haja a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos, a formação de cidadania e a manutenção da saúde mental dos envolvidos com a escola. Contudo, o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis no contexto escolar não é uma regra, sendo frequentes situações de violência escolar (Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor, 2009; Codo, 2006; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2005).

Apesar disso, são poucos os programas brasileiros de prevenção de violência escolar (Stelko-Pereira & Williams, em elaboração). Um programa que busca prevenir violência na escola é o Programa Violência Nota Zero que consiste em alterar comportamentos dos professores de modo a alterar comportamentos dos alunos. Tal programa foi planejado para envolver encontros em que se define violência escolar e incentiva-se o uso de estratégias de diminuição do problema com base em princípios da análise do comportamento e sugestões da literatura internacional (para maiores detalhes ver Stelko-Pereira & Williams, 2011).

Um programa preventivo deve passar por várias etapas de avaliação a fim de verificar sua pertinência. Uma dessas etapas refere-se ao teste piloto (Dumka, Roosa, Michaels, & Suh, 1995). Nessa fase, a avaliação incide, prioritariamente, nos aspectos de recrutamento e retenção, procedimentos utilizados e opinião dos participantes e condutores acerca do programa. Não se pretende, nesse momento, avaliar resultados, verificando se os participantes estão em melhores condições do que se não tivessem recebido a intervenção. Tal testagem piloto é relevante por permitir aprimoramentos no programa, tornando-o mais adequado com relação aos objetivos propostos.

A respeito de como e por quê obter a opinião dos participantes, a literatura acerca de validação social (Schwartz & Bauer, 1991) ou satisfação do consumidor,

denominação preferida por Hawkins (1991), é útil. Segundo Schwartz e Bauer (1991) validação social é a “avaliação da aceitação ou viabilidade de uma intervenção programada” (p.189), algo que qual deveria fazer parte de qualquer avaliação de programa, tanto quanto a avaliação para verificação de resultados. Os “consumidores” (p.190) devem ser questionados a respeito da relevância dos objetivos, métodos, equipe, resultados e facilidade para integrar o programa na vida diária dos mesmos. Os mesmos autores fazem a ressalva de que o objetivo primeiro não deve ser a aceitação social da estratégia, uma vez que o mais importante é conseguir atingir os objetivos da intervenção. Pode haver intervenções consideradas ótimas pelo público-alvo, apesar de terem mostrado-se como pouco eficientes. Contudo, uma boa aceitação da intervenção pode ser um indicativo de que o programa terá maior assiduidade dos participantes, os quais se empenharão em executar o que for proposto e que os comportamentos alterados se manterão a longo prazo, tendo o indivíduo recebido os benefícios esperados com o programa (Hawkins, 1991).

Porém, nem sempre a aceitação social é possível prontamente, mesmo que os programas sejam relevantes (Schwartz & Bauer, 1991). Por exemplo, a aplicação de um programa que busca a emancipação das mulheres em um país cuja maioria das pessoas adote o sistema patriarcal, não concordando com tal visão de gênero. Pode ainda haver o problema de quando o indivíduo não quer receber uma intervenção relevante, como no caso de dependentes químicos (Hawkins, 1991). Uma terceira possibilidade é quando o que é desejável, segundo o público-alvo, contrasta com as recomendações da literatura científica, da percepção do profissional ou das leis vigentes. Hawkins (1991) exemplifica com o caso de um deficiente intelectual cujos pais preferem arrancar os dentes do mesmo a ensiná-lo a fazer a higienização bucal.

Outro conceito relevante quanto à opinião dos participantes é o de invalidação social. Ao contrário do que poderia se pensar, não se trata exatamente do oposto da validação social. Segundo Schwartz e Bauer (1991), o conceito refere-se aos comportamentos dos participantes que desaprovaram uma intervenção, de modo que podem abandonar o programa, encorajar outros a fazer o mesmo, não implementar o programa após o aplicador se retirar da instituição, etc. Tal avaliação é tão importante quanto a de validade social, pois pode haver uma tendência de as pessoas qualificarem como positivas intervenções a fim de agradar pesquisadores e profissionais. Schwartz e Bauer (1991) apontaram que questionar a opinião dos participantes é difícil. Uma das dificuldades envolve definir qual seria a amostra dos participantes. Em geral, há consenso sobre questionar os participantes que receberam diretamente a intervenção. Porém, pode haver pessoas tão importantes quanto os próprios participantes, como os diretores das instituições em que os programas serão aplicados, entre outros. Assim, esses autores classificaram a população de um programa em quatro categorias. Uma se refere aos que participam diretamente do programa (“consumidor direto”); outra categoria diz respeito a quem contratou o programa, como um diretor da escola, ou a quem não participa da intervenção, mas que é afetado por ela, como o marido cuja esposa está em um programa de prevenção de depressão (“consumidor indireto”, p.193); uma terceira categoria envolve indivíduos que tem contato tanto com os consumidores diretos quanto indiretos, como pais de alunos cujos professores estão participando de um programa, “consumidores imediatos”; e por fim, há a comunidade estendida, que percebe o efeito da intervenção, sem necessariamente conviver com os consumidores, como profissionais da mídia que conhecem a estratégia, entre outros.

A análise da validade social dos objetivos do programa, seus métodos e resultados esperados devem ocorrer previamente à intervenção, ao longo da

implementação da intervenção e ao seu término. Contudo, tal avaliação deve provocar mudanças na intervenção ou deve-se apontar razões óbvias para não seguir as recomendações dos participantes (Schwartz & Bauer, 1991). Schwartz e Bauer (1991) comentam que a avaliação dos comportamentos dos participantes é um aspecto dos programas que pode implicar em rejeição do mesmo. Os mesmos autores defenderam que, além de perguntar a opinião dos participantes acerca do programa, medidas diretas podem ser reveladoras da aceitação social desse, tais como: frequência de participação, chegar no horário e permanecer até o término, recomendar a colegas, defender o programa perante outros, etc.

Gresham e Lopez (1996) discutem o papel do psicólogo escolar enquanto consultor, relacionando essa consultoria com a validação social. Esses autores pontuaram questões que interferem na aceitação da intervenção: a) há um problema a ser resolvido, mas nem sempre esse é assim considerado pela população-alvo; b) o objetivo da intervenção pode não ser condizente com a expectativa da instituição escolar, como se ela quisesse que os alunos sejam “dóceis, quietos, obedientes”; c) os procedimentos devem ser simples, ocupando pouco tempo e a linguagem não deve ser técnica; d) os professores que participam das intervenções variam quanto ao grau de aceitação de acordo com a experiência ocupacional, sendo que os que lecionam há mais tempo tendem a rejeitar mais as intervenções; e) os educadores que tem mais conhecimento sobre análise do comportamento classificam como mais adequados os programas apoiados em tal abordagem do que os que a conhecem menos, e f) quanto mais severo o problema, maior é a aceitação do programa.

Uma das melhores maneiras de se perceber a aceitação social de um programa é verificar o quanto ele pode ser implementado integralmente de acordo com o planejado, sendo que programas preventivos escolares têm tido baixos índices de fidelidade na

implantação (Reinke, Stormont, Herman, Puri, & Goel, 2011). A aplicação de tais programas, segundo os mesmos autores, que pesquisaram a realidade estadunidense, em geral, compete aos professores, que são relutantes em aplicá-los, pois sentem-se despreparados, com poucos recursos e com menos responsabilidade em aplicar tais intervenções do que outros profissionais como o psicólogo escolar.

Em conclusão, a violência escolar é um problema brasileiro, grave e frequente, havendo poucos programas de prevenção sobre tal tema. Assim, torna-se essencial realizar o teste piloto e validação social do programa *Violência Nota Zero*..

Objetivo

Avaliar a validade social e a fidelidade da implementação do programa *Violência Nota Zero* em sua primeira aplicação.

Método

Participantes

Participaram da avaliação piloto do programa cinco profissionais de uma Secretaria Estadual da Educação (Dirigente Regional de Ensino, Supervisor de Ensino e funcionários da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de uma Secretaria de Estado), 42 professores do Ensino Fundamental e Médio e duas coordenadoras pedagógicas de uma escola pública estadual localizada em um bairro com um Índice Paulista de Vulnerabilidade Social igual a seis, isto é, região com baixa dimensão socioeconômica, grande concentração de famílias jovens, baixos níveis de renda e de escolaridade de uma cidade de médio porte do Estado de São Paulo.

Instrumentos

Questionário de Avaliação de Encontro. Ao final de cada encontro, os professores avaliaram individualmente e anonimamente se os materiais utilizados, as atividades propostas, o conteúdo discutido, a duração, a relação interpessoal estabelecida entre pesquisador e participante foram adequadas. Tal instrumento consistia em oito questões fechadas e uma questão aberta.

Questionário de Avaliação Final do Programa. Instrumento qualitativo anônimo com sete questões abertas em que os participantes responderam quais foram os objetivos do programa; se tinham expectativas ao início do mesmo; se o consideraram proveitoso; se houve barreiras para a realização do mesmo; a percepção da relevância dos conteúdos abordados; se seriam necessários outros passos para a prevenção de violência escolar e se tinham outras sugestões ou comentários.

Diário de Campo. Primeiramente, foram feitos registros de percepções e fatos referentes aos encontros por um auxiliar de pesquisa voluntário (estudante de Psicologia) que acompanhou todos os encontros. Em seguida, tais registros foram aprimorados pela primeira autora ao longo da duração do curso.

Procedimentos

Convite às escolas: após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar (198/2009), entrou-se em contato com a Secretaria da Educação para apresentar o projeto de intervenção. Em seguida, foi marcada uma reunião com o diretor, vice-diretor e coordenadores pedagógicos da escola participante a fim de se explicar o programa e convidá-los a participar.

Recrutamento dos participantes: foram convidados a participar todos os professores da escola selecionada em uma reunião de uma hora com a primeira autora, indicando que seria oferecido certificado de participação da Diretoria Estadual de Ensino para os que realizassem as atividades propostas extra-encontro e que tivessem

um mínimo de 80% de frequência nos encontros presenciais. Conforme sugerido pelos coordenadores da escola, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) foi adotado para a execução do programa.

Aplicação da intervenção: Foram compostos dois grupos de participantes (Grupo A com 12 participantes e Grupo B com 31 integrantes), sendo que a intervenção ocorria em dias e horários distintos para cada grupo e foi aplicada pela primeira autora deste texto. Na composição desses grupos foi respeitada a organização que ocorria na escola referente aos dias, horários e membros das reuniões de HTPC. Os detalhes da intervenção podem ser vistos em Stelko-Pereira e Williams (2011), de modo sucinto essa envolveu apresentações dialogadas, debates de trechos de filmes, indicação de tarefas a serem realizadas com alunos e de reflexão ao longo de 12 encontros de 90 minutos cada.

Procedimento de aplicação dos instrumentos: Os participantes responderam aos questionários em horário de HTPC, com exceção do “*Questionário de Avaliação Final do Programa*” que foi respondido pelos participantes do Grupo A no último encontro e pelos participantes do Grupo B no horário que achassem mais conveniente, uma vez que não ocorreu o último encontro nesse grupo porque o horário do encontro foi utilizado para resolver um problema com relação à finalização do semestre. Ao total, 14 participantes responderam ao *Questionário de Avaliação Final*.

Análise de Dados: Fez-se uma análise descritiva dos resultados dos questionários e tais análises foram complementadas com a análise do diário de campo, buscando detalhar a aceitação por consumidores diretos e indiretos. Os dados quantitativos serão apresentados segundo a divisão de grupos, por haver diferenças importantes; porém os dados qualitativos serão agrupados pelo fato de serem similares.

Resultados e Discussão

Aceitação por consumidores indiretos

Percebeu-se que o programa foi bem aceito pelos consumidores indiretos, ou seja, pelos representantes da Secretaria da Educação. Esses afirmaram, em reunião, conforme registro em diário de campo, que o combate à violência escolar é necessário, sendo importante que os profissionais das escolas recebessem preparação para tal e que o projeto cumpria tal objetivo. Adicionalmente, após leitura do projeto, o mesmo foi aprovado por escrito, tendo sido publicado em Diário Oficial a possibilidade de execução do mesmo. Apesar disso, cabe a ressalva de que a Secretaria disse não poder oferecer qualquer forma de auxílio, como *coffee-break* ou dispensa de horas em salas de aula aos professores que fossem participar. Tal fato indica a necessidade de pesquisas futuras investigarem como conseguir maior adesão de tais consumidores indiretos, de modo que esse programa ou um similar possam ser aplicados em maior escala e com caráter contínuo.

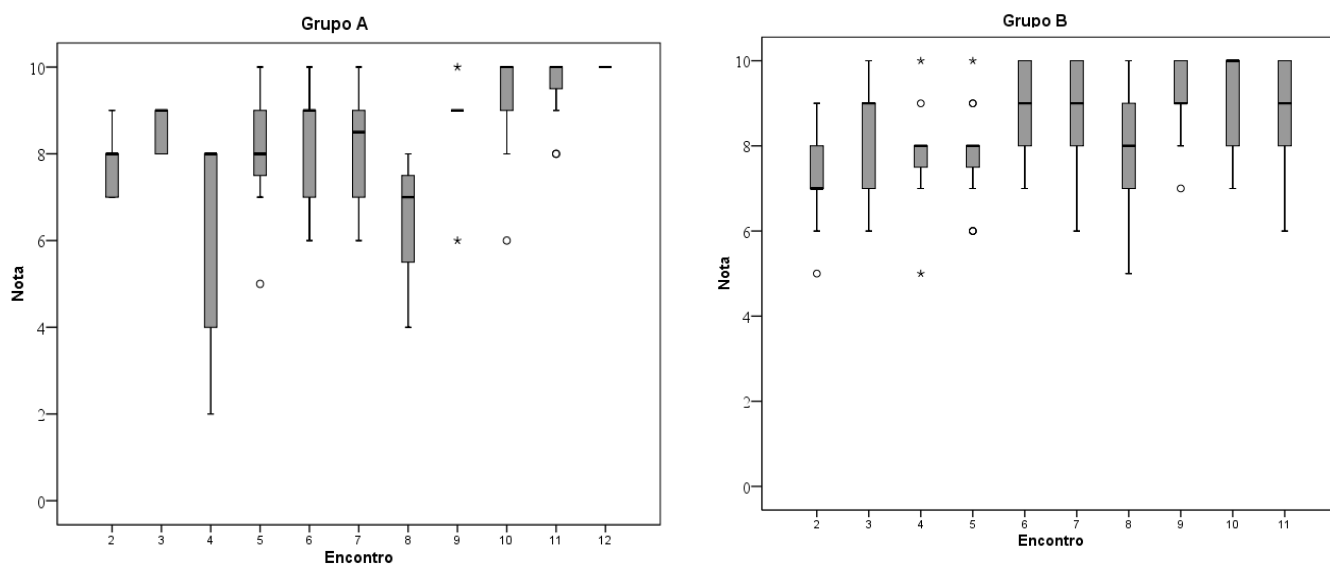
Ao se propor o programa para os dirigentes da escola, houve dúvidas quanto à aceitação social do mesmo. Apenas compareceram à reunião agendada as coordenadoras pedagógicas, justificando que a diretora e vice-diretora estavam ocupadas, sendo que as coordenadoras transmitiriam aos dirigentes o que fosse conversado e que tinham considerável autonomia para decidir sobre o assunto. As coordenadoras disseram ter gostado do projeto, sendo relevante para a realidade da escola e sentiam que o projeto poderia amparar os educadores a lidar com situações difíceis na escola.

Aceitação por consumidores diretos

De modo geral, os encontros foram apreciados como adequados, uma vez que a nota mediana em todos os encontros de ambos os grupos foi igual ou superior a 7, conforme a Figura 1. Contudo, tal avaliação não foi unânime para todos os

participantes, sendo que no Grupo A, no quarto encontro, houve uma nota 2, no quinto encontro uma nota 5 e no oitavo encontro uma nota 4; no Grupo B, existiu no segundo e quarto encontros uma nota 5 e no quinto encontro uma nota 6. Notou-se, também, que o Grupo B forneceu uma avaliação mais positiva dos encontros do que o Grupo A, muito possivelmente pelo fato de os encontros no Grupo B serem posteriores aos do Grupo A, de modo que com a experiência a primeira autora fazia pequenas alterações nos encontros do Grupo B.

