



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA/UFBA
INSTITUTO DE SAÚDE COLETIVA
Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva
Doutorado em Saúde Pública



**VIOLÊNCIA INTERPESSOAL ENTRE ESCOLARES DE FORTALEZA: ANÁLISE
SITUACIONAL DE VÍTIMAS, AGRESSORES E OBSERVADORES**

Caroline Soares Nobre

Salvador- Bahia

Abril, 2018

CAROLINE SOARES NOBRE

**VIOLÊNCIA INTERPESSOAL ENTRE ESCOLARES DE FORTALEZA: ANÁLISE
SITUACIONAL DE VÍTIMAS, AGRESSORES E OBSERVADORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Instituto de Saúde Coletiva (PPGSC-ISC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito para obtenção do título de Doutora em Saúde Pública.

Área de concentração: Ciências Sociais em saúde

Orientadora: Ceci Vilar Noronha

Salvador- Bahia

Abril, 2018

Ficha Catalográfica

Elaboração Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva

N754v Nobre, Caroline Soares.

Violência interpessoal entre escolares de Fortaleza: análise situacional de vítimas, agressores e observadores / Caroline Soares Nobre.— Salvador: C.S. Nobre, 2018.

221 f.

Orientadora: Profa. Dra. Ceci Vilar Noronha.

Tese (doutorado) – Instituto de Saúde Coletiva.
Universidade Federal da Bahia.

1. Criança. 2. Violência Interpessoal. 3. Gênero. 4. Relações Familiares. 5. Condições Sociais. I. Título.

CDU 316.4



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Saúde Coletiva – ISC
Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva

CAROLINE SOARES NOBRE

Violência interpessoal entre escolares de Fortaleza: análise situacional de vítimas, agressores e observadores.

A Comissão Examinadora abaixo assinada aprova a tese, apresentada em sessão pública ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Saúde da Universidade Federal da Bahia.

Data de defesa: 27 de abril de 2018.

Banca Examinadora:

Ceci Vilar Noronha

Profa. Ceci Vilar Noronha - Orientadora - ISC/UFBA

Monique A. Esperidião

Profa. Monique Azevedo Esperidião – ISC/UFBA

Marilena Ristum

Profa. Marilena Ristum – IPSI/UFBA

Rosely Cabral de Carvalho

Profa. Rosely Cabral de Carvalho - UEFS

Luiza Jane Eyre de Souza Vieira

Profa. Luiza Jane Eyre de Souza Vieira - UNIFOR

Salvador
2018

Dedico esta tese à mulher da minha vida, minha mãe Margarida Nobre, meu maior exemplo de força e determinação, e ao meu esposo Caio Brasil, meu companheiro e incentivador.

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto de Saúde Coletiva (ISC), meu agradecimento caloroso, pois foi um prazer fazer parte dessa instituição calorosa de convívio afetuoso, crítico e estimulante. Foi uma honra fazer o meu doutorado.

Aos professores do ISC, o meu muito obrigada. Cada um de vocês, no seu tempo e a seu modo, contribuiu com esse projeto e na minha formação como pesquisadora. Especialmente quero agradecer aos professores do ISC: Ceci Vilar, Jairnilson Paim, Mônica Nunes, Leny Trad, Darci Neves, Yeimi López, Clarice Santos, Jorge Iriart, pelo incentivo e pelas generosas contribuições que deram ao meu projeto e à minha formação crítica e reflexiva.

Ao Grupo de Pesquisa da Prof^a.Darci Neves, Estudos Populacionais em Desenvolvimento Humano e Saúde Mental, o convívio de nos primeiros anos com cada um de vocês tornou possível a concretização desta tese de doutorado. Sintam-se parte deste projeto, certamente ele tem um pouco daquilo que vocês plantaram nela.

À CAPES, ao CNPq, obrigada pelo incentivo financeiro nos três primeiros anos de doutorado e pelo apoio à formação de pesquisadores, que como eu, se dedicaram exclusivamente aos estudos, longe dos seus domicílios e de suas famílias.

Ao Estado do Ceará, pelo apoio por meio do CEARÁ PACÍFICO. Muito obrigada a todos e todas!

Ao município de Fortaleza, pelo apoio e autorização para a realização da pesquisa, o meu muito obrigada! Sem este incentivo nada teria sido possível.

Aos meus queridos familiares, meus padrinhos Margaret e Carlos, tios Augusto, Hercília e Gercília, aos primos/irmãos Carlos, André, Grace e Diana, à minha sogra Regina, que acreditaram e sempre me apoiaram na luta pelos meus sonhos. Grata pelo afetuoso e fraternal carinho de sempre.

Agradeço de coração aos servidores e contratados do ISC, sempre sensíveis e prestativos às muitas demandas que eu tive durante o período de curso.

Às minhas amigas da secretaria da pós-graduação: Anunciação (Nunci), Beatriz (Bia), Sônia e Carla. Serei eternamente grata pelo convívio enriquecedor que tive na companhia de vocês e por todo apoio nos momentos burocráticos.

Agradeço às colegas de turma do doutorado, vocês são preciosas para mim, em especial, Ângela, que tanto compartilhou angústias e perspectivas, não há como expressar sua importância. Obrigada!

Agradeço às minhas amigas de projeto PACS, que se tornaram minhas grandes amigas, em especial, Caline, que tanto me ajudou e me incentivou. Obrigada por tudo, Cal. Meu “presentinho de vida” soteropolitano.

Minha Orientadora, Prof^a. Dra. Ceci Vilar Noronha, tarefa difícil agradecer a uma pessoa que acredita no seu projeto e que assume te orientar, acompanhando todas as fases da elaboração de uma tese. Então, te agradeço por essa orientação, pela cumplicidade, pela amizade, pela sua coragem e pelos ensinamentos que transmite com sabedoria de cientista experiente e simplicidade de educadora.

Ao Caio, meu esposo guerreiro e companheiro, que acompanhou de perto cada passo desse projeto, que, sobretudo, teve o desprendimento necessário para esperar no tempo, o tempo certo para iniciarmos nossa família a dois. Serei eternamente grata a você, amor!

E por fim, à minha mãe, Margarida, meu maior exemplo de força e perseverança. Aquela que acredita mais em mim do que eu em mim mesma. Sempre me pondo pra frente, me ajudando no caminho e me apoiando nas decisões mais difíceis. Mil vezes obrigada, amo você!

“Desconfiai do mais trivial, na aparência do singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar”.

(Bertolt Brecht)

RESUMO

Na sociedade contemporânea, a violência interpessoal tem um destacado papel ante aos problemas sociais e de saúde pública. No ambiente escolar, crianças/adolescentes vêm se confrontando com atos de agressão que afetam o seu bem-estar e o desempenho esperado. Na modernidade, a infância está diretamente relacionada a este ambiente, o qual é o centro da experiência formativa. Este estudo utilizou como fundamento teórico o modelo ecológico, no qual a violência no âmbito escolar deve ser reconhecida como um problema multifacetado e que exige para sua superação uma variedade de estratégias dirigidas ao nível individual, familiar, escolar e social. Em termos metodológicos, esta pesquisa foi delineada para identificar e mensurar atos de violência entre escolares em Fortaleza, por meio de inquérito populacional das crianças de 10 e 11 anos, cursando 5º e 6º anos do ensino público. Calculou-se uma amostra aleatória por conglomerados, com a seleção de 30 escolas e 783 alunos em um universo de 22.858 crianças, distribuídas em 257 escolas públicas de ensino fundamental. Para a coleta de dados foi utilizado questionário fechado, anônimo e autopreenchível com 64 questões. Os achados mostraram alta prevalência de comportamentos violentos entre pares, sejam eles vítimas, agressores, testemunhas, agressores/vítimas, agressores/testemunhas ou vítimas/testemunhas. As características individuais não apresentaram diferença estatística entre os perfis citados, exceto a satisfação com a imagem corporal que pode atuar como fator de proteção/risco para ser agressor ou testemunha. A violência virtual esteve presente neste estudo, ainda que de modo incipiente e pode aludir acerca dos riscos presentes na inserção deste fenômeno ainda em uma faixa etária tão jovem. Os programas de prevenção à violência e Programa Saúde na Escola têm baixa frequência entre as escolas, onde sua existência ou não, esteve associada a ser ou não vítima e agressor. O gênero feminino se colocou em posição igualitária ao masculino no que se refere aos atos de violência interpessoal. As meninas afirmaram tomar atitudes violentas em sua maioria contra outras meninas, o que consideram como “brincadeiras”. Com as mudanças contemporâneas, a família e suas práticas educativas, estiveram mais associadas aos comportamentos de agressor ou vítima do que as próprias características familiares. As evidências deixam perceber que as crianças vivem um baixo nível de tolerância entre pares na convivência escolar, onde o contexto familiar “forte”, baseado em valores cidadãos e em relações dialógicas, é capaz de impactar, de modo positivo, nas relações entre pares, de modo a reduzir influência dos níveis contextuais mais distais sobre o comportamento infantil. Ademais, verifica-se que a influência é mútua entre os níveis, em escalas de poder diferentes, levando as particularidades de cada região e/ou escola, em consideração na adaptação das intervenções à realidade local. Pode-se dizer que esta pesquisa auxilia na desconstrução da linearidade nas relações entre os níveis contextuais do modelo ecológico e o comportamento infantil agressivo. Ademais, a internalização da violência na sociedade é um ponto que necessita ganhar mais espaço de discussão no âmbito intersetorial, de modo que o crescimento desse fenômeno seja tratado à altura da sua complexidade.

Palavras-chave: Criança. Violências interpessoais. Gênero. Relações familiares. Condições sociais.

ABSTRACT

In contemporary society, interpersonal violence has a prominent role in the face of social and public health problems. In the school environment, children / adolescents are confronted with acts of aggression that affect their well-being and expected performance. In modernity, childhood is directly related to this environment, which is the center of formative experience. This study used as a theoretical foundation the ecological model, that violence in the school environment should be recognized as a multifaceted problem and requires for a variety of strategies directed at individual, family, school and social level. In methodological terms, this research was designed to identify and measure acts of violence among schoolchildren in Fortaleza, through population consultations of 10 and 11 years, attending 5th and 6th year of public education. A random sample by clusters is calculated, with a selection of 30 schools and 783 students in a universe of 22,858 children, distributed in 257 public elementary schools. For a data collection it was used a closed questionnaire, anonymous and self-filling with 64 questions. The findings reveal a high prevalence of violent behavior among peers, be them victims, aggressors, witnesses, aggressors/victims, aggressors/witnesses or victims/witnesses. The physical characteristics did not present the statistical difference between the mentioned profiles, except a satisfaction with an image that can act as a protection/risk factor to be aggressor or witness. Virtual violence was present in this study, although in an incipient way and can announce about the risks present in the insertion of this phenomenon still in such a young age group. Violence prevention programs and the School Health Program have low frequency between schools, where they exist or not, were associated with being or not being a victim and an aggressor. The feminine gender was placed in an equal position to the masculine with regard to the acts of interpersonal violence. The girls said they take violent actions mostly against other girls, which they consider "jokes". With contemporary changes, the family and its educational practices have been more associated with aggressor or victim behaviors than their own family characteristics. The evidence shows that children live a low level of tolerance between peers in school coexistence, where the "strong" family context, based on citizen values and dialogic relationships, is capable of positively impacting peer relationships, in order to reduce the influence of more distal contextual levels on child behavior. In addition, it is verified that the influence is mutual between the levels, in different scales of power, taking the particularities of each region and / or school, in consideration in the adaptation of the interventions to the local reality. It can be said that this research assists in the deconstruction of linearity in the relationships between the contextual levels of the ecological model and aggressive child behavior. In addition, the internalization of violence in society is a point that needs to gain more space for discussion in the intersectoral scope, so that the growth of this phenomenon is treated to the height of its complexity.

Keywords: Child. Interpersonal Violence. Gender and Health. Family Relations. Social Condition.

LISTA DE GRÁFICOS

Capítulo 1. Escolares ante situações de conflito: uma análise dos perfis de vítima, agressor e observador	
Gráfico 01. Perfil de alunos com apenas uma posição relacional (n=801), Fortaleza, Ceará, 2017.	75
Gráfico 02. Atitudes e comportamentos violentos entre pares segundo perfil relacional (n=801), Fortaleza, Ceará, 2017.	78
Gráfico 03. Comportamento das testemunhas diante das situações de violências presenciadas (n=801), Fortaleza, Ceará, 2017.	80
Capítulo 2. Representações infantis sobre atos de violência interpessoal na escola: uma análise de gênero	
Gráfico 01. Intensidade das violências segundo gênero (801), Fortaleza, 2017.	115
Gráfico 02. Frequência dos episódios da violência segundo gênero (n=801), Fortaleza, 2017.	116
Capítulo 4. Contexto social e violência interpessoal entre pares: articulando níveis de explicação	
Gráfico 1. Distribuição das escolas selecionadas na amostra por bairro e CORES (30), Fortaleza, 2017.	156
Gráfico 02. Medo que alguém lhe bata na escola segundo CORES (n=801), Fortaleza- CE, 2017.	169
Gráfico 03. Intensidade das violências (n=801), Fortaleza, 2017.	171
Gráfico 04. Características das unidades amostrais por CORES (n=801), Fortaleza, Ceará, 2017.	179

LISTA DE TABELAS

Capítulo 1. Escolares ante situações de conflito: uma análise dos perfis de vítima, agressor e observador

Tabela 1. Características dos participantes segundo perfil relacional (801), Fortaleza, 2017. 83

Tabela 2. Violência por meio virtual segundo perfis (801), Fortaleza, 2017. 85

Tabela 3. Atitudes diante de conflitos segundo perfil relacional (801), Fortaleza, 2017. 88

Capítulo 2. Representações infantis sobre atos de violência interpessoal na escola: uma análise de gênero

Tabela 1. Percepção da imagem corporal segundo gênero (801). Fortaleza - CE, 2017. 100

Tabela 2. Vitimização segundo gênero (801). Fortaleza - CE, 2017. 103

Tabela 3. Condutas agressivas segundo gênero (801). Fortaleza - CE, 2017. 109

Tabela 4. Violência interpessoal por meio virtual segundo gênero (801). Fortaleza - CE, 2017. 113

Tabela 5. Atitudes para evitar conflitos cotidianos segundo gênero (801). Fortaleza - CE, 2017. 118

Capítulo 3. Família, sociabilidade infantil e violência interpessoal entre escolares de Fortaleza

Tabela 1. Característica familiar e o perfil de agressor (801), Fortaleza (CE), 2017. 132

Tabela 2. Característica familiar e o perfil de vítima (801), Fortaleza (CE), 2017. 133

Tabela 3. Práticas educativas familiares segundo agressor (801), Fortaleza (CE), 2017. 141

Tabela 4. Práticas educativas e relacionais familiares segundo vítima (801), Fortaleza (CE), 2017. 142

Capítulo 4. Contexto social e violência interpessoal entre pares: articulando níveis de explicação

Tabela 1 - Caracterização demográfica dos alunos (n=801). Fortaleza - CE, 2017. 161

Tabela 2. Conformação e práticas educativas familiares segundo CORES (n=801). Fortaleza - CE, 2017. 164

Tabela 3. Experiência de vitimização segundo CORES (n=801). Fortaleza - CE, 2017. 167

Tabela 4. Intensidade das violências interpessoais segundo CORES (n=801). 170

Fortaleza - CE, 2017.

Tabela 5. Localização dos atos de violência no ambiente escolar por perfil segundo CORES (n=801). Fortaleza - CE, 2017. 173

Tabela 6. Atitudes tomadas frente à violência interpessoal segundo CORES, (n=801). Fortaleza - CE, 2017. 176

Tabela 7. Programas voltados à prevenção da violência e da promoção da cultura da paz segundo CORES, (n=801). Fortaleza - CE, 2017. 178

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

CCPHA	Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência
CORES	Coordenadorias Regionais
CVLI	Crimes Violentos Letais e Intencionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EUA	Estados Unidos da América
IBGE	Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IHA	Índice de Homicídios na Adolescência
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PeNSE	Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPV	Programa de Prevenção a Violência
PSE	Programa Saúde na Escola
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
SSPDS	Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social
TA	Termo de Assentimento
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	18
1.1 Construção do conceito da violência escolar	25
1.2 Violências e saúde: contribuições da saúde coletiva na elaboração teórica sobre violência escolar	31
<i>1.2.1 O modelo ecológico: fatores associados à violência interpessoal.....</i>	<i>35</i>
1.2.1.1 Criança: vítima, agressor e observador	41
1.2.1.2 Ambiente relacional familiar.....	45
1.2.1.3 Âmbito comunitário: escolar	48
1.2.1.4 Âmbito social: Coordenadorias Regionais	50
1.2.1.5 Políticas sociais voltadas à infância	52
2. METODOLOGIA.....	56
2.1 Desenho do estudo	56
2.2 Cenário	56
2.3 Participantes	57
2.3.1 Amostra	58
2.4 Coleta de dados	59
2.4.1 Instrumento de coleta de dados.....	60
2.4.1.1 O estudo piloto	62
2.5 Análise dos dados.....	62
2.6 Aspectos éticos da pesquisa	63
CAPÍTULO I.....	64
RELAÇÕES ESCOLARES: UMA ANÁLISE DOS PERFIS DE VÍTIMA, AGRESSOR E OBSERVADOR.....	64
1.1 Introdução.....	64
1.2 Método.....	68
1.3. Os perfis assumidos pelos escolares.....	71
1.4 Atitudes e comportamentos violentos	75
1.5 Os observadores ou testemunhas de violência entre pares.....	78
1.6 Características próprias e particulares dos escolares: o nível individual em foco.....	81

1.7 A nova modalidade de violência interpessoal: <i>cyberbullying</i> ou violência virtual	84
1.8 Atitudes e comportamentos dos escolares para evitar conflitos	86
1.10 Conclusões.....	89
CAPÍTULO 2.....	91
PERCEPÇÕES INFANTIS SOBRE ATOS DE VIOLÊNCIA INTERPESSOAL NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DE GÊNERO	91
2.1. Introdução	91
2.2. Método	94
2.3 Autopercepção de escolares acerca da imagem corporal	97
2.4. Gênero e vitimização na escola.....	100
2.5 Gênero e agressividade na escola.....	105
2.6. Práticas de violência interpessoal por meio virtual: diferenças de gênero	110
2.7. Gênero e intensidade das violências interpessoais	113
2.8. Gênero e frequência dos atos de violência interpessoal entre pares.....	115
2.9 Gênero e atitudes para evitar conflitos entre pares.....	116
2.10 Conclusões	119
CAPÍTULO 3.....	121
FAMÍLIA, SOCIABILIDADE INFANTIL E VIOLÊNCIA INTERPESSOAL ENTRE ESCOLARES DE FORTALEZA	121
3.1 Introdução	121
3.2 Método.....	124
3.3 Características familiares e os perfis alunos-vítima e alunos-agressor	127
3.4. Sofrer ou praticar atitudes e atos violentos por efeito das normas familiares	133
3.4.1. A prática do castigo físico na educação infantil.....	135
3.4.2. Qualidade do convívio familiar e violência na escola.....	138
3.5. Conclusões	144
CAPÍTULO 4.....	146
CONTEXTO SOCIAL E VIOLÊNCIA INTERPESSOAL ENTRE PARES: ARTICULANDO NÍVEIS DE EXPLICAÇÃO	146

4.1	Introdução.....	146
4.2	Método.....	149
4.3	Caracterização das CORES e distribuição das escolas no espaço geográfico de Fortaleza	152
4.4	Perfis escolares por Cores	157
4.5	Analisando a família sob o território das Regionais.....	161
4.6	Experiências de vitimização no ambiente escolar	164
4.7	A variável intensidade das violências entre pares ante as Regionais	169
4.8	Os espaços escolares de ocorrência da violência interpessoal	171
4.9	Atitudes do escolar para evitar conflitos violentos entre pares	174
4.10	A presença dos programas assistenciais e preventivos	177
4.11	Conclusões	180
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
6.	REFERÊNCIAS	185
7.	APÊNDICES.....	205
7.1	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	205
7.2	APÊNDICE B- Termo de Assentimento.....	207
7.3	APÊNDICE C- Instrumento de Coleta de Dados.....	208
8.1	ANEXO A -Mapa da cidade de Fortaleza por Coordenadorias Regionais (CORES).....	218
8.2	ANEXO B – Lista das Escolas.....	220
8.3	ANEXO C - Parecer do Comitê de Ética	221

1. INTRODUÇÃO

Atos de violências interpessoais assumem posição de relevo na sociedade brasileira, enquanto um premente problema social e de saúde pública, estando presente na mídia, nas rodas de conversa entre amigos, nas escolas e no cotidiano da população (MALTA, 2010; SILVA, 2010). No Brasil, não é apenas uma dimensão explícita do cotidiano, mas abrange aspectos socio-históricos, econômicos e políticos, estando presente no comportamento de segmentos sociais significativos. Entretanto, um dos maiores desafios no seu enfrentamento diz respeito aos seus múltiplos sentidos e à compreensão de seus contornos semânticos (MATTOS *et al*, 2011).

Nos últimos anos, pesquisas mostram que crianças e adolescentes são os que atualmente sofrem os maiores impactos da violência interpessoal, sendo a principal causa de morte entre jovens brasileiros (MALTA, 2010; WAISELFISZ, 2015). Os jovens se destacam, seja em razão de sua subjetividade e especificidade, como as mudanças corporais e as de ordem psicoemocional, tendo como características importantes a busca da identidade, o desenvolvimento do pensamento conceitual, a evolução da sexualidade e o momento de construção da sociabilidade (MARTINS, 2007; MATTOS *et al*, 2011). Outro fator que pode estar relacionado a essa susceptibilidade é o processo desestruturado de urbanização e o aumento da desigualdade social, que colaboram para a violência urbana e a exclusão, sobretudo dos segmentos populacionais jovens (SOUZA, 2006).

No Brasil, de acordo com o último mapa da violência (WAISELFISZ, 2014) estão liderando os aumentos nas taxas de homicídios as seguintes capitais: Natal, São Luís, Fortaleza, Salvador e Manaus. Fortaleza ocupa o quarto lugar com um aumento de 171,6% entre 2002 e 2012. E no que se refere às taxas juvenis (15 a 29 anos), esse aumento é ainda maior, passando a 227,6% no mesmo período. Estes dados demonstram concordância com os achados revelados em estudo cartográfico realizado na capital cearense, onde mais de 60% dos homicídios recorrentes do triênio de 2007 a 2009, recaem sobre esta faixa etária (BRASIL *et al*, 2010). É importante destacar que ambas as pesquisas apontam que o perfil destes jovens seja, majoritariamente, raça negra, pobre e da periferia.

A Organização Mundial da Saúde alude que a violência juvenil, para eles pessoas entre as idades de 10 e 29 anos, inclui uma série de atos agressivos de intimidação e luta física, sendo

o homicídio a forma mais grave de agressão. Em todos os países, jovens do sexo masculino são tanto os principais perpetradores como também as vítimas mais frequentes de homicídio. Em 2000, a violência entre os jovens resultou em uma estimativa de que 199.000 jovens mortos ocorrem mundialmente, correspondendo a uma taxa de 9,2 por 100.000 habitantes. Em outras palavras, uma média de 565 crianças, adolescentes e adultos jovens na idade entre 10 a 29 anos morrem a cada dia como resultado da violência interpessoal (WHO, 2002).

Pesquisa publicada pelo Ministério da Saúde (2010) indica que as causas externas (acidentes e violências infantis) foram responsáveis por 22,4% do total de óbitos por causas definidas, em 2006, na faixa etária de 10 a 14 anos. Sendo a terceira maior causa de mortalidade na população geral e a primeira entre adolescentes e crianças a partir de 1 ano. Há uma mudança no perfil da causalidade de morte desta população, saindo da predominância por causas naturais para causas previsíveis; especialmente homicídios. Tal fato repercute na mortalidade precoce e causa impacto na redução da expectativa e qualidade de vida deste segmento populacional (SILVA, 2010).

Uma pesquisa nacional sobre atendimentos por causas externas em unidades de urgência e emergência, que compõem o Sistema de Vigilância de Violência e Acidentes (VIVA), demonstra que os eventos violentos foram responsáveis por 10.610 (10%) atendimentos, dos quais 519 (5%) corresponderam às vítimas com menos de dez anos de idade, sendo violência física o principal motivo da busca por assistência (MASCARENHAS, 2010). Conclui-se que esta modalidade de violência também atinge a infância no Brasil.

A maioria dos estudos referentes à violência infantil aborda a vitimização das crianças, em especial à violência doméstica. Diante das informações destacadas, mesmo que pouco conclusivas em relação a dados de mortalidade por causas externas ou de homicídios na população que compreende a faixa etária de 10 e 12 anos, fica a preocupação dos reflexos futuros com o possível agravamento desta situação.

No contexto brasileiro urbano, acredita-se que para obter um quadro aproximativo das violências praticadas contra a infância seja relevante adentrar em uma atmosfera diretamente ligada a ela, neste caso será trabalhado o ambiente escolar. Instituição inventada pela modernidade, pensada e construída para acolher e educar crianças, tornando-se *locus* central da experiência formativa dos infantes, do processo de crescimento e desenvolvimento, além de ser o lugar por excelência da aprendizagem (DANELON, 2015).

As violências interpessoais ocorrem em diferentes níveis da sociedade, e no que diz respeito ao âmbito escolar, isto não é diferente. Uma sociedade que gera e se nutre das mais diferentes formas de violência não poderia demorar muito para deslocar diferentes formas de relações violentas para dentro das escolas e para o interior das salas de aula (BRANDÃO, 2011). A situação é crítica, pois o tráfico e conflitos armados entre gangues entraram nas instituições de ensino. E é em meio a este contexto que professores, estudantes, famílias e demais protagonistas trabalham para prosseguir no processo educacional (CUNHA, 2009).

Então, pensar a criança neste contexto é ponderar sobre um sujeito em formação e desenvolvimento sob influência interna, como a família, e externa, como a sociedade, interferindo na formação da sua identidade, nas relações interpessoais, na compreensão do mundo, de si mesmo e de coletividade. Indivíduo que carrega uma complexidade de perspectivas convergentes e divergentes ante seus papéis na sociedade.

Nas sociedades contemporâneas ainda existe relutância no reconhecimento das crianças como sujeitos legítimos, sendo isto resultado das concepções pré-sociológicas da infância (a “criança má”; a ‘criança inocente’; a “criança imanente”; a “criança naturalmente desenvolvida”; a “criança inconsciente”) e das próprias teorias sociológicas pautadas nos modelos deterministas e reprodutivista de socialização, que reforçam a ideia de que a pouca idade seria sinônimo de sua correlata incompletude e imaturidade, visto como seres sociais passando a ser socializados por meio de um processo educativo, primeiramente na família e, posteriormente, pela escola (RAMOS,2013).

Na literatura especializada há a compreensão de que a criança mantém dimensões relacionais construídas nas interações entre seus pares e das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais diferentes. Elas exprimem a cultura societal em que estão inseridas, mas fazem-no, muitas vezes, de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que conduzem em formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização desse universo (SANTOS, 2010).

Com a institucionalização da escola, o conceito de infância começa lentamente a ser alterado, por meio da escolarização das crianças. Regras de conduta são institucionalizadas para as diferentes fases da vida e são expressas através do desempenho de papéis sociais (NASCIMENTO, 2008). Situar o indivíduo na sociedade e compreendê-lo como sujeito detentor de identidade são vertentes de estudos respeitáveis, que estimulam o processo de reflexão crítica frente às pesquisas realizadas com crianças.

Considerar crianças como atores sociais vêm sendo algo decorrente de um debate acerca dos conceitos de socialização no campo da sociologia. Esta noção de socialização na sociologia da infância estimula a compreensão das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas. Se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessita-se pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista (DELGADO, MULLER, 2011; RAMOS, 2013).

Em observações frente às crianças pós-modernas, pesquisadores (MOMO E COSTA, 2010) afirmam que a infância e os sujeitos infantis são uma invenção do projeto de mundo moderno, produzidos discursivamente para seus desígnios. Se vive no estado da cultura, com implicações contundentes da mídia e do consumo, que se configura diferentemente daquele da modernidade. As crianças pós-modernas são consideradas pelos autores como sujeitos “mutantes”, visto que a mudança e o movimento compõem o seu cotidiano. E, têm como características a ambivalência, efemeridade, insignificância, individualismo, visibilidade, superficialidade e instabilidade.

Os autores supracitados, ainda apontam a necessidade de pertencimento a uma cultura global e mercantil que faz com que essas crianças estabeleçam vínculos superficiais e temporários, vivendo no mundo das visibilidades no qual, mais do que ter, é importante parecer: parecer ter, parecer ser. A idade não define mais a infância, mas sim seus entendimentos, significados e práticas. O que seria ou não “próprio” da infância e “próprio” do mundo adulto se desvanecem.

Acredita-se que a criança possa ser vista como um ser completo, biopsicossocial. Ver e ouvi-las são atividades fundamentais em qualquer estudo que deseje estudar a infância. Esse olhar e esse ouvir ficam ainda mais conexos quando se leva em consideração o princípio de toda e qualquer infância, aquele da transposição imaginária do real, comum a todas as gerações, constituindo-se em capacidade estritamente humana (NASCIMENTO, 2008).

À vista disso, coloca-se em discussão a noção de que crianças vivenciam no seu cotidiano, situações de violência interpessoal (como protagonistas, observadores ou vítimas), principalmente, no ambiente escolar e que, por vezes, afetam de forma significativa a saúde e em seu bem-estar, interferindo nas metas educacionais e no desenvolvimento normal e saudável (FRENDLAND, 2008; GROSSI, 2009).

Assim, alguns estudiosos afirmam que o engajamento em atos de violência como agressor (GORMAN-SMITH *et al.*, 1998; BROOKMEYER *et al.*, 2005; FARRINGTON & TTOFI, 2011) é apontado como um fator de risco para antissociabilidade, delinquência, abuso de substâncias psicoativas e condenação por violência na adolescência e na vida adulta. As experiências de atos violentos ocorridos durante a infância são consideradas fatores de risco para o desenvolvimento de problemas psicossociais e de saúde, como: dificuldades acadêmicas ou cognitivas, solidão, baixa autoestima, problemas de comportamento ou agressividade, insegurança, dores estomacais, falta de apetite, ansiedade, depressão, podendo chegar a estresse pós-traumático e ideias de suicídio. Cabe destacar que com relação ao universo infantil, é salientada a importância da modalidade da vitimização escolar e importa saber a tipologia e duração dos eventos (ABRAMOVAY, 2002; FEKKES, 2010; ALBUQUERQUE, 2015; ZANBOM, 2012).

No Brasil, durante a década de 1990, diferentemente da tendência de anos anteriores, aumentou a preocupação das instâncias políticas e acadêmicas com a violência nas escolas, não somente como fenômeno de origem exterior às instituições de ensino (causas exógenas), ainda que se dê ênfase na produção científica, em especial, ao problema do narcotráfico, à exclusão social e às ações de gangues (ABRAMOVAY, 2002).

Pensar as escolas como espaços coletivos, que podem ser considerados um cenário para promoção da saúde, tendo longa e variada trajetória, constituiu-se como objetivo da OMS, UNESCO, UNICEF, entre outras organizações internacionais. Neste sentido, em 1995 a OMS criou o Comitê de Especialistas em Promoção e Educação em Saúde Escolar e lançou a Iniciativa Global de Escolas Promotoras da Saúde. As escolas promotoras da saúde devem criar condições favoráveis para que futuras gerações adquiram conhecimentos e destrezas que lhes permitam cuidar melhor da saúde e das famílias e comunidades, por meio da aplicação dos princípios da promoção da saúde, em que as pessoas aprendem, convivem e trabalham. Para cumprir tais objetivos torna-se necessária a cooperação intersetorial (PELLEGRINI FILHO *et al.*, 2014).

Em 2007, com intuito de combater com mais veemência a violência escolar, o Ministério da Saúde junto ao Ministério da Educação (BRASIL, 2007) formularam e instituíram o Programa Saúde na Escola (PSE) que tem como 5ª linha de ação a Promoção da Cultura de Paz e Prevenção das Violências, com a finalidade de:

[...] fortalecer ações na perspectiva do desenvolvimento integral e proporcionar à comunidade escolar a participação em programas e projetos que articulem saúde e educação, para o enfrentamento das **vulnerabilidades**. Essa iniciativa reconhece e acolhe as ações de integração entre saúde e educação já existentes e que têm impactado positivamente na qualidade de vida dos educandos [...] Reforça a relevância do estudo ao relatar que a escola é um espaço privilegiado para práticas de promoção de saúde e de prevenção de agravos (p.42).

Reconhece-se a relevância dos relatórios oficiais, das deliberações políticas, planos, resoluções, bem como a literatura de expertises, sobre as manifestações dos atos de violências que se inter cruzam nos espaços escolares e os esforços conjuntos, governos e sociedade civil, no sentido de minimizar essa casuística que compromete a qualidade das relações interpessoais, do ensino, aprendizagem e saúde (PeNSE, 2012; ABRAMOVAY, 2002; BRASIL, 2010; BRASIL, 2009; BRASIL, 2008).

Pesquisadores (CUNHA, 2009; NASELLO *et al*, 2014; MOURÃO, NORONHA, 2017) referem em seus estudos a carência de pesquisas disponíveis acerca dos atos de violência interpessoal entre crianças, principalmente as de caráter populacional, justificando-se a necessidade de investigações de conhecimento acerca da construção emergente deste fenômeno social.

Minayo (2006) acredita que saber a magnitude do fenômeno, mas também os seus sentidos é pré-requisito para a formulação de programas de promoção e de prevenção propostos pelo setor saúde. Esta aproximação dos atos de violência interpessoal entre pares possibilitará adequar programas e políticas voltadas a sua atenção de como promover a inclusão social desta faixa etária como meio pertinente e viável para que a mesma viva a plenitude da infância, promovido por um ambiente saudável. Acreditando-se na ideia de que este seja o espaço privilegiado para iniciativas interdisciplinares de prevenção e enfrentamento dos atos de violência e incentivo à cultura de paz (MARTINS, 2007; WENDT, CAMPOS, LISBOA, 2009; MENDES, 2011).

Em sua revisão bibliográfica, Nasello e colaboradores (2014) afirmam que com os estudos publicados até maio de 2013 indicam a deficiência de pesquisas quantitativas relacionadas à violência escolar no Brasil e de instrumentos validados para reproduções e comparações. Foram destacados pelos autores citados 24 artigos completos, em sua maioria das regiões sudeste e sul. Não há nas referências analisadas uma publicação, exclusiva, relativa ao município de Fortaleza ou ao estado do Ceará, situado na região nordeste do país.

Atualmente, a dimensão alcançada pela violência escolar é visualizada diariamente nos telejornais e nas redes sociais. Não é uma realidade distante de crianças e jovens. O modelo de sociabilidade que implica em como lidar com o outro é ríspido, colocando a violência em um patamar quase que naturalizado nessas novas gerações. Atitudes agressivas são banalizadas e naturalizadas, como também são vistas como ideal para a resolução de conflitos. Se estes lidam violentamente diante das divergências ainda na infância acredita-se que este possa ser um “preditor” comportamental da fase adolescente e adulta, podendo antever o meio comportamental mais violento, o homicídio, enaltecido inicialmente em ascendente taxa nos últimos 10 anos.

Alguns autores chegam a falar no ‘contágio da violência’. E a busca pelo entendimento da dimensão do fenômeno instiga a elaboração de ferramentas para seu enfrentamento, dado que interromper este padrão comportamental é uma questão crítica e complexa para a sociedade contemporânea (CRAIG, 2002; LISBOA, 2005).

Enfrentar e reduzir atos violentos interpessoais na infância é um processo complexo e lento, exigindo intervenção e trabalho a longo prazo, mas de cunho imprescindível. E como passo inicial traçar uma análise situacional do comportamento infantil em um ambiente em que os mesmos obtêm autonomia sobre seus atos. Como destaca Ramos (2013), quando afirma que crianças não são meros seres em potencial, mas sujeitos ativos na construção de seus mundos sociais que, por sua vez, são construídos a partir das relações e concepções educacionais familiares, escolares, sociais e culturais.

Este estudo tomou como base teórica o modelo ecológico elaborado pela Organização Mundial da Saúde, compreendendo a interrelação entre níveis contextuais distintos e dinamicamente articulados: as características genéticas e de personalidade do indivíduo, as relações mais próximas, a comunidade em que se habita, delimitando um contexto social micro e a sociedade, arena das políticas públicas e da transmissão e atualização de valores e normas culturais. O modelo da OMS por sua vez, inspirou-se nas ideias defendidas por Bronfenbrenner (1996/2002). Nesta pesquisa foram estudadas as associações existentes destes níveis sobre o comportamento infantil violento e a vitimização de crianças no âmbito escolar, na condição de vítimas diretas e indiretas (observadores) dos eventos.

Neste caso, coloca-se a escola como um contexto particular das relações, onde as questões conflituosas emergem e, por vezes, assumem o contorno de atos de violência. Desta forma, os relacionamentos entre os alunos devem ser compreendidos como uma microestrutura da

sociedade que está refletindo o que se está vivendo, uma crise de valores e uma confusão de papéis sociais (SCHILLING, 2010; SZADKOSKI, 2010). Ademais, há um consenso de que os atos de violência escolar ultrapassam a competência de um único sistema indivíduo/instituição, ou seja, uma atuação de forma intersetorial e articulada entre as redes de proteção social e da saúde.

Este estudo foi delineado para investigar, na perspectiva das crianças, atos de violências interpessoais entre escolares no município de Fortaleza, contemplando uma amostra representativa da população-alvo de modo a subsidiar projeto futuro provedor de oportunidades, de igualdade, qualidade de vida e cidadania. Desta forma, a investigação teve como pergunta norteadora: qual a relação entre os níveis contextuais e as violências interpessoais entre crianças nas escolas públicas de Fortaleza?

1.1 Construção do conceito da violência escolar

Seguindo uma discussão ampla acerca do que se entende por violência no ambiente escolar, admite-se como um fenômeno ainda difuso. É um objeto de estudo em constante construção e só esse fato, da própria definição do fenômeno, gera uma série de discussões entre pesquisadores (ABRAMOWAY, 2002; CHARLOT, 2002; DEBARBIEUX, 2002(a)). Uma definição ampla pode abordar, de fato, a violência nas escolas, colocando-a em perspectiva, além de um enfoque puramente repressivo. Apenas uma definição desse tipo pode estabelecer tecnicamente a necessidade de prevenção. Assim, a percepção da violência no meio escolar muda de acordo com o enfoque teórico-metodológico pelo qual esse ambiente é abordado (ABRAMOWAY, 2003).

Os primeiros estudos brasileiros sobre violência escolar foram elaborados na década de 1970, quando pedagogos e pesquisadores procuravam explicações para o crescimento das taxas de violência e crime praticados em/e por jovens. Na década de 1980, enfatizavam-se ações contra o patrimônio, como as depredações e as pichações. Já na maior parte da década de 1990, o foco passa a ser as agressões interpessoais, principalmente entre alunos. Nos últimos anos do século XX e nos primeiros do século XXI a preocupação com a violência nas escolas aumentou e se tornou questionável a ideia de que as origens do fenômeno não estão apenas do lado de fora da instituição (ABRAMOVAY, 2001).

Como observado, o fenômeno de atos de violência interpessoal no cenário escolar não é um tema novo de pesquisa. No entanto, ao longo dos anos, seu significado foi mudando, ou seja, o foco dos estudos atuais difere, quase que completamente, dos antigos. Primeiramente, era tratado como uma simples questão disciplinar dos alunos. Depois, passou a ser analisada como delinquência juvenil. E, hoje, é percebida de maneira bem mais ampla, sob a perspectiva de que expressam fenômenos como a globalização e a exclusão social (ABRAMOVAY, 2001). Um objeto complexo que necessita de análises mais profundas, que não se restrinjam às transgressões praticadas por estudantes ou às violências nas relações entre eles.

O pesquisador Charlot (2002) em suas análises apresenta três tipos distintos de violência escolar: a violência na escola, quando ela é o local de violências que têm origem externa e interna a ela. Outro tipo é a violência à escola, relacionada às atividades institucionais e que diz respeito a casos de violência direta contra a instituição, como a depredação do patrimônio. O terceiro tipo é a violência da escola, entendida como a violência onde as vítimas são os próprios alunos. E, classifica em três níveis: 1. Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos; 2. Incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; 3. Violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e da satisfação profissional.

Apesar dos esforços em trabalhar esses conceitos, a tentativa de delimitar fronteiras às ações violentas que ocorrem no ambiente escolar não deve encobrir as especificidades do fenômeno, isso porque violência escolar não tem um significado único, mas varia de acordo com o contexto em que ocorre e conforme os atores envolvidos (ROUTTI, 2006).

Atos de violência interpessoal associam-se a práticas que igualmente são a negação dos direitos humanos, como é o caso das várias formas da exclusão social que negam a prática dos direitos humanos fundamentais. Segundo Abromovay (2002) e Finkelhor *et al* (2012) os comportamentos violentos podem assumir duas grandes dimensões, a saber: violência contra a propriedade e violência contra a pessoa.

A violência contra a propriedade pode ser traduzida por meio dos furtos, roubos e assaltos que aparecem como “naturais”, consistindo na subtração de bens, embora o furto ocorra sem que a vítima perceba. E, a violência contra a pessoa, é expressa por meio verbal ou físico e

que pode tomar a forma de ameaças, brigas, violência sexual, coerção mediante o uso de armas. Consiste em ameaças, ou seja, promessas explícitas de provocar danos ou de violar a integridade física ou moral, a liberdade e/ou bens de outrem.

Ainda de acordo com Abromovay (2002), “brigas” ou confrontos físicos, conseqüentemente, representam uma das modalidades de violência mais frequentes nas escolas, podem abranger desde formas de sociabilidade juvenil agressivas até condutas brutais. Entre pares manifestam-se ataques verbais proferidos pelos mesmos, seja como provocação ou revide. É quando se torna difícil estabelecer demarcações precisas entre tipos de violência, como “brigas”, ameaças e ofensas. O mais comum nas escolas parecem ser situações como os “bate-bocas” e discussões. As “brigas” são concebidas pela autora como acontecimentos corriqueiros, sugerindo a banalização da violência física e sua legitimação como mecanismo de resolução de conflitos.

A terceira modalidade é o assédio sexual, que pode ter graves conseqüências sobre os jovens, criando uma cultura permissiva, em que atos desse tipo não são vistos como sérios e passíveis de punição. Entendido de maneira mais ampla inclui diversas formas de intimidação sexual: olhares, gestos, piadas, comentários obscenos, exhibições, propostas, insinuações e contatos físicos aparentemente não intencionais, além de fofocas, frases, desenhos nos banheiros dentre outras manifestações. Parte desses atos descritos também podem ocorrer no meio virtual com o advento das tecnologias de informação e comunicação que favorecem a geração e difusão rápida de imagens com conteúdo sexual e palavras/textos subsumidas pelas violências de gênero.

A quarta modalidade de violência seria o recurso às armas em brigas e conflitos, nesses tempos do agravamento da violência na sociedade, isso chega em grande medida à escola, como necessidade de impor respeito, proteger e defender-se.

Dentro desta elucidação sobre os atos de violência interpessoal como formas específicas de comportamentos agressivos entre crianças/adolescentes e seus pares, pode-se destacar o *bullying*, atualmente, o fenômeno com maior visibilidade, a nível internacional, para caracterizar a agressão entre pares no ambiente escolar (FREIRE, 2006; SILVA, 2014; ALCKMIN-CARVALHO, 2014).

Contudo, no levantamento bibliográfico realizado por Alckmin-Carvalho e colaboradores (2014) coloca-se que no Brasil, estudos sobre *bullying* ainda são recentes. Foram selecionados 25 estudos, publicados entre 2000 e 2012, referentes a estudos transversais, longitudinais ou

relatos de caso com objetivo de identificar situações de *bullying*. Não há nas referências citadas ou na análise alusão a estudos realizados em Fortaleza ou no estado do Ceará.

O *bullying* é conceituado como o uso do poder e agressão a causar desconforto ou controle sobre o outro, como episódios de violência repetidos de caráter sistemático, em relacionamentos com desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima— essa última caracterizada pela dificuldade em se defender (OLWEUS, 1993; OLWEUS, 1999). É subdividido em duas modalidades: direto e o indireto. O *bullying* direto pode incluir agressões físicas (bater, chutar) e verbais (insultos, assédio sexual ou moral, ameaças). O *bullying* indireto é a manipulação das relações sociais para machucar (fofocar, espalhando boatos) ou excluir/isolar o indivíduo a ser vitimado (JANSEN *et al*, 2012).

Destaca-se que autores como Finkelhor e colaboradores (2012) aludem que trabalhar com o conceito de *bullying* é excluir do estudo conflitos triviais entre os colegas, como também deixar de investigar muitos atos de agressões graves. Para estudiosos (OLWEUS, 1993; OLWEUS, 1999) do *bullying*, a vitimização entre pares estaria englobando o que eles referem como “meros conflitos”. No entanto, as definições de vitimização entre pares e agressão podem excluir estes meros conflitos, enfatizando que para se qualificar como vitimização entre pares os atos têm de ter a intenção de causar danos, e a provocação lúdica e amigável não é, claramente pretendida. Esta não é uma proposta de abandonar o conceito de *bullying* e a hipótese plausível é de que o desequilíbrio de poder e repetição constituem alguns tipos particularmente graves, duradouros e prejudiciais de violência interpessoal entre pares.

Na literatura especializada, o conceito de vitimização entre pares tem muito mais abertura e flexibilidade. Em outras palavras, o *bullying* é uma subcategoria da vitimização entre pares (FINKELHOR *et al*, 2012), em nossa pesquisa entre escolares de Fortaleza estamos alinhados a esta conceituação, sendo considerado a frequência e repetição dos eventos.

Ao longo do século XXI, uma nova modalidade de violência entre pares emergiu junto a uma sociedade pós-moderna, regada pela internet e “cyberespaços”. A vida na Web (Redes sociais -*Facebook, Instagram, Whatsapp - Emails e Blogs*) é parte da vida dessa geração pós-moderna, onde interação, dão opiniões, se expressam, se comunicam sem barreiras, partilham informações e bens culturais. Portanto, isso também coloca o mundo virtual como um espaço de vivências e experiências, no qual não é possível ignorar a ocorrência do fenômeno da violência interpessoal.

Então, se tem o que pesquisadores (WENDT *et al* 2010; COSTA, 2011; OLWEUS, 2012; FREIRE *et al*, 2013) denominam de *cyberbullying*. O novo conceito apresenta características distintas: ultrapassa o horizonte do espaço e do tempo e assenta em fontes de poder que se baseiam no manuseamento das novas tecnologias, que alargam o poder pessoal de quem intimida e a vulnerabilidade de quem é vítima. Estas características estão associadas à dificuldade de, por um lado, identificar o agressor e, por outro, definir o momento e o local da ofensa, dificultando a delimitação do campo de prevenção e intervenção em face do fenómeno. A maior preocupação é a enorme facilidade da sua divulgação e a sua expansão junto de um universo de pessoas muito maior do que o *bullying* tradicional, e num lapso de tempo indeterminado.

Trazendo uma perspectiva de pesquisas internacional, observa-se que pesquisas voltadas a estudar o fenómeno da violência escolar vêm crescendo em todo o mundo. Em um estudo (CRAIG *et al*, 2009) envolvendo cerca de 202.056 crianças entre 40 países, mostrou que, em média, 27% das crianças nas escolas secundárias estavam envolvidas em situações de violência e cerca de 13% das crianças relataram ser vítima de *bullying*, 11% de serem agressores, e 4% se reconhecem como vítima-agressor. Wolke (2001) destaca que 24% das crianças inglesas são vitimizadas toda semana. Na Holanda foram estudadas 8.871 crianças, na qual a agressão física apresentou percentual de 16%, agressão verbal de 22%, e o *bullying* relacional em 27% (JANSEN *et al*, 2012).

Bullying na verdade é uma forma precoce de agressividade e comportamento violento, levando os envolvidos a abandonar a escola, a problemas de saúde e ao suicídio. Estatísticas revelam que uma em cada quatro crianças agressoras os denominados ‘bullies’ terá uma ficha criminal antes dos 30 anos (NCPC, 2005).

Nos Estados Unidos da América dados mostram que, em 2009, aproximadamente, 4% dos alunos com idades entre 12-18 relataram ser vitimados na escola durante os últimos 6 meses antecedentes à pesquisa. Durante o ano letivo de 2009-2010, 17 homicídios de jovens de idade escolar de 5 a 18 anos ocorreram nas escolas americanas (ROBERS, 2012). De acordo com a pesquisa do Ministério da Educação da Cidade do México e Universidade Intercontinental os tipos mais frequentes de violência interpessoal nas escolas da cidade do México são: verbal (39%), física (32%), psicológico (13%), sexual (10%) e *cyberbullying* (5%) (RAMIRÉZ, 2011).

A pesquisa que traz um panorama brasileiro dos atos de violência interpessoal nas escolas é a Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar (PeNSE) realizada nas 27 capitais e distrito federal em 2012, que tem como um de seus objetos de estudo o *bullying*, com um número de participantes de 109.104 escolares; 86 % deles entre 13 e 15 anos. Alude que sofrer *bullying* (sentir-se humilhado sempre ou quase sempre) pelos colegas de escola foi relatado por 7,2%, sendo a prática de *bullying* admitida por 20,8% dos entrevistados. E conclui que os achados da pesquisa, apontam maior prevalência de *bullying* entre meninos, na faixa de 11 a 14 anos, sendo menos frequente na educação infantil e ensino médio (MALTA, 2014).

Na pesquisa nacional realizada pelo Plan Brasil, em 2010, intitulada “*Bullying* no Ambiente Escolar” foram selecionadas cinco escolas de cada uma das cinco regiões do País, sendo vinte públicas municipais e cinco particulares. Participaram do estudo 5.168 alunos. A ocorrência do *bullying* emergiu em um clima generalizado de violência no ambiente escolar, considerando-se que 70% da amostra de estudantes responderam ter presenciado cenas de agressões entre colegas, enquanto 30% deles declararam ter vivenciado ao menos uma situação violenta. Quanto ao *ciberbullying* os dados revelam que 16,8% foram vítimas, 17,7% agressores e 3,5% vítimas e agressores ao mesmo tempo (PLAN, 2010).

Então, diante de tudo isso, o que está sendo realizado para combater atos de violência interpessoal no ambiente escolar? Pouco. Há carência de políticas públicas voltadas à prevenção do fenômeno. Todos os projetos e programas educacionais brasileiros que se destinam a combater e prevenir a violência escolar dão maior ênfase à violência explícita utilizando, em sua maioria, o espaço escolar como ferramenta de diagnóstico. No entanto, o lado bom é que pelo menos, esse processo de prevenção já foi iniciado no enfrentamento do fenômeno que é considerado um grave problema de saúde pública. O assunto já se faz presente em diversos fóruns de debates, congressos nacionais e internacionais e pesquisas acadêmicas no âmbito da educação, ciências sociais e da saúde (LISBOA, BRAGA, EBERT, 2009; BOTELHO, 2007; LOPES NETO, 2005),

Em 2008, foi elaborado o projeto “Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes” que teve como objetivo compartilhar com educadores informações acerca das diferentes formas de violência a que estão submetidas às crianças e adolescentes, visando subsidiar ações de enfrentamento (BRASIL, 2008). No mesmo ano iniciativas como o “Mais educação, menos violência: caminhos inovadores” do programa de abertura das escolas públicas nos fins de semana, apoiadas pela UNESCO (ROLIM, 2008 (b)), foram tomando espaço como medidas de enfrentamento da violência no ambiente escolar.

Em 2015, na esfera pública houve a aprovação da Lei que estabelece o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) em todo o país, já em vigor. A Lei nº 13.185 determina que seja considerada intimidação sistemática (*bullying*) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. A nova Lei considera que há “intimidação sistemática na rede mundial de computadores (*cyberbullying*), quando se usam os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial” (BRASIL, 2015). Todavia em relação ao novo dispositivo, questiona-se: como será posta em prática? Quais seriam as vias de denúncia e as medidas de punição?

Neste sentido, é relevante que pesquisadores e, em particular, órgãos de gestão das escolas disponham de instrumentos que permitam realizar uma análise situacional, consentindo na identificação de atos de violência interpessoal para subsidiar ações de promoção da cultura de paz e prevenção das violências no ambiente escolar (FREIRE, 2006; STELKO-PEREIRA, 2010; ANSER *et al* 2003).

1.2 Violências e saúde: contribuições da saúde coletiva na elaboração teórica sobre violência escolar

Fenômeno multiunívoco reconhecido pela imprecisão dos contornos semânticos, as violências interpessoais são consideradas um desafio do século XXI. Este fenômeno possui características sócio-históricas e caminha ao lado de toda a experiência da humanidade, como uma parte “inevitável” da condição humana. Encontra-se disseminado no tecido social, assumindo diferentes modalidades e causando amplo impacto na saúde da população. Está presente no comportamento de segmentos sociais significativos, sendo difícil pensar a sociedade brasileira sem levar em consideração a violência em suas múltiplas manifestações, como fato social e cultural (PINO, 2007; MINAYO, 2006; BRASIL, 2010; MATTOS, 2011).

A Organização Mundial de Saúde (KRUG *et al*, 2002, p. 4) define a violência como “*a utilização intencional do poder ou força física, na forma efetiva ou de ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade, da qual resulte ou possa resultar, com grande probabilidade, morte, dano físico, dano psicológico, perturbação do desenvolvimento ou privação*”.

O problema em “definir a violência” não é que não tenha acordo sobre como as coisas devem ser explicadas, é que não há consenso sobre o que deve ser explicado, ou se existe um único conjunto de fenômenos a ser explicado (STANKO, 2002). De modo que pode ser compreendida em uma percepção ampla para além do que se pode captar em uma percepção apenas externa do problema. A palavra “violência” e seus adjetivos correspondentes têm natureza polissêmica, suscetível de múltiplos sentidos, cujo poder evocativo faz com que a força do seu sentido seja maior do que seu significado (MATTOS *et al*, 2011).

Neste sentido, Lisboa e Ebert (2012) assinalam que “violência” se caracteriza pela intencionalidade, ou seja, uma ação agressiva que passaria a ser considerada violenta quando foi fruto de um projeto consciente, intencional e destrutivo. Se estabelecendo como tópico fundamental para a área de saúde pública, tendo em vista seus efeitos na saúde individual e coletiva, exigindo prevenção, enfrentamento, estrutura, estabelecimento e formulação de políticas e organização de práticas e de serviços exclusivos (NCHS, 2009; MINAYO, 2007), o que ocasionou também para este campo a discussão sobre a efetividade das ações de saúde (SARTI, 2011).

É uma questão paradoxal, já que seria insuficiente tratar da saúde ou de sua promoção, em busca de melhor qualidade de vida, sem a reflexão e especificação dessa qualidade enquanto sociabilidade, forma de ser e estar juntos em sociedade. A violência como questão, portanto, situa-se na própria interface da saúde com a sociedade (SCHRAIBER, 2014). Está disseminada, diferenciada, aparecendo em todas as regiões, e especialmente nas áreas metropolitanas, como terceira ou segunda causa de mortalidade ou de incapacidade precoce, de procura por serviços de urgência, emergência e reabilitação (MARSIGLIA, 2013).

Logo, a interface entre a saúde e educação permite determinar várias articulações entre o desenvolvimento de hábitos e práticas saudáveis de vida e o processo educativo dos estudantes, resultando em benfeitorias para escola, família e comunidade. De modo que, a saúde na e da escola é uma escolha de trabalho interdisciplinar com possibilidades concretas de intercessões que podem ser bem-sucedidas e eficientes, por meio de identificação de sinais de risco, comportamentos e modalidades de envolvimento de alunos em situações de vitimização entre pares, bem como o impacto que estas experiências exercem neles em termos de aprendizagem, formação, saúde e qualidade de vida (FREDLAND, 2008; BRASIL, 2009; SILVA, 2014).

No que se refere à tipologia da violência, a OMS propõe (KRUG *et al*, 2002) três grandes categorias, que correspondem às características daquele que comete o ato violento. Seriam: violência autoinfligida, subdividida em comportamentos suicidas, e os autoabusos; violência interpessoal, subdividida em violência comunitária e violência familiar, que inclui a violência infligida pelo parceiro íntimo, o abuso infantil e abuso contra os idosos. Na violência comunitária incluem-se a violência juvenil, os atos aleatórios de violência, o estupro e o ataque sexual por estranhos, bem como a violência em institucionais, como escolas, locais de trabalho, prisões e asilos; A violência coletiva, que inclui os atos violentos que acontecem nos âmbitos macrossociais, políticos e econômicos e caracterizam a dominação de grupos e do Estado;

Junto a esta classificação, Minayo (2006) adiciona a violência estrutural, que se refere aos processos sociais, políticos e econômicos que refletem a fome, a miséria e as desigualdades sociais, de gênero e etnia. Difícil de ser qualificada, pois ela ocorre sem a consciência explícita dos sujeitos, perpetuando-se nos processos sócio-históricos, naturalizada na cultura, gerando privilégios e formas de dominação. Ainda de acordo com a autora, a maioria dos tipos de violência apresentados anteriormente tem sua raiz na violência estrutural, que conduz à opressão de grupos, classes, nações e indivíduos, aos quais são negados conquistas da sociedade, tornando-os mais vulneráveis.

É necessário aqui apresentar a distinção entre violência e conflito, que por muitas vezes acabam sendo colocados como sinônimos e ambos são representados por conotações morais negativas.

Autores como Jurez Xesus (2001) distinguem o conflito como um fato consubstancial, necessário à vida, e potencialmente positivo, para as pessoas e grupos sociais, como parte da existência humana e sendo necessário ao processo de formação e socialização. O conflito como “ferramenta” de enfrentamento dos valores, dos interesses, das normas, da luta por poder e pela igualdade de oportunidade, sendo uma forma motivadora de nossa existência coletiva. Há uma comunicação entre os dois fenômenos, no entanto, a dinâmica de poder, as atitudes e as dimensões dos conflitos, poderão ocasionar atos violentos.

Os conflitos surgem em todas aquelas situações e que as diferenças de interesse, necessidade e valores entre pessoas dificultam a solução do problema. Um conflito sempre pode ser resolvido de uma maneira construtiva, ao enriquecer a todos que intervêm nele.

Porém, quando não há um manejo adequado das diferenças, os conflitos podem findar em atos de violência.

É importante considerar a diferença entre conflito e agressão, pois as violências interpessoais não são uma consequência inevitável de conflito, mas uma estratégia de resolução de problemas que traz danos aos envolvidos (COELHO *et al.*, 2014).

O conceito de *violência* é associado com relativa frequência aos de *crime* e *agressão*, sendo usados indistintamente, o que pode dar origem a graves equívocos, não só porque significam coisas distintas, mas também porque essa prática pode mascarar objetivos de natureza ideológica. O conceito de *agressão*, por sua vez, traduz tecnicamente uma disposição *natural* dos organismos mais evoluídos para o ataque e a defesa, quando determinados sinais físicos emitidos por outros organismos são “interpretados” como ameaça à própria sobrevivência. Como tal, o termo se aplica aos organismos animais e humanos. Mas, enquanto em aqueles essa disposição é regulada por mecanismos genéticos de natureza instintiva, nestes é subordinada às leis históricas da cultura, que passam a regular seus impulsos naturais na realização das ações humanas. (PINO, 2007, p. 767).

O mais importante é pontuar que as agressões se tornam atos violentos diante de conflitos que nada mais são do que opiniões diferentes ou maneiras divergentes de ver ou interpretar algum evento. A partir disso, todos podem viver momentos violentos em sociedade, pois têm a experiência do conflito em situações diárias, como parte integrante da vida e da atividade social. Ainda no esforço de entendimento do conceito, pode-se dizer que o conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações. Não existe a noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras (CHRISPINO, 2007).

Para o desenvolvimento desta proposta de pesquisa, coloca-se o conflito como um evento usual, parte do cotidiano das crianças em meio escolar, pois é constituída das relações sociais, em especial entre pares, e não ocorre ocasional, se posicionando, o conflito, como uma ferramenta de análise comportamental desta população diante das diferenças físicas, intelectuais e das orientações familiares, neste caso, possíveis disparadores de divergência entre escolares.

1.2.1 O modelo ecológico: fatores associados à violência interpessoal

Como afirmado anteriormente, esta pesquisa foi desenvolvida com base no modelo ecológico¹ para ajudar a analisar a natureza multifacetada da violência interpessoal entre escolares. O modelo explora a relação entre indivíduo e níveis contextuais, dinamicamente articulados e considera os episódios de violência como produtos dos múltiplos níveis de influência sobre o comportamento infantil.

Nenhum fator isolado é capaz de explicar por que algumas pessoas se comportam violentamente com outros ou por que a violência é predominante em algumas comunidades. A violência é o resultado de uma intrincada interação de variáveis situadas em diferentes níveis contextuais como individual, familiar, social, cultural e ambiental (Ver figura 1). Entender como esses fatores estão relacionados à determinada modalidade de violência é uma das etapas relevantes na abordagem da saúde pública para prevenção da violência (KRUG *et al*, 2002).

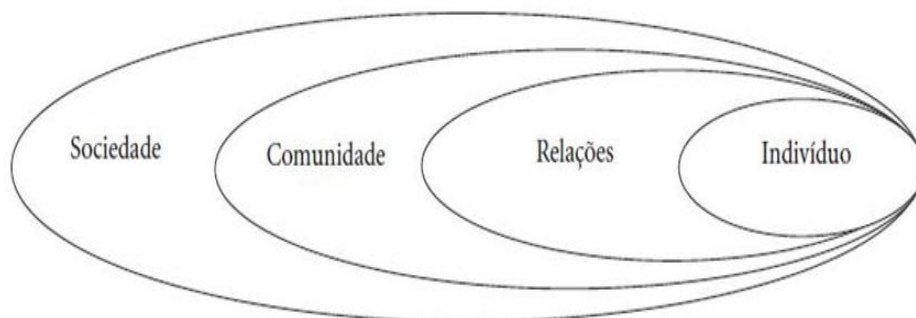


Figura 1. Modelo ecológico para compreender a violência, OMS, 2002.

Em outras palavras, a teoria em foco, em primeiro lugar, busca identificar os fatores biológicos que cada indivíduo apresenta em seu comportamento, concentrando-se nas características que aumentam a possibilidade da pessoa ser vítima ou perpetrador da violência. Em segundo, são nomeados os fatores relacionais, evidenciando-se as interações sociais, nos âmbitos mais próximos dos colegas ou pares (MINAYO, 2006; DAHLBERG, KRUG, 2007).

¹ Modelo ecológico foi apresentado pelo relatório da OMS em 1996 para análise e compreensão da natureza multifacetada da violência. Introduzido inicialmente no fim da década de 1970, este modelo foi primeiramente aplicado aos casos de abuso infantil e subsequentemente à violência juvenil. É baseado na teoria da bioecologia do desenvolvimento humano desenvolvido por Urie Bronfenbrenner. Após a publicação do relatório já foi diversas vezes empregado em análises por autores como Minayo (2006), Dahlberg e Krug (2007) e Alves (1997) e utilizado para discussões teórico-metodológicas como por Fernandes e colaboradores (2007), Yunes e Juliano (2010) e Ruotti (2006).