As notas dos últimos encontros foram as mais altas. Pode-se supor que tal melhora nas notas atribuídas pelos participantes se deva a: 1) o acúmulo de informações e discussões, tornando o conhecimento viável e aplicável em sala de aula; 2) a primeira autora tornou-se mais experiente e menos estressada diante do grupo; e 3) a programação para tais encontros foi mais condizente com os interesses do grupo.



Nota. As caixas representam a variação que contém a metade dos valores, a linha grossa interna à caixa, ou na borda dessa, representa o valor da mediana e os círculos e estrelas representam os valores extremos. O número de participantes que atribuíram nota aos encontros foi semelhante à frequência de participação por encontro, de modo que variou no Grupo A de 4 a 15 participantes e no Grupo B de 14 a 31 participantes (para mais detalhes ver Figura 2).

Figura 1. Diagrama de caixas das notas atribuídas por encontro por grupo.

Recrutamento, retenção e engajamento dos participantes

Houve 43 professores interessados em participar do programa. Porém, notou-se, conforme a Figura 2, que o número de participantes decaiu ao longo dos encontros. É possível que muitos tenham ido ao primeiro encontro por curiosidade, depois tenham percebido que não estavam interessados, estavam sem tempo ou tenham se desmotivado, como reflexo de um mês de greve que ocorreu entre o segundo e terceiro encontros, greve que os deixou desmotivados por terem alcançado poucos resultados favoráveis. A partir do terceiro encontro, o número de participantes pareceu manter-se relativamente estável, com pequenas flutuações, possivelmente porque há um acordo na escola de que os professores que fizerem atividades fora do HTPC e fora do horário obrigatório em sala, auxiliando a coordenação pedagógica, organizando atividades como festas, passeios aos alunos, reuniões com pais, podem se ausentar da reunião de HTPC.

Próximo ao final do programa, houve outro declínio importante no número de participantes. Esse declínio pode ter ocorrido devido ao fato de que o programa terminou no final do semestre escolar, de modo que os educadores tinham muitas tarefas a entregar à Diretoria de Ensino, tais como: notas e relatórios sobre o desenvolvimento dos alunos.

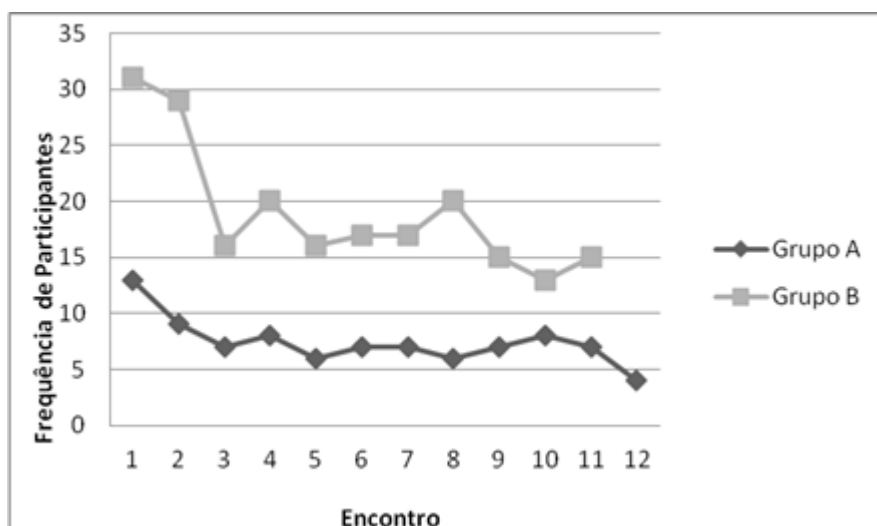


Figura 2. Frequência dos participantes dos dois grupos, por encontro.

Adicionalmente, somente oito participantes do Grupo A e 23 do Grupo B comprometeram-se no primeiro encontro a realizar as atividades extra-encontro. Os demais 12 integrantes disseram não ter tempo e/ou interesse em realizar as atividades para aprofundar os temas discutidos ao longo do programa. Contudo, ao final, em relação à entrega das atividades extra-encontro, percebeu-se que essas foram realizadas por 16 educadores, ou seja, 51% dos que tinham se proposto a executá-las no início do programa. Além disso, apenas quatro participantes entregaram as atividades extra-encontro nas datas propostas ou próximo a essas. O restante entregou as atividades perto do final de programa, uma vez que pediram à primeira autora uma chance para que pudessem receber o certificado da Diretoria de Ensino. Tais tarefas eram de suma importância para que os participantes aplicassem os conhecimentos adquiridos e avaliassem as facilidades e dificuldades na execução da tarefa, sendo essencial pensar em aprimoramentos no programa de modo a criar condições para que os participantes se sintam mais motivados para realizá-las e essas sejam de mais fácil execução.

Relevância do programa segundo os participantes

No primeiro encontro, perguntou-se quais seriam as mudanças necessárias na escola. Tanto no Grupo A quanto no B as mudanças mais citadas foram alterações estruturais (*“ventiladores quebrados, salas sem cortinas, pintura descascando, carência de sala de aula...”*); em seguida houve reclamações quanto ao salário, carga horária de trabalho, a pouca participação da *“maioria dos pais”* na vida dos filhos e *“propagandas enganosas por parte do governo com relação à condição das escolas públicas”*. Houve, ainda, reclamações quanto à escola ser *“barulhenta”* e *“os alunos indisciplinados”*.

Quando foram apresentados dados sobre a situação de violência da própria escola (coletados previamente pela primeira autora com instrumento aplicado nos alunos e educadores), houve nos dois grupos uma postura geral de descrédito. Um

educador pontuou de modo aparentemente sarcástico: “*onde fica essa escola?!*”. Surgiram, também, exemplos de minimização da violência escolar, conforme o comentário de um educador: “*A violência é cultural, os alunos já estão acostumados a ela, se batem e depois se beijam, eles tem hábitos, os pais não fazem carinho, berram e dão tapa na cara, não sabem resolver nada sem briga*”. Um educador comentou, curiosamente: “*A gente aqui se adaptou as coisas que não são normais*”.

Em seguida, explicou-se o método para a obtenção de tais resultados, de modo que se percebesse a validade dos mesmos. Quanto a esse aspecto, vale lembrar o que Schwartz e Bauer (1991) pontuaram a respeito da aversividade de se medir comportamentos-problema e que, segundo Gresham e Lopes (1996), nem sempre o problema é dimensionado corretamente pelo público-alvo.

Cabe ressaltar que, no quinto encontro do Grupo A, um educador que não estava participando do programa pediu a palavra e disse que havia muitas coisas para serem discutidas, como indisciplina por parte dos alunos da noite; que o horário do encontro deveria servir para discutir sobre alunos específicos, em se tratando de reunião de HTPC; e que a duração do encontro deveria ser apenas de 30 minutos. Nesse momento, a primeira autora lembrou o caráter voluntário da participação do grupo e uma das dirigentes disse que tal opinião deveria ser discutida com a direção e não com a primeira autora, pois havia sido uma decisão da direção aceitar o programa e dos professores quanto à participação. Após tal comentário, uma participante do programa afirmou que o objetivo do programa não estava claro e que o conteúdo transmitido não era suficiente para mudar algo em sua sala, tendo, também, dúvidas sobre como seriam divulgados os dados de pesquisa. A primeira autora lembrou o que havia sido colocado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que o programa estava na metade de sua duração, de modo que seria necessário um tempo maior para auxiliar na solução dos problemas.

A participante, então, afirmou que “*assimilação de conteúdo é um processo interno complexo que os resultados podem ser vistos só daqui a dois anos. Então, não posso chegar na minha sala de aula e ‘do nada’, depois de uma briga, dizer que vamos falar sobre violência agora, isso não é viável na educação*”. Outra professora defendeu a continuidade do programa explicando “*já senti os resultados, com os registros que fazemos no início de cada encontro fico mais consciente do que tenho feito ou não tenho e a leitura do capítulo na atividade extra-encontro foi bem instrucional*”. Outro educador sugeriu que a primeira autora reunisse os alunos e fizesse as intervenções.

A primeira autora explicou, então, que o alcance do programa seria limitado, pois apenas teria acesso a alguns alunos e por pouco tempo; que a ideia era auxiliar o educador; e que o professor era importantíssimo para mediar a relação dos alunos. Diante disso, os educadores disseram que aceitariam continuar com o programa e a coordenadora afirmou para o outro educador que poderia ser discutido o tema que o afligia com os outros professores que não estavam participando do programa e com a coordenação, em outro momento.

Esse evento destaca a importância de se investigar a *invalidação social* (Schwartz & Bauer, 1991), uma vez que a desaprovação do programa, mesmo por um indivíduo que não esteja participando do mesmo, pode desencorajar outros participantes a completarem o programa e a seguir as recomendações oferecidas. Seria importante, em estudos futuros, realizar entrevistas com os professores que não quiseram participar para verificar as possíveis razões e as maneiras para melhor engajá-los.

Duração dos encontros, número de participantes e atividades extra-encontro

Houve dois encontros do Grupo A e seis encontros do Grupo B em que 40% ou mais dos participantes apontaram que o tempo de duração do encontro não foi suficiente

para as discussões, destacando a importância de se aplicar os encontros a grupos menores (o Grupo B em contraste ao A era grande, tendo 30 participantes) ou aumentar a duração dos encontros.

Alguns comentários a esse respeito, anotados no *Questionário de Avaliação de Aula* e no *Questionário de Avaliação Final do Programa* foram: "*Gostaríamos de ter mais tempo para discutir o tema da violência na escola*"; "*Estas discussões não deveriam ficar restritas ao HTPC*"; "*Por questão de tempo é importante mediar os debates quanto ouvir a todos*"; "*Sugiro que o programa seja oferecido em horário de trabalho, com o professor sendo colocado para a realização do curso sem ônus para a jornada de trabalho.*"; "*É um tema muito importante, por isso, precisaria de ser discutido com mais seriedade e reconhecimento institucional*". Tais afirmações também denotam a necessidade da validade social do programa para consumidores indiretos, como legisladores, Secretários da Educação, diretores de ensino, entre outros, de modo a se ter mais respaldo na execução de projetos como esse.

Em relação às atividades extra-encontro, houve dois professores que não quiseram aplicar as atividades que envolviam alunos, pois não acreditavam que tais atividades estavam previstas no conteúdo curricular. Tal comentário revela a importância de se discutir a incorporação no currículo acadêmico do ensino das habilidades sociais, da participação política e dos Direitos Humanos, de modo que os educadores reconheçam ser possível e necessário incluir como atividade regular o questionamento dos alunos sobre o que pensam, sentem e como gostariam de agir diante do dia a dia escolar. Outra professora escreveu que "*A única barreira para mim foi realizar as atividades extras, não por ser difícil, mas pela correria do dia-a-dia*".

Materiais utilizados e local escolhido

Os participantes reclamaram da qualidade do som e dos vídeos apresentados em dois encontros “*O som estava ruim, por isso o vídeo foi praticamente sem utilização*”. Houve, também, a sugestão “*Os recursos de vídeo utilizados poderia estar no ponto, sem precisar reiniciar a toda hora*”. Cabe mencionar que o espaço físico para o programa era uma sala de aula comum, que era limpa 15 minutos antes do seu início (logo após a aula dos estudantes), sendo o equipamento audiovisual transportado e instalado pela primeira autora e coordenadoras pedagógicas da escola, de modo que houve vezes que a instalação atrasara. Assim, destaca-se a importância de se disponibilizar espaços adequados e específicos na escola para a realização de cursos e palestras.

Conteúdos abordados no programa e estratégias de ensino

A Figura 3 a seguir apresenta a opinião dos participantes, por grupo, referente à adequação dos conteúdos e estratégias do programa. Nota-se que, na maioria dos encontros, os conceitos foram considerados pertinentes e as estratégias de ensino adequadas para mais de 70% dos participantes. Apenas no oitavo encontro do Grupo A, somente 30% dos participantes concordou que o conteúdo do programa foi adequado.

Os aprimoramentos sugeridos para o programa, conforme as respostas a perguntas abertas por parte dos participantes, foram: “*Pode melhorar trazendo algumas práticas a serem aplicadas com nossos alunos.*”; “*Em minha opinião foi tudo satisfatório, somente trazer mais relatórios do que acontece em outras escolas*”; “*Exemplos mais ligados à realidade escolar (...)*”; “*Falas da realidade, exemplos reais.*”; “*Importante: pensar um pouco na questão da quantidade, temos muitos alunos, alguns professores com 16 turmas (...)*”.

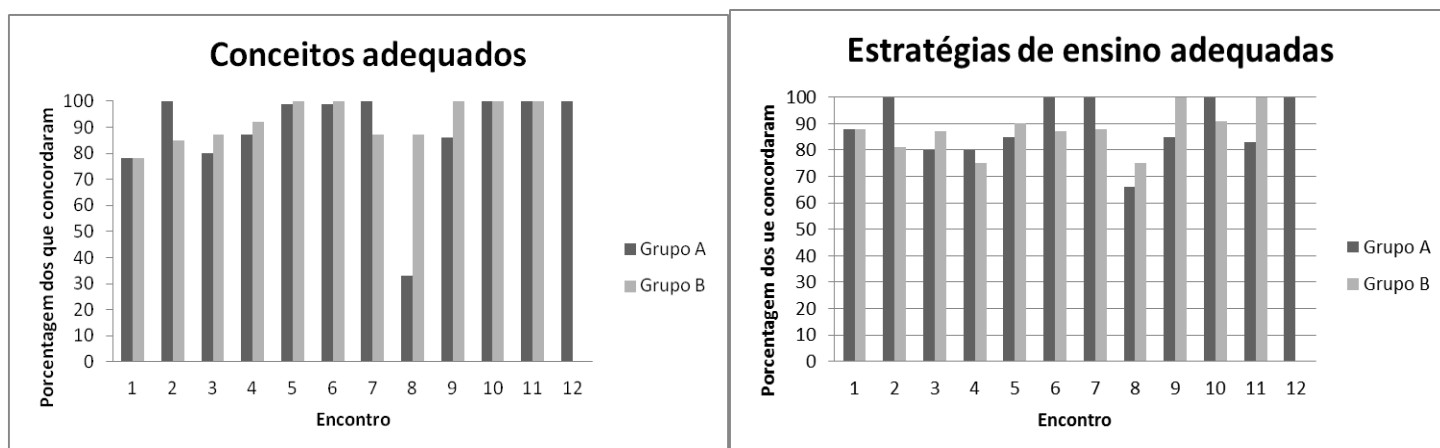


Figura 3. Opinião dos participantes, por grupo, quanto à adequação dos conteúdos abordados e das estratégias de ensino nos encontros.

Apesar da indicação de melhorias, houve comentários críticos da parte de três professores, indicando que esse não deveria ocorrer: *“O modelo de comportamento que se pretende desenvolver e a tecnologia apresentada na aula é incompatível com a atual proposta de formação da escola pública. Isso em vários aspectos: como no que se refere à legislação vigente e na filosofia, só para citar alguns”*; *“O conteúdo que você traz não é novidade, mas na verdade aquilo de fato não é a nossa função, temos que transmitir os conteúdos, o aluno aprende se quiser, não é nossa função ficar agradando os alunos a toda hora e sermos lúdicos, já que a vida não é lúdica, lá fora os alunos enfrentarão dificuldades reais e não serão premiados quando fizerem apenas o que é a obrigação deles.”* Tais respostas revelaram a dificuldade do programa preventivo ser aceito por todos do público alvo, a diversidade de opiniões existentes em um grupo de funcionários da escola e a importância de que estudos futuros de programas similares em contexto escolar investiguem variáveis que possam influenciar na invalidação social do mesmo.

Houve determinados tópicos e estratégias que suscitaram mais polêmica e foram difíceis de ser aceitos e praticados pelos participantes. Um desses tópicos foi a

necessidade de reforçamento positivo dos comportamentos adequados e diminuição de punição, apesar de tais estratégias serem defendidas pela literatura da área, atividade que ocorreu principalmente no oitavo encontro. Um dos participantes afirmou “*chegamos a um ponto onde está faltando a punição do aluno, eu já faço mais do que minha função*”, outro disse que não se devia valorizar o que se trata de obrigação. Após tais comentários houve afirmações da parte de outros educadores a favor da valorização dos comportamentos adequados, como: “*acabamos não dando atenção aos bons alunos, alguns alunos até reclamam dos outros que não os deixam estudar*”.

A primeira autora, então, discorreu que muitos dos participantes já deviam utilizar a prática de elogiar alunos, o que era importante, mas que seriam necessárias intervenções mais sistemáticas para valorizar o comportamento do aluno. Em seguida, a primeira autora apresentou brevemente o “*Jogo do Bom Comportamento*” (*Coalition for Evidence-Based Policy, 2010*), o qual se trata de uma estratégia norte-americana com base na teoria analítico-comportamental e avaliada em delineamento experimental como eficiente (Tingstrom, Sterling-Turner, & Wilczynski, 2006). Tal estratégia permite reforçar sistematicamente os comportamentos adequados dos alunos em sala de aula por parte do professor, (para mais detalhes ver, Stelko-Pereira e Williams, 2010). Ao apresentá-lo, a maioria dos educadores considerou uma boa estratégia, já cerca de quatro professores afirmaram que os alunos passariam apenas a se comportar adequadamente se houvesse reforçadores arbitrários e outros defendiam que o comportamento do aluno era dependente dos valores da família. A primeira autora frisou, como fizera em outros encontros, que não haveria estratégia perfeita a todos os alunos, a todas as situações e que sempre teria que adaptar ideias, mas que pesquisas internacionais tinham mostrado a estratégia como eficiente. No encontro seguinte, uma

professora afirmou que tinha implementado uma estratégia parecida com o “jogo do bom comportamento” e ficara feliz: *“Mas até que consegui dar bem a aula”*.

Em outro encontro, a primeira autora, buscando aumentar o engajamento dos professores na valorização dos comportamentos adequados dos alunos, debateu situações do cotidiano, como o fato de sermos multados quando fazemos algo errado, mas dificilmente sermos valorizado por fazer o certo. Tal estratégia de expor situações do dia a dia pareceu ter resultados positivos, pois gerou os seguintes comentários: *“Ah! Que injustiça! Não importa se o funcionário da escola se esforça mais que o outro, os dois recebem igual”* e uma professora afirmou que a situação era igual a da sala de aula *“O professor chama a atenção do aluno bagunceiro, mas não orienta o aluno bom”*. Após tal debate foi possível elaborar com o grupo uma lista com formas possíveis de reconhecer os alunos pelas ações adequadas. Ao final, surgiram as seguintes propostas: aumentar nota; dar certificado de reconhecimento (que, segundo eles, a escola já estava fazendo); colocar o nome do aluno no mural; prestar atenção na pessoa do aluno, sendo que alguns professores disseram que fazem isso, como dizer ao aluno que sentem falta dele quando este não vai à aula; chamar o aluno pelo nome; cumprimentar; dizer frases como: *“você é o cara, você tem futuro”*; oferecer passeios; fornecer possibilidade de praticarem esportes; dar presentinhos, mas ter o cuidado para não onerar a escola e o próprio salário; deixar chupar pirulito na sala de aula e colocar som no intervalo.

Em relação à estratégia de realizar atividades com alunos para que ajudem a pensar os problemas da escola e implementar ações para resolvê-los, como assembleias, cerca de quatro participantes deram argumentos contra: *“Fiquei imaginando como seria uma assembleia na 6ª, quando você dá voz pro aluno ele também traz coisas”*; *“A implementação de um projeto como este é demorada, é um processo longo. Além disso, ocupa tempo da aula, pois teria que ser separado um horário da aula sempre para*

fazer as assembleias, o que é um problema.”; “Um projeto como esse é necessário, porém não se sabe se é possível e como. Os alunos ingressam na quinta-série, assim já tem o caráter formado, sendo mais difícil modificá-lo quando entram na escola”; “Os alunos são muito rotativos, vivem mudando de escola o que dificultaria um trabalho como esse”. Houve um educador que distorceu o princípio da assembleia, indicando a imposição de regras de modo unidirecional professor a aluno e especificando a necessidade das assembleias em um caráter corretivo: “Poderia ser feita uma adaptação, na qual no primeiro dia de aula a escola colocaria as suas regras e se ao longo do tempo elas não fossem cumpridas as assembleias seriam feitas para revisá-las.”. Houve um comentário incisivo quanto à inviabilidade das propostas de atuação apresentada no encontro: “A pesquisadora poderia vivenciar o cotidiano da escola para propor as atividades”. Por fim, houve um participante que avaliou positivamente as discussões do encontro “Julgo que até o momento está satisfazendo, pois há muita discussão e isso é muito importante”. Apesar das críticas realizadas a estratégia de assembleias, essa vem sendo apontada como promissora pela literatura (Araújo, 2008).

Adicionalmente, em relação a como os educadores consideraram a possibilidade da participação dos alunos das decisões da escola e execução de tais decisões, notou-se que esses se sentem confusos sobre o quanto é permitido por lei tal participação e o quanto os alunos seriam capazes de participar de modo produtivo. Por exemplo, em uma atividade extra-encontro, os alunos sugeriram que professores e estudantes fizessem um "mutirão" para limpar as cadeiras. Diante disso, uma professora disse: “Pedir que os alunos limpem, organizem, participem na melhoria da estrutura física da escola é complicado, porque é proibido pedir por Lei.” Assim, seria importante que os educadores recebessem informações da Secretaria de Educação informando o que é ou

não possível com relação aos alunos em termos jurídicos e de que modo pode-se efetivar uma maior participação dos alunos.

Em relação a opiniões a determinadas estratégias, cabe-se destacar que os filmes em geral suscitaram debates acalorados e críticas à primeira autora, como o comentário: *“Os filmes são ótimos, motivam, mas eu gostaria de que a pesquisadora assistisse algumas aulas para entender melhor nosso ponto de vista”*. Por exemplo, ao se apresentar o vídeo *“The fun theory”*, que propõe a alteração dos comportamentos por meio de estratégias lúdicas, houve dois educadores que disseram não ser possível inovar sempre, por um problema estrutural da escola: *“Não existe estrutura na escola, além disso, quem organizaria cada situação. Quem seria o responsável? Como fazer essas coisas já tendo tanto trabalho?”* De modo geral, tal vídeo e as propostas que se seguiram por parte da primeira autora em relação a sugestões de atividades lúdicas para fazer a chamada, controlar a disciplina e fazer fila foram notadas como mais atividades para os educadores e arriscadas por serem diferentes do que os alunos e educadores estão habituados. Nota-se, assim, a importância de se incluir mais encontros no programa com conteúdos referentes à importância da inovação e criatividade no ambiente escolar e consultoria que os ampare diante das tentativas de mudança.

Houve duas sugestões específicas na avaliação final do programa: *“decidir o que fazer em cada situação que os professores tiverem com relação à violência escolar”*, *“usar situações pontuais e com base nessas ancorar o curso, com exemplos, também, casos já ocorridos”*. Tais sugestões podem indicar a necessidade de ser incorporado, durante os encontros, momentos de consultoria para casos específicos, por exemplo, como agir com determinados alunos, como diminuir indisciplina numa sala específica, etc. Para isso seria necessária a existência de mais encontros e maior duração do programa.

Relação entre os participantes e o pesquisador

A maioria dos participantes estava satisfeita com o pesquisador (primeira autora) e o programa. Conforme a Figura 5, no Grupo A, em 10 encontros, 70% ou mais dos participantes sentiu-se acolhido pela primeira autora e no Grupo B, mais de 70% dos participantes sentiu-se acolhido em todos os encontros. Em relação aos encontros em que mais participantes não se sentiram acolhidos, principalmente do terceiro ao sexto encontro do programa do Grupo A, os comentários a esse respeito foram de que a primeira autora delegava responsabilidades aos professores que eles não julgavam ser deles e que propunha estratégias sem conhecer realmente a escola.

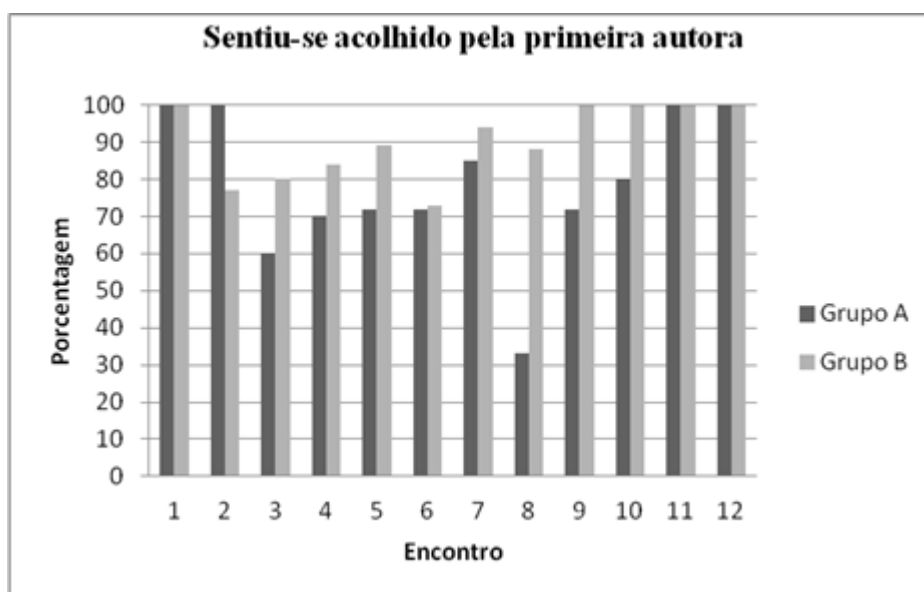


Figura 5. Opinião dos participantes por grupo quanto à sensação de acolhimento pelo pesquisador.

Alguns exemplos desses comentários são: *“Percebo que alguns professores se irritam, pois gostariam de estratégias mais claras de como proceder e acham que a pesquisadora não conhece a escola”*; *“Sempre deixar claro os objetivos das atividades do dia e o que será feito com as informações obtidas”*; *“Alguns conceitos precisam ficar mais claros, mas no geral as aulas estão satisfatórias, só precisam ser um pouco mais dinâmicas.”*. E dois comentários na avaliação final do programa foram: *“No*

começo do curso as colocações pareciam mostrar que o professor tem culpa e na verdade, na teoria, tudo é muito belo, inclusive ser professor, mas a prática tem sido cruel e por mais esforçados que sejam os professores, muitas vezes não têm o respaldo necessário para lecionar, quanto mais para se envolver em assuntos mais 'dramáticos', como agressão e abuso” e "Acredito que no início não nos compreendemos muito bem, nos objetivos do curso, nos nossos anseios, uma pena que esses esclarecimentos tenham ocorrido perto do final”.

Diante das críticas, a primeira autora passou a frequentar durante dois períodos por semana as aulas dos professores que assim a autorizaram, fazendo observações e conversando informalmente sobre as dificuldades desses nos intervalos das aulas. Após tal estratégia, surgiram comentários positivos a este respeito: *“Acho que a iniciativa de vir à escola em horários extra e acompanhar a aula de alguns professores é muito importante”*. Assim, seria importante contemplar no programa atividades de observação do dia a dia escolar e entrevistas individuais com os participantes do programa pelo aplicador do programa.

Uma estratégia que resultou em um melhor vínculo entre pesquisador e participantes ocorreu no nono encontro de ambos os grupos. Nesse encontro foi retomado o caráter complexo do tema violência escolar, as múltiplas causas do problema, a dificuldade em se estabelecer um consenso sobre definições de violência escolar entre pesquisadores e personagens da escola. Além disso, debateu-se sobre as reações emocionais ligadas ao tema, relacionadas com experiências anteriores dos educadores com os alunos. Nesse ponto, os professores disseram concordar; que era difícil aceitar outra perspectiva quando já tinham passado muitas situações constrangedoras e difíceis por causa de alunos que os agrediam verbalmente, *“quando apenas estavam tentando fazer seu trabalho”*. Uma educadora comentou que pensar que

algumas atitudes anteriores estavam erradas também é desconcertante, que é mais fácil fazer tudo sempre do mesmo modo.

Resultados percebidos pelos participantes

Todos os 14 participantes que responderam à avaliação final afirmaram que o programa foi proveitoso, fornecendo justificativas diversas. Alguns destacaram que o programa fora importante para que se identificasse a violência na escola, para que se mensurasse o problema como grave e se buscasse soluções, como nas falas: *“estar mais atenta a cada situação de violência e tentar descobrir a causa (e quem sabe, “resolver”)*”, *“Eu não tinha ideia da amplitude do tema violência”*, *“Pude perceber que todos os colegas já enfrentaram casos de violência e que precisamos nos unir para combatê-la”*, *“O programa foi uma oportunidade de reflexão sobre violência em geral e sobre minhas atitudes como professor diante de situações de violência”*.

Adicionalmente, segundo alguns participantes, o programa apontou estratégias de atuação diante da violência escolar: *“me propiciou informações de como lidar com a situação de violência”*, *“possibilitou o debate sobre a violência escolar: causas, consequências e possíveis soluções”*. Houve comentários sobre a importância do educador para a prevenção dos maus-tratos infantis e a relação entre os maus-tratos sofridos e o comportamento do aluno na escola: *“Foi proveitoso especialmente no final quando se passou a discutir efetivamente questões que não são tão abordadas no dia a dia, até pela falta de informação.”* Por fim, um educador afirmou que o programa foi importante porque *“muito expus minhas opiniões”* e outro apontou a primeira autora enquanto modelo: *“Foi proveitoso por tentar falar calmamente como você.”*

Continuidade de um projeto de prevenção na escola após o programa

As respostas à questão *“Você acredita que devem ser realizados nessa escola outros passos para a prevenção de violência escolar? Quais?”* na avaliação final do

programa foram variadas. Houve sugestões pontuais como: *“penso que deveriam ser realizadas atividades com os alunos”, “rever o contrato pedagógico da escola”, “ter um apoio maior por parte do Conselho Tutelar e da Ronda Escolar”, “realizar palestras”*. Outras se referiram a ampliar as atuações: *“Continuar com a prevenção e trabalhar com intervenção que envolva professores, alunos e comunidade, isto é, pais.”*, *“Uma união maior entre professores, pais e funcionários da escola no que diz respeito ao cumprimento de regras e combate à violência”*. Tais sugestões parecem apoiar os objetivos do programa, principalmente aquelas que indicam intervenções mais amplas, de modo que, se esses passos fossem postos em prática, poder-se-ia deduzir que o programa teve efeito a longo prazo.

Fidedignidade da implantação da intervenção

Conforme descrito em Stelko-Pereira e Williams (2011), pretendia-se originalmente realizar 15 encontros com periodicidade quinzenal e durante duas horas. Contudo, as coordenadoras sugeriram que as atividades durassem uma hora e meia durante o horário de trabalho coletivo (HTPC), pois outras atividades da escola deveriam ser discutidas nesse horário; muitos professores lecionavam em outra escola, chegando atrasados para a reunião; recados deveriam ser dados no início de cada reunião e os educadores ficavam cansados após dar aula durante todo um período, de modo que seria importante que tivessem um descanso no horário após a aula.

Entre o primeiro e segundo encontros, houve um período de um mês e meio devido à greve dos professores. Para conseguir terminar o programa ao mesmo tempo em que o semestre letivo, decidiu-se com a coordenação pedagógica por encontros semanais e a execução de apenas 12 encontros de 90 minutos cada. Assim, a primeira autora optou por excluir do programa parte das atividades que se referiam à prevenção de maus-tratos e estratégias para aproximar a família da escola no enfrentamento das

situações de violência escolar. Excluiu-se tais atividades devido à percepção de que os educadores estavam demandando maior tempo do que o previsto para compreender e concordar com estratégias que se julgava preliminares com relação à prevenção da violência na escola (aumento do reforço positivo, diminuição de punição, promoção de atividades democráticas no âmbito escolar de forma a aprimorar o clima escolar, empoderamento dos alunos para se envolverem na solução de problemas da escola).

Considerações Finais

Pode-se inferir que, para os participantes indiretos, o programa foi considerado importante ferramenta para o enfrentamento da violência escolar. Subsequentemente ao estudo, uma dirigente da Secretaria da Educação procurou a primeira autora para desenvolver projeto similar em outra instituição. Porém, não se conseguiu apoio suficiente para executar o programa mais amplamente, como falta de fornecimento de espaço e recursos audiovisuais adequados para a realização dos encontros, dispensa de horas de trabalho para os participantes ou gratificação financeira. Tal carência dificultou o desenvolvimento dos encontros, conforme revelado na opinião dos participantes diretos.