Em terceiro, são colocados os fatores comunitários e sua influência na dinâmica da violência. Nestes contextos comunitários são nomeadas as escolas e a vizinhança e problemas passíveis de serem encontrados, como tráfico de drogas e de armas, entre outros. Em quarto, o modelo enfatiza os fatores sociais mais amplos e dentre eles podem-se citar: normas culturais que justificam a violência como forma de resolver conflitos (MINAYO, 2006; DAHLBERG, KRUG, 2007).

Alguns elementos do modelo e suas inter-relações podem permanecer constantes através do tempo e do espaço (FERNANDES *et al*, 2007). Seus elementos objetivos e subjetivos são apontados como dirigindo o percurso do desenvolvimento humano; nenhum deles é presumido como suficiente se trabalhados de modo individual. É relevante compreender a natureza de cada uma dessas forças dinâmicas, fenomenológica e experiencial, que, embora relacionadas entre si, são tipicamente aplicadas em esferas diferentes. As forças objetivas e subjetivas são interdependentes e influenciam-se mutuamente. De modo que uma quantidade significativa de pesquisas indica que a coexistência dessas forças subjetivas, positivas e negativas, envolvendo o passado podendo, também, contribuir de maneira poderosa para modelar a direção do desenvolvimento humano no futuro (BRONFENBRENNER, 2011).

Ou seja, pesquisar ecologicamente o desenvolvimento de crianças significa defini-los como sujeitos em desenvolvimento e em determinado tempo e contexto, possibilitando que as particularidades do desenvolvimento vivenciadas pelas crianças que crescem num contexto definido, sejam enfatizadas, e não os déficits encontrados em função da comparação com crianças que se desenvolvem em contextos culturalmente diferentes (FERNANDES *et al*, 2007).

É relevante destacar que o modelo ecológico está pautado nos elementos objetivos e subjetivos que dirigem o percurso do desenvolvimento humano; nenhum deles, por si só, é presumido como suficiente. Logo, compreender a natureza de cada uma dessas duas forças dinâmicas, poderá ser o meio de avaliar as peculiaridades do indivíduo (BRONFENBRENNER, 2011).

De acordo com Bronfenbrenner (1996/2002), a abordagem Bioecológica do desenvolvimento humano, tem sido usada para ressaltar que o desenvolvimento humano está contextualmente, apoiado em quatro níveis dinâmicos e inter-relacionados: Pessoa, Processo, Contexto e Tempo (ALVES, 1997).

O nível da *pessoa*, que se refere às características próprias e particulares de cada ser humano, suas crenças e a forma como responde aos estímulos ambientais, suas disposições genéticas e inibidoras, potencialidades e deficiências; O nível do *processo*, que, basicamente, diz respeito aos aspectos psicológicos da pessoa em desenvolvimento relacionados à maneira como ela interpreta seu momento de vida.

Os processos proximais são como a força motriz do desenvolvimento humano, a energia que os conduz vem de fontes mais profundas que nos fazem retornar ao mundo experiencial, que exercem influência especialmente forte no desenvolvimento desde a infância até a fase do adulto jovem, operando no tempo e constituindo os mecanismos primários de desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 2011).

Também são definidos como formas particulares às interações entre o organismo e o ambiente, cada vez mais complexas. As formas de interação na família, na escola ou no acolhimento, estão alicerçadas sob três características de interação: a reciprocidade, o equilíbrio de poder e a relação afetiva. Estas características ajudam o microsistema a manter-se estruturado, a fim de permitir o desenvolvimento saudável (FERNANDES *et al*, 2007; YUNES, JULIANO, 2010).

O *contexto*, de acordo com Bronfenbrenner, compreende quatro subsistemas de análise, a saber, o *microsistema* (onde há um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas, local onde o indivíduo pode estabelecer interações face a face, como, por exemplo: a família, a escola, a creche, a universidade, a instituição, a depender da situação de vida de cada um); o *mesossistema* (inter-relações e influências recíprocas entre dois ou mais ambientes, nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente, como a relação entre a casa e a escola, a casa e o trabalho, etc.); o *exossistema* (inclui elementos do sistema que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como participante ativo, mas onde ocorrem eventos que afetam aquilo que acontece em um dos microsistema. Por exemplo: fatos no trabalho dos pais podem afetar o filho em casa) e o *macrossistema* (composto pelo padrão global de ideologias, crenças, valores, religiões, formas de governo, culturas, presentes no cotidiano da pessoa). Enfim, tem-se, o núcleo *tempo* que engloba tanto os acontecimentos históricos quanto os pequenos episódios da vida cotidiana, influenciando mudanças ao longo do ciclo de vida e do grau de estabilidade dos sistemas.

O microsistema considera igualmente, em consideração as relações familiares, as relações na sala de aula entre colegas e com os professores, e as relações com os amigos, centrada nas relações entre pares, enfatizando que as normas desenvolvidas entre os pares, comportamentos antissociais e competência social, que por sua vez coexistem com uma esfera relacional mais abrangente que definem disciplina, expectativas, regras e recompensas (FERNANDES *et al*, 2007).

No nível microsistema, as famílias refletem o problema dos contextos mais amplos em que vivem e muitos são atormentados por tensões causadas por mudanças radicais nas esferas políticas econômicas e sociais da sociedade (KASLOW, 2001).

Um elemento crítico do microsistema são os papéis sociais, pois, estimulam e influenciam o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Considera, ainda, que o crescimento psicológico da criança seja promovido através das relações interpessoais, da interação com pessoas que desempenham vários papéis ao mesmo tempo. Estas interações e os novos papéis desenvolvem atividades cada vez mais complexas e com reflexos importantes nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas (YUNES, JULIANO, 2010).

Ao longo do desenvolvimento infantil, a criança experimenta uma variedade de relações interpessoais, na família e na escola, que se configuram como o contexto de modulação do autoconceito. Refletindo assim, a avaliação cognitiva que cada indivíduo faz de seus atributos, habilidades e características frente a domínios específicos, como a aparência física, enquanto a autoestima parece refletir o significado afetivo mais geral que estes atributos, habilidades e características têm para o indivíduo (MILANI, 2009).

Por exemplo, os indivíduos não são sempre agressivos, mas quase sempre têm uma história de uma ou mais das seguintes opções: carência emocional de enfrentamento, depressão, ideação suicida, um ego recentemente ferido, o *bullying* vitimização, ou de um fracassado relacionamento pessoal. Dessa forma que o modelo, não deve se concentrar apenas em características, individuais, mas ponderar valores e crenças do macrosistema, que igualmente afetam o que ocorre no microsistema ou nível individual (FREDLAND, 2008).

Os fatores responsáveis por reações violentas são derivados de atitudes e comportamentos ou de condições sociais, econômicas, políticas e culturais mais amplas (DAHLBERG, KRUG, 2007). Logo, tratar de violências nas escolas significa lidar com uma intersecção de objetos e seus significados. Isto é, uma perspectiva sobre determinada ordem e não simplesmente a superposição ou o somatório dos objetos: escola e violência. O principal papel das pesquisas é

demonstrar que a violência que acontece não é unidirecional, é socialmente construída e, por isso mesmo, pode ser previsível (RUOTTI, 2006).

Baseado na epistemologia da complexidade de Morin (1996) se acredita que o que nos circunda está inscrito em nós. Não só a parte está no todo, mas o todo está na parte, podendo dizer que há complexidade onde quer que se produza um emaranhado de ações, de interações, de retroações. E sem dúvida somos singulares, posto que o princípio “O todo na parte” não significa que a parte seja um reflexo puro e simples do todo, mas que cada parte conversa sua singularidade e sua individualidade, porém de algum modo contém o todo. Do ponto de vista da complexidade é uma loucura acreditar na existência de apenas um lugar possível de onisciência; mas, o que se pode fazer para evitar o relativismo ou o etnocentrismo total é edificar metapontos de vista.

Logo a proposta ecológica está no sentido dinâmico da produção da violência, cuja interpretação se adéqua à teoria da causalidade complexa, em que ‘todas as coisas são causadas e causadoras’ de Edgar Morin (1996) e em que se evidenciam a retroalimentação entre fatores e a refletividade dos fenômenos (MINAYO, 2006). Por isso, a tônica reflexiva e metodológica proposta neste estudo é a articulação dos âmbitos biológico, subjetivo e social.

A partir da teoria ecológica buscou-se elaborar algo próprio às dimensões envolvidas no estudo entre escolares em Fortaleza, sendo elaborado um esboço, logo abaixo:

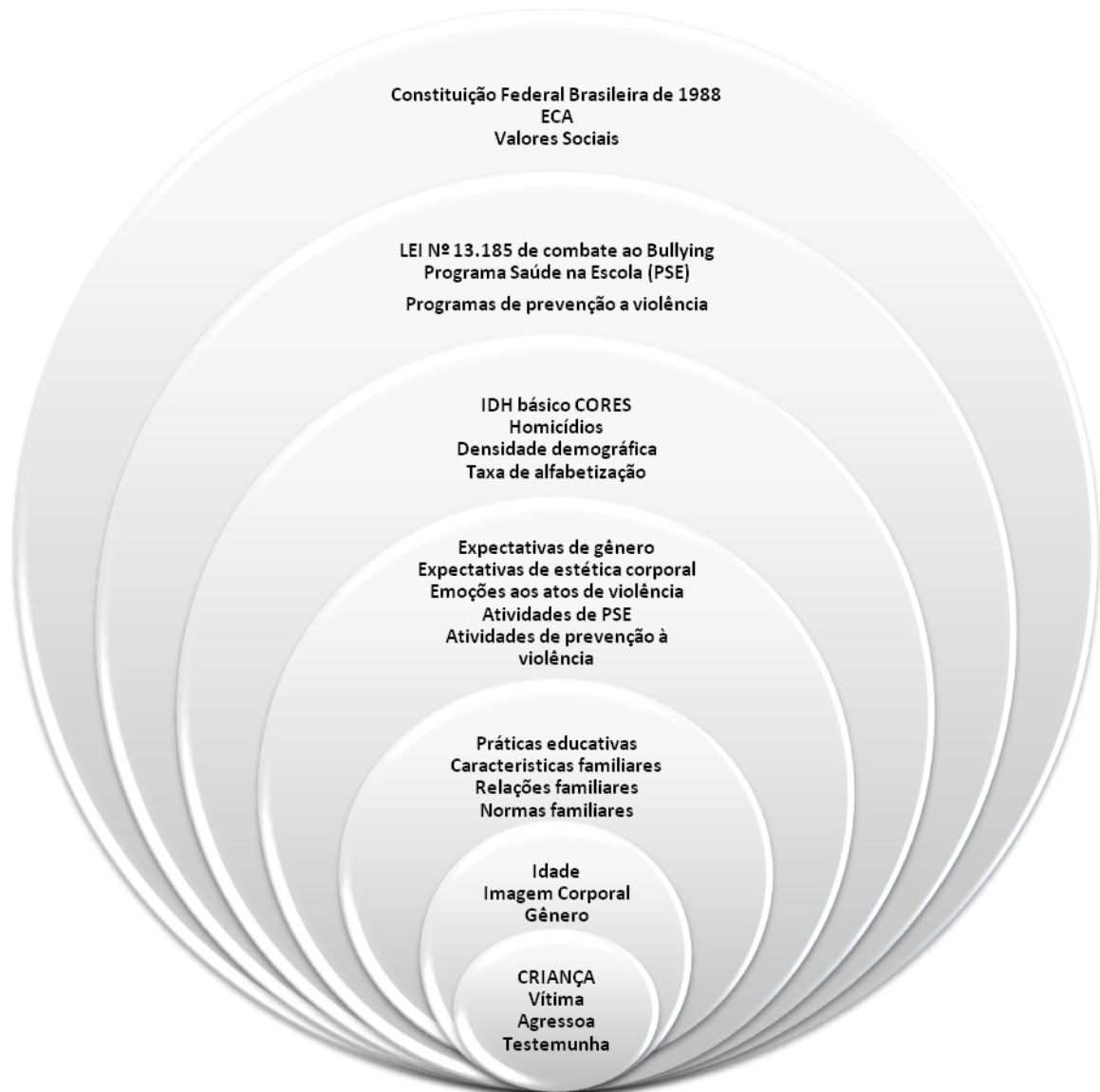


Figura 2. Modelo ecológico dos atos de violência interpessoal entre escolares de Fortaleza, Ceará, adaptado do modelo da Bioecologia do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 2011).

No esforço de adaptação do modelo ecológico, já utilizado pela OMS (KRUG *et al*, 2002) para a temática das violências intencionais, no estudo desenvolvido entre escolares de Fortaleza, ampliamos os níveis contextuais. Ainda que a construção da base empírica desta proposta não contenha todos os elementos referidos nos diferentes níveis contextuais consideramos relevantes aludir a mais de uma esfera distal por acreditar na interrelação estreita com o fenômeno estudado.

Trabalhar a partir do modelo ecológico significou expressar a intersecção e a articulação dos conjuntos de variáveis (ABRAMOVAY, 2002): o individual (sexo, idade, imagem corporal), o institucional (família e escola), o social (origem socioespacial, escolaridade dos

pais, status socioeconômico) e o comportamental (informação, sociabilidade, atitudes e opiniões) a fim de se referir à pluralidade das dimensões envolvidas. Portanto, foram estudadas variáveis representativas dos níveis contextuais e suas prováveis categorias analíticas que deram suporte para a compreensão situacional dos atos de violência interpessoal no ambiente escolar a partir do modelo ecológico.

1.2.1.1 Criança: vítima, agressor e observador

Discorrer sobre criança é contextualizá-la na fase infantil, como igualmente, compreender seu papel social, que ao longo da história da humanidade, posicionada em termos de diferença e incompletude diante dos adultos, resultando em sua voz pouco ativa e influente até os dias atuais.

Nascimento (2008) refere que a infância passou a designar a primeira idade de vida: a idade de dependência, da necessidade de proteção. Pode-se perceber, portanto, que até meados do século XVII, a ciência desconhecia a infância. Onde não havia lugar para as crianças nesta sociedade, fato caracterizado pela inexistência de uma expressão particular a elas. Percebe-se, então, que a primeira preocupação com a infância ligou-se à disciplina e à difusão da cultura existente, limitando todo e qualquer movimento infantil destinado ao prazer e ao aprendizado.

Infância não é apenas uma fase biológica da vida, mas uma construção cultural e histórica. Compreende-se que as abstrações numéricas não podem dar conta de sua variabilidade. No Brasil, no século XIX, o abandono das crianças nas rodas dos expostos ou o recolhimento em instituições eram fatos que revelavam as dificuldades de muitas famílias para garantir a sobrevivência dos filhos. A imigração, a industrialização, a exploração do trabalho infantil e o conceito de menores infratores, são alguns dos grandes fatores que determinaram uma apreensão da noção de infância (PASSETI, 2010). Essa percepção, somada às descobertas da psicanálise e da sociologia infantil, influenciaram o modo como a sociedade passaria a ver e a se comunicar com a criança, tanto para educá-la como para transformá-la (LEITE, 2011).

Pensadores como Rousseau e Locke ajudaram a nutrir e divulgar a ideia de infância no século XVII. Durkheim, Piaget, Freud foram, também, frequentemente citados nos estudos da sociologia infantil por trazerem perspectivas divergentes quanto ao papel da criança na sociedade.

Rousseau (1999) acreditava que criança é naturalmente pura de coração, angelical e idílica, que seria preciso educá-la de acordo com a natureza, desenvolvendo progressivamente seus sentidos e a razão com vistas à liberdade e à capacidade de julgar. Para Durkheim (LUCENA, 2010) a educação é uma função coletiva, que visa ao bem social. Por isso, à sociedade caberia determinar quais as ideias e os sentimentos a imprimir na criança para que se tornasse um cidadão adaptado, tem a teoria que o infante é um “depósito” de valores, crenças e opiniões.

Piaget tem forte influência na educação do século XX, em linha construtivista, a ideia de criança como um ser ativo, que constrói seu conhecimento na interação com o meio, mas não levam em consideração os contextos e as diferenças socioculturais das crianças homogeneizaram a expressão genética na conduta infantil (RAMOS, 2013). Na psicanálise Freud delinea os padrões de desenvolvimento e as superações esperadas nas diferentes fases da criança para explicar desvios na fase adulta. Desfaz, com seus estudos, o “mito do paraíso na infância” (FRANCISCHELLI, 2012).

Para Conh (2013), a concepção de infância deve ser sempre considerada nas duas pontas das pesquisas que fala *de* e *com* crianças – aquela que avalia o lugar da criança e trata de seus direitos, das políticas públicas a elas voltadas, de ações educacionais e aquela que atenta para o ponto de vista das crianças. São realidades multifacetadas, nas quais as ações voltadas às crianças e o lugar que lhes é destinado são definidos por concepções de infância, na mesma medida em que o modo como as crianças atuam e o que elas pensam do mundo, a partir desta posição que lhes é oferecida por adultos e que elas conhecem e reconhecem.

Então, que papéis assumem ou de que lugar falam as crianças sobre o fenômeno das violências interpessoais no ambiente escolar? Bem, se a natureza e as dimensões reais do fenômeno da violência ainda não estão suficientemente esclarecidas, como retratadas anteriormente, são bem conhecidas já as transformações que ele vem produzindo nos hábitos e práticas sociais destes sujeitos e nas virtudes que as fundamentam (PINO, 2007).

As variadas proposições e percepções dos atores envolvidos estão intimamente relacionadas ao desempenho de seus papéis sociais e aos contextos interacionais em que se encontram envolvidos. Há uma desvalorização das instituições como família e escola repercutindo na educação das crianças. Havendo transformações valorativas, estruturais e culturais na sociedade (JUNQUEIRA, 2010).

A pesquisa proposta para Fortaleza teve como foco para além dos fatores biológicos (idade e sexo), as interações cotidianas dentro escola. Crianças ou escolares, como aqui trabalhados,

podem ser reconhecidos a partir do tipo de protagonismo frente a distintas circunstâncias; podendo ser vítima, perpetrador e observador de violências entre pares, levando em consideração a diferença de frequência, duração e intensidade de seus comportamentos (LOPES NETO, 2005; FANTE, 2005). É válido destacar, as crianças podem assumir papéis sociais que não são únicos, fixos e imutáveis, capaz de assumir mais de um papel, como exemplo tem-se a vítima-agressora.

No que concerne ao papel de agressor, parte das pesquisas escolares centram-se na agressão física, referindo que estes escolares estão em risco para a delinquência e, possível encarceramento futuro (RENDA *et al*, 2011; FARRINGTON *et al*, 2011). Geralmente, são caracterizados por comportamentos antissociais, frequentemente direcionados para outras crianças. Em geral encontram pouca resistência das vítimas e assim por sua agressividade é muitas vezes livre de conflitos ou perseguições. São provocadores caracterizados por sua dominação física (principalmente entre os meninos) ou dominância social (principalmente entre as meninas). Buscam obter popularidade junto aos colegas e se sentirem poderosos em relação aos demais, tendo esse “status” reconhecido na medida em que seus atos são observados e, de certa forma, consentidos pela omissão e falta de reação dos atores envolvidos. Também acreditam que seu comportamento é justificado desde que suas vítimas mereçam o que recebem (PLAN, 2010; GUMPEL, 2010).

Observadores podem ser vistas como ativamente tomando um papel de expectador ao presenciar a agressão entre pares. Não participantes, pois são aqueles que convivem com a violência, mas não se manifestam sobre ela. Este grupo pode representar entre 50% e, aproximadamente, 85% das crianças e por isso é uma importante e excitante nova área de investigação. Crianças e jovens que são vitimizados na escola se encontram em risco para depressão e ideação de suicídio (GUMPEL, 2008).

Geralmente, pessoas tímidas, inseguras e passivas. Apresentam alguma diferença em relação aos demais colegas, como um traço físico marcante, algum tipo de necessidade especial, o uso de vestimentas consideradas diferentes, a posse de objetos ou o consumo de bens indicativos de status socioeconômico diferente dos demais alunos (PLAN, 2010).

No entanto, existe diferença entre os tipos de vítimas, a vítima (como acima descrito) e o agressor/vítima, também caracterizado como ansioso e tendo propensão para comportamento agressivo de estar em alto risco para uma variedade de comportamentos. Assim

comportamentos provocativos, impulsivos e, muitas vezes, parecidos com hiperatividade. Diferentes dos agressores este grupo é mais responsivo (GUMPEL, 2008).

A noção de “ser vítima” agrupa um espectro sem fim de possibilidades; as experiências são plurais. Uma determinada situação pode se traduzir como evento vitimizador para alguns, e não para outros. Assim como aquele, que se sente vítima em determinada situação, pode perceber-se ofensor em outras e vice-versa (AZEVEDO, 2013).

Ainda de acordo como o autor supracitado, qualquer um pode, em alguma medida, se perceber como vítima (talvez mais raramente percebem-se como ofensores). O estatuto de “ser vítima”- vítima da criminalidade urbana, vítima de violência doméstica, vítima do abuso da autoridade policial, vítima de assédio moral no trabalho etc. – representa um status, hoje legítimo, de direito violado e reivindicação.

Ao Estado, também se dá a necessidade de nomeação dessa experiência de “vitimização” e ser “vítima”. É este nome que permite aos sujeitos dar um sentido ao que foi vivido, ao mesmo tempo, que os sujeitos reformulam os sentidos deste termo, num processo fluido de ressignificações. As concepções atuais sobre vítima e vitimização compõem narrativas públicas contemporâneas e, na dinâmica relacional das interações, acabam por fornecer os “recursos” aos indivíduos para construir continuamente suas identidades através de suas narrativas ontológicas. Assim, ser vítima pode tornar-se um traço vitalício, na medida em que este evento se entrelaça a todos os outros eventos de vida desse sujeito, numa dinâmica trama de interações, acontecimentos, sentimentos, saberes e sentidos (AZEVEDO, 2013).

Sarti (2011) levanta questões instigantes sobre a construção social e histórica da “vítima” e a extensão que essa figura adquire na sociedade contemporânea como legitimação moral de demandas sociais. A construção da vítima é pensada como forma de conferir reconhecimento social ao sofrimento, circunscrevendo-o e dando-lhe inteligibilidade. A noção de vítima configura, assim, uma maneira de dar inteligibilidade ao sofrimento de segmentos sociais específicos, em contextos históricos precisos, que se produzem ou são produzidos como tal, conferindo legitimidade moral à suas reivindicações. A análise da construção da vítima na sociedade contemporânea supõe necessariamente o agressor e o contexto da violência, que permitem entender a lógica a partir da qual ela se manifesta e é qualificada como tal. Ser vítima não corresponde a um lugar determinado e, pelo caráter mutante da violência, seu lugar, assim como o do agressor, se desloca entre distintos sujeitos.

1.2.1.2 Ambiente relacional familiar

A instituição familiar, fundamentalmente é o principal responsável pela transmissão dos valores culturais e por orientações para a vida coletiva que repercutem sobre o perfil comportamental das crianças. Todavia, nem sempre assumiu esse papel. Na história do Brasil e no mundo ocidental, a família passou por processos que a distinguiu em diferentes momentos. Em meados do século XVII ocorreu uma releitura da infância, como já explicitado no tópico anterior, caracterizada como uma fase específica e fundamental do desenvolvimento humano, demandando por técnicas e aspectos educacionais específicos. Conseqüentemente, ocasionando uma reconfiguração social da família, que passa a se organizar em torno da criança, sendo a célula social responsável por garantir cuidados especiais, ao mesmo tempo e na mesma medida em que a escola foi transformada na principal instituição de socialização e preparação da criança para o ingresso na vida adulta (SILVEIRA, 2015).

Delineando este caminho de legitimação familiar na era medieval, a família era uma realidade moral e social mais do que sentimental. Na idade média a educação das crianças era garantida pela aprendizagem junto aos adultos, tendo vista que a partir de sete anos, as crianças iam morar com outra família que não a sua, enfraquecendo sentimentos como afetividade e o convívio entre pais e filhos (ARIÉS, 2014).

Dessa época em diante a educação passou a ser promovida cada vez mais pela escola, que na época era reservada aos clérigos e abriu portas para se converter no instrumento normal da iniciação social, na transição do estado da infância ao do adulto. Visando treiná-la para melhor resistir às tentações da fase adulta, bem como refletiu a preocupação dos pais de vigiar os filhos mais de perto. A substituição da aprendizagem pela escola exprime uma aproximação da família e das crianças, do sentimento de família e do sentimento de infância, outrora separados. O clima sentimental era diferente, mais próximo do clima atual, como se a família moderna tivesse surgido junto à escola ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola (ARIÉS, 2014).

O retorno das crianças ao lar foi um grande acontecimento, atribuindo à família do século XVII sua principal característica, que a distinguiu das famílias medievais. A criança tornou-se um componente indispensável da vida quotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro, deixando de ser apenas uma instituição do direito privado de

transmissão de bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas de seus descendentes (ARIÉS, 2014).

A família moderna separa-se do mundo e confronta à sociedade com o grupo solitário dos pais e filhos. Toda energia do grupo é consumida na promoção das crianças, cada uma em particular, e sem nenhuma ambição coletiva. O cuidado ofertado às crianças passou a inspirar sentimentos novos, uma afetividade nova que a história do século XVII demonstrou com persistência, ou seja, o sentimento moderno da família (ARIÉS, 2014).

Em outras palavras, a família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança. E o acontecimento essencial na criação da família moderna foi a inserção e depois a expansão da escolarização formal. A exigência de que as crianças fossem formalmente educadas por longos períodos levou a uma reformulação do relacionamento entre pais e filhos (POSTMAN, 2005).

Logo, compreende-se como família uma instituição em constante transformação, evoluindo graças à capacidade de buscar a estabilidade e, então, recuperando-a por meio de reorganizações de suas estruturas sob novas bases. Ou seja, a família é um sistema que passa por transformações constantes (CASARIN, 2007), conforme o tipo de sociedade, o tempo e a estrutura social, dado que acontecimentos socioeconômicos e culturais interferem diretamente. Para compreensão desta categoria são adotadas como bases dois conceitos de família; a jurídica e a sociologia.

Na perspectiva sociológica do conceito de família refere-se a um grupo que apresenta organizações estruturadas para preencher as metas básicas da vida biológica e social. É uma unidade social básica, ou seja, um conjunto humano mais simples que existe, por isso a família é a instituição básica da sociedade (DURKHEIM, 2007). Para a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) a família é definida como:

Conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco, dependência doméstica ou normas de convivência, residente na mesma unidade domiciliar, ou pessoa que mora só em uma unidade domiciliar. Entende-se por dependência doméstica a relação estabelecida entre a pessoa de referência e os empregados domésticos e agregados da família, e por normas de convivência as regras estabelecidas para o convívio de pessoas que moram juntas, sem estarem ligadas por laços de parentesco ou dependência doméstica. Consideram-se como famílias conviventes as constituídas de, no mínimo, duas pessoas cada uma, que residam na mesma unidade

domiciliar (domicílio particular ou unidade de habitação em domicílio coletivo)
(PNAD 1992, 1993, 1995, 1996).

A Constituição de 1988 protege, precisamente, três modalidades de entidade familiar; o casamento, a união estável e a família monoparental. O conceito de família abrange, necessariamente, a relação socioafetiva e o hedonismo, prestigiando a busca da realização pessoal e a felicidade de cada um dos sujeitos. Mas para esta análise categórica será utilizada a tipologia familiar de Holzmann (2008), na qual é caracterizada como:

Família Nuclear é constituída pelos pais (pai e mãe) e filhos; pai e filho(s); ou mãe e filho(s). Família Extensa é composta pelos avós, tios, primos, irmãos, cunhados, etc. E família Substituta é escolhida e aceita - de forma declarada ou não - para funcionar como família nuclear ou extensa. A busca de família, mãe ou pai substituto, se dá quando a pessoa necessita preencher um espaço vazio de uma ligação afetiva provocada por morte, separação, distância física e também por outros motivos. A família de origem continua sendo uma referência para a pessoa e a substituta oferece mais um espaço de afeto importante para a saúde física, psicológica, social e mental da pessoa. Por isso, a escolha e a vivência de uma família substituta devem ser incentivadas e encaradas como um ganho e não como uma perda. Exemplo: crianças que não têm o pai presente têm um tio ou um avô que exerce esta função.(HOLZMANN, 2008 p.163).

É presumível que a família influencia os moldes de pensar e agir que se transformam em hábitos, sendo o primeiro sujeito que referencia e totaliza a proteção e a socialização dos indivíduos. Apontada como elemento-chave não só para a “sobrevivência” dos sujeitos, mas também para a proteção e a socialização, transmissão do capital cultural, do capital econômico e da propriedade do grupo, bem como para ampliar as relações sociais (CARNUT; FAQUIM, 2010, VALLE, 2011 (a)).

As crianças acentuadamente agressoras parecem crescer em famílias que expressam algumas características distintas, como carência de diálogo e afeição; conflitos e violências domésticas. Como também, famílias de baixo nível socioeconômico, com menor nível de escolaridade e pais adolescentes (OLIVEIRA *et al*, 2015) apresentam crianças em maior risco para violência (EISENBRAUN, 2007). O comportamento dos pais e do ambiente familiar são fatores centrais no desenvolvimento do comportamento violento. A carência de supervisão, de aconselhamento, disciplina rígida e o uso do castigo físico são fortes preditores da violência durante a adolescência e idade adulta (KRUG *et al*, 2002, BOWES *et al*, 2009; JOLY *et al*, 2009).

Isto posto, entende-se que as violências se expressam pela constatação da ausência da palavra, ausência do diálogo e de uma visão crítica, seja por parte de quem assiste ou de quem vivencia a violência. A escola, a família e os meios de comunicação teriam função significativa na abertura deste diálogo. Fazem padecer a palavra cuja função é interpelar e procurar respostas e soluções para um fenômeno que fragiliza a formação dos sujeitos (OLIVEIRA, MARTINS, 2007).

Assim, as condições oferecidas por determinadas práticas familiares/ parentais moldam até certo ponto as relações afetuosas, importantes para a ocorrência dos processos desenvolvimentais, baseados em reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afetiva (BRONFENBRENNER, 1996/2002).

1.2.1.3 Âmbito comunitário: escolar

A instituição escolar teve como origem os abrigos “colégios” que se destinavam a receber e estudantes pobres, que aí iam viver fundados por doadores no séc. XIII. Não se ensinava nestas instituições, que no Século XV se tornariam institutos de ensino, em que uma grande população foi submetida a uma hierarquia autoritária e passou a ser educada nesses locais. Tais instituições tinham como missão proteger os estudantes das tentações da vida leiga, uma vida que muitos clérigos também levavam, dentro da moralidade e da ética. Os educadores se inspiravam então no espírito das fundações monásticas do Século XIII, dos dominicanos e franciscanos, que conservavam os princípios da tradição religiosa (ARIÉS, 2014).

Desta forma, adquiriu-se um valor intrínseco, tornando-se uma condição imprescindível, de uma boa educação, mesmo que leiga, pois se tratava tanto da formação e da instrução do estudante, impondo às crianças uma disciplina estrita. O colégio, então, tornou-se um instrumento para educação da infância e da juventude em geral. No século XVI, transformou-se em uma instituição essencial para a sociedade. Constituía ao menos na opinião mais racional dos educadores, pais, religiosos e magistrados, um grupo de idade heterogênea, que reunia alunos de oito-nove anos até mais de 15 anos, submetidos a uma lei diferente da que governava os adultos (ARIÉS, 2014).

Após a idade Média, a juventude escolar seria organizada com base em novos princípios de comando e de hierarquia autoritária. Essa evolução, é certo, não foi particular à infância, e se estendeu a toda à sociedade. Contudo, na escola, ela provocou uma modificação paralela do sentimento da infância. Surgiam duas novas ideias ao mesmo tempo: a noção de fraqueza da

infância e o sentimento de responsabilidade moral dos mestres. A disciplina se introduziria através da organização já moderna dos colégios e pedagogias com série completa de classes em que o diretor e os mestres se tornaram depositários de uma autoridade superior. Seria o governo que no século XV se estabeleceria e se desenvolveria como cada vez mais rigoroso (ARIÉS, 2014).

A infância estava reprimida a uma humilhação deliberada. A preocupação em humilhar a infância para distingui-la e melhorá-la se atenuaria ao longo do século XVIII. Esse processo veio a cessar na França, onde a opinião pública manifestou-se contrária ao regime disciplinar escolástico, que resultou em uma supressão por volta de 1763, trazendo a imagem do castigo corporal como algo reprovável. A partir daí se propaga a ideia de que a infância não era mais uma idade servil e não merecia ser metodicamente humilhada (ARIÉS, 2014). A aprendizagem tradicional foi substituída e transformada em instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela política.

A escola, na modernidade, conjuga em seu interior um conjunto de saberes acerca da infância, do professor, ensino e aprendizagem, instituindo padrões desejáveis de formação, de comportamento e pensamento (DANELON, 2015). No entanto, a apesar da escola, ser por excelência um o local dedicado à educação e à socialização da criança e do adolescente, transformou-se em cenário de agressão, autoritarismo e desrespeito mútuo (ABRAMOVAY, 2001).

E, atualmente, vive um período de crise da educação, onde o papel da escola já não está tão claro e não há mais sentido para os alunos frequentarem um espaço, percebido, como desagradável e excludente. O que outrora era visto como o trampolim para uma vida melhor, aumentando as oportunidades de trabalho e de qualidade de vida, se perdeu ao longo dos anos e, hoje, jovens vivem a desesperança em relação ao futuro e nesse contexto é que também emerge a violência na escola (RUOTTI, 2006).

A família e a escola possuem uma tarefa complexa inerente às transformações que a sociedade vem sofrendo ao longo do tempo. E, como consequência observa-se pais e professores queixarem-se no tocante a função de educar (MOMO e COSTA, 2010), acarretando a transformação do espaço escolar em uma vitrine dos sistemas (família e sociedade), revelando seus pontos positivos e negativos. Daí a relevância de aceitar que a aprendizagem é um processo individual, porém se dá no contexto sociocultural no qual o indivíduo está inserido (CASARIN, 2007).

Ou seja, a escola será o primeiro espaço social, onde a criança poderá tomar decisões individuais e autônomas diante dos conflitos, opiniões e ideias divergentes entre seus pares. As experiências vividas neste espaço, em consequências suas emoções e atitudes, são relações que serão formadoras do sujeito. A imagem, que ele obtém de si é apenas um dos elementos constituídos neste espaço e pelas pessoas que nela estão (Ver figura 2).

Como exemplo a imagem corporal, construída não apenas pela criança, mas sim por todos que estão ao seu lado, suas opiniões e conselhos frente à sua imagem, são elementos cruciais para a autopercepção corporal. Há também uma característica construída coletivamente com relação ao comportamento de cada criança, se ela é agressiva ou não. Um dos elementos desta pesquisa focalizou na satisfação com a autoimagem corporal pelas crianças(Ver figura 2).

Ainda em uma perspectiva individual, construída nas relações sociais entre escolares, também é possível investigar a percepção dos mesmos quanto às suas posições assumidas frente às situações de violência no âmbito escolar, se como agressores, observadores ou vítimas. Como, também, é neste nível contextual que as experiências de vitimização, nesta pesquisa, são definidas como conhecimento adquirido pelos elementos fornecidos pela própria vida e podem incidir sobre o sentimento de medo e segurança no ambiente escolar, podendo ou não interferir na rotina da criança (Ver figura 2).

Em situações hipotéticas as atitudes resolutivas que as crianças assumem, ou seja, o comportamento habitual que se verifica em circunstâncias diferentes em situações de conflitos como, exemplo, pedir ajuda ao professor, tratar o problema conversando, pedir desculpas, levar um objeto ou fazer parte de um grupo para se proteger, são questões fortalecedoras da análise situacional da violência interpessoal, visto que por meio destas é possível verificar um padrão de estratégias violentas ou pacíficas de resolução de conflitos (Ver figura 2).

1.2.1.4 Âmbito social: Coordenadorias Regionais

Em Fortaleza as escolas estão localizadas e divididas em subprefeituras na cidade, denominadas de Coordenadorias Regionais. Estas instâncias organizativas correspondem no modelo ecológico elaborado neste estudo (Ver figura 2) aos fatores comunitários. Compreende, portanto, as relações sociais com as escolas e demais instituições. Por sua heterogeneidade socioeconômica, cada uma das coordenadorias foi considerada como cenário, analisando-se suas possíveis associações ao fato de escolares serem vítimas, observadores e agressores.

Um alto nível de heterogeneidade (população altamente diversificada, com pouca coesão social), o índice de desenvolvimento humano e à alta densidade populacional são exemplos de características associadas às violências. Do mesmo modo, comunidades envolvidas com tráfico de drogas, alto nível de desemprego, baixo nível de escolaridade e renda média têm mais probabilidade de viver experiências violentas. Assim, a pesquisa demonstra as oportunidades para que violência ocorra sejam maiores em alguns contextos do que em outros, por exemplo, em áreas de pobreza ou de escasso apoio institucional (DAHLBERG, KRUG, 2007).

A vulnerabilidade da escola a várias violências, macrossociais, decorreria somando igualmente de sua perda de legitimidade como lugar de produção e transmissão de saberes, quando contraposta ao propósito de ascensão serial mediante critérios e a ampliação do escopo e do acesso de novos meios de formação recorrentes. Logo, ao se perguntar sobre o problema da violência nas escolas hoje, é preciso estar atento à sociabilidade que ela engendra entre os estudantes, aos fluxos que atravessam a instituição e a experiência escolar e política que rege a vida dos atores que nela convivem (AUGUSTO, 2015).

Como também é preciso admitir como as desigualdades sociais podem indicar as escolas mais propensas a experimentar comportamentos criminosos. A violência escolar tem sido vista como um problema "urbano" por pesquisadores, desvelando o que as violências podem aumentar se as condições ambientais não forem ideais (EISENBRAUN, 2007). Logo são mais prevalentes em locais com disparidades socioeconômicas mais pronunciados (DUE *et al*, 2009), atuando a realidade exterior diretamente no cotidiano escolar (SOARES, 2013). Reiteram, também, os pesquisadores Bowes (2009), Jonhson (2011) e Ruotti (2010) ao enfatizarem a importância de examinar a forma como o bairro e/ou ambiente podem provocar violência no âmbito escolar, de forma a intervir e apoiar o uso de uma lente ecológica para examiná-la.

O estudo ecológico de Brookmeyer e colaboradores (2006) traz contribuições únicas por exposição operacionalização das violências e do comportamento violento em geral e através de sua análise multinível de características de nível escolar, ambiental e envolvimento parental, afirmando por meio de ecologias sociais, como a eficácia do bairro e o perigo, tem implicações importantes para o processo de risco e proteção de crianças e jovens.

Abramovay (2002) chama a atenção para o aumento de registros de atos delituosos e de pequenas e de grandes de incivildades nas escolas. Um lugar não mais representado como seguro, de integração social, de socialização. Ao contrário, tornou-se cenário de ocorrências

violentas, podendo ser considerado um reflexo das desigualdades sociais, definidos por características sociais como riqueza, educação, ocupação, gênero e condições do local de moradia e estudo (BARATA, 2009).

1.2.1.5 Políticas sociais voltadas à infância

Em uma dimensão mais ampla tem-se o papel das políticas/programas desenvolvidos e implantados de proteção e direitos da criança e seu peso explicativo para o fenômeno da violência entre pares. Na análise realizada por Perez e Passone (2010) acerca das políticas sociais voltadas à criança, retrata a institucionalização da infância, como objeto de controle por parte do Estado brasileiro. A criança e o adolescente recebem status de sujeitos de direitos, revelando a profunda modificação representada em termos legislativos, normativos, culturais e conceituais para as diretrizes e políticas públicas destinadas ao atendimento da criança.

Deste modo, retoma-se o período no qual houve uma reconfiguração social da família, tornando-a célula social responsável por garantir cuidados especiais, ao mesmo tempo e na mesma medida em que a escola foi transformada na principal instituição de socialização e preparação da criança para o ingresso na vida adulta. Surgiu, então, uma preocupação governamental diante daquelas famílias que não pudessem oferecer tal base para o pleno desenvolvimento da criança. Coube aos agentes estatais definir com precisão como intervir, tornando necessário agenciar os dispositivos de saber na concepção de políticas públicas voltadas para as famílias mais pobres da sociedade (SILVEIRA, 2015).

Nesse cenário de mudanças econômicas, políticas e culturais no Brasil e no mundo, a noção de infância tomou um novo sentido social, deixando a criança de ser um agente central, rodeada de interesse e preocupação por parte da família e da igreja, tornando-se também, uma questão de cunho social de competência do Estado (PEREZ, PASSIONE, 2010).

Com as mudanças do regime de governo e novos governantes, a consolidação do espaço social destinado à infância, veio por meio de construções que discriminavam as crianças desvalidas, classificadas como “menores”. Essa estratégia estatal marcou os passos iniciais da infância e juventude como objeto de atenção das instituições do Estado, que finalizou com a instituição do Juizado de Menores e com a aprovação de um Código de Menores em 1927 (PEREZ, PASSIONE, 2010; SILVEIRA, 2015; PASSETTI, 2010).

Em outras palavras, o “menor” e a noção de “menoridade” se constituiu como regime tutelar composto por dispositivos de saber e intervenção, voltado para o controle disciplinar de crianças e jovens identificados como um “problema” governamental, representando um risco para o bem-estar da sociedade (SILVEIRA, 2015).

Os debates a respeito aos direitos do “menor” com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, criou um marco pelo qual a infância passou a ser valorizada e a criança considerada, internacionalmente, como sujeito de direitos pela Organização das Nações Unidas. Instituiu-se, desta forma, um movimento social internacional, considerando-as, pessoas em desenvolvimento, portadora de necessidades especiais e passíveis inclusive de proteção legal (PEREZ, PASSIONE, 2010).

Na década de 80 diante da redemocratização da sociedade e do Estado brasileiro, obteve-se como uma dessas conquistas a regulamentação da Constituição Federal de 1988, onde foram instituídas ordenações legais com base nos direitos sociais e em seguida na década de 90 veio a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (Lei Federal Nº8.069/90), que significou um marco do aprimoramento da legitimidade da infância brasileira de “menor infrator” para “crianças e adolescentes sujeitos de direitos” com a promulgação da Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (LOPES, 2007; PASSETTI, 2010).

Deste modo, o país extinguiu a categoria “menor” do arcabouço conceitual e jurídico, introduzindo a moderna noção de adolescência e incorporando os preceitos da Convenção Internacional dos Direitos da Criança. O ECA exige do Estado brasileiro e da sociedade política e civil esforços e continuidade nas ações tendendo, por um lado, a formulação, implementação, monitoramento e controle social de políticas constitucionais e estatutárias e por outro, ações mobilizadoras e societais capazes de ressignificar a concepção de infância e juventude presente no imaginário social da população (PEREZ, PASSIONE, 2010; PASSETTI, 2010).

O ECA assegura que nenhuma criança ou adolescente deve ser objeto de discriminação, negligência, exploração, violência, crueldade ou agressão dentro ou fora da família, saindo de um campo estritamente privado para sua apreciação como fator público intercessor de sanção social. Observa-se que o Estatuto em sua maior parte é composto pela declaração de direitos, aspectos procedimentais na administração da respectiva justiça e na enumeração das práticas ilícitas (STEIN, 2011). A seguir são reproduzidos alguns artigos:

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos; e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art 8º É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

O propósito desta análise categórica é compreender como estas medidas, legislações e diretrizes estão aptas a promover a proteção da criança e do jovem diante das violências. De acordo com os incisos I a VII do art. 206 da Constituição Federal Brasileira, é dever do Estado, diante do ensino, garantir atendimento em creche e pré-escola, bem como atendimento ao educando, no ensino fundamental, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência a saúde (STEIN, 2011).

Dessa maneira, observa-se que o setor saúde assumiu uma função com mandato social para atuar na prevenção, diagnóstico e notificação de casos de violência. Criou assim, um espaço privilegiado para a identificação e documentação crucial voltada ao acolhimento de crianças e adolescentes (BRASIL, 2016).

De acordo com Ministério da Saúde (2010), existem várias instituições e organizações, governamentais e não governamentais de apoio à criança, entre elas os conselhos tutelares, que são no total de 1.635, distribuídos em 15 estados brasileiros. Ainda assim, o Ministério e a literatura descrevem que infelizmente, mesmo com uma lei tão avançada como o ECA, as redes de atenção às vítimas ainda são precárias ou inexistentes, acarretando que o primeiro e o último passo de um processo de atendimento se reduzam ao tratamento das lesões e à denúncia.

Diante da proporção alcançada pelo fenômeno das violências, das releituras de suas concepções e abrangência das suas consequências, projetos e programas foram elaborados com o caráter de empoderamento dos sujeitos envolvidos e de enfrentamento do fenômeno, tais como o Programa Saúde Escola, Escola que protege, “Mais Educação e Menos

violência”, entre outros (DEBARBIEUX, 2002; ABRAMOVAY, 2002; RUOTTI, 2006; BRASIL, 2008).

No entanto, mais do que criar políticas, a integração da família-escola-comunidade, é necessária dialogar e estabelecer ações conjuntas de prevenção à violência, de cultivo de um cotidiano mais justo e igualitário (STEIN, 2011). Assim, estudos desenvolvidos através do enfoque ecológico são imprescindíveis na atenção à criança em situação de risco. Construindo intervenções a serem conduzidas por meio de aparatos sociais que possam proporcionar uma rede de suporte social ampla na proteção à criança (CASTRO ALVES, 2008).

2. METODOLOGIA

2.1 Desenho do estudo

Mediante os objetivos e finalidades deste estudo, optou-se por realizar uma pesquisa de natureza quantitativa, utilizando o levantamento do tipo *survey*, com base em corte transversal, por meio de inquérito populacional das crianças, de 10 e 11 anos, matriculadas na rede de ensino público municipal de Fortaleza.

Segundo Santana e Cunha (2013), este desenho fornece uma descrição instantânea na experiência do processo exposição/não exposição, que em geral é dinâmica e evolutiva no tempo, sendo considerada uma visão pontual e instantânea do fenômeno. Indicados para traçar diagnósticos da situação de um evento em uma população.

2.2 Cenário

A pesquisa foi realizada nas escolas municipais de Fortaleza, capital do estado do Ceará. Atualmente, ocupa a 5ª posição entre as mais populosas do Brasil, segundo dados do Censo 2010 (IBGE, 2010), promovido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (CARVALHO, 2010). No município de Fortaleza, assim como no Brasil, é instituído ao Estado à responsabilidade frente às escolas de ensino médio e profissionalizante e ao município a responsabilidade sobre as creches, ensino infantil e fundamental.

Fortaleza (ANEXO A) está subdividida em seis Coordenadorias Regionais (CORES), cada uma composta por suas determinadas escolas, hospitais, unidades básicas de saúde e conselho tutelar. Foi informado pelo Sistema Municipal Público de Ensino de Fortaleza que cerca de 191.503 mil alunos, em 2015, encontravam-se matriculados em 447 creches e escolas de ensino infantil e fundamental na cidade (FORTALEZA, 2014).

Para a construção de um perfil sociodemográfico e cultural de cada regional na qual as escolas e seus alunos estão inseridos (índice de desenvolvimento humano-IDH, renda individual e familiar, escolarização, homicídios entre outros) foi utilizado o Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), IBGE, bem como o estudo cartográfico realizada no ano de 2010, em Fortaleza, que teve como qualificar o planejamento das ações na área de Segurança Pública e Social de acordo com o perfil por ocorrências criminais, o mapa

dos equipamentos e os mapas georreferenciados dos bairros *rakeadores* de homicídios (MOURA, 2011).

2.3 Participantes

Os participantes foram alunos de 10 e 11 anos regularmente matriculados nas escolas públicas pertencentes a rede municipal de ensino pertencentes à Secretaria Municipal de Educação (SME), no 5º e 6º ano, no ano de 2016. Justifica-se a escolha destes participantes pelo fato de que nessa idade a criança assume mais independência nas suas atitudes, e que se encontra na fase de transição para adolescência, de modo a refletir na escola as frustrações e os êxitos do dia a dia.

Assim, a partir de uma política de perspectiva, os programas de prevenção precisam estar no lugar antes das crianças alcançarem o período da adolescência, no qual aumenta a probabilidade da manifestação de comportamentos de risco e a exposição à violência (BRASIL, 2005; SILVA, 2014). Para Rolim (2008a), entre os nove e os quinze anos de idade e para Joly e colaboradores (2009), o período de maior agressividade é por volta dos 10 anos.

Os dados quantitativos permitem notar que a incidência de vítimas de *bullying* (maus tratos a colegas com frequência superior a três vezes no ano de 2009) é maior entre os alunos da quinta e sexta série do ensino fundamental (PLAN, 2010).

No entanto, trabalhar neste universo, significa lidar com um problema social de defasagem idade-série, na qual dados disponibilizados pela SME de Fortaleza estavam, aproximadamente, matriculadas no ano de 2015, cerca de 32.771 crianças de 10 e 11 anos na rede pública de ensino, em idade adequada para o ano escolar, respectivamente 5º e 6º anos, estão 22.858 crianças distribuídas em 257 escolas municipais de ensino infantil e fundamental. Dos alunos matriculados no 5º e 6º anos 30,2% estão fora da faixa etária.

Diante disso, foi levado em consideração que a idade (10 e 11 anos) estivesse correspondente ao 5º e ao 6º ano. Assim, no 5º ano estão 8.744 com 10 anos e 5.026 com 11 anos. No 6º ano estão 550 com 10 anos e 8.538 com 11 anos (INEP/SME- Censo Escolar, 2015).

2.3.1 Amostra

Foi realizada uma amostra aleatória por conglomerados com representatividade municipal. Estimou-se a quantidade mínima de escolas a partir da expressão: $n=b*m$, onde m é a quantidade de escola a serem selecionadas, no primeiro estágio, b é a média estimada de alunos por série/idade nas 247 escolas, segundo estágio. A média ficou em torno de 26,1 alunos. Assim, aplicou-se a expressão $n=b*m$, obtendo-se $m=30$. Sendo estabelecidas 5 escolas por estrato (ANEXO B), a fim de se atingir o "n" mínimo de 783 alunos. Os estudantes que fizeram parte da amostra foram ponderados por peso amostral do respectivo estrato que pertença, a fim de se manter a representatividade da população de 22.858 alunos elegíveis, distribuídos nas seis regiões de Fortaleza. O tamanho da amostra estimada de alunos sorteada, foi obtido com os seguintes parâmetros: poder de 80%, intervalo de confiança de 95%, proporção de 0,50 e erro de 0,05.

Foi levada em consideração como proporção do banco a proporção real, pois as amostras não foram exatamente iguais em cada regional. O peso é o fator de ajuste ponderal entre os dados coletados, logo para análise se obteve como resultado 801 unidades amostrais, que por definição; não cabe falar participantes, dado que são ajustes matemáticos. É relevante, igualmente, destacar que sobre os percentuais nas variáveis que vão de 1 a 12 o percentual é maior que 100%, pois, a variável é de múltipla escolha e o mesmo indivíduo pode escolher mais de uma alternativa.

Logo os critérios de inclusão foram: crianças que apresentaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido/TCLE (APÊNDICE A) rubricado pelo responsável, que fossem alfabetizadas, que estivessem cursando o 5º ou 6º ano, e que referissem ausência de doenças que causassem interferência no preenchimento do questionário. Obedeceram aos critérios de exclusão: crianças com problemas mentais e que não estivessem presentes no momento da coleta. E os critérios de descontinuidade do estudo foram: desistência ou problemas familiares das crianças que as impedissem de participar da pesquisa, durante ou após o início da coleta.

O recrutamento dos participantes foi realizado por meio de sorteio quando houvesse na escola, mais de uma sala de 5º e/ou 6º ano, dado esse fornecido por diretor/coordenador responsável pela escola no período. Os alunos que estivessem em sala de aula acima da faixa não foram excluídos, mas seus questionários não foram analisados ou utilizados nestas

análises. A pesquisa não perpetrou nenhuma restrição quanto à cor, credo, raça, ou situação financeira, ou pais/responsáveis que se fizessem presentes nos dias dos encontros.

2.4 Coleta de dados

A coleta de dados teve início em junho de 2016, posteriormente à autorização da SME de Fortaleza, bem como consentimento dos dirigentes das escolas, após a explanação dos objetivos e metodologia do estudo. Foi realizado contato, primeiramente, por telefone com as escolas e seus respectivos responsáveis, com intuito de obter informações sobre o funcionamento de cada escola e a quantidade de turmas de 5º e 6º anos, bem como seus horários de funcionamento e se possível agendamento para visita/reunião.

No dia da entrada em campo, foi entregue o documento de autorização da realização da pesquisa concebido pela SME, para que a escola obtivesse uma cópia. A pesquisadora apresentou, formalmente, o instrumento de coleta de dados e os objetivos da pesquisa ao(a) diretor(a). Após apresentações, a pesquisadora foi encaminhada às salas de salas (5º e/ou 6º ano). Se informado que a escola continha mais de uma sala para cada ano, foi realizado sorteio para selecionar a turma participante. Assim, o TCLE foi entregue para assentimento dos responsáveis para que no dia posterior fosse realizada a aplicação do questionário. No entanto, devido ao baixo retorno dos TCLE, foi necessária a entrega, em algumas escolas, em mais de uma turma para o alcance do “n” representativo de estudantes para a escola.

Após a coleta de Termos e autorização(ões), a pesquisadora realizou a aplicação do questionário, de modo que cada criança recebeu um exemplar. Neste momento, também, foi solicitada a saída do(a) professor(a), ofertando maior conforto no preenchimento das respostas. Como, também, para comodidade, na maioria dos casos, os alunos realizaram o autopreenchimento na própria sala de aula, biblioteca ou laboratório de informática.

Inicialmente, a pesquisadora fez a leitura do Termo de Assentimento/TA, sendo informado que o questionário seria lido juntamente com eles e que nenhuma resposta deveria ser dada em voz alta. Cada bloco de questões foi lido, em voz alta pela pesquisadora, pausadamente e os estudantes as responderam simultaneamente (autoaplicado). No ato de preenchimento, os alunos foram instruídos para não escreverem seus nomes nos questionários, protegendo o anonimato de suas respostas e assegurando que apenas o pesquisador teria acesso às mesmas. A aplicação do instrumento teve duração média de 50 minutos. A coleta de dados foi finalizada em novembro de 2016, após 30 escolas e 792 questionários aplicados e validados.

2.4.1 Instrumento de coleta de dados

O questionário (APÊNDICE C) utilizado é estruturado, anônimo e autoaplicado, trazendo à tona os níveis contextuais do modelo ecológico elaborado. Contém ao todo 78 questões objetivas subdivididas em sete blocos temáticos, a saber:

A) O bloco “Características pessoais” contém perguntas referentes à idade, sexo e ano escolar.

B) O bloco “Características Familiares” alude acerca da profissão, escolaridade e situação civil dos pais. Como também, engloba a formação familiar, quantidade de irmãos e com quem eles moram.

C) O bloco “Relacionamento entre escolares” que está subdividido em três subtópicos:

3.1 Traz perguntas que colocam a criança na posição de “vítima”. Questões que conjecturam o que é referente às duas últimas semanas que antecedem a pesquisa, situações como “Me empurram”, “Me ameaçaram”, “Bateram em mim” entre outras situações. São contempladas, igualmente, informações sobre a quantidade de vezes que estas situações ocorreram, os locais, quem seriam os agressores e as razões/motivos que eles acreditam terem levado os colegas a terem lhes agredido. Também questiona se eles sabem se alguém testemunhou o momento em que foram agredidos e o que estas pessoas fizeram. Em seguida foram incluídas questões relativas ao *ciberbullying*².

3.2 Tem-se a perspectiva da criança como observador, se elas observaram situações como “Empurrões”, “Ameaças”, “Brigas de bater”, entre outras na escola, como também a quantidade de vezes, onde aconteceram e o que fizeram diante dessas situações.

3.3 Posiciona a criança como agressor. Ou seja, que atitudes e comportamento ela tomou, como “Empurrei um colega”, “Ameacei um colega”, “Bati em um colega”, entre outras. A quantidade de vezes que ela fez isso, onde, com quem ela praticou essas atitudes, quais razões e motivos a levaram a ter esse comportamento e o que ela sente pelo colega que ela pratica essas ações. E finaliza questionando se ela foi castigada por causa deste comportamento e por quem. Esses três blocos foram adaptados e baseados no instrumento validado e elaborado pelas pesquisadoras Isabel Pimenta Freire, Ana M. Veiga Simão & Ana S. Ferreira (2006)³.

²Questionário Ciberbullying de Isabel Freire, Maria Manuela Alves, Ana Paula Breia, Diana Conceição e Lenia Fragoso (2013);

³“Violência entre pares”, instrumento de estudo de diferentes manifestações de violência entre pares, aferido para a população portuguesa no 3º ciclo de ensino básico. A validação deste instrumento realizada no Brasil por um grupo de pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas, já aplicado em diferentes cidades (FREIRE, 2006).

D) O bloco “Imagem Corporal”, baseado no instrumento da Pesquisa Nacional Saúde do Escolar⁴ indaga sobre o que a criança acha da própria imagem. Questionando se a mesma se acha gordo(a) ou magro(a), o que está fazendo em relação ao seu peso, se vomita ou toma remédios para emagrecer e se gostaria de mudar alguma coisa no corpo.

E) O bloco “Atitudes” tece uma situação hipotética de briga e possíveis atitudes que o escolar poderia tomar para evitá-la, por exemplo: “Pedir ajuda a um professor”, “Fazer parte de um grupo para se defender”, “Levar um objeto para se defender”, entre outras opções. Para cada opção a criança poderá responder: sim, não ou não sabe.

F) Este bloco é denominado de “Experiências de vitimização na escola”, questiona se as crianças sentem medo de serem agredidas no âmbito escolar, quantas vezes deixaram de ir à escola por não se sentirem seguros dentro dela, quantas vezes foram ameaçadas e se precisaram, após alguma briga, de atendimento médico ou de enfermagem. Pergunta, também, se elas acham que são agredidas e perseguidas, se os colegas as consideram pessoas agressivas e se concordam com a opinião dos colegas.

G) O bloco “Relações Familiares” traz indagações sobre o aconselhamento familiar diante de situações de conflitos entre pares na escola. Como exemplo; “Quando alguém bater em você, bata também” e “Quando alguém xingar, não ligue”, para cada opção a criança poderá responder sim ou não. Ou seja, se escuta aquele conselho em casa, sim ou não. Neste bloco também será possível obter o componente da relação afetiva entre pais e filhos. Será pesquisado se os pais costumam bater neles, quem costuma bater se o pai, a mãe ou outra pessoa e se costuma bater com algum objeto. Ainda questiona se as crianças falam com seus pais sobre seus sentimentos e pensamentos, se querem ser como seus pais, a frequência com que os pais elogiam quando as mesmas fazem algo bom e se os pais sabem com quem estão quando não estão em casa. Para este componente utiliza-se uma escala *likert* como resposta (Nunca ou quase nunca; Às vezes; Sempre ou quase sempre)⁵.

⁴PeNSE, instrumento elaborado pelo Ministério da Saúde para a Pesquisa Nacional Saúde do Escolar, realizados em 2009 e 2012 (BRASIL, 2012)

⁵“Violência escolar entre pares”, instrumento elaborado por Ceci Vilar Noronha, baseado em Orpinas (2001) e utilizado por Santos (1998), abordando situações hipotéticas de experiências de vitimização vivenciada na escola e normas/aconselhamento familiares que contém questões que permitem obter informações sobre atitudes, sentimentos e estratégias de lidar como situações conflituosas.

2.4.1.1 O estudo piloto

Um estudo piloto, autorizado pela SME, foi realizado (21 de dezembro de 2015) com 13 alunos (30 alunos na turma), em uma das escolas não sorteadas, procurando identificar problemas de compreensão do questionário e disposição das questões, auxiliando no aprimoramento do instrumento, com a finalidade de reforçar a confiabilidade e validade do instrumento.

O piloto ocorreu na escola Haroldo Jorge Braun Vieira, selecionada por meio do sorteio entre as 247 escolas municipais. A instituição pertence a CORES IV, no bairro Vila União, considerado um dos bairros mais centrais da cidade, sendo equivalente a distância para os limites de Fortaleza, razão pela qual é procurado para instalação da sede de empresas de transporte urbano. Segundo o IBGE (2010) vivem cerca de 17 mil moradores e, contém três comunidades carentes importantes: Favela do Carvão, Jagatá e complexo Lagoão.

Os alunos foram acessíveis e rapidamente se prontificaram a responder o questionário. No entanto, a aplicação durou cerca de 60 minutos, e a pesquisadora observou que em torno de 40 minutos eles já estavam mais dispersos. Deste modo, foram retiradas algumas questões no intuito de diminuir o tempo de leitura e preenchimento. Um aspecto impreciso nas perguntas esteve presente no bloco características familiares, onde se observou que parte dos alunos não soube responder a escolaridade dos pais, o que trouxe um pouco de agitação. No entanto, ao ser esclarecido o que caracteriza o ensino fundamental e médio, alguns já souberam responder e logo voltaram a se concentrar, visto que há uma opção “Não sei”. Durante a análise dos questionários notou-se que palavras “vítima” e “agressor”, foram por alguns, mal interpretadas. Logo, houve uma reformulação e padronização destas palavras, tentando simplificar e esclarecer ainda mais as questões.

2.5 Análise dos dados

Estão descritos na seção de métodos de cada um dos capítulos que compõem esta tese.

2.6 Aspectos éticos da pesquisa

O projeto foi submetido à avaliação ao Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal da Bahia/UFBA com Parecer nº 1.822.043 (ANEXO C). Ressalta-se que todas as deliberações deste comitê estão fundamentadas na Resolução do Conselho Nacional de Saúde Nº. 466/12 (BRASIL, 2012) e a ética permeando por toda a pesquisa, incluindo a abordagem dos princípios da Bioética.

O(s) procedimento(s) utilizado(s) na aplicação do questionário poderiam trazer algum desconforto como ficar constrangido ou estimular retorno de questões de ansiedade ao falar e/ou responder perguntas relacionadas ao tema violência, como forma de minimização, os alunos responderão individualmente o questionário, sem respostas em voz alta, e caso algum deles não se sinta confortável em responder não será obrigado, podendo deixar o material em branco. A pesquisadora, também se colocou disponível aos alunos que quisessem conversar sobre o assunto. O tipo de procedimento apresentou um risco mínimo para os estudantes, que foi reduzido pelo(a) seu anonimato e pela sua autonomia de desistir de participar da pesquisa ou não participar, sem que fosse identificado.

Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de foi oferecido elevada possibilidade de gerar conhecimento para entender, prevenir ou aliviar um problema que afete o bem-estar dos alunos; O risco se justifica pela importância do benefício esperado; O benefício será maior, ou no mínimo igual, a outras alternativas já estabelecidas para a prevenção da violência no âmbito escolar.

Todas as informações obtidas permanecem guardadas de forma sigilosa, de acordo com os princípios éticos que norteiam a preservação do participante no caso da publicação do trabalho. A autonomia foi preservada, de modo a lhes oferecer garantia de sigilo das informações e de recusar a participar na investigação a qualquer tempo, sem causar prejuízos.

O Princípio da Beneficência é caracterizado na pesquisa em relação às estratégias de promoção da saúde e trocas mútuas de conhecimento entre academia e autoridades de saúde e educação. A Não maleficência irá abranger todo o universo do estudo, preservando a individualidade de cada informante. A Justiça contribuirá para a conformação de ações que sejam de promoção de saúde. Foram previstos procedimentos que assegurem a confidencialidade, o anonimato e o consentimento informado.