Além de tais dificuldades, houve outras variáveis que podem ter interferido com a motivação dos participantes: a) tudo indica que havia participantes que não estavam verdadeiramente motivados a frequentar o programa, mas o fizeram, apesar de se ter exposto a voluntariedade da participação da pesquisa como um participante descreveu: *“Havia professores que pareciam não querer participar, parecia que estavam obrigados ali.”*; e b) o fato de os educadores não terem obtido as vantagens que esperavam após a greve, tendo que repor aulas aos finais de semana, aumentou a frustração dos mesmos, como um participante apontou: *“A greve também atrapalhou um pouco no andamento das atividades.”*

Apesar de tais dificuldades e das críticas de alguns consumidores diretos, a maioria dos participantes mostrou-se satisfeita com o programa. É preciso aumentar o número de encontros do programa a fim de que se possa debater com mais profundidade a necessidade de o educador buscar alterar estratégias para lidar com situações de violência entre alunos, violência entre educador e alunos e para fomentar um clima escolar positivo. Adicionalmente, são necessárias estratégias pré-programa, como entrevista individual com os educadores, de modo a motivá-los à participação. Sugere-se observação naturalísticas de intervalos de aulas dos educadores de modo a ser conhecido pelos educadores, criando oportunidade de troca de informações no intervalos o que resultaria em uma relação de maior confiança entre aplicador do programa e participantes. Igualmente importante seria a realização de atividades com pais e alunos pelo pesquisador, de modo que se forneçam modelos para os participantes de como agir para prevenir e remediar a violência escolar e ampliar o impacto da intervenção no sistema escolar.

Em relação a limitações desse estudo, cabe notar que como a frequência de participação decaiu ao longo do programa, pode ser que os participantes que faltaram aos encontros estivessem insatisfeitos com o programa e, tal fato não tenha sido detectado no Questionário de Avaliação de Aula. Como apenas 14 participantes do total de 43 participantes responderam ao Questionário de Avaliação Final do Programa, é possível que apenas os que tenham apreciado o programa tenham respondido.

Seria importante que estudos futuros replicassem esse programa após os respectivos aprimoramentos, utilizando, além de instrumentos de avaliação de validade social, outros instrumentos para descobrir os motivos de desistência pelos participantes ou da baixa assiduidade. Em acréscimo, seria relevante uma maior investigação dos motivos pelos quais alguns educadores se recusaram a participar do programa. Por fim,

o programa parece ter sido, no geral, bem avaliado pelos consumidores diretos e indiretos. As avaliações de resultados são apresentadas em outro estudo (Stelko-Pereira & Williams, em elaboração), porém notou-se diminuição significativa de autoria de violência segundo alunos e aumento de saúde geral de funcionários logo após a intervenção na escola alvo, resultados positivos que se mantiveram após oito meses do término da intervenção.

Referências

- Araújo, Ulisses F. (2008). Resolução de conflitos e assembleias escolares. *Cadernos de Educação*, 31, 115-131.
- Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor, CEATS (2009). *Relatório de pesquisa bullying escolar no Brasil*. Disponível em://www.catedra.ucb.br/sites/100/122/00001000.pdf
- Coalition for Evidence-Based Policy (2010). Good-behavior game manual. Disponível://evidencebasedprograms.org/wordpress/?page_id=81. Recuperado em 20 de março de 2010.
- Codo, W. (2006). *Educação: Carinho e Trabalho* (4th ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dumka, L. E., Roosa, M. W., Michaels, M. L., & Suh, K. W. (1995). Using research and theory to develop prevention programs for high-risk families. *Family Relations*, 44, 78-86.
- Gresham, F. M., & Lopez, M. F. (1996). Social validation: A unifying concept for school-based consultation research and practice. *School Psychology Quarterly*, 11(3), 204-227.
- Hawkins, R. P. (1991). Is social validity what we are interested in? Argument for a functional approach. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24 (2), 205-213.

- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2005). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Acessado em 20 de abril, de 2007, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265POR.pdf>.
- Reinke, W.M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: teacher perceptions of needs, roles and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26 (1), 1-13.
- Schwartz, I. S.; & Baer, D. M. (1991). Social validity assessments: is current practice state of the art? *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24 (2), 189-204.
- Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. A. (2010). *Contribuições da análise do comportamento para o enfrentamento da violência escolar*. In: Marcos Roberto Garcia; Paulo Roberto Abreu; Eduardo N. P. de Cillo; Pedro B. Faleiros; Patrícia P. Queiroz. (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição: terapia comportamental e cognitiva*. 1 ed. Santo André: ESETec, v. 27, 194-200.
- Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. A. (2011). *Programa Violência Nota Zero: descrição de um programa de prevenção de violência escolar*. In: Cândido V. B. B. Pessoa, Carlos Eduardo Costa, Marcelo Frota Benvenuti. *Comportamento em foco*, 1, 521-532.
- Tingstrom, D. H., Sterling-Turner, H. E., & Wilczynski, S. M. (2006). The Good Behavior Game: 1969-2002. *Behavior Modification*, 30 (2), 225-253.

Stelko-Pereira, A. C.; Williams, L. C. A. (a ser submetido). Avaliação de resultados de um programa preventivo de violência escolar: Programa Violência Nota Zero.

Avaliação de resultados de um programa brasileiro preventivo de violência escolar:

Programa Violência Nota Zero

Ana Carina Stelko-Pereira

Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams

RESUMO

Esse estudo avaliou o Programa Brasileiro *Violência Nota Zero* que consistiu em 12 sessões de 90 minutos com 41 professores e 2 coordenadores pedagógicos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada em uma região de alta vulnerabilidade social do Estado de São Paulo. Para a avaliação do programa, convidou-se outra escola para servir como grupo controle e coletaram-se medidas com alunos e funcionários de ambas as escolas, antes e após a intervenção. Adicionalmente, houve uma medida contínua ao longo do programa e medidas de follow-up somente na escola em que ocorrera a intervenção. Ao total, participaram do estudo 71 estudantes e 15 professores. Tais avaliações empregaram 2 medidas respondidas pelos alunos (Escala de Violência Escolar, e Escala de Engajamento Escolar) e 3 respondidas pelos funcionários (Escala de Violência Escolar, Questionário de Saúde Geral e Questionário de Atitudes do Funcionário em Contexto Escolar). Ocorreu uma diminuição significativa de autoria de violência segundo alunos e aumento de saúde geral de funcionários logo após a intervenção na escola alvo. Discutem-se aprimoramentos metodológicos do estudo e ampliação do programa para pais e estudantes.

Palavras-chave: violência escolar, bullying, avaliação de programas

ABSTRACT

This study assessed the implementation of the Brazilian School Violence Program (*Violência Nota Zero*) which consisted of twelve 90 minute sessions to teachers. 41 teachers and 2 counselors from grades 6 to 9 of the Brazilian Educational system of a public school located in a high vulnerable area of São Paulo State received training. To evaluate the program, another school was invited to act as a control and measures with students and employees of both schools before and after the intervention were collected. Additionally, continuous and follow-up measures were also taken with the control group. In total, 71 students and 15 teachers participated on the research. These evaluations involved 2 instruments filled by students (School Violence Scale, School Engagement Scale), and 3 answered by employees (School Violence Scale, General Health Questionnaire and Employees Attitudes in School Context). A significant reduction in perpetration of violence according to students from the control group was noticed, as well as an increase in general health of employees after the intervention. Methodological improvements of the study and extension of the program to parents and students are discussed.

Key-words: school violence, bullying, programs evaluation

O Brasil tem feito esforços para a prevenção de violência escolar devido ao importante impacto negativo que acarreta, havendo iniciativas das escolas, das secretarias da educação e das organizações não governamentais (Silva & Salles, 2010; Stelko-Pereira & Williams, em elaboração a; UNESCO, 2002). O impacto negativo da violência escolar tem sido mais estudado em relação aos alunos do que em relação aos funcionários e há mais investigações sobre o impacto do bullying, sendo pouco analisadas situações eventuais de violência entre alunos e funcionários.

Em relação às consequências mais importantes da violência escolar, essas podem ser divididas em consequências aos alunos e aos funcionários. As consequências aos alunos, essas geralmente, envolvem: depressão, abuso de substâncias, sintomas psicossomáticos, baixo engajamento escolar, diminuição do rendimento acadêmico e evasão escolar (Due et al., 2005; Flemming & Jacobson, 2010; Gini & Pozzoli, 2009; Hawker & Boulton, 2000; Kumpulainen et al., 2008). O impacto negativo nos educadores envolve aumento nos índices de estresse, diminuição da saúde geral e aumento do absenteísmo (Gerberich et al., 2006; Hastings & Bham, 2003).

Além das consequências de tal fenômeno, muitas pesquisas apontaram fatores de risco para a violência escolar referentes ao ambiente escolar que podem ser alterados em uma capacitação para professores e coordenadores pedagógicos. Em revisão de literatura, Hong e Espelage (2012) descreveram os fatores de risco: sensação de não pertencimento por parte do aluno devido ao pouco envolvimento afetivo entre os indivíduos na escola; irrelevância do contexto escolar para o estudante por haver poucas atividades vinculadas ao dia a dia do aluno, e baixa credibilidade do professor em proteger os alunos e atuar diante de situações de violência na escola.

Vem sendo apontado que funcionários de escolas não tem atuado eficientemente em relação a violência escolar seja no Brasil como em outros países (Stelko-Pereira,

Albuquerque, & Williams, no prelo; Smith & Shu, 2000). Diante desse fato, Strohmeir e Noan (2012) sugerem ser crucial que educadores aprendam a: 1) detectar bullying nas escolas, pois muitos não reconhecem como situações de bullying situações violentas indiretas, como exclusão e espalhar rumores; muitos minimizam ocorrências de violência não física e subestimam o número de alunos envolvidos em episódios do problema; 2) diferenciar casos mais graves de menos severos, uma vez que nem sempre os educadores notam a importância da repetição de vitimização a um aluno para denotar ocorrência de bullying; e 3) intervir diferentemente em relação a autores, vítimas e testemunhas de bullying, pois em geral os educadores apenas confortam a vítima pela ocorrência da situação ao invés de propriamente prevenir ou interromper a situação de vitimização.

Outra razão importante para envolver educadores na prevenção e intervenção a violência escolar refere-se ao que Alsaker e Valkanover (2012) discutem em relação ao bullying: "(...) mesmo que um especialista externo à escola possa ajudar a interromper um problema atual de bullying em uma sala de aula, problemas com bullying podem voltar a ocorrer na mesma sala de aula ou em turmas subsequentes em anos posteriores (p. 17)", de modo que é necessário que os educadores aprendam estratégias para lidar com o problema. Os mesmos autores apontaram que os educadores tem, em geral, pouco suporte de colegas ao lidar com situações de bullying, o que pensamos possa ser generalizado para as demais situações de violência escolar. Diante de pouco apoio de colegas por parte de educadores que enfrentam tal problema, Alsaker e Valkanover (2012) afirmaram ser essencial sessões grupais com educadores nos programas preventivos para que se desenvolva o costume de colaboração entre si diante dessas situações.

Roland e Midthassel (2012) expõem ser essencial que os professores tenham controle dos comportamentos dos alunos em sala de aula. Uma liderança pobre por parte do professor facilita que alunos tenham comportamentos violentos em relação aos pares e mesmo em relação ao professor. Os autores assinalaram que os educadores devem ter autoridade de modo democrático, isto é, impor regras com clareza e consistência e, ao mesmo tempo, ser apoiadores e compreensivos diante das necessidades e interesses dos alunos. Adicionalmente, é importante que analisem a dinâmica de poder que ocorre entre alunos e direcionem positivamente as habilidades de liderança dos alunos. Outro fator refere-se à pouca atuação de funcionários diante da suspeita de maus tratos infantis, sendo que ser vítima e/ou autor de violência na escola e sofrer maus-tratos estão relacionados (Lev-Wiesel & Sternber, 2012; Pinheiro & Williams, 2009), sendo importante atuar em ambos os problemas conjuntamente.

Uma recente meta-análise de programas preventivos para o combate ao bullying (Ttofi & Farrington, 2011) demonstrou que, atuar junto a professores, de modo que se aumente a supervisão no pátio da escola, aplicando normas firmemente, promovendo a cooperação na escola e melhorando o manejo da disciplina em sala de aula, reduz a vitimização e autoria de violência por alunos em cerca de 20%. Certamente, conforme a meta-análise mais ampla de Blaya, Debarbieux e Denechau (2008) sobre violência escolar, bullying e punição corporal nas escolas, acredita-se que tais estratégias sejam válidas, para evitar também e/ou diminuir a ocorrência de violência eventual entre alunos e entre alunos e educadores.

Apesar de tais meta-análises, não se sabe se tais estratégias seriam eficientes em países em piores condições sócio-econômicas, uma vez que os estudos investigados em tais revisões sistemáticas em sua maioria foram aplicados nos Estados Unidos, Inglaterra e Noruega. Baker-Henningham, Scott, Jones e Walker (2012) discorrem que

em países com baixo ou médio nível sócio-econômico os recursos são menores e os problemas maiores, de modo que tais estratégias podem não ser adequadas ou eficientes. Nesse sentido, Baker-Henningham et al. (2012) foram pioneiros ao aplicar, na Jamaica, o programa Anos Incríveis: Treinamento para Professores (*Incredible Years: Teacher Training Program*, Webster-Stratton, 2000), desenvolvido nos Estados Unidos. Anteriormente à aplicação de tal programa, os autores fizeram adaptações do material didático de modo a apresentar situações mais relacionadas ao contexto escolar daquele país, aumentaram a quantidade de encontros, intensificaram a abordagem da importância do reforçamento positivo de comportamentos habilidosos dos alunos e atuação pró-ativa no manejo dos alunos em sala de aula. Os efeitos da intervenção na Jamaica foram positivos e maiores do que quando aplicados no país de origem, mesmo que inicialmente ao programa os professores jamaicanos tivessem menor escolaridade e os níveis de agressividade dos alunos serem maiores do que nos Estados Unidos.

Certamente adaptar e avaliar programas elaborados em países desenvolvidos pode ser uma estratégia eficiente para os países em desenvolvimento. Contudo, são também relevantes investigações que desenvolvam e avaliem programas originais nos países mais vulneráveis, uma vez que tais programas possam ser mais apropriados a tais países ou mesmo indiquem outras alternativas de prevenção. Na pesquisa da UNESCO (2002) em 14 estados brasileiros fez-se um levantamento das intervenções para diminuir violência escolar, tendo-se apontado 146 escolas públicas reconhecidas por desenvolver experiências inovadoras em relação à violência escolar. Percebeu-se que tais escolas apresentavam atividades com diferentes características, pois segundo os autores, “Observa-se desde projetos bem estruturados e deflagradores de mudanças palpáveis na vida da escola até ações pontuais, de expressão limitada.” (UNESCO, 2002, p. 93).

Dentre as escolas investigadas, a UNESCO (2002) selecionou 14 a serem estudadas com maior profundidade por meio da realização de entrevistas, grupos focais e observações do cotidiano. Percebeu-se que as escolas consideradas inovadoras apresentavam estratégias educativas desvinculadas de uma educação mais tradicional, como projetos de superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos que envolviam atividades culturais, vinculados à dança, com atividades relacionadas ao conhecimento do corpo, como higiene bucal e efeito nocivo das drogas ou atividades esportivas e profissionalizantes (UNESCO, 2002). Esses projetos, em sua maioria, eram financiados pela própria escola e tinham como resultado a redução de violência escolar, aumento da assiduidade às aulas, melhora no rendimento escolar e mais interesse pelo estudo. Contudo, a UNESCO (2002) apontou tais resultados sem ter apresentado comparações de avaliações pré e pós intervenção e considerações sobre os objetivos proximais das intervenções.

Em um mesmo sentido Murta (2007) apontou que "são poucos os estudos nacionais que descrevem a implementação de programas preventivos e a avaliação de sua efetividade" (p.2). Em revisão de periódicos científicos Stelko-Pereira e Williams (em elaboração a) também notaram a carência de estudos de avaliação de programas preventivos de violência escolar, tendo apontado apenas 8 estudos de 87 selecionados pelos descritores violência escolar e bullying e nenhum avaliou índices de violência antes e após a implantação do programa.

Conforme Flay et al. (2005), a Sociedade de Pesquisa Preventiva (*Society for Prevention Research*) estabeleceu critérios para a avaliação de um programa preventivo. É desejável que o programa seja avaliado nos resultados finais (objetivos distais) e nas variáveis mediadoras desses resultados (objetivos proximais). Por exemplo, para um programa reduzir comportamentos agressivos em crianças a partir do treinamento de

pais deve-se medir os comportamentos das crianças após o treinamento, mas também se houve mudanças nas habilidades parentais as quais seriam as variáveis mediadoras. Por fim, é aconselhável investigar efeitos adversos da intervenção, uma vez que resultados inesperados a determinados indivíduos ou grupos possam não estar sendo reconhecidos por carência de investigações.

Um programa de prevenção de violência escolar brasileiro que realizou tal tipo de avaliação preventiva é o Programa Violência Nota Zero. Esse programa desenvolvido pelos presentes autores consistiu em 12 encontros semanais de duas horas cada, com professores e coordenadores pedagógicos de uma mesma escola a fim de que esses apresentem comportamentos que levem à redução de comportamentos de violência entre alunos e entre alunos e funcionários. Os detalhes de tal programa com relação ao público-alvo, fatores de risco e proteção abordados, procedimentos de mudança e custo da implantação estão descritos em Stelko-Pereira e Williams (2011). Tal programa foi aplicado em uma escola, tendo sido feita a avaliação da fidedignidade da implantação e aceitação social do público-alvo, conforme Stelko-Pereira e Williams (em elaboração b). De modo sucinto, pode-se dizer que tal programa foi bem aceito pelos participantes. Apesar da avaliação de aceitação social e fidedignidade, ainda se faz necessário avaliar se tal programa da maneira com que se conseguiu aplicá-lo foi capaz de produzir os resultados esperados.

Objetivo

Avaliar o impacto do programa Violência Nota Zero em relação a níveis de violência escolar, problemas de saúde geral de educadores e engajamento escolar dos alunos. Adicionalmente, avaliou-se se as mudanças foram acompanhadas de alterações nos comportamentos educativos dos funcionários.

Método

Participantes:

Responderam a instrumentos do estudo 71 estudantes e 15 professores e coordenadores pedagógicos de 6º. a 9º. ano de duas escolas públicas da cidade de São Carlos, Estado de São Paulo. Tais escolas situavam-se a seis quadras uma da outra, tinham cerca de 600 alunos matriculados nessas séries e o pior valor possível do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (Fundação do Sistema Estadual de Análise de Dados, SEAD, 2000) da região em que se localizam as escolas, isto é, igual a 6. Tal índice se refere a regiões com baixa dimensão socioeconômica, grande concentração de famílias jovens, baixos níveis de renda e de escolaridade.

Delineamento de pesquisa: delineamento experimental com pré-teste/pós-teste e grupo controle equivalente (Cozby, 2003).

Instrumentos

Alunos enquanto respondentes

Escala de Engajamento Escolar. Essa escala foi elaborada na Holanda, enfocando o contexto laboral (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiro & Grau, 2000), sendo posteriormente reduzida por Schaufeli, Bakker e Salanova (2006) e adaptada para o Brasil por Gouveia (2009) a fim de avaliar o engajamento de alunos nas atividades escolares. A versão brasileira do instrumento possui 17 itens, respondidos em escala de sete pontos, com os extremos 0 = *Nunca* e 6 = *Sempre*, tendo obtido índice de consistência interna acima de 0.7.

Escala de Violência Escolar (EVE) – versão alunos aprimorada (Stelko-Pereira, Williams e De Freitas, 2010). Tal instrumento investiga ocorrências de violência escolar de acordo os alunos e possui alternativas de resposta do tipo likert de 5 pontos e quatro escalas, sendo respondida em cerca de 20 minutos. Uma escala refere-se à vitimização de alunos por alunos, com indicadores associados à frequência tendo três

dimensões: *violência física* (4 itens, $\alpha=0.78$), *psicológica* (2 itens, $\alpha=0.63$) e *material* (2 itens, $\alpha=0.64$) e à gravidade com os fatores *físico* (3 itens, $\alpha=0.80$) e *psicológico* (4 itens, $\alpha=0.70$). Outra escala envolve a vitimização de alunos por funcionários da escola, apresentando dois fatores: *vitimização interpessoal* (4 itens, $\alpha=0.72$) e *material* (2 itens, $\alpha=0.71$). A terceira escala avalia a autoria de violência a alunos por alunos, tendo três dimensões: autoria de violência *física* (6 itens, $\alpha=0.83$), de violência *não física* (5 itens, $\alpha=0.71$) e *virtual* (2 itens, $\alpha=0.5$). Por fim, a última escala investiga *comportamentos de risco* de alunos, tendo um único fator (5 itens, $\alpha=0.81$).

Funcionários enquanto respondentes

Escala de Violência Escolar (EVE) – versão professores aprimorada. Tal escala foi desenvolvida por Stelko-Pereira (2009). Tal instrumento é composto das seguintes sub-escalas obtidas por análise fatorial (Stelko-Pereira e Williams, em elaboração c): a) *frequência de vitimização de funcionários por alunos* ($\alpha=0.85$); b) *gravidade de vitimização de funcionários por alunos* ($\alpha=0.78$); c) *conhecimento de vitimização de alunos por alunos* ($\alpha=0.96$) e d) *comportamentos de risco de alunos* (tais como abuso de substâncias, porte de armas, $\alpha=0.89$).

Questionário de Saúde Geral de Goldberg (QSG). Tal questionário foi desenvolvido por Goldberg (1972), traduzido para a população brasileira por Giglio (1976) e validado para a população brasileira por Pasqualli, Gouveia, Andriola, Miranda, Ramos (1996). Tal questionário é composto por 60 itens, com quatro alternativas de resposta, os quais avaliam sintomas psiquiátricos não psicóticos e obteve índices de consistência interna adequados ($\alpha \geq 0.80$).

Questionário de Atitudes do Funcionário em Contexto Escolar (QAFCE). Esse instrumento foi desenvolvido para o estudo pelas pesquisadoras, sendo um questionário com 10 perguntas cujas opções de resposta são sim ou não, em que o

respondente é indagado sobre se teve os comportamentos referentes as categorias "valorização de comportamentos adequados dos alunos", "punição de comportamentos inadequados dos alunos" e "realização de atividades sobre interesses, preferências e necessidades dos alunos". Um exemplo de questão é: 1) Conversei com alunos sobre comportamentos inadequados em horário extra-aula?.

Procedimentos

Escolha das escolas: Primeiramente o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade. Depois, elegeram-se duas escolas públicas situadas em uma região vulnerável socialmente e sorteou-se uma delas para receber primeiramente a intervenção. Foi, então, feito convite às escolas participantes, explicando-se os objetivos do estudo e como consistiria a participação de cada escola no estudo (escola A grupo experimental e escola B grupo controle). A fins de cumprir com os requisitos éticos, foi aplicada intervenção na Escola B após a aplicação do programa na Escola A. Os resultados da intervenção na Escola B não serão analisados nesse artigo.

Intervenção: Foram convidados todos os professores em uma reunião de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), com a proposta de oferecer certificado de participação junto a uma Diretoria Estadual de Ensino. Os educadores que assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) participaram do Programa Violência Nota Zero. Tal programa ocorreu em 12 encontros, os quais consistiam em atividades expositivas, reflexivas e de construção coletiva com educadores durante 90 minutos na própria escola e atividades extra-encontro para fixar o conteúdo discutido nos encontros e aplicar estratégias com alunos (Stelko-Pereira & Williams, 2011). A Figura 1 apresenta os objetivos proximais e distais pretendidos com o programa.

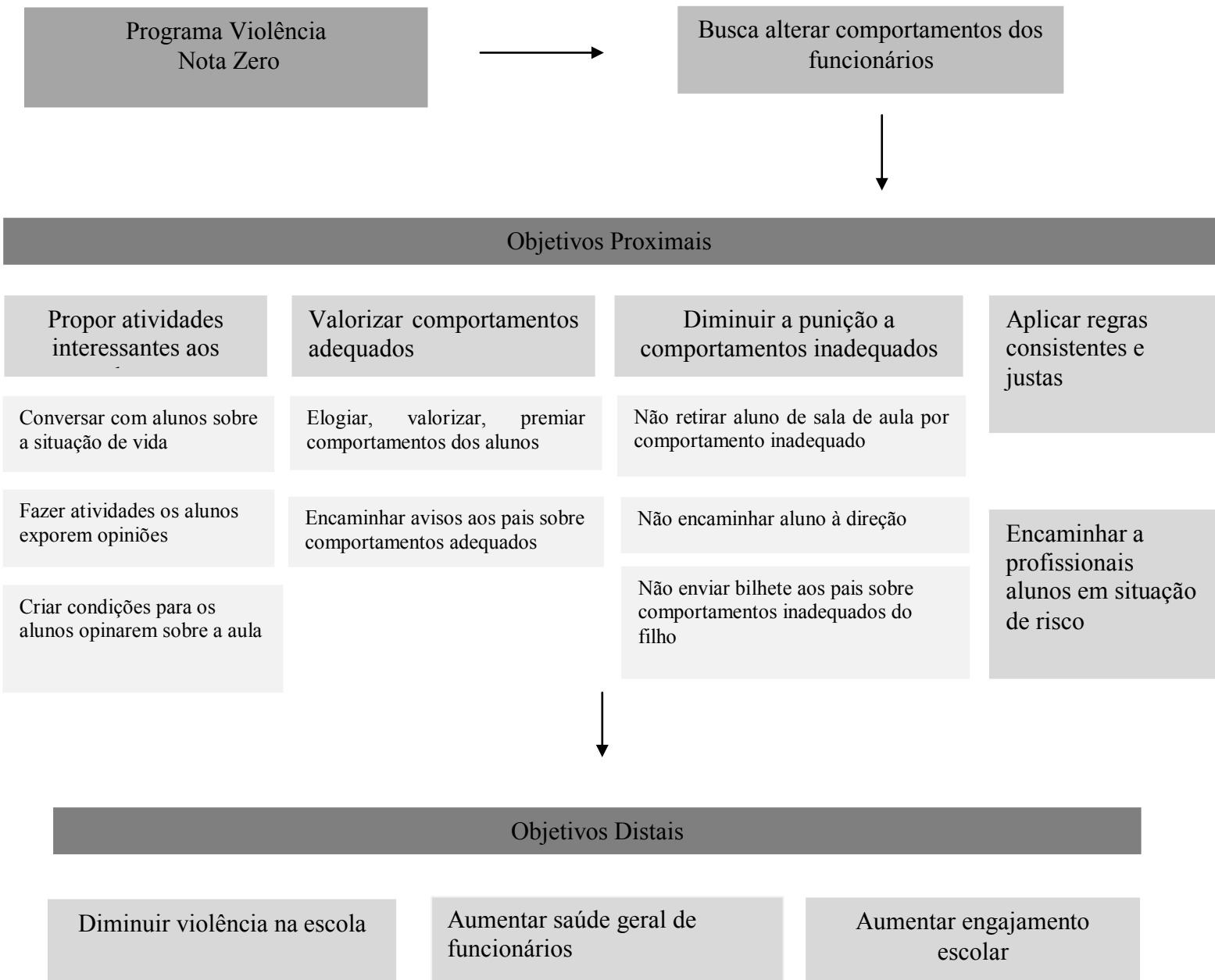


Figura 1. Objetivos proximais e distais do Programa Violência Nota Zero

Avaliação da intervenção em seus objetivos proximais: No início de cada encontro, os participantes do programa respondiam ao Questionário de Atitudes do Funcionário em Contexto Escolar (QAFCE) o que, geralmente, durava cinco minutos. Fez-se análise descritiva das respostas de 12 participantes, os quais responderam ao QAFCE em ao menos 7 encontros dos 10 encontros em que este foi aplicado.

Avaliação da intervenção em seus objetivos distais: Foram realizadas as seguintes etapas: avaliação pré-programa em ambas as escolas, intervenção na escola A, avaliação pós-programa em ambas as escolas e avaliação de *follow-up* somente na escola A, sendo que em qualquer dessas etapas era necessário ao respondente assinar o TCLE e, quando mais novo do que 18 anos, ter tal Termo assinado pelos pais.

A análise das respostas dos alunos e dos funcionários seja comparando escolas ou comparando a escola consigo mesma em diferentes momentos do estudo ocorreu pela aplicação de testes não-paramétricos, pois: 1) a análise dos valores de simetria e curtose apontaram que distribuição das respostas eram assimétricas e não mesocúrticas, e 2) foram realizados testes de verificação de normalidade Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk que demonstraram que a distribuição das respostas foi diferente da curva normal. Quando comparou-se o mesmo grupo de sujeitos em relação as medidas anteriores e posteriores à intervenção, empregou-se de teste de Wilcoxon com medidas repetidas.

Resultados

Comparação entre avaliações pré e pós-programa das escolas

Primeiramente comparou-se as amostras de participante de cada escola com relação a características sócio-demográficas. Em relação à idade dos alunos não houve diferença significativa entre os respondentes das escolas [Mann-Whitney Test, $Z = -.31$, $p = 0.75$], sendo que tanto na escola A quanto na escola B a mediana de idade foi de 13

anos. Quanto ao sexo dos alunos respondentes, a escola A diferiu da escola B. Na escola A 25% dos respondentes eram meninos enquanto que na escola B 51% eram meninos [$X^2 (1, N = 71) = 3.94, p=0.04$]. Com relação à amostra de funcionários respondentes não foram notadas diferenças estatisticamente relevantes entre as escolas com relação a sexo (correção de Yates, $X^2 (1, N = 15) = 0.74, p=0.38$), sendo que na escola A todos os oito participantes eram mulheres e na escola B cinco professores eram mulheres e dois homens. Não houve, tampouco, diferença entre as escolas com relação à idade dos funcionários respondentes ($z=-0.21, p=0.8$), sendo a mediana da escola A igual a 35 anos e da escola B igual a 37.5 anos. Tampouco houve diferença em relação ao tempo em que exerciam a profissão ($z= -0.08, p=0.93$], sendo a mediana na escola A 10 anos e na escola B 11 anos. A carga horária mediana de trabalho na escola A e B foi de 36 horas semanais ($z= 0.36, p=0.7$).

Comparou-se, também, as medianas pré-programa da escola A com os da escola B em relação às variáveis envolvidas nos objetivos distais que encontram-se apresentados na Tabela 1. Por meio de teste Mann-Whitney, notou-se não existir diferenças significativas previamente à intervenção em qualquer uma das variáveis medidas, a saber: vitimização total entre alunos segundo estudantes e segundo funcionários; autoria de violência por alunos; vitimização por funcionários; comportamentos de risco segundo alunos e segundo funcionários; engajamento escolar; violência a funcionários por alunos e problemas de saúde mental de funcionários.

Cabe ressaltar que os escores mínimos das sub-escalas da Escala de Violência Escolar eram: 7 para vitimização entre alunos, 11 para autoria de violência de aluno a aluno, 11 para violência a funcionários por alunos, 12 para conhecimento de violência a alunos, 6 para conhecimento por funcionários de comportamentos de risco de alunos de modo que os escores medianos pré-programa das escolas A e B, apresentados na Tabela

1, foram superiores aos escores mínimos possíveis, indicando a urgência da prevenção de violência escolar em relação a tais aspectos.

Em relação à vitimização de alunos por funcionários o escore mediano foi semelhante aos escores mínimos da sub-escala, isto é, 6. No mesmo sentido, os escores medianos de engajamento escolar foram próximos à pontuação teórica mediana da escala a qual é 3. Igualmente os índices de problemas de saúde foram próximos à norma, tanto para o sexo masculino (1.65), quanto para o feminino (1.75). Portanto, seria difícil reduzir tais escores em intervenção, por já ocorrerem pouco.