CAPÍTULO I

RELAÇÕES ESCOLARES: UMA ANÁLISE DOS PERFIS DE VÍTIMA, AGRESSOR E OBSERVADOR

1.1 Introdução

As violências intencionais mostram-se recorrentes na mídia, nos telejornais e nas novelas, assumindo destaque nas discussões cotidianas da sociedade contemporânea. Fala-se de ocorrência de guerras, domínio das facções, números crescentes de homicídios, até mesmo, nos discursos entre os mais jovens. Então, caberia iniciar este capítulo com a questão colocada por Ristum (2017), seria a violência intrínseca à natureza humana? Em sua reflexão a autora concebe o fenômeno como algo gerado pelos processos sociais, históricos e culturais, se desligando de uma percepção fatalista alusiva a uma natureza humana violenta para se aproximar de uma concepção de construção social da violência, o que implica na sua possível desconstrução, permitindo alusão a uma nova parte da história com caminhos a serem eleitos.

É nesta perspectiva que a Organização Mundial de Saúde (OMS) compreende a violência inscrita na abordagem ecológica como resultante da interação de dimensões (níveis) individuais, relacionais, comunitários e sociais. Dessa forma não se trata de uma lógica restrita ao sujeito, nem ao seu núcleo familiar (BISPO; LIMA, 2014).

O segundo nível discute a maneira pela qual as relações sociais mais próximas interferem no risco para vitimização e perpetração pela/da violência. O terceiro nível analisa os contextos comunitários em que as relações se inserem (por exemplo, escolas) e, por último, analisa os fatores sociais mais amplos, como as normas culturais, as políticas de saúde e educacionais, dentre outras. Nessa construção, não se trata de uma lógica restrita ao sujeito, nem ao seu núcleo familiar (BISPO e DE LIMA, 2014).

Em relação aos cuidados dispensados às crianças, a escola desempenha na contemporaneidade funções essenciais que a faz presente nos discursos sociais, políticos e midiáticos, o que tem levado a um aumento de pesquisas sobre o tema, nas últimas três décadas, com um incremento a partir de 2011, ganhando cada vez mais espaço na agenda de pesquisa no campo da saúde e educação (BISPO e DE LIMA, 2014; NJAINE *et al*, 2017). Particularmente, em relação à violência entre pares, buscam-se as suas causas mais específicas, situadas no interior das escolas, e também mais abrangentes, ou seja, suas

relações com os processos sociais, políticos e econômicos (BISPO e DE LIMA, 2014). E, esta centralidade acentuada da escolaridade nas sociedades contemporâneas implica que a escola seja hoje um lugar de vida que ocupa um tempo cada vez mais longo no cotidiano de crianças, jovens e adultos, sejam estes alunos, professores ou outros profissionais da educação (ALVES, 2016).

Observando o contexto cearense, notícias acerca da violência relacionada ao ambiente escolar emergem diariamente e são cada vez mais frequentes, como as abaixo divulgadas na grande imprensa local:

Estudantes e professores são vítimas de violência em escolas do Ceará: Em Fortaleza, uma creche foi invadida e teve uma das salas incendiada e um garoto de 14 anos foi executado na saída da escola. Em Ocara, mais de 27 alunos foram mantidos em cárcere em salas de aula durante assalto (OPOVO, 2017).

Menina morre após ser baleada em frente a uma escola particular em Fortaleza (Tribuna do Ceará, 2018).

Boatos de invasão de facções levam escolas municipais a fecharem nesta sexta-feira; uma grande movimentação tomou conta das proximidades dos colégios, cerca de 200 estudantes tiveram sua rotina alterada (Tribuna do Ceará, 2018).

Professores são ameaçados de morte, e escola fecha as portas em Fortaleza. Nas paredes dentro de uma sala de aula é possível encontrar mensagens de uma facção criminosa ameaçando professores e funcionários. “Nós vamos invadir e vamos matar geral. 30 de janeiro 2018. Ass: Crime”. (Tribuna do Ceará, 2018).

Escola em Fortaleza pichada com ameaças a professores segue com aulas suspensas: paredes da escola apareceram com pichações assinadas por uma suposta facção, material didático e cadeiras foram retirados do lugar no intervalo das aulas desta segunda-feira. “A direção disse para a gente que não vai ter aula, pois a escola recebeu ameaças de traficantes. (G1, 2018)”.

O fenômeno da violência escolar tem magnitude nos âmbitos nacional e internacional. Uma pesquisa, realizada em 40 países (CRAIG *et al*, 2009), envolvendo cerca 202,056 crianças, revelou que, em média, 27% das crianças nas escolas secundárias estavam envolvidas em situações de violência. Entre os países que participaram do estudo, o EUA obteve a pior colocação; uma em cada sete crianças sofre *bullying* no país. Wolke (2001) destacou que 24% das crianças inglesas são vitimizadas semanalmente. Na Holanda uma pesquisa com 6369 crianças de 5 e 6 anos, demonstrou que um terço delas praticavam ou

sofriam *bullying*. Na Jamaica uma pesquisa com 1867 crianças indicou que 64,9% dos alunos relataram ter tido experiências de vitimização (CHAMBERS, 2015).

No Brasil a pesquisa que traz um panorama nacional relativo aos atos de violência interpessoal nas escolas é a Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar (PeNSE), realizada nas 27 capitais e Distrito Federal, em 2012, com 109.104 escolares. Os achados desta pesquisa assinalam que sofrer *bullying* (sentir-se humilhado sempre ou quase sempre) pelos colegas da escola foi relatado por 7,2%, sendo a prática de *bullying* admitida por 20,8% dos entrevistados. Na pesquisa nacional realizada pelo Plan Brasil, em 2010, intitulada “*Bullying no Ambiente Escolar*”, com alunos de 10 a 21 anos, em um recorte temporal de um ano, a ocorrência do *bullying* emergiu em um clima generalizado de violência no ambiente escolar, considerando-se que 70% da amostra de estudantes responderam ter presenciado cenas de agressões entre colegas, enquanto 30% deles declararam ter vivenciado ao menos uma situação violenta.

Utilizando a Prova Brasil de 2007 e 2009, na observação de 6.727 escolas, e as informações dos alunos da 4ª e 8ª série do ensino fundamental, Becker e colaboradores (2016) verificaram o preocupante achado de que aproximadamente 47% das escolas registraram o comportamento violento de pelo menos um aluno, em que a maioria das agressões de alunos (79%) é cometida contra outro colega.

A heterogeneidade nos resultados dos estudos nacionais e internacionais referentes à prevalência das violências interpessoais e do *bullying* parece ser decorrência das distinções metodológicas entre as pesquisas, como as características dos instrumentos utilizados na avaliação e as diferenças na operacionalização do fenômeno (SEIXAS, 2005). Assim, a percepção da violência no meio escolar muda de acordo com o enfoque teórico-metodológico pelo qual esse ambiente é abordado (ABRAMOWAY, 2003).

Parte dos estudos referenciados faz menção ao *bullying*. Ristum (2010), refere que estes são atos que envolvem abuso de poder físico ou psicológico entre pares, numa relação assimétrica, onde de um lado há o exercício da dominação e da prepotência e, de outro, está a vítima, submissa, conformada, atemorizada e cheia de raiva por conta dos atos sequenciais e sistemáticos contra si (OLWEUS, 2013). Finkelhor (2012) classifica o *bullying* como um subtipo da violência interpessoal e defende que se trabalhado isoladamente, acabará por excluir a agressão séria entre pares. Talvez o maior problema seja o que a definição formal de *bullying* exclui. Por enquanto exclui conflitos triviais entre pares, como também pode fazê-lo

em relação a atos de agressão muito sérias, que podem não ter o caráter repetitivo. Antunes e Zuin (2008) corroboram com esta colocação ao criticar o atual foco no *bullying*, como maior expressão de violência na escola. Afirmam estes autores que essa excessiva ênfase, acaba por ocultar outras tensões e formas de agressão de que são vítimas estudantes e professores.

Segundo Goldenberg, o crescimento da violência escolar ocorre em todo o mundo, estando relacionado a três fatores principais. Uma primeira transformação social que substitui o conceito de autoridade como vetor social e relacional pelo de segurança como meta-valor. A violência se situa, em uma lógica da rede horizontalizada, em que a vitimização passa a ser horizontal. Ou o sujeito se coloca como vítima, como provocador ou como espectador silencioso. Uma segunda modificação está relacionada ao lugar ocupado pelos objetos de consumo na atualidade, em que o intercâmbio crescente entre os jovens, e a mídia por meio das ferramentas virtuais, como de imagens e textos de agressão, junto à proliferação dos *reality shows* televisivos, os quais expõem atos de violência, e confirmam a fascinação que a violência produz entre os atores e espectadores. E, finalmente, a crise das identidades sexuais, que leva à dificuldade de encontrar uma referência para o masculino e o feminino. De modo que se verifica um aumento dos estilos viris entre as mulheres, com o avanço das condutas agressivas por parte das jovens (GOLDENBERG, 2011, p.34 apud BISPO e DE LIMA, 2014).

Percebem-se dois elementos fundamentais para ampliação da discussão sobre tal cenário na atualidade. O primeiro é perceber que os jovens podem encenar diferentes papéis no panorama da violência nos diversos espaços, em que se sociabiliza, ora como vítima, ora como perpetrador, ora como testemunha de tais atos (SAVIOLLI *et al*, 2015).

Para Fante (2005) e Lopes Neto (2005), haveria o que neste estudo denomina-se de agressores (líderes ou seguidores), as vítimas (passivas, agressivas provocadoras, e vítimas que também intimidam outros) e as testemunhas (os que reforçam a intimidação, os que participam ativamente dela e que poderiam entrar na categoria de intimidadores seguidores, aqueles que apenas observam, e os que defendem o colega ou buscam por ajuda).

Sob diferentes ângulos a violência escolar representa um grande problema social e que pode se visto como um comportamento agressivo que abrange tanto os conflitos interpessoais quanto os atos criminosos, com consequências negativas sobre os resultados do ensino-aprendizagem (BECKER, 2016), exercendo impactos perversos sobre as habilidades socioemocionais do educando, de modo a refletir em comportamentos de risco na vida adulta (TAVARES e PIETROBOM, 2016; ALBUQUERQUE, 2015; JANSEN *et al*, 2012; PIGOZI

et al,2015; ALCKMIN-CARVALHO et al, 2014b). O impacto de eventos traumáticos é confirmado nos estudos de William e colaboradores (2011), Albuquerque e colaboradores (2015) que encontraram entre adultos altos níveis de sintomas de estresse, após a vivência da “pior” experiência de vida em âmbito escolar dos participantes em seus estudos.

Na pesquisa realizada por Farrington (2011), o *bullying* foi previsto em sua análise como preditor relevante dos comportamentos ofensivos posteriores, como analisado em Toronto, Canadá, onde foram acompanhadas, através de um estudo de coorte, mais de 900 crianças e descobriram que o *bullying*, a partir das idades 6-11, previu a delinquência nas idades entre 12 e 17, dado igualmente encontrado em Washington (EUA), onde mais de 900 crianças relataram o envolvimento na prática de *bullying* na idade 10-11, sendo isso relacionado a comportamentos antissociais aos 21 anos.

As pesquisas que abordam a temática possibilitam conhecer, além dos fatos violentos que ocorrem na escola, os tipos mais comuns, como os sujeitos reagem frente a eles, ao mesmo tempo dão visibilidade às representações culturais que favorecem a ocorrência de episódios de violência na escola (LISBOA, 2005; ABRAMOVAY, 2003).

Na busca da desconstrução do fenômeno, este capítulo se propõe a realizar uma análise descritiva da categorização das atitudes e comportamentos assumidos por crianças ante a violência interpessoal no âmbito escolar, relacionando-as com elementos contextuais a nível individual e comunitário no município de Fortaleza.

1.2 Método

Pesquisa de caráter transversal do tipo *survey* foi desenvolvida em Fortaleza, capital cearense que, atualmente, é considerada, de acordo com os últimos levantamentos (CERQUEIRA *et al*, 2017; CCPHA, 2017), a capital com o maior percentual de aumento de violências letais no país. Local onde foram violentamente mortos, nos primeiros sete meses de 2017, 522 meninos com idade entre 10 e 19 anos em todo o estado e destes 222, somente em Fortaleza, o que dá uma média de um assassinato por dia na capital.

O alarmante balanço do primeiro semestre de 2017 é um sinal de alerta do agravamento da violência letal contra jovens no estado, principalmente em Fortaleza, onde houve aumento de 71% de assassinatos de adolescentes em relação a 2016. A análise dos dados, ainda revela que

a maioria dessas mortes segue um padrão: jovens do sexo masculino, negros e moradores das áreas periféricas da cidade (CCPHA, 2017).

Janeiro foi o mês mais violento dos últimos cinco anos no Ceará: Em relação a 2013, o crescimento foi de 28%, quando janeiro registrou 365 mortes violentas, média de 12 assassinatos por dia. Hoje já foram registradas 469 mortes violentas no primeiro mês de 2018. O número, que ainda não está consolidado, é o maior para o mês de janeiro desde 2013 (O POVO, 2018).

É neste contexto que a pesquisa incluiu como participantes os escolares entre 10 e 11 anos, matriculados no 5º e 6º anos, que constavam em 2016 cerca de 22.858 crianças, distribuídas em 257 escolas públicas de ensino fundamental. A escolha deste perfil se baseou em evidências que apontam que os impactos da violência escolar são ainda mais preocupantes, uma vez que esta atinge principalmente estudantes com maiores desvantagens socioeconômicas (TAVARES *et al* 2016).

Em sequência foi realizada uma amostra aleatória por conglomerados com representatividade municipal. Os estudantes que fizeram parte da amostra foram ponderados por peso amostral do respectivo estrato, a fim de se manter a representatividade de cada região a que pertenciam e conseqüentemente do município. Participaram 30 escolas e 792 alunos (questionários válidos), após ponderação obteve-se como resultado 801 unidades amostrais, que por definição; não cabe falar participantes após ajustes matemáticos.

A opção por esta faixa etária deve-se ao fato de que nessa idade a criança está em fase de transição (infância-adolescência), assumindo mais independência atitudinal, tornando-se sujeito ativo na construção de seu mundo social, acreditando que esta fase de transição para a adolescência caracteriza-se por modificações biológicas socioculturais e psíquicas em que o ser humano tenta superar comportamentos antissociais, cujos efeitos são prejuízos e frustrações incompreendidos pelo mundo adulto (CASTRO *et al*, 2011),

Esta pesquisa objetivou o mapeamento das violências interpessoais entre escolares e suas características pessoais, por meio da autoaplicação de um questionário com base no instrumento denominado Violência entre pares (FREIRE, 2006), adaptado, padronizado e pré-testado (SANTOS, 1998; NOBRE, 2013; COUTO, 2014), tendo como base a escala validade por Orpinas (2001). O questionário é composto por cinco blocos: dados demográficos; relacionamento entre escolares; experiência de vitimização; atitudes; normas familiares. Neste artigo utilizaram-se algumas variáveis: demográficos (6 questões), relacionamento (10

perguntas) e atitudes (9 perguntas). Deu-se o reagrupamento originando as variáveis (dicotômicas): vítima, agressor e testemunha, satisfação com a imagem corporal.

Foram consideradas *vítimas* se respondessem afirmativamente a uma das seguintes questões: Empurraram você com violência?; Ameaçaram?; Humilharam/Frescaram?; Bateram?; Chamaram você de nomes feios/ofensivos?; Fizeram intrigas/fofocas/calúnias/rumores a teu respeito (disseram coisas más de você ou da sua família)?; Excluíram você do grupo?; Tiraram/Pegaram/Roubaram suas coisas (objetos pessoais, dinheiro...)?; Machucaram você de propósito (beliscaram com força, bateram com objetos...)?; Estragaram seus objetos pessoais (cadernos, estojo, etc.) ou vestuário (farda, etc.), de propósito?; Tocaram você contra a sua vontade?; Outras agressões e perseguições?. Para as variáveis *agressor* ou *testemunha* foram consideradas as respostas afirmativas referentes às mesmas questões, no entanto sob a perspectiva da ação desempenhada por cada um.

A coleta de dados ocorreu de junho a novembro de 2016, posteriormente à autorização da SME, com visita às escolas, onde houve reuniões com coordenador ou diretor para explanação dos objetivos da pesquisa para seu consentimento, bem como dos responsáveis legais pela criança por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido e, por fim, o convite ao aluno para participar do estudo deu-se nas salas com maior número e na faixa etária definida em que o aceite em participar deu-se através do Termo de Assentimento. De forma que todos os princípios éticos no decorrer do estudo e este encontrasse aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia, sob Parecer nº 1.822.043.

Os resultados obtidos com a aplicação do questionário foram submetidos a análises quantitativas descritivas e inferenciais, utilizando-se o programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) para a realização das análises estatísticas, que visaram comparar os dados obtidos nas diferentes instituições e verificar a significância das diferenças encontradas entre os perfis.

Pelo fato de os dados obtidos corresponderem, em sua grande maioria, a variáveis qualitativas (nominais e ordinais), optou-se pela utilização de testes não paramétricos, adequados à comparação de grupo: vítima, agressor e testemunha. Para tal, foram utilizados os Testes Qui Quadrado de Pearson para as variáveis nominais e para verificar tendências proporcionais entre as variáveis do tipo ordinal será utilizado o Teste Qui Quadrado de

Tendência Linear. Em todas as análises foram adotadas o nível de significância estatística de 5% ($p \leq 0,05$).

1.3. Os perfis assumidos pelos escolares

Os achados deste estudo refletem uma aproximação do fenômeno da violência interpessoal entre criança no âmbito escolar, a partir de suas perspectivas, distinguindo a sua posição ante os momentos de conflito e violência interpessoal com seus pares. Em nenhum momento na coleta de dados/aplicação do questionário foi verbalizado pela pesquisadora a palavra violência, nem mesmo colocado no questionário, no intuito de não interferir na compreensão e conceituação do que seria expresso como violência pelos alunos.

O gráfico 01 se reporta ao perfil dos participantes diante das situações de conflitos interpessoais no ambiente escolar, onde 83,7% se colocam como observadores/testemunhas de situações violentas, 55,3% se reportam como vítima de algum ato violento e 47,2% se posicionam como agressores diante de algumas ações violentas no período de duas semanas que antecederam a pesquisa. Também, pode-se verificar que parte dos participantes se enquadrou, exclusivamente, em apenas um (26%) dentre os três perfis da pesquisa, 2,6% vítimas, 1,6% agressores e majoritariamente, 21,8% dos estudantes quase $\frac{1}{4}$ do total foram classificados como exclusivamente testemunhas. Isto expressa que, aproximadamente, 74% das unidades amostrais, terá mais de um perfil na pesquisa, ou seja, vítima-agressor, agressor-vítima, testemunha-agressor, testemunha-vítima.

Numa linha de pensamento mais diretiva, os achados refletem a participação dos alunos em situações de violência interpessoal, por muitas vezes assumindo diferentes papéis, tendo como mais alarmante a sua elevada participação. Gagliotto, Berté, Vale (2012) já afirmavam que a agressividade estava presente nos espaços escolares e a escola, ao mesmo tempo, em que pode ser um caminho para a sociedade e para a cidadania, poderia se tornar um ambiente de exclusão social.

Para Junqueira (2010) o mau comportamento do aluno em um determinado momento ou contexto se reflete na posição desse estudante em outras esferas, cria-se de certa forma um estigma de desviante que será reconhecido para além da situação em que foi desenvolvido. E esse processo de construção do estigma está associado ao modo como alguns atributos dos indivíduos passam a ser considerados.

Apesar dos resultados serem intimidantes, para Cunha (2009) este é o primeiro passo para o enfrentamento da violência, ou seja, reconhecer sua existência, buscando os contextos e circunstâncias em que esta possa estar camuflada e/ou silenciada. Sendo desta maneira possível tomar o passo mais difícil; sujeitos e instituições pensarem em estratégias eficazes de intervenção e prevenção.

Este modelo comportamental de assumir diferentes papéis corrobora com outros estudos (MENDES, 2011; MOURA, 2011) que afirmam ser possível que não exista um separador absoluto entre vítimas e provocadores de *bullying*, pois esse tipo de resposta pode acontecer não só por suas características comportamentais, mas como mecanismo de defesa.

O estudo Slamivalli e Helteenvuori (2007), de caráter longitudinal com crianças dos 10 aos 13 anos, aprofunda um pouco mais essa análise, sugerindo que a agressão reativa, mas não a proativa, está associada à vitimização e prediz o seu aumento; que a agressão proativa, não apenas não está associada à vitimização, como prediz a sua diminuição, e que a agressão reativa pode também conduzir ao aumento da agressão proativa.

Os resultados desta categorização dos escolares em Fortaleza se assemelham ao estudo de abrangência nacional recente, realizado em 2016, pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e a Organização dos Estados Interamericanos com uma amostra aleatória a partir do censo escolar com 6.709 jovens entre o 6º ano e o ensino médio, no qual se encontrou o percentual afirmativo de que 42% dos jovens afirmaram ter sofrido algum tipo de violência na escola. E neste estudo nacional, Fortaleza apresentou o maior índice com 67% de escolares que afirmaram terem sido agredidos física ou verbalmente, nas escolas (ABRAMOVAY, 2016). No mesmo ano, a segurança dos alunos em Fortaleza foi avaliada pelo Instituto IGARAPÉ, em que o nível de percentual de segurança das crianças foi 71% para alta percepção de segurança. E, em todas as cidades pesquisadas, tais como Fortaleza, Salvador, Maceió e Recife, averiguou-se que em cada 10 crianças, 4 não se sentem seguras na escola e, 8 em cada 10 presenciam brigas no ambiente escolar (LIRA e HANNA, 2016).

Análise realizada com os dados do PeNSE 2012, com 109.104 escolares no 9º ano apontam que o envolvimento em situações de *bullying* como agressores foi referido por 20,8% dos estudantes investigados (OLIVEIRA *et al*, 2016) e sofrer *bullying* (sentir-se humilhado sempre ou quase sempre) pelos colegas de escola foi relatado por 7,2% (MALTA *et al*, 2014). Outra pesquisa de base populacional realizada pelo Plan Brasil (2010) afirma que

cerca de 70% dos alunos pesquisados informaram ter visto, pelo menos uma vez, um colega ser maltratado no ambiente escolar no ano de 2009. Quase 9% dos alunos afirmaram ter visto colegas serem maltratados várias vezes por semana. E, ainda referem que pouco mais de 29% dos alunos pesquisados afirmam que já maltrataram colegas no ambiente escolar, pelo menos uma vez, no ano de 2009.

Em Lisboa, percentual semelhante foi encontrado por Mendes (2011), com 50% vítimas e 35% agressores, relevante destacar nos resultados do autor supracitado, 41,7% das vítimas, reagem agredindo também o agressor. Na pesquisa nacional com alunos do 5º ano, na Colômbia, 29,1% relataram ter sido vítimas dos colegas de classe, 21,9% relataram ter realizado *bullying* com os colegas de turma e 49,9% relataram ter observado situações de *bullying* entre os colegas de classe nos últimos 2 meses que antecederam sua pesquisa (CHAUX *et al*, 2009).

Em 2012, pesquisa realizada em Esteio, no Rio Grande do Sul, ao investigar 161 alunos do 5º ao 8º ano, entre 12 e 19 anos, em uma escola pública utilizando o questionário “Violência entre pares”, mensurou que 56,9% dos alunos foram vítimas, 38,5% agressores e 82,0% testemunharam algum tipo de agressão (SILVA, 2012), um perfil semelhante aos achados desta pesquisa em Fortaleza. Contudo, em um estudo mais recente de 2016, também no Rio Grande do Sul, desta vez na cidade de Santa Maria, em que dos 435 participantes, de 10 a 19 anos, 18,9% relataram ter sofrido algum tipo de violência (DALCIN *et al*, 2016).

Estas diferenças podem estar associadas à metodologia utilizada, aos recortes temporais, bem como aos instrumentos de coleta de dados, porém não invalidam as discussões que repercutem acerca da prevalência das violências interpessoais entre pares, haja vista o modo de resolutividade de conflitos escolares praticados.

Na região Sudeste, o recorte de Pinheiro e Willians (2009) traz que, dos 239 alunos participantes do município de São Carlos, São Paulo, 49% admitiu algum envolvimento em *bullying* nos três meses anteriores à pesquisa, intervalo temporal acima do que foi utilizado na pesquisa de Fortaleza apresentada neste recorte. É possível supor que o período de tempo maior pode acarretar entre os respondentes vieses de memória mais expressivos, o que pode ter causado certa divergência entre os resultados dos dois estudos. Na capital cearense, 26% dos alunos pesquisados foram exclusivamente vítimas, 21% foram vítimas-agressoras de intimidação e apenas 3%, considerados agressores-autores. Outro estudo, um pouco mais antigo, também realizado em São Paulo, por uma das principais referências em estudos de

violência entre pares; Fante (2005), com um universo de 1.761 alunos, mostrou, já naquela época, que 49% dos alunos estavam envolvidos no fenômeno. Desses, 22% figuravam como vítimas, 15% como agressores e 12% como vítimas-agressoras.

No Nordeste, o estudo de Brito e colaboradores (2013) apontou resultados semelhantes aos de Fortaleza para o município de Olinda, em Pernambuco, em que o papel mais frequentemente relatado foi o de observador, com 59,7% dos participantes, ser vítima foi declarado por 48,9% e 32,1% assumiu para si a posição de agressor. Neste estudo vale destacar que a aproximação dos resultados é relevante, pois em Olinda o fenômeno estudado era o *bullying*, o que pode reafirmar com maior fidedignidade os achados em Fortaleza com relação à alta prevalência de escolares testemunhas.

Posição já ressaltada por outra pesquisa desenvolvida em Fortaleza, em 2006 (ABREU, 2006), onde 65,6% dos adolescentes afirmaram ter testemunhado violência escolar. Disso se pode inferir que ao longo dos 12 anos de diferença entre os estudos das violências no âmbito escolar se mostrem mais enraizadas e presentes nos discursos, nas pesquisas e nas experiências dos escolares.

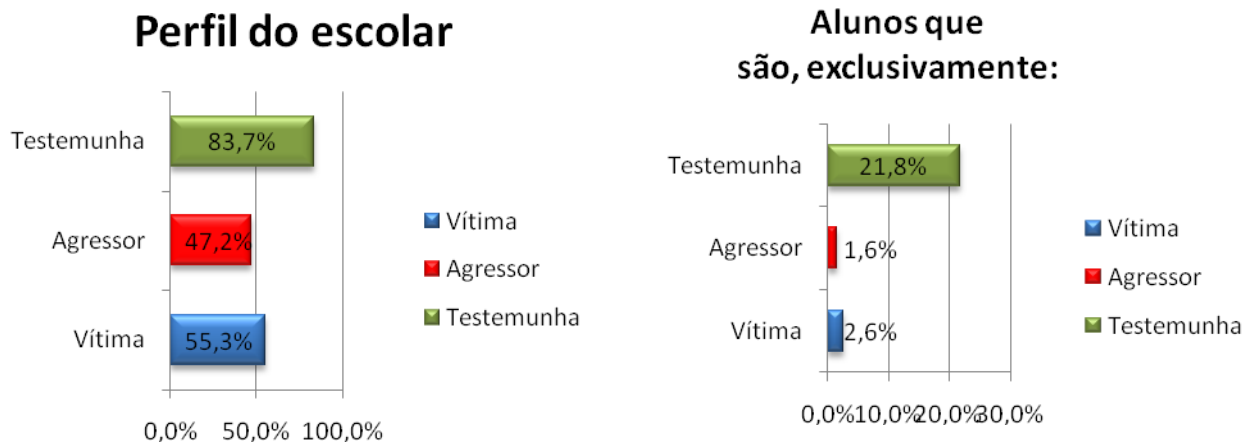
Admite-se, igualmente, que ser testemunha/observador da violência escolar é por vezes mais fácil/viável de ser assumida, pois não carrega em si, um estigma de culpabilização ou de fraqueza. Como ainda, vale destacar que em todas as pesquisas houve variações percentuais, porém entre os jovens se apresentam mais como vítimas do que como agressores (RISTUM, 2010). Algo que também deve ser enfatizado em relação aos altos percentuais nas comparações de vítimas e agressores em alguns estudos (SILVA, 2012; ABREU 2006), bem como para esta pesquisa em Fortaleza, é que o critério de repetição não está sendo levado em consideração, que por vezes pode ser uma das justificativas dos altos percentuais de violência interpessoal entre escolares⁶.

No entanto, há certa tranquilidade em afirmar que nos achados, os alunos, ao se posicionarem nas relações violentas com certa facilidade, como se fosse algo rotineiro, como em muitos casos, eles não só participam do ato, mas também já foram vítimas deste fenômeno. Para Oliveira e colaboradores (2017), este fato, em primeira análise, pode

⁶Os atos de violência deste estudo foram analisados e apresentados não levando, apenas, em consideração a classificação de *bullying*, pois nesta pesquisa este fenômeno é classificado como uma subcategoria da vitimização entre pares (FINKELHOR, 2012), partindo do princípio que não se levará em conta, apenas a característica sistemática e repetição, mas sim o caráter de intencionalidade de causar dano ao outro.

significar que os infantes que intimidam aprenderam a usar o poder e a agressão como ferramenta relacional para resolver seus incômodos e/ou sentimentos, o que pode se estabelecer como estilo de interação social.

Gráfico 01. Perfil de alunos com apenas uma posição relacional (n=801), Fortaleza, Ceará, 2017.



Fonte: Elaboração própria

1.4 Atitudes e comportamentos violentos

Ao identificar e mensurar os tipos de atitudes e comportamentos de violências mais frequentes entre os alunos de Fortaleza, o quadro geral foi o de que as vítimas declararam ter sofrido mais ações voltadas à violência verbal; como ser chamado por nomes feios/ofensivos, sofrer humilhações/gozações e em segundo plano, um tipo de violência física, o empurrão. Os agressores divergiram, alegando ter praticado mais agressões físicas/bater, ter empurrado e com frequência menor ter feito gozações/humilhações. Entre as testemunhas prevalecem às observações de agressões físicas/bater, empurrões e a verbalização de nomes feios/ofensivos entre os colegas.

No gráfico 02 observa-se que as atitudes prevalentes não são compatíveis entre os perfis, as vítimas alegaram ter sofrido mais por serem chamadas por nomes feios/ofensivos (25,1%), seguido por empurrões (18,8%) e terem sofrido gozações/humilhações (18,0%). Para os agressores foi assumido, principalmente, ter agredido fisicamente/bater em um colega (22,5%), em seguida ter empurrado (17,2%) e realizado humilhações/gozações com o colega

(12,5%). No caso das testemunhas, o mais observado foram agressões físicas/bater (57,4%), empurrões (54,8%) e ver alguém ser chamado por nomes feios/ofensivos (51,7%).

Pode se inferir partindo dos resultados já apresentados que ao ser vitimizado por alguém, nem sempre aquele aluno responderá da mesma forma. Por exemplo, algo que foi visualizado no campo, onde um aluno chamou por nome feio/ofensivo a mãe do colega e a forma de revidar foi um empurrão da vítima contra o agressor. Das doze ações violentas, a situação de vítima prevaleceu em nove, em termos quantitativos sobre o de agressor, com exceção das agressões físicas, exclusão do grupo e machucar de propósito.

No grupo estudado na capital cearense os comportamentos vividos entre pares, sob as três ópticas, são, de certo modo, prevalentes para as agressões físicas (bater, machucar de propósito e empurrar), porém admite-se que esta variável está sujeita à percepção de violência dos alunos, algo que passa pela sensibilidade, emoção e cognição dos indivíduos.

A mesma tendência de mais alunos assumirem o protagonismo de atos de violência física do que se colocarem na posição de vítima também foi observada em outro estudo brasileiro, realizado em Curitiba, com 668 estudantes, possivelmente porque admitir a perpetração da violência pode ser mais socialmente aceito para alguns estudantes, em vez de admitir a vitimização (STELKO-PEREIRO e WILLIANS, 2013). Há de se atentar para análises como a de Savioli e colaboradores (2015), que por meio da análise de regressão logística, afirmam que sofrer violência física é mais frequente nos que praticaram violência física, ou seja, pode haver aí evidência de um ciclo ininterrupto do comportamento violento. Este achado faz sentido quando parte da amostra de Fortaleza se coloca como vítima/agressor e agressor/vítima.

Os achados, desta pesquisa, divergem em parte, do que foi encontrado no estudo nacional do Plan Brasil (2010), em que os maus tratos entre colegas no ambiente escolar se manifestaram, principalmente, na forma de agressões verbais (xingamentos, apelidos, insultos e ameaças), muitas vezes interpretadas pelos próprios alunos envolvidos como um tipo de brincadeira.

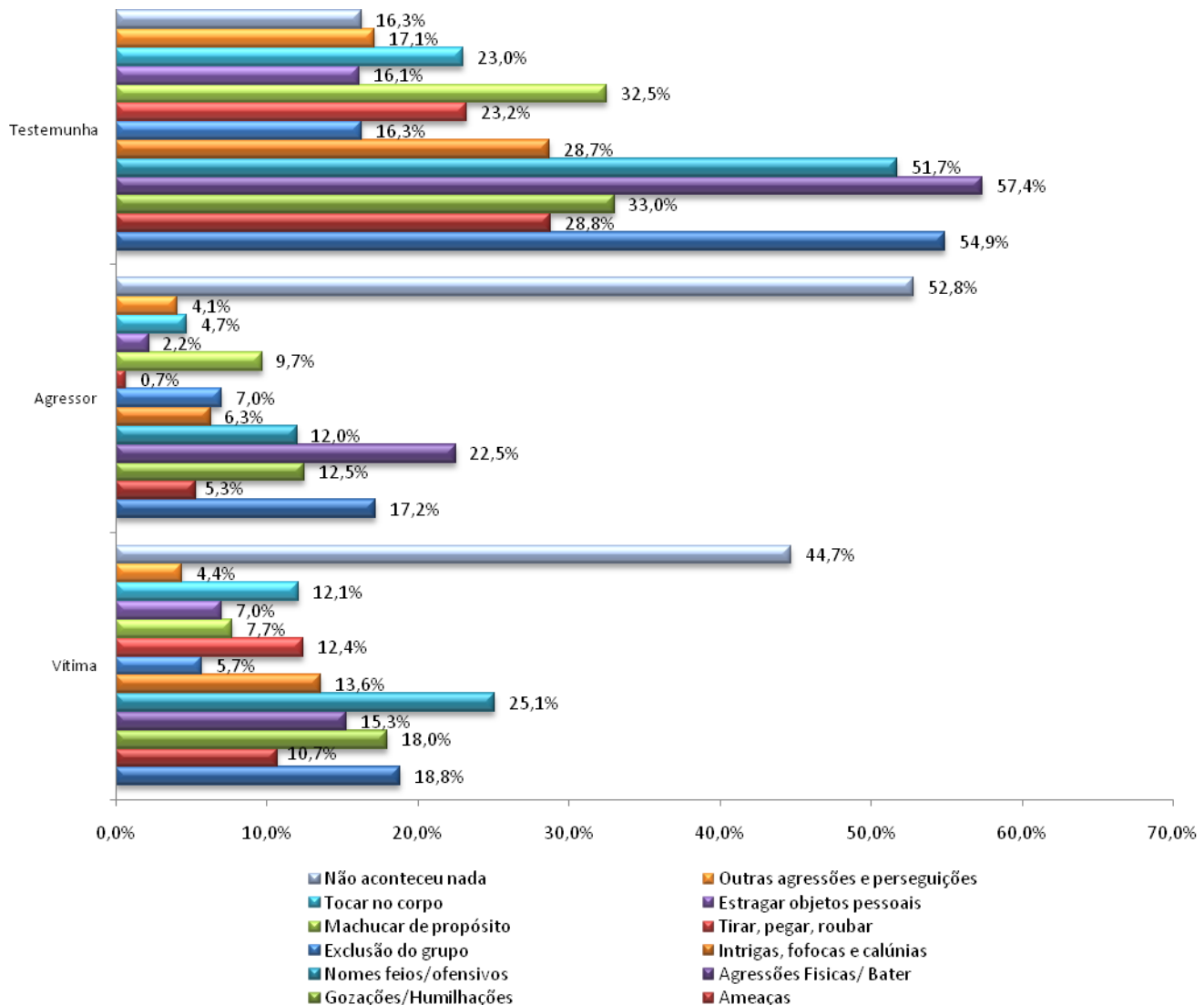
Na comparação dos tipos de agressões ocorridas em algumas escolas de São Paulo, observou-se que as queixas de ameaças, empurrões, agressões físicas, roubos e abusos de ordem sexual são maiores na escola pública, diferente do que foi verificado nas escolas privadas, porém não significando que as públicas são mais violentas, mas sim que apresentam diferentes tipos de violências escolares (AGUIAR e BARRERA, 2017).

Já no estudo qualitativo de Giordani (2017), os adolescentes retrataram as situações que envolvem vitimização através de apelidos, xingamentos ou exclusão, o que para o autor reflete na não aceitação das diferenças em relação ao fenótipo ou comportamento dos colegas. A propósito, os relatos durante as entrevistas foram seguidos de risadas pelos alunos, e a percepção da equipe de pesquisa foi de que esse tipo de violência estava naturalizado entre eles, a ponto de ser considerado engraçado, situação “normal” pela qual todos estão ou já estiveram sujeitos no ambiente escolar.

Em suma, as pesquisas citadas aludem e corroboram com os achados deste estudo, onde os altos percentuais da violência física (empurrões e bater) são os mais sofridos praticados e testemunhados, seguidos das violências verbais (xingamentos, humilhações, nomes feios/ofensivos). Esta pesquisa retrata o posicionamento de crianças de 10 e 11 anos, em comparações com outros estudos que trazem a média de idade de 13 anos (11 a 15 anos). No Brasil é constante a verificação das experiências violentas na idade cada vez mais jovem.

De certa forma, há de se analisar mais intensamente a evidência empírica, permitindo sugerir que a condição de vítima e/ou agressor se explicaria melhor com base na análise das circunstâncias, entendidas em termos do que se pode indicar por dinâmicas relacionais entre pares, do que apenas com base nas características individuais das crianças e, ou seja, a vitimização entre pares talvez não seja tanto uma questão de perfil, mas também de circunstâncias sociais.

Gráfico 02. Atitudes e comportamentos violentos entre pares segundo perfil relacional (n=801), Fortaleza, Ceará, 2017.



Fonte: Elaboração própria

1.5 Os observadores ou testemunhas de violência entre pares

Há uma carência de referências no que diz respeito ao perfil da testemunha como um sujeito envolvido de forma peculiar nas situações de violência interpessoal entre pares no ambiente escolar. Nesta pesquisa, constatou-se a sua participação ante o fenômeno, haja vista que 21,8% dos alunos se colocam como exclusivamente testemunhas da violência interpessoal entre seus pares. Não obstante, 83,7% dos mesmos foram categorizados como vítima-testemunha ou agressor-testemunha.

Diante das situações de violência, parte das vítimas e dos agressores referiria que algum colega estava presente no momento do ocorrido. Assim, lhes foi questionado o que estes observadores/testemunhas fizeram, bem como para a própria testemunha. Em todas as categorias (vítima, agressor e testemunha), a atitude que prevaleceu das testemunhas diante das situações de violência presenciadas foi “não fez nada” com 22,6% para as vítimas, 22,7% para os agressores e 37,6% para as testemunhas. Porém, para ajudar a resolver o problema, 27,3% das testemunhas alegaram pedir para o agressor parar e recorrer a um adulto em 19,3% dos casos. Os agressores afirmaram que 10,1% das testemunhas pediram para que ele parasse e 9,8% riram da situação. Neste caso, também se destaca que 8,9% dos agressores se sentiram apoiados pelas testemunhas. As vítimas afirmaram que foram apoiadas (10,8%) e aconselhadas a se afastar do agressor (10,3%) pelas testemunhas.

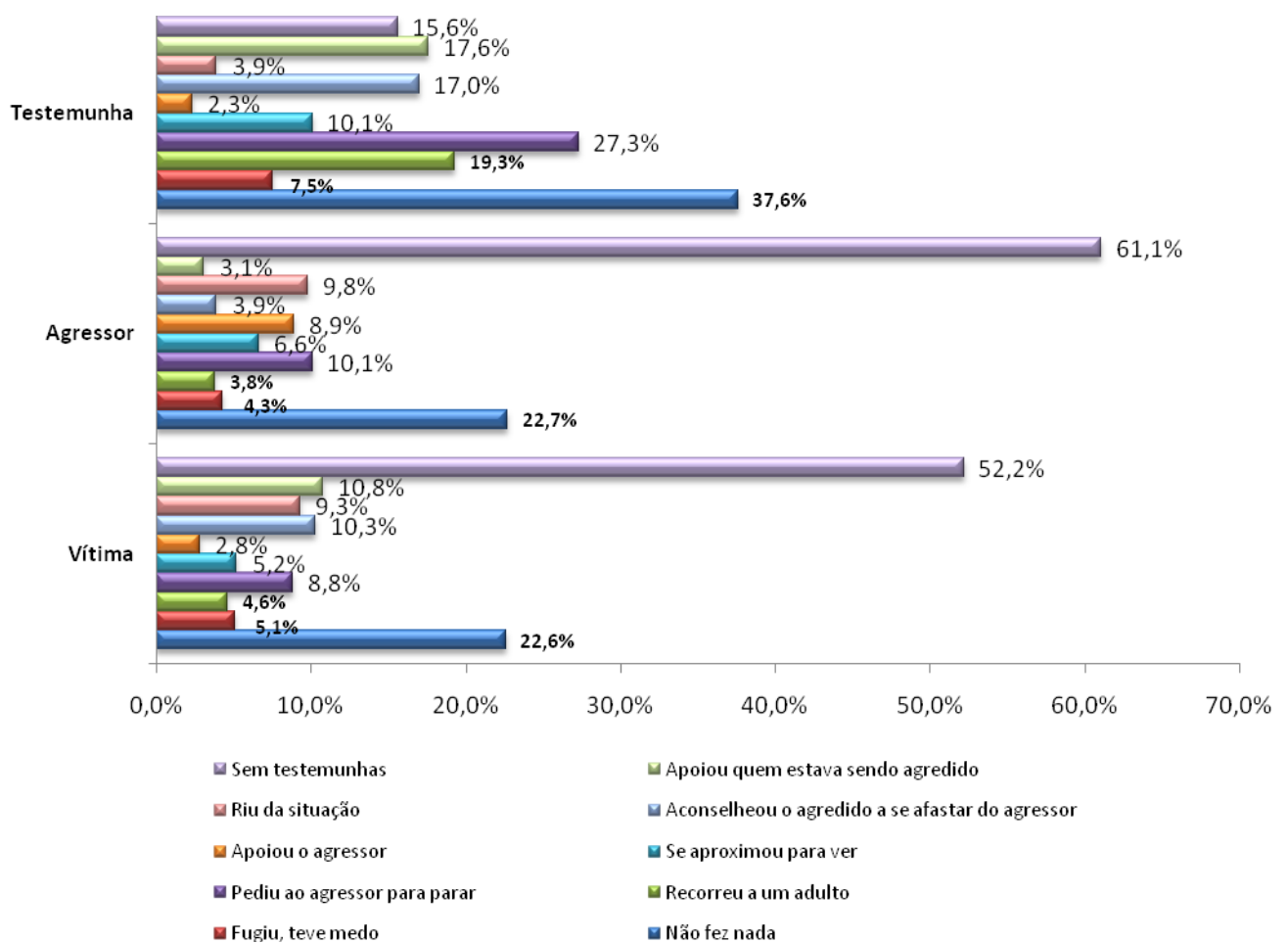
Em síntese, o comportamento mais frequente da testemunha ante a violência interpessoal entre seus pares foi a de “não fazer nada”, resultado convergente entre os três perfis (vítima, agressor e testemunha). Em seguida foi “*pedir para que o agressor parasse*” e “*recorrer a um adulto*”, isso de acordo com a declaração da própria testemunha. É relevante destacar que na fala dos agressores houve incentivo das testemunhas (8,9%), se aproximando do percentual do relato das vítimas que se sentiram apoiadas pelas testemunhas (10,8%).

Achado próximo do que foi mensurado para as escolas públicas em São Paulo, em que houve uma alta frequência de relato de vítimas com relação às atitudes dos observadores que foram, sobretudo, as respostas “não fizeram nada” ou “riram”, porém para os observadores, a resposta principal foi “pedi ao agressor para parar” (AGUIAR e BARREIRA, 2017). É interessante destacar que, diferentemente da percepção das vítimas, as testemunhas parecem perceber a si mesmos como tendo uma reação mais ativa e solidária frente às agressões presenciadas.

No estudo de Mendes (2011), em Lisboa, em relação às atitudes dos estudantes que testemunharam situações de agressão na escola, verificou-se que 32,6% chamam de imediato um adulto, 30,3% não fazem nada, mas considera que deveria intervir ajudando a vítima, 19,9% nada fazem porque a situação não lhes diz diretamente respeito, enquanto 17,2% intervêm ajudando a vítima. O pesquisador refere que a maioria tem uma atitude de passividade, o que vem a reforçar o testemunho das vítimas sobre a falta de apoio, quando agredidas na presença de terceiros, fator também encontrado neste estudo.

Pode-se supor que o medo está presente nestes espaços e na vida destes escolares, principalmente, quando se está falando sobre este fenômeno tão complexo, amedrontador e que a “lei do silêncio”, por muitas vezes “fala mais alto” (ABREU, 2006), reforçam, assim, mesmo que indiretamente, o comportamento agressivo entre pares (CARATIVA e COLOMBO, 2016).

Gráfico 03. Comportamento das testemunhas diante das situações de violências presenciadas (n=801), Fortaleza, Ceará, 2017.



Fonte: Elaboração própria

1.6 Características próprias e particulares dos escolares: o nível individual em foco

Neste tópico a proposta é a análise dos fatores individuais dos participantes que possam estar relacionados aos perfis de vítima, agressor e testemunha. Verifica-se (tabela 01) que para todos os perfis, devido aos critérios de seleção do estudo, majoritariamente, os alunos cursavam o 5º ano (79,2%), porém para o perfil agressor, observa-se uma diferença estatisticamente significativa entre ser agressor e o ano escolar ($p=0,025$). Da mesma forma, os alunos também, em sua maioria tinham 11 anos (59,4%), e novamente para o perfil agressor houve diferença estatisticamente significativa ($p=0,006$). No que se refere ao gênero, o feminino apresentou percentuais prevalentes para vítima (54,4%) e testemunha (52,8%), e o masculino para perfil agressor (50,3%), porém não houve diferença estatística significativa entre os perfis e o gênero.

Ao realizar a análise descritiva destas informações, observa-se que a maioria dos alunos, sejam eles vítimas, agressores ou testemunhas, pertencem ao 5º ano escolar, porém majoritariamente, também para todos os perfis crianças de 11 anos. Os dados podem refletir determinada, defasagem idade-série, onde a distribuição dos alunos deveria ser 11 anos no 6º ano. Talvez esta seja uma resposta ou hipótese a explicar a diferença estatística significativa para os agressores e sua idade, pois os mesmos podem ser os mais velhos e estarem alocados no 5º ano, pois se acredita que os alunos mais velhos são os principais agressores. Esta hipótese pode ser mais bem compreendida, quando Carativa e Colombo (2016) apontam em sua análise documental que o perfil resultante indica que ser um menino mais velho do que outros alunos na escola está associado à probabilidade cada vez maior de praticar o *bullying*.

As altas proporções de atos de violência entre crianças reforçam a necessidade de intervenções dialógicas e pedagógica com escolares cada vez mais novos, a partir do momento em que as pesquisas vão tomando consciência de sua existência na infância. Pesquisas como os de Fante (2005), Martins (2007), Rolim (2008a) e Castro (2011) já apontavam a ascensão do comportamento violento entre os 9 e os 15 anos de idade, ao tempo em que há picos de vulnerabilidade às práticas de agressão. Resultado, semelhante ao da pesquisa internacional realizada, na Lituânia, alude que os alunos do 6º e 8º anos do ensino fundamental tendiam a se envolver e provocar mais do que o dobro do número de alunos do 1º ano, eles se tornaram vítimas mais vezes e praticaram atos agressivos com mais frequência (JANKAUSKIENE *et al*, 2008).

Um estudo longitudinal, na Austrália, alerta para uma relação estatisticamente significativa entre sofrer *bullying* na infância e ter comportamento antissocial em idade mais avançada, reforça a importância do início dos esforços de intervenção voltados para a violência ainda no âmbito escolar (RENDA *et al*, 2011).

Para as questões de gênero, houve predomínio do gênero feminino para os perfis de vítima e testemunha, com pequena diferença percentual para agressor. Nota-se que em nenhum dos perfis houve diferença estatisticamente significativa, o que “estremece”, determinados padrões sociais estereotipados para meninos e meninas. Porém, outro estudo brasileiro realizado em Esteio, também averiguou essa “não” diferença comportamento entre vítimas e agressores (SILVA *et al*, 2012).

Em Olinda Brito e colaboradores (2013) identificam associações entre as características dos estudantes envolvidos nos diferentes papéis do *bullying*, gênero e autoestima dos envolvidos. Resultados em parte semelhantes aos achados de Fortaleza. Contudo, em Lisboa verificou-se que o fenômeno é mais evidente nos rapazes do que nas moças, quer como agressores (72%), quer como vítimas (51%) (MENDES, 2011).

A satisfação com a autoimagem é outro elemento-chave das características individuais para os estudos de *bullying* e violência entre pares. Neste recorte as testemunhas são as que mais estão satisfeitas com sua imagem corporal, seguida pelas vítimas e, por último, os agressores, indo na contramão do esperado, haja vista que a literatura alude que os agressores têm excelente autopercepção, seja ela de autoestima ou corpórea.

Nota-se que 73,6% das crianças-testemunhas estão satisfeitas com sua imagem corporal, com diferença estatística significativa ($p=0,008$). Para os agressores também houve diferença estatisticamente significativa ($p=0,007$), em que apenas 33,6% dos agressores estão satisfeitos com a própria imagem. Ou seja, o perfil do agressor foi aquele que obteve diferenças estatisticamente significantes para ano escolar, idade e satisfação com a imagem corporal. Contudo, a variável testemunha, indo contra as expectativas hipotéticas, também apresenta diferença estatística para a variável imagem corporal.

Estudo realizado em Florianópolis trabalhou especificamente com a relação violência entre pares e imagem corporal, concluindo que 34,6% dos alunos vítimas, 37,5% dos alunos agressores/vítimas e 50,0% dos alunos agressores estão satisfeitos com sua imagem corporal. Percentuais semelhantes aos acima destacados para Fortaleza. No entanto, para os achados de

Florianópolis, os alunos agressores possuem uma autoimagem percebida mais elevada, mas não ao ponto de se diferenciar estatisticamente (LEVANDOSKI e CARDOSO, 2013).

Em parte divergente, os resultados de Brito e colaboradores (2013) e Bandeira e colaboradores (2012) apontaram que vítimas/agressores e agressores masculinos têm alta autoestima. E, mencionam que o fato de que algumas vítimas parecem incapazes de se defender ou reagir ao *bullying*, o que pode ter impacto posterior aos episódios de violência sobre sua autoestima. Algo não verificado nos resultados de Fortaleza, uma vez que, parte das vítimas também se tornou agressora.

Levandoski e Cardoso (2013), em Florianópolis, trazem em seus achados uma percepção tradicional em os discentes agressores apresentam maior popularidade em sala de aula na opinião dos demais colegas, estes seriam mais atraentes fisicamente. Este resultado inverte-se para as vítimas e agressores/vítimas de forma negativa, em que no estudo as vítimas apresentaram uma posição de *status* menos apreciado pelos demais colegas.

Em suma, Silva (2013) acredita que todos nós somos diferentes, baixo, alto, gordo, magro, negro, branco, amarelo ou pardo, rico ou pobre. Mas nem todos acreditam nisso e deixam o respeito de lado e partem para agressões verbais, e isto para o autor é uma prática de *bullying* muito comum nas escolas. E, atualmente, vê-se que essas agressões verbais, tomaram outro rumo aparecendo às agressões físicas, sexuais e com o avanço das tecnologias o *cyberbullying* ou violências virtuais por meio da internet, redes sociais entre outros.

Tabela 1. Características dos participantes segundo perfil relacional (801), Fortaleza, 2017.

Variáveis	Vítima		Valor de p	Agressor		Valor de p	Testemunha		Valor de p
	N	%		n	%		N	%	
Ano escolar			,080 ^a			,025 ^{a,*}			,902 ^a
5º	351	79,2		320	84,6		545	81,3	
6º	92	20,8		58	15,4		126	18,7	
Idade			,570 ^a			,006 ^{a,*}			,210 ^a
10 anos	180	40,6		138	36,5		285	42,5	
11 anos	263	59,4		240	63,5		385	57,5	
Gênero			,465 ^a			,055 ^a			,533 ^a
Feminino	241	54,4		188	49,7		354	52,8	
Masculino	202	45,6		190	50,3		317	47,2	
Satisfação com a imagem corporal	40	45,9	,052 ^a	30	33,6	,007 ^{a,*}	65	73,6	,008 ^{a,*}
Total							801		

Fonte: Elaboração própria

a. Algumas contagens de célula nessa subtabela não são inteiros. Elas foram arredondadas para o inteiro mais próximo antes do cálculo do teste qui-quadrado.

* Diferença estatisticamente significativa

1.7 A nova modalidade de violência interpessoal: *cyberbullying* ou violência virtual

Nos últimos cinco ou seis anos nos jornais, na imprensa popular e na comunidade de pesquisa houve grande preocupação/atenção a uma forma relativamente nova de *bullying* entre escolares e jovens, geralmente denominado de *cyberbullying* ou violência virtual (OLWEUS, 2012; 2013).

Os achados (tabela 02) aludem para uma presença ainda incipiente das violências virtuais em meio ao contexto de crianças das escolas públicas de Fortaleza, em que 88,6% nunca viveram tal situação e 93,8% relatam nunca ter praticado tal violência. No entanto, 27,1% já referiram ter visto algum colega ser agredido por meio virtual uma ou duas vezes na vida. Esta proporção das testemunhas pode estar relacionada à abrangência que a internet pode proporcionar aos vínculos dos escolares expandindo-os. Por outro lado, o acesso à mesma por meio de computadores, *smartphones* e *tablets* pode ser um elemento de interferência nos baixos percentuais de vítima e agressor. A frequência das ameaças e/ou insultos, como também do meio mais utilizado foi proporcionalmente compatível entre os três perfis. A frequência foi de uma a duas vezes na vida e o meio mais utilizado foram as redes sociais (*Facebook*, *WhatsApp*, *Instagram*, *Twitter*, etc.).

Um estudo português com alunos de 13 e 14 anos, em uma escola privada, revelou que a maioria dos alunos inquiridos (80,5%) considera não ter sido vítima de *cyberbullying*, enquanto 18,4 % admitem ter sido vítimas deste tipo de agressão no *ciberespaço* com maior frequência por meio do computador (31,3 % no *Facebook*), enquanto o celular foi relatado por 43,8% dos alunos. Cerca de 58,6% dos participantes admitiram conhecer vítimas de *cyberbullying*, sendo o *Facebook*, o meio tecnológico mais utilizado. A grande maioria dos estudantes da amostra (89,7%) respondeu não ter sido agressor de *cyberbullying*, enquanto 6,9% confirmaram, utilizando o *Facebook* e o celular (*Chat*) como os ambientes mais escolhidos para a prática da agressão. Destaca-se que a maior parte dos respondentes aponta para a criação de um grupo na rede social a fim de investir sobre uma vítima (FREIRE, 2013).

Nos Estados Unidos esse é um fenômeno em ascensão, por mais que seja notado em pequena escala, o que sugere que a nova mídia eletrônica criou algumas "novas" vítimas e agressores. De acordo com o pesquisador Olweus (2012) o fenômeno parece fazer parte de um padrão geral de *bullying* onde o uso da mídia eletrônica é apenas uma forma possível, e, além disso, um ambiente ainda com prevalência baixa, mas com tendência expansiva.

Pesquisas internacionais analisadas pela UNESCO (2017) mostram que a incidência de *bullying* em forma de agressão física é mais frequente na escola primária, enquanto o *ciberbullying* ocorre mais no meio do ensino médio, de forma que há uma mudança no “tipo” de violência de acordo com o grupo etário. É relevante destacar que as crianças estão online em uma idade cada vez mais jovem e em maior número, e a idade média da primeira vez no uso da internet está em declínio, podendo ser um indicador do aumento das violências virtuais.

O estudo nacional do Plan Brasil indica que as escolas não estão preparadas para evitar essa progressão em seu início, nem para clarificar aos alunos quais são os limites e quais são as formas estabelecidas para que sejam respeitados por todos, em que pequenas variações destes padrões estão presentes na frequência um pouco superior no uso de ferramentas e sites de relacionamento por alunos de 11 e 12 anos; na invasão de e-mails pessoais e no ato de passar-se pela vítima, ambos praticados por alunos de 10 anos (PLAN BRASIL, 2010).

A maioria dos dados disponíveis sobre a prevalência do *ciberbullying* é mensurada por pesquisas realizadas nos países industrializados, mas o uso da internet está crescendo em todo o mundo e será importante para que outros países sejam proativos no monitoramento do problema e implementem medidas para prevenir e responder a este fenômeno (UNESCO, 2017).

Além do crescimento dos casos de agressão virtual ou que têm no *ciberespaço* uma forma de propagação também deve ser analisada e devidamente contextualizada. O acesso à internet, o uso nocivo de seus recursos e a consequente situação de vulnerabilidade que pode acometer a geração digital, mobilizando novas discussões sobre o papel da escola na mediação, prevenção e proteção desta “nova” modalidade de agressão entre pares (WENDT, CAMPOS, LISBOA, 2010).

Tabela 2. Violência por meio virtual segundo perfis (801), Fortaleza, 2017.

	Vítima		Agressor		Testemunha	
	n	%	n	%	n	%
Ameaças ou insultos por mensagens de texto (telefone), e-mail ou Redes sociais (Whatsapp, Facebook, Instagram, Twitter, etc.)?						
Uma ou duas vezes	67	8,3	35	4,4	146	18,3
Duas ou três vezes no mês	11	1,4	6	0,8	39	4,8
Todas as semanas	3	0,4	3	0,3	13	1,7
Todos os dias	10	1,2	6	0,8	19	2,3
Não aconteceu	710	88,6	751	93,8	584	72,9
Meio mais utilizado						
Telefone	19	2,4	7	0,9	46	5,7
E-mail	-	-	2	0,3	17	2,1
Redes sociais (Whatsapp, Facebook, Instagram, Twitter, etc.)	69	8,6	34	4,3	141	17,6
Todos os métodos anteriores	3	0,4	6	0,8	12	1,5
Não aconteceu	710	88,6	751	93,8	586	73,1
Total	801		801		801	

Fonte: Elaboração própria

1.8 Atitudes e comportamentos dos escolares para evitar conflitos

Os meios de lidar com os conflitos são imprescindíveis na compreensão da interação entre pares e em qual o nível de tolerância está o convívio escolar. Nestes achados foi possível ver várias diferenças estatisticamente significantes entre as atitudes e os perfis, principalmente para vítimas e agressores. No que se referem a estas respostas, os escolares poderiam assinalar várias opções, isto é uma questão de múltipla escolha. Nota-se que a ordenação das prevalências das atitudes é semelhante para todos os perfis (tabela 03).

Em porcentagens prevaleceram “*pediria ajuda para resolver o problema ao professor ou algum adulto*” apresentou o maior percentual para todos os perfis (75,4% para vítimas, 69,0% para agressores e 72,4% para testemunhas), seguida por “*evitaria ou se afastaria da pessoa que quer brigar com você*” (67,2% vítimas, 64,2%, agressores e 66,52% testemunhas) e “*não ligaria ou faria de conta que não está escutando os insultos*”, vítimas com 62,6%, agressores com 57,6% e testemunhas com 59,1%.

Observa-se que entre as nove atitudes apresentadas para evitar conflitos entre pares, três apresentaram diferença estatística significativa entre os perfis, a saber: “*pediria ajuda para resolver o problema*” ($p=0,016$, $p=0,004$ e $p=0,034$); “*trataria o problema conversando*” ($p=0,013$, $p=0,000$ e $p=0,014$) e “*faria parte de um grupo para me proteger*” ($p=0,002$, $p=0,022$ e $p=0,024$).

Além disso, a variável “*não ligaria ou faria de conta que não está escutando os insultos*” apresenta diferença estatisticamente significativa para ser ou não vítima ($p=0,019$) e as variáveis “*Faria de conta que está de acordo, ainda*” ($p=0,002$) e “*Pediria desculpas (dizer que sente muito)*” ($p=0,000$) em relação a ser ou não agressor. As variáveis “*Evitaria ou se afastaria da pessoa que quer brigar*” ($p=0,045$ e $p=0,011$) e “*Daria um de forte para que os outros não queiram brigar com ele*” ($p=0,023$ e $p=0,000$) apresentaram diferença estatisticamente significativa para ambos os perfis vítima e agressor. Ressalta-se que a única variável sem diferença estatística em relação aos três perfis foi “*levaria um objeto para se proteger*”.

Neste recorte três atitudes; “*pediria ajuda para resolver o problema*”, “*trataria o problema conversando*” e “*fazer parte de um grupo para se proteger*”, apresentaram diferença estatisticamente significativa para os três perfis; ser ou não vítima, agressor ou testemunha. Colocam-se como medidas autônomas de resolução de conflitos, com base na evitabilidade do confronto, da mediação por meio do diálogo e da imposição de poder imposta pelos grupos de amigos. Ou seja, a depender do perfil da criança, ela tomará com menor frequência estas atitudes.

Apesar de todas as imperícias e instabilidades da docência, o professor ainda é um sujeito fundamental nas relações de conflitos, atuando por muitas vezes como mediador. E neste cenário, o principal meio para resolução de conflitos (POSSATO *et al*, 2016). Algo semelhante foi encontrado em Lisboa, por Mendes (2011), onde apenas 36,5% das vítimas optaram por não contar a ninguém que foram agredidas.

Outros estudos (NOBRE, 2013; COUTO, 2014), realizados em duas regionais distintas (V e VI), em Fortaleza, apontam resultados parecidos, em que prevaleceram as atitudes “*eu pediria ajuda ao professor para resolver o problema*” (73,4% e 71,8%, respectivamente), “*evitar ou se afastar da pessoa que quer brigar com você*” (76,5% e 76,6%, respectivamente), “*não ligar ou fazer de conta que não está escutando os insultos*” (69,0% e 66,6%, respectivamente) e “*pedir desculpas*” (64,3%; 58,6%, respectivamente).

Neste recorte a única variável a não apresentar diferença entre nenhum dos três perfis foi “*levar um objeto para se proteger*” apresentando as porcentagens de 14,% para vítimas, 14,2% para agressores e 11,6% para as testemunhas. Esta variável pode representar o mais alto grau de violência entre pares dentro do ambiente escolar, se fazendo neste estudo presente para crianças de 10 e 11 anos. Não obstante, sendo os agressores e as vítimas, os perfis que

mais se utilizam desta ferramenta de proteção/defesa para lidar com os conflitos diante de seus pares.