Tabela 1
Comparação entre escores medianos pré e pós-programa na escola A e B por teste Wilcoxon de medidas repetidas

	Escola	Mediana		Comparação pré-entre escolas		Comparação pré-pós	
		Pré	Pós	Z	p	Z	p
Respostas dos alunos							
Vitimização entre alunos	A	22	19	-0.83	.40	-0.64	.51
	B	20	20			-0.74	.45
Autoria de aluno a aluno	A	15	13	-1.25	.20	-2.5	.01*
	B	13	14			-0.52	.59
Vitimização por funcionário	A	6	6	-1.15	.20	-1.46	.10
	B	6	6			0.84	.39
Engajamento escolar	A	2,9	3,4	1.1	.25	-0.99	.30
	B	3	3,5			-0.97	.30
Respostas dos funcionários							
Vitimização entre alunos	A	30	21	-1.2	.20	-1.6	.10
	B	43	29			-0.73	.43
Comportamentos de risco de alunos	A	11	8	-0.52	.50	-0.1	.90
	B	10	10			-0.13	.80
Vitimização por aluno	A	27	22	-1.2	.20	-0.94	.30
	B	29	27			-0.1	.90
Ausência de saúde mental	A	1.8	1.4	-1.2	.20	-2.1	.03*
	B	1.6	1.4			-1.86	.06

*p<.05

Ainda conforme a Tabela 1, houve uma mudança significativa entre pré-programa e pós-programa na escola A com relação ao escore mediano de autoria de violência por alunos segundo os mesmos, o que não ocorreu na escola B.

Adicionalmente, notou-se também uma diferença em relação as respostas de funcionários a respeito dos escores medianos pré-programa e pós-programa na escola A em relação a problemas de saúde, o que não ocorreu na escola B. Em relação aos escores medianos de outras variáveis relacionadas aos objetivos distais da intervenção (a saber: vitimização por alunos a alunos, vitimização de funcionários, vitimização de alunos por funcionários e engajamento escolar) não houve diferenças significativas entre pré e pós-programa em ambas as escolas.

A respeito de comportamentos de risco de estudantes, cabe ressaltar que esses ocorreram em baixa frequência de modo que não foi possível realizar testes estatísticos, sendo necessária apenas análise qualitativa. Notou-se que não houve diferenças entre pré e pós-programa na escola A com relação a comportamento de risco dos alunos, uma vez que no pré-programa um aluno fumou ou ingeriu álcool na escola e esse manteve o uso após o programa. Na escola B um aluno fumou na escola no pré-programa e no pós-programa dois fumaram na escola; em relação ao porte de arma branca para se proteger ou ameaçar um aluno havia portado tal arma no pré-programa e não portou após o programa.

Em síntese, os grupos experimental e controle foram equivalentes na maioria das variáveis medidas previamente à intervenção e é possível afirmar que o programa atingiu ao seu término os objetivos distais de diminuir autoria de violência por alunos e aumentar saúde mental de funcionários.

Follow-up na escola A

Notou-se que os resultados conseguidos com o programa mantiveram-se após 8 meses na escola alvo. O escore mediano de autoria de violência por alunos no pós-programa era 13 e no follow-up 11.5, sendo tal diferença não significativa ($Z = -1.5$, $p = 0.11$, teste Wilcoxon medidas repetidas). Semelhantemente, o escore mediano de

problemas de saúde mental era 1.4 no pós e no follow 1.8 não sendo relevante tal diferença ($Z = -1.2$, $p = 0.06$).

Houve alterações positivas para outras variáveis, conforme Tabela 2, ao se comparar a mediana entre pré-programa e follow-up nas variáveis medidas. Houve alteração significativa em relação à: a) vitimização entre alunos segundo alunos e funcionários; b) vitimização por funcionários a alunos e c) vitimização de funcionários por alunos.

Tabela 2

Comparação entre escores medianos de pré e follow-up na escola A a partir de teste Wilcoxon de medidas repetidas

	Pré	Follow-up	Comparação pré-follow	
			Z	p
Respostas dos alunos	Mediana	Mediana		
Vitimização entre alunos	22	15	-3.40	0.001*
Vitimização por funcionário	6	6	-1.98	0.048*
Engajamento escolar	2.9	3.2	-0.99	0.30
Respostas dos funcionários				
Vitimização entre alunos	30	21	-2.2	0.02*
Comportamentos de risco de alunos	11	9.5	-0.84	0.40
Vitimização por aluno	27	19	-1.9	0.04*

Comparação entre avaliações ao longo do programa na escola A

A Figura 2 apresenta a variação ao longo do programa nas variáveis relacionadas aos objetivos proximais. Do 2º ao 5º encontro em média 74% dos funcionários inqueriram sobre opiniões, preferências e interesses dos alunos. Do 6º ao 8º encontro, tal porcentagem média decaiu para 65%, aumentando consideravelmente no 9º encontro para 83% e nos encontros finais voltou a diminuir para 40% em média.

Cabe destacar que o 10º e o 11º encontros coincidiram com o final do semestre e nesse período, as atividades na escola compreenderam principalmente a realização de avaliações por parte dos alunos e reuniões com pais. Assim, não houve apenas

decréscimo na percentagem de funcionários que inqueriram sobre opiniões de alunos, como também ocorreu uma diminuição na percentagem de funcionários que disseram valorizar comportamentos adequados de alunos e que disseram punir comportamentos inadequados de alunos.

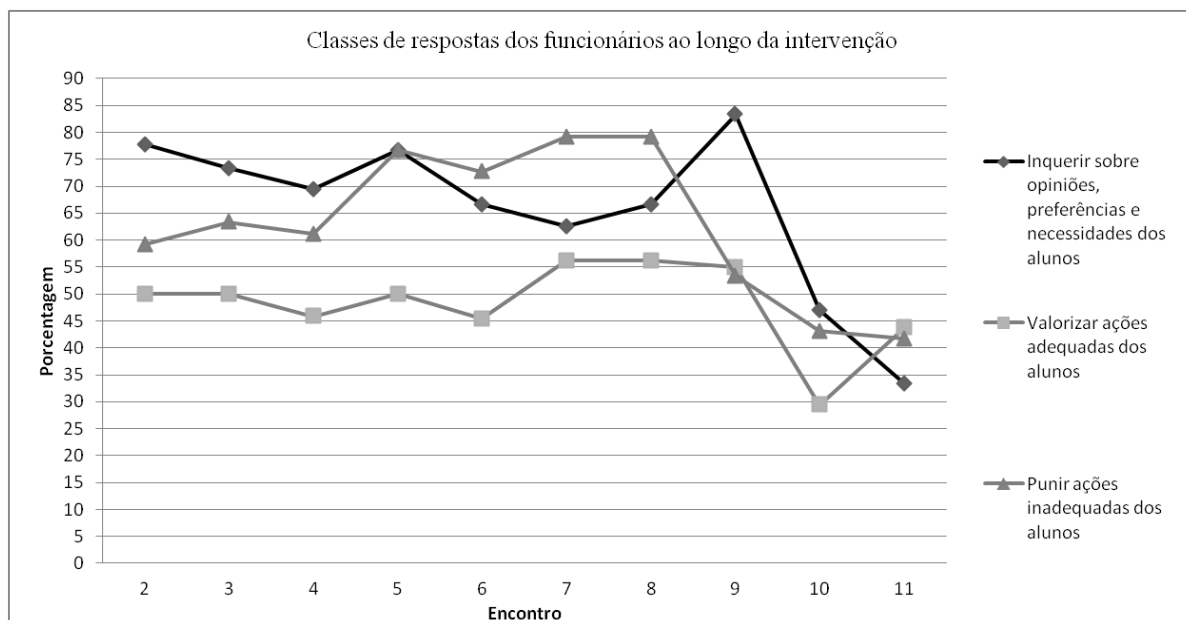


Figura 2. Percentagem de funcionários que apresentaram as respostas de valorizar ações adequadas dos alunos, punir ações inadequadas e inquirir sobre opiniões, preferências e necessidades ao longo da intervenção.

Em relação à percentagem dos funcionários que valorizaram as ações adequadas dos alunos, notou-se uma pequena mudança ao longo da intervenção, sendo que do 2º ao 6º encontros a percentagem média foi 48% e do 7º ao 9º encontros a percentagem média foi de 56%, representando que um participante que não valorizava as ações adequadas dos alunos passou a valorizar. Em relação à classe de respostas "punir respostas inadequadas dos alunos", do 2º ao 4º encontros em média 61% dos funcionários disseram ter emitido tal resposta, aumentando do 5º ao 8º encontros para em 77% dos funcionários, ou seja, um funcionário passou a ter tais respostas nesse

período. Em relação ao 9º encontro, ocorreu uma mudança importante sendo que 53% afirmou ter punido alunos, representando que 3 participantes deixaram de fazê-lo.

Discussão

O programa teve um efeito positivo em relação à autoria de violência por alunos segundos os alunos, indicando que houve alunos que deixaram de vitimizar outros alunos ou diminuíram a frequência com que vitimizavam outros alunos na escola experimento. Tal diminuição não foi suficiente para ser notada pelos alunos que eram vítimas, de maneira que os índices de vitimização entre alunos segundo os próprios alunos não se alterou. De forma interessante, os funcionários da escola A diminuíram os problemas de saúde mental após a intervenção, sem terem diminuído significativamente a percepção de violência entre alunos na escola. É possível que isso tenha ocorrido por pelo fato do programa ter abordado estratégias de auto-controle e criado condições para que os educadores compartilhassem suas dificuldades sobre violência escolar com outros educadores e com primeira autora.

Tais resultados foram consistentes uma vez que as escolas não diferiram previamente à intervenção em relação a características importantes, controlando-se a possibilidade de que seria mais fácil ter alterações entre pré e pós-programa na escola A do que na escola B por variáveis externas à intervenção. Por exemplo, se os alunos da escola A fossem mais velhos do que os da escola B, poderia ser afirmado que houve um efeito de maturação e que os estudantes da escola A diminuíram a autoria por terem atingido idade em que índices de agressividade costumam decair.

Em acréscimo, tais resultados se mantiveram após 8 meses da intervenção o que certamente é encorajador. Poder-se-ia supor que outros objetivos distais do programa foram alcançados tardiamente no follow-up. Porém, seria necessário que tal alteração a longo prazo seja percebida com cautela, pelo fato de não se ter feito avaliações de

follow-up na escola controle. Assim, não é possível ter certeza se as alterações foram em decorrência da intervenção ou de outras variáveis. Contudo, tais mudanças somente após alguns meses da intervenção podem ser hipotetizadas, uma vez que os objetivos proximais em relação a intervenção não se alteraram até o 9º encontro, ou seja, houve uma pequena mudança próximo ao final da intervenção e se tal alteração se manteve após o término do programa, os resultados seriam notados de modo mais substancial decorrido mais tempo.

As mudanças alcançadas com o programa estão em acordo com o que a literatura afirma em relação à possibilidade de se alterar comportamentos dos alunos ao modificar comportamentos de educadores por meio de treinamento específico que aborde a prevenção de bullying, manejo de disciplina em sala de aula e promoção de vínculo afetivo aluno-educador. Contudo, a literatura estrangeira sugere programas de longa duração (em geral, anuais). Entretanto, em apenas 12 sessões ao longo de um semestre já se alcançou alguns resultados pertinentes com o programa, supondo-se que estes seriam ainda maiores caso efetivamente se tivesse conseguido aplicar as 15 sessões inicialmente planejadas e se incorporasse outros elementos, como atuação direta dos professores com a família do aluno e com os próprios alunos. Conforme Hong e Espelage (2012), a violência entre pares está relacionada a fatores de risco de diversos sistemas, como familiar, educacional, comunitário e a relação entre tais sistemas, de modo que revisões de programas tem indicado que programas com múltiplos componentes tendem a alcançar melhores resultados.

Apesar dos resultados positivos em uma escola com graves riscos psicossociais esse estudo possui as seguintes limitações: a) apenas utilização de medidas de auto-relato, sendo importante adicionar técnicas observacionais; b) não utilização de grupo controle das avaliações de objetivos proximais e de follow-up; c) pequena amostra de

respondentes devido à transferência de alunos previamente a intervenção para outras escolas e alta rotatividade do quadro de funcionários, embora isso seja característica de tal realidade; d) emprego de um instrumento ainda em fase de validação para as avaliações ao longo do programa (QAFCE) e com alternativas dicotômicas de resposta (sim ou não), impossibilitando detectar se um educador que já emitia a resposta de valorizar comportamentos adequados passara a valorizar mais; e) não aferição de todos os objetivos proximais pretendidos com o programa, de modo que não se avaliou se ocorrera a aplicação consistente e justa de regras e encaminhamentos a profissionais de alunos em situação de risco. Seria, também, interessante aplicar o programa em escolas com outra realidade sócio-econômica para testar sua generalidade.

Considerações Finais

Esse estudo buscou avaliar os resultados alcançados pelo Programa Violência Nota Zero de modo a verificar se foi possível atingir o objetivo de reduzir violência na escola e, por consequência, melhorar a saúde mental de alunos e professores e o engajamento escolar. Notou-se que houve duas mudanças significativas após o programa: redução de autoria de violência por alunos e aumento de saúde geral de funcionários. Assim, tal programa preventivo de violência escolar pode ser considerado promissor, sendo importante uma nova aplicação do programa, com as alterações já propostas na avaliação da aceitação social do programa (Stelko-Pereira & Williams, em elaboração a). Resumidamente, tais alterações seriam incluir: componentes de intervenção com alunos e pais, atividades anteriormente aos encontros para o pesquisador formar e fortalecer vínculo de confiança com os professores participantes e consultoria a professores para discutir situações específicas do contexto escolar. Tal nova aplicação deveria ser avaliada com comparação entre grupo experimental e controle ao longo de todas as etapas de avaliação (pré-programa,

ao longo do programa, pós-programa e follow-up), adição de avaliações observacionais e aprimoramentos e mensuração das propriedades psicométricas do Questionário de Atitudes do Funcionário em Contexto Escolar (QAFCE).

Apesar das limitações desse estudo, acredita-se que este foi importante por indicar ser possível desenvolver e avaliar programas preventivos de violência escolar em países em desenvolvimento, podendo servir como estímulo para que nesses países não ocorra apenas a importação de programas estrangeiros e sim atividade criativa baseada no que a literatura internacional vem propondo.

Referências

- Alsaker, F. D.; Valkanover, S. (2012). The Bernese program against Victimization in Kindergarten and Elementary School. *New directions of youth development*, 133, 15-28.
- Baker-Henningham, H.; Scott, S.; Jones, K.; Walker, S. (2012). Reducing child conduct problems and promoting social skills in a middle-income country: cluster randomised controlled trial. *The British Journal of Psychiatry*, 1-8.
- Batista, A. S., Pinto, R. M. (2006). Segurança nas escolas e burnout dos professores. In W. Codo (Ed.). *Educação: Carinho e Trabalho* (4th ed.) (pp.312-323). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Denechau, B. (2008). A systemic review of interventions to prevent corporal punishment, sexual violence and bullying in schools. Plan International: Nova York.
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. P. I. C. Gomide & E. Otta (Trads.). São Paulo: Editora Atlas.
- Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P., et al. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international

- comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15 (2), 128-132.
- Flay, B. R.; Biglan, A.; Boruch, R. F.; Castro, F. G.; Gottfredson, D. et al. (2005). Standards of Evidence: Criteria for Efficacy, Effectiveness and Dissemination. *Prevention Science*, 6 (3), 151-175.
- Fleming, L. C., & Jacobsen, K. H.(2010). Bullying among middle-school students in low and middle income countries. *Health Promotion International*, 25 (1), 73-84. doi:10.1093/heapro/dap046
- Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados, SEAD (2002). *Índice Paulista de Vulnerabilidade Social*. Recuperado em setembro, 22, 2011 em http://www.seade.gov.br/projetos/ipvs/municipios_pdf.php?letra=S.
- Gerberick, S. G., Nachreiner, N. M., Ryan, A. D., Church, T. R., McGovern, P. M., Geisser, M. S., et al. (2006). Violence against teachers: Magnitude, consequences and causes. *XVII Meeting of International Society for Research on Aggression*, Minneapolis, MN, USA. Recuperado em 12 de agosto de 2008, de www.israsociety.com/2006meeting/abstracts/27pstp1b.pdf.
- Giglio, J. S. (1976). *Bem-estar emocional em universitários: um estudo preliminar*. Tese de doutorado, Faculdade de Ciências Médicas, Universidade de Campinas.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123, 1059-1065.
- Goldberg, D. P. (1972). *The detection of psychiatric illness by questionnaire: A technique for the identification and assessment of non-psychotic psychiatric illness*. Londres: Oxford University Press.