Outro estudo também realizado em Fortaleza ao questionar, “você já viu aluno entrar na escola com arma?” isso foi afirmado por 38,4% dos alunos. E, ao especificar o tipo de arma presenciada e/ou usada na escola, dentre as armas mais vistas os alunos salientaram: o estilete 39,2%, faca 21,4% e a arma de fogo 15,6%, destacando que 14,0% alunos consideraram a caneta como um tipo de arma branca (ABREU, 2006). Na análise de Malta e colaboradores (2014) acerca dos dados do PeNSE 2012, o uso de armas brancas representou 6,1% e as de fogo em 4,0%. Algo também encontrado no estudo qualitativo de Giordani e colaboradores (2017) em que estudantes do 6º ano relataram situações de violência física entre eles, inclusive com o uso de armas brancas (tesoura/estilete).

Não obstante, estudos alertam que estudantes identificados como agressores têm maior probabilidade de desenvolver comportamentos que os vulnerabilizam em relação à saúde. Além disso, na base do *bullying* e encontram questões culturais que reforçam a intolerância à diversidade, o desrespeito e um constante sistema de hierarquização e poder nas relações sociais. Essas características têm favorecido a naturalização, banalização e o incremento desse tipo de violência que afeta crianças e adolescentes em diferentes contextos socioculturais. Tal índice ainda revela um descompromisso por parte de autoridades nos níveis federal, estadual e municipal com a complexa agenda da segurança pública (OLIVEIRA *et al*, 2016; CERQUEIRA *et al*, 2017).

Tabela 3. Atitudes diante de conflitos segundo perfil relacional (801), Fortaleza, 2017.

Variáveis	Vítima		Valor de p	Agressor		Valor de p	Testemunha		Valor de p
	n	%		n	%		n	%	
Pediria ajuda para resolver o problema	334	75,4	,016^{*,b}	261	69,0	,004^{*,b}	485	72,4	,034^{*,b}
Evitaria ou se afastaria da pessoa que quer brigar	297	67,2	,045^{*,b}	243	64,2	,011^{*,b}	446	66,5	,133 ^b
Não ligaria ou faria de conta que não está escutando os insultos	277	62,6	,019^{*,b}	218	57,6	,155 ^b	396	59,1	,103 ^b
Trataria o problema conversando	208	47,1	,013^{*,b}	178	47,0	,000^{*,b}	334	49,9	,014^{*,b}
Daria uma de forte para que os outros não queiram brigar com ele	107	24,2	,023^{*,b}	108	28,4	,000^{*,b}	149	22,2	,267 ^b
Faria de conta que está de acordo, ainda que não estivesse	144	32,6	,507 ^b	142	37,4	,002^{*,b}	231	34,4	,045^{*,b}
Levaria um objeto para se proteger	62	14,0	,059 ^b	54	14,2	,073 ^b	78	11,6	,303 ^b
Faria parte de um grupo para me proteger	101	22,8	,002^{*,b}	86	22,7	,022^{*,b}	142	21,2	,024^{*,b}

Pediria desculpas (dizer que sente muito)	261	59,0	,092 ^b	189	49,9	,000 ^{*,b}	372	55,5	,433 ^b
Total									801

Fonte: Elaboração própria

* Diferença estatisticamente significativa

b. Mais de 20% das células nesta subtabela esperavam contagens de células menores que 5. Os resultados de qui-quadrado podem ser inválidos.

Importa reafirmar que as representações sociais de educadores, estudantes, profissionais da saúde sobre a violência escolar são construções baseadas no senso comum que setornam crenças a respeito de determinadas práticas. Elas estão presentes na forma como são nomeados, definidos e interpretados diversos aspectos da vivência cotidiana, concretizando posicionamentos a respeito deles. Nas representações de violência na escola, os estudos se propõem a analisar como o tema circula nos discursos, são expressas nas palavras e é veiculado midiaticamente, possibilitando a reflexão sobre o seu processo de construção e expressão (NJAINÉ *et al.*, 2017).

Para Liberal e *et al.* (2005) a construção de uma “Escola Segura” é uma tarefa complexa. E, qualquer projeto que tenha por objetivo a redução dos acidentes e violências deve ter como base estratégias que envolvam a comunidade (reforço da ação coletiva e suas habilidades) e o Estado (políticas públicas), como programas de geração de empregos, apoio financeiro às famílias que se comprometerem a manter as crianças na escola. Enfim, apontam para maior investimento em saúde e educação.

Nesta perspectiva, é possível a desconstrução de visões fatalistas e que tendem à naturalização do fenômeno no cotidiano escolar, que culminam, muitas vezes, na culpabilização de determinados grupos de sujeitos e desresponsabilização de outros atores sociais implicados nesta realidade. Essas reflexões críticas e problematizadoras podem contribuir para a adoção e valorização de medidas de criação/fortalecimento de uma rede de enfrentamento da violência escolar, composta por diferentes setores sociais, aspecto superficialmente abordado por alguns dos atores escolares (KAPPEL, 2014).

1.10 Conclusões

Este capítulo reflete sobre a magnitude da violência interpessoal entre escolares, realizando comparativos entre os perfis envolvidos, sejam eles vítimas, agressores, testemunhas, agressores/vítimas, agressores/testemunhas ou vítimas/testemunhas. Os achados mostram a inserção do comportamento violento entre pares, acenando para os valores

assumidos por algumas variáveis que expressam atributos pessoais com relação aos tipos de violências mais frequentes, bem como dá destaque a comportamento das testemunhas diante destas situações.

As características individuais dos escolares não apresentaram diferença estatística entre os perfis, com exceção da satisfação com a imagem corporal, que pode atuar como fator de proteção ou risco para ser agressor ou testemunha. A violência virtual esteve presente neste estudo, ainda que de modo incipiente e pode aludir acerca dos riscos presentes na inserção deste fenômeno ainda em uma faixa etária tão jovem.

Nesta perspectiva considera-se que a conduta de todos esses participantes é afetada profundamente por outros sistemas sociais nos quais eles têm papéis e responsabilidades. O conhecimento que pode ser chamado de ecologia do desenvolvimento humano é particularmente essencial para o delineamento de programas destinados a promover o crescimento cognitivo emocional ou social da criança (BRONFENBRENNER, 2011).

Logo se vê a importância das estratégias com o objetivo de estimular um clima social positivo no ambiente escolar, baseado no fato de que essa abordagem permite uma melhor compreensão da dinâmica bioecológica que existe no contexto escolar. Assim, a compreensão e fomento a um clima social escolar saudável pode funcionar como um modelo de intervenção constante, que se reinventa, produzindo ações de autoanálise e autogestão, representando um movimento contínuo de produção de uma cultura de paz e de resolução não agressiva diante dos conflitos (WENDT, CAMPOS, LISBOA, 2010).

Logo, o ambiente escolar deve ser visto de forma significativa, já que existem métodos para lidar com comportamentos agressivos e modificá-los, pois o ingresso no mundo escolar promove a ressignificação de seus vínculos afetivos e o aprendizado de novas habilidades sociais. Os espaços sociais em que o escolar está inserido, portanto, deve estar receptivo à compreensão da sua posição social e cultural, bem como oferecer suporte para promover a integração humana e o fortalecimento das inter-relações. A instituição escolar merece, portanto, maior espaço na agenda política da gestão pública para construir discussões e estratégias efetivas de promoção da civilidade, cultura de paz e desenvolvimento psicossocial saudável de crianças.

CAPÍTULO 2

PERCEPÇÕES INFANTIS SOBRE ATOS DE VIOLÊNCIA INTERPESSOAL NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DE GÊNERO

2.1. Introdução

Certamente o conceito de violência interpessoal vem sendo objeto de análise de muitos teóricos como Hannah Arendt, Pierre Bourdieu e estudiosos como Mirian Abramovay, Cecília Minayo, ao longo das últimas duas décadas, com o intuito de delinear e compreender o fenômeno, que no senso comum está imbricado na história da humanidade frente às suas relações sociais e atualmente, alcançando a infância e a adolescência.

Estudar a complexa temática da violência implica considerar a abordagem bioecológica do desenvolvimento humano, base do modelo ecológico da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002), utilizada neste estudo como referencial teórico para possibilitar articular múltiplos fatores que operam como “causas” e consequências, neste recorte que reconhece a trama de aspectos biológicos, psicológicos e comportamentais no nível individual. Para Bronfenbrenner (2011), as diferenças mediadas geneticamente, na suscetibilidade e no comportamento, muitas vezes inicialmente, sem grande magnitude, conformam quais aspectos do ambiente podem influenciar a criança, influenciando os tipos de reforços oferecidos a ela. Assim, em medida significativa, é a criança que modela seu contexto.

Inúmeras são as formas de violência enfrentadas na infância, porém, acredita-se que para alcançar uma representação significativa das violências praticadas nesta fase da vida seja relevante adentrar em uma atmosfera diretamente ligada a ela, sendo o âmbito escolar um destes. Atualmente, ainda considerada, uma instituição inventada, pensada e construída para acolher e educar crianças, tornando-se *locus* central da experiência formativa dos infantes, do processo de crescimento e desenvolvimento, além de ser o lugar por excelência da aprendizagem (DANELON, 2015).

Logo a violência interpessoal no ambiente escolar vem ao longo dos anos passando por transformações em seu significado, resultando nisso que o foco dos estudos atuais difere, quase que completamente, dos primeiros. Primeiramente, era tratada como uma simples questão disciplinar dos alunos. Depois, passou a ser analisada como delinquência juvenil. E, hoje, é percebida de maneira bem mais ampla, sob a perspectiva de que expressa fenômeno relacionado com a globalização e a exclusão social (ABRAMOVAY, 2001).

Na compreensão de Freire (2006), a violência que se observa em cada escola é desencadeada por um pequeno grupo de alunos. E, apesar disso, muitas crianças e adolescentes veem-se confrontados frequentemente, no seu cotidiano escolar, com situações de agressividade (quer enquanto vítimas, quer como observadores) com as quais não sabem lidar e que, por vezes, afetam decisivamente o percurso escolar, o seu bem-estar e o processo de desenvolvimento pessoal e social.

Percebe-se que as violências interpessoais muitas vezes são apreendidas como conflitos e é nestas relações conflitantes que emergem as diferentes concepções e/ou ideias de ciência, de sociedade, de educação, de política, constituindo-se como situações de aprendizagem se forem bem dialogadas e negociadas entre indivíduos e grupos, de forma aberta e transparente. E o ato de violência pode ser caracterizado pela imposição de força física que envolve dominação entre indivíduos e/ou grupos, por meio de práticas de poder que induzem os outros a se sentirem marginalizados e menosprezados (MARTINS *et al*, 2016).

Os dados que se voltam a compreender a violência escolar conjecturam sobre o fenômeno. Poucos estudos no Brasil tiveram amostras de grande impacto e diversificação o suficiente para examinar sistematicamente as diferenças demográficas em diferentes dimensões da violência interpessoal e *bullying* entre crianças e adolescente (PIGOZI *et al*, 2015; MOURÃO e NORONHA, 2017).

Em evidências internacionais é possível visualizar a magnitude do fenômeno. Há exemplo da pesquisa da UNICEF (2016) sobre experiência de *bullying*, com a participação de 100 mil jovens, de 18 países. Do total de entrevistados 25% relataram que sofreram *bullying* em decorrência de sua aparência física, 25% em razão do gênero ou orientação sexual e 25% devido à origem étnica ou nacionalidade. Em outro estudo, desta vez, realizado pela UNESCO, em 2006, abrangendo 16 países da América Latina e do Caribe, com base em dados relativos a 91.000 estudantes, de 10 a 14 anos, 51% deles relataram ter experimentado algum tipo de *bullying* no último mês da pesquisa. Destacando números nacionais houve uma variação expressiva, com o menor percentual (13%) de vítimas em Cuba e o mais alto (63%) na Colômbia (UNESCO, 2017).

Dentre os estudos acima destacados, observa-se que entre todos os possíveis aspectos relacionados às violências interpessoais entre pares, acredita-se que alguns sejam mais capazes de influenciar o uso de determinada prática, por exemplo, aspectos relacionados com

a idade, o temperamento da criança e o gênero (BEM e WAGNER, 2008), porém poucos nexos são tão bem debatidos quanto à relação entre violência e sexo/gênero.

Na compreensão de Lisboa (2005), gênero é um elemento constitutivo das identidades individuais baseadas nas diferenças perceptíveis entre os sexos e como uma forma básica de relações de poder que nas representações sociais dominantes são vistas como naturais e inquestionáveis.

Neste momento, compreende-se o sexo como uma questão relacionada aos aspectos anatômicos, gênero, usualmente, expressa o que é social, cultural e historicamente construído para cada sexo, emergindo daí as noções de masculinidade e feminilidade, o como educar e ser educado e chegar à idade adulta com uma identidade produzida pela cultura e pela sociedade, impregnada de atributos, privilégios e limitações (BROOKMEYER *et al*, 2006; MARTINS, 2007; MACÊDO, 2003; BEM e WAGNER, 2008).

Para teóricos como Pierre Bourdieu (2003), há uma nítida distinção educacional, conseqüentemente social, quando relatou o conceito de ‘dominação masculina’, que a divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas” como se diz, por vezes, ao nomear o que é normal, natural, a ponto de parecer inevitável. Por conseguinte, há uma divisão socialmente construída, considerada socialmente como natural, biológica, fisiológica e que adquire, assim, todo um reconhecimento de legitimação no plano da cultura da educação entre meninos e meninas.

Nesta linha de pensamento, Vargas (2010), Prodócimo e colaboradores (2010) entendem que fundada em decorrência da cultura, são intrínsecos os padrões de comportamentos que devem ser próprios a um determinado gênero. Geralmente os atributos são estabelecidos por uma série de oposições, tipo: forte/fraco, racional/emocional, destemido/dócil etc. Deste modo, o envolvimento do gênero feminino em atos violentos e/ou agressivos, estão distantes de um ideário naturalizado de infância feminina. Ou seja, é esperado, culturalmente, que os meninos sejam mais ativos, fortes, “brigões” e que as meninas sejam mais passivas e dóceis (LISBOA E KOLLER, 2001).

Crianças e adolescentes cuja orientação sexual, identidade ou expressão de gênero não é compatível com as normas tradicionais de gênero também estão em maior risco de violência escolar. Este é um tipo específico de violência de gênero perpetrada como resultado de normas de gênero e não falado, inconsciente ou atitudes escondidas que promovem

estereótipos de gênero. Por exemplo, em alguns contextos, os meninos podem ser provocados sobre a falta de masculinidade ou meninas sobre a falta de feminilidade (UNESCO, 2017).

Taylor e colaboradores (2013), em sua revisão bibliográfica, em busca da masculinidade do perpetrador da violência sugerem que em seus achados há uma forma idealizada de masculinidade, caracterizada pela força e pelo domínio, podendo este ser fator de risco para atos de violência, juntamente com o uso ilimitado de álcool e drogas, em que afirmam ser necessária a compreensão do modo como os processos de masculinização funcionam para normalizar violência.

Identificar e refletir sobre as diferenças comportamentais de meninos e meninas, principalmente, sobre a presença de violências nas relações entre pares, com base no conceito de gênero é fundamental, pois possibilitará a compreensão da importância dos significados culturais e simbólicos atribuídos aos sexos e repensar os limites das características biológicas, como matriz explicativa dos comportamentos entre homens e mulheres (CECCHETTO *et al.*, 2010). É nesta perspectiva que este capítulo tem por objetivo examinar possíveis associações do gênero com a prática de violência interpessoal entre escolares da rede pública de Fortaleza.

2.2. Método

Como dito antes, este recorte analítico visa o mapeamento do fenômeno das violências interpessoais em contextos escolares diferenciados, por meio da aplicação de um questionário adaptado (FREIRE, 2006), padronizado e pré-testado (SANTOS, 1998; NOBRE, 2013; COUTO, 2014), sendo baseado na escala validada por Orpinas (2001).

Fortaleza foi o cenário deste estudo por suas características emergentes de violência letais, como também por ser a quinta capital mais populosa do país e a segunda no nordeste. Sua estimativa populacional para o ano de 2017 foi de aproximadamente 2 627 482 habitantes. Na faixa etária de 10 a 19 anos, em torno de 432.658 habitantes, 214.711 homens e 217.947 mulheres. E foi também nesta faixa etária que as taxas de homicídios apresentaram alta abrupta, pois entre 10 e 19 anos de idade o aumento no ano de 2017 foi de 71%, fazendo com que a capital cearense liderasse o *ranking* do índice de homicídios na adolescência (IHA) no Brasil.

Participaram da pesquisa alunos na faixa etária de 10 e 11 anos, respectivamente, matriculados no 5º e 6º ano em 2016, constavam cerca de 22.858 crianças, distribuídas em 257 escolas. O interesse pela faixa etária de 10 e 11 anos deve-se ao fato de que nessa idade a

criança assume mais independência nas suas atitudes, tornando-se sujeito ativo na construção de seu mundo social (RAMOS, 2013).

Calculou-se uma amostra aleatória por conglomerados com representatividade municipal. Os estudantes que fizeram parte da amostra foram ponderados por peso amostral do respectivo estrato, a fim de se manter a representatividade de cada região a que pertenciam e consequentemente do município. Participaram 30 escolas e 792 alunos (questionários válidos), após ponderação obteve-se como resultado 801 unidades amostrais, que por definição; não cabe falar participantes após ajustes matemáticos.

A coleta de dados ocorreu de junho a novembro de 2016, onde primeiramente, realizou-se visita a cada escola, reunião com coordenador e/ou diretor para explanação dos objetivos da pesquisa e disponibilização do Termo de Assentimento para as crianças (TA) e Termo Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), para repasse aos pais/responsáveis dos alunos. O convite aos alunos participantes deu-se nas salas que detiveram maior quantitativo de alunos na faixa etária do estudo.

O questionário utilizado na coleta de dados é composto por cinco blocos de perguntas relativas a: dados demográficos; relacionamento entre escolares; experiência de vitimização; atitudes; e normas familiares. Para esta análise utilizaram-se algumas variáveis do bloco demográfico e de relacionamento entre pares. Deu-se o reagrupamento de algumas questões, originando as variáveis dicotômicas: imagem corporal, intensidade das violências e frequência dos episódios de violência.

Na análise deste recorte o critério de repetição que caracteriza o *bullying* é levado em consideração, porém acreditando que o conceito de ‘vitimização entre pares’ tem mais abertura e flexibilidade. Então, o *bullying* está aqui incluído como uma subcategoria da vitimização entre escolares (FINKELHOR *et al*, 2012).

Anteriormente ao autopreenchimento do questionário, o documento TAC foi explicado e formalizado o aceite dos alunos; todas as perguntas foram lidas em conjunto e uma das autoras as leu em voz alta e pausada cada bloco de questões. A pesquisa foi encaminhada e aprovada pelo Comitê de ética e Pesquisa do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia, sob Parecer nº 1.822.043, cumprindo todos os princípios éticos.

A experiência em campo foi de extrema relevância, a aproximação com os alunos, onde foi possível perceber a relação rotineira do objeto de estudo em sua realidade. Há uma facilidade em dialogar/falar sobre o tema, havendo uma demonstração do incômodo que tais comportamentos causam nas relações entre pares. Nesta fase, meninos e meninas se colocam

como iguais ante ao tema, como também observou-se os “parâmetros” de perfis esperados, como os alunos mais brincalhões ante ao tema, os mais calados, os que levam o tema mais a sério, dentre outros.

Foi possível por meio do banco de dados, elaborar indicadores e modalidades de violências interpessoais praticadas no ambiente escolar, utilizando informações como intensidade e frequência dos eventos. Para tal, foram trabalhadas duas variáveis: a consequência atribuída à ameaça ou a violência e sua natureza isolada ou repetitiva. Em um polo, a violência é exercida sob uma forma leve, com uma percepção de baixo nível de ameaça à integridade física ou emocional. No outro polo do espectro se tem um alto nível de ameaça, que inclui dano físico ou emocional extremo. Em termos de frequência da ameaça, um ato de violência pode ocorrer de maneira isolada, imprevisível e abrupta, ou de maneira repetitiva, previsível e insidiosa (SLUZKI, 1996).

Baseado neste campo foi criada uma variável nova, denominada “intensidade das violências”, onde foram utilizadas as questões referentes aos sentimentos de medo (sim ou não) e insegurança (sim ou não), violência exercida por uma pessoa ou grupo (sim = “duas pessoas” ou “mais pessoas”, ou não), a utilização de serviços médicos após os episódios de violência (sim ou não), atendimento psicológico (sim ou não) e os motivos que levaram a violência (Sim = “ele está se vingando”, “ele me despreza” e “minha aparência física” ou não). Com as respostas dicotomizadas em *sim/não* foi criada uma escala de pontuação de 0 a 6.

No eixo que determinou a frequência foi possível, por meio das questões que indicam a frequência das vivências das situações de violência nas últimas duas semanas (Sim “uma vez até três vezes” ou Sim “mais de três vezes” e não), bem como o número de vezes que as crianças referem ter utilizado serviços médicos após os episódios de violência na escola (Sim “uma vez até três vezes”, Sim “mais de três vezes” e “não”). Assim quanto maior a pontuação para ambos os eixos, maior a intensidade dos atos de violência interpessoal entre escolares.

Por fim a variável imagem corporal foi dicotomizada da seguinte forma: *Satisfeito*, se quanto ao seu corpo se considerava “normal”, “não estivesse fazendo nada em relação ao seu peso”, “não tivesse vomitado ou tomado remédios para emagrecer” e “não quisesse mudar nada em seu corpo”. O inverso caracteriza o aluno *insatisfeito* quando se considerasse “magro”, “muito magro”, “gordo” ou “muito gordo”, “fazendo algo com relação ao peso”, “tivesse vomitado ou tomado remédio para emagrecer” e “quisesse mudar algo no corpo”.

Os resultados obtidos com a aplicação do questionário foram submetidos a análises quantitativas descritivas e inferenciais, utilizando-se o programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) para a realização das análises estatísticas, que visaram comparar os dados das diferentes instituições e verificar a significância das diferenças encontradas entre as variáveis. No que tange às variáveis do estudo foram analisadas uma série de atitudes e comportamentos que denotam agressividade entre pares, a quantidade de vezes que sofreu ou exerceu tais atitudes e comportamentos, quem fez ou com quem fez, motivos que o levaram a fazer isso, autopercepção da imagem corporal, atitudes e comportamentos para evitar conflitos, atitudes e comportamentos por meio virtual em relação a gênero.

Pelo fato dos dados de campo corresponderem, em sua grande maioria, a variáveis qualitativas (nominais e ordinais), optou-se pela utilização de testes não paramétricos, adequados à comparação de grupo (feminino e masculino). Para tal, foram utilizados os Testes Qui Quadrado de Pearson para as variáveis nominais e para verificar tendências proporcionais entre as variáveis do tipo ordinal foi utilizado o Teste Qui Quadrado de Tendência Linear. Em todas as análises foi adotado o nível de significância estatística de 5% ($p \leq 0,05$). Foram feitas também análises univariadas e multivariadas, isto é, estimado o *oddsratio* (OR) bruto e o ajustado por dependência administrativa da escola. O OR superior a 1 indica maior chance, menor que 1 indica proteção, e se o IC95% não contém o número 1, então a maior chance ou proteção é estatisticamente significativa.

2.3 Autopercepção de escolares acerca da imagem corporal

Os resultados a seguir descritos representam uma forte presunção de reconstrução da realidade acerca do comportamento violento entre escolares. Nesta ocasião são realizadas algumas inferências associativas entre gênero e o papel de vítima, agressor, suas interações virtuais, bem como a intensidade das atitudes e comportamento violentos e sua frequência.

É sabido que as diferenças comportamentais entre gênero/sexo constituem, atualmente, elementos chave na compreensão da sociedade contemporânea. Esta análise por meio de um recorte temporal de duas semanas anteriores à pesquisa expõe as experiências de vitimização e de agressão nas relações interpessoal entre crianças, no âmbito escolar, em que são evidenciadas algumas das diferenças comportamentais entre meninos e meninas.

Alguns estudiosos fizeram ilações sobre a imagem corporal como uma variável relevante para ser analisada em suas associações à ocorrência de atos de violência entre pares (LUNDE *et al.*, 2006; LEVANDOSKI e CARDOSO, 2013), desvelando padrão de beleza imposto pela sociedade, onde o corpo perfeito são as representações divulgadas pela mídia via celebridades do mundo *fashion* ou artístico. Este fenômeno repassa critérios estéticos que influenciam na formação e no desenvolvimento de jovens e crianças. Nesta análise (tabela 01) algo inesperado emergiu. Primeiramente, não houve diferença de gênero quanto à autopercepção diante do peso, afirmando a maioria que se considera “normal”, porém, 67,2% estão fazendo algo em relação ao seu corpo; 22,9% tentando perder peso e 14,7% ganhar peso.

No entanto, ao responderem sobre hábitos como praticar vômitos ou tomar remédios para emagrecer, 7,9% dos meninos responderam que sim, apresentando diferença estatisticamente significativa, onde ser do sexo feminino tem uma chance 62% menor de agir desta forma, indo na contramão das expectativas, pois o gênero feminino é considerado mais dedicado às práticas de beleza e emagrecimento, o que em nossa sociedade pós-moderna são quase sinônimos.

Esse achado é mais intrigante e também está em desacordo com a literatura, ou dos padrões sociais esperados para o gênero feminino. Talvez, na atualidade, estes padrões “essenciais” sejam impostos para todos. Em relação à imagem corporal ideal, este desfecho masculino, pode ser reafirmado quando o estudo com escolares do 6º ano em Florianópolis, percebe que, tanto as vítimas quanto os agressores/vítimas, gostariam de ser maiores fisicamente. Este interesse em aumentar de tamanho corporal pode ser compreendido porque o corpo masculino ideal está se tornando cada vez mais musculoso. Possuir um corpo esteticamente bonito para os padrões desta sociedade e garantia de sucesso nos relacionamentos interpessoais (LEVANDOSKI e CARDOSO, 2013).

Outro achado relevante diz respeito ao fato de que no conjunto dos participantes em Fortaleza 48,6% dos alunos gostariam de mudar algo em seu corpo, uma porcentagem elevada, haja vista que o estudo envolve crianças de 10 e 11 anos. Ou quando se evidencia que a autopercepção da imagem corporal indicou, mais uma vez, os meninos mais insatisfeitos com o próprio corpo (24,7%) do que as meninas (21,8%), não apresentando evidência para diferença estatística estar satisfeito com a autoimagem corporal e ser do gênero feminino ou masculino ($p=0,312$). Neste momento pode-se fazer uma inferência quando a relação da imagem corporal e da violência interpessoal, pois Levandoviski (2010) traz em sua

pesquisa que as vítimas de *bullying* tendem a estar mais insatisfeitas com suas características corporais do que os autores de *bullying*.

Na pesquisa de Rech e colaboradores (2013), a imagem corporal da criança ou adolescente é, igualmente, colocada como fator motivacional para violência interpessoal entre escolares, na sua amostra, igualmente, representativa de alunos do 6º ano de escolas na cidade de Caxias do Sul. Estudo epidemiológico com 1.230 alunos encontrou a prevalência de 10,2% de *bullying*, onde 30,1% dos quais estavam com sobrepeso e obesidade e aqueles que se mostraram escolares insatisfeitos com a imagem corporal apresentaram o triplo de chances de serem vítimas.

No estudo dirigido por Gonçalves *et al* (2012), há uma evidência relevante ao destacarem que em Pelotas, Rio Grande do Sul, ser do sexo masculino e magro aumentava a chance de ser discriminado, ao passo que para as jovens o risco era maior para as obesas. Resultados confluentes também encontrados por Kubato (2014), em sua análise sobre a discriminação contra estudantes com sobrepeso ou muito magros nas escolas brasileiras, a partir dos dados da PeNSE, em 2012.

Na análise da última Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), foi divulgado que quase um quinto dos estudantes apontou a aparência corpórea, em seguida o rosto, como causas para o *bullying* (OLIVEIRA *et al*, 2015). Mais uma vez retoma-se que uma interpretação para este dado diz respeito aos padrões sociais e culturalmente valorizados, em que as diferenças e diversidades não são toleradas.

Tabela 1. Percepção da imagem corporal segundo gênero (801). Fortaleza - CE, 2017.

Variáveis	Gênero						Valor de p	OR (IC95%)
	Feminino		Masculino		Total			
	N	%	N	%	n	%		
Quanto ao corpo se considera:								
Muito magro(a)	9	2,2	5	1,4	15	1,8	,671 ^a	
Magro(a)	68	16,0	51	13,7	120	14,9		
Normal	281	65,8	258	69,0	539	67,3		
Gordo(a)	54	12,6	51	13,5	105	13,0		
Muito gordo(a)	14	3,3	9	2,3	23	2,9		
O que está fazendo em relação ao peso:								
Não está fazendo nada	154	36,1	109	29,0	263	32,8	,088 ^a	
Está tentando perder peso	85	19,9	98	26,2	183	22,9		
Está tentando ganhar peso	64	15,0	54	14,4	118	14,7		
Está tentando manter o mesmo peso	124	29,0	114	30,4	238	29,7		
Vomitou ou tomou remédios para emagrecer:	13	3,0	30	7,9	43	5,3	,002^{a,*}	0,38 (0,20-0,71)
Gostaria de mudar algo no corpo:	221	51,7	168	45,0	389	48,6	,160 ^a	
Total	801							

Fonte: Elaboração própria

a. Algumas contagens de célula nessa subtabela não são inteiros. Elas foram arredondadas para o inteiro mais próximo antes do cálculo do teste qui-quadrado.

* Diferença estatisticamente significativa

2.4. Gênero e vitimização na escola

Sofrer com a violência no ambiente escolar por seus pares (tabela 02) esteve presente em ambos os gêneros, observa-se que as atitudes mais pontuadas pelas vítimas são: a) ser chamado por palavrões e nomes feios (25,1%); b) ser empurrado (18,8%); c) ser humilhado por outro colega (18,0%). Houve relação estatisticamente significativa para as atitudes ou atos de “fazer intrigas/fofocas” ($p=0,001$), onde ser menina aumentou em 2.1 (OR (IC95%) = 2,1 (1,36-3.2)) vezes a chance de sofrer por intrigas/fofocas ou calúnias. Para a variável “bateram nele (a)” ($p=0,014$) ser do gênero feminino foi fator de proteção para as meninas com 39% (OR (IC95%) = 0,61 (0,41 -0,92)) menos de chance; e o mais alarmante, ser menina aumenta em 1.19 vezes (OR (IC95%)= 1,19 (1,2-3,0)) as chances de ter seu corpo *tocado contra a vontade* ($p=0,004$). Diante destes achados, questiona-se se nestes realces já estariam evidentes os reflexos de uma sociedade machista, já estariam presentes. Uma sociedade de raízes coloniais e patriarcais como a brasileira, caracterizada por alta ocorrência de assédio sexual contra crianças e adolescentes do sexo feminino, onde a palavra ou a autonomia da vítima não é respeitada.

Em suma, ambos os gêneros sofreram atos de violência, porém verifica-se nos percentuais que apenas 43,5% das respondentes alegaram não ter sofrido nenhuma das situações colocadas contra 46,1% do sexo masculino. As meninas se sobressaíram em nove situações de doze, basicamente todas que não se referiam a violência física.

Em outras pesquisas realizadas no Brasil, algo semelhante foi encontrado por Bandeira e colaboradores (2012), Lopes Neto (2005) e Ribeiro e colaboradores (2015), pois houve ausência de diferenças significativas quanto ao sexo em termos de vitimização. No que diz respeito ao número de alunos envolvidos nas agressões, Aguiar e colaboradores (2017) afirmam que predominam os episódios em que as meninas parecem sentir-se mais agredidas no contexto escolar do que os meninos, uma vez que 75% da sua amostra feminina relatou sentir-se vítima de algum tipo de agressão, enquanto entre os meninos essa proporção foi de 51%.

Para Fortaleza o percentual para os que não referiram sofrer nenhum tipo de atitude violenta foi 49,5% para as meninas e 46,1% para os meninos, percentuais quase idênticos. Semelhante, também, à pesquisa realizada na Jamaica em que 64,9% dos participantes indicaram ter sido vitimizados, mais mulheres do que os homens foram intimidados (66,9% e 62,9%, respectivamente) (CHAMBERS, 2015).

Craig e colaboradores (2009), em sua pesquisa em mais de 40 países, referem que são as meninas, na maioria dos países, que tendem a reportar, mais frequentemente, altos níveis de vitimização. A revisão de literatura realizada por Foster e colaboradores (2013) mostra algo mais específico sobre a violência física, onde ser do sexo masculino era mais propenso do que as mulheres a serem fisicamente vitimados na escola e fora da escola. Ou seja, dois contextos diversos e o gênero masculino se colocava mais no papel de vítima. Outras pesquisas reiteram os resultados apresentados quando trazem que ser do sexo masculino aumentou a probabilidade de sofrer violência em 1,48 vezes, mas não apenas a violência física (DALCIN *et al*, 2016; MALTA, 2014).

Uma pesquisa recente realizada nos Estados Unidos (FU, 2013) e no Brasil (MALTA, 2014), constatou que alunos que convivem com mães de menor escolaridade mostravam níveis mais elevados de vitimização. A pesquisa de Savioli e colaboradores (2015) com adolescentes em Fortaleza refere-se à associação entre o desfecho violência física sofrida e ser do sexo masculino, não morar com a mãe e sim com avô ou avó.

Quanto à frequência destas atitudes e comportamentos, verifica-se que quase ¼ (23,3%) dos episódios ocorreram mais de três vezes na semana que antecedeu a pesquisa, sendo a diferença estatisticamente significativa ($p=0,016$); ser menina foi um elemento de proteção com 34% (OR (IC95%)= 0,66 (0,47-9,27)) menos de chance de ser vitimizada mais de três vezes no mesmo período que os meninos. O que vai ao encontro da pesquisa nacional “*Bullying no Ambiente Escolar*”, em que mais de 34,5% dos meninos pesquisados foram vítimas com mais frequência (PLAN BRASIL, 2010).

Na maioria dos casos, estas atitudes e comportamentos, considerados violentos, são realizados apenas por um colega (28,5%), neste caso não houve diferença no perfil do agressor entre gênero, mas pode-se dizer que, percentualmente, as meninas são mais vitimizadas por grupos ou por duplas do que os meninos. No geral, a maioria dos agressores praticam estas atitudes sozinhos. Diferente do que foi encontrado por Bandeira (2012), em Porto Alegre, onde as vítimas relataram que em 67,7% dos casos os ataques são feitos por mais de dois colegas.

A motivação que levou os agressores a terem estas atitudes, de acordo com as vítimas, foi semelhante entre os gêneros, que, muitas vezes, sinalizaram não saber a razão (20,1%) ou consideraram tais atos como “brincadeiras” (18,0%). É relevante destacar que a variável aparência física apresenta diferença estatística ($p=0,003$), onde ser menina aumenta em 1,83 vezes (OR (IC95%)= 1,83 (1,2-2,76)) a chance de sofrer violência por conta da sua imagem corporal. É neste momento que a aparência física e/ou imagem corporal e sua associação com a vitimização são retomadas, em que os modelos sociais dominantes em uma sociedade globalizada com base em uma economia neoliberal têm contribuído imensuravelmente para o aumento das taxas de incidência de intimidação e vitimização sistemática nas escolas (BARBOZA, 2009).

As evidências empíricas acabam por desvendar a banalização dos atos de violência, que pelas vítimas acabam sendo naturalizados, os ressignificando como brincadeiras, algo “natural” ou até mesmo sem necessidade de motivos/razões para ocorrerem. No estudo recente realizado por Giordani e colaboradores (2017), a não aceitação das diferenças em relação ao fenótipo ou comportamento dos colegas, também foi expressa em seus resultados. Os pesquisadores perceberam que esse tipo de violência estava naturalizado entre eles, a ponto de ser considerada engraçada, uma situação “normal” pela qual, todos estão ou já estiveram sujeitos no ambiente escolar.

Estudo realizado em Porto Alegre descreveu que a categoria “outros motivos” encontrou diferenças significativas entre os sexos, mostrando que os meninos acreditam que um dos

motivos para a violência ocorrer é por brincadeira ou porque os agressores são mais fortes, enquanto que as meninas relataram que a violência ocorria por outros motivos (BANDEIRA *et al.*, 2012).

Outro ponto evidenciado na tabela 2 é o perfil dos colegas agressores que para os meninos recai, principalmente, na seguinte caracterização: masculino, da mesma turma, no entanto, mais velhos. Para os meninos, ser mais velho pode ser reflexo do quantitativo de alunos com defasagem idade-série, ainda bem presentes nas escolas de ensino fundamental da capital cearense. No segmento feminino o perfil foi: meninos, da mesma turma e da mesma idade. No entanto, nota-se que ser menina aumenta em 2,78 vezes (OR (IC95%) = 2,78 (1,89-4,10)) a chance de ser vitimizada por meninas e reduz em 27% (OR (IC95%)= 0,73 ((0,54-0,97)) a chance de ser vítima de ato de violência por parte dos meninos. Há uma diferença entre os perfis, no entanto, verifica-se a sala de aula como o principal local dos conflitos.

Na revisão de literatura realizada por Gomes *et al.* (2007) emergiu que das pesquisas analisadas referentes ao *bullying* chegaram à conclusão de que os meninos costumam ser mais agredidos somente por meninos, enquanto que as meninas são agredidas tanto por meninas quanto por meninos.

A lógica da relação interpessoal violenta, reafirmada por outros estudos portugueses, em que os resultados inferem que meninas também são mais vitimizadas por meninas, e os meninos, são significativamente mais vítimas de colegas da sua sala e de colegas do seu ano, no entanto, de outra sala (RAIMUNDO, SEIXAS, 2009). Ainda em Portugal, Mendes (2010) identifica como principais agressores, os colegas da própria turma e os estudantes mais velhos de outras turmas.

Tabela 2. Vitimização segundo gênero (801). Fortaleza – CE, 2017.

Variáveis	Gênero				Total		Valor de p	OR (IC95%)
	Feminino		Masculino		n	%		
	N	%	N	%				
Atitudes e comportamentos:								
Ameaçado(a)	44	10,4	42	11,1	86	10,7	,691 ^a	
Humilhado(a)/Frescaram	84	19,6	60	16,1	144	18,0	,182 ^a	
Chamado por nomes feios/palavrões	112	26,3	89	23,7	201	25,1	,416 ^a	
Fizeram intrigas/fofocas	74	17,4	34	9,2	109	13,6	,001^{a,*}	2,1 (1,36-3.2)
Foi excluído por alguém do grupo	29	6,8	17	4,5	46	5,7	,173 ^a	
Tiraram/roubaram coisas dele(a)	58	13,5	41	11,0	99	12,4	,261 ^a	
Estragaram seus objetos pessoais	30	7,1	26	6,8	56	7,0	,959 ^a	

Foi empurrado	83	19,4	68	18,2	151	18,8	,650 ^a	
Bateram nele(a)	53	12,4	70	18,6	122	15,3	,014 ^{a,*}	0,61 (0,41 -0,92)
Foi machucado por algum(a) colega	32	7,4	30	8,0	62	7,7	,781 ^a	
Foi tocado no corpo de alguém contra a vontade dele(a)	65	15,3	31	8,5	97	12,1	,004 ^{a,*}	1,19 (1,2-3,0)
Outras agressões e perseguições	19	4,4	16	4,3	35	4,4	,906 ^a	
Não aconteceram essas situações	186	43,5	173	46,1	358	44,7	,465 ^a	
Quantidade de vezes que sofreu essas situações:								
Menos de três vezes	313	73,3	302	80,6	615	76,7	,016 ^{a,*}	0,66 (0,47-9,27)
Mais de três vezes	114	26,7	73	19,4	186	23,3		
Quem fez isso fez:								
1 pessoa	115	27,0	113	30,3	229	28,5		
2 pessoas	72	16,8	54	14,3	125	15,6	,260 ^a	
Grupo de pessoas	55	12,8	35	9,4	90	11,2		
Não aconteceram essas situações	185	43,4	172	46,0	357	44,6		
Motivos que levaram seu colega a ter esse comportamento:								
Vingança	25	6,0	17	4,6	43	5,3	,402 ^a	
Defesa	10	2,2	7	1,8	16	2,0	,641 ^a	
Desprezo	33	7,7	25	6,8	58	7,3	,570 ^a	
“Brincadeira”	77	17,9	67	18,0	144	18,0	,965 ^a	
Reação a provocações	18	4,2	19	5,1	37	4,6	,561 ^a	
Irritação	33	7,8	10	8,0	63	7,9	,885 ^a	
Aparência física do colega	77	18,0	40	10,7	117	14,6	,003 ^{a,*}	1,83 (1,2-2,76)
Não sabe	93	21,7	69	18,3	161	20,1	,234 ^a	
Não se aplica	186	43,5	176	47,0	362	45,1	,321 ^a	
Perfil dos colegas agredidos								
Meninas	111	26,0	42	11,2	153	19,1	,000 ^{a,*}	2,78 (1,89-4,10)
Meninos	133	31,2	143	38,4	276	34,5	,035 ^{a,*}	0,73(0,54-0,97)
Mais velhos	61	14,2	66	17,7	127	15,8	,194 ^a	
Mais novos	31	7,2	18	4,8	49	6,1	,147 ^a	
Da minha idade	67	15,7	49	13,3	116	14,5	,299 ^a	
Da minha turma	97	22,8	74	19,7	171	21,4	,295 ^a	
De outra turma	73	17,1	46	12,5	120	14,9	,057 ^a	
De outro ano de outra turma	32	7,5	18	4,9	50	6,3	,118 ^a	
De outro ano	18	4,2	18	4,9	36	4,5	,684 ^a	
Não sabe/Não se aplica	189	44,3	173	46,4	362	45,2	,572 ^a	
Total								

Fonte: Elaboração própria

a. Algumas contagens de célula nessa subtabela não são inteiros. Elas foram arredondadas para o inteiro mais próximo antes do cálculo do teste qui-quadrado.

* Diferença estatisticamente significativa

2.5 Gênero e agressividade na escola

Para aqueles que se colocaram na posição de agressores, nas duas últimas semanas que antecederam a pesquisa, 49,1% dos meninos referiram não ter praticado nenhuma das atitudes e comportamentos citados. A atitude de maior prevalência foi *bater* para ambos os gêneros, seguida de *empurrar* e *humilhar*, porém a situação de *humilhar* o colega, ser do gênero feminino foi um fator de proteção. O que se observa é que os alunos do gênero masculino apresentam os maiores percentuais para dez atitudes e comportamentos das doze apresentadas, com exceção da prevalência feminina para “*excluir alguém do grupo*” e “*tirar/pegar/roubar*” (Tabela 3).

A tabela 3 apresenta a variável síntese, agressor e as experiências de agressão exercidas pelos participantes segundo gênero, observa-se que na análise dos atos mais pontuados pelos agressores foi: a) “*bater*” (22,5%); b) “*empurrar*” (17,2%); c) “*humilhar/frescar*”(12,5%) . Nota-se que para a variável “*humilhar/frescar*” há diferença estatisticamente significativa ($p=0,046$), em que ser do gênero feminino tem 48% (OR (IC95%)= 0,52 (0,28-0,99)) menos de chance de humilhar/frescar seus colegas.

Apesar de se ver no estudo de Fortaleza pequenas diferenças percentuais, conclui-se por considerar que há uma similaridade nas tomadas de atitudes e comportamentos violentos entre gêneros, não havendo diferenças estatísticas na maioria das atitudes e comportamentos citados. Resultado também encontrado por Prodócimo (2010), onde averiguou não haver muitas diferenças nas formas de manifestações de agressões entre gêneros. Ainda de acordo com a autora supracitada a presença do humilhar, o xingar e o mentir sobre algo, foram os atos mais comuns sofridos entre as meninas e entre os meninos, porém, para Fortaleza, a atitude mais comum foi a prática da agressão física (*bater*).

Para Goldenberg (2011 *apud* BISPO, DE LIMA, 2014) existe uma instabilidade nas identidades sexuais, o que leva à dificuldade de encontrar uma referência para o masculino e o feminino. De modo, a firmar um aumento dos estilos viris entre as mulheres, com o aumento das condutas agressivas por parte das jovens.

Entre escolares de São Paulo o ato mais utilizado foi a violência verbal, com a utilização de apelido, insulto ou deboche, seguido da violência física por meio do empurrão, chute ou soco. Os meninos utilizaram mais empurrões, chutes e socos, enquanto as meninas estavam mais propensas a agir contra colegas via mentiras e fofocas (BANDEIRA *et al*, 2012). Os

resultados das diferentes pesquisas fortalecem a necessidade da análise local do fenômeno diante das suas relações em diversos níveis contextuais.

Por outro lado, achados como os de Carlyle (2007) e Malta (2014) confirmam os dados encontrados ao relatarem que os homens apresentam os mais altos níveis para ambos os tipos de *bullying* e outros comportamentos agressivos. Na pesquisa realizada em 40 países, as taxas de *bullying* em todas as idades foram maiores nos meninos do que nas meninas, consistente com estudos prévios, sugerindo uma possível reflexão do *bullying* como estratégia principalmente dos meninos e eles estariam mais propensos a reportar seus comportamentos de *bullying* (CRAIG *et al*, 2009).

Recente pesquisa realizada no Brasil apontou que os meninos apresentaram mais do que o dobro de chance de serem agressores em relação às meninas em situações que envolvem o *bullying* na escola (RECH *et al*, 2013). Estudo nas 27 capitais brasileiras afirma que estudantes do sexo masculino estiveram mais expostos a situações de insegurança na escola, brigas com agressões físicas, envolvimento em brigas com arma branca e arma de fogo do que os estudantes do sexo feminino. Este achado provavelmente reflete as questões de gênero que permeiam os papéis sexuais esperados e legitimados culturalmente em diferentes sociedades a partir de um modelo social machista, que é reproduzido inclusive em faixas etárias mais jovens, na qual o sexo masculino associa-se à vivência e expressão da agressividade (MALTA *et al*, 2010).

É possível imaginar que este possa ser um padrão comportamental entre o gênero masculino, onde o relatar tais atitudes possam reforçar a sua masculinidade ou sua dominância nas suas relações escolares ou por também ser mais fácil “admitir” tais atitudes e comportamentos, haja vista que a sociedade já espera por tal. O fato diferencial é a presença das questões de gênero, já evidenciada e reforçada por Bourdieu (2003), em que as diferenças e desigualdades entre os sexos parecem estar “na ordem das coisas” devido à existência de uma divisão socialmente construída entre os sexos, consideradas como naturais, evidentes, e passível de todo um reconhecimento e legitimação.

No estudo de Seixas e colaboradores (2009) se destaca que os professores relatam mais meninos agressores do que meninas agressoras, por ter suporte na hipótese de que os professores tendem a minimizar e subvalorizar os comportamentos agressivos das meninas, por comparação aos meninos.

Nos estudos de Nansel e colaboradores (2001), ou no recente de Oliveira e colaboradores (2016), os meninos praticaram mais atos de violência em relação às meninas, em proporção quase duas vezes superior. Resultado confirmado por Castro *et al.* (2011) e Calbo (2009), em que dos participantes a maior proporção do sexo masculino referiu comportamento de violência, mesmo na análise ajustada, como também o sexo masculino obteve escores mais altos, tanto em comportamentos de agressividade como de vitimização.

Dos alunos que referiram ter realizado tais atitudes, 30,0% descrevem praticá-las sozinhos(as), 10,1% com algum amigo(a) e 7,1% em grupo, havendo diferença estatisticamente significativa entre gêneros ($p=0,030$) e estar ou não acompanhado por colega no momento da ação violenta. Para os alunos que atuaram como agressores, verifica-se que a maioria, afirma ter agido sozinho, sendo este percentual mais elevado para os do gênero masculino. A esse propósito, os achados de Pizarro (2007) e Pereira (2009) apontaram dentre as motivações que os levam a fazer isso se tem a “defesa” como a principal razão, principalmente para o gênero masculino e “brincadeira” para o gênero feminino.

Os motivos que levam os alunos a cometer tais atitudes são principalmente, “defesa” com 24,2%, “brincadeira” com 22,4% e “irritação” com 13,3%, neste momento observa-se a existência da diferença estatisticamente significativa para a variável “vingança” ($p=0,015$), onde ser menina é fator de proteção reduzindo em 42% (OR (IC95%)= 0,58 (0,37-0,90)) a chance de ser a razão que os leva a tomar tais atitudes. De modo geral, as meninas referem seus atos agressivos, para além das variáveis citadas acima, estão mais relacionadas a: a) “reação a provocações” (10,7%); b) vingança (9,1%); c) “desprezo” (3,7%); d) “aparência física” (2,2%). Enquanto que para os meninos foram mais frequentes: a) “vingança” (14,6%); b) “reação a provocações” (12,8%); c) “desprezo” (2,8%); d) “aparência física” (1,5%). Neste caso, da criança agressora, a aparência física para as meninas prevaleceu ante os meninos, no entanto, uma diferença mínima de percentual e sem diferença estatística.

Achados também encontrados no estudo em São Paulo, onde a motivação para as agressões foi estudada, indicam que para tais comportamentos são encarados como “brincadeiras” pela maior parte dos agressores (AGUIAR e BARREIRA, 2017). Em Portugal, Mendes (2011) verificou que o principal motivo que os levou a terem comportamentos agressivos na escola, foi o descontrole. Para Podrócimo(2010), as meninas agredem por motivos diferentes dos meninos, em sua maioria. Elas reagem com agressividade quando ficam irritadas, demonstrando uma reação muitas vezes não adequada do ponto de vista social. Já em relação aos meninos, a maioria dos agressores agride após ser submetida a alguma provocação.

A “vingança” está também diretamente ligada ao gênero masculino, pode-se entender que alguns casos de provocações podem ser considerados também como atos agressivos e assim, neste caso, houve revide a uma primeira agressão (a provocação). Dessa forma, o aluno que era a vítima da provocação inicial, conseqüentemente, se tornou também agressor.

Esta “revitimização” ou de certa forma envolvimento em condutas agressivas de forma continuada para Martins (2007) está associado a uma maior probabilidade de dificuldades nas relações com os professores, suspensão, reprovação e abandono escolar, constituindo, por isso, um fator de risco de incorrer em condutas na fase adulta. Estudos comprovam que crianças e adolescentes que se envolveram em situações de violência na escola enquanto agressores apresentaram, na juventude ou vida adulta, envolvimento com a criminalidade, inclusive com crimes violentos (TTIOFI, 2011; FARRINGTON, 2011).

O perfil dos colegas agredidos pelos meninos foi: meninos, da mesma idade e da mesma turma. Para as meninas o resultado foi idêntico: meninas, da mesma idade e da mesma turma. É possível, averiguar que ser menina aumenta em 2,92 vezes (OR (IC95%)= 2,92 (1,95-4,36)) a chance de ser agressora de outras meninas e reduz em 61% (OR (IC95%)= 0,39 (0,29-0,54)) a chance de ser agressora de um menino. Isto é, de acordo com os agressores, os colegas aos quais praticam a violência estão dentro da própria sala de aula, envolvem o mesmo gênero e a mesma faixa etária.

Frente às situações de agressão, os participantes revelaram os sentimentos diante de seus colegas ao qual praticaram as atitudes violentas, em sua maioria aludem a *raiva*, seguida pela *pena* e pelo *desprezo*. No entanto, a indiferença ou ausência de sentimentos (“nada”) em relação ao colega obteve 17,0% e a “raiva” 17,1%, ambas apresentando diferença estatisticamente significativa por gênero ($p=0,001$).

Os três sentimentos descritos acima são complicados de serem controlados, levando em consideração que são crianças em fase de transição para adolescência, em que por vezes estes sentimentos ficam incompreendidos pelas demais ou até mesmo para si mesmos. No entanto, achados semelhantes foram, igualmente, encontrados por Prodócimo (2010), onde o sentimento que prevalece nos casos de agressão é a raiva, porém em seus achados, muito mais que nos meninos, que responderam não sentir nada enquanto agredem.

Tabela 3. Condutas agressivas segundo gênero (801). Fortaleza - CE, 2017.

Variáveis	Gênero						Valor de p	OR (IC95%)	
	Feminino		Masculino		Total				
	n	%	N	%	n	%			
Atitudes e comportamentos:									
Empurraram	69	16,1	69	18,4	138	17,2	,392 ^a	0,52 (0,28-0,995)	
Ameaçaram	19	4,3	24	6,3	42	5,3	,221 ^a		
Humilharam/Frescaram	44	10,2	56	15,1	100	12,5	,046a,*		
Bateram	85	19,9	95	25,4	180	22,5	,063 ^a		
Chamaram por nomes feios/Ofensivos	50	11,6	46	12,4	96	12,0	,798 ^a		
Fizeram intrigas/fofocas/calúnias	25	5,9	26	6,9	51	6,3	,532 ^a		
Excluíram alguém do grupo	32	7,4	24	6,4	56	7,0	,551 ^a		
Tiraram/Pegaram/Roubaram	4	0,9	2	0,5	6	0,7	,508 ^{a,c}		
Machucou algum(a) colega	36	8,4	42	11,1	77	9,7	,187 ^a		
Estragou os objetos pessoais	6	1,3	12	3,1	17	2,2	,087 ^a		
Tocou no corpo de alguém contra a vontade dele(a)	17	4,0	21	5,5	38	4,7	,282 ^a		
Outras agressões e perseguições	15	3,5	18	4,8	33	4,1	,360 ^a		
Não praticou	239	55,9	184	49,1	423	52,8	,055 ^a		
Atitudes praticadas:									
Sozinho(a)	109	25,6	131	35,1	240	30,0	,030^{a,*}		
Com um amigo(a)	48	11,2	33	8,9	81	10,1			
Em grupo	31	7,3	26	6,8	57	7,1			
Não praticou	239	55,9	184	49,1	423	52,8			
Motivos que levaram a esse comportamento:									
Vingança	39	9,1	55	14,6	94	11,7	,015^{a,*}	0,58 (0,37-0,90)	
Defesa	96	22,6	98	26,1	194	24,2	,228 ^a		
Desprezo	16	3,7	10	2,8	26	3,2	,392 ^a		
“Brincadeira”	96	22,5	84	22,4	180	22,4	,978 ^a		
Reação a provocações	46	10,7	48	12,8	93	11,7	,366 ^a		
Irritação	56	13,2	50	13,4	107	13,3	,926 ^a		
Aparência física do colega	9	2,2	6	1,5	15	1,9	,593 ^a		
Não se aplica	239	56,1	184	49,1	423	52,8	,051 ^a		
Sentimento diante dos colegas que praticou estas atitudes:									
Raiva	60	14,1	77	20,6	137	17,1	,001^{a,* ,d}		
Desprezo	6	1,3	7	1,7	12	1,5			
Pena	13	3,1	29	7,9	43	5,4			
Carinho	22	5,2	10	2,7	33	4,1			
Nada	76	17,7	63	16,9	139	17,0			
Inveja	-	-	2	0,6	2	0,3			
Ciúmes	11	2,6	2	0,6	13	1,6			
Não se aplica	239	55,9	184	49,1	423	52,8			
Perfil dos colegas agredidos									
Meninas	106	24,8	38	10,2	144	18,0	,000^{a,*}	2,92 (1,95-4,36)	
Meninos	92	21,6	153	40,8	245	30,6	,000^{a,*}		
Mais velhos	29	6,8	38	10,2	67	8,4	,086 ^a		

Mais novos	20	4,6	23	6,2	43	5,3	,358 ^a	
Da minha idade	66	15,5	64	17,0	130	16,2	,537 ^a	
Da minha turma	82	19,2	62	16,5	144	17,9	,326 ^a	
De outra turma	37	8,7	38	10,0	75	9,3	,476 ^a	
Do mesmo ano de outra turma	24	5,7	30	8,0	54	6,8	,179 ^a	
De outro ano	19	4,4	13	3,6	32	4,0	,483 ^a	
Não sabe/Não se aplica	246	57,6	188	50,1	433	54,1	,034^{a,*}	1,35(1,02-1,78)
Total						801		

Fonte: Elaboração própria

a. Algumas contagens de célula nessa subtabela não são inteiros. Elas foram arredondadas para o inteiro mais próximo antes do cálculo do teste qui-quadrado.

* Diferença estatisticamente significativa

d. Algumas contagens de célula nessa subtabela não são inteiros. Elas foram arredondadas para o inteiro mais próximo antes do cálculo do teste qui-quadrado.

2.6. Práticas de violência interpessoal por meio virtual: diferenças de gênero

Uma nova modalidade de violência interpessoal entre pares é a virtual. Para pesquisadores experientes, como Olweus (2012), há uma preocupação social, dentre eles jornais, imprensa e comunidade, nos últimos cinco ou seis anos, sobre a ascensão da forma relativamente nova de violência interpessoal entre escolares e jovens, geralmente chamados de *cyberbullying* ou *bullying* eletrônico. É nesta perspectiva que este estudo procurou estimar a prevalência do fenômeno entre escolares Fortalezenses no recorte temporal de duas semanas anteriores à pesquisa.

Nota-se que há prevalência de 11,4% de crianças que alegaram ter sofrido insultos ou ameaças por mensagens de texto, e-mail ou redes sociais, sendo as redes sociais os meios mais mencionados pelas vítimas. Não foi possível observar diferença estatisticamente significativa entre gênero em nenhuma das variáveis em análise, mas a incidência dos que já ameaçaram e insultaram por mensagem de texto, e-mail ou redes sociais algum colega foi de 6,3%. Ambos os gêneros recorreram mais às redes sociais para fazer ameaças ou insultos aos colegas. Para os que alegaram ter sofrido insultos e ameaças por mensagem de texto, e-mail ou redes sociais o percentual foi 11,4% afirmando ter sofrido tal tipo de violência. Novamente, as redes sociais 8,6% foram os recursos mais utilizados.

Pesquisa realizada nos Estados Unidos por Olweus (2012) dispõe acerca de um presumivelmente aumento do *cyberbullying* ao longo do tempo que, basicamente, porém não ocorrendo de maneira abrupta de prevalência ao longo dos quatro anos estudados, chegando de maneira gradativa. Os sujeitos da pesquisa americana sugerem que em seus resultados a nova mídia eletrônica criou algumas "novas" vítimas e agressores. Ser *cybervítima* e

cyberagressor é parte de um padrão geral de violência interpessoal onde o uso da ferramenta online é apenas mais uma forma possível, ainda que tenha uma prevalência baixa. Ainda refere que estudantes que foram expostos ao *ciberbullying* com mais frequência, tendiam a ter sistematicamente mais baixa autoestima.

Na pesquisa nacional do Plan Brasil, até então em 2009, o *bullying* no ambiente virtual – *ciberbullyings* e revelava em 16,8% dos respondentes como vítimas, 17,7% como praticantes e apenas 3,5% são vítimas e agressores ao mesmo tempo, porém nesta pesquisa, o envio de e-mails maldosos é o tipo de agressão mais comum, sendo praticado com maior frequência pelos alunos pesquisados do sexo masculino. Há de se destacar que na pesquisa do Plan Brasil, os jovens estavam em uma faixa etária acima da pesquisa realizada em Fortaleza.

Em 2016, outra pesquisa brasileira que envolveu sete capitais, 20 escolas em cada, com um total de 6.709 alunos, verificou que nos últimos 12 meses, que antecederam a pesquisa, o *cyberbullying* foi sofrido por 28,4% dos escolares e 34,1% disseram ter praticado. No Brasil, o percentual foi de 27,7% e 31,2% (ABRAMOVAY, 2016).

Os achados desta “nova” modalidade de violência interpessoal também foram percebidos na pesquisa realizada em Portugal, onde a maioria dos alunos inquiridos considera não ter sido vítima de *cyberbullying*, como bem visto em Fortaleza. Contudo, os que referiram ter sido vitimizados (18,4%) destacam o computador (*Facebook*) e celular (mensagens) como os principais meios aplicados, semelhante ao que ocorreu em Fortaleza. E apenas 6,9% dizem ter realizado agressões por meio virtual (FREIRE, 2013).

Em nenhuma das situações, seja como vítima, seja como agressor houve diferença entre gênero, isto pode ser um reflexo das inúmeras possibilidades que a internet ilude com o possível anonimato, a falta de punição, não utilização da força física, e claro, a facilidade de acesso, podem ser algumas das hipóteses desta não diferenciação. A internet parece fazer com que a criança não se sinta mais segura em lugar algum, em momento algum, pois o espaço do medo é ilimitado, haja vista a proporção e a velocidade com que as informações publicadas na internet se proliferam.

Um resultado que pode trazer mais inferências, pois é na sociedade contemporânea que as novas gerações estão repletas de novas possibilidades tecnológicas, em idade cada vez mais jovem, tem acesso a *smartphone*, *tablets* e computadores, fazendo-se uma ferramenta perspicaz de socialização entre crianças. Como afirmado por Wendt e Lisboa (2014) não se pode negar, nos dias atuais, a influência das novas tecnologias da informação e comunicação.

Vive-se em um mundo globalizado e conectado virtualmente. Esse cenário apresenta inúmeras alternativas que se evidenciam quando um sujeito é capaz de, em um único clique, entrar em contato e interagir com as mais diversas possibilidades de expressão de opiniões, sentimentos e desejos.

A amostra de Fortaleza também alude acerca da prática de tirar fotos e fazer vídeos sem o consentimento da pessoa fotografada, em que o percentual chegou a 11,2% dos estudantes que referiram que já tiraram fotos ou fizeram vídeos seus, sem sua autorização/permissão. Diferente do que ocorreu nas demais variáveis do meio virtual, esta obteve uma diferença estatística limiar entre gênero. Proporcionalmente, os meninos foram os que mais referiam ter sofrido tais situações. O recurso da internet e do celular para difundir mensagens ou imagens com o objetivo de denegrir a imagem do outro, foram casos pontuais. Também no estudo de Pereira e colaboradores (2009), ainda que este tipo de agressão seja um novo recurso utilizado pelos agressores, pode ser utilizada como “arma de longo alcance” pela gravidade do impacto, muitas vezes sem chance de defesa do agredido, necessitando ser investigado com maior acuidade.

Na análise realizada por Wendt e Lisboa (2014) acerca da discussão dos aspectos que tangenciam a ocorrência dessa forma eletrônica de comportamento agressivo e intencional, os pesquisadores acenam que no tocante à prevalência, não é possível identificar um padrão entre seus achados. E uma possível razão para tais diferenças encontradas refere-se ao período de tempo que os autores dos estudos delimitam para a investigação do *cyberbullying* - último mês, últimos seis meses, último ano, entre outros - e a faixa etária investigada. Outro aspecto relacionado aos resultados díspares diz respeito aos instrumentos utilizados em cada pesquisa, uma vez que medidas mais sensíveis podem detectar com maior acurácia as diferentes formas pelas quais o *cyberbullying* pode ocorrer (WENDT, LISBOA, 2014).

Por fim, apesar do baixo percentual, a criança fortalezense, já refere captar imagens de outra pessoa, sem o seu consentimento e com intenção de indagar sobre a vida privada e causar danos, até mesmo o suicídio (ABREU, SOUZA, 2017). Hoje em dia, qualquer aparelho celular tem uma câmera fotográfica a postos para ser utilizada em qualquer situação. Uma nova realidade nas relações interpessoais, explicitadas pelas inúmeras formas de relacionamento virtual está em curso.

Tabela 4. Violência interpessoal por meio virtual segundo gênero (801). Fortaleza - CE, 2017.

Variáveis	Gênero						Valor de p
	Feminino		Masculino		Total		
	n	%	N	%	n	%	
Ameaçou o insultou por mensagem de texto, e-mail ou redes sociais:							
Sim	27	6,0	25	6,5	50	6,3	,350 ^{a,b}
Não	401	94,0	350	93,5	751	93,8	
Que meio mais utilizou							
Telefone	5	1,3	2	0,5	7	0,9	,698 ^{a,b,c}
E-mail	1	0,4	1	0,1	2	0,3	
Redes sociais	17	3,9	18	4,7	34	4,3	
Todos os métodos anteriores	2	0,5	4	1,1	6	0,8	
Não se aplica	401	94,0	350	93,5	751	93,8	
Foi ameaçado/insultado por mensagem de texto, e-mail ou redes sociais:							
Sim	53	12,4	38	10,2	91	11,4	,509 ^{a,b}
Não	374	87,5	336	89,8	710	88,6	
Que meio mais utilizaram							
Telefone	12	2,8	8	2,0	19	2,4	,679 ^{a,b}
Redes sociais	39	9,0	30	8,1	69	8,6	
Todos os métodos anteriores	3	0,6	1	0,2	3	0,4	
Não se aplica	374	87,5	336	89,8	710	88,6	
Já tiraram fotos ou vídeos deles(as)sem autorização:	40	9,5	50	13,2	90	11,2	
Total	801						

Fonte: Elaboração própria

a. Algumas contagens de célula nessa subtabela não são inteiros. Elas foram arredondadas para o inteiro mais próximo antes do cálculo do teste qui-quadrado.

b. Mais de 20% das células nesta subtabela esperavam contagens de células menores que 5. Os resultados de qui-quadrado podem ser inválidos.

2.7. Gênero e intensidade das violências interpessoais

Em uma visão mais generalista acerca dos atos de violência interpessoal entre escolares, a intensidade das violências é uma variável onde nota-se em uma escala de 0 a 6 pontos, o grau de criticidade dos atos de violência interpessoal entre pares, dentre as questões estão, atendimento médico após troca de socos e murros com colegas e atendimento psicológico para falar sobre os problemas que enfrenta na escola. A pontuação 0 representa o menor grau de severidade e o 6 o maior grau de severidade. Na escala de intensidade dos atos de violência (gráfico 1), os alunos alcançaram, majoritariamente apenas um ponto, porém, em toda a escala de pontuação, o gênero feminino predomina em percentual sobre o gênero masculino, no

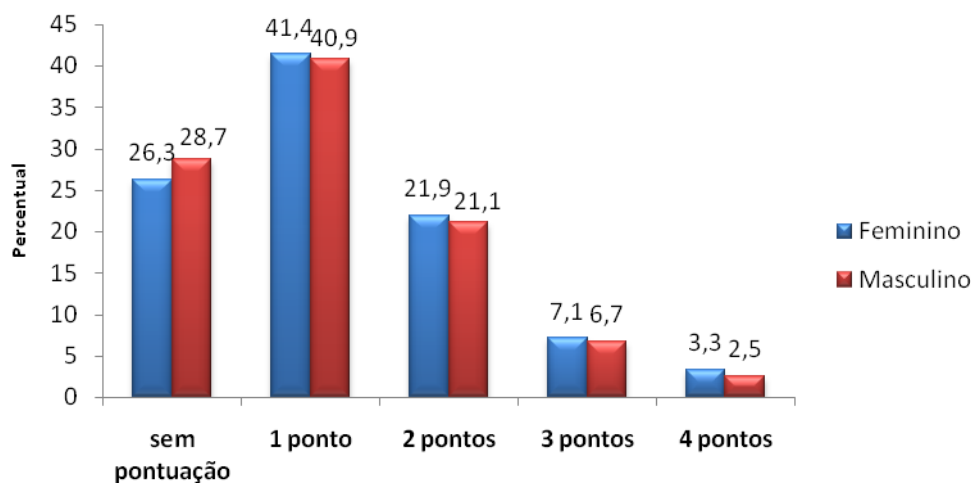
entanto não há diferença estatisticamente significativa entre a intensidade das violências e ser menina ou menino.

De tal forma que os meninos apresentaram o maior percentual para os estudantes que não obtiveram nenhuma pontuação (28,7%) para a verificação da gravidade das violências, ou seja, responderam negativamente para as seis perguntas-base. As meninas podem ter menos comportamentos violentos, no entanto, aparecem com mais intensidade ao sofrê-las, isto está posto como algo inesperado. Visto que, não se pode deixar de refletir que entre elas é esperado apresentar formas mais sutis de expressar a violência, e que muitas vezes os meninos são movidos por processos culturais e de socialização que os encorajam a assumir posições violentas rotineiramente naturalizadas pela sociedade (FRANCISCO e LIBORIO, 2009; MATTOS e JAEGER, 2015).

Verdades instituídas, onde as mulheres devem ser mais educadas que instruídas, de modo a serem capazes de desempenhar os papéis futuros de dona de casa, esposa e mãe. Entretanto, na sociedade contemporânea, muitas alunas não se enquadram nesses atributos tradicionais ou naturalizados. Comportamentos de cunho assertivos assumidos pelo grupo feminino parecem estar articulados a fim de defender territórios, constituir identidades, estabelecer valores. A forma de lidar com os conflitos, entre as alunas, pode estar relacionada à necessidade de um sentimento de valoração positiva e de reconhecimento da comunidade em que vivem (VARGAS, 2010).

Para este tópico pode-se inferir que ambos os gêneros sofrem violência com a mesma intensidade, havendo pouca diferença proporcional, o que fortalece a compreensão da ressignificação da percepção do escolar e da criança ante à violência interpessoal no ambiente escolar, em que houve redução das diferenças entre gênero, porém, não causada pela diminuição da violência entre pares.

Gráfico 01. Intensidade das violências segundo gênero (801), Fortaleza, 2017.



Fonte: Elaboração própria

$p=0,918$

2.8. Gênero e frequência dos atos de violência interpessoal entre pares

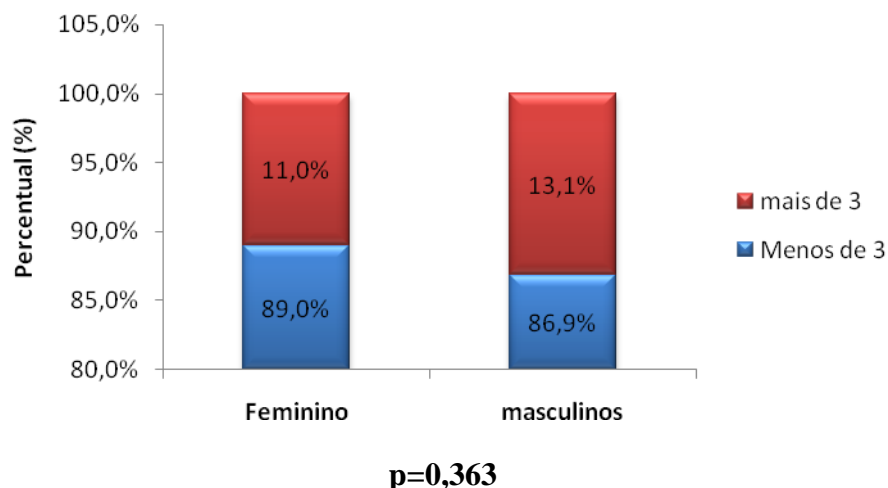
Para análise do *bullying*, considerando sua repetição se mais de três vezes, o gráfico 2 expõe a relação da frequência dos episódios de violência durante os sete dias que antecederam a pesquisa, vendo-se que não houve diferença estatisticamente significativa entre gênero ($p=0,363$). No que tange ao percentual descritivo o sexo masculino realizou com mais frequência atitudes e comportamentos agressivos.

O que se observa é que o gênero masculino apresenta os maiores percentuais para mais de três vezes, achado igualmente encontrado por Pizarro (2007). No geral 24,1% dos participantes, provavelmente sofrem *bullying* no achado de Fortaleza, resultados semelhantes encontrados em São Paulo por Aguiar e colaboradores (2017), em que 24% dos participantes consideram-se vítimas de agressões repetidas.

Por outro lado, Prodrócimo (2010), em seu estudo já refere que as meninas mostraram-se mais agressivas do que os meninos quando se tratava da quantidade de manifestações. Por utilizar-se de formas mais indiretas de agressão, como intrigas e humilhações, os comportamentos agressivos são mais escondidos ou mascarados, criando a imagem do feminino fragilizado em relação ao masculino. Inferindo em seu estudo que meninas têm tomado mais atitudes agressivas como forma de resolução de seus conflitos do que os meninos.

Na pesquisa do Plano Brasil (2009), a análise geral converge com os achados encontrados em Fortaleza, em que os dados coletados revelaram que 10% da amostra de alunos afirmam ter praticado *bullying* (maus tratos a colegas com frequência superior a três vezes, no ano de 2009), porcentagem que confere com a incidência de vítimas. O mesmo ocorre quando se observa a análise por gênero, onde os meninos têm maior percentual de frequências de 3 a 6 vezes de algum tipo de agressão. Contudo, a pesquisa nacional trabalhou com o recorte temporal de um ano e, em Fortaleza, o intervalo de tempo foi de duas semanas que antecederam a pesquisa, possivelmente, isto pode inferir que Fortaleza apresente altos percentuais de *bullying*, independente do gênero.

Gráfico02. Frequência dos episódios da violência segundo gênero (n=801), Fortaleza, 2017.



Fonte: Elaboração própria

2.9 Gênero e atitudes para evitar conflitos entre pares

Nota-se que para evitar conflitos meninos e meninas têm comportamentos distintos, porém, referem pedir ajuda ao professor ou algum adulto para resolver o problema. Esta resposta foi seguida em proporções mais altas por *evitar ou se afastar da pessoa que quer brigar e não ligar ou fazer de conta que não está escutando* os insultos. Dos três comportamentos mais assinalados, o único a apresentar diferença entre gêneros foi evitar ou se afastar da pessoa que quer brigar.

Observam-se na tabela 5 as possíveis atitudes dos estudantes para evitar os conflitos diários, vale destacar que os alunos poderiam responder positivamente para várias questões, em que: a) 71,7% “pediriam ajuda para resolver o problema”; b) 64,6% disseram que

“evitaria ou se afastaria das pessoas que querem brigar”; c) 59,0% optaram pela resposta “não ligaria ou faria de conta que não está escutando os insultos”. Houve diferença estatisticamente significativa entre gêneros para as atitudes: a) “evitaria ou se afastaria da pessoa que quer brigar” ($p=0,025$); b) “trataria o problema conversando” ($p=0,045$); c) “daria uma de forte para que os outros não quisessem brigar com eles” ($p=0,008$); d) “faria de conta que está de acordo, ainda que não estivesse” ($p=0,035$); e) “faria parte de um grupo para se proteger” ($p=0,013$).

Informação similar à pesquisa realizada por Pizarro (2007), na Costa Rica, a principal atitude foi evitar a pessoa que queria brigar, seguido por dizer a um amigo, não dizer nada e, por fim, dizer a um professor. A forma como as vítimas reagem perante o agressor, no momento em que este as agride pode revelar questões para além do indivíduo, como os conselhos recebidos em casa ou os exemplos vistos na comunidade. Mendes (2011), por sua vez, verifica que 41,7% das vítimas, reagem agredindo também o agressor e 36,5% das vítimas optam por não contar a ninguém que foram agredidas.

Pesquisa realizada em Fortaleza em 2013 (NOBRE, 2013) enaltece algumas possíveis mudanças ocorridas neste período temporal, pois na época foram assinaladas como principais as mesmas atitudes verificadas neste estudo. No entanto, *evitar ou se afastar da pessoa que quer brigar*, veio primeiro, seguida de *pedir ajuda a um professor* ou algum adulto e *não ligar e fazer de conta que não está escutando os insultos*. Naquele recorte, também se observou que a única atitude a não apresentar diferença estatística significativa entre gêneros foi “fazer de conta que está de acordo ainda que não esteja”. Ou seja, pode-se inferir que as diferenças comportamentais para evitar conflitos, atualmente, são semelhantes entre gêneros, bem como reduziram suas diferenças proporcionais ao longo dos últimos cinco anos, ao se comparar o estudo realizado em 2013 e em 2016. É possível afirmar que meninas e meninos, atualmente, desempenham as mesmas atitudes e comportam para evitar conflitos com seus pares.

Igualmente, no Brasil, mas em outro contexto, estudo realizado em Presidente Prudente, São Paulo, reforça estes achados ao verificar que os alunos do 5º ano têm posições mais reativas aos conflitos, surgindo respostas como “me defendi” e “pedi ajuda a um adulto” (FRANCISCO e LIBÓRIO, 2009).

A atitude de recorrer a um adulto, comumente incentivada no ambiente escolar, teve maior número de resposta entre os meninos de Campinas, em São Paulo, principalmente entre os alvos da ação violenta. As autoras referem que esta atitude pode ser considerada um ato frágil que por mais que seja uma opção valorizada socialmente, especialmente pelos adultos, não é

necessariamente entre os pares, que podem interpretar como “traição” e levar a mais uma razão para o sujeito tornar-se alvo das agressões (PRODÓCIMO, 2010).

É relevante salientar que o uso de objetos para se proteger (11,8%) apresentou maior percentual para o gênero masculino (14%), bem como fazer parte de um grupo para se proteger (24,0%) e dar uma de forte para que os outros não queiram brigar com eles (25,0%). Estas atitudes são aqui compreendidas como “esperadas” com maiores percentuais no gênero masculino, em que a imposição do poder é bem quista socialmente, porém, não houve diferença estatística para a prática. Tais resultados podem ser relacionados com a pesquisa nacional realizada em 2016 com escolares em setes capitais, onde 16,5% confirmaram ter visto armas na escola (ABRAMOVAY, 2016), esta diferença de percentual pode ser um efeito da diferença da faixa etária entre os estudos, bem como o tipo de objeto utilizado para proteção individual.

Tabela 5. Atitudes para evitar conflitos cotidianos segundo gênero (801). Fortaleza - CE, 2017.

Variáveis	Gênero						Valor de p
	Feminino		Masculino		Total		
	N	%	n	%	n	%	
Pediria ajuda para resolver o problema	308	72,2	266	71,0	574	71,7	,411 ^a
Evitaria ou se afastaria da pessoa que quer brigar	294	68,9	228	60,8	522	64,6	,025 ^{a,*}
Não ligaria ou faria de conta que não está escutando os insultos	268	62,7	207	55,3	475	59,0	,091 ^a
Trataria o problema conversando	229	53,7	182	48,5	411	51,1	,046 ^{a,*}
Daria uma de forte para que os outros não queiram brigar com ele	77	18,1	94	25,0	171	21,6	,008 ^{a,*}
Faria de conta que está de acordo, ainda que não estivesse	124	29,2	137	36,6	261	32,9	,035 ^{a,*}
Levaria um objeto para se proteger	41	9,5	53	14,0	94	11,8	,117 ^a
Faria parte de um grupo para me proteger	68	16,0	90	24,0	158	20,0	,013 ^{a,*}
Pediria desculpas (dizer que sente muito)	244	57,1	205	54,7	449	55,9	,633 ^a
Total						801	

Fonte: Elaboração própria

a. Algumas contagens de célula nessa subtabela não são inteiros. Elas foram arredondadas para o inteiro mais próximo antes do cálculo do teste qui-quadrado.

* Diferença estatisticamente significativa

Neste âmbito, o estudo de gênero permite determinar o que é social, cultural e historicamente determinado, uma vez que nenhum indivíduo existe sem relações sociais. A questão de gênero toca noções de masculinidade e feminilidade, como educar e ser educado e

chegar à idade adulta com uma identidade produzida pela cultura e pela sociedade, impregnada de atributos, privilégios e limitações (MACÊDO, 2003).

A maior incidência no papel de agressores e vítimas é observada entre os meninos mais frequentes nos confrontos físicos, destacando que a forma indireta é comumente praticada pelas meninas, através de fofocas e difamações (LOPES NETO, 2005; FREIRE; 2006; CALBO, 2009; CARLYLE *et al*, 2007; WENDT *et al*, 2010; MOURA *et al*, 2011; AZEREDO, 2015) sendo mais sutil e difícil de ser identificada e pode, assim, ser evidenciada com menor frequência nas pesquisas científicas (WENDT *et al.*; 2010). Segundo Avanci (2009), Calbo (2009), Malta (2014) não é uma novidade, que o sexo masculino esteja associado a várias formas de vitimização violenta.

Considerar a percepção das meninas e meninos é um caminho fundamental para compreender as atitudes e crenças que permitem a perpetuação das diferentes formas de violências, de modo a fomentar o apoio aos processos de tomada de decisão sobre as políticas públicas no campo da promoção e prevenção (LIRA e HANNA, 2016).

Em suma, a análise da distribuição das frequências entre as categorias de papéis de gênero, encontram diferenças significativas, mostrando que as meninas se identificaram mais como vítimas e os meninos, mais como agressores e vítima/agressores. Achados próximos ao encontrado por Bandeira e colaboradores em São Paulo (2012), ou pelos estudos de Prodócimo (2010) e Vargas (2010), em que as meninas se utilizaram desses meios violentos tanto quanto os meninos, o que, em nossa sociedade, não é um padrão esperado. Os resultados analisados neste capítulo levam a uma reflexão acerca de um padrão de mudanças comportamentais do gênero feminino na pós-modernidade, podendo indicar novos padrões de comportamentos nesta geração nos espaços públicos, como as escolas.

2.10 Conclusões

As variadas proposições e percepções dos sujeitos envolvidos no âmbito escolar acerca da violência se referem à íntima relação do desempenho de seus papéis sociais e os contextos interacionais em que se encontram. Ademais, a contemporaneidade acena com uma relativa desvalorização das instituições como família e escola e isso tem repercussões negativas na educação das crianças, considerando as transformações valorativas, estruturais e culturais da sociedade frente às mesmas (JUNQUEIRA, 2010).

Violências interpessoais entre pares são experiências comuns na vida do estudante brasileiro e uma problemática complexa, em que analisar as características individuais envolvidas e sua relação com atitudes e comportamentos se mostra imprescindível para na compreensão do fenômeno a nível microcontextual.

O gênero feminino nesta análise se coloca em posição igualitária ao gênero masculino no que se refere aos atos de violência interpessoal entre escolares. A feminilidade compreendida socialmente como expressões de seres dóceis e frágeis, não se encontra caracterizada no grupo estudado de escolares cearenses. As meninas deste estudo afirmaram tomar atitudes violentas em sua maioria contra outras meninas, respaldadas pela justificativa das “brincadeiras”. Em geral, é possível concluir que há um baixo nível de tolerância entre pares na convivência escolar.

Para além, observa-se a inserção de uma nova modalidade de violência interpessoal, a virtual, que se fez presente nos achados apontando as formas não convencionais de tratamento dos conflitos entre pares. Atenta-se que para a questão se estamos efetivamente preparados para recepcionar a mediação e as práticas preventivas e de promoção para este novo modelo de violência, de modo que é necessário tê-la mais como alvo de investigações científicas, trazer à tona a magnitude deste novo desafio social contemporâneo.

As questões relacionadas ao gênero não justificam por si só os comportamentos agressivos e violentos, tão pouco podem ser avaliadas, exclusivamente, como causas ou motivações para o envolvimento com o fenômeno, haja vista que não se pode ignorar os fatores e as demais variáveis individuais que se relacionam ao fenômeno, ao mesmo tempo em que, não se pode ignorar o impacto de outros fatores contextuais como família e comunidade.

Os achados desta pesquisa trazem a caracterização e as possíveis associações com gênero, facilitando a identificação de manifestações de incivilidade ou violência entre os escolares de Fortaleza. Considerando que a violência interpessoal se expressa por meio de diferentes signos, comportamentos e preconceitos nas relações interpessoais entre escolares. Por causa de sua especificidade e complexidade, é um objeto interdisciplinar e intersetorial, que exige lógicas de resolutividade na mesma direção. Finalmente, destaca-se uma limitação do estudo, apesar da validade e confiabilidade da pesquisa, que consiste no seu desenho transversal, o qual impossibilita a realização de inferências causais/temporais entre a exposição ou o envolvimento efetivo em situações de violência escolar.

CAPÍTULO 3

FAMÍLIA, SOCIABILIDADE INFANTIL E VIOLÊNCIA INTERPESSOAL ENTRE ESCOLARES DE FORTALEZA

3.1 Introdução

Na contemporaneidade, questões sociais se fazem presentes de maneira peculiar no que se refere à vulnerabilidade de crianças. Apesar das mudanças verificadas no âmbito legal com o reconhecimento cada vez mais ampliado dos direitos voltados a infância, temos como contraponto a potencialização da problemática destas populações frente à violência, a exemplo da que ocorre no âmbito escolar. Diferentes elementos podem estar associados a este fenômeno como os econômicos, sociais e culturais, aspectos de temperamento e influências familiares, de amigos, da escola e da comunidade, os quais constituem as prováveis causas da manifestação desse tipo de violência, já afirmavam os autores Lopes Neto (2005) e Bowes e colaboradores (2009).

Para Ruotti e Cubas (2006) o incremento da violência escolar pode ser relacionado a quatro aspectos principais: o aparecimento de novas formas de violência mais graves, a idade cada vez menor dos alunos que se envolvem nos casos de violência, a interferência de agentes externos ao espaço da escola e a repetição; e, acúmulo de pequenos casos que não são necessariamente violentos, mas que criam um clima de ameaça permanente.

Acredita-se que seja fundamental ampliar a discussão sobre o cenário atual da violência, pois o processo contemporâneo de crise das instituições, dentre elas, a família e a escola, ante seus papéis sociais e educacionais. Em decorrência disso, ocorre uma instabilidade das funções primárias das instituições relativas à função de abrigar, de proteger, de socializar e de fomentar a cidadania (SAVIOLLI, 2015).

Em sua revisão de literatura, Oliveira e colaboradores (2017) pontuam uma visão ampliada, em que o foco, exclusivamente na escola, não é a melhor abordagem para a redução de comportamentos violentos entre estudantes porque há de se exigir propostas que alcancem todas as dimensões deste complexo e multifacetado fenômeno social.

Assim, coloca-se a família em local de destaque, haja vista que é nosso primeiro contato com o mundo social e se este contexto não nutre nossas necessidades essenciais, o impacto pode ser constante ao longo do ciclo vital. As famílias compartilham histórias e legados

emocionais que, por muitas vezes, são traumáticos e herdados de geração em geração. A educação recebida e o estilo de paternidade ou maternidade em que fomos criados definem as raízes da nossa personalidade e influenciam a autoestima.

Com base em Krug *et al* (2002), os fatores associados às relações entre pares e o seio familiar podem favorecer comportamentos violentos, em que este fato social, tem se revelado associado a diversas fragilidades das relações intrafamiliares, ausência de afeto e de limites, relações complicadas com pais ou mães e despreparo da escola (DALCIN *et al*, 2016).

Abramovay (2012) completa ao referir que a interação entre os atores da escola e os familiares dos estudantes é permeada por conflitos de diferentes ordens, onde há distintos interesses e visões de mundo que, frequentemente, caminham em direções opostas, sendo comum a culpabilização da família, pois se observa professores, diretores, coordenadores e os próprios pais afirmarem que os estudantes são potencialmente “violentos” por serem oriundos de uma “família desestruturada”. Por conseguinte, a configuração familiar seria em si mesma a causa direta do comportamento dos alunos problemáticos.

Existem importantes diferenças entre as instituições escolar e familiar, entretanto é factível a interdependência entre os mesmos, o que exige uma inter-relação, criando possibilidades de complementaridade entre eles. No entanto, há uma carência de pesquisas acerca da interdependência entre ambas as instituições, que transcendam um modelo linear e individual. A realização de estudos que favoreçam o conhecimento das ações e funções educativas, bem como construam novas formas de comunicação e interação entre a família e a escola são relevantes (SILVEIRA e WAGNER, 2009). Assim, fica evidente a necessidade de aproximação dos ambientes no qual os estudos sobre esta temática acontecem, pois a inter-relação entre o fenômeno e o contexto (família e escola) é inegável (BEM e WAGNER, 2008).

Não se pode deixar de mencionar, que os fatores ambientais e estruturais da vida cotidiana das famílias são importantes na conformação das práticas educativas parentais e no desenvolvimento da competência social infantil (SCARAMELLA *et al*, 2008). Dessa forma, pode-se observar que pais e/ou responsáveis procuram agir para que seus filhos adquiram os valores familiares que respondam às demandas sociais, embora que não o façam de forma consciente.

Em nossa cultura, a família é percebida como instrumento social primordial na constituição do indivíduo. Seus membros têm uma forma singular de elucidação de todos e de cada um dos

conteúdos vivenciados em seu contexto. Por meio de valores, crenças, atitudes e formas de comunicação, a família “gesta” os sujeitos, que produzem externamente, inúmeras vezes e de forma inconsciente, modelos de comportamento e educação que vivenciaram e aprenderam em seu primeiro lócus, com base nas peculiaridades de cada um (SCHENKER *et al*, 2017).

Atualmente, esta instituição familiar tem cumprido sua função educacional de modo distinto da perspectiva conservadora, na medida em que se tornou, na “pós-modernidade”, mais permissiva, substituindo ou modificando valores culturais, disciplinares, se distanciando dos problemas cotidianos dos filhos(as) devido aos novos padrões contemporâneos de demanda econômica e educacional, com demasiada liberdade e carência de diálogo entre os níveis contextuais; criança/família e família/escola (ARIÉS, 2014). Alguns autores (PERCE, 2009; GOMES, 2005; MACEDO e BONFIM, 2009; PATIAS, 2012) afirmam que entre os fatores que comprometem e fragilizam o desenvolvimento saudável de crianças estão as práticas parentais inadequadas, caracterizadas por disciplina ineficiente, negligência, ausência de atenção e afeto, disciplina relaxada e educação coercitiva. Quando presente tais atitudes e comportamentos parentais podem contribuir para a manifestação de comportamentos antissociais, agressividade e delinquência.

Neste sentido, a família e as instituições devem estar atentas à qualidade de relações que as crianças estabelecem entre si, as quais podem ser potencializadoras de competências e habilidades sociais positivas ou formadoras de comportamentos inadequados e destrutivos a exemplo das condutas violentas e indisciplinadas (PEREIRA *et al*, 2009).

Um estudo nacional do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) sugere que há maior ocorrência do *bullying* se a relação entre estudantes com seus pais ou responsáveis é menos harmoniosa, se os escolares têm menor autoestima tendem a ter mais problemas com seus pares, evidenciando o sentimento negativo de que seus pais ou responsáveis raramente ou nunca entendem seus problemas e preocupações (KUBOTA, 2014).

De modo que quanto maior a afetividade e menor o conflito nas famílias, seja nas díades mãe-filho ou pai-filho ou responsáveis, menores os problemas de comportamento das crianças (ROHENKOHL, 2012; TORTORRELI, 2010, VALLE, 2011), como afirmam Freire (2006) e Oliveira (2017), informaram em suas pesquisas uma forte associação do *bullying* com fatores familiares, como as relações de afeto entre pais e filhos, os modelos de autoridade familiar ou clima emocional vivenciado na família. Todas essas dimensões podem ser favoráveis ou desfavoráveis para os eventos de agressividade ou de violência entre pares no âmbito escolar.

Então, se coloca em análise nesta pesquisa com escolares de Fortaleza (2016) as características da composição familiar, as normas familiares de enfrentamento da violência interpessoal e o relacionamento entre pais e filhos como possíveis elementos associados às violências interpessoais entre crianças, lembrando que estes fatores relacionais serão analisados apenas sob sua influência do contexto escolar, compreendendo que neste nível contextual há uma extensão formativa sobre a vida futura dos sujeitos. É por meio desta perspectiva, iluminada pelos pressupostos do modelo ecológico da Organização Mundial da Saúde e também recuperando as ideias defendidas na teoria ecológico-sistêmica de Bronfenbrenner (1976/1978), que se explorou a relação entre indivíduo e níveis contextuais, dinamicamente articulados. Neste sentido, considerou-se que os episódios de violência infantil são produtos dos múltiplos níveis de influência.

Ademais, o principal papel desta pesquisa está relacionado à análise de que a violência que acontece nas escolas não é um fenômeno unidirecional, é socialmente construída e, por isso mesmo, pode ser desconstruída (RUOTTI, 2006).

Este capítulo tem por objetivo estimar a prevalência dos atos de violência interpessoal entre pares, distinguindo as posições de vítimas e agressores e suas associações com aspectos da vida familiar,

Assim, pondera-se que os pais e/ou responsáveis constroem valores, metas e estratégias educativas, por meio da interação com seu contexto sociocultural e que esta construção se processa com interdependência dos vários aspectos do meio em que vivem (BEM e WAGNER, 2008).

3.2 Método

Este capítulo é um recorte da tese intitulada “Violência interpessoal entre escolares de Fortaleza: análise situacional de vítimas, agressores e observadores”, uma pesquisa de delineamento metodológico que pode ser caracterizado como levantamento ou *survey*, desenvolvido no município de Fortaleza, Ceará, averiguando a inserção do fenômeno das violências interpessoais entre escolares sob a influência das características e condutas familiares, por meio da autoaplicação de um questionário denominado de Violência entre Pares (FREIRE, 2006) adaptado, padronizado e pré-testado (SANTOS, 1998; NOBRE, 2013; COUTO, 2014), tendo como base a escala validade por Orpinas (2001).

Buscou-se neste estudo a participação de escolares entre os 10 e 11 anos, matriculados no 5º e 6º anos. Em 2016, constavam cerca de 22.858 crianças distribuídas em 257 escolas. Foi realizada uma amostra aleatória por conglomerados com representatividade municipal. Após a coleta de dados, os estudantes que fizeram parte da amostra foram ponderados por peso amostral do respectivo estrato, a fim de se manter a representatividade de cada região a que pertenciam e, conseqüentemente, do município. Participaram deste estudo 30 escolas e 792 alunos (questionários válidos), após ponderação obteve-se como resultado 801 unidades amostrais, que por definição; não cabe falar em participantes após ajustes matemáticos.

O questionário é composto por cinco blocos: dados demográficos; relacionamento entre escolares; experiência de vitimização; atitudes; normas familiares. Para esta análise utilizaram-se algumas variáveis: demográficos familiares (5 questões), relacionamento entre pares (10 perguntas) e normas familiares (7 perguntas). Deu-se o reagrupamento de algumas questões originando as variáveis dicotômicas: agressoras, vítimas, arranjo familiar, prática coercitiva parental e família que incentiva ao revide.

Foram consideradas *vítimas* se houvesse respondido afirmativamente a uma das seguintes questões: Empurraram você com violência?; Ameaçaram?; Humilharam/Frescaram?; Bateram?; Chamaram você de nomes feios/ofensivos?; Fizeram intrigas/fofocas/calúnias/rumores a teu respeito (disseram coisas más de você ou da sua família)?; Excluíram você do grupo?; Tiraram/Pegaram/Roubaram suas coisas (objetos pessoais, dinheiro...)?; Machucaram você de propósito (beliscaram com força, bateram com objetos...)?; Estragaram seus objetos pessoais (cadernos, estojo, etc.) ou vestuário (farda, etc.), de propósito?; Tocaram você contra a sua vontade?; Outras agressões e perseguições?. Para as variáveis *agressor* foram consideradas as respostas afirmativas referentes às mesmas questões, no entanto sob a perspectiva da ação desempenhada por cada um.

Categorizadas como *famílias nucleares*, quando os escolares afirmassem; viver com pai e mãe e irmãos, e *não nuclear*; compreendendo famílias monoparentais e extensas (outros parentes entre outros). Há também a representação da influência da escolarização e estado civil dos pais como elementos factíveis de influência de comportamento violento ou pacífico em crianças.

Fazem parte desta análise alguns aspectos da relação entre pais e filhos(as), tais como práticas educativas, aconselhamentos, modelo de referência, diálogo/comunicação que são neste estudo ponderados como elementos influenciadores do comportamento da criança no

ambiente escolar, isto é, da violência interpessoal entre pares. Essa relação é marcada pelo contexto onde a criança está inserida, neste, especificamente, o familiar.

Ademais, são pertinentes as questões referentes as *normas familiares*, trabalhadas nesta pesquisa como aconselhamentos proferidos em casa pelos pais ou responsáveis para resolução de conflitos na escola, impondo os compromissos e revelando valores morais das famílias. Para a variável *família que incentiva o revide*, as crianças que disseram escutar de seus pais ou responsáveis em casa para as questões: quando alguém bater, bata também; quando alguém xingar, xingue também; Quando alguém xingar você, bata; Quando alguém chamar você para brigar, bata primeiro; Quando não puder resolver o problema conversando, o melhor é resolver brigando. *Não incentiva o revide* se as crianças afirmassem para as questões: Quando alguém xingar, não ligue; Quando alguém chamar para brigar, tente conversar para não brigas; Quando alguém chamar para brigar, você deve falar com o professor ou algum adulto; Não importa o que aconteça, brigar não é bom, tem outras formas de resolver os problemas. Estes são bons exemplos para análise da influência familiar sob a conduta comportamental das crianças no âmbito escolar.

Como uma das possíveis práticas educativas das famílias cearenses, foi indagado acerca do método coercitivo, por meio da variável “*seus pais batem em você?*”, de forma que a variável *prática coercitiva parental* foi empregada, com dicotomização das suas respostas: não “nunca” e sim “poucas vezes, 1 vez por mês, 1 vez por semana e quase todos os dias”.

A coleta de dados ocorreu de junho a novembro de 2016, posteriormente à autorização da SME de Fortaleza, do consentimento dos dirigentes das escolas, bem como dos responsáveis legais pela criança por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido e por fim, o aceite em participar pela própria criança por meio do Termo de Assentimento. A pesquisa foi encaminhada e aprovada pelo Comitê de ética e Pesquisa do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia, sob Parecer Nº 1.822.043, cumprindo todos os princípios éticos.

Os resultados construídos mediante a aplicação do questionário foram submetidos a análises quantitativas descritivas e inferenciais, utilizando-se o programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) para a realização das análises estatísticas, que visaram comparar os dados empíricos nas diferentes instituições e verificar a significância das diferenças encontradas entre as variáveis; agressor e vítima em relação às variáveis familiares.

Pelo fato das variáveis do estudo corresponderem, em sua grande maioria, às de natureza qualitativa (nominais e ordinais), optou-se pela utilização de testes não paramétricos, adequados à comparação de grupo (agressor ou vítima). Para tal, foram utilizados os Testes Qui Quadrado de Pearson para as variáveis nominais e para verificar tendências proporcionais entre as variáveis do tipo ordinal foi utilizado o Teste Qui Quadrado de Tendência Linear. Em todas as análises foi adotado o nível de significância estatística de 5% ($p \leq 0,05$).

3.3 Características familiares e os perfis alunos-vítima e alunos-agressor

Ante à pluralidade que circunda a tomada de decisões do grupo familiar em relação à educação dos filhos torna-se necessário analisar o lugar social da criança no contexto familiar. Os resultados a serem descritos revelam uma relação dos papéis assumidos por crianças diante das violências interpessoais e se analisa as articulações deste fenômeno social com as características familiares e estratégias educacionais ante aos papéis de vítima e agressor. Admite-se que a existência do papel da testemunha ou observador neste recorte como um sujeito que sofre uma vitimização indireta, porém devido à sua passividade diante do fenômeno, serão analisadas neste capítulo as duas posições extremas, tal como indicado: quem vivenciou algo e se sentiu vítima dos colegas ou quem declarou ter agredido ou importunado seus pares.

Na contemporaneidade, há evidência da existência de múltiplos arranjos familiares, porém, as famílias desta pesquisa possuem perfil socioeconômico semelhante, considerando o critério de inclusão no estudo: alunos de escolas públicas municipais.

Na tabela 01 observa-se a relação entre a variável agressor e as características familiares. Nota-se que as famílias em sua conformação são majoritariamente nucleares (49,1%) e não há diferença estatisticamente significativa para ser ou não agressor ante o tipo de formação familiar. No quesito escolaridade dos pais, tanto a paterna como a materna, a maioria cursou o nível médio (30,6% e 43,9%, respectivamente), porém, no que se refere à escolaridade materna, verifica-se diferença estatisticamente significativa ($p=0,010$) para ser ou não agressor.

Ressalta-se que o estado civil casado/união estável não é predominante (47,6%) e não apresenta diferença estatisticamente significativa para ser agressor. Interessante considerar que ter ou não irmãos está relacionado a ser agressor ou não ($p=0,048$). Na amostra a média de

irmãos é igual a três. O percentual de 46,7% dos alunos admitiu ter realizado atos de agressão, nas últimas duas semanas e estes têm ou não irmãos mais velhos e/ou mais novos (tabela 1).

Na tabela 02, a mesma análise é realizada para o perfil das vítimas, isto é, demonstra-se a relação das variáveis familiares e ser vítima de atos de violência na escola. Para o arranjo familiar, como encontrado no perfil do agressor, as vítimas convivem majoritariamente em formação nuclear (pais e filhos), sendo também em relação ao nível de escolaridade⁷, nível médio o mais prevalente para a escolaridade paterna (31,4%) e materna (43,1%), contudo mais uma vez, o nível de escolaridade materna apresenta diferença estatisticamente significativa ($p=0,007$) para ser ou não vítima.

O estado civil dos pais/responsáveis na condição de casado/união estável foi de 46,8% e, as vítimas em sua maioria (44,8%) têm irmãos mais velhos e mais novos. E, diferente do que ocorreu para o perfil de agressor, a variável ter ou não irmãos não obteve relação para ser ou não vítima.

A vulnerabilidade da criança em uma sociedade balizada sob o modelo neoliberal vê-se um contexto de “crise da família”, como se ratifica nos resultados acima destacados. Observa-se uma conformação não mais tradicional (pai, mãe e filho), ou seja, o arranjo familiar nuclear é prevalente, porém, não majoritário, pois quando se soma as monoparentais e extensivas, elas se sobressaem à formação tradicional. E, é nesta mesma linha de raciocínio que o estado civil corrobora com as mudanças contemporâneas da composição familiar, em que pais casados ou em regime de união estável igualmente, não são representativos.

Os dados desta pesquisa de campo de 2016 convergem com os dados da pesquisa também realizada em Fortaleza em 2013 (NOBRE *et al*, 2016). Ao comparar os dois estudos atenta-se a um período transitório, ante à composição dos membros da família, em 2013 e diferente entre estrutura nuclear (53,4%) e estrutura não nuclear (46,6%) eram maiores e mais evidentes que em 2016. Contudo, mesmo em 2013, já não houve a presença de resultados estatísticos que confirmassem a associação entre o tipo de arranjo das famílias e ser ou não agressor ou vítima.

⁷A variável escolaridade paterna e materna houve alto percentual de alunos que não souberam informar ou responder a pergunta. No entanto, optou-se por permanecer com a variável, haja vista que sua relação está diretamente relacionada à diferença estatística que possa existir acerca do nível de escolaridade dos pais e a posição ante as violências interpessoais entre escolares, não havendo um determinismo diante do resultado.

Investigação portuguesa com alunos do 5º e 6º anos com um questionário semelhante, com 307 estudantes, em Lisboa, onde expõem que 55% pertenciam a uma família nuclear, 27% monoparental, 13% alargada ou extensiva e 5% outro tipo de famílias, enaltecendo que os estudantes agressores proviam majoritariamente, de famílias do tipo monoparental (49,6%) e as vítimas de famílias nucleares (58,6%) (MENDES, 2011).

Atestando sobre a divergência dos achados e das evidências acima destacadas outra pesquisa realizada em Portugal, com 242 alunos do 7º ao 9º ano evidenciou associação entre o aluno ser vítima e ter família monoparental ou conviver com a ausência simultânea das figuras paterna e materna; o aluno agressor mostrou associação com famílias de estruturas nucleares (FREIRE, 2006). Esta associação (agressor-família nuclear) se mantém em outros estudos realizados em lugares distintos como São Paulo/SP e Esteio/RS (TORTORELLI *et al*, 2010; SILVA *et al* 2012).

Ou no estudo realizado, igualmente, em Fortaleza com adolescentes em que a ausência das figuras paterna ou materna apontou grande interferência para uma maior vulnerabilidade desse adolescente tanto para a violência física sofrida como para violência física perpetrada (SALVIOLLI *et al*, 2015).

Apesar de serem anos, idades e localidades distintas, o que se exalta nesse momento é a possibilidade de reflexão acerca da transição do advento de novas configurações familiares como fenômeno recente e que coloca em “crise” os valores tradicionais que a escola dissemina no que se refere ao papel da mãe e do pai (em sua composição nuclear) – apontadas em diferentes estudos como um contexto no qual vem ocorrendo uma “deserção” da figura masculina (o pai), que passam a incluir outros modelos de família – além da família extensa, a “família recomposta”, como a monoparental, e a composta por pessoas do mesmo sexo. Todas essas mudanças resultam na necessidade de construir valores que sustentem vínculos sociais e afetivos diferenciados (MARTINS *et al*, 2016; ABRAMOVAY, 2012; BEM e WAGNER, 2009).

Um ponto a ser destacado nesta pesquisa realizada em Fortaleza, diz respeito ao fator socioeconômico da amostra do estudo, são todos alunos de escolas públicas, com perfil econômico majoritariamente, abaixo de três salários mínimos, baixa escolarização parental e, possivelmente, muitas mulheres são chefes de família. Nesta condição, as mulheres estão de certa forma, sobrecarregadas, com a tripla jornada de trabalho, em que precisam prover financeiramente a família, ordenar e coordenar a casa e cuidar dos filhos. Os achados já

demonstram as mudanças estruturais das famílias, mas nem sempre do processo e das dinâmicas internas aos núcleos familiares.

Alguns estudiosos (OLIVEIRA *et al*, 2017) defendem que a pobreza tem impacto nocivo na vida das pessoas e é resultado das desigualdades sociais que marcam nossa sociedade, ao passo que os arranjos familiares são múltiplos e novas formas de convívio têm surgido. Para alguns o nível socioeconômico é uma variável significativa para o comportamento humano, porque abrange condições de vida diferenciadas, que afetam profundamente a visão do homem sobre a realidade social (BEM e WAGNER, 2008).

O não ajustamento dos impactos econômicos e das novas formações familiares fica no impasse de uma nova descoberta, visto que, em contramão, evidências mostram o divergente resultado do imaginário social, onde não houve associação entre a violência nas escolas e as comunidades economicamente vulneráveis (RECH *et al*, 2013; OLIVEIRA *et al*, 2016). Tal dissociação também foi vista por Dalcin e colaboradores (2016) sinalizando que adolescentes pertencentes às famílias de melhor situação socioeconômica eram os que apresentavam maior probabilidade de comportamentos de violência interpessoal.

No entanto, para alguns autores, permanece a ideia de causalidade entre a violência e a relação com as condições socioeconômicas das famílias, situação familiar, muitas vezes desestruturada, a escolaridade dos pais, o tipo de arranjo familiar, em diferentes tipos de manifestação, também foram associados à ocorrência ou envolvimento com o fenômeno da violência interpessoal, segundo a revisão de Oliveira e colaboradores (2017) e os resultados de Soares (2013), de modo que os resultados de Fortaleza confrontam esta estigmatização social, onde violência está diretamente relacionada à pobreza e às famílias monoparentais.

De acordo com Abramovay (2012), uma determinada configuração familiar que priva o jovem das principais referências, como, por exemplo, a falta do pai, figura vista como importante no exercício do cuidado e do suporte necessários ao desenvolvimento do indivíduo constitui um prejuízo intangencial aos jovens.

Em relação ao componente da escolaridade parental, em Fortaleza observa-se igualmente, que em ambos os perfis (agressor e vítima) a proporção de mães com ensino médio é maior que os dos pais, como também houve para estes perfis diferença estatística. Esta informação pode revelar um diagnóstico social, em que as mulheres permanecem mais tempo na escola do que os homens, que muitas vezes, são inseridos no mercado de trabalho de maneira precoce. No que tange à escolaridade materna e o comportamento do escolar pode estar associada à

posição social, e atributos ainda voltados às mulheres, como “dona de casa” e “cuidadora” dos filhos.

Jansen e colaboradores (2012) encontraram associação entre o nível educacional dos pais e a vitimização, em seu estudo com 6379 crianças de 5 e 6 anos, na Holanda, porém não especificam se a materna ou a paterna. No entanto, pesquisa realizada em Caxias do Sul com 1224 escolares, de 11 a 14 anos, diverge, haja vista que as variáveis educação materna e condição socioeconômica não mostraram associação estatisticamente significativa com os resultados do escolar nos papéis de agressor ou de vítima (RECH *et al* 2013).

Os irmãos parecem ser peças-chave na compreensão do comportamento infantil, acredita-se que este vínculo, forneça modelos comportamentais a serem seguidos em casa e na escola, admitindo aqui que os irmãos podem assumir diversos papéis nesta relação, podem ser protetores e/ou ao mesmo tempo ser agressores, como também, caso mais novos, podem ser os protegidos ou agredidos. Esta associação é revelada no perfil do agressor, em que houve diferença estatística significativa para ser agressor e a faixa etária de seus irmãos. Interessante destacar que o percentual prevalente para ambos os perfis foi a presença de irmãos mais velhos e mais novos, isto é, agressores e vítimas parecem ser os irmãos do meio.

Em Sobral/CE, Morais e colaboradores (2015), em pesquisa de campo, encontraram que o indivíduo ter irmãos e o número deles não influenciavam no fato do aluno ser vítima ou não. No entanto, o indivíduo com irmãos mais novos tem 1,9 vezes mais chances de ser vítima do que os com irmãos mais velhos. Não houve diferença com os indivíduos que têm irmãos mais velhos e mais novos. Ou seja, o estudante que é o filho mais velho tem mais chance de ser vítima de agressão do que os que são filhos mais novos ou do meio.

Tabela 1. Característica familiar e o perfil de agressor (801), Fortaleza (CE), 2017.

Variável descritiva	Agressor				Total		Valor de p
	Não		Sim		N	%	
	N	%	N	%	N	%	
Tipologia familiar							,801 ^{a,b}
Nuclear	217	51,4	186	49,1	403	50,3	
Monoparental	126	29,8	118	31,1	244	30,4	
Extensiva	79	18,7	75	19,8	154	19,2	
Escolaridade paterna							,430 ^{a,b}
Não sabe ler nem escrever	20	4,7	9	2,3	29	3,6	
Sabe ler e escrever sem ter frequentado a escola	28	6,5	32	8,5	60	7,5	
Ensino Fundamental	87	20,5	69	18,1	155	19,4	
Ensino Médio	126	29,7	116	30,6	241	30,1	
Ensino Superior	20	4,7	21	5,5	41	5,1	
Não sabe	143	33,8	132	34,9	275	34,3	
Escolaridade Materna							,010 ^{a,b,*}
Não sabe ler nem escrever	12	2,8	19	4,9	30	3,8	
Sabe ler e escrever sem ter frequentado a escola	25	5,8	10	2,6	34	4,3	
Ensino Fundamental	89	21,0	81	21,4	170	21,2	
Ensino Médio	179	42,4	166	43,9	345	43,1	
Ensino Superior	13	3,1	26	6,8	39	4,8	
Não sabe	105	24,9	77	20,5	183	22,8	
Situação civil:							,864 ^{a,b}
Solteiros	45	10,7	40	10,7	86	10,7	
Divorciados	121	28,6	118	31,2	239	29,8	
Viúva(o)	17	4,0	12	3,2	29	3,6	
Casados	212	50,1	180	47,6	392	48,9	
Não sabe	28	6,5	28	7,4	56	6,9	
Irmãos:							,048 ^{*b,c}
Mais velhos	140	33,2	111	29,4	252	31,4	
Mais novos	91	21,5	68	18,1	159	19,9	
Mais velhos e mais novos	156	36,9	177	46,7	333	41,5	
Mesma idade	1	0,3	2	0,5	3	0,4	
Filho único	34	8,0	20	5,3	54	6,7	
Total:						801	

Fonte: Elaboração própria

a. Algumas contagens de célula nessa subtabela não são inteiros. Elas foram arredondadas para o inteiro mais próximo antes do cálculo do teste qui-quadrado.

* Diferença estatisticamente significativa

b. Mais de 20% das células nesta subtabela esperavam contagens de células menores que 5. Os resultados de qui-quadrado podem ser inválidos.

c. A contagem de célula esperada mínima nessa subtabela é menor do que um. Os resultados de qui-quadrado podem ser inválidos.

Tabela 2. Característica familiar e o perfil de vítima (801), Fortaleza (CE), 2017.

Variável descritiva	Vítima				Total		Valor de p
	Não N	%	Sim N	%	n	%	
Tipologia familiar							,075 ^a
Nuclear	196	54,6	207	46,9	403	50,3	
Monoparental	98	27,4	146	32,9	244	30,4	
Extensiva	64	17,9	90	20,3	154	19,2	
Escolaridade paterna							,142 ^a
Não sabe ler nem escrever	16	4,5	12	2,8	29	3,6	
Sabe ler e escrever sem ter frequentado a escola	27	7,5	33	7,4	60	7,5	
Ensino Fundamental	59	16,4	97	21,8	155	19,4	
Ensino Médio	103	28,6	139	31,4	241	30,1	
Ensino Superior	17	4,8	24	5,4	41	5,1	
Não sabe	137	38,2	138	31,2	275	34,3	
Escolaridade Materna							,007 ^{a,*}
Não sabe ler nem escrever	8	2,2	22	5,1	30	3,8	
Sabe ler e escrever sem ter frequentado a escola	14	3,9	20	4,6	34	4,3	
Ensino Fundamental	89	24,8	81	18,3	170	21,2	
Ensino Médio	144	40,1	202	45,5	345	43,1	
Ensino Superior	11	3,2	27	6,2	39	4,8	
Não sabe	93	25,9	90	20,3	183	22,8	
Situação civil:							,345 ^a
Solteiros	41	11,5	44	10,0	86	10,7	
Divorciados	102	28,3	137	31,1	239	29,8	
Viúva(o)	9	2,5	20	4,6	29	3,6	
Casados	185	51,5	207	46,8	392	48,9	
Não sabe	22	6,1	33	7,6	56	6,9	
Irmãos:							,107 ^{a,b}
Mais velhos	118	32,8	134	30,2	252	31,4	
Mais novos	78	21,7	82	18,5	159	19,9	
Mais velhos e mais novos	135	37,5	198	44,8	333	41,5	
Mesma idade	3	1,0	0	0,0	3	0,4	
Filho único	25	7,0	29	6,5	54	6,7	
Total:						801	

Fonte: Elaboração própria

a. Algumas contagens de célula nessa subtabela não são inteiros. Elas foram arredondadas para o inteiro mais próximo antes do cálculo do teste qui-quadrado.

* Diferença estatisticamente significante

b. Mais de 20% das células nesta subtabela esperavam contagens de células menores que 5. Os resultados de qui-quadrado podem ser inválidos.

3.4. Sofrer ou praticar atitudes e atos violentos por efeito das normas familiares

Sofrer ou praticar atos de violência no ambiente escolar é resultante de múltiplas determinações associadas, neste componente as normas familiares (aconselhamento e práticas educativas e interacionais) são postas para análise. Ponderando essa acepção, tem sido

recursivo na literatura que a família é a mais culpabilizada pelas mudanças comportamentais infantis (CARNUT *et al*, 2014; PLAN INTERNACIONAL, 2010), o que nos leva a supor que “praticar” a afetividade em detrimento das exacerbações conflituosas, no âmbito familiar, espelha a construção de relações respeitadas, solidárias e mediadoras (NOBRE *et al*, 2016).

Na tabela 03 esta associação é apresentada em relação ao perfil do agressor, tendo como foco o aconselhamento dos pais ou responsáveis dentro de casa para com os filhos(as) antes das relações de conflitos, nesta análise as variáveis que expressam algum incentivo à violência e tiveram diferença estatisticamente significativa para ser agressor foram: “quando alguém bater em você, bata também” ($p=0,000$), “quando alguém xingar, bata” ($p=0,000$), “quando alguém xingar, xingue também” ($p=0,000$), “quando alguém chamar você para brigar, bata primeiro” ($p=0,004$), “quando não puder resolver o problema conversando, o melhor é resolver brigando” ($p=0,000$). Porém, diferenças significativas também ocorreram em relação às atitudes que não incentivam os confrontos, a saber: “quando alguém xingar, não ligue” ($p=0,004$), “quando alguém chamar para brigar, tente conversar para não brigar” ($p=0,044$), “não importa o que aconteça, brigar não é bom, tem outras formas de resolver os problemas” ($p=0,013$).

Nos achados de Fortaleza, houve diferença estatística para quase todas as variáveis com exceção “quando outro(a) colega pede para brigar, você deve falar com o professor(a) ou algum adulto”, exaltando a possibilidade de que os pais ou responsáveis dos agressores não aconselham a procurar a mediação de terceiros para resolver os conflitos entre pares.

Quando se refere ao aconselhamento familiar e a situação oposta, o estudante-vítima de violência na escola (tabela 04), o que se observou foi que as variáveis que obtiveram diferença estatisticamente significativa, foram aquelas que incentivam o revide/violência; “quando alguém bater em você, bata também” ($p=0,010$), “quando alguém xingar, bata” ($p=0,005$), “quando alguém xingar, xingue também” ($p=0,022$), “quando alguém chamar você para brigar, bata primeiro” ($p=0,009$). Estes conselhos familiares incentivam as crianças a assumir o papel de “perpetrador” da ação violenta, definindo situações em que o ser agredido não é permitido e o revide por parte da criança deve ser anteposto aos conflitos do cotidiano.

Achados descritivos semelhantes a outros estudos realizados em Fortaleza (NOBRE, 2013; COUTO, 2014) encontraram uma prevalência elevada de respostas no sentido do estímulo a não violência, segundo o aconselhamento familiar para as crianças quando estas vivenciavam situações de violência, tais como “quando outro colega pede para brigar, você deve falar com

o(a) professor(a) (86,9% e 71,0%, respectivamente) e não importa o que aconteça, brigar não é bom, há outras formas de resolver o problema” (88,0% e 75,3%, respectivamente).

No entanto, os achados desta pesquisa, realizada em Fortaleza, corroboram com o estudo português de Mendes (2011), de forma estatística, em que responder à violência com violência, também, foi constatado. Relativamente às principais atitudes das vítimas quando agredidas, constatavam que a maioria respondia ao agressor agredindo também, situação esta que nos causou alguma apreensão, pois é um tipo de atitude que facilmente conduz à criação de uma cadeia de agressões e contra agressões.

Para os autores Pereira, Silva e Nunes (2009), a educação da criança na família contemporânea está centrada na competitividade e na vitória a qualquer preço e não mais direcionada para a aquisição de competências graduais, de acordo com a idade e adquiridas pela cooperação e solidariedade. Autores (OLIVEIRA *et al*, 2017) reforçam que este é um tipo de educação que influencia os comportamentos adotados no âmbito escolar, tangendo à manutenção das situações de ocorrência do fenômeno, em que a maneira como a criança responde aos problemas e conflitos sociais, depende da intervenção/relação do/com adulto.

3.4.1. A prática do castigo físico na educação infantil

No que se refere às práticas coercitivas parentais, nota-se que o castigo físico é método educacional prevalente entre os pais dos alunos em Fortaleza (tabela 03), os quais assumiram atos agressores na proporção de 69,1%, havendo diferença estatisticamente significativa ($p=0,000$). Dentre os familiares ou responsáveis que mais aplicam as medidas coercitivas está a mãe (34,3%), em relação a esta variável e a agressividade infantil também há diferença estatisticamente significativa ($p=0,000$) e fazer uso de objeto (59,9%) para aplicar tal medida coercitiva também ($p=0,000$). Então, são duas situações distintas que resultaram em diferença estatisticamente significativa: uma é apanhar dos pais e outra, que expressa uma possível punição mais severa no ato de violência física, uma vez que os pais se valem de um objeto qualquer e não somente das mãos para infligir o castigo. Ambas associadas ao exercer ou não de práticas violentas por crianças no ambiente escolar.

No caso das crianças-vítima (tabela 4) constatou-se um percentual de 67,9% que alegaram tal prática educativa no domicílio, havendo diferença estatisticamente significativa ($p=0,000$) para ser ou não vítima na escola. O familiar que mais pratica o castigo físico, como

encontrado no perfil do agressor é, novamente, a mãe com 34,5% e isso ocorreu mediante o uso de algum objeto em 33,9% das afirmações. E, para ambas as variáveis também houve diferença estatisticamente significativa ($p=0,000$) para ser ou não vítima.

Por outro lado, a “punição física”, “prática coercitiva” ou “violência física domiciliar” nas proporções indicadas acima, talvez seja um resultado enviesado pela percepção que as crianças têm acerca da estratégia educacional no domicílio. Torna-se claro que a construção desta evidência não está baseada em um diálogo conceitual.

Pesquisa longitudinal realizada em Porto Alegre assinalou que as práticas coercitivas maternas estiveram correlacionadas, positivamente, como o escore total de problemas de comportamento infantil, especialmente, com os de externalização (reagir com agressividade). Da mesma forma, as práticas coercitivas paternas estiveram correlacionadas com os problemas de internalização (ser ansioso e solitário) infantil (MARIN *et al*, 2012).

Tais achados são fortalecidos por Nobre e colaboradores (2016), em que reafirmam a recorrente prática parental do castigo físico como modelo educacional em Fortaleza. A variável *apanhar em casa* associou-se fortemente à criança ser agressora (13,0% a mais de chance), o que evidencia as possibilidades de reproduções comportamentais em outros cenários. Em São Carlos, um estudo com 239 escolares, convergem com os achados encontrados nesta pesquisa ao sugerir que os meninos vítimas de violência física leve por parte da mãe tinham 16,4 vezes mais probabilidade do que os não vítimas de declarar ser alvo/autores de *bullying* (PINHEIRO E WILLIANS, 2009). Ademais, Minayo (2010), em sua compilação de estudos, indicou que crianças/adolescentes que são agredidos fisicamente em casa possuem quatro vezes mais risco de serem identificados, na escola, como agressivos.

Comparativamente, os achados relativos às práticas punitivas dos pais em Fortaleza estão em concordância com dados da pesquisa realizada pelo Instituto Igarapé entre setembro de 2015 e março de 2016, executada com o auxílio de um aplicativo desenvolvido pelo próprio instituto, denominado Índice de Segurança da Criança. Neste estudo se revelou como parte de seus resultados a qualidade das relações intrafamiliares, pois a maioria (63%) dos participantes referiu sofrer violência física quando fazia algo de “errado”. Os pesquisadores compreendem que a convivência familiar é fator determinante e decisivo no bem-estar de uma criança, daí sua relevância uma vez que envolve muitos aspectos que têm efeitos duradouros e profundos na sua vida do sujeito (LIRA e HANNA, 2016).

Em uma visão qualitativa um estudo de caso realizado em Porto Alegre, na Promotoria da Infância e Juventude, teve como foco um menino de 11 anos, denunciado pela escola ao Conselho Tutelar, os pesquisadores concluíram que a prática disciplinar adotada pela família era a coercitiva, pois os pais ameaçavam e puniam fisicamente seus filhos com o intuito de corrigir comportamentos indesejados, mas nem sempre incorretos (ANTONI, KOLLER, 2010).

Saviolli e colaboradores (2015) destacaram que a violência física perpetrada é mais frequente em adolescentes que sofreram violência física no domicílio. No que se refere, especificamente, aos adolescentes agressores, assinalaram que a maioria se sente solitária, com quadros de insônia e não tem amigos, bem como, houve alta prevalência de violência física familiar. Complementa este quadro o estudo de Blaya (2002), ao observar que o ambiente familiar é geralmente apontado como sendo “difícil” e “perturbador” na maioria dos casos de *bullying*, e é frequente que as crianças, que reproduzem comportamentos de intimidação na escola, tenham sido submetidas à violência doméstica.

Em uma perspectiva mais ampla, o que se nota é que adolescentes expostos à violência familiar mostraram-se três vezes mais propensos a apresentar problemas de saúde mental, que os expostos à violência urbana, daí a relevância das relações familiares saudáveis para o adequado desenvolvimento do indivíduo (PAULA *et al*; 2008).

Os pais são sujeitos arraigados de valores que, por muitas vezes, querem ver internalizados por seus filhos. São esses valores que embasam suas metas educativas e para tal utiliza-se de determinadas práticas, neste caso coercitiva, de socialização, as quais compõem seu estilo educativo. Por isso, também são denominadas de estratégias educativas ou de socialização, uma vez que têm como função comunicar à criança o desejo do pai e da mãe de que ela modifique seu comportamento (BEM e WAGNER, 2008). Outro estudo alude à existência de um ciclo, por muitas vezes, ininterrupto dos valores e metas educacionais, que são passados entre gerações. Seus resultados revelam que o carinho manifestado por meio de contato corporal não caracterizou as relações das mães pesquisadas com relação aos seus pais, e relacionaram esse fato à dificuldade delas em dar carinho aos filhos. Os dados, igualmente, apontaram o uso de práticas coercitivas pelas mesmas, o que concorreu para a atitude de naturalização no uso desse tipo de prática no contexto familiar (OLIVEIRA, 2007; ANTONI, KOLLER, 2010).

Uma inferência a ser feita acerca da “Mãe” ter apresentado o maior percentual para o uso das práticas coercitivas, seja que, ainda hoje, fica a cargo da mulher, por seu “instinto maternal”, a educação dos filhos. Porém, a mulher contemporânea frequentemente assume a posição de “chefe de família” e carrega uma tripla jornada de trabalho, devido às imputações impostas pela sociedade frente à sua incumbência educacional junto à prole, com ênfase para seus valores de cidadania. Fato ratificado por Oliveira (2007), em sua pesquisa, indicando que as mães se sentem responsáveis pelo desenvolvimento da moralidade da criança e pelo ensinamento do certo e do errado.

Em Curitiba, pesquisa com 472 crianças e adolescentes de ambos os sexos e com idade entre oito e 16 anos, identificou que a maioria dos participantes relatou que já recebera punições corporais (88,1%) também descreveu a mãe como a pessoa que mais utilizou este tipo de punição como método disciplinar (WEBER, 2004).

Provavelmente, nos estudos e pesquisas utilizados para discutir estes achados o elemento-chave para a compreensão do comportamento violento infantil no ambiente escolar está relacionado à qualidade do convívio entre pais e filhos. Portanto, não só as estratégias de correção por meio da força física devem ser pontuadas. A esse propósito, a análise de Oliveira e colaboradores (2017) e Cunha (2009) sugeriram que as ameaças verbais se relacionavam à probabilidade do estudante se envolver com violências interpessoais entre pares. Este estudo colocou em evidência como fatores associados à violência escolar: a baixa qualidade do relacionamento pais/filhos, as dificuldades de comunicação entre ambos, a pouca supervisão familiar e a escassa demonstração de afeto.

3.4.2. Qualidade do convívio familiar e violência na escola

No âmbito da interação entre familiares/responsáveis e a criança agressora (tabela 3), a variável *falar com seus pais sobre seus sentimentos e pensamentos* encontrou-se um percentual de 44,6% de respondentes que referiram não falar com os pais sobre seus sentimentos e pensamentos, com diferença estatisticamente significativa ($p=0,000$) para ser ou não agressor. Para aqueles que se *espelham em seus pais e querem ser como eles*, observa-se que não houve diferença estatisticamente significativa para ser agressor e o percentual daqueles que refeririam ***nunca ou quase nunca querer ser como seus pais*** que foi de 29,7%. Interessante observar que não há diferença estatística para ser ou não agressor, e o seus pais

serem ou não seus modelos para a vida adulta. Talvez isto possa inferir a indiferença dos laços desta relação e a desvalorização da paternidade/maternidade, em que não são mais os pais e sim, outros atores sociais tornam-se referências das gerações impactadas pelas tecnologias.