- Gouveia, R. S. V. (2009). *Engajamento escolar e depressão: um estudo correlacional com crianças e adolescentes*. Tese de Doutorado em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba.
- Hawker, D., & Boulton, M. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 41*, 441-455.
- Hong, J. S.; & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior, 17*, 311-322.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S., et al. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse and Neglect, 22* (7), 705-717.
- Lev-Wiesel, R., & Sternberg, R. (2012). Victimized at Home Revictimized by Peers: Domestic Child Abuse a Risk Factor for Social Rejection. *Child and Adolescent Social Work Journal, 29*(3), 203-220.
- Murta, S. G. (2007). Programas de prevenção a problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes: lições de três décadas de pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 20* (1), 01-08.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2002). *Escolas Inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. In M. Abramovay (Ed.). Brasília: UNESCO Brasil.
- Pasquali, L., Gouveia, V. V., Andriola, W. B., Miranda, F. J., & Ramos, A. L. M. (1996). *Questionário de Saúde Geral de Goldberg*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pinheiro, F. M. F., & Williams, L. C. A. (2009). Violência intrafamiliar e envolvimento em *bullying* no ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa, 39* (138), 995-1018.

- Roland, E., & Midthassel, U. V. (2012). The zero program. *New directions of youth development, 133*, 29-39.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiro, J. M., & Grau, R. (2000). Desde El “burnout” al “engagement”: ¿Una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 16*, 117-134.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaires: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement, 66*, 701-716.
- Silva, J. M. A. de P, & Salles, L. M. F. (2010). A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de intervenção. *Educar em Revista, 2*, 217-232.
- Smith, P. K, & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood, 7*, 193-212.
- Stelko-Pereira, A. C. (2009). *Violência em escolas com características de risco contrastantes*. Dissertação do curso de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.
- Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. A. (em elaboração a). Estudos sobre prevenção de violência escolar no Brasil: revisão de artigos publicados em periódicos.
- Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. A. (em elaboração b). Avaliação da aceitação social de um programa para prevenir violência escolar: Programa Violência Nota Zero.
- Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. A. (em elaboração d). Escala de Violência Escolar – versão funcionários escolares: análise de componentes principais e consistência interna.

- Stelko-Pereira, A. C., Albuquerque, P. P. de, Williams, L. C. A. (no prelo). Percepção de alunos sobre a atuação de funcionários escolares a situações de violência. *Revista Eletrônica de Educação*.
- Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. A. (2011). Programa Violência Nota Zero: descrição de um programa de prevenção de violência. *Comportamento em Foco*. C. V. B. B. Pessoa, C. E. Costa, M. F. Benvenuti. (Orgs.). pp. 521-533. São Paulo: ABPMC.
- Stelko-Pereira, A. C., Williams, L. C. A., & Freitas, L. C. (2010). Validade e consistência interna do questionário de investigação de prevalência de violência escolar – versão estudantes. *Avaliação Psicológica*, 9 (3), 403-411.
- Strohmeir, D., & Noam, G. G. (2012). Bullying in schools: What is the problem, and how can educators solve it? *New directions of youth development*, 133, 7-13.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systemic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7 (1), 27-56.
- Webster-Stratton, C. (2000). *The Incredible Years Training Series*. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, Juvenile Justice Bulletin.

Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. A.(submetido). “*Psiu, repara aí!*”:

Avaliação de folder para prevenção de violência escolar.

“Psiiu, repara aí!”: Avaliação de folder para prevenção de violência escolar

Ana Carina Stelko-Pereira

Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams

Resumo

Esse estudo avaliou a aceitação social de um folder de prevenção a violência entre alunos por 70 estudantes de 6º. e 9º. ano de uma escola pública situada em um bairro de alta vulnerabilidade social. Tais alunos avaliaram o folder como atrativo, de fácil entendimento e como um estímulo para debates.

Palavras-chave: violência escolar; bullying; aceitação social

Abstract

This study evaluated the social acceptance of a school violence factsheet by 70 grades 6-9 grade students of a public school located in a high vulnerable neighborhood. The students evaluated the factsheet as attractive; easy to understand and as a stimulus for discussion.

Key-words: school violence; bullying; social acceptance

Muitos pesquisadores têm demonstrado ser freqüente a violência entre pares na escola no Brasil (Codo, 2006; UNESCO, 2005). Tal violência consiste em situações de agressões físicas, psicológicas e envolvendo patrimônio (roubo, destruição proposital de materiais). Quando a violência a um aluno é freqüente e em caráter crônico, para com outro aluno, e quando o primeiro não tem condições de defender-se, havendo uma desigualdade de poder entre vítima e agressor, denomina-se o fenômeno de *bullying* ou intimidação por pares (para maiores detalhes, ver Stelko-Pereira & Williams, 2010).

Apesar de se saber que a violência entre pares nas escolas brasileiras seja um problema grave, ainda que não exclusivo do Brasil (Due et al., 2005), não se tem recursos pedagógicos brasileiros desenvolvidos e avaliados para lidar com tal problema. A Secretária de Administração (SECADI) do Ministério da Educação e da Cultura (MEC) tem buscado ensinar o respeito aos Direitos Humanos aos indivíduos desde a idade escolar, financiando o desenvolvimento de materiais para apoiar professores na execução dessa tarefa. Assim, o objetivo desse estudo foi o de elaborar um folder sobre como evitar situações de agressão entre alunos na escola e avaliar a aceitação social do público alvo do mesmo, desenvolvido com recursos do MEC/SECADI.³

Tal folder se baseia em princípios da Análise do Comportamento (Skinner, 1953/2003), sendo que para prever o comportamento humano, deve-se especificar as respostas, as ocasiões em que essas ocorrem e as consequências que as seguem. Assim, o folder descreveu quais seriam as *respostas-alvo*, isto é, as respostas agressivas entre pares mais recorrentes (xingamentos são mais comuns que agressões físicas, por exemplo), quais as *ocasiões geralmente antecedentes* a tais respostas (por exemplo, ter xingado um familiar do aluno, ofendido sua aparência) e as possíveis *consequências indesejáveis* para as respostas agressivas (como retaliação, ser suspenso de aulas, etc.).

³Tal folder é parte do Projeto Violência Nota Zero, o qual envolve a elaboração de um livro e um vídeo para educadores e a avaliação de um programa (Stelko-Pereira & Williams, 2011).

Certamente, há consequências reforçadoras ao se agir de modo violento, as quais mantêm o responder de modo agressivo. Contudo, buscou-se destacar as consequências que supostamente seriam aversivas e fornecer estímulos discriminativos para os alunos de modo a apresentarem *respostas alternativas* às agressivas (por exemplo: conversar com um adulto sobre o problema, ignorar o xingamento); que poderiam produzir reforçadores positivos (como atenção do adulto) ou negativos (como, o aluno desistir de provocá-lo).

O folder teve como objetivo possibilitar discussão entre alunos, bem como entre alunos e professores, sobre situações que tenham testemunhado ou vivenciado violência escolar (seja como autores ou vítimas) e promover respostas alternativas às agressivas, uma vez foram descritas algumas das condições que produziram o agir violentamente. Tal material foi desenvolvido para alunos de 6^a. a 9^o. ano do Ensino Fundamental. Suas características são: uma folha sulfite, em tamanho A3, de 4X4 cores, com duas dobras e impressão frente e verso, com apresentação de quatro jogos, sendo dois jogos por verso. Na capa do folder há a expressão: "Psiu, repara aí!". Tal folder encontra-se disponível no endereço eletrônico do Laboratório de Análise e Prevenção da Violência (LAPREV, www.ufscar.br/laprev e no Anexo 1). A sequência dos jogos baseia-se no desenrolar de uma história de seis personagens caracterizados como alunos que foram agressivos com seus respectivos colegas. Os personagens são três meninas e três meninos, com diferentes características étnicas.

O primeiro jogo consiste em labirinto no qual o participante deverá encontrar o caminho que relaciona o nome do personagem à fala desse, expressando o motivo para qual ele agiu agressivamente. Por exemplo: “*João agrediu o colega porque a mãe foi xingada*”. O segundo jogo consiste em palavras cruzadas com o acróstico da palavra *prevenção*. O participante deverá preencher os espaços disponíveis com todos os nomes

dos personagens, os quais citam porque acham que estão certos pelo modo que agiram. Como ilustração, João acredita que, quando se fala "mal" da família, é seu dever retaliar a ofensa. O terceiro jogo consiste em um caça palavras no qual os participantes procuraram identificar oito conseqüências dos atos dos personagens, como: medo e culpa. O quarto jogo envolve desenhos dos personagens com suas respectivas falas, narrando o que poderiam ter feito diferentemente. Por exemplo, João poderia refletir *“Minha mãe ia ficar envergonhada se soubesse que estou brigando”*. O aluno pode colorir os desenhos e colocar o nome de cada personagem. Há ainda um pequeno texto intitulado *“Todos têm o direito de serem respeitados”*, descrevendo alguns dos Direitos Humanos, propondo a participação dos alunos para realizar atividades em toda a escola, como teatros, campanhas, etc.

Tal folder foi avaliado por 70 alunos, sendo metade do 6º e metade do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de cidade de porte médio do interior de São Paulo, com altos índices de violência escolar e situada em uma região de muita alta vulnerabilidade social (Fundação do Sistema Estadual de Análise de Dados, 2000). Escolheu-se tal público para a avaliação do material por um raciocínio semelhante à da análise semântica de instrumentos de avaliação psicológica. Conforme explicita Pasquali (1997) deve-se: verificar se os itens são inteligíveis para o estrato mais baixo (de habilidade) e se são adequados para um estrato mais alto (de habilidade), evitando deselegância na formulação dos itens.

A primeira autora entregou o folder aos alunos que estavam sentados em duplas em contexto de sala de aula e, após o livre manuseio do material pelos estudantes (cerca de 20 minutos), leu seu conteúdo e corrigiu as respostas dos jogos junto com os alunos (durante aproximadamente 20 minutos). Em seguida, os estudantes anotaram em uma folha de registro o quanto gostaram do folder, podendo fazer um X em uma cara alegre,

triste ou neutra e fazer comentários ao lado, tendo sido explicado o objetivo da avaliação para auxiliar na publicação do folder e distribuição em outras escolas.

A maioria dos alunos do 6º. e 9º. ano respondeu ter gostado do material. Entre os alunos do 6º. ano (85%) afirmaram ter gostado, três disseram ter gostado “mais ou menos” (8,5%) e dois identificaram não ter gostado (6,5%), porém não descreveram o motivo. Entre os alunos do 9º. ano, 91% afirmou ter gostado do material e 9% disse ter ficado indiferente, sem explicar os motivos. Os comentários positivos foram semelhantes entre os alunos de ambas as séries, como: *“Foi muito legal, eu acho que o folder deve ir para outro lugar.”*, *“Foi divertido e legal!”*, *“Me encinou (sic) a ver que briga, insulto não serve para nada agregação (sic), briga é inutuo (sic) e a briga não tem nada aver (sic) comigo e nem com ninguém”*, *“Eu gostei do folder, porque ele ensina sobre como evitar brigas entre alunos, professores e funcionários.”*, *“Ajudaria muito concientizar (sic) os alunos que a violência não é bom. Violência nota O”*; *“(…) E isso é importante para os alunos saberem como agir durante as agressões, o que fazer quando for vítima”*; *“Eu achei que não esta faltando nada, tá muito bom, as proposta (sic) estão muito bem colada (sic), e deveria deixar sem nenhuma mudanças”*.

Dentre as sugestões para aprimoramento, os 7 alunos de 6º. ano (20%) e 7 alunos do 9º. ano (20%) sugeriram que: a atividade fosse realizada individualmente, pois ambos queriam preenchê-lo totalmente; que houvesse mais atividades, por terem gostado de realizá-las; que falasse também sobre drogas na escola e racismo e desse mais dicas de como parar a violência.

Houve dois comentários que podem ser entendidos como críticas pelos alunos do 9º. ano: *“Palhaçada”* e *“Talvez se colocassem um pouco mais divertido”*. Por fim, houve um comentário revelador no sentido de apontar que o fato de os alunos terem informações sobre violência escolar é importante, mas que não deve ser a única

estratégia para promover a paz escolar: “É interessante mas eu acho que ninguém vai respeitar”.

Pode-se dizer que o material foi atrativo aos participantes, de fácil entendimento a estes e que promoveu reflexões, sobre o cotidiano escolar. Porém, seria importante que esse servisse como modelo para o desenvolvimento de mais materiais pedagógico-lúdicos, uma vez que pareceu que esses são escassos em escolas públicas situadas em regiões de alta vulnerabilidade, que buscassem prevenir também o abuso de substâncias e o racismo, conforme sugestão dos alunos. Seria interessante, também, desenvolver o conteúdo do folder como um jogo de computador e comparar qual seria o método mais interessante segundo os alunos.

Por fim, estudos futuros poderiam avaliar se o folder é uma estratégia eficiente para a redução de comportamentos agressivos por parte de alunos, uma vez que avaliação de aceitação não é o mesmo que avaliação de resultados. Existem intervenções que são bem aceitas, porém com pouca eficiência na alteração de comportamentos (Biglan, Mrazek, Carmine, & Flay, 2003). No momento está sendo elaborado um breve manual para educadores sobre como utilizar o folder para sua disseminação. Estudos futuros poderiam realizar avaliação de resultados e de aceitação quando o material é aplicado por educador ao invés de pesquisador.

Referências

Biglan, A. Mrazek, P. J., Carmine, D., & Flay, B. R., (2003). The integration of research and practice in the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist*, 58 (6/7), 433-440.

Codo, W. (2006). *Educação: Carinho e trabalho* (4th ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P., et al. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: International

comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15(2), 128-132.

Fundação do Sistema Estadual de Análise de Dados, SEAD (2000). *Espaços e dimensões da pobreza nos municípios do estado de São Paulo*. Recuperado em 20 de maio, 2012, de <http://www.seade.gov.br/produtos/ipvs/pdf/apresentacao.pdf>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2005). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO.

Pasquali, L. (1997). *Psicometria: teoria e aplicações*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Stelko-Pereira, A. C. (2009). *Violência em escolas com características de risco contrastantes*. Dissertação do curso de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.

Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. A. (2010). Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em Psicologia*, 18 (1), 45-55.

Skinner, B. F. (1953/2003). *Ciência e comportamento humano*. J. C. Todorov & R. Azzi (Trads.). São Paulo: Martins Fontes.

ANEXO 1

Folder frente



PSIU, REPARA AI!

vamos refletir sobre violência entre os colegas?

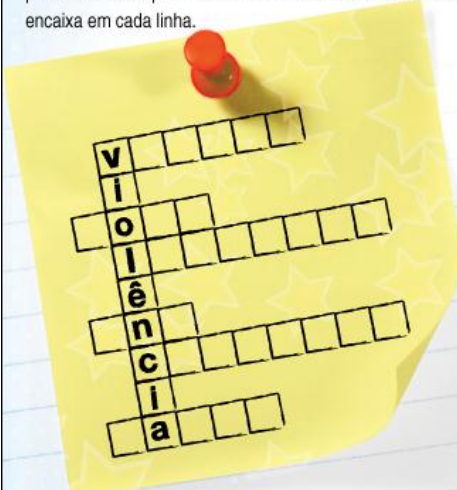


Laboratório de Análise e Prevenção da Violência - LAPREV
Universidade Federal de São Carlos
Departamento de Psicologia

Caixa Postal 676 CEP 13.565-905 São Carlos - SP
Fone: (16) 3351-8745 - Fax: (16) 3351-8357
www.ufscar.br/laprev

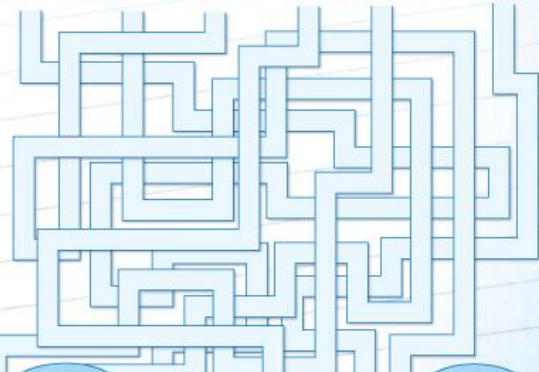


Esses colegas acham que estão certos pelo modo como agiram. Mas podemos desrespeitar os direitos dos outros? Descubra qual nome encaixa em cada linha.



E aí? Tudo beleza? O lance é o seguinte: briga, desrespeito, xingamento, humilhação acontecem muitas vezes. Mas o fato de ser comum significa que seja certo? A seguir contaremos a história de alguns alunos de uma escola. Eles foram agressivos com seus colegas. Descubra as situações em que eles agiram assim, ligando os nomes com suas falas.