A frequência de *elogios feitos pelos pais quando fazem algo bom* no relato da criança-agressora, também foi considerado para análise e apresentam elevados percentuais positivos, onde 54,9% afirmam que sempre ou quase sempre são elogiados e 37,6% referem que **às vezes** isso ocorre, contudo, esta variável apresenta diferença estatisticamente significativa para ser ou não agressor ($p=0,000$). O mesmo ocorre para a variável “quando não está em casa, os pais sabem onde e com quem está” ($p=0,001$) em que 56,2% das crianças-agressoras, afirmam que seus pais **sempre** sabem onde e com que estão.

Para a criança-vítima (tabela 4) observa-se que “falar com os pais ou responsáveis sobre sentimentos e pensamentos” e “Querer ser como os pais” não obtiveram diferença estatisticamente significativa para ser ou não vítima de violência entre escolares. E seus maiores percentuais foram **às vezes** *falam com seus pais sobre seus sentimentos e pensamentos* com 49,6% e **nunca** ou **quase nunca** *querem ser como seus pais* com 32,8%. Para a variável “quando não está em casa seus pais sabem onde e com quem está” o maior percentual foi de **sempre** ou **quase sempre** com 57,4%. Entretanto, a “frequência com que os pais os elogiam quando fazem algo bom” ($p=0,044$) e “quando não está em casa, os pais sabem onde e com quem está” ($p=0,000$) apresentam diferença estatisticamente significativa para sofrer violência no ambiente escolar.

Diante do exposto observa-se que o diálogo entre alunos e pais/responsáveis pode influenciar no comportamento agressivo da criança. Estes achados são aprofundados nas variáveis que revelam acerca da qualidade da interação entre pais/responsáveis e crianças. Apenas 11,2%, no total das crianças, afirmam *sempre ou quase sempre falar com seus pais sobre seus sentimentos e pensamentos* e 25,9% referiram querer **sempre ou quase sempre** *ser como seus pais*. Ambas as variáveis não tiveram relação em ser vítima ou agressor, porém, refletem a fragilidade das relações familiares. Crianças de 10 e 11 anos que não têm abertura com seus pais/responsáveis ou que não se espelham neles para a vida adulta são resultantes do distanciamento da família no desenvolvimento e na formação destas crianças.

Acredita-se que a frequência dos elogios e a supervisão parental possam se referir a um primeiro passo da relação entre pais e filhos, onde se pauta o diálogo, comunicação, o dar importância ao outro, para aí, sim, falar sobre seus sentimentos e pensamentos ou sentir

admiração pelos pais. Tendo em vista que a atenção efetiva é uma necessidade de todas as pessoas e se manifesta pela aprovação, pelo reconhecimento e pelo incentivo (VALLE, 2011).

Estas experiências entre pais e filhos também foram aludidas por Nobre (2013), que apontou o diálogo exíguo com a família e poucos alunos revelaram falar com seus pais acerca de seus pensamentos e sentimentos, como também poucos genitores ou responsáveis se mostraram nas respostas dos escolares como um exemplo a ser seguido na fase adulta.

Problematiza-se que crianças agressivas, possuem em geral, modelos parentais a mais autoritários, onde as relações familiares são ambivalentes e menos coesas, fomentando desta forma o envolvimento das mesmas em situações de violência interpessoal (OLIVEIRA *et al*, 2017). Tortorelli (2010) também sugeriu fato semelhante, dada a correlação entre o aumento dos relatos de comportamentos violentos na escola e ambientes familiares percebidos como mais violentos ou pouco acolhedores em relação às crianças.

Para Di Leo (2011), Castro (2011) e Martins (2007) as famílias estão tendo dificuldades para colocar limites às demandas dos filhos, quando os pais são divorciados ou os pais possuem relacionamentos insatisfatórios, há uma maior dificuldade para educar os filhos. Nesta mesma dialética Lopes Neto (2005, 2007) fortalece esta hipótese ao destacar que o excesso de permissividade constitui padrões familiares relacionados à prática do *bullying* no âmbito escolar.

Para além, Di Leo (2011) acredita que a ausência do pai ou o trabalho da mãe fora do lar podem fragilizar as relações entre pais e filhos. Em muitas famílias monoparentais (ausência de um dos pais), inúmeras tarefas passam a ser de responsabilidade de apenas um dos pais, causando sobrecarga e potencializando o uso de disciplina coercitiva em detrimento da indutiva. Tais dados culminam com o Relatório Mundial sobre Violência e Saúde (2002) ao afirmar que o monitoramento e a supervisão deficiente dos pais, a ligação afetiva deficiente, bem como a presença de apenas um dos pais na família, podem impulsionar violências futuras (KRUG *et al.*, 2002).

A vida acelerada do século XXI, de poucas experiências humanas válidas, solidárias, empobrece a mente e os vínculos afetivos, o que também fortalece a cultura de violência no ambiente familiar (BRILHANTE *et al*, 2015). Convém desta maneira, apresentar o estudo de Melo e colaboradores (2015), cujos resultados eficazes deste enfrentamento onde um baixo nível de comportamento violento entre adolescentes foi descrito para um contexto em que

prevaleciam vivências afetivas, presença positiva da família no desenvolvimento do adolescente e comportamento social adaptado às regras e limites.

Geralmente, o que se vê são relacionamentos familiares insatisfatórios que podem emergir de uma dinâmica familiar que carece de uma nova estruturação. Visualizar os indivíduos no seu sistema familiar se revela uma estratégia pertinente para a melhor convivência entre os seus membros, fazendo com que as interações familiares tenham a relevância do todo que as compõem. Políticas públicas e ações nas escolas que estimulem o trabalho cooperativo entre estudantes e seus familiares constituem-se como ferramenta iminente, no fortalecimento das relações e interações sociais saudáveis (DALCIN *et al*, 2016).

Tabela 3. Práticas educativas familiares, segundo agressor (801), Fortaleza (CE), 2017.

Variável descritiva	Agressor				Total		Valor de p
	Não		Sim		n	%	
	N	%	N	%			
Aconselhamento familiar:							
Quando alguém bater em você, bata também.	81	19,1	139	36,8	220	27,4	,000 ^{a,b,*}
Quando alguém xingar, bata.	25	5,9	71	18,7	95	11,9	,000 ^{a,b,*}
Quando alguém xingar, xingue também.	54	12,7	105	27,7	158	19,8	,000 ^{a,b,*}
Quando alguém xingar, não ligue.	269	63,7	220	58,0	489	61,0	,004 ^{a,b,*}
Quando alguém chamar você para brigar, bata primeiro.	34	7,9	75	19,9	109	13,6	,000 ^{a,b,*}
Quando alguém chamar para brigar, tente conversar para não brigar.	256	60,7	228	60,2	484	60,5	,044 ^{a,b,*}
Quando outro(a) colega pede para brigar, você deve falar com o(a) professor(a) ou algum adulto	281	66,6	257	67,9	538	67,2	,326 ^{a,b}
Quando não puder resolver o problema conversando, o melhor é resolver brigando.	57	13,5	88	23,2	145	18,1	,000 ^{a,b,*}
Não importa o que aconteça, brigar não é bom, tem outras formas de resolver os problemas	309	73,2	266	70,4	576	71,8	,013 ^{a,b,*}
Prática Coercitiva Parental:							
Sim	219	51,7	262	69,1	480	59,9	,000 ^{a,b,*}
Não	204	48,3	117	30,9	321	40,1	
Quem costuma bater:							
Mãe	136	32,1	130	34,3	266	33,2	,000 ^{a,b,*}
Pai	39	9,2	52	13,7	91	11,3	
Outro	18	4,2	23	6,1	41	5,1	
Mãe e pai	23	5,6	54	14,4	78	9,7	
Mãe e outro	2	0,4	4	1,0	6	0,7	
Pai e outro	0	0,0	1	0,4	1	0,2	
Não se aplica	205	48,5	114	30,2	319	39,9	
Costumam bater com objetos:	97	23,0	131	34,5	228	28,5	,000 ^{a,b,*}
Fala com os pais ou responsáveis sobre sentimentos e pensamentos:							,342 ^{a,b}

Nunca ou quase nunca	181	42,8	169	44,6	350	43,7	
Às vezes	188	44,5	174	45,9	362	45,2	
Sempre ou quase sempre	54	12,7	36	9,4	89	11,2	
Quer ser como os pais:							,297 ^{a,b}
Nunca ou quase nunca	144	34,1	112	29,7	256	32,0	
Às vezes	168	39,8	169	44,7	337	42,1	
Sempre ou quase sempre	111	26,2	97	25,6	207	25,9	
Frequência com que os pais os elogiam quando fazem algo bom:							,000 ^{a,b,*}
Nunca ou quase nunca	42	10,0	32	8,5	75	9,3	
Às vezes	117	27,7	160	42,4	277	34,6	
Sempre ou quase sempre	263	62,3	186	49,1	449	56,0	
Quando não está em casa, os pais sabem onde e com quem está:							,001 ^{a,b,*}
Nunca ou quase nunca	43	10,2	36	9,5	79	9,9	
Às vezes	94	22,3	130	34,3	224	28,0	
Sempre ou quase sempre	285	67,5	213	56,2	498	62,1	
Total:					801		

Fonte: Elaboração própria

a. Algumas contagens de célula nessa subtabela não são inteiros. Elas foram arredondadas para o inteiro mais próximo antes do cálculo do teste qui-quadrado.

* Diferença estatisticamente significativa

b. Mais de 20% das células nesta subtabela esperavam contagens de células menores que 5. Os resultados de qui-quadrado podem ser inválidos.

Tabela 4. Práticas educativas e relacionais familiares, segundo vítima (801), Fortaleza (CE), 2017.

Variável descritiva	Vítima				Total		Valor de p
	Não N	%	Sim n	%	n	%	
Aconselhamento familiar:							
Quando alguém bater em você, bata também.	81	22,5	139	31,4	220	27,4	,010 ^{a,*}
Quando alguém xingar, bata.	29	8,1	66	15,0	95	11,9	,005 ^{a,*}
Quando alguém xingar, xingue também.	57	16,0	101	22,8	158	19,8	,022 ^{a,*}
Quando alguém xingar, não ligue.	208	58,0	281	63,5	489	61,0	,142 ^a
Quando alguém chamar você para brigar, bata primeiro.	35	9,8	73	16,6	109	13,6	,009 ^{a,*}
Quando alguém chamar para brigar, tente conversar para não brigar.	223	62,2	262	59,1	484	60,5	,141 ^a
Quando outro(a) colega pede para brigar, você deve falar com o(a) professor(a) ou algum adulto	232	64,6	307	69,2	538	67,2	,351 ^a
Quando não puder resolver o problema conversando, o melhor é resolver brigando.	58	16,2	87	19,5	145	18,1	,164 ^a
Não importa o que aconteça, brigar não é bom, há outras formas de resolver os problemas	260	72,6	315	71,2	576	71,8	,186 ^a
Prática Coercitiva Parental:							,000 ^{a,*}
Sim	180	50,1	301	67,9	480	59,9	
Não	179	49,9	142	32,1	321	40,1	
Quem costuma bater:							,000 ^{a,*c,d}
Mãe	113	31,5	153	34,5	266	33,2	
Pai	33	9,2	58	13,0	91	11,3	
Outro	9	2,4	32	7,2	41	5,1	

Mãe e pai	24	6,8	54	12,1	78	9,7	
Mãe e outro	2	0,5	4	0,9	6	0,7	
Pai e outro	0	0,0	1	0,3	1	0,2	
Não se aplica	178	49,6	142	32,0	319	39,9	
Costumam bater com objetos:	78	21,7	150	33,9	228	28,5	,000^{a,*}
Fala com os pais ou responsáveis sobre sentimentos e pensamentos:							,018^{a,*}
Nunca ou quase nunca	170	47,5	180	40,5	350	43,7	
Às vezes	142	39,7	220	49,6	362	45,2	
Sempre ou quase sempre	46	12,7	44	9,9	89	11,2	
Quer ser como os pais:							,564^a
Nunca ou quase nunca	111	31,0	145	32,8	256	32,0	
Às vezes	158	44,2	179	40,4	337	42,1	
Sempre ou quase sempre	89	24,7	119	26,8	207	25,9	
Frequência com que os pais os elogiam quando fazer algo bom:							,044^{a,*}
Nunca ou quase nunca	41	11,6	33	7,5	75	9,3	
Às vezes	111	30,9	167	37,6	277	34,6	
Sempre ou quase sempre	206	57,5	243	54,9	449	56,0	
Quando não está em casa, os pais sabem onde e com quem está:							,000^{a,*}
Nunca ou quase nunca	42	11,6	38	8,5	79	9,9	
Às vezes	73	20,4	151	34,1	224	28,0	
Sempre ou quase sempre	244	68,0	254	57,4	498	62,1	
Total:							801

Fonte: Elaboração própria

- a. Algumas contagens de célula nessa subtabela não são inteiros. Elas foram arredondadas para o inteiro mais próximo antes do cálculo do teste qui-quadrado.
- * Diferença estatisticamente significativa
- c. A contagem de célula esperada mínima nessa subtabela é menor do que um. Os resultados de qui-quadrado podem ser inválidos.
- d. Mais de 20% das células nesta subtabela esperavam contagens de células menores que 5. Os resultados de qui-quadrado podem ser inválidos.

Ainda no quesito da interação familiar, acredita-se que as diferenças entre os níveis socioeconômicos podem evidenciar o desejo de pais e mães de educar seus filhos de forma que estes desenvolvam competências que satisfaçam as necessidades culturais de seu contexto, e assim possam adaptar suas estratégias educativas para atender as expectativas sociais; ou seja, os pais e as mães ensinam a seus filhos as competências necessárias para viver em seu ambiente físico e cultural (BEM, WAGNER, 2008).

Para este recorte é preciso considerar que os escolares pertencem a escolas públicas municipais, majoritariamente de baixo nível econômico, em que as famílias estudadas aderem a um código moral distinto daquele que norteia a lógica do mercado, vigente na sociedade capitalista (BEM, WAGNER, 2008), dialogando com a visão bourdieusiana, em que se pode ponderar tal situação uma violência simbólica, considerando a imposição às classes menos favorecidas de um o modelo educacional elitizado, onde o nível escolar dos pais é baixo a

criança tende a apresentar dificuldades de aprendizado, bem como déficit no ritmo do estudo, concentração e estímulo.

Retomando o modelo teórico de Bronfenbrenner (1996), a expressão da agressividade depende do momento individual de cada indivíduo e, desse modo, de acordo com o teórico o aumento da agressividade entre as séries pode estar relacionado à expressão e tentativa de controle das exigências crescentes quanto à aprendizagem por parte das crianças.

Considerando esta realidade a Organização Mundial da Saúde/OMS (2010) evidencia que as intervenções estimulem relações seguras, estáveis e carinho entre crianças e os pais no início da vida, o que pode prevenir a agressividade em crianças. Algumas evidências sugerem que os programas devam envolver com mais veemência a família, de modo que possam ser mais eficazes na redução do comportamento perturbador e desafiador a curto prazo e dos atos violentos a longo prazo (na adolescência e início da idade adulta). Nesta concepção, sabe-se que cada criança vai dar um sentido e interpretar as condutas de seus progenitores conforme suas experiências e contexto, e por isto, seus valores poderão ser similares aos paternos, mas nunca idênticos. Nesta lógica, pode-se, igualmente, considerar que as crianças, são peças-chave, agentes ativos no processo de construção de valores no contexto familiar (BEM e WAGNER, 2008).

3.5. Conclusões

A sociedade se forma a partir das interações entre indivíduos que, por sua vez, são constituintes e propagadores da cultura. Por isso, de acordo com os princípios da visão sistêmica, um fenômeno não pode ser compreendido, isoladamente de seu contexto, mas sim por meio de suas inter-relações e interdependências. Inicialmente, o ser humano conhece suas raízes culturais e da sociedade através da família, por aí está a raiz de sua constituição como ser social (SCHERKER, AVANCI, SILVEIRA, 2017), compreendendo que em lugar do indivíduo como ênfase, dar ênfase ao sistema humano, isto é, os níveis contextuais aos quais estão inseridos.

A guisa de conclusão se pode afirmar que as questões familiares estão na raiz dos comportamentos violentos demonstrados na escola. Embora os sistemas escolares não sejam susceptíveis de impedir os elementos domésticos relacionados, a sociedade não pode ignorar esta possível causa de problemas na escola.

A família se coloca como primeiro espaço de socialização da criança, onde seus valores e crenças são construídos, onde reflete e são refletidos nos padrões de interação que se estabelecem entre os seus membros. Com as mudanças contemporâneas, observa-se que dentre as normas familiares, os aconselhamentos e as práticas educativas, estiveram mais associados aos comportamentos de agressor ou vítima do que as próprias características familiares, como seu arranjo, escolaridade dos pais e estado civil.

Os resultados aqui discutidos, entretanto, não devem ser utilizados para culpabilizar as famílias ou mesmo a escola, mas podem, por sua vez, mostrar a forte influência da família no comportamento dos filhos e na reprodução de certas condutas inadequadas ao ambiente escolar. Portanto, a “instituição familiar” merece maior espaço na agenda política da gestão pública para construir discussões e estratégias efetivas de promoção da civilidade, cultura de paz e desenvolvimento psicossocial saudável de crianças.

CAPÍTULO 4

CONTEXTO SOCIAL E VIOLÊNCIA INTERPESSOAL ENTRE PARES: ARTICULANDO NÍVEIS DE EXPLICAÇÃO

4.1 Introdução

As violências consideradas como questões emergentes, tornaram-se um imperativo da sociedade contemporânea brasileira, notícia assídua dos jornais, telejornais, mídias sociais e debates corriqueiros do cotidiano. Tais fenômenos tangenciam muitas dimensões sociais, refletindo sua natureza complexa e polissêmica. Então, estudar a violência requer um impulso crítico, tanto nas análises teóricas quanto na interpretação dos dados, de modo a mostrar suas múltiplas tensões e questionar o sentido social dos atos violentos (ANTUNE e ZUIN, 2008). Ristum (2017) ressalta também a diversidade de modalidades devido às áreas de conhecimento e de disciplinas que adotam as violências como objeto de estudo sob uma multiplicidade de abordagens teóricas que buscam compreendê-las.

Constituindo hoje uma questão central para o campo da saúde coletiva, as violências interpessoais estão, atualmente, disseminadas, diferenciadas, problema a ser enfrentado em todas as regiões, e especialmente nas áreas metropolitanas, como terceira ou segunda causa de mortalidade ou de incapacidade precoce, tendo impactos significativos na procura por serviços de urgência, emergência e reabilitação no país (MARSIGLIA, 2013).

O Ceará, na última divulgação relativa aos homicídios de 2017, quantificou um número de 2.778 casos, o maior desde 2013, ano que a Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social (SSPDS) começou a difundir eletronicamente o balanço dos crimes violentos letais e intencionais (CVLI). Naquele ano, o Ceará registrou 2.411 homicídios de janeiro a julho, ascendendo para 2.655 em 2014.

A violência contra crianças e adolescentes tem crescido consideravelmente ao longo dos últimos anos em Fortaleza, delineando um quadro que aparenta ser mais grave do que em muitas outras cidades brasileiras. O número de homicídios de crianças e adolescente mais que quadruplicou entre os anos de 2003 e 2013, cerca de 389,3%, de forma mais detalhada observa-se que, em 2013, Fortaleza registrou 651 homicídios na faixa etária de 0 a 19 anos, o maior número entre todas as 27 capitais. Para se ter uma ideia, Salvador, o segundo no

ranking nacional, teve quase a metade de casos (343) no mesmo período (WAISELFISZ, 2015).

Em uma terra nem tão longínqua chamada Ceará, 522 meninos com idade entre 10 e 19 anos, foram violentamente mortos nos primeiros sete meses de 2017, representando 18,5% da população em geral assassinada, sendo 222 em Fortaleza, o que dá uma média de um assassinato por dia na Capital. (Relatório do primeiro semestre de 2017 do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência).

Argumenta-se que este fenômeno deva ser associado a transformações estruturais, as quais, no quadro das sociedades contemporâneas, representam as crianças e jovens como grupos que se encontram geralmente em risco (mas que são também geradores de risco) e as escolas como locais progressivamente mais inseguros (SEBASTIÃO, ALVES, CAMPOS, 2010; ALVES, 2016).

Nomeadamente, tenta-se equacionar a visibilidade social crescente desta temática com as dificuldades da sua delimitação conceptual e operacionalização empírica, como também das eventuais modalidades de intervenção para prevenir e regular estas ocorrências em meio escolar (ALVES, 2016).

Ante a pluralidade das possíveis possibilidades que circundam a tomada de decisões dos gestores municipais ou escolares, analisar o lugar social da criança em seus espaços de socialização, como o nível escolar, se torna relevante analisar como estas instituições sociais sofrem influências e influenciam o cenário histórico-social infantil (RICAS, 2010).

Nos espaços escolares, a ocorrência de situações de conflito e violência pode ser vista por meio de múltiplas associações, especialmente quando se reconhece as especificidades/singularidades de cada escola. Desta forma, importa levar em consideração as comunidades nas quais as escolas estão localizadas; (MARTINS *et al*, 2016; GIONGO, AVANCI, NJAINE, 2017) como índice de desenvolvimento humano, taxa de homicídios, renda per capita e densidade demográfica.

No modelo ecológico que norteia este estudo, as possibilidades dos níveis de explicação estão além da instituição escolar, considerando-a neste momento uma ferramenta de compreensão e da “desconstrução” da violência escolar no âmbito social. Supondo que a

compreensão da relação escola-sociedade seja um elemento para mostrar como são construídos os fatos sociais das violências interpessoais no âmbito escolar.

Neste momento, Setton (2013) coloca que, ao compreender que a sociologia reconhecendo a singularização crescente das trajetórias individuais, deve-se obrigar a se desfazer da ideia de uma conexão universal entre todos os fenômenos. Assim, evita-se definir o ator individual pela interiorização do social. Ou seja, a ação individual seria a mera realização das normas de um conjunto social integrado em torno de princípios comuns aos atores e sistemas.

Mattos (2011) e Azeredo (2015) referem que violência urbana compreende não apenas os crimes, mas também todo o efeito que provoca sobre as pessoas e as regras de convívio na cidade, e espaços sociais como o ambiente escolar. Admitindo-se então que a violência urbana prejudica a qualidade das relações sociais nos microambientes dos quais a cidade se conforma, a exemplo das escolas.

Vale destacar que a violência escolar no Brasil não se restringe aos episódios que ocorrem no prédio da escola. O bairro, a rua onde a escola está localizada e a infra-estrutura em torno da escola (como lojas, bares ou posto de polícia) podem melhorar ou piorar a segurança escolar (ABRAMOVAY, AVANCINI, 2001). A localização da escola, de acordo com os autores citados, contribui para relacionamentos pessoais e para a rotina na escola, tanto em seus aspectos pedagógicos, quanto disciplinares.

Para exemplificar, têm-se os estudos de Abramovay (2002), Jonhson (2011) e Ruotti (2010), em que alunos referiram que os valores e comportamentos comuns da vizinhança, quando trazidos para a escola, tornam-se uma fonte de violência. Os padrões de convivência extramuros escolares, marcados especialmente pela exacerbação da violência urbana, intensificam a situação de violência entre pares. Tem-se, portanto, a constituição de um fenômeno complexo, que não está restrito à realidade interna da escola, mas que põem em evidência questões institucionais e problemas sociais extramuros.

Devido a esse caráter de invisibilidade, o agente da violência também se torna mais difuso, o que dificulta a sua superação. Se, em muitas ocasiões, a escola é o lugar onde se podem almejar transformações positivas no uso da linguagem social, justamente por ser um lugar de transmissão e crítica da língua, em outras ocasiões, a própria dirigente escolar pode reforçar, em suas práticas disciplinares e administrativas, a proliferação desse tipo de violência (BISPO e DE LIMA 2014).

Reitera-se neste estudo que características de nível contextual das escolas podem ajudar a explicar porque alguns estabelecimentos de ensino têm maior prevalência de violência entre pares⁸. Existindo potencial significativo para alcançar benefícios de saúde pública por meio da investigação de como são construídos os fatos sociais que se associam às violências interpessoais entre pares. A identificação destas relações pode apoiar o desenvolvimento de estratégias de intervenção local e subsidiar políticas públicas na redução do comportamento agressivo nas escolas e conseqüentemente, na sociedade (AZEREDO, 2015), incentivar a construção de valores voltados à cidadania e respeito ao próximo, retomando a capacidade do ambiente escolar para a transformação social, como instituição do saber e desenvolvimento humano.

É nesta perspectiva que o capítulo se propõe a analisar a relação entre o âmbito social, representado pelas CORES, lócus da implementação de políticas e instância mais ampla, na qual se situam as escolas e suas possíveis conexões aos atos de violências interpessoais entre crianças matriculadas na rede pública de ensino em Fortaleza.

4.2 Método

Esta pesquisa de delineamento metodológico, que pode ser caracterizado como levantamento ou *survey*, foi desenvolvida no município de Fortaleza, realizando um mapeamento do fenômeno das violências interpessoais em contextos escolares diferenciados, por meio da aplicação de um questionário estruturado (FREIRE, 2013), adaptado, padronizado e pré-testado (SANTOS, 1998; NOBRE, 2013; COUTO, 2014), sendo baseado na escala validada por Orpinas (2001).

Para esta análise específica foram utilizadas as subdivisões política e geográfica do município, denominadas de Coordenadorias Regionais (CORES). São seis ao total, cada uma composta por suas determinadas escolas, hospitais, unidade básicas de saúde e conselho tutelar. Foi informado pelo Sistema Municipal Público de Ensino de Fortaleza que cerca de 191.503 mil alunos encontravam-se matriculados, em 2016, em 447 creches e escolas de ensino infantil e fundamental na cidade (FORTALEZA, 2014).

⁸ Os atos de violência deste estudo foram analisados e apresentados não levando, apenas, em consideração a classificação de *bullying*, pois nesta pesquisa este fenômeno é classificado como uma subcategoria da vitimização entre pares (FINKELHOR, 2012), partindo do princípio de que não se levará em conta apenas a característica sistemática e repetição, mas sim o caráter de intencionalidade de causar dano ao outro.

Participaram da pesquisa alunos de 10 e 11 anos regularmente matriculados no 5º e 6º anos de 2016, aproximadamente 22.858 crianças. Logo, foi realizada uma amostra aleatória por conglomerados com representatividade municipal. Os estudantes que fizeram parte da amostra foram ponderados por peso amostral do respectivo estrato (CORES), que pertencia a fim de se manter a representatividade do todo de alunos de cada regional. Participaram 30 escolas, 5 de cada CORES e 792 alunos (questionários válidos). É relevante destacar que após a ponderação dos dados obteve-se como resultado 801 unidades amostrais, que por definição; não cabe falar em participantes, dado que são ajustes matemáticos.

A coleta de dados ocorreu de junho a novembro de 2016, posteriormente à autorização da SME, do consentimento dos dirigentes das escolas, bem como dos responsáveis legais pela criança por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido e, por fim, o aceite em participar pela própria criança através do Termo de Assentimento. Foram seguidos todos os princípios éticos no decorrer do estudo, amparado pela sua aprovação no Comitê de ética e Pesquisa do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia, sob Parecer nº 1.822.043.

O questionário contém duas questões referentes à escola, respondidas pelo diretor/gestor (Possui programa saúde na escola (PSE)? Desenvolve na escola algum programa de prevenção à violência (PPV)?) e cinco blocos de perguntas respondidas pelos(as) alunos(as). Neste capítulo utilizaram-se algumas variáveis relacionadas às características demográficas, ao relacionamento entre pares, às experiências de vitimização na escola e às normas familiares.

Para a análise foi necessário realizar o reagrupamento, originando variáveis (dicotômicas): agressores, vítimas, observadores, arranjo familiar, aconselhamento familiar e prática coercitiva parental. Categorizou-se a criança como *vítima* se houvesse respondido afirmativamente a uma das seguintes questões: Empurraram você com violência?; Ameaçaram?; Humilharam/Frescaram?; Bateram?; Chamaram você de nomes feios/ofensivos?; Fizeram intrigas/fofocas/calúnias/rumores a seu respeito (disseram coisas más de você ou da sua família)?; Excluíram você do grupo?; Tiraram/Pegaram/Roubaram suas coisas (objetos pessoais, dinheiro...)?; Machucaram você de propósito (beliscaram com força, bateram com objetos...)?; Estragaram seus objetos pessoais (cadernos, estojo, etc.) ou vestuário (farda, etc.), de propósito?; Tocaram você contra a sua vontade?; Outras agressões e perseguições?. Para as variáveis *agressor* e *observador* foram consideradas as respostas afirmativas referentes às mesmas questões, no entanto sob a perspectiva da ação desempenhada por cada um.

A variável *arranjo familiar* teve as respostas agrupadas em dois tipos: nuclear (Pai, mãe e filhos) e não nuclear (Mãe/filhos; pais/filhos; pai/mãe/filhos/outros parentes). Para *aconselhamento familiar* a classificação das respostas gerou três possibilidades: a) *família incentiva o revide*, congregando respostas afirmativas às questões: quando alguém bater, bata também; quando alguém xingar, bata; quando alguém xingar, xingue também; quando não puder resolver o problema conversando, melhor resolver brigando; b) *família não incentiva o revide*, respostas afirmativas para as alternativas: quando alguém xingar, não ligue; quando alguém chamar para brigar, tente conversar para não brigar; quando outro colega pede para brigar, você deve falar com o(a) professor(a); não importa o que aconteça, brigar não é bom, há outras formas de resolver o problema; c) *Não fala com a família* ou *omissão familiar* aplicável a todas as perguntas acima descritas no caso em que o aluno ou a aluna respondesse: *não escuto isso em casa*.

Outra dimensão importante na educação familiar está contida na variável *prática coercitiva parental*, na qual se indagava se os pais aplicavam castigo físico e qual a frequência dessa prática nos lares dos alunos. Para analisar tal fato, a resposta “nunca” originou o item *não*; em condição oposta, o item *sim* considerou respostas afirmativas para as seguintes escolhas: poucas vezes; uma vez ao mês; uma vez por semana; quase todos os dias.

Foi possível por meio do banco de dados, elaborar indicadores e modalidades de violências interpessoais praticadas no ambiente escolar, utilizando informações como intensidade e frequência dos eventos. Para tal, foram trabalhadas duas variáveis: a consequência atribuída à ameaça ou a violência e sua natureza isolada ou repetitiva. Em um pólo a violência é exercida sob uma forma leve com uma percepção de baixo nível de ameaça à integridade física ou emocional. O outro pólo do espectro se tem um alto nível de ameaça que inclui dano físico ou emocional extremo. Em termos de frequência da ameaça, um ato de violência pode ocorrer de maneira isolada, imprevisível e abrupta, ou de maneira repetitiva, previsível e insidiosa (SLUZKI, 1996).

Baseado neste campo foi criada uma variável nova denominada “intensidade das violências”, onde foram utilizadas as questões referentes aos sentimentos de medo (Sim ou Não) e insegurança (Sim ou Não), violência exercida por uma pessoa ou grupo (Sim = “duas pessoas” ou “mais pessoas”, ou Não), a utilização de serviços médicos após os episódios de violência (Sim ou Não), atendimento psicológico (Sim ou Não) e os motivos que levaram a violência (Sim = “ele está se vingando”, “ele me despreza” e “minha aparência física” ou Não). Com as respostas dicotomizadas em Sim e Não, foi criada uma escala de pontuação de 0 a 6.

No eixo que determinou a frequência foi possível por meios das questões que indicam a frequência das vivências das situações de violência nas últimas duas semanas (Sim “uma vez até três vezes” ou Sim “mais de três vezes” e Não), bem como o número de vezes que as crianças referem ter utilizado serviços médicos após os episódios de violência na escola (Sim “uma vez até três vezes” ou Sim “mais de três vezes” e Não). Assim quanto maior a pontuação para ambos os eixos, maior a intensidade dos atos de violência interpessoal entre escolares.

Os resultados obtidos com a aplicação do questionário foram submetidos a análises quantitativas descritivas e inferenciais, utilizando-se o programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) para a realização das análises estatísticas, que visaram comparar os dados obtidos nas diferentes instituições e verificar a significância das diferenças encontradas entre as regionais.

Pelo fato de os dados obtidos corresponderem, em sua grande maioria, a variáveis qualitativas (nominais e ordinais), optou-se pela utilização de testes não paramétricos, adequados à comparação de grupo (CORES). Para tal, foram utilizados os Testes Qui Quadrado de Pearson para as variáveis nominais e para verificar tendências proporcionais entre as variáveis do tipo ordinal será utilizado o Teste Qui Quadrado de Tendência Linear. Em todas as análises foi adotado o nível de significância estatística de 5% ($p \leq 0,05$).

4.3 Caracterização das CORES e distribuição das escolas no espaço geográfico de Fortaleza

Nesta pesquisa o contexto social foi analisado observando a divisão administrativa do município de Fortaleza, em que cada regional (CORES) expressa as diferenças socioeconômicas e culturais existentes, tendo como hipótese que a violência ocorrida nos espaços escolares deve ser compreendida de modo articulado com outros âmbitos sociais, o que implica diretamente no aprimoramento e eficácia das intervenções possíveis voltadas para reduzir e evitar as violências interpessoais (WENDT, CAMPOS, LISBOA, 2010).

O contexto de Fortaleza vem despontando no Brasil como um dos locais de aumento da violência letal. Assim, os dados do relatório do Comitê Cearense de Prevenção de Homicídios na adolescência no primeiro semestre de 2017, traz ao debate público o quadro trágico da capital no primeiro semestre de 2017, em que 222 adolescentes foram mortos de janeiro a junho do referido ano. Descreve que um adolescente é assassinado a cada dia em Fortaleza, com um aumento de

71% entre os anos de 2016 e 2017. A maioria dessas mortes segue um padrão: jovens do sexo masculino, negros e moradores das áreas periféricas da cidade. Em paralelo ao crescimento da violência letal, outras modalidades de agravos ameaçam crianças e adolescentes no contexto em tela.

Na análise de alguns estudos internacionais, a UNESCO (2017), em seu relatório acerca da violência escolar e *bullying*, alude que em algumas pesquisas referem crianças e adolescentes que são socialmente e economicamente desfavorecidos muitas vezes enfrentam mais estresse e discriminação na escola, podendo estas situações contribuir para a carência de autoestima e para violência escolar.

Na tentativa de visualização da área contextual das violências interpessoais entre escolares o gráfico 01 retrata a distribuição geográfica das escolas selecionadas aleatoriamente para comporem a amostra do estudo. Os mapas são uma expressão da necessidade de se conhecer e representar o espaço, isto é uma representação visual de uma região, sendo uma proposta desta análise a distribuição e a dinâmica espacial da violência interpessoal no ambiente escolar segundo as Regionais.

Segundo a SME, para o ano de 2016, o total de alunos na CORES I era de 5.298, com 36 escolas, na CORES II e 2.976 alunos em 25 escolas, CORES III um total de 3.863 em 32 escolas, a CORES IV com 2.608 alunos em 23 escolas, a CORES V com o maior quantitativo de crianças (10 e 11 anos) 9.408 em 66 escolas, e por fim, a CORES VI com 8618 alunos e 66 escolas. Após a seleção amostral participaram desta pesquisa 140 alunos da CORES I, 139 da CORES II, 142 da CORES III, 113 da CORES IV, 118 da CORES V, e 140 alunos da CORES V. Em todas as regionais foram selecionadas 5 escolas municipais, de modo que para manter a representatividade dos alunos de cada regional, estes dados receberam um peso amostral.

Para este processo de conhecimento do espaço foi preciso compreender as dinâmicas de socialização, posto que as violências interpessoais apresentaram-se concentradas especialmente nos contextos externos. Com os dados divulgados pela Célula de Vigilância Epidemiológica do município de Fortaleza contextualiza-se, que dos 199 bairros da capital, 53 (44,5%) obtiveram aumento das taxas de homicídios entre 10 a 19 anos entre os anos de 2015 e 2016. No total, o aumento para o ano de 2017 foi de 71%, fazendo com que Fortaleza lidere o ranking do índice de homicídios na adolescência (IHA). De acordo com o IHA, 43 mil adolescentes devem morrer no Brasil, de 2015 a 2021, se as condições atuais forem mantidas. A média nacional mostra que

3,65 de cada mil adolescentes podem morrer vítimas de homicídio antes de chegar aos 19 anos, no Brasil, porém, em Fortaleza, esse índice é de 10,94 (CCPHA, 2017).

Segundo o IPECE (2013) os homicídios ocorridos para o ano de 2012 na CORES VI representaram 29,08% do total de homicídios da capital, na CORES V a proporção foi de 23,79% dos homicídios, na CORES I, 17,12%. Tais percentuais baixaram um pouco nas CORES II (12%) e CORES III (11,09%) e, por fim, a CORES IV registrou um percentual igual a 7,07% dos homicídios.

Portanto, a hipótese a ser testada neste estudo é que os locais mais vulneráveis de Fortaleza em relação ao déficit de infraestrutura pública e fatores socioeconômicos constituem-se em lugares que apresentam altos percentuais de comportamento violento entre escolares. Em análise realizada pelo IPECE (2015) é destacado que, em média, nos bairros onde a população possui melhores condições de renda, alfabetização e infraestrutura domiciliar há uma menor taxa de homicídios. Por sua vez, nos bairros onde existe uma maior taxa de extrema pobreza e concentração populacional de jovens (15 a 24 anos) existe uma associação positiva com os índices de homicídios.

Segundo informações das Nações Unidas, Fortaleza é a quinta cidade mais desigual do Brasil, a partir de uma caracterização da distribuição espacial da renda média pessoal considerando os 119 bairros. Identifica-se que 75,6% dos bairros desta cidade apresentam uma renda média pessoal menor do que 2 salários mínimos em valores de 2010. O bairro mais rico, pertencente a CORES II, possui uma renda média 15,3 vezes maior do que o bairro mais pobre, pertencente a CORES V. Também, destaca que entre os 10 bairros mais ricos, nove estão localizados na CORES II (IPECE, 2012). Em sequência, tem-se a CORES II (R\$1.850,0), CORES IV (R\$845), CORES VI (R\$715,4), CORES III (R\$658,0), CORES I (R\$587,7) e CORES V (R\$471,7).

Na atualização do anuário do Ceará 2017, a CORES I expõe 86,67% da sua população com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) básico muito baixo, enquanto que a CORES II um percentual de apenas 33,33%, a III com 76,47%, a IV com 68,42%, a V com 94,74% e a VI com 82,76%. A única regional a possuir um percentual de IDH básico muito alto foi a CORES II, com 14,29% da sua população.

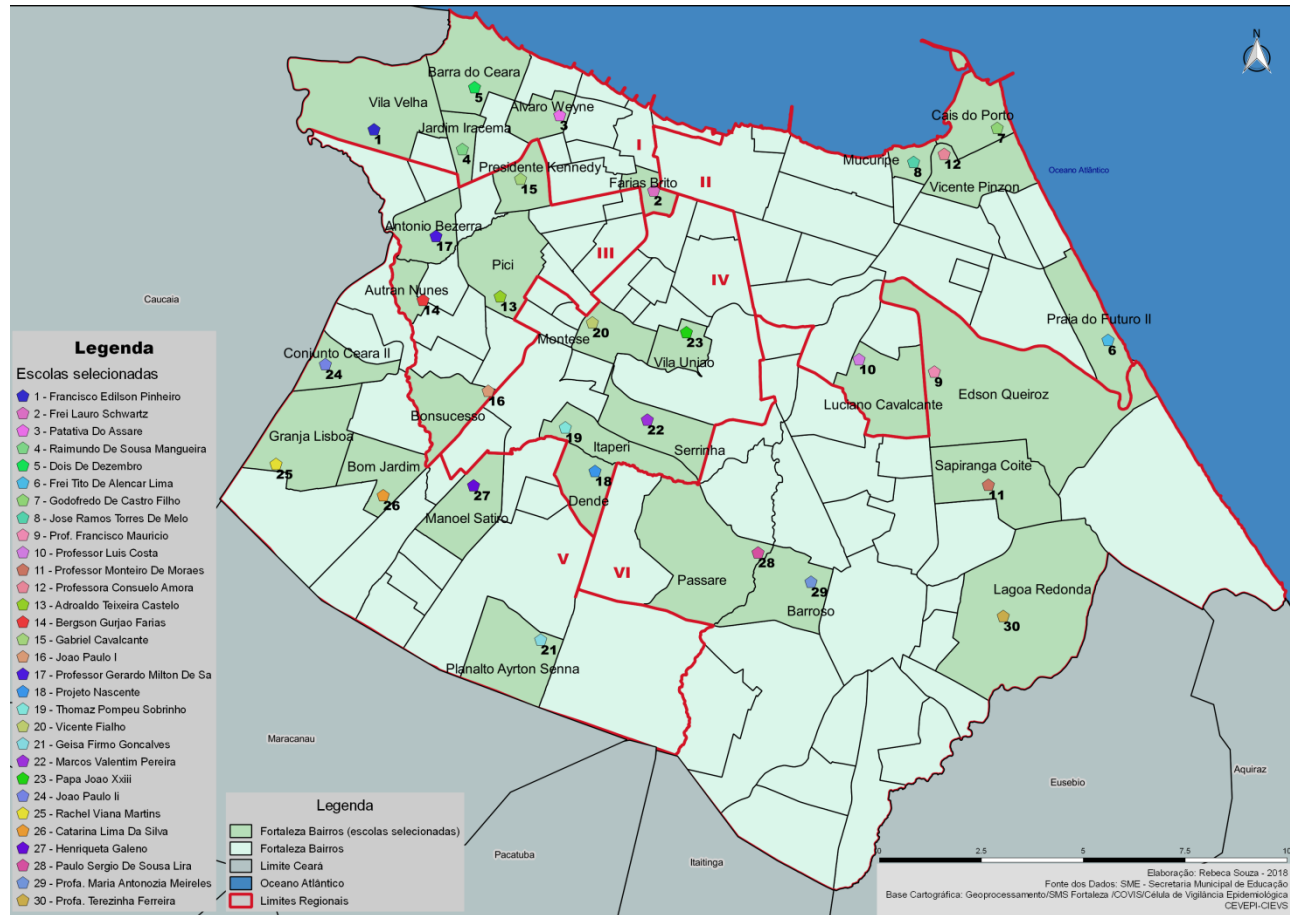
Ao analisar a concentração de analfabetos por CORES, observa-se que as Regionais V e VI concentram a maior quantidade, mais de 51% dos analfabetos absolutos de Fortaleza moram em bairros dessas duas Regionais, somando um total de 67.291 pessoas sem nenhuma escolaridade.

Por outro lado, a Regional II e IV possui a menor quantidade de pessoas que não sabem ler nem escrever (IPECE, 2012b).

Quanto à distribuição da extrema pobreza, também, segundo IPECE (2012c), as Regionais V e VI, além de serem as mais populosas, apresentaram os maiores percentuais em termos de população total e de pessoas na extrema pobreza. Além do mais, do total de pessoas nessa condição em Fortaleza, mais de 56% concentra-se nessas localidades.

No que se refere à densidade demográfica, a CORES I está em primeiro lugar com 156,7 hab/ha, seguido pela CORES III com 143hab/ha, CORES IV com 88,6 hab/ha, CORES V com 83,5 hab/ha e CORES II com 74 hab/ha e CORES VI com 37,7 hab/ha. É importante contextualizar que a cidade de Fortaleza teve início histórico no bairro da Barra do Ceará, localizado na CORES I, e ao longo dos seus 290 anos, a cidade expandiu em direção sul e oeste da capital, onde foram incorporadas vilas isoladas ou mesmo municípios antigos, que hoje são pertencentes às CORES V e VI.

Gráfico 01. Distribuição das escolas selecionadas na amostra por bairro e CORES (30), Fortaleza, 2017.



Fonte: Gráfico elaborado com o apoio da SMS/Fortaleza/COVIS/Célula de Vigilância Epidemiológica/CIEVS/SIM

4.4. Perfis escolares por Cores

Diante da classificação dos alunos em perfis ante as atitudes e comportamentos violentos entre pares (vítima, agressor e testemunhas), nota-se na tabela 01 que não houve diferença estatisticamente significativa para ser ou não vítima ou para ser ou não testemunha. No entanto, houve diferenças proporcionais para os alunos que assumiram atos de agressão (0,021), constituindo-se como ponto chave da descrição dos resultados da tabela 01 a homogeneidade da distribuição dos perfis entre as regionais, permitindo o distanciamento ou a negação diante do paradigma “estereotipado”, no que se refere à relação direta dos espaços de alta vulnerabilidade e às elevadas taxas de violência” e uma associação direta entre o déficit de infraestrutura pública e fatores socioeconômicos como espaços que representam altos percentuais de comportamento violento entre escolares.

A análise sociodemográfica realizada pela SSPDS, em que se colocam as áreas com aumento mais expressivo de homicídios entre jovens de 10 a 19 anos, entre 2016 e 2017, estão as Regionais VI, III e I (CCPHA, 2017). Os resultados encontrados nesta pesquisa identificaram maior proporção de violência interpessoal entre pares na CORES III, haja vista seus altos percentuais para os três perfis para vítima (68,3%), agressor (61,3%) e observador (88,7%), apresentando um perfil diferenciado das demais regionais ou coordenadorias. Entretanto, é necessário ter precaução ao comparar fenômenos distintos nos mesmos territórios, tais como incivildades e violências entre escolares e proporções de homicídios.

A pesquisa de Oliveira e Carvalho (2014) confirmam associações entre violências no meio comunitário e no ambiente escolar em sinergia. Stelko-Pereira e Willians (2013) estudaram adolescentes de Curitiba, na faixa de 11 a 16 anos, e encontraram que a escola localizada no bairro mais desfavorecido, apresentava níveis mais altos de violência na escola (vitimização e perpetração por parte de estudantes), do que as outras escolas.

Para o IPECE (2013) a caracterização espacial dos homicídios dolosos em Fortaleza insere uma importante associação espacial entre indicadores socioeconômicos e a criminalidade, na medida em que aquelas regionais com número mais alto de mortes violentas são as áreas que apresentam elevadas faixas de densidade demográfica entre jovens, baixa escolaridade, ausência de ocupação, uso de drogas, conflitos na comunidade, uso de armas, desigualdades sociais, pobreza, entre outros.

Em uma das capitais dos Estados Unidos, evidenciou-se que para o início da violência escolar era relevante considerar o ambiente fora da escola. Nesta pesquisa, os alunos mencionaram os valores e comportamentos comuns no bairro que, quando levados para a escola, tornam-se uma fonte de violência. O ambiente social externo poderia ser incorporado nas intervenções sobre violência escolar e apoiar a ênfase emergente de usar uma lente ecológica para examinar a escola-violência (JOHNSON *et al*, 2011).

Uma possível explicação é que as interações hostis nas comunidades locais proporcionam às crianças exemplos de comportamentos violentos que podem se reproduzir entre os seus pares. As vítimas de intimidação representam um grupo particularmente vulnerável de indivíduos. A associação entre enfrentar problemas na vizinhança e vítimas de intimidação encontradas pode representar dificuldades sociais até mesmo mais amplas (BOWES *et al*, 2009).

Na Inglaterra, Watkins e colaboradores (2007) discordam desta inferência, declarando que não é necessariamente verdade que a localização da escola determina a violência escolar. Algumas escolas no estudo inglês, localizadas em um bairro de baixa criminalidade, apresentaram maiores níveis de violência do que as escolas localizadas em um bairro com alto número de crimes. Segundo os autores, as diferenças entre as taxas de violência escolar seriam explicadas, principalmente, por causa da forma como a escola entende seu papel na prevenção da violência.

Na pesquisa, Aguiar e colaboradores (2017), em São Paulo, quando encontram semelhança entre as escolas públicas e privadas no que se refere à ocorrência de *bullying*, de certo modo desmistificando algumas explicações sobre a violência escolar relacionada aos fatores externos à escola como a violência do bairro, educação dos pais, nível socioeconômico dos alunos como sendo determinantes do problema.

Esta questão ainda não é bem definida, haja vista que outros estudos defendem esta associação, em que para alguns autores (THOMPSON e MASSAT, 2005) a exposição à violência em um bairro, portanto, pode ter um efeito direto sobre a saúde mental das crianças ou como encontrado (PAULA *et al*, 2008; CHAUX *et al*, 2009) em um estudo mais recente (SINGH e GHANDOUR, 2012), onde se descobriu que as crianças americanas que vivem em um bairro desfavorecido, caracterizado por habitação pobre, a presença de lixo e vandalismo, tiveram mais problemas comportamentais, mesmo quando as condições socioeconômicas em suas famílias eram melhores.

Para Chaux *et al* (2009), na Colômbia, as diferenças no *bullying* entre escolas dos mesmos municípios são muito maiores que as diferenças entre os municípios. Ou seja, a variação ocorre realmente no nível da escola, ou em um nível mais baixo, como sala de aula ou a nível individual e não no âmbito municipal. Outro estudo relevante foi realizado por Brooks e colaboradores (2012), em que descobriram que o sentido de pertencer à escola e à vizinhança teve mais impacto do que os fatores familiares sobre comportamentos de risco mensurados de adolescentes britânicos.

Neste momento é preciso relembrar que este resultado, referente à homogeneidade dos perfis entre as regionais pode estar relacionado a conformação da capital cearense onde todas as regionais, se constituem por alto nível de desigualdade social, onde os bairros mesclam condomínios de luxo e comunidades carentes na mesma quadra, isto é “alta renda” e “baixa renda” convivem lado a lado. No entanto, em algumas regionais esta diferença está mais evidente economicamente e em outras, culturalmente.

Convém inferir acerca da alta prevalência de exposição dos escolares aos atos de vitimização dentro das regionais, em que mais de 50% dos alunos em todas as CORES afirmam ter sofrido algum tipo de violência, como também foi possível verificar que quase o mesmo ocorreu para os alunos que referiam praticar ações violentas e se colocaram na posição de agressores. Resultado que pode ser corroborado pelo contexto plural das CORES. Nos achados de Wolke (2001), quando destaca uma lógica comportamental entre escolares, em que boa parte dos alunos perpetua a violência em suas relações cotidianas frente aos conflitos, referindo que em sua maioria o agressor também ocupa o papel de vítima ou vice-versa.

Corroboram com os achados em Pelotas com 1.075 participantes, entra em consonância ao apresentar que quase metade das vítimas (47,1%) afirmou que já estiveram no papel do agressor nas situações de *bullying* relatadas. E, para Stelko-Pereira e Willians (2013), as taxas de perpetração de violência por parte do estudante foram motivo de preocupação, mesmo que menos frequentes do que as porcentagens de vitimização para quase todos os tipos de violência analisados.

Para Lopes Neto (2005), a grande variabilidade dos estudos no que se refere aos índices de prevalência do fenômeno pode variar no percentual de vítimas, devido tanto as características específicas das diferentes realidades pesquisadas, quanto às questões metodológicas.

Não menos importante, o papel do observador, atores interessantes na compreensão da violência interpessoal no ambiente escolar, pois estes nos fornecem a informação do quão “banalizada” ou até mesmo “internalizada” as atitudes e comportamentos violentos dos estudantes estão da cultura da “tolerância zero”. Aproximadamente, 85,0% das crianças aludiram ter presenciado algum tipo de agressão entre os colegas nas últimas duas semanas que antecederam a pesquisa. Este pode, também, ser um reflexo do modo passivo da sociedade assentir diante da hostilidade das relações sociais diante dos conflitos interpessoais.

Para Aguiar e Barreira (2017), as atitudes dos observadores relatadas pelas vítimas, sobretudo pela frequência das respostas “não fizeram nada” ou “riram”. Os autores consideram que a atitude dos observadores tem relevância, servindo como reforçadores dos comportamentos agressivos, seja de forma direta ou indireta, rindo ou não fazendo nada a respeito, refletindo sobre si mesmos, pois também são afetados em sua formação psicológica e moral pelo clima de insegurança, desrespeito, impunidade e banalização da violência.

Neste momento pondera-se, acerca das possíveis representações que os achados podem inferir, pois estas posições assumidas pelas crianças podem ser consideradas reproduções da formação das relações sociais, ou seja, o resultado do modo de produção e das relações de produção que prevalecem em cada sociedade, ou no meio em que vivem. Por isso, através das representações manifestadas pelos sujeitos envolvidos, é possível entender o contexto social em que estão inseridos (SANTOS, 2015).

Na concepção de Durkheim, a representação coletiva ou social traduz o modo como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam (GOERGEN, 2005), e Moscovici, refere que a representação social não é construída apenas pela vontade da coletividade, como referia Durkheim, mas também pelas relações individuais e coletivas (SANTOS, 2015).

Em outras palavras, a questão está intimamente ligada às relações sociais, em que a existência do outro aparece como ameaça real ou imaginária à própria existência (física, social ou psicológica). O que mais espanta na fenomenologia da violência, quando ela é razão de espanto, é muito mais a sua dramaturgia, a exposição da crueldade ao estado puro, do que a sua significação. É o caráter aparentemente absurdo dessa dramaturgia que confere à violência o status de irracionalidade (PINO, 2007).

Tabela 1 - Caracterização dos alunos (n=801). Fortaleza - CE, 2017.

Variáveis descritivas	CORES														Valor de p	
	I		II		III		IV		V		VI		Total			
	n	%	n	%	n	%	N	%	N	%	n	%	N	%		
Sexo																
Feminino	62	48,6	40	58,3	53	59,9	31	51,3	131	53,4	109	52,1	427	53,3		,639 ^d
Masculino	66	51,4	29	41,7	36	40,1	29	48,7	114	46,6	100	47,9	374	46,7		
Vítimas	67	52,1	37	53,2	61	68,3	33	54,0	135	55,1	111	52,9	443	55,3		,193 ^a
Agressores	69	53,6	28	40,3	54	61,3	29	48,7	104	42,4	95	45,0	379	47,2		,021 ^{a,*}
Observadores	110	85,7	55	79,1	79	88,7	50	83,2	208	84,7	169	80,7	671	83,7		,484 ^a
Total															801	

Fonte: Elaboração própria

a. Algumas contagens de célula nessa subtabela não são inteiros. Elas foram arredondadas para o inteiro mais próximo antes do cálculo do teste qui-quadrado.

* Diferença estatisticamente significativa

d. Mais de 20% das células nesta subtabela esperavam contagens de células menores que 5. Os resultados de qui-quadrado podem ser inválidos.

4.5 Analisando a família sob o território das Regionais

Os achados conjecturam, um perfil familiar semelhante entre as regionais educacionais, haja vista que o critério de inclusão para o cenário do estudo, escolas públicas, pode ter delineado um determinado perfil. Na análise das 801 unidades amostrais, as diferenças foram pouco significativas diante das características demográficas dos alunos e de suas referidas CORES (tabela 02). Em todas as regionais, houve uma proporção semelhante no que se refere ao sexo/gênero, que no total de participantes averigua-se a proporção de 53,3% de meninas e 46,6% de meninos.

A maior proporção do sexo feminino nas salas de aula é algo esperado, quando se leva em consideração que meninas nascem mais e representam 53,19% da população cearense (IBGE, 2010), percentual também encontrado por outras pesquisas locais (NOBRE *et al*, 2017), nacionais (DALCIN *et al*, 2016; AGUIAR e BARREIRA, 2017) e internacionais (MENDES *et al*, 2011) no ambiente escolar, porém este não foi o comportamento averiguado na CORES I, regional com maior densidade demográfica, onde a proporção de participantes do sexo masculino ultrapassou a feminina.

Na tentativa de descrição geral da conformação e da relação familiar observa-se a homogeneidade entre os padrões referentes aos arranjos familiares, as práticas de aconselhamento e medidas educativas, pois não há diferença estatisticamente significativa para nenhuma das variáveis, ante a sua distribuição geográfica em Fortaleza (tabela 02).

Especificamente, para a questão da *formação familiar*, quando analisada seus percentuais a CORES II apresenta a maior porcentagem de famílias nucleares (56,8%), ou seja, pais e filho(s) e a CORES V para famílias não nucleares (54,2%), famílias monoparentais ou extensivas (tios, tias, avós, avôs e primos). No geral, nota-se que em quatro das seis regionais prevaleceu a constituição dos arranjos nucleares (CORES II, III, IV e VI) e nas outras duas o arranjo não nuclear (CORES I e V), porém, observa-se que os percentuais são aproximados e quase que semelhantes entre todas as regionais.

Ou melhor, na análise do total, as famílias são majoritariamente nucleares, constituída pelos pais (pai e mãe) e filhos, como sendo a estrutura comum nesta população urbana, o que está de acordo com último censo nacional, que encontrou o mesmo arranjo em 49,4% dos lares brasileiros (IBGE, 2010). Características também encontradas nas pesquisas em Fortaleza em 2013 e 2014 (NOBRE, 2013; COUTO, 2014) e em estudos internacionais (MENDES, 2011; CHAMBERS, WATSON-WILLIAMS, 2015). Porém, isso não significa dizer que não haja outras formações se refletindo nos resultados, como demonstrado pela pequena diferença encontrada nos percentuais de todas as regionais, onde se verifica que nas CORES I e V famílias monoparentais e/ou extensivas, isto é, não nucleares (coexistência de pais, avós, tios, primos, etc.) já ultrapassam a nuclear, bem como nas demais CORES o percentual se mostra aproximado. A CORES II, a de maior poder aquisitivo e melhores resultados de IDH básico, é também aquela com maior percentual de familiares nucleares entre as regionais.

Nesta perspectiva ressalta-se que o advento de novas configurações familiares é um fenômeno recente e que coloca em “crise” os valores tradicionais que a escola dissemina no que se refere ao papel da mãe e do pai, em sua composição nuclear, frente, por exemplo, à ascensão de mulheres como chefes de família (COCCO *et al*, 2010; MARTINS *et al*, 2016). Esta mudança nos lares pode não ter sido acompanhada pelas escolas, se configurando o fenômeno da violência escolar como um possível fator a se relacionar ao processo educativo atribuído à família, pois é neste espaço, onde são absorvidos os valores éticos e morais, “normas” que podem ditar princípios comportamentais nas interações sociais das crianças no âmbito escolar. Souza e colaboradores (2011) asseguram estas transformações no núcleo familiar, podem ser consideradas como uma das principais características alusivas à ocorrência da violência escolar.

Seguindo este enlace entre família e violência interpessoal entre escolares, observa-se que esta associação não cessa diante das suas características demográficas, uma vez que nesta

pesquisa foi possível observar o modelo de aconselhamento familiar e das práticas educativas para com as crianças entre as regionais. A pesquisa demonstra que não houve diferenças entre famílias que incentivam ou não o revide comparando as regionais, podendo inferir que as famílias fortalezenses priorizam a lógica do *não incentivar o revide*. Assim, observa-se que diante de uma situação que envolve conflito 94,9% dos responsáveis pela criança não as incentiva a revidar ou ter práticas violentas, e este padrão foi semelhante de modo descritivo em todas as CORES.

No entanto, a *prática coercitiva parental*, que implica em castigo corporal, é predominante em todas as CORES, em que 60,0% dos responsáveis/pais a utilizam como prática educativa no domicílio, com maior prevalência nas regionais I e VI, emergindo uma lógica diferente do modo de lidar com os conflitos, entre pares e pais, havendo uma hierarquia de força e poder a ser respeitada, de modo a se ponderar acerca do ditado popular “Faça o que digo não faça o que faço”. Este resultado pode ser ainda, reflexo de uma sociedade desestruturada, carente de educação e empatia, em que a violência é reproduzida até mesmo no espaço que deveria ser o mais dialógico.

Assim, coloca-se que a educação coercitiva e ineficiente dos pais configura um importante preditor de problemas comportamentais (MACEDO e BONFIM, 2009), bem como encontra eco favorável na própria estrutura familiar, perpetuando um círculo vicioso no qual o agredido pode passar a tornar-se agressor (WEBER, 2004), isto é, em casa é agredido, na escola se torna agressor.

Corroboram com alguns pesquisadores (PIGOZI, *et al*, 2015; PATIAS *et al*, 2012; JASEN *et al*, 2012) que afirmam que o comportamento violento pode ter origem nas práticas educativas parentais, como também nos aspectos culturais e sociais, especialmente nos casos de famílias abusivas com práticas punitivas, autoritárias e pouco interativas e afetivas são possíveis fatores que contribuem para a manifestação do desenvolvimento de atitudes antissociais.

Achados enfatizados por Nobre e colaboradores (2017) e Oliveira e colaboradores (2016) corroboram quando observam a reprodução constante de medidas coercitivas como modelo educacional, no âmbito familiar, que predominou no contexto analisado, em que houve intensa associação ao fato de ser perpetrador da violência na escola. Fato também analisado nos dados da Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar/PeNSE, onde se revela a presença da violência intrafamiliar entre adolescentes, atingindo cerca de 9,5% dos estudantes entrevistados.

Para Cocco e colaboradores (2010) é neste sentido que o ambiente familiar mostra-se fragilizado em prover segurança material e emocional, potencializando situações de vulnerabilidade as ocorrências violentas, onde as relações dos jovens no ambiente familiar, revelaram um quadro complexo, assentado em ambivalências, permeado por conflitos, declarações de afeto, entre outros aspectos.

Tabela 2 – Conformação da família e práticas educativas segundo CORES (n=801). Fortaleza - CE, 2017.

Variáveis descritivas	CORES														Valor de p
	I		II		III		IV		V		VI		Total		
	N	%	n	%	n	%	N	%	N	%	n	%	n	%	
Família															
Nuclear	63	49,3	39	56,8	46	52,1	33	54,9	112	45,8	109	52,1	403	50,3	,539 ^a
Não Nuclear	65	50,7	30	43,2	43	47,9	27	45,1	133	54,2	100	47,9	398	49,7	
Aconselhamento familiar															,667 ^{a,b,c}
Incentiva o revide	3	2,2	1	2,3	1	,7	1	1,0	0	0,0	4	2,3	10	1,3	
Não incentiva o revide	113	92,5	61	93,9	83	96,4	51	95,0	233	97,4	180	93,0	721	94,9	
Não fala com família	6	5,2	2	3,8	3	2,9	2	4,0	6	2,6	9	4,7	29	3,8	
Prática Coercitiva Parental															,083 ^c
Sim	90	70,0	37	53,2	53	59,2	36	59,3	135	55,1	130	62,1	481	60,0	
Não	38	30,0	32	46,8	36	40,8	25	40,7	110	44,9	79	37,9	320	40,0	
Total														801	

Fonte: Elaboração própria

- Algumas contagens de célula nessa subtabela não são inteiros. Elas foram arredondadas para o inteiro mais próximo antes do cálculo do teste qui-quadrado.
- Mais de 20% das células nesta subtabela esperavam contagens de células menores que 5. Os resultados de qui-quadrado podem ser inválidos.
- A contagem de célula esperada mínima nessa subtabela é menor do que um. Os resultados de qui-quadrado podem ser inválidos.

4.6. Experiências de vitimização no ambiente escolar

Quando se destacam as experiências de vitimização segundo CORES, observa-se na tabela 03 a ocorrência da diferença estatística significativa no que se refere ao *medo que alguém bata neles na escola* (0,012). Aproximadamente, 13,7% da amostra em todas as regionais já *deixaram de ir à escola ao menos uma vez nos 30 dias* anteriores a pesquisa porque não se sentiam seguros, com destaque para a CORES I com 18,6% e a CORES II com 16,5%. O que vem relacionado ao percentual de 12,4% que referiram *se sentir perseguidos por colegas no*

âmbito escolar, no entanto, desta vez com destaque para a CORES I e V com 15,7% e 15,3%, respectivamente.

Uma informação crítica no contexto geral é que, aproximadamente, 11,6% da amostra refere já ter pelo *menos uma vez enfrentado a socos, murros um colega e saiu ferido precisando de tratamento médico*. E 8,5% dos alunos já chegaram a conversar com algum profissional (psicólogo(a), psicopedagogo(a) sobre os problemas que enfrenta ou enfrentou na escola, não havendo diferença deste atendimento entre as regionais.

Estes achados são elementos-chave para a compreensão do grau de intimidação da violência para os estudantes e da evasão escolar nas regionais por conta do fenômeno. Assim a CORES I se mostra a regional com os maiores percentuais para absenteísmo escolar, sentimento de perseguição e de desfechos agressivos que necessitam de atendimento médico, como também está neste território a presença da mais elevada taxa de homicídios entre jovens de 10 a 19 anos, de acordo com informações municipais. No geral, os percentuais de todas as regionais podem estar associados aos problemas e carências enfrentados pelas escolas públicas do município, como já relatado, que são alvos fáceis de facções criminosas e do descaso da segurança, como abaixo noticiado:

Viaturas do Ronda Escolar, criado em Fortaleza há 4 anos, estão sem uso, denuncia Sindicato dos Agentes Municipais de Segurança Pública do Estado do Ceará. Inspeção da entidade mostrou veículos parados, com pneus furados e sem limpeza [...] estão subutilizadas e em situação de descaso[...] das 20 viaturas à disposição das equipes, apenas cinco circulam na Cidade (OPOVO, 2018).

O impacto do sentimento de insegurança pode atingir a capacidade criativa do indivíduo e, portanto, dificultar seu desenvolvimento de suas potencialidades. A escola, ao ser percebida como espaço onde habitam a insegurança e o temor, deixa de constituir um local adequado à aprendizagem e atinge, negativamente, o processo de formação para a cidadania (ABRAMOVAY, 2012).

De acordo com o relatório da UNESCO (2017), o setor de educação, trabalhando com outros setores e outras partes interessadas, tem uma responsabilidade de proteger as crianças e os jovens contra a violência e deve fornecer ambientes de aprendizagem seguros e inclusivos para todos os alunos. Tanto como um ambiente de aprendizagem como de conteúdo a educação pode inculcar uma compreensão dos direitos humanos, igualdade de gênero, valores de respeito, solidariedade e habilidades para se comunicar, negociar e resolver problemas

pacificamente. Além disso, escolas livres de violência também podem promover a não violência na comunidade em uma perspectiva mais ampla.

Tabela 3. Experiência de vitimização segundo CORES (n=801). Fortaleza - CE, 2017.

Variáveis descritivas	CORES												Total	Valor de P	
	I		II		III		IV		V		VI				
	N	%	N	%	n	%	N	%	n	%	n	%			n
Medo que alguém lhe bata															,012^{*,d}
Nunca	75	58,6	37	53,2	43	47,9	31	51,3	100	40,7	117	55,7	402	50,2	
Quase nunca	15	11,4	4	6,5	12	13,4	6	9,7	25	10,2	18	8,6	80	10,0	
Às vezes	27	21,4	22	32,4	26	29,6	20	32,7	83	33,9	64	30,7	243	30,4	
Todo tempo	11	8,6	4	7,9	8	9,2	4	6,2	37	15,3	10	5,0	76	9,5	
Nos últimos 30 dias, quantas vezes deixou de ir para a escola porque não se sentia seguro(a)															,657^{b,c,d}
Nenhuma vez	104	81,4	58	83,5	78	88,0	54	90,3	210	85,6	187	89,3	692	86,3	
Mais de 1 dia	24	18,6	11	16,5	11	12,0	7	9,7	35	14,4	22	10,7	110	13,7	
Se sente agredido ou perseguição por colegas	20	15,7	6	8,6	12	13,4	6	9,7	37	15,3	18	8,6	99	12,4	,220^d
Enfrentou a socos, murros e saiu ferido, necessitando de tratamento médico															,829^{b,c,d}
Nenhuma vez	112	87,1	62	89,9	80	90,1	54	89,4	216	88,1	184	87,9	708	88,4	
Mais de 1 vez	17	12,9	6	10,1	9	9,9	7	10,6	29	11,9	24	12,1	93	11,6	
Já conversou com algum profissional (psicólogo(a), psicopedagogo(a) sobre os problemas que enfrenta ou enfrentou na escola	8	6,4	8	11,5	6	7,0	6	10,6	23	9,3	16	7,9	68	8,5	,240^d
Total															

Fonte: Elaboração própria

Analisando mais especificamente, a variável que obteve diferença estatisticamente significativa, no bloco de experiência de vitimização, *medo que alguém lhe bata* (gráfico 2), representando 49,8% das repostas afirmativas, o gráfico 01 mostra as diferenças percentuais entre as regionais. A CORES V atingiu para a resposta *sempre* um percentual de 15,3%, acima do total de Fortaleza (9,5%). Destacando-se também para a resposta *às vezes* com 33,9%, próximo ao resultado da CORES IV (32,7%) e CORES II (32,4%).

Outra pesquisa realizada em Fortaleza (COUTO *et al*, 2017), de metodologia qualitativa, destacou que nos discursos dos estudantes do ensino fundamental era recorrente a verbalização de sentimentos que caracterizam o medo, o pavor, o sentir-se acuado dentro dos muros da escola, bem como em seu entorno. Alguns trechos chegam a expressar a magnitude das violências e a direta relação com a percepção e sensação do medo ao comparar que dentro da escola é mais perigoso do que o ambiente das ruas e comunidades.

Pesquisa realizada com 1.404 crianças e adolescentes participantes dos projetos da Visão Mundial, em 12 municípios brasileiros, expõe resultado semelhante ao constatar que cerca de 40% dos respondentes referiram não se sentir seguros na comunidade ou escolas onde estudam (LIRA e HANNA, 2016). A informação de que 13,7% da amostra já deixaram de ir à escola por não se sentirem seguros no ambiente, corrobora com os achados de Fortaleza aqui analisados.

Para Vilhena e colaboradores (2011), o medo é um mecanismo de controle social e promove um papel importante na socialização entre pares, em que os jovens fazem referência a uma violência difusa, que está em todos os lugares e que acaba nutrindo o medo e os condicionando as escolhas (COCCO *et al*, 2010).

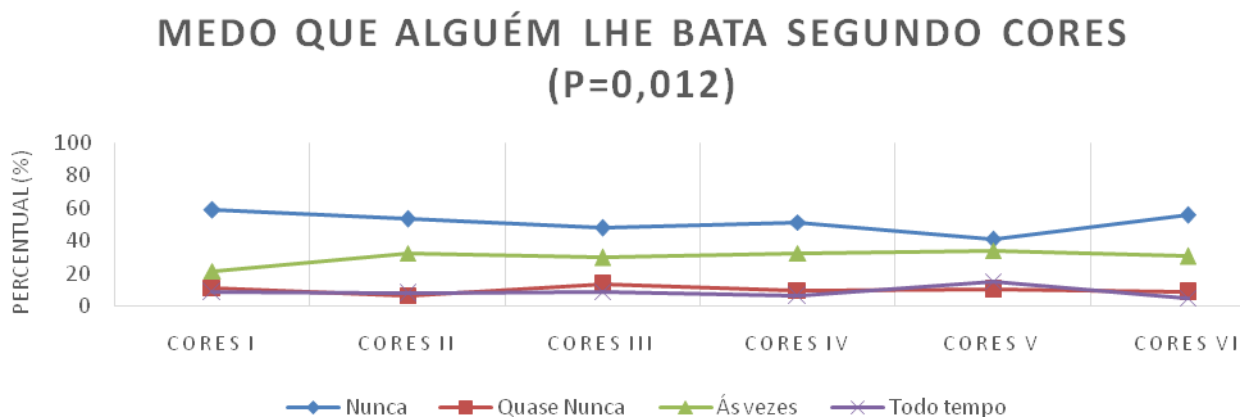
Se sentir perseguido é a sensação de 12,4% da amostra dessa pesquisa, sendo um percentual aproximado “padrão” entre as regionais, e o agravante é referir que 11,6% dos estudantes após enfrentar a socos, murros um colega, saiu ferido, necessitando de tratamento médico, sendo isso mais frequente na CORES I com a proporção de 12,9%.

Os dados estão em anuência com o banco de dados do Sistema de Vigilância de Violências e Acidentes (VIVA) de 2006 e 2007. Na análise realizada por Mascarenhas e colaboradores (2010), os eventos violentos foram responsáveis por 10.610 (10%) dos

atendimentos médicos, dos quais 519 (5%) corresponderam às vítimas de dez anos, apresentando como uma das principais características o local de ocorrência a escola, com 17,3%. Em informações recentes acerca dos atendimentos por agressão em serviços sentinelas de urgência e emergência, setembro a novembro de 2014, a faixa etária de 10 a 19 anos representava 17,9% dos atendimentos por agressão e destes, 3,8% ocorridos no âmbito escolar (VIVA, 2017).

Dada a grande variedade de aspectos sociais e de comportamentos de risco associados aos estudantes envolvidos em atos de violências interpessoais, que influenciam não só o desenvolvimento individual dos escolares e sua saúde, mas o contexto em que estão inseridos e os demais membros da comunidade escolar. São necessárias abordagens abrangentes e que possam assim contribuir para o desenvolvimento de uma cultura e sociedade de não violência, em defesa da vida e da saúde individual e coletiva (OLIVEIRA *et al*, 2016).

Gráfico 02. Medo que alguém lhe bata na escola segundo CORES (n=801), Fortaleza- CE, 2017.



Fonte: Elaboração própria

4.7 A variável intensidade das violências entre pares ante as Regionais

Para realizar uma análise geral dos episódios de violência foi criada uma variável nova denominada “intensidade das violências”. Na tabela 04 a intensidade das violências aparece distribuída por regionais segundo sua pontuação. Para esta

associação não houve diferença estatística significativa entre o maior grau de intensidade das violências e as CORES ($p=0,936$). O que significa que em meados de criticidade das violências, as regionais possuem um padrão similar.

Tabela 4. Intensidade das violências interpessoais segundo CORES (n=801). Fortaleza - CE, 2017.

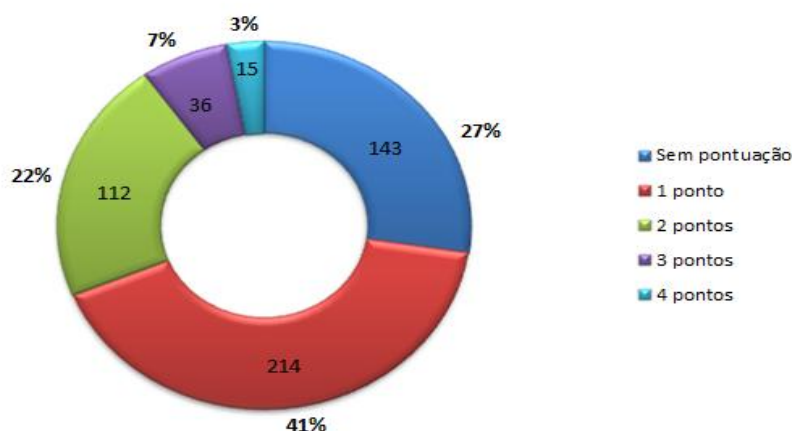
Variáveis	CORES												Valor de p
	I		II		III		IV		V		VI		
	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Nenhum ponto	25	16,8	7	4,9	16	11,2	11	7,7	42	29,4	43	30,1	0,936
Um ponto	32	15,0	14	6,5	28	13,1	18	8,4	71	33,2	51	23,8	
Dois pontos	16	14,3	11	9,8	13	11,6	12	10,7	33	29,5	27	24,1	
Três pontos	4	11,1	3	8,3	4	11,1	2	5,6	17	47,2	6	16,7	
Quatro pontos	3	20,0	1	6,7	1	6,7	1	6,7	6	40,0	3	20,0	
Total	79	15,2	36	6,9	62	11,9	44	8,5	169	32,5	130	25,0	

Fonte: Elaboração própria

Na análise do total nota-se no gráfico 03 que em 41% dos casos a pontuação foi na escala 1, em 25% dos casos não obtiveram pontuação, em 22% na escala 2 com 2 pontos, 7% dos casos alcançaram 3 pontos e 3% atingiram 4 pontos na escala de intensidade das violências. Para o novo indicador elaborado nesta pesquisa, verifica que 10% dos escolares alcançaram metade de intensidade máxima de 6 pontos. E 22% alcançaram os dois pontos. Isto é, esta escala pode se tornar uma referência para mais estudos de violência interpessoal entre escolares, pois é possível inferir a gravidade dos atos de violência interpessoal entre crianças e os impactos destas ações ante sua frequência e criticidade.

Os escolares de Fortaleza, apesar de nenhum ter alcançado os 6 pontos, apresentaram elevada intensidade de violência interpessoal, haja vista que a faixa etária da pesquisa é 10 e 11 anos. Talvez essa dialética comportamental, possa ter relação, visto que outro estudo (JANSEN *et al*, 2012) observa que a violência física é mais frequente em escolares de ensino fundamental. Violência está mais fácil e factível de diagnóstico e visualização, tanto dos seus atos como suas consequências.

Gráfico 03. Intensidade das violências (n=801), Fortaleza, 2017.



Fonte: Elaboração própria

4.8 Os espaços escolares de ocorrência da violência interpessoal

Na tabela 05 nota-se que a depender da escola, diversas são as opções de espaços para ocorrência da violência entre pares, quando se ressalta a relação destes espaços e os papéis de agressores e vítimas, observa-se que para se declarar vítima tem diferença estatisticamente significativa entre as CORES para os espaços: *sala de aula* ($p=0,001$), *corredores e escadas* ($p=0,010$) e *espaços de educação física* ($p=0,006$). No que se refere ao papel de agressor teve significância estatística os *espaços de educação física* com valor de p igual a $0,034$. Os espaços escolares, a depender da escola, podem significar a mesma localização, como exemplo, o *espaço de educação física* e o do *recreio*, que em muitas das escolas visitadas era o mesmo.

Ao realizar a análise dos percentuais, vê-se que o recreio é o momento/espaço com o maior percentual de ocorrência, em que para as vítimas foi de $42,8\%$ e para os agressores $36,8\%$. Mantendo-se as mesmas proporções ou bem aproximadas para todas as CORES, porém a CORES III apresenta os percentuais mais elevados para ambos os papéis. Em segundo lugar a sala de aula aparece como ambiente de conflitos para todas as CORES, com o percentual de $26,6\%$ para vítimas e de $20,1\%$ para agressores e mais uma vez, a CORES III deteve os maiores percentuais entre as CORES.

Entre as regionais, os locais onde as agressões costumam ocorrer, os resultados indicam diferenças estatísticas significantes para as vítimas em: a) sala de aula; b) corredores; c) escadas; d) espaços de educação física. Para os alunos que declararam atos de agressão, o lócus principal foi o do recreio e dos espaços de educação física. Ao comparar os percentuais, o recreio é o mais frequente para vítimas (42,8%) em todas as regionais, bem como para os agressores (36,8%). Em seguida, a sala de aula, com 26,6% para as vítimas e 20,1% para agressores.

Em Presidente Prudente, São Paulo, os alunos das 8^{as} séries destacaram que os maus tratos ocorreram na própria sala de aula, sendo a percentagem de 29,80% para a escola da área periférica e 23,00% na escola da região central. E, os recreios como lugar ideal para os agressores fazerem as suas vítimas, sendo 38,60% e 32,70%, respectivamente, em cada escola (FRANCISCO e LIBORIO, 2009).

Os achados desta pesquisa condizem com os resultados de Aguiar e colaboradores (2017) em que o recreio para a escola particular esteve em destaque e a sala de aula ocupou o mesmo papel na escola pública. No estudo de Pelotas (RS) as ações de *bullying* foram relatadas, sendo o pátio escolar o espaço onde a maior parte das vítimas declarou ter sofrido ameaças ou violências (MOURA *et al*, 2011).

Na literatura internacional, um estudo realizado em Lisboa com alunos em idade média de 8 a 9 anos, o recreio escolar foi o local onde ocorreram mais situações de *bullying* (RAIMUNDO e SEIXAS, 2009). E no interior de Portugal pesquisa com alunos de 7 a 14 anos igualmente mostrou com a maior frequência os recreios escolares seguidos dos espaços de passagem como os corredores, as escadas e também a sala de aula (PEREIRA, SILVA, NUNES, 2009). Na Jamaica, um estudo com 1867 escolares de escolas públicas, igualmente, apontou a sala de aula como espaço de maior incidência do *bullying* (CHAMBERS, WATSON-WILLIAMS, 2015).

Muito já se disse sobre os recreios e os intervalos de aulas que oferecem oportunidades de violência. Nesses espaços-tempo, se não há adultos a observar, com capacidade de detectar a violência, provavelmente ela reincidirá. Igualmente, os banheiros têm sido lugares de uso de drogas, de assédio sexual e de outros comportamentos impróprios (VASCONCELOS, 2017; UNESCO, 2017).

Tabela 5. Localização dos atos de violência no ambiente escolar por perfil, segundo CORES (n=801). Fortaleza - CE, 2017.

Variáveis descritivas	CORES												Total	Valor de p		
	I		II		III		IV		V		VI					
	N	%	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%				
Sala de aula																
Agressor	27	21,4	16	23,7	26	29,6	13	21,2	44	17,8	34	16,4	161	20,1	,168 ^d	
Vítima	36	27,9	25	36,7	34	38,0	17	28,3	66	27,1	34	16,4	213	26,6	,001 ^{*,d}	
Recreio																
Agressor	58	45,0	19	28,1	42	47,2	21	35,4	87	35,6	67	32,1	295	36,8	,024 ^{*,d}	
Vítima	48	37,9	25	36,0	47	52,8	25	40,7	114	46,6	84	40,0	343	42,8	,132 ^d	
Corredores e escadas																
Agressor	11	8,6	5	7,2	8	9,2	6	9,7	21	8,5	16	7,9	67	8,4	,991 ^d	
Vítima	7	5,7	4	6,5	16	17,6	2	2,7	21	8,5	16	7,9	66	8,3	,010 ^{*,d}	
Refeitório/Cantina																
Agressor	7	5,7	3	4,3	11	12,7	4	6,2	10	4,2	10	5,0	46	5,8	,097 ^{b,d}	
Vítima	9	7,1	3	4,3	17	19,0	3	5,3	17	6,8	10	5,0	59	7,4	,001 ^{*,d}	
Espaços de educação física																
Agressor	21	16,4	9	12,9	18	20,4	7	12,4	23	9,3	18	8,6	96	12,0	,034 ^{*,d}	
Vítima	23	17,9	7	10,1	13	14,1	6	10,6	25	10,2	10	5,0	84	10,5	,006 ^{*,d}	
Banheiro																
Agressor	10	7,9	4	5,8	7	7,7	4	6,2	17	6,8	10	5,0	52	6,5	,878 ^d	
Vítima	11	8,6	2	3,6	9	10,6	1	1,8	10	4,2	10	5,0	45	5,6	,079 ^{b,d}	
Em volta da escola																
Agressor	16	12,1	6	8,6	10	11,3	7	11,5	12	5,1	16	7,9	67	8,4	,124 ^d	
Vítima	12	9,3	7	10,8	8	8,5	7	12,4	23	9,3	12	5,7	69	8,6	,625 ^d	
Total																

Fonte: Elaboração própria

* Diferença estatisticamente significante

b. Mais de 20% das células nesta subtabela esperavam contagens de células menores que 5. Os resultados de qui-quadrado podem ser inválidos

d. Algumas contagens de célula nessa subtabela não são inteiros. Elas foram arredondadas para o inteiro mais próximo antes do cálculo do teste qui-quadrado.

4.9 Atitudes do escolar para evitar conflitos violentos entre pares

Centrando-se na análise das atitudes adotadas diante dos conflitos em relação às regionais, a tabela 06, onde as opções contêm múltiplas respostas, expõe que a atitude *pedir ajuda ao(à) professor(a) para resolver o problema*, obteve o maior percentual de afirmação e apresentou significância ($p=0,018$) entre as CORES. Em relação à alternativa *evitar ou se afastar da pessoa que quer brigar comigo*, também houve diferença estatisticamente significativa ($p=0,039$), bem como para a atitude *fazer parte de um grupo para me proteger* ($p=0,005$). Ao analisar os percentuais, permite-se verificar que as CORES I, III, V e VI exibem, aproximadamente, o mesmo comportamento. Exceto, a CORES II com um desenho mais distinto.

Destaca-se que a CORES III apresenta o maior percentual para a atitude *pediria ajuda ao professor para resolver o problema*. O percentual da CORES V se destaca para as atitudes *evitar ou se afastar da pessoa que quer brigar comigo*. A CORES II para *não ligar ou fazer de conta que não está escutando os insultos*, o que chama atenção, pois para a variável *levar um objeto para se proteger* também apresenta o maior percentual. Para as atitudes *tratar o problema conversando*, *dar uma de forte para que os outros não queiram brigar comigo* e *fazer de conta que está de acordo ainda que não esteja* a CORES III volta a se destacar.

As CORES VI e V se destacam com a opção *pedir desculpas* ao colega (57,6% e 58,6%, respectivamente). As atitudes com menores percentuais como escolha para evitar conflitos foram: *levar um objeto para se proteger*, *fazer parte de um grupo para se proteger* e *dar uma de forte para que os outros não queiram brigar comigo*.

Diante do acima descrito, observa-se que as duas atitudes com os maiores percentuais para todas as regionais foram *pedir ajuda ao professor para resolver o problema* e *evitar ou se afastar da pessoa que quer brigar com você*. Na primeira opção questiona-se acerca do papel do professor, que atualmente, se verifica a perda dos seus atributos e funções, estudos (PEREIRA *et al* 2009; RAIMUNDO, SEIXAS, 2009; AGUIAR e BARREIRA, 2017) sobre violência, expõem os docentes em muitas circunstâncias como vítimas e peças fundamentais na compreensão da violência escolas e nas mudanças necessárias para o seu enfrentamento.

No entanto, estes profissionais podem até ser um dos principais agentes de violência, frutos de sua inabilidade em mediar às situações de conflitos, mas a influência do professor na formação do aluno se dá também mediante o exemplo de comportamento. Isso pode ser uma evidência em favor da teoria da interação social, na qual os indivíduos baseiam suas decisões, observando as ações de seus antecessores (BECKER, KASSOUF, 2016; MOURÃO e NORONHA, 2017). Contudo, autores como Vasconcelos (2017) recomendam que professores e alunos partam do pressuposto de que a violência resulta de condições sociais desfavoráveis, mas, também, da manifestação de subjetividades, pois a violência anda junto com a ausência da palavra e a ruptura de laços sociais.

As atitudes *fazer parte de um grupo para se proteger* (19,8%) e *levar um objeto para se proteger* (11,6%) são dois comportamentos interessantes de se pontuar diante da significância da violência implícita na defesa por serem destaques para algumas regionais. Nesta questão, a CORES I se destaca no percentual para a atitude *fazer parte de um grupo para se proteger* e a CORES II *para levar um objeto para se proteger*, ambas as ações voltadas ao objetivo de intimidação do oponente.

A posição de intimidador deve ser motivo de análise, porquanto se coloca como ferramenta de criticidade dos atos de violência entre pares, principalmente, no que se refere à posse de “objetos”. De acordo com o anuário de segurança pública de 2015, esta é uma prática em ascensão dentro da escola em que alunos de 1 a 6 escolas públicas portam armas como facas e canivetes. A pesquisa aponta ainda que, embora baixo, o porte de armas de fogo por alunos não é inexistente, e que a presença de armas brancas é uma realidade nas escolas brasileiras.

Outro estudo realizado em Porto Alegre (GIORDANI *et al*, 2017), corrobora com a existência deste padrão comportamental de defesa ao referir que os estudantes do 6º ano relataram situações de violência física entre eles, fazendo uso de armas brancas (tesoura/estilete).

Tabela 6. Atitudes tomadas frente à violência interpessoal segundo CORES, (n=801). Fortaleza - CE, 2017.

Variáveis descritivas	CORES												Total	Valor de p	
	I		II		III		IV		V		VI				n
	n	%	N	%	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Pediria ajuda ao(à) professor(a) para resolver o problema	90	70,0	43	62,6	69	77,5	40	65,5	189	77,1	144	68,6	574	71,7	,018^{*,d}
Evitar ou se afastar da pessoa que quer brigar comigo	80	62,9	43	61,9	60	67,6	40	66,4	179	72,9	120	57,1	522	65,1	,039^{*,d}
Não ligar ou fazer de conta que não está escutando os insultos.	72	56,4	46	66,2	58	64,8	37	61,1	156	63,6	106	50,7	475	59,2	,069 ^d
Tratar o problema conversando	65	50,7	34	49,6	48	54,2	31	51,3	129	52,5	103	49,3	411	51,2	,194 ^d
Dar uma de forte para que os outros não queiram brigar comigo.	26	20,0	11	16,5	21	23,9	9	15,0	54	22,0	49	23,6	171	21,3	,608 ^d
Fazer de conta que está de acordo, ainda que não esteja	43	33,6	21	30,2	35	39,4	21	34,5	79	32,2	63	30,0	262	32,7	,327 ^d
Levar um objeto para se proteger	17	13,6	10	14,4	9	9,9	7	12,4	27	11,0	22	10,7	93	11,6	,137 ^d
Fazer parte de um grupo para me proteger	36	27,9	10	15,1	16	18,3	14	23,0	42	16,9	40	19,3	158	19,8	,005^{*,d}
Pedir desculpas	69	54,3	35	51,1	48	53,5	32	53,1	141	57,6	123	58,6	449	56,0	,494 ^d
Total															

Fonte: Elaboração própria

* Diferença estatisticamente significativa

d. Algumas contagens de célula nessa subtabela não são inteiros. Elas foram arredondadas para o inteiro mais próximo antes do cálculo do teste qui-quadrado.

4.10 A presença dos programas assistenciais e preventivos

Em relação à presença dos programas que estão voltados a prevenção da violência e da promoção da cultura da paz (tabela 07) o *Programa Saúde na Escola*, houve diferença estatisticamente significativa entre as CORES (0,000), igualmente ocorreu em relação à implementação de um *Programa de Prevenção à Violência* (0,000). Há uma diferença aparente entre as regionais no que se refere à prática de algum programa escolar que esteja voltado a promoção da cultura de paz e prevenção à violência escolar. Incrivelmente, o PSE não foi assegurado por todas as escolas, sendo este um Programa intersetorial nacional, envolvendo saúde e educação e repasse de recursos entre a União e município.

As regionais II, III e VI são as que mais afirmaram a presença do PSE, enquanto para o PPV foram as CORES III, novamente e CORES V, porém, mesmo sendo a única a conter em suas escolas o PSE e um PPV com alto percentual, a CORES III é a que apresenta também o maior percentual pra vítimas, agressores e testemunhas. Questiona-se, assim, o quão estão sendo eficientes e/ou eficazes o Programa Saúde na Escola e os Programas de prevenção a violência nas escolas das regionais.

Estes programas por muitas vezes não são analisados e não se sabe ao certo a impacto dos mesmos sobre a violência escolar. No Brasil um dos programas em aperfeiçoamento é o Programa Violência Nota Zero, viabilizado por meio de encontros com atividades expositivas, reflexivas e construção coletiva com educadores (STELKO-PEREIRA, 2016). Em nível internacional, o programa antiviolência realizado junto a 307 alunos de uma escola em Lisboa mostrou ser imprescindível que, para reduzir os níveis de violência escolar, cabe realizar ações de sensibilização/formação de docentes e pais, bem como de capacitação de competências sociais dos discentes (MENDES, 2010).

Na análise realizada por Vasconcelos (2017), a avaliação de projetos e atividades para prevenção e superação das violências ainda é escassa, corroborando com Njaine e colaboradores (2017) e Stelko-Pereira e Willians (2017). As estratégias seguem na contramão da emergência da subjetividade, do protagonismo dos alunos e dos métodos ativos. O autor apresenta recomendações para eliminar ou amenizar o problema analisando resultados de estudos de implantação de programas, focalizando no que dá certo (dinâmica curricular, interação social e gestão escolar) em ações escolares para concretizar a adequada

convivência, não obstante, em suas conclusões que elas sejam iniciativas com base na pedagogia crítico-reflexiva (VASCONCELOS, 2017).

Há uma lacuna de estudos sobre projetos intersetoriais, que coliguem esforços às áreas de saúde, educação e assistência social. E igualmente, há a carência de análises acerca das iniciativas de ações que envolvam a escola e o contexto comunitário e evidenciem sua capacidade de transformação social (NJAINÉ *et al*, 2017). No estudo de Cawood (2013), sobre a conscientização e uso de programas baseados em evidências, indica que é fundamental que os programas abordem as necessidades e preocupações dos alunos (OLIVEIRA e CARVALHO, 2014), incluindo suas diferenças culturais, os níveis de habilidade e as questões de gênero.

Possato e colaboradores (2016) pesquisaram sobre conflitos escolares, concluíram que a escola precisa de uma mediação intercultural, que para além da mediação interpessoal, tendo como base a compreensão, o diálogo e o desenvolvimento comunitário entre culturas.

Tabela 7. Programas voltados à prevenção da violência e da promoção da cultura da paz segundo CORES, (n=801). Fortaleza - CE, 2017.

	CORES														Valor de p
	I		II		III		IV		V		VI		TOTAL		
	N	%	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%	
PSE	21	16,4	56	80,6	74	83,1	38	63,7	71	28,8	172	82,1	432	53,9	,000 ^{*,d}
PPV	19	15	13	18,7	44	49,3	12	19,5	98	39,8	13	6,4	199	24,8	,000 ^{*,d}
	801														

Fonte: Elaboração própria

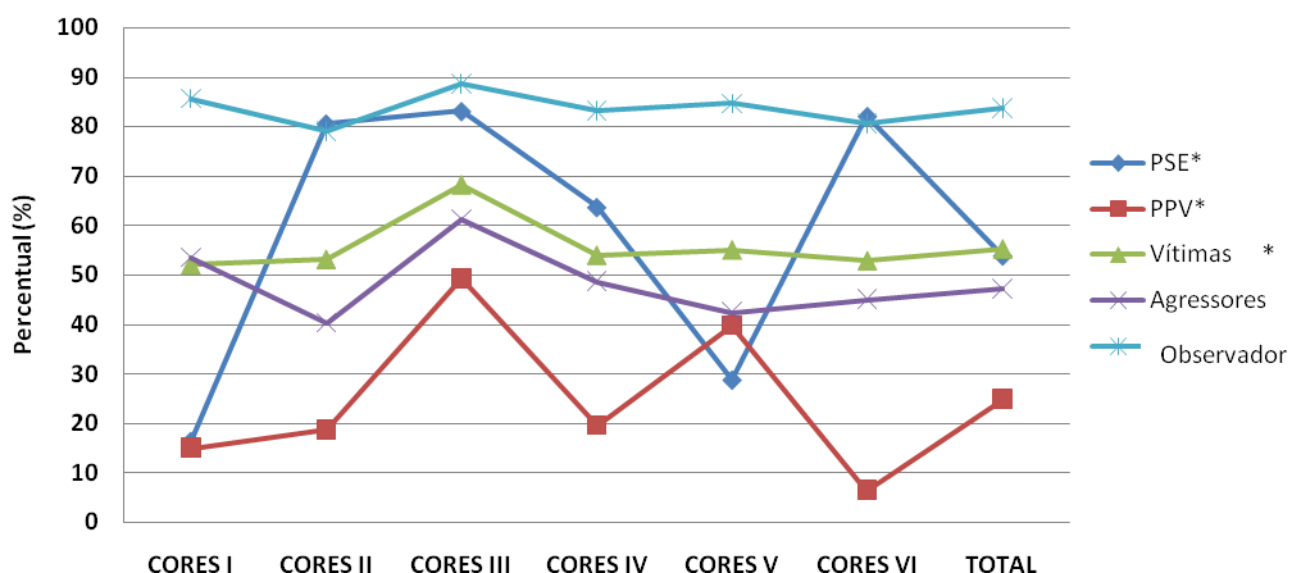
* Diferença estatisticamente significativa

d. Algumas contagens de célula nessa subtabela não são inteiros. Elas foram arredondadas para o inteiro mais próximo antes do cálculo do teste qui-quadrado.

Analisando de outra forma as características das unidades amostrais por CORES da tabela 01 e 07, o gráfico 04 evidencia a CORES I com o menor percentual para as unidades escolares que possuem *Programa Saúde na Escola*, com apenas 16,4%, seguida da CORES V, com 28,8%. No que se refere ao *Programa de Prevenção da Violência* a CORES III apresenta percentual de 49,3% e a CORES V com 39,8%, ambas com quase o dobro do total de 24,8% geral na capital.

Observa-se igualmente, uma linha tênue para os observadores, com um aumento para a CORES III. Na CORES I, agressores e vítimas praticamente se igualam em proporção, na CORES II, observa-se um maior número de escolares que foram vítimas, na CORES III, observa-se os maiores percentuais para vítimas e agressores na comparação com as demais CORES. As CORES IV, V e VI têm um comportamento similar quanto ao percentual de vítima, porém, para agressor, a CORES V tem uma queda.

Gráfico 04. Características das unidades amostrais por CORES (n=801), Fortaleza, Ceará, 2017.



Fonte: Elaboração própria

*Variáveis que obtiveram diferença estatística significativa

Ao retratar as escolas e seu entorno social é possível descrever as dificuldades enfrentadas por cada uma delas, e esta questão foi vivenciada em cada uma das regionais. Parte das escolas apresentam problemas de infraestrutura ou de recursos humanos como a carência de professores substitutos, papéis para impressão, xerox ou pátio com cobertura. A escola visitada em pior situação está localizada na CORES V, pois o espaço é improvisado. Trata-se de uma casa que se tornou escola, com baixa acessibilidade, escadas íngremes, portas estreitas e paredes precisando de manutenção. Na sala onde a pesquisa ocorreu observou-se que os azulejos das paredes estavam caindo, bastava uma criança sem querer encostar e eles caíam.

Em outra regional (CORES IV), durante a reunião com os pais, do pátio era possível ver o banheiro dos meninos e nele havia um grande vazamento, que aparentemente parecia estar atingindo uma das vigas. Além do intenso mau cheiro que vinha do banheiro. Em parte, a estrutura das escolas parece razoável, mas longe do ideal para a qualidade de vida e saúde das crianças, pois são, majoritariamente, sujas e necessitam manutenção e reparos nas estruturas físicas.

Porém, admite-se que o que promove a violência escolar não é um único fator social, mas a acumulação de seus múltiplos fatores. Os achados sugerem que as intervenções que visam limitar o comportamento de *bullying* e a vitimização não devem ser restritas ao ambiente escolar, pois devem ser alvo de comunidades locais e famílias (BOWES, *et al*, 2009; STELKO-PEREIRA, WILLIANS; 2013). Sem dúvida, a escola pode ter uma influência relevante no surgimento e na resolução dessa problemática, mas deve ter como base o conhecimento das características do seu nível social, de modo a adaptar essas intervenções à realidade local (KAPPEL *et al*, 2014; BRILHANTE *et al*, 2015).

Em suma, os resultados de pesquisa apresentados procuram ilustrar e fundamentar a ideia de a violência interpessoal no meio escolar constitui fenômeno, que é influenciado por outros fatores, que podem ser externos à escola (inerentes aos próprios alunos e aos meios socioeconômicos e familiares em que vivem), de tal modo que importa sublinhar que as organizações escolares e os modos de trabalho propostos são elementos cruciais para prevenir e regular tais situações (ALVES, 2016).

Conforme esse ponto de vista, a relação entre escola e rua torna-se perniciososa, o fato é que se reconhece uma contradição entre a cultura escolar e a cultura de rua, em que as estratégias criadas para evitar o encontro de ambas, cria um descompasso, dificultando a consolidação do sentimento de pertença dos estudantes ao espaço escolar (ABRAMOVAY, 2012).

4.11 Conclusões

Para Arendt (2000) a violência estrutural apresenta-se como resultado de uma ideologia contemporânea, que impõe leis e regras para o controle social, dando privilégios a alguns grupos em detrimento de outros, e promovendo a exclusão de determinados grupos sociais. Logo, a sociedade, por ser hierarquizada cultural, econômica e socialmente, gesta exclusões

e discriminações que se reproduzem no interior das escolas, de modo que se pode interpretar a violência aí presente também como resultado da violência social, como analisado nas regionais de Fortaleza. As evidências deixam perceber que as crianças vivem num estado de violência crônica, seja na escola ou na comunidade, em que a divergência detectada nos valores e normas de conduta por parte da família é semelhante entre as regionais da capital.

Atualmente, o papel principal do ambiente escolar na prevenção da violência está atrelado ao impedimento da violência a tornar-se um fenômeno ainda mais grave. Isto se revela no debate público e discursos das autoridades em que se coloca com veemência a necessidade de crianças e adolescentes estarem sob a supervisão de adultos e ocupados em atividades formativas. No entanto, estas ações/iniciativas aparentam ser pouco eficientes e eficazes, com base apenas em medidas punitivas. A necessidade de reorganização do sistema educacional, em nível social, deverá ter impacto direto no nível comunitário. As estratégias de enfrentamento da violência escolar devem ser focadas também em ações comunitárias ao menor grau de intensidade, para as ações individuais, relacionais e sociais.

Este estudo baseou-se exclusivamente no autorrelato dos estudantes, o que pode provocar respostas socialmente esperadas e dificuldades no reconhecimento das atitudes e comportamento como atos de violências. Noutra direção, os dados analisados são de origem transversal e, portanto, não indicam relações de causalidade ou de influências diretas das variáveis contempladas, no entanto trazem a percepção destes sujeitos sobre o fenômeno. Finalmente, mesmo considerando a violência interpessoal como um fenômeno global, tal qual o *bullying*, os resultados desta pesquisa não podem ser generalizados para outros contextos socioculturais, municípios ou estados da Federação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As violências interpessoais entre escolares emergem nesta tese com relevância social, devido à sua ascensão no quadro epidemiológico e configuram um problema de peso intersetorial, ocupando um espaço de destaque na sociedade contemporânea. Ao longo dos séculos, toda sociedade está baseada em relações flutuantes e instáveis, sobretudo, no século XXI com foco no mundo virtual, as interações sociais parecem se desintegrar diante do impacto das tecnologias de informação e comunicação e do mercado capitalista globalizado.

Estes elementos contemporâneos se destacam nas cidades em desenvolvimento como Fortaleza, onde ainda impera a desigualdade socioeconômica e cultural entre populações das diferentes áreas. E o reflexo de tudo isso pode ser visto no comportamento infantil. Neste estudo, o desafio posto é o da não cristalização do olhar para essa violência, de modo a analisar suas manifestações, as rápidas mudanças nas bases dos conflitos sociais, da formação das pessoas e no mundo do conhecimento. Essas dimensões exigem uma problematização das questões que não seja simplista ou unicausal.

Pode-se dizer que esta pesquisa auxilia na desconstrução da linearidade nas relações entre os níveis contextuais do modelo ecológico que fundamentou teoricamente este estudo e o comportamento infantil agressivo. É possível, por meio dos achados, aludir que quanto mais distante está o contexto do indivíduo, menor a influência sobre o mesmo; quanto mais abstrato e amplo o contexto menos perceptível são seus efeitos sobre os indivíduos. Em outras palavras, significa que, se o contexto familiar “forte” for baseado no repasse de valores aos cidadãos, respeito ao próximo, a interação familiar for positiva, havendo uma relação dialógica entre os mesmos, o contexto escolar terá menos influência sobre o comportamento da criança. E se a escola também trabalhar de modo eficaz uma cultura de paz, com base na reciprocidade, respeito e valorização da vida humana, menos impacto o âmbito social terá no comportamento do infante. Ou seja, o impacto do ambiente social intervém nos atos de violência interpessoal, porém, de maneira mais branda, desde que os ambientes escolar e familiar estejam fortalecidos.

Em relação às políticas públicas sociais e da área da saúde é preciso que o gestor, volte a enxergar a lacuna deixada pela gestão nesses espaços dominados pelo “descaso”, e reassumir o controle. O investimento nos contextos familiar e escolar poderá minimizar a interferência das desigualdades contextuais, bem como de vulnerabilidade individual.

Ademais, a internalização da violência na sociedade é um ponto que necessita ganhar mais espaço de discussão no âmbito intersetorial, de modo que o crescimento desse fenômeno seja tratado à altura da sua complexidade necessária. Aliado a esse contexto, é preciso evitar práticas assistencialistas que não colaboram com a promoção da autonomia e responsabilidade social das crianças. Uma vez que a violência deve ser enfrentada pela lente da prevenção, desconstruindo a ideia de que políticas (e polícia) ostensivas de segurança solucionarão esse imbróglio. Uma polícia menos ostensiva e mais humanizada seria desejável, mas não suficiente.

Importa lembrar que os níveis contextuais eles podem sofrer influência mútua. Não necessariamente a influência é descendente, em escalas de poder diferentes, ele também pode ser ascendente, levando as particularidades de cada região e/ou escola, em consideração na adaptação das intervenções à realidade local.

Este estudo permitiu concluir que é na escola enquanto organização, e no seu modo de funcionamento, que se identificam alguns fatores que fortemente influenciam a ocorrência de situações de conflito. Entre esses fatores, podem estar relacionados a centralidade de elementos como a liderança e coordenação no interior da organização escolar, o modo como são definidas e apropriadas internamente as estratégias de enfrentamento do fenômeno, ou ainda, os mecanismos e práticas efetivas de interação entre a escola e a família.

Como a escola lida frequentemente com as diferenças sociais e culturais e, atualmente, muito em função do aumento de oportunidades de acesso à escolarização, ela recepciona subjetividades e objetividades. Constitui-se no elo entre as leis que governam a rua, as instituições, o espaço público em geral, e os hábitos de casa, onde está o âmago de seus membros. Caso ela não saiba lidar com essa condição de espaço interativo, acabam por implicar em potenciais para a violência escolar. A escola não pode ser apenas esse espaço cada vez mais vulnerável e é preciso buscar suas forças transformadoras.

Embora o desenho do estudo sobre os atos de violência interpessoal entre escolares e sua associação com os níveis contextuais possua limitações para análises de causalidade, ele mostra a complexidade do comportamento violento, permitindo a saída de uma visão determinista única.

O instrumento de coleta de dados, por ser bastante extenso, pode ter desmotivado alguns participantes a preenchê-lo de maneira clara, demandando assim grande atenção por parte

dos autores quando da análise dos achados, bem como critérios bem definidos de agrupamento. Todavia, alguns parâmetros que o instrumento avalia não puderam ser considerados consistentes, sendo, então, desconsiderados. E, finalmente, devido às particularidades da população estudada, os resultados não devem ser generalizados a outras populações, mas sim outros estudos devem ser feitos a fim de se compreender melhor este sério problema.

6. REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. (Org). **Desafios e Alternativas: Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO/UNDP, 2003. 280p.
- ABRAMOVAY, M. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**./ ABRAMOVAY, M. *et al.* Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012. 83 p.
- ABRAMOVAY, M. Coord. **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens**./ ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M.G.C.; SILVA, A.P.; CERQUEIRA, L. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, 2016. 97 p.
- ABRAMOVAY, M. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, 2002. 88p.
- ABRAMOVAY, M.; AVANCINI, M. **O bê-á-bá da intolerância e da discriminação**. Brasília: UNICEF. 2001. Disponível em: <<http://www.observatoriodeseguranca.org/files/O%20b%C3%AA-%C3%A1-b%C3%A1%20da%20intoler%C3%A2ncia%20e%20da%20discrimina%C3%A7%C3%A3o.%20Unicef..pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2015.
- ABREU, C.A.P. **Violência na escola desafiando a promoção de um ambiente saudável**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Fortaleza/UNIFOR. 2006. 95f
- ABREU, T.O.; SOUZA, M.B. A influência da internet nos adolescentes com ações suicidas. **Revista Sociais e Humanas**, [S.l.], v. 30, n. 1, jun. 2017.
- AGUIAR, L.G.F.; BARRERA, S.D. Manifestações de Bullying em Diferentes Contextos Escolares: um Estudo Exploratório. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 37, n. 3, p. 669-682, Set. 2017 .
- ALBUQUERQUE, P. P.; WILLIAMS, L. C. A. Impact of the Worst School Experiences in Students: A Retrospective Study on Trauma. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 25, n. 62, p. 343-351, dez. 2015.
- ALBUQUERQUE, P.P.; WILLIAMS, L.C.A. Impact of the Worst School Experiences in Students: A Retrospective Study on Trauma. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v.25, n.62, p.343-351, Set/Dez. 2015.
- ALCKMIN-CARVALHO, F. *et al.* Estratégias e instrumentos para a identificação de bullying em estudos nacionais. **Aval. Psicol.**, Itatiba, v. 13, n. 3, p. 343-350, dez. 2014.
- ALCKMIN-CARVALHO, F.; IZBICKI, S.; MELO, M.H.S. Problemas de comportamento segundo vítimas de bullying e seus professores. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 834-853, dez. 2014 (b) .
- ALVES, H.C.; EMMEL, M.L.G. Abordagem bioecológica e narrativas orais: um estudo com crianças vitimizadas. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 18, n. 39, p. 85-100, 2008.
- ALVES, M.G. Viver na escola: indisciplina, violência e bullying como desafio educacional. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 46, n. 161, p. 594-613, Sept. 2016 .

ALVES, M.G. Viver na escola: indisciplina, violência e bullying como desafio educacional. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 46, n. 161, p. 594-613, Set. 2016 .

ALVES, P. B. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 10, n. 2, 1997.

ANSER, M. A. C. I.; JOLY, M. C. R. A.; VENDRAMINI, C. M. M. Avaliação do conceito de violência no ambiente escolar: visão do professor. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 5, n. 2, p. 67-81, 2003.

ANTONI, C.; KOLLER, S.H. Uma família fisicamente violenta: uma visão pela teoria bioecológica do desenvolvimento humano. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto , v. 18, n. 1, p. 17-30, 2010.

ANTUNES, D.C.; ZUIN, A.Á.S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 33-41, Abr. 2008.

ARENDT, H. A condição humana. *In*: ARENDT, H. **A condição humana**, 11ªed, Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 2010.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

AUGUSTO, C. Governando crianças e jovens: escola, drogas e violência. *In*: RESENDE, H. (Org). **Michael Foucault: O governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, 383p.

AVANCI, J. *et al.* Quando a convivência com a violência aproxima a criança do comportamento depressivo. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 383-394, apr. 2009.

AZEREDO, C. M. *et al.* School bullying: A systematic review of contextual-level risk factors in observational studies. **Aggression and Violent Behavior**, n. 22, 2015, p. 65-76.

AZEVEDO, L. R. Dialogues on the notion of victim and identity construction. **Interface**, Botucatu, v. 17, n. 46, p. 515-22, jul./set. 2013.

BANDEIRA, C.M.; HUTZ, C.S. Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 35-44, Jun. 2012.

BARATA, R. B. **Como e por que as desigualdades sociais fazem mal à saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009, 120p.

BARBOZA, G. E. *et al.* Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. **Journal of Youth and Adolescence**, v.38, n.1, p.101-121, 2009.

BECKER, K.L.; KASSOUF, A.L. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma análise da relação entre o comportamento agressivo dos alunos e o ambiente escolar. **Nova econ.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 653-677, 2016.

- BEM, A.; WAGNER, A.. Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconômico. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 63-71, Abr. 2006 .
- BISPO, F.S.; LIMA, N.L. A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 30, n. 2, p. 161-180, Jun. 2014
- BLAYA, C. Clima escolar e violência nos sistemas de ensino secundário da França e da Inglaterra. *In*: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org) **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. 268p.
- BONNEWITZ, P. Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BOTELHO, R. G.; SOUZA, J. M. C. Bullying e educação física na escola: características, casos, consequências e estratégias de intervenção. **Revista de Educação Física**, n. 139, p. 58-70, dez. 2007.
- BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, 160p.
- BOWES, L. *et al.* School, Neighborhood, and Family Factors Are Associated With Children's Bullying Involvement: A Nationally Representative Longitudinal Study. **JAm Acad Child Adolesc Psychiatry**, v. 48, n. 5, p. 545-553, 2009.
- BRANDÃO, C. R. Vida violenta e violência na escola. *In*: VALLE, L. E. R.; MATTOS, M. J. M. **Violência e educação: A sociedade criando alternativas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011, 236 p.
- BRASIL, G. M.; ALMEIDA, R. O. A; BARREIRA, C.; FREITAS, G. J. **Cartografia da Criminalidade e da Violência na Cidade de Fortaleza**, 2010. 176 p.
- _____. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466 de 2012**. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Brasília, 2012.
- _____. Decreto nº. 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 6 dez. 2007.
- _____. **Estatuto da criança e do adolescente**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1996. 210 p.
- _____. **Impacto da violência na saúde da criança e do adolescente**. Brasília-DF, 2010 (a).
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar /2009**. Rio de Janeiro (RJ): IBGE; 2009.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar/ 2012**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

_____. Ministério da Educação. **ESCOLA QUE PROTEGE: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes** / Faleiros, V.P; Faleiros, E.S (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008, 2ª edição

_____. Ministério da Educação. **O aprendizado de gênero: socialização na família e na escola**. Módulo 2 – Gênero, unidade 1, Texto 3, 2007. **Fonte:** Curso Gênero e Diversidade na Escola. Disponível em: <[https:// www.ufpa.br](https://www.ufpa.br)>. Acesso em: 23 maio 2012.

_____. Ministério da Justiça. **Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2015.

_____. Ministério da Saúde. **Saúde da Criança: Materiais Informativos**. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_crianca_materiais_infomativos.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2016.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância de Doenças e Agravos Não Transmissíveis e Promoção da Saúde. Viva : Vigilância de Violências e Acidentes : 2013 e 2014 [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância de Doenças e Agravos Não Transmissíveis e Promoção da Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2017. 218 p.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005. 340 p.

_____. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Linha de cuidado para a atenção integral à saúde de crianças, adolescentes e suas famílias em situação de violências: orientação para gestores e profissionais de saúde**. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. p. 104(b).

BRILHANTE, A.P.C.R. *et al.* Prevalência de violência física intrafamiliar contra crianças assistidas pela Estratégia Saúde da Família, em zona urbana com elevada taxa de violência em Fortaleza, Nordeste do Brasil. *In:* BEZERRA FILHA, J.G.B; SAVIOLI, K.C.; GOMES, E.M.; ARAÚJO, I.S.G(Org.) *Acidentes e Violência: uma abordagem Interdisciplinar*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 367 p.

BRITO, C.C.; OLIVEIRA, M.T. Bullying e autoestima em adolescentes de escolas públicas. **J. Pediatr. (Rio J.)**, Porto Alegre, v. 89, n. 6, p. 601-607, Dez. 2013.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados**. São Paulo: Artmed. 2002. (Original publicado em 1996).

_____. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011. 310 p.

_____. **The ecology of human development: experiments by nature and design**. Harvard University Press, 1979, 258p.

- BROOKMEYER, K.A; FANTI, K.A.; HENRICH, C.C. Schools, parents, and youth violence: a multilevel, ecological analysis. **Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology**, v. 35, n. 4, p. 504-514, 2006.
- CALBO, A. S. *et al.* Bullying na escola: comportamento agressivo, vitimização e conduta pró-social entre pares. **Contextos Clínic**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, dez. 2009.
- CARAVITA, S.C.S.; COLOMBO, B. Bullying behavior, youth's disease and intervention: which suggestions from the data for research on bullying in the Brazilian context?. **J. Pediatr. (Rio J.)**, Porto Alegre, v. 92, n. 1, p. 4-6, Fev. 2016.
- CARLYLE, K. E.; STEINMAN, K. J. Demographic differences in the prevalence, co-occurrence, and correlates of adolescent bullying at school. **J Sch Health**, v. 77, p. 623-629, 2007.
- CARNUT, L.; FAQUIM, J. P. S. Conceitos de família e a tipologia familiar: aspectos teóricos para o trabalho da equipe de saúde bucal na estratégia de saúde da família. **J Manag Prim Health Care**, v. 5, n. 1, p. 62-70, 2014.
- CARVALHO, E. Salvador e Fortaleza são as cidades mais populosas do nordeste, aponta IBGE. **Ciências naturais & sociais, sociedade**, nov, 2010. Disponível em: <<https://dialogospoliticos.wordpress.com/2010/11/30/salvador-e-fortaleza-sao-as-cidades-mais-populosas-do-nordeste-aponta-ibge/>>. Acesso em: 10 jun. 2015
- CASARIN, N. E. F; RAMOS, M. B. J. Família e aprendizagem escolar. **Rev. Psicopedag.**, São Paulo, v. 24, n. 74, p. 182-201, 2007.
- CASTRO ALVES, H.; EMMEL, G. M. L. Abordagem bioecológica e narrativas orais: um estudo com crianças vitimizadas. **Paideia**. v. 18, n. 39, p. 85-100, 2008.
- CASTRO, M.L.; CUNHA, S.S.; SOUZA, D.P.O. Comportamento de violência e fatores associados entre estudantes de Barra do Garças, MT. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 45, n. 6, p. 1054-1061, Dez. 2011.
- CAWOOD, N.D. Violent Events: School Social Workers' Perception and Response. **School Social Work Journal**, v.37, n.2, p21-36, Mar, 2013.
- CCPHA, Ceará. Relatório do primeiro semestre de 2017 do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência. 56p. Disponível em: https://www.al.ce.gov.br/phocadownload/relatorio_primeiro_semestre.pdf. Acesso em: 5 dez 2017.
- CECCHETO, F.; RIBEIRO, F.M.L.; OLIVEIRA, Q.B.M. Gênero, sexualidade e “Raça”: dimensões da violência no contexto escolar. *In*: ASSIS, S.G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J.Q. (Org) Impactos da violência na escola: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Editora FIOCRUZ, 2010, 270p.
- CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). Youth Risk Behavior Surveillance (YRBSS). Morbidity and Mortality Weekly Report. Atlanta: CDC; 2012.

CERQUEIRA, D. *et al*, Atlas da violência: IPEA e FBSP. Rio de Janeiro, junho de 2017. 69 p. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/2/2017>. Acesso em: 5 dez 2017.

CHAMBERS, C.M. Investigating the Prevalence and Impact of Peer Abuse (Bullying) on the Development of Jamaica's Children. Child Development Agency, 2015. 72p. Disponível em: https://www.unicef.org/jamaica/bullying_FULL_REPORT_Anti_Bullying_Consultants_Report_Edited_2ac.pdf

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul.-dez. 2002.

CHAUX, E.; MOLANO, A.; PODLESKY, P. Socio-Economic, Socio-Political and Socio-Emotional Variables Explaining School Bullying: A Country-Wide Multilevel Analysis. **Aggressive behavior**, v.35, p.520–529, 2009.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

COCCO, M.; LOPES, M.J.M. Violência entre jovens: dinâmicas sociais e situações de vulnerabilidade. **Rev. Gaúcha Enferm. (Online)**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 151-159, mar, 2010.

CONH, C. Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago. 2013.

COSTA, H.O.; CARVALHO, R.C. Promoção de saúde pelo enfrentamento da violência: O papel da escola. **Revista Extensão**, v. 6, n.1, p.257- 266, 2014.

COUTO, C. S. **Perpetração da violência infantil no âmbito escolar e suas manifestações**. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: Universidade de Fortaleza/UNIFOR, 2014. 102 f.

COUTO, C.S. *et al*. Vivências e compreensões de crianças a respeito da violência no contexto escolar. In: NORONHA, C.V.; VIEIRA, L.J.E.; FROTA, M.A.; TAMBORIL, B.C.R (Org.). **Escolas em tempo de crise: estudos e pesquisas sobre conflitos e violência interpessoais**. Salvador: EDUFBA, 2017. 246p

CRAIG, W. *et al*. A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. **Int J Public Health**, v. 54, S1–S9, 2009.

CUNHA, J. M. **Violência interpessoal em escolas no Brasil: características e correlatos**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná/UFP, 2009, 105 f.

DAHLBERG, L. L.; KRUG, E. G. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 11, Sup, p. 1163-1178, 2007.

DALCIN, C.B. *et al*. Fatores associados à violência em escolares: ampliando saberes e práticas para a enfermagem. **Texto contexto-enferm.**, Florianópolis, v.25, n. 4, e4530014, 2016.

DANELON, M. A infância capturada: Escola, Governo e disciplina. *In*: RESENDE, H. (Org). **Michael Foucault: O governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, 383p.

DEBARBIEUX, E. **Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político**. DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C (Org.). Brasília: UNESCO, 2002. 268p (a).

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. 268 p (b).

DELGADO, A. C. C; MÜLLER, F. Apresentação. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 351-360, 2005.

DI LEO, P.F. Violencias y climas sociales en escuelas medias: experiencias de docentes y directivos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 37, n. 3, p. 599-612, Dez. 2011

DUE, P. *et al.* Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: a comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries. **Am J Public Health**, v. 99, p. 907-14, 2009.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. 1858-1917. São Paulo: Editora Martins Fontes; 2007.

EISENBRAUN, K. D. Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention. **Aggression and Violent Behavior**, v.12, p. 459-469, 2007.

FANTE, C. A. Z. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas, SP: Versus Editora, 2005.

FARRINGTON, D. P.; TTOFI, M.; LÖSEL, F. School bullying and later criminal offending. **Criminal Behaviour and Mental Health**, v. 21, p. 77-79, 2011.

FEKKES, M. *et al.* Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. **Pediatrics**, v. 117, n. 5, p. 1568-74, maio 2006.

FERNANDES, F. *et al.* **Perspectivas sobre o estágio de desenvolvimento bio-psico-social dos pré-adolescentes (12-14 anos de Idade): A Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano**, 2007. Disponível em: <http://jpmgoncalves.home.sapo.pt/index_pedh.htm#16out-teorias>. Acesso em: 15 mai 2014

[FINKELHOR, D.](#); [TURNER, H. A.](#); [HAMBY, S.](#) Let's prevent peer victimization, not just bullying. **Child Abuse Negl.**, v. 36, n. 4, p. 271-4, abr. 2012

FORTALEZA. Secretaria de Educação. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=39&Itemid=117>. Acesso em: 10 fev. 2012.

FRANCISCHELLI, L. Freud: o criador de mitos. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 64, n. 1, jan. 2012.

- FRANCISCO, M.V.; LIBORIO, R.M.C.. Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 22, n. 2, p. 200-207, 2009.
- FREDLAND, N. M. Nurturing hostile environments: the problem of school violence. **Fam Community Health**, v. 31, suppl. 1, p. S32-41, jan./mar. 2008.
- FREIRE, I. *et al.* *Cyberbullying* e Ambiente Escolar: Um Estudo Exploratório e Colaborativo entre a Escola e a Universidade. **Revista portuguesa de pedagogia**, v. 47, n. 2, p. 43-54, 2013.
- FREIRE, I. P.; SIMAO, A. M. V; FERREIRA, A. O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico: um questionário aferido para a população escolar portuguesa. **Rev. Port. de Educação**, v. 19, n. 2, p. 157-183, 2006.
- FU, Q.; LAND, K.C.; LAMB, V.L. Bullying Victimization, Socioeconomic Status and Behavioral Characteristics of 12th Graders in the United States, 1989 to 2009: Repetitive Trends and Persistent Risk Differentials. **Child Ind Res**, v.6, p.1-21, 2013.
- G1. Escola em Fortaleza pichada com ameaças a professores segue com aulas suspensas. Acesso em: 02 de fevereiro de 2018, Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/escola-em-fortaleza-que-foi-pichada-com-ameacas-a-professores-segue-com-aulas-suspensas.ghtml>
- GAGLIOTTO, G.M.; BERTÉ, R.; VALE, G.V. Agressividade da criança no espaço escolar: uma abordagem psicanalítica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.144-160, jan./jun.2012.
- GARDINAL, E. C.; MARTURANO, E. M. Meninos e meninas na educação infantil: associação entre comportamento e desempenho. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 541-551, dec. 2007.
- GIACOMELLO, K.J.; MELO, L.L. Do faz de conta à realidade: compreendendo o brincar de crianças institucionalizadas vítimas de violência por meio do brinquedo terapêutico. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, supl. 1, p. 1571-1580, 2011.
- GIONGO, M.J.; AVANCI, J.; NJAINE, K. Reflexões sobre ações de enfrentamento à violência no âmbito escolar. *In*: NORONHA, C.V.; VIEIRA, L.J.E.; FROTA, M.A.; TAMBORIL, B.C.R (Org.). **Escolas em tempo de crise: estudos e pesquisas sobre conflitos e violência interpessoais**. Salvador: EDUFBA, 2017. 246p
- GIORDANI, J.P.; SEFFNER, F.; DELL'AGLIO, D.D. Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 103-111, abr. 2017.
- GOERGEN, P.. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 983-1011, out, 2005.
- GOLDENBERG, M. (Org.). *Violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Grama, 2011. APUD BISPO, F.S.; LIMA, N.L. A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 30, n. 2, p. 161-180, Jun. 2014

- GOMES, A. *et al.* O Bullying e outras formas de violência em adolescente. **Caderno de Medicina Forense**, v. 13, n. 48, p. 165-177, 2007.
- GOMES, M. A.; PEREIRA, M. L. D. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 357-363, abr. 2005.
- GONÇALVES, H. *et al.* Discriminação autorrelatada por adolescentes de uma coorte de nascimentos brasileira: prevalência e associações. **Revista panamericana de salud pública**, v. 31, n. 3, p. 204-210, 2012.
- GORMAN–SMITH, D.; TOLAN, P. The role of exposure to community violence and developmental problems among inner-city youth. **Development and Psychopathology**, v. 10, p.101-116, 1998.
- GROSSI, P. K.; SANTOS, A. Desvendando o fenômeno bullying nas escolas públicas de Porto Alegre, RS. **Revista Portuguesa e Educação**, v. 22, n. 2, p.249-267, 2009.
- GUMPEL, T. P. Behavioral disorders in the school: Participant roles and subtypes in three types of school violence. **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**, v. 16, n. 3, p. 145–162, 2008.
- GUMPEL, T. P.; SUTHERLAND, K. S. The relation between emotional and behavioral disorders and school-based violence. **Aggression and Violent Behavior**, v. 15, issue 5, p. 349-56, set./out. 2010.
- HOLZMANN, M. E. F. Como desenvolver famílias. Observatório das violências nas escolas pucpr: pesquisa e intervenção. **Revista Igualdade**, Livro 42. Igualdade, Curitiba, ano XIV, n. XLII, edição especial; mar, 2008.
- IPECE. Instituto de pesquisa e estratégia econômica do Ceará. **Caracterização Espacial dos Homicídios Dolosos em Fortaleza**. IPECE Informe - nº 66 – Novembro de 2013
- IPECE. Instituto de pesquisa e estratégia econômica do Ceará. **Tema VII: Distribuição Espacial da Renda Pessoal**. Informe - nº 42 – Outubro de 2012 (a)
- IPECE. Instituto de pesquisa e estratégia econômica do Ceará. **Tema VII: Distribuição Espacial da Renda**. IPECE Informe - nº 42 – Outubro de 2012 (b).
- IPECE. Instituto de pesquisa e estratégia econômica do Ceará. **Indicadores Econômicos do Ceará 2015**. IPECE, 2016 - Fortaleza - CE
- JANKAUSKIENE, R.; KARDELIS, K.; SUKYS, S.; KARDELIENE, L. Associations between school bullying and psychosocial factors. **Social behavior and personality**, v. 36, n.2, p.145-162, 2008.
- JANSEN *et al.* Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighbourhood socioeconomic status matter? **BMC Public Health**, v. 12, n.1, 494, 2012.