Volnei Leonardo Maria Ana Carolina João



- João** – Sempre escutei dizerem: “pode mexer com quem for, menos com alguém da minha família”.
- Leonardo** – Homem que é homem impõe respeito. Não foge de briga.
- Maria** – É assim que se age, tem que mostrar que o garoto tem dona.
- Ana** – Agora ela não vai falar mais.
- Carolina** – Bem feito. É melhor dar um bom tapa do que viver sendo desrespeitada pelos outros.
- Volnei** – Não dá para deixar por menos, tem que ser eu a dar o último tapa. É assim que meu pai ensinou, tem que ser forte.

- O time dele não é o mesmo que o meu.
- Disse coisas feias sobre minha aparência.
- Xingou minha mãe.
- Não me devolveu o que eu emprestei.
- Era brincadeira de dar tapinha, mas foi ficando cada vez mais forte, até que dei um tapão.
- Juro que ela estava olhando para o meu namorado.

todos têm o direito de serem respeitados.

O que fizeram teve efeitos ruins. Encontre oito conseqüências no caça palavras:

MEDO	REVIDE	CULPA	SOLIDÃO											
DOR	MACHUCADO	SUSPENSÃO	VIOLÊNCIA											
O	E	S	S	A	O									
Ç	L	A	O	X	G	I	N	A						
E	I	N	S	X	R	Ç	S	C	O					
E	A	L	A	E	O	A	E	D	X	I	R			
Q	D	K	C	E	O	Q	V	E	G	H	E			
U	O	I	A	N	B	H	O	B	F	I	U	E	Ç	F
A	X	C	J	A	N	U	I	A	E	D	M	V	E	I
E	P	U	E	A	E	C	Ç	Q	E	E	I	Ç	O	Y
A	F	L	I	A	L	A	B	L	V	O	D	G	D	O
O	P	P	U	R	A	D	I	M	L	O	O	O	D	N
R	B	A	K	C	T	O	M	E	X	Q	R	Z	A	Y
M	U	H	E	U	L	S	N	E	I	T	Q	W	O	O
S	A	A	A	B	G	C	M	E	D	O	E	D	F	P
U	V	I	O	L	E	N	C	I	A	O	C	X	B	U

Na nossa sociedade muitos Direitos Humanos ainda são desrespeitados. Você é capaz de dar algum exemplo? Nós temos o direito de ter uma moradia, lazer, alimentação adequada, liberdade de expressão, tratamento indiferenciado por cor de pele, religião, sexo e orientação sexual. Como vimos, na escola muitos Direitos são desrespeitados. Além de situações desagradáveis entre os colegas, pode existir desrespeito entre funcionários da escola e alunos, entre funcionários e pais de alunos e entre os próprios funcionários.

Essas situações nos deixam tristes, nos fazem achar que não há nada a se fazer a respeito. Porém, você pode fazer muita coisa! Organize-se com outros alunos, forme um grêmio ou uma equipe e discutam soluções para esses problemas. Algumas dicas seriam:

- Fazer um teatro a ser apresentado aos alunos sobre a importância do respeito.
- Realizar uma campanha com prêmio para a turma em que ocorrem menos brigas entre alunos e discussões professor-aluno
- Criar rodas de conversa para discutir diferenças entre os alunos e propor soluções para os problemas da escola

- Aumentar as atividades recreativas nos intervalos para que os alunos se ocupem com brincadeiras saudáveis e nenhum aluno fique isolado
- Convidar alunos, professores e pais para debater ações que a escola pode fazer para promover os Direitos Humanos, como por exemplo um cine-debate mostrando violações de Direitos e propostas de prevenção da violência.

ACEITE ESSE DESAFIO. VIOLÊNCIA NA ESCOLA É NOTA ZERO! VAMOS RESPEITAR OS OUTROS E CONQUISTAR A PAZI

Como poderiam ter feito diferente? Nos desenhos há a explicação, busque colorir os desenhos e colocar o nome de cada personagem.

Ela pode até me chamar de Belêla tranquila, mas ela tem o direito de me chamar assim? Vou conversar com os professores sobre isso. Qual seria a graça se todos fossem iguais?

Ainda bem que ele é de outro time. Se existisse um time só, nunca haveria jogos.

Essa brincaadeira sempre acaba mal! Que tipos de brincadeiras podemos fazer sem desrespeitar os colegas?

Você pedir novamente, com firmeza, mas sem o uso da violência. Seria legal a escola discutir com os alunos a importância de se devolver aquilo que foi emprestado.

Brigar por causa de garoto é algo muito besta mesmo, até parece novela. Na novela pode até parecer engraçado briga de mulher, na vida real o importante é saber que o menino gosta da gente.

Minha mãe ia ficar envergonhada se soubesse que estou brigando.

Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. A. (no prelo). Desenvolvimento de rede para enfrentar o bullying: Lições canadenses. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*.

O bullying é um problema grave no Brasil (Neto, 2003; Pinheiro & Williams, 2009), referindo-se a repetidas situações de vitimização entre pares, em desigual condição de poder, em que o autor de violência tem a intenção de machucar ou causar dano (Olweus, 2003). Tal problema tem sido associado a um impacto negativo no clima escolar e na saúde mental dos alunos envolvidos (Salmivalli, Karhunen, & Lagerspetz, 1996; Sourander, Helstelä, Helenius, & Piha, 2000).

Apesar de sua alta prevalência, poucas são as intervenções avaliadas de modo sistemático específicas ao bullying e à violência escolar no país, sendo tal cenário diferente do internacional. Notadamente na América do Norte, foram explicitadas as etapas consideradas necessárias para se desenvolver e avaliar um programa preventivo (por exemplo, Dumka, Roosa, Michaels, & Suh, 1995; Rossi, Lipsey, & Freeman, 2004) sendo identificados quais programas com melhores resultados (Blaya, Debarbieux, & Denechau, 2008; Wilson & Lipsey, 2007). Certamente seria desaconselhável transpor um modelo de avaliação de programas de outros países para o Brasil, tampouco simplesmente importar programas estrangeiros tidos como efetivos para o contexto brasileiro. Contudo conhecer experiências internacionais e atentar para as dificuldades e maneiras que outros países tem encontrado para solucioná-las, poderá enriquecer nossas pesquisas, bem como nossos esforços preventivos.

Um dos aspectos sendo discutido internacionalmente é o fato de que nem sempre os programas apoiados em resultados sólidos de pesquisa são os que conseguem alcance social amplo e diversidade do público beneficiado (Nation et al., 2003; Biglan, Mrazek,

Carimine, & Fay, 2003). Assim, tem-se discutido que o processo de desenvolvimento de programas não pode terminar na elaboração e avaliação de intervenções. Afirma-se que é preciso convencer pessoas, governos e instituições de que programas preventivos baseados em estudos são necessários, sendo mais adequados do que as intervenções não apoiadas em pesquisas, e, portanto, é vantajoso para o público alvo que tais intervenções sejam empregadas (Biglan et al., 2003).

O presente relato busca descrever um dos pilares para o enfrentamento do bullying no Canadá, sendo fonte de conhecimento sobre prevenção de tal problema, trata-se da rede *PREVNet: Promoting Relationships and Eliminating Violence Network* (Promovendo Relacionamentos e Eliminando a Violência), www.prevnet.ca. Tal relato foi elaborado com base na experiência de participação como ouvinte em reuniões da diretoria da referida rede e leitura de relatórios e artigos a respeito das ações do PREVNet por parte da primeira autora.⁴

Tal rede foi fundada em 2006 e tem como objetivos principais: 1) educar para que todos os canadenses e as instituições que envolvem crianças e adolescentes se comprometam a enfrentar o problema do bullying; 2) prover ferramentas para crianças, adolescentes, famílias, escola e comunidade avaliarem o fenômeno do bullying; 3) auxiliar no desenvolvimento de estratégias preventivas científicas que considerem as diversas etapas do desenvolvimento humano; e 4) participar do desenvolvimento de políticas públicas para que se defina o que será considerado bullying e quais serão os procedimentos com relação à vítima, ao autor, aos pares, aos adultos relacionados aos alunos e à comunidade quando um episódio ocorrer.

⁴ A primeira autora permaneceu 6 meses no Canadá realizando estágio de doutorado no exterior com apoio do CNPQ sob supervisão da Profa. Debra Pepler (Universidade de York, Canadá), fundadora e coordenadora do PREVNet.

A rede busca fornecer variadas estratégias, abrangendo diferentes públicos. No endereço eletrônico da rede, essas estratégias são detalhadas e subdividem-se em informações para: *todos, crianças, adolescentes, pais ou cuidadores, educadores e outros profissionais envolvidos com crianças e adolescentes.*

Com relação à *estratégia para todos*, há a divulgação de resultados de pesquisas em breves descrições ao leigo apontando as implicações negativas do bullying. Algumas das *estratégias para crianças e adolescentes incluem*: divulgação de um número de telefone a ser discado caso precisem de ajuda; panfletos que indiquem o que fazer se a criança for vítima, autor ou testemunha de bullying; modelo de carta para contar a um adulto se a criança/adolescente estiverem envolvidos em bullying; atividades para a criança/adolescente sugerirem a professores e colegas; e vídeos de curta-duração sobre o fenômeno.

Com relação a *estratégias para os pais*, explica-se por que razão esses deveriam preocupar-se com o fenômeno do bullying/cyberbullying; o que fazer quando os filhos são autores, vítimas ou testemunhas de bullying/cyberbullying; comentam-se estratégias para uma adequada relação entre pais e filhos; especifica-se como agir para amparar os filhos com relação ao bullying quando forem homossexuais; e são feitas reflexões sobre como a escola do filho tem se posicionado diante do bullying. A respeito das *estratégias para educadores e outros profissionais* (motoristas de ônibus escolar, babás, líderes recreativos), busca-se explicitar a importância do papel que esses exercem para o combate ao problema, destacando-se o quanto servem de modelo para as crianças e adolescentes e como deveriam agir com os alunos envolvidos no bullying. Adicionalmente, sugerem-se atividades a serem realizadas com as crianças e adolescentes pelos profissionais, como discussões, dramatizações, colagens e pesquisas. Os professores também têm acesso a questionários que podem ser utilizados para medir

o fenômeno do bullying, para avaliar o quanto se sentem preparados e apoiados para lidar com o problema, fornecendo sugestões sobre onde procurar mais informações.

Além das estratégias predominantemente vinculadas ao site, a rede promove e apoia campanhas relacionadas à garantia dos direitos das crianças e adolescentes, realiza concurso entre alunos e escolas selecionando as melhores atividades para combater o problema, divulga vídeos de curta duração, realiza pesquisas sobre o tema, facilita o contato com especialistas para fazerem palestras ou darem consultorias, publica livros comunicando pesquisas nacionais e internacionais, descreve resultados de investigações em artigos científicos, promove a elaboração e avaliação de programas preventivos de bullying, subsidia a criação de materiais diversos ao combate ao problema (jogos de vídeo-game, manuais). A rede também tem intensa participação na mídia nacional e colabora com comitês para a elaboração de leis.

Essas atividades promovidas pela rede são baseadas no trabalho de uma comissão permanente de planejamento (nove diretores, seis conselheiros, dois co-diretores científicos, seis pesquisadores principais e um diretor de parcerias) que definem os objetivos da rede, como esta vem sendo mantida e expandida e mobilizam parceiros de diversas esferas sociais. Em relação aos parceiros, em fevereiro de 2012, faziam parte da rede 62 pesquisadores direta ou indiretamente do tema bullying, os quais eram funcionários de 24 universidades canadenses. Adicionalmente, fazem parte da rede 50 organizações, tais como: Associação dos Diretores de Escolas, Associação Nacional de Professores, Associação Canadense de Psicólogos, um canal de televisão dedicado a assuntos de família e uma revista dedicada a promover assuntos ligados à saúde.

A comunicação entre os parceiros ocorre principalmente por meio do acompanhamento do sítio da rede, emails, jornais eletrônicos e conferências anuais

promovidas pela rede. A cada ano escolhem-se cerca de 14 parceiros para intensificar a co-construção de projetos buscando atingir ao menos um dos quatro objetivos da rede e, assim sendo, a comunicação é maior entre os pesquisadores e tais parceiros. Há comunicações face a face entre os parceiros e a PREVnet, reuniões de planejamento de grupos de trabalho, entre outros exemplos.

A fim de realizar essas atividades, o PREVNnet é financiado por empresas privadas, entidades públicas, doações e venda de materiais (livros, camisetas). Em fevereiro de 2012 a rede contava com 12 financiadores, incluindo empresas internacionais de telefonia e informática, universidades e agências federais financiadoras de projetos, havendo recebido 1,6 milhão de dólares canadenses para subsidiar atividades para os próximos quatro anos.

São realizadas avaliações constantes pelos membros das atividades desenvolvidas e anualmente escrevem-se relatórios para os financiadores prestando conta da utilização das verbas e dos resultados alcançados. Segundo Pepler e Craig (2011) tem-se enfatizado a análise dos resultados proximais da rede, isto é, tem havido expansão do número de pessoas e instituições parceiras, aumento da quantidade das atividades realizadas e de opiniões favoráveis de membros dessas instituições sobre os benefícios da rede para o apoio no enfrentamento ao bullying. Espera-se, segundo as mesmas autoras, que no futuro possa-se avaliar se a construção da rede permitiu mudanças nos índices canadenses de prevalência do bullying e melhoria nos relacionamentos interpessoais.

A PREVNnet pode servir como exemplo de atuação para o Brasil com relação ao enfrentamento do bullying, atentado-se para as seguintes lições: 1) o bullying é responsabilidade de todos e, por isso, o seu enfrentamento deve partir de uma articulação entre diferentes setores sociais; 2) mais importante do que criar novos

serviços, entidades e instituições que competirão por recursos é articular aquelas já existentes, unindo-as em direção ao objetivo comum do enfrentamento ao bullying; 3) os pesquisadores devem se unir, a despeito de suas diferenças metodológicas ou teóricas, evitando com isso a competição por prestígio ou poder; 4) o bullying é um problema que ocorre no relacionamento entre as pessoas, portanto, deve-se buscar alternativas de criação de relacionamentos saudáveis, ao invés da imposição de ameaças, medos e reprimendas; 5) o financiamento das atividades deve partir de diferentes fontes, tanto de recursos individuais quanto do setor público e privado; 6) a rede deve ter um intenso comprometimento com a pesquisa, tanto no que se refere à elaboração e divulgação de estratégias baseadas em evidências, quanto a contínua avaliação da própria rede; e 7) tal rede deve ser transparente perante a sociedade e seus próprios financiadores.

Certamente desenvolver uma rede de enfrentamento ao bullying no Brasil, tal como a PREVNET, não é uma tarefa fácil. Porém, acredita-se que tal iniciativa seja propícia dado a nossa alta prevalência do fenômeno e a urgência de encontrarmos soluções para o seu enfrentamento e prevenção.

Referências

Dumka, L. E., Roosa, M. W., Michaels, M. L., & Suh, K. W. (1995). Using research and theory to develop prevention programs for high-risk families. *Family Relations, 44*, 78-86.

Blaya, C., Debarbieux, E., & Denechau, B. (2008). *A systematic review of interventions to prevent corporal punishment, sexual violence and bullying in schools*. Plan International: Nova York.

Biglan, A. Mrazek, P. J., Carmine, D., & Flay, B. R., (2003). The integration of research and practice in the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist*, 58 (6/7), 433-440.

Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., & Davino, K. (2003). What works in prevention: principles of effective prevention programs. *American Psychologist*, 58(6/7), 449-456.

Neto, A. L., & Saavedra, L. H.(2003). *Diga não para o Bullying: Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes*. Rio de Janeiro: ABRAPIA.

Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60 (6), 12-17.

Pepler, D., & Craig, W. (2011). Promoting relationships and eliminating violence in Canada. *International Journal of Behavioral Development*, 35 (5), 389-397.

Pinheiro, F. M. F., & Williams, L. C. A. (2009). Violência intrafamiliar e envolvimento em *bullying* no ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, 39 (138) 995-1018.

Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: a systematic approach*. 7ed. Reino Unido: Sage Publications.

Salmivalli, C., Karhunen, J., & Lagerspetz, K. M. J. (1996). How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior*, 22, 99–109.

Sourander, A., Helstelä, L., Helenius, H., & Piha, J. (2000). Persistence of *bullying* from childhood to adolescence: a longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse & Neglect*, 24, 873-881.

Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2S), 130-143.