[JOHNSON, S. L.](#); [BURKE, J. G.](#); [GIELEN, A. C.](#) Prioritizing the school environment in school violence prevention efforts. **J Sch Health**, v. 81, n. 6, p. 331-40, jun. 2011.

JOLY, M. C. R. A.; DIAS, A. S.; MARINI, J. A. S. Avaliação da agressividade na família e escola de ensino fundamental. **Psico-USF**, v. 14, n. 1, p. 83-93, jan./abr. 2009.

JUAREZ, X. Para entender el conflicto. **Educacion y conflicto**, p. 16-26, 2001.

JUNQUEIRA, F. C. Estigmatização e rotulação no contexto escolar: a construção social da violência. **Especiarias - Cadernos de Ciência Humanas**, Universidade Estadual de Santa Cruz, v. 13, n. 23, jan./jun. 2010.

KAPPEL, V.B. *et al* . Enfrentamento da violência no ambiente escolar na perspectiva dos diferentes atores. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 18, n. 51, p. 723-735, Dez. 2014.

KASLOW, F.W. Families and family psychology at the millennium: Intersecting crossroads. **American Psychologist**, v. 56, n. 1, p. 37-46, jan. 2001.

KRUG, E. G. *et al*. **World report on violence and health**. Geneva: World Health Organization, 2002.

KUBOTA, L. C. **Discriminação contra os estudantes obesos e os muito magros nas escolas brasileiras**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2014, 38 p.

LEITE, M. L. M. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. *In*: FREITAS, M. C. **História Social da Infância no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 334 p.

LEVANDOSKI, G.; CARDOSO, F. L. Imagem corporal e status social de estudantes brasileiros envolvidos em bullying. **Rev.latinoam.psicol.**, Bogotá , v. 45, n. 1, p. 135-145, Jan. 2013 .

LIBERAL, E.F. *et al*. Escola segura. **J. Pediatr. (Rio J.)**, Porto Alegre, v. 81, n. 5, supl. p. s155-s163, Nov. 2005.

LIRA, K.; HANNA, N. Índice de Segurança da Criança. Instituto de pesquisa IGARAPÉ, out, 2016. 32p. Disponível em: <https://igarape.org.br/o-que-dizem-as-criancas/>. Acesso em: 5 dez 2017.

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

LISBOA, C. S. M.; KOLLER, S. H. Construção e validação de conteúdo de uma escala de percepção, por professores, dos comportamentos agressivos de crianças na escola. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 59-69, jun. 2001.

LISBOA, C.; BRAGA, L. de L.; EBERT, G. O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. **Contextos Clínic**, São Leopoldo, v. 2, n. 1, p.59-71, jun. 2009.

- LISBOA, C.; EBERT, G. Violência na Escola. *In*: HABIGZANG, L .F.; KOLLER, S. H. **Violência contra crianças e adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2012. 280 p.
- LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **J. Pediatr.** (Rio J.), Porto Alegre, v. 81, n. 5, supl. p. 164-172, nov. 2005.
- LOPES, L. B. F.; SILVA, I. M. S. Concepção de infância: uma busca pela trajetória do Legalizado. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 25, p. 132-140, 2007.
- LUCENA, C. O pensamento educacional de Émile Durkheim. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 40, p. 295-305, dez. 2010.
- LUNDE, C.; FRISE N, A.; HWANG, C.P. Is peer victimization related to body esteem in 10-year-old girls and boys? **Body Image**, v.3, p. 25-33, 2006.
- MACEDO, G. N. S. **A construção da relação de gênero no discurso de homens e mulheres, dentro do contexto organizacional**. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social. Universidade Católica de Goiás, 2003. 181 f.
- MACEDO, R. M. A.; BOMFIM, M. C. A. Violências na escola. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 605-618, set./dez, 2009.
- MALTA, D. C. *et al.* Bullying em escolares brasileiros: análise da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2012). **Rev. bras. Epidemiol.**, São Paulo, v. 17, supl. 1, p. 92-105, 2014.
- MALTA, D. C. *et al.* Vivência de violência entre escolares brasileiros: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, supl. 2, p. 3053-3063, out. 2010.
- MARIN, A.H. *et al.* Parental child-rearing practices, behavior problems and pre-school children's social competence. **Estud. psicol.** (Natal), v. 17, n. 1, p. 05-13, abr, 2012.
- MARSIGLIA, R.M.G. Temas emergentes em ciências sociais e saúde pública/coletiva: a produção do conhecimento na sua interface. **Saude soc.**, São Paulo , v. 22, n. 1, p. 32-43, mar. 2013.
- MARTINS, A.M.; MACHADO, C. Gestão escolar, situações de conflito e violência: campo de tensão em escolas públicas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 59, p. 157-173, Mar. 2016.
- MARTINS, A.M.; MACHADO, C.; FURLANETTO, E.C. Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 46, n. 161, p. 566-592, Set. 2016 .
- MARTINS, M. J. D. Violência interpessoal e maus-tratos entre pares, em contexto escolar. **Revista da Educação**, v. 15, n. 2, p. 51-78, 2007.
- MASCARENHAS, M. D. M. *et al.* Violência contra a criança: revelando o perfil dos atendimentos em serviços de emergência, Brasil, 2006 e 2007. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 347-357, 2010.

MATTOS, M. J. V. M.; GENTILI, J. A. Violência: dos sentidos da violência no campo teórico às ações de violência na escola. *In*: VALLE, L. E. R.; MATTOS, M. J. M. **Violência e educação: A sociedade criando alternativas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. 236 p.

MATTOS, M.Z.; JAEGER, A.A. Bullying e as relações de gênero presentes na escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2., p. 349-361, abr./jun. 2015.

MELO, M.C.B. *et al.* Avaliação do comportamento agressivo de adolescentes. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 6, p. 1861-1868, Jun, 2015.

MENDES, C. S. Prevenção da violência escolar: avaliação de um programa de intervenção. **Rev. Esc. Enferm, USP**, São Paulo, v. 45, n. 3, p. 581-588, jun. 2011.

MILANI, R. G. Crianças em risco psicossocial associado à violência doméstica: o desempenho escolar e o autoconceito como condições de proteção. **Estudos de Psicologia**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 191-198, 2009.

MINAYO, M. C. S. **Violência e Saúde**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. 132 p.

_____. A inclusão da violência na agenda da saúde: trajetória histórica. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v.11, supl. p. 1259-1267, 2006.

_____. **Violência e Saúde**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2010, 132p.

MOMO, M. A.; COSTA, M. V. Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 965-991, set./dez. 2010.

MORAES, K.M. BULLYING: Caracterização das vítimas em escolas do município de Sobral – CE. *In*: BEZERRA FILHA, J.G.B; SAVIOLI, K.C.; GOMES, E.M.; ARAÚJO, I.S.G(Org.) **Acidentes e Violência: uma abordagem Interdisciplinar**. Fortaleza: EdUECE, 2015. 367 p.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. *In*: SCHNITMAN, D. F. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Arte Médicas, 1996. p. 275-286.

MOURA, D. R.; CRUZ, A. C. N; QUEZEDO, L. A. Prevalence and characteristics of school age bullying victims. **J Pediatr (Rio J)**, v.87, n. 1, p. 19-23, 2011.

MOURA, R. (Orgs). **Mapa da Criminalidade e da Violência em Fortaleza Perfil da SER**. Cartilha da Regional. UECE. Fortaleza: 2011. Disponível em: <https://www.uece.br/labvida/dmdocuments/regional_1.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2012.

MOURÃO, A.; NORONHA, C.V. Violência escolar na infância: revisão de estudos empíricos. *In*: NORONHA, C.V.; VIEIRA, L.J.E.; FROTA, M.A.; TAMBORIL, B.C.R (Org.). **Escolas em tempo de crise: estudos e pesquisas sobre conflitos e violência interpessoais**. Salvador: EDUFBA, 2017. 246p

NANSEL, T.R et al. Bullying Behaviors Among US Youth: Prevalence and Association With Psychosocial Adjustment. **JAMA**, v.285, n.16, p.2094-2100, abr, 2001.

NASCIMENTO, C. T.; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Rev. Contexto & Educação**, v. 23, n. 79. p. 47-63, 2008.

NATIONAL CENTER FOR HEALTH STATISTICS - NCHS. Health, United States, 2009: With special feature on medical technology. HYATTSVILLE, MD. 2010.

NESELLO, F. *et al.* Características da violência escolar no Brasil: revisão sistemática de estudos quantitativos. **Rev. Bras. Saude Mater. Infant.**, Recife, v. 14, n. 2, p. 119-136, jun. 2014.

NJAINÉ, K. *et al.* Violência na Escola sob a ótica da promoção da saúde. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves (Org.). *Novas e velhas faces da violência no século XXI: visão da literatura brasileira do campo da saúde*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2017, 596p.

NOBRE, C. S. **Modalidades da violência infantil e suas dinâmicas entre escolares**. Dissertação de Mestrado. Fortaleza, Universidade de Fortaleza/UNIFOR. 2013. 101 f.

NOBRE, C.S. *et al.* Experiências de vitimização entre escolares em Fortaleza, Ceará: um estudo de gênero. *In*: NORONHA, C.V.; VIEIRA, L.J.E.; FROTA, M.A.; TAMBORIL, B.C.R (Org.). **Escolas em tempo de crise: estudos e pesquisas sobre conflitos e violência interpessoais**. Salvador: EDUFBA, 2017. 246p

NOBRE, C.S. *et al.* Fatores associados à violência interpessoal entre crianças de escolas públicas de Fortaleza, Ceará. **Cien Saude Colet** [periódico na internet] (2016/Dez). [Citado em 25/03/2018]. Disponível em: <http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/fatores-associados-a-violencia-interpessoal-entre-criancas-de-escolas-publicas-de-fortaleza-ceara/16029?id=16029>.

OLIVEIRA, É. C. S.; MARTINS, S. T. F. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. **Psicologia & Sociedade**; v. 19, n. 1, p. 90-98; jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, W. A. *et al.* Causas do bullying: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 23, n. 2, p. 2275-82, 2015.

OLIVEIRA, W.A. *et al.* Associations between the practice of bullying and individual and contextual variables from the aggressors' perspective. **J. Pediatr. (Rio J.)**, Porto Alegre, v. 92, n. 1, p. 32-39, Fev. 2016.

OLIVEIRA, W.A. *et al.* Saúde do escolar: uma revisão integrativa sobre família e bullying. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1553-1564, Mai. 2017.

OLWEUS, D. **Bullying at school: What we know and what we can do**. Oxford: Blackwell, 1993.

OLWEUS, D. Invited expert discussion paper Cyberbullying: An overrated phenomenon? **European journal of developmental psychology**, p.1-19, 2012.

OLWEUS, D. School Bullying: Development and Some Important Challenges. **Annu. Rev. Clin. Psychol**, v. 9, p. 751-780, 2013.

OLWEUS, D.; LIMBER, S. P.; MIHALIC, S. The Bullying Prevention Program: Blueprints for Violence Prevention. **Center for the Study and Prevention of Violence: Boulder, CO**, v.9, 1999.

ORPINAS, P.; FRANKOWSKI, R. The Aggression Scale: A Self-Report Measure of Aggressive Behavior for Young Adolescents. **Journal of Early Adolescence**, v. 21, n. 1, p. 50-67, fev. 2001.

PASSETI, E. Crianças carentes e políticas públicas. *In*: PRIORE, M.D (Org). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. 433 p.

PATIAS, N. D.; SIQUEIRA, A. C.; DIAS, A. C. G. Bater não educa ninguém! Práticas educativas parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 4, . p. 991-996, dez. 2012.

PAULA, C.S *et al.* Saúde mental e violência entre estudantes da sexta série de um município paulista. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo , v. 42, n. 3, p. 524-528, Jun, 2008.

PELLEGRINI FILHO A.; BUSS, P. M; ESPERIDIÃO, M. A. Promoção da Saúde e seus fundamentos: Determinantes sociais de saúde, Ação intersetorial e Políticas Públicas Saudáveis. *In*: PAIM, J.S.; ALMEIDA FILHO, N. (Orgs.). **Saúde coletiva: Teoria e Prática**. Rio de Janeiro: MedBook, 2014.

PEREIRA, M.; SILVA, I.; NUNES, B. DESCREVER O BULLYING NA ESCOLA: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 455-466, set./dez. 2009.

PEREZ, J.R. R.; PASSONE, E.F. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 649-673, maio/ago. 2010

PESCE, R. Violência familiar e comportamento agressivo e transgressor na infância: uma revisão da literatura. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, abr. 2009, p. 507-518.

PIGOZI, P.L.; MACHADO, A.L. Bullying na adolescência: visão panorâmica no Brasil. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 11, p. 3509-3522, Nov. 2015.

PINHEIRO, F.M.F.; WILLIAMS, L.C.A. Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas no ensino fundamental. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 995-1018, Dez. 2009.

PINO, A. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 763-785, Out. 2007.

PIZARRO, H.C.; JIMÉNEZ, I. M. Maltrato entre iguales en la escuela costarricense. **Revista Educación**, v.31, n.1, p.135-144, 2007.

Plan International. **Bullying Escolar no Brasil – Relatório de Pesquisa Final**. São Paulo: CEATS/FIA. 2010 Acesso em: 10 mai 2012. Disponível: <http://www.aprendersemmedo.org.br>

PNAD. **Conceitos**. (1992/1996) Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoadevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>

POSSATO, B.C. *et al.* O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 357-366, ago. 2016.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Tradução: Suzana M. de Alencar Carvalho e José Laurentino de Melo. Rio de Janeiro: Graphia; 2005. 190 p.

PRODÓCIMO, E.; SILVA, R.G.C.; MIGUEL, R.S.; RECCO, K.V. Meninas também agredem? Estudo sobre agressão entre escolares. **Educação em Foco**, v.15, p.59-76, 2010.

RAIMUNDO, R.; SEIXAS, S. R. Comportamentos de bullying no 1º ciclo: estudo de caso numa escola de Lisboa. **Interacções**, v.5, n.13, p.164-186, 2009.

RAMÍREZ, G.A. Acercamiento al fenómeno del acoso escolar (*bullying*). **Defensor: Educación para la paz para erradicar la violencia en las aulas**. n.9, ano IX, set. 2011.

RAMOS, A.C. A construção social da infância: Idade, gênero e identidades infantis. **REVISTA Feminismo**. v.1, n.3, p.1-24, Set./Dez. 2013.

RECH, R.R. *et al.* Prevalência e características de vítimas e agressores de bullying. **J. Pediatr. (Rio J.)**, Porto Alegre, v. 89, n. 2, p. 164-170, abr. 2013.

RENDA, J.; VASSALO, S.; EDWARDS, B. Bullying in early adolescence and its association with anti-social behaviour, criminality and violence 6 and 10 years later. **Criminal Behaviour and Mental Health**, v.21, p.117–127, 2011.

RIBEIRO, I.M.P. *et al.* Prevalência das várias formas de violência entre escolares. **Acta paul. enferm.**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 54-59, Fev. 2015.

RICAS, J.; DONOSO, M.T.V. Aspectos históricos da educação no Brasil versus violência física na infância: reflexões. **Rev Med Minas Gerais**, v.20, n.2, p.212-217, 2010.

RISTUM, M. Bullying Escolar. *In*: ASSIS, S.G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J.Q. (Org) Impactos da violência na escola: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Editora FIOCRUZ, 2010, 270p.

RISTUM, M. Violência e escola: algumas questões conceituais e metodológicas. *In*: NORONHA, C.V.; VIEIRA, L.J.E.; FROTA, M.A.; TAMBORIL, B.C.R. (Org.). **Escolas em tempo de crise: estudos e pesquisas sobre conflitos e violência interpessoais**. Salvador: EDUFBA, 2017. 246p

ROBERS, S., ZHANG, J., AND TRUMAN, J. **Indicators of School Crime and Safety: 2011 (NCES 2012-002/ NCJ 236021)**. National Center for Education Statistics, U.S.

Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice. Washington, DC, 2012.

ROHENKOHL, L.M.I.A.; CASTRO, E.K. Afetividade, Conflito Familiar e Problemas de Comportamento em Pré- Escolares de Famílias de Baixa Renda: Visão de Mães e Professoras. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 32, n.2, p.438-451, 2012.

ROLIM, M. **Bullying: o pesadelo da escola, um estudo de caso e notas sobre o que fazer**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. 174f (a).

ROLIM, M. **Mais educação, menos violência: caminhos inovadores do programa de abertura das escolas públicas nos fins de semana**. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008 (b).

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou Da educação**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RUOTTI, C. Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.1, p. 339-355, jan./abr. 2010.

RUOTTI, C. **Violência na escola: um guia para pais e professores**. RUOTTI, C.; ALVES, R.; CUBAS, V.O (Org). São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. 264p.

SALMIVALLI, C.; HELTEENVUORI, T. Reactive, but not proactive aggression predicts victimization among boys. **Aggressive Behavior**, v.33, n.3, p. 198-296, mai/jun, 2007.

SANTANA, V.S.; CUNHA, S. Estudos Transversais. *In*: ALMEIDA FILHO, N.; BARRETO, M.L. **Epidemiologia & Saúde: Fundamentos, métodos, aplicações**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

SANTOS, A.; LAURO, B.R. **Infância, criança e diversidade: proposta e análise**. p.2-23, 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a23.pdf>. Acesso em: 10 julho 2014.

SANTOS, A.C.G. **Violência Interpessoal e Adolescência; um estudo nas escolas de Camaçari – Bahia, 1996**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Instituto de Saúde Coletiva, 1998, 132f.

SANTOS, G.T.; DIAS, J.M.B. Teoria das representações sociais: uma abordagem sociopsicológica. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**. Macapá, v. 8, n. 1, p. 173-187, jan.-jun. 2015

SARTI, C. A vítima como uma figura contemporânea. **Caderno CRH**, Salvador, v.24, n.61, p. 51-61, jan./abr. 2011.

SAVIOLI, K.C. *et al.* Violência física no contexto de adolescentes escolares: análise de aspectos individuais, sociais e familiares. *In*: BEZERRA FILHA, J.G.B; SAVIOLI, K.C.; GOMES, E.M.; ARAÚJO, I.S.G (Org.) **Acidentes e Violência: uma abordagem Interdisciplinar**. Fortaleza: EdUECE, 2015. 367 p.

- SCARAMELLA, L.V. *et al.* Consequences of socioeconomic disadvantage across three generations: Parenting behavior and child externalizing problems. **Journal of Family Psychology**, v.22, n.5, p. 725-733, out, 2008.
- SCHENKER, M.; AVANCI, J.Q.; SILVEIRA, L.M. Violência intrafamiliar da perspectiva sistêmica. *In:* MINAYO, M.C.S.; ASSIS, S.G. (Org.). *Novas e velhas faces da violência no século XXI: visão da literatura brasileira do campo da saúde*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2017, 596p.
- SCHILLING, F. Violência na escola. *In:* WESTPHAL, M.F.; BYDLOWSKI, C. R. (Org.). **Violência e juventude**. 1ª ed. São Paulo: Hucitec, p. 219-231, 2010.
- SCHRAIBER, L.B. Violência: questão de interface entre a saúde e a sociedade. **Saude soc.**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 727-729, set. 2014.
- SETTON, M.G.J.; SPOSITO, M.P. Como os indivíduos se tornam indivíduos? Entrevista com Danilo Martuccelli. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 247-267, Mar. 2013.
- SILVA, C.E. *et al.* Violência entre pares: um estudo de caso numa escola pública de Esteio/RS. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 83-93, Jun. 2012.
- SILVA, M. Texto base para a Conferência Nacional de Saúde Mental produzido pela Área Técnica de Vigilância e Prevenção de Violências e Acidentes da Coordenação Geral de Doenças e Agravos Não Transmissíveis (CGDANT) do Departamento de Análise de Situação em Saúde (DASIS) da Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS) do Ministério da Saúde – Brasília, junho de 2010. Disponível em: <https://www.portal.saude.gov.br/portal/arquivo/pdf/violenciamartasilva.pdf> Acesso em: 10 de fevereiro de 2012.
- SILVA, M.A.I. *et al.* O olhar de professores sobre o bullying e implicações para a atuação da enfermagem. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 48, n. 4, p. 723-730, ago. 2014.
- SILVEIRA, D.S. Governamentalidades, saberes e políticas públicas na área de direitos humanos da criança e do adolescente. *In:* RESENDE, H. (Org.). **Michael Foucault: O governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, 383p.
- SILVEIRA, L.M.O.B.; WAGNER, A. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. **Rev. Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v.13, n.2, p. 283-291, jul/dez, 2009.
- SINGH, G.K.; GHANDOUR, R.M. Impact of neighborhood social conditions and household socioeconomic status on behavioral problems among US children. **Matern Child Health J.** v.16, Suppl 1, p. S158-69, 2012.
- SLUZKI, C. Violência familiar e violência pública: implicações terapêuticas de um modelo geral. *In:* SCHNITMAN, D.F. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues, Porto Alegre: Arte Médicas, p. 228-243, 1996.
- SOARES, L.S. Violência no cotidiano escolar. **Artigonal**, p.1-6, 2013. Disponível em: <http://www.artigonal.com/print/6725133> Acesso em: 12 julho 2013.

SOUZA, E.C.S. Violência urbana e cultura escolar: estudos das percepções dos atores sociais em uma escola pública em Ananideua - PA. **Rev. NUFEN**, São Paulo , v. 3, n. 2, p. 116-137, dez. 2011.

SOUZA, E.R.; MELLO-JORGE, M.H.P. **Impacto da violência na infância e adolescência brasileiras: magnitude da morbimortalidade**. In: Lima CA. Violência faz mal à saúde. Brasília: Ministério da Saúde; 2006. p. 23-28.

STANKO, E. Introduction: Conceptualising the meanings of violence. In: STANKO, E (Org) **Meanings of violence**. London: Routledge. P:1-13, 2002.

STEIN, D. O jovem, a violência e a legislação. In: VALLE, L.E.R.; MATTOS, M.J.M. **Violência e educação: A sociedade criando alternativas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011, 236p.

STELKO-PEREIRA, A.C.; ALBUQUERQUE, L.C.W. School Violence Association with Income and Neighborhood Safety in Brazil. **Children, Youth and Environments**, v.23, n.1, p.105-123, 2013.

STELKO-PEREIRA, A.C.; DE ALBUQUERQUE WILLIAMS, L.C. Evaluation of a Brazilian School Violence Prevention Program (Violência Nota Zero). **Pensam. psicol.**, Cali, v. 14, n. 1, p. 63-76, jun, 2016.

STELKO-PEREIRA, A.C.; WILLIAMS, L.C.A.; FREITAS, L.C. Validade e consistência interna do Questionário de Investigação de Prevalência de Violência Escolar: versão estudantes. **Aval. psicol.**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 403-411, dez. 2010.

SZADKOSKI, C.M.A. A violência nas escolas: causas e consequências. In: Almeida, M.G.B (Org.) **A violência na sociedade contemporânea** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. 161 f.

TAVARES, P.A.; PIETROBOM, F.C. Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo. **Estud. Econ.**, São Paulo , v. 46, n. 2, p. 471-498, Jun. 2016.

TAYLOR, N.; NAIR, R.; BRAHAM, L. Perpetrator and victim perceptions of perpetrator's masculinity as a risk factor for violence: A meta-ethnography synthesis. **Aggression and Violent Behavior**, v.18, p. 774-783, 2013.

THOMPSON, T.J.; MASSAT, C. R. Experiences of Violence, Post-Traumatic Stress, Academic Achievement and Behavior Problems of Urban African-American Children. **Child & Adolescent Social Work Journal**, v.22, n.5, p.367-393, 2005.

TORTORELLI, M.F.P.; CARREIRA, L.R.R.; ARAÚJO, M.V. Correlações entre a percepção da violência familiar e o relato de violência na escola entre alunos da cidade de São Paulo. **Psicologia: Teoria e Prática**, v.12, n.1, p. 32-42, 2010.

TRIBUNA DO CEARÁ. Professores são ameaçados de morte, e escola fecha as portas em Fortaleza. Acesso em: 02 de fevereiro de 2018, Disponível em: <http://tribunadoceara.uol.com.br/videos/vem-que-tem/professores-sao-ameacados-de-morte-e-escola-fecha-as-portas-em-fortaleza/>

TRIBUNA DO CEARÁ. Boatos de invasão de facções levam escolas municipais a fecharem nesta sexta-feira. Acesso em: 02 de fevereiro de 2018, Disponível em: <http://tribunadoceara.uol.com.br/noticias/segurancapublica/boatos-de-invasao-de-faccoes-levam-escolas-municipais-a-fecharem-nesta-sexta-feira/>

TRIBUNA DO CEARÁ. Menina morre após ser baleada em frente a uma escola particular em Fortaleza. Acesso em: 02 de fevereiro de 2018, Disponível em: <http://tribunadoceara.uol.com.br/noticias/segurancapublica/garota-morre-apos-ser-baleada-em-frente-a-uma-escola-particular-em-fortaleza/>

TTOFI, M. M. *et al.* Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. **Journal of Aggression, Conflict and Peace Research**, v.3, n. 2, p.63-73, 2011.

UNESCO. School Violence and Bullying Global Status Report. Jan, 2017. 56p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002469/246970e.pdf> Acesso em: 5 dez 2017.

UNICEF. **Ending the torment: tackling bullying from the schoolyard to cyberspace.** 2016, 174f. Disponível em: <http://srsrg.violenceagainstchildren.org/page/1496>

VALLE, L.E.L.R. A atuação da família na formação de seus filhos diante da violência na sociedade. *In*: VALLE, L.E.R.; MATTOS, M.J.M. **Violência e educação: A sociedade criando alternativas.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011, 236p.

VARGAS, Juliana Ribeiro. Meninas não brigam? Posturas diferenciadas na escola contemporânea. **Espaço do currículo**, v.2, n.2, p.167-180, mar, 2010.

VASCONCELOS, I.C.O. Aprender a conviver, sem violência: o que dá e não dá certo?. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 897-917, Dez. 2017.

VASCONCELOS, V.M. *et al.* Percepção da criança da periferia de Fortaleza - Ceará acerca da violência. **Cogitare enferm**, v.15, n.3, p. 427-432, jul./set. 2010.

VILHENA, J. *et al.* Medos infantis, cidade e violência: expressões em diferentes classe sociais. **Psic. Clin.**, Rio de Janeiro, v.23, n.2, p.171-186, 2011.

WAISELFISZ, J. **Mapa da violência 2014: Os jovens do Brasil.** 1ª ed. Rio de Janeiro: CEBELA- Centro Brasileiro de Estudos Latino Americano. Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil_Preliminar.pdf

WAISELFISZ, J.J. **Violência letal contra as crianças e adolescentes do Brasil/** Julio Jacobo Waiselfisz. 2015. 148 f.

WATKINS, C. *et al.* School violence, school differences and school discourses. **Journal British Educational Research**. v.33, p. 61-74, 2007.

WEBER, L.N.D.; VIEZZER, A.P.; BRANDENBURG, O.J. O uso de palmadas e surras como prática educativa. **Estud. psicol.** (Natal), v. 9, n. 2, p. 227-237, ago, 2004.

WENDT, G.W.; CAMPOS, D.M.; LISBOA, C.S.M. Agressão entre pares e vitimização no contexto escolar: bullying, cyberbullying e os desafios para a educação contemporânea. **Cad. psicopedag.**, São Paulo , v. 8, n. 14, 2010.

WENDT, G.W.; LISBOA, C.S.M. Compreendendo o fenômeno do cyberbullying. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto , v. 22, n. 1, p. 39-54, abr. 2014.

WILLIAMS, L.C.A. *et al.* Efeitos a longo prazo da vitimização escolar. Gerais: **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v.4, p.187-199, 2011.

WOLKE, D. *et al.* Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: prevalence and school factors. **Br J Psychol**, v.92, p.673-696, 2001.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Global consultation on violence and health. Violence: a public health priority. Geneva: WHO; 1996.

YUNES, M.A.M.; JULIANO, M.C. A Bioecologia do desenvolvimento Humano e suas Interfaces com Educação Ambiental. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v.37, p. 347 - 379, set./dez. 2010.

7. APÊNDICES

7.1 APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA: VIOLÊNCIA INTERPESSOAL ENTRE ESCOLARES DE FORTALEZA: ANÁLISE SITUACIONAL DE VÍTIMAS, AGRESSORES E OBSERVADORES.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Caroline Soares Nobre

Prezados (as) Pais ou Responsáveis,

A criança sob sua responsabilidade está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa a qual será realizada na escola com duração de quarenta minutos para aplicação de um questionário com respostas objetivas(fechadas) com o objetivo de analisar a violência interpessoal entre escolares, abrangendo comportamentos em relação ao uso da violência física, verbal ou psicológica para resolver os conflitos do dia-a-dia dentro da escola.

1 PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

A pesquisadora solicitará a permissão do professor em sala de aula para aplicar o questionário. Para conforto dos alunos será realizada na própria sala. O questionário será lido juntamente com eles, sendo solicitado que nenhuma resposta seja dada em voz alta. Apenas a pesquisadora lerá em voz alta. Cada bloco de questões será lido pausadamente, e os estudantes responderão as perguntas ao mesmo tempo. No ato de preenchimento, os alunos serão informados para não escreverem seus nomes nos questionários, protegendo o anonimato de suas respostas. Vale lembrar que a participação é voluntária, o aluno tem a liberdade de não querer participar, e poder desistir, em qualquer momento, mesmo após o início da aplicação do questionário, sem nenhum prejuízo.

2 RISCOS E DESCONFORTOS

O tipo da pesquisa apresenta um risco mínimo aos participantes, sendo reduzido pelo anonimato e pela autonomia de desistir de participar da pesquisa ou não participar sem que seja identificado.

3 BENEFÍCIOS

Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de que será oferecida alta possibilidade de gerar conhecimento para entender, prevenir ou aliviar um problema que afete o bem-estar dos alunos. O risco se justifica pela importância do benefício esperado. O benefício será maior, ou no mínimo igual, as alternativas já estabelecidas para a prevenção da violência dentro do âmbito escolar. A pesquisa não acarretará benefício imediato para a criança, mas prevê condições de serem bem toleradas pelos participantes, considerando sua situação física, psicológica, social e educacional. O pesquisador responsável será obrigado a suspender a pesquisa imediatamente ao perceber algum risco ou dano à saúde do sujeito participante da pesquisa, ainda que isso não tenha sido antecipado no Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

4 CONFIDENCIALIDADE

Todas as informações fornecidas serão utilizadas somente para esta pesquisa. As respostas ficarão em segredo e o nome da escola não aparecerá em lugar nenhum dos questionários, análise ou publicações.

5 ESCLARECIMENTOS

Se houver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados nesta, pode-se procurar a qualquer momento o pesquisador responsável.

Nome da professora orientadora responsável: Prof^a. Ceci Vilar Noronha, Doutorado em Saúde Pública da Universidade Federal da Bahia.

Nome da pesquisadora responsável: Caroline Soares Nobre.

E-mail: carolinesnobre@gmail.com

Endereço: Basílio da Gama s/n, 1^a andar.

Horário de atendimento: 8:00 as 17:00

Se desejar obter informações sobre os seus direitos e os aspectos éticos envolvidos na pesquisa, poderá consultar o Comitê de Ética da Universidade Federal da Bahia, Ba.

6 CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO

Caso aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira. Se estiver de acordo em participar da pesquisa, deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-Esclarecido que se segue, e receberá uma cópia deste Termo.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

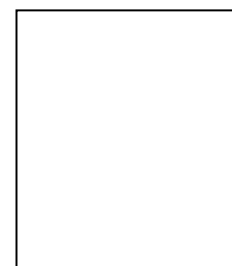
Eu _____, responsável pelo(a) _____ portador(a) da cédula de identidade _____, declaro que, após leitura do TCLE, tive a oportunidade, esclarecer dúvidas a respeito do lido e explicado, firmo meu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** em autorizar a participação voluntária da criança nesta pesquisa.

E, por estar de acordo, assino o presente termo.

Fortaleza-Ce., _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante ou Assinatura do Representante legal

Assinatura do Pesquisador



Impressão digital

7.2 APÊNDICE B- Termo de Assentimento

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **VIOLÊNCIA INTERPESSOAL ENTRE ESCOLARES DE FORTALEZA: ANÁLISE SITUACIONAL DE VÍTIMAS, AGRESSORES E OBSERVADORES**. Nesta pesquisa, esperamos analisar o comportamento entre escolares para resolução de situações de conflito e os fatores associados a esse tipo de fenômeno. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a pergunta de como você lida com situações de conflitos, suas experiências na escola e suas relações familiares.

Para este estudo tomaremos o(s) seguintes passos: Cada um de vocês receberá um questionário. E no ato de preenchimento será dito que vocês não deverão escrever o nome de vocês no questionário, protegendo o anonimato de suas respostas e assegurando que apenas o pesquisador poderá vê-las depois. Para facilitar o preenchimento a pesquisadora estará presente em sala de aula e fará a leitura pausadamente de cada pergunta ao mesmo tempo em que você responderá.

Para participar deste estudo não terá que pagar nada, nem receberá qualquer valor em dinheiro por sua participação. Em qualquer momento que desejar estará livre para sair da pesquisa ou recusar-se a participar. Você poderá retirar sua aceitação ou interromper a participação a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer castigo ou mudança na forma em que é recebido (a) pelo pesquisador que irá tratar sua identidade como segredo. Você não será identificado em nenhum momento.

Os resultados estarão à sua disposição quando concluída a pesquisa. O nome ou o material que indique sua participação não será liberado. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa serão guardados como junto ao comprometimento ético da pesquisadora e após análise os dados serão destruídos e descartados no lixo. Esse termo de assentimento encontra-se impresso em duas cópias, sendo que uma cópia será guardada pelo pesquisador e a outra ficará com você.

ALUNO

PESQUISADOR

Fortaleza _____ de _____/_____

7.3 APÊNDICE C- Instrumento de Coleta de Dados

VIOLÊNCIA INTERPESSOAL ENTRE ESCOLARES DE FORTALEZA: ANÁLISE SITUACIONAL DE VÍTIMAS, AGRESSORES E OBSERVADORES

Este questionário destina-se a recolher opiniões dos estudantes a cerca de alguns aspetos da sua vida escolar. É anônimo e a informação recolhida através dele é absolutamente confidencial. A sua colaboração sincera é fundamental para o estudo e para a compreensão das relações humanas na escola. Muito obrigado pela contribuição.

CP. CARACTERÍSTICAS PESSOAIS

CP1. Ano escolar:

- (1) 5ª ano
- (2) 6º ano

CP 2. Qual sua idade? _____

CP 3. Sexo:

- (1) Feminino
- (2) Masculino

CF. CARACTERÍSTICAS FAMILIARES

CF 1. Qual é a profissão ou ocupação do seu pai? _____

CF 2. Qual a profissão ou ocupação da sua mãe? _____

CF 3. Qual o nível de escolaridade do seu pai?

- (1) Não sabe ler nem escrever
- (2) Sabe ler e escrever, sem ter frequentado a escola
- (3) Ensino Fundamental incompleto
- (4) Ensino Fundamental completo (fez até 5ºano)
- (5) Ensino médio incompleto
- (6) Ensino médio completo (Terminou o colégio)
- (7) Ensino Superior (Fez faculdade)
- (8) Não sabe

CF 4. Qual o nível de escolaridade da sua mãe?

- (1) Não sabe ler nem escrever
- (2) Sabe ler e escrever sem ter frequentado a escola
- (3) Ensino Fundamental incompleto
- (4) Ensino Fundamental completo (fez até 5ºano)
- (5) Ensino médio incompleto
- (6) Ensino médio completo (Terminou o colégio)
- (7) Ensino Superior (Fez faculdade)
- (8) Não sabe

CF 5. Qual a situação civil dos seus pais?

- (1) Solteiros
- (2) Divorciados/Separados
- (3) Viúvo (a)
- (4) Casados/União estável
- (5) Não sabe

CF 6. Quantos irmãos você tem (Não inclua você na contagem)? _____

CF 6.1 Os seus irmãos são:

- (1) Mais velhos
- (2) Mais novos
- (3) Mais velhos e mais novos
- (4) Mesma idade
- (5) Filho único

CF 7. Com quem você vive?

- (1) Com os pais
- (2) Com os pais e irmãos
- (3) Só com a mãe
- (4) Só com o pai
- (5) Com mãe e irmãos
- (6) Com pai e irmãos
- (7) Outras situações

RE.RELACIONAMENTO ENTRE ESCOLARES

V1. Nas duas últimas semanas você sofreu alguma ou algumas das situações citadas abaixo, por parte de colegas, ou por outras pessoas, na escola? (Pode marcar mais de uma resposta).

- (1) Me empurraram com violência
- (2) Me ameaçaram
- (3) Gozaram/Humilharam/Frescaram
- (4) Bateram em mim
- (5) Me chamaram de nomes feios/ofensivos
- (6) Fizeram intrigas/fofocas/calúnias/rumores a meu respeito (disseram coisas más de você ou da sua família)
- (7) Me excluíram do grupo
- (8) Tiraram/Pegaram/Roubaram minhas coisas (objetos pessoais, dinheiro...)
- (9) Me machucaram (beliscaram com força, bateram com objetos...)
- (10) Estragaram meus objetos pessoais (cadernos, estojo, etc...) ou vestuário (farda, etc..).
- (11) Tocaram em meu corpo contra a minha vontade
- (12) Outras agressões e perseguições
- (13) Não vivenciei nenhuma destas situações nas últimas duas semanas

V2. Quantas vezes você viveu essas situações nas últimas duas semanas?

- (1) Nenhuma vez
- (2) 1 vez
- (3) 2 vezes
- (4) 3 vezes
- (5) Mais de 3 vezes

V3. Em que local ou locais ocorreram essas situações (Pode marcar mais de uma resposta)?

- (1) Sala de aula
- (2) Recreio

- (3) Corredores e escadas
- (4) Refeitório/Cantina
- (5) Espaços de Educação Física (Quadra esportivas/pátio)
- (6) Banheiro
- (7) Em volta da Escola
- (8) Não ocorreram essas situações comigo nas últimas duas semanas

V4. Nessas situações, você foi agredido ou perseguido por:

- (1) 1 pessoas
- (2) 2 pessoas
- (3) Grupo de pessoas
- (4) Não ocorreram essas situações comigo nas últimas duas semanas

V5. Essas pessoas, que lhe agrediram ou perseguiram, eram colegas da sua escola?

- (1) Sim
- (2) Não
- (3) Não ocorreram essas situações comigo nas últimas duas semanas

V6. E, alguma dessas pessoas ou desses grupos agrediu você ou perseguiu mais do que uma vez nas últimas duas semanas?

- (1) Não
- (2) Sim; duas vezes
- (3) Sim; três vezes
- (4) Sim; mais de três vezes
- (5) Não ocorreram essas situações comigo nas últimas duas semanas

V6.1. A (s) pessoas(s) que agrediram você era(m) (Pode marcar mais de uma resposta)?

- (1) Meninas
- (2) Meninos
- (3) Mais velhos
- (4) Mais novos
- (5) Da mesma idade
- (6) Da sua turma
- (7) De outra turma
- (8) Do mesmo ano de outra turma
- (9) De outro ano
- (10) Não se aplica

V7. Em sua opinião, quais as razões/motivos que levam essa pessoa ou pessoas a lhe agredir ou ter este comportamento (Pode marcar mais de uma resposta)?

- (1) Ele(a) está se vingando
- (2) Ele(a) está se defendendo
- (3) Ele(a) me despreza
- (4) “Brincadeira”
- (5) Ele(a) está reagindo as minhas provocações
- (6) Ele(a) estava irritado (a)
- (7) Minha aparência física (gordo (a), magro (a), usa óculos, alto (a), baixo (a), nariz grande etc...)
- (8) Não sabe
- (9) Não se aplica

V8. Alguém presenciou essa(s) situação (ções)?

- (1) Sim
- (2) Não

- (3) Não Sabe
- (4) Não se aplica

V9. Se sim, o que fizeram as pessoas que presenciaram (Pode marcar mais de uma resposta)?

- (1) Não fizeram nada
- (2) Fugiram/tiveram medo
- (3) Recorreram a um adulto
- (4) Pediram ao agressor para parar
- (5) Aproximaram-se para ver
- (6) Apoiaram o(a) agressor(a) ou os(as) agressores(as)
- (7) Aconselharam a você se afastar do(a) agressor(a)
- (8) Riram da situação
- (9) Apoiaram você
- (10) Não ocorreram essas situações comigo nas últimas duas semanas

V.10 Você já foi ameaçada/o ou insultada/o por mensagens de texto (telefone), e-mail ou Redes sociais (Whatsapp, Facebook, Instagram, Twitter etc)?

- (1) Não
- (2) Uma ou duas vezes
- (3) Duas ou três vezes no mês
- (4) Todas as semanas
- (5) Todos os dias
- (6) Não fui ameaçada/o ou insultada/o por mensagens de texto (telefone), e-mail ou Redes sociais

V.11 Que meio utilizaram com mais frequência?

- (1) Telefone
- (2) E-mail
- (3) Redes sociais (Whatsapp, Facebook, Instagram, Twitter etc)
- (4) Todos os métodos anteriores
- (5) Não fui ameaçada/o ou insultada/o por mensagens de texto (telefone), e-mail ou Redes sociais

V.12 Já tiraram fotos ou fizeram vídeos seus e colocaram na internet, sem você estar de acordo?

- (1) Sim
- (2) Não
- (3) Não sabe

T1. Durante as duas últimas semanas, você viu alguém vivenciar alguma ou algumas das situações citadas abaixo por parte de colegas, ou por outras pessoas, na escola ou nas suas imediações? (Pode marcar mais de uma resposta)

- (1) Empurrão
- (2) Ameaça
- (3) Gozação/Humilhação/Frescar
- (4) Briga de bater
- (5) Chamar outros de nomes feios/ofensivos
- (6) Intrigas/fofocas/calúnias/rumores de alguém (disseram coisas más do outro ou da família dele)
- (7) Excluir alguém do grupo
- (8) Tirar/Pegar/Roubar as coisas de alguém (objetos pessoais, dinheiro...)
- (9) Machucar alguém (beliscaram com força, bateram com objetos...)
- (10) Estragar os objetos pessoais (cadernos, estojo e etc) ou vestuário (farda, etc...)
- (11) Tocar alguém contra a vontade dele(a)
- (12) Outras agressões e perseguições
- (13) Não testemunhei nenhuma dessas situações nas últimas duas semanas

T2. O que você fez?/Que atitude tomou (Pode marcar mais de uma resposta)?

- (1) Não fiz nada
- (2) Fugi/tive medo
- (3) Recorri a um adulto
- (4) Pedi ao agressor para parar
- (5) Me aproximei para ver
- (6) Apoiei o agressor
- (7) Aconselhei o agredido a se afastar do agressor
- (8) Ri da situação
- (9) Apoiei quem estava sendo agredido
- (10) Não testemunhei nenhuma dessas situações nas últimas duas semanas

T3. Onde ocorreram essas situações (Pode marcar mais de uma resposta)?

- (1) Sala de aula
- (2) Recreio
- (3) Corredores e escadas
- (4) Refeitório/Cantina
- (5) Espaços de Educação Física (Quadra esportivas/pátio)
- (6) Banheiro
- (7) Em volta da Escola
- (8) Não testemunhei nenhuma agressão nas últimas duas semanas

T.4 Você já viu alguém ser ameaçada/o ou insultada/o por mensagens de texto (telefone), e-mail ou Redes sociais (Whatsapp, Facebook, Instagram, Twitter etc)?

- (1) Não
- (2) Uma ou duas vezes
- (3) Duas ou três vezes no mês
- (4) Todas as semanas
- (5) Todos os dias
- (6) Não testemunhei ninguém ser ameaçada/o ou insultada/o por mensagens de texto (telefone), e-mail ou Redes sociais

T.5 Que meio você viu utilizarem com mais frequência?

- (1) Telefone
- (2) E-mail
- (3) Redes sociais (Whatsapp, Facebook, Instagram, Twitter etc)
- (4) Todos os métodos anteriores
- (5) Não testemunhei ninguém ser ameaçada/o ou insultada/o por mensagens de texto (telefone), e-mail ou Redes sociais

A1. Nas duas últimas semanas você fez com algum colega, na escola ou nas suas imediações, alguma das atitudes ou comportamentos abaixo? (Pode marcar mais de uma resposta).

- (1) Empurrei com violência um(a) colega
- (2) Ameacei um(a) colega
- (3) Gozei/Humilhei/Fresquei com algum (a) colega
- (4) Bati em algum(a) colega
- (5) Chamei por nomes ofensivos/Palavrões um(a) colega
- (6) Fiz intrigas/fofocas/calúnias/rumores (dizer coisas más de alguém ou da sua família)
- (7) Excluí do grupo algum(a) colega (não querer conviver com alguém)
- (8) Tirei/peguei/roubei coisas do(a) colega (objetos pessoais, dinheiro)
- (9) Machuquei algum(a) colega (beliscaram com força, picaram com objetos)
- (10) Estraguei os objetos pessoais (cadernos, estojo e etc) ou vestuário (farda, etc...), de algum(a) colega.
- (11) Toquei no corpo de alguém contra a vontade dele(a)
- (12) Outras agressões e perseguições
- (13) Não pratiquei nenhuma dessas atitudes e comportamentos

A2. Quantas vezes você praticou estas atitudes e comportamentos durante estas **duas últimas semanas**?

- (1) Nenhuma vez
- (2) 1 vez
- (3) 2 vezes
- (4) 3 vezes
- (5) Mais de 3 vezes

A3. Em que local ocorreram estas situações (Pode marcar mais de uma resposta)??

- (1) Sala de aula
- (2) Recreio
- (3) Corredores e escadas
- (4) Refeitório/Cantina
- (5) Espaços de Educação Física (Quadra esportivas/pátio)
- (6) Banheiro
- (7) Em volta da Escola
- (8) Não pratiquei nenhuma dessas atitudes (bateu, xingou, agrediu, ameaçou, empurrou etc)

A4. Estas atitudes e comportamentos foram praticadas em grupo com outros colegas ou foi sozinho?

- (1) Sozinho
- (2) Em grupo
- (3) Não pratiquei nenhuma dessas atitudes (bateu, xingou, agrediu, ameaçou, empurrou etc)

A5. Ao longo destas duas semanas, você praticou mais de uma vez alguma das atitudes e comportamentos citados antes (bateu, xingou, agrediu, ameaçou, empurrou etc) contra algum(a) dos seus (as) colegas?

- (1) Não
- (2) Sim, 2 vezes
- (3) Sim, 3 vezes
- (4) Sim, mais de 3 vezes
- (5) Não pratiquei nenhuma dessas atitudes (bateu, xingou, agrediu, ameaçou, empurrou etc)

A6. Quais as razões/motivos que levam você a ter este comportamento (Pode marcar mais de uma resposta)?

- (1) Vingança
- (2) Defesa
- (3) Desprezo
- (4) “Brincadeira”
- (5) Reação a provocações
- (6) Irritação
- (7) Aparência física do(a) meu(inha) colega (gordo(a), magro(a), usa óculos, alto(a), baixo(a), nariz grande)
- (8) Não se aplica (Caso você não tenha batido, xingado, agredido, ameaçado, empurrado etc)

A7. O que você sente pelos(as) colegas aos quais você praticou alguma das atitudes e comportamentos citados antes (bateu, xingou, agrediu, ameaçou, empurrou etc) na escola?

- (1) Raiva
- (2) Desprezo
- (3) Pena
- (4) Carinho
- (5) Inveja
- (6) Ciúmes
- (7) Nada
- (8) Não se aplica (Caso você não tenha batido, xingado, agredido, ameaçado, empurrado etc)

A8. Nas últimas duas semanas, o(a) colega(s) que você agrediu ou perseguiu era(m) (Pode marcar mais de uma opção):

- (1) Meninas
- (2) Meninos
- (3) Mais velhos
- (4) Mais novos
- (5) Da minha idade
- (6) Da minha turma
- (7) De outra turma
- (8) Do mesmo ano de outra turma
- (9) De outro ano
- (9) Não sabe/ Não se aplica (Caso você não tenha batido, xingado, agredido, ameaçado, empurrado etc)

A9. Alguém presenciou essas situações (bateu, xingou, agrediu, ameaçou, empurrou etc)?

- (1) Sim
- (2) Não
- (3) Não sabe/ Não se aplica (Caso você não tenha batido, xingado, agredido, ameaçado, empurrado etc)

A9.1. Se Sim, o que fizeram as pessoas que presenciaram (Pode marcar mais de uma resposta)?

- (1) Não fizeram nada
- (2) Fugiram/tiveram medo
- (3) Recorreram a um adulto
- (4) Pediram para você parar
- (5) Se aproximaram para ver
- (6) Apoiaram você
- (7) Aconselharam ao colega agredido a afastar-se de você
- (8) Riram da situação
- (9) Apoiaram o colega que você estava agredindo
- (10) Não sabe/ Não se aplica (Caso você não tenha batido, xingado, agredido, ameaçado, empurrado etc)

A.10 Você já ameaçou ou insultou por mensagens de texto (telefone), e-mail ou Redes sociais (Whatsapp, Facebook, Instagram, Twitter etc) algum dos seus colegas?

- (1) Não
- (2) Uma ou duas vezes
- (3) Duas ou três vezes no mês
- (4) Todas as semanas
- (5) Todos os dias
- (6) Não ameacei ou insultei por mensagens de texto (telefone), e-mail ou Redes sociais

A.11 Que meio você utilizou?

- (1) Telefone
- (2) E-mail
- (3) Redes sociais (Whatsapp, Facebook, Instagram, Twitter etc)
- (4) Todos os métodos anteriores
- (5) Não ameacei ou insultei por mensagens de texto (telefone), e-mail ou Redes sociais

A12. Você foi castigado/punido por causa dessa ou dessas suas atitudes e comportamentos?

- (1) Sim, na escola
- (2) Sim, em casa
- (3) Sim, na escola e em casa
- (4) Não
- (5) Não se aplica (Caso você não tenha batido, xingado, agredido, ameaçado, empurrado etc)

A13. Você gostaria de ter atitudes e comportamento diferente com seus(uas) colegas?

- (1) Sim
- (2) Não
- (3) Não sabe

IC. IMAGEM CORPORAL

Neste bloco, você irá responder a questões referentes ao que você acha de sua própria imagem.

IC01. Quanto ao seu corpo, você se considera:

- (1) Muito magro(a)
- (2) Magro(a)
- (3) Normal
- (4) Gordo(a)
- (5) Muito Gordo(a)

IC02. O que você está fazendo em relação a seu peso?

- (1) Não estou fazendo nada
- (2) Estou tentando perder peso
- (3) Estou tentando ganhar peso
- (4) Estou tentando manter o mesmo peso

IC03. NOS ULTIMOS 30 DIAS, você vomitou ou tomou remédios para perder peso ou evitar ganhar peso, sem acompanhamento médico?

- (1) Sim
- (2) Não

IC04. Você gostaria de mudar alguma coisa no seu corpo?

- (1) Sim
- (2) Não
- (3) Não sabe

AT. ATITUDES

Para evitar uma briga o que se pode fazer? (Marque com um x só uma resposta)	Sim	Não	Não Sei
AT1. Eu pediria ajuda ao(a) professor (a) para resolver o problema.	1	2	3
AT2. Evitar ou se afastar da pessoa que quer brigar comigo.	1	2	3
AT3. Não ligar ou fazer de conta que não está escutando os insultos.	1	2	3
AT4. Tratar o problema conversando	1	2	3
AT5. Dar uma de forte para que os outros não queiram brigar comigo.	1	2	3
AT6. Fazer de conta que está de acordo, ainda que não esteja	1	2	3
AT7. Levantar um objeto para se proteger	1	2	3
AT8. Fazer parte de um grupo para me proteger	1	2	3
AT9. Pedir desculpas (dizer que sente muito)	1	2	3

EV. EXPERIENCIA DE VITIMIZAÇÃO VIVENCIADA NA ESCOLA

EV1. Tem medo que alguém bata em você na escola?

- (1) Nunca
- (2) Quase nunca
- (3) Às vezes
- (4) Todo tempo

EV.2 Nos últimos 30 dias, quantos dias você deixou de ir para a escola porque não se sentia seguro(a)?

- (1) Nenhuma vez
- (2) 1 dia
- (3) 2 ou 3 dias
- (4) 4 ou 5 dias
- (5) 6 ou mais dias

EV3. Você se sente agredido ou perseguição por outros(as) colegas?

- (1) Sim
- (2) Não

EV4. Você acha que os seus colegas consideram você uma pessoa agressiva?

- (1) Sim
- (2) Não

EV5. Você concorda com a opinião dos seus colegas?

- (1) Sim
- (2) Não

EV6. Nos últimos 30 dias, quantas vezes você enfrentou a socos, murros e/ou outras formas um colega e saiu ferido, necessitando de ser tratado por médicos ou enfermeira? (Marcar só um resposta)

- (1) Nenhuma vez
- (2) 1 vez
- (3) 2 ou 3 vezes
- (4) 4 ou 5 vezes
- (5) 6 ou mais vezes

EV7. Você já conversou com algum profissional (psicólogo(a), psicopedagogo(a) sobre os problemas que você enfrenta ou enfrentou por causa dos seus colegas na escola?

- (1) Sim
- (2) Não
- (3) Não se aplica

RF.RELAÇÕES FAMILIARES

Marque com um X, o que seus pais ou responsáveis lhe dizem sobre brigas			
	Sim	Não	Não escuto isso em casa
RF 1. Quando alguém bater em você, bata também.	1	2	3
RF 2. Quando alguém xingar, bata.	1	2	3
RF 3. Quando alguém xingar, xingue também.	1	2	3
RF 4. Quando alguém xingar, não ligue.	1	2	3
RF 5. Quando alguém chamar você para brigar, bata primeiro.	1	2	3
RF 6 Quando alguém chamar para brigar, tente conversar para não brigar.	1	2	3
RF 7. Quando outro(a) colega pede para brigar, você deve falar com o(a) professor(a) ou algum adulto.	1	2	3
RF 8. Quando não puder resolver o problema conversando, o melhor é resolver brigando.	1	2	3

RF 9. Não importa o que aconteça, brigar não é bom, tem outras formas de resolver os problemas	1	2	3
--	---	---	---

RF10. Quantas vezes seus pais/responsáveis costumam bater em você?

- (1) Nunca
- (2) Poucas vezes
- (3) 1 vez ao mês
- (4) 1 vez por semana
- (5) Quase todos os dias

RF11. Quem costuma bater?

- (1) Mãe
- (2) Pai
- (3) Outro
- (4) Não se aplica

RF12. Seus pais/responsáveis costumam bater em você com algum cinto, sandália, chicote, vara, cipó, etc.?

- (1) Sim
- (2) Não
- (3) Não se aplica

RF13. Você fala com seus pais sobre seus sentimentos ou pensamentos?

- (1) Nunca ou quase nunca
- (2) Às vezes
- (3) Sempre ou quase sempre

RF14. Quer ser como seus pais?

- (1) Nunca ou quase nunca
- (2) Às vezes
- (3) Sempre ou quase sempre

RF15. Com que frequência os seus pais lhe elogiam quando você faz algo bom?

- (1) Nunca ou quase nunca
- (2) Às vezes
- (3) Sempre ou quase sempre

RF16. Quando você não está em casa, seus pais sabem onde e com quem você está?

- (1) Nunca ou quase nunca
- (2) Às vezes
- (3) Sempre ou quase sempre




OBRIGADA POR SUA COLABORAÇÃO

8. ANEXOS

8.1 ANEXO A -Mapa da cidade de Fortaleza por Coordenadorias Regionais (CORES)



	<p>CORES I</p>	<p>⇔ Renda Média: 587.7 (5ª Lugar)</p> <p>⇔ Bairros: 15</p> <p>⇔ Perfil da população: Cerca de 50% da população têm, no máximo, 28 anos. É onde há o maior percentual de pessoas alfabetizadas; Um distrito policial para cada 66,3 mil habitantes;</p> <p>⇔ Densidade demográfica: 156,7 hab/ha</p> <p>⇔ Força econômica: Indústria;</p> <p>⇔ Homicídios: 278 (2012), representando 17,12% dos homicídios na capital;</p> <p>⇔ IDH Educação: 0,9436</p> <p>⇔ IDH Longevidade: 0,4738</p> <p>⇔ IDH Renda: 0,1019</p>
	<p>CORES II</p>	<p>⇔ Renda Média: 1850.1 (1ª lugar)</p> <p>⇔ Bairros: 21</p> <p>⇔ Perfil da população: Caracteristicamente marcada pela segregação social; Metade dos residentes tem, no máximo, 33 anos; Concentra 48,3% dos estabelecimentos que geram emprego na Capital. Um distrito policial para cada 74,5 mil pessoas.</p> <p>⇔ Densidade demográfica: 74 hab/ha</p> <p>⇔ Força econômica: Empregos formais, setor de serviços, seguido pelo comércio.</p> <p>⇔ Homicídios: 194(2012) representando 12% dos homicídios na capital;</p> <p>⇔ IDH Educação: 0,9638</p> <p>⇔ IDH Longevidade: 0,5277</p> <p>⇔ IDH Renda: 0,4710</p>
	<p>CORES III</p>	<p>⇔ Renda Média: 658.0 (4ªlugar)</p> <p>⇔ Bairros: 17</p> <p>⇔ Perfil da população: 50% da população têm até 28 anos. Tem terceiro menor índice de analfabetismo; Um distrito para cada 150 mil pessoas;</p> <p>⇔ Densidade demográfica: 143 hab/ha</p> <p>⇔ Força econômica: Setor deserviços, seguido pela indústria.</p> <p>⇔ Homicídios: 180(2012) representando 11,09% dos homicídios na capital</p> <p>⇔ IDH Educação: 0,8967</p> <p>⇔ IDH Longevidade: 0,4727</p> <p>⇔ IDH Renda: 0,1152</p>

	<p>CORES IV</p>	<p>⇔ Renda Média: 845.2 (2ª lugar)</p> <p>⇔ Bairros: 20</p> <p>⇔ Perfil da população: Menor população entre as seis regionais; Metade da população tem idade máxima de até 30 anos; Apenas 24,56% dos imóveis possuem acesso à rede pública de esgotamento sanitário; Um distrito policial por 101,3 mil habitantes.</p> <p>⇔ Densidade demográfica: 88,6 hab/ha</p> <p>⇔ Força econômica: Serviços, maior feira livre da cidade e corredores comerciais;</p> <p>⇔ Homicídios: 114 (2012) representando 7,07% dos homicídios na capital;</p> <p>⇔ IDH Educação: 0,9644</p> <p>⇔ IDH Longevidade: 0,5446</p> <p>⇔ IDH Renda: 0,1710</p>
	<p>CORES V</p>	<p>⇔ Renda Média: 471.7 (6ª lugar)</p> <p>⇔ Bairros: 18</p> <p>⇔ Perfil da população: 44% da população têm até 20 anos; Segundo maior índice de analfabetismo (17,83%); 24,56% dos domicílios tem rede de esgoto; Tem sido identificada pelas altas taxas de homicídios e, de modo mais específico, contem o bairro mais violento da cidade (Bom Jardim); Um distrito policial para cada 135,1 mil pessoas;</p> <p>⇔ Densidade demográfica: 83,5 habitantes /ha</p> <p>⇔ Força econômica: Comércio</p> <p>⇔ Homicídios: 385 (2012) representando 23,70% dos homicídios na capital</p> <p>⇔ IDH Educação: 0,8835</p> <p>⇔ IDH Longevidade: 0,2635</p> <p>⇔ IDH Renda: 0,0644</p>
	<p>CORES VI</p>	<p>⇔ Renda Média: 715.4 (5ª lugar)</p> <p>⇔ Bairros: 29</p> <p>⇔ Perfil da população: População mais jovem: 50% dos habitantes têm, no máximo, 22 anos. É ainda a Regional com maior índice de analfabetismo. Apenas 24,56% dos imóveis possuem acesso à rede pública de esgotamento sanitário; Um distrito policial para cada 85 mil habitantes;</p> <p>⇔ Densidade demográfica: 37,7 habitantes/ha</p> <p>⇔ Força econômica: Comércio e grandes corredores comerciais;</p> <p>⇔ Homicídios: 472 (2012) representando 29,08% dos homicídios na capital;</p> <p>⇔ IDH Educação: 0,9042</p> <p>⇔ IDH Longevidade: 0,2572</p> <p>⇔ IDH Renda: 0,1359</p>

8.2 ANEXO B– Lista das Escolas

Quadro com a amostra representativa dos alunos e escolas de Fortaleza por Coordenadorias Regionais (CORES), Fortaleza, 2016.

CORES	Nº	NOME DA ESCOLA	Nº DE CRIANÇAS
I	1	PATATIVA DO ASSARÉ	26
	2	MOURABRASIL	26
	3	FREI LAURO SCHWARTZ	26
	4	RAIMUNDO DE SOUSA MANGUEIRA	26
	5	FRANCISCO EDILSON PINHEIRO	26
II	6	GODOFREDO DE CASTRO FILHO	26
	7	PROFESSOR LUÍS COSTA	26
	8	JOSÉ RAMOS TORRES DE MELO	26
	9	FREI TITO DE ALENCAR LIMA	26
	10	PROFESSORA CONSUELO AMORA	26
III	11	PROFESSOR GERARDO MILTON DE SÁ	26
	12	JOÃO PAULO I	26
	13	BERGSON GURJÃO FARIAS	26
	14	ADROALDO TEIXEIRA CASTELO	26
	15	GABRIEL CAVALCANTE	26
IV	16	PROJETO NASCENTE	26
	17	THOMAZ POMPEU SOBRINHO	26
	18	M ^a CARVALHO MARTINS	26
	19	MARCOS VALENTIM PEREIRA DE SOUZA	26
	20	PAPA JOÃO XXIII	26
V	21	CATARINA LIMA DA SILVA	26
	22	JOÃO PAULO II	26
	23	RACHEL VIANA MARTINS	26
	24	HENRIQUETA GALENO	26
	25	GEÍSA FIRMO GONÇALVES	26
VI	26	PROF. MARIA ANTONÉZIA MEIRELES E SÁ	26
	27	PROF.FRANC. MAURÍCIO DE MATTOS DOURADO	26
	28	PROF. TEREZINHA FERREIRA PARENTE	26
	29	PAULO SÉRGIO DE SOUSA LIRA	26
	30	PROFESSOR MONTEIRO DE MORAES	26
TOTAL DA AMOSTRA			783

8.3 ANEXO C- Parecer do Comitê de Ética

UFBA - INSTITUTO DE SAÚDE
COLETIVA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA



Continuação do Parecer: 1.822.043

Outros	autorizacao_SME_PART2.pdf	16/05/2016 14:53:17	Caroline Soares Nobre	Aceito
Outros	Autorizacao_SME.pdf	16/05/2016 14:52:15	Caroline Soares Nobre	Aceito
Outros	Questionario_Violencia_interpessoal_entre_escolares de Fortaleza.pdf	11/05/2016 21:24:42	Caroline Soares Nobre	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.doc	11/05/2016 17:27:08	Caroline Soares Nobre	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.doc	11/05/2016 16:59:34	Caroline Soares Nobre	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_Esclarecido.doc	11/05/2016 16:59:03	Caroline Soares Nobre	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento.doc	11/05/2016 16:58:40	Caroline Soares Nobre	Aceito


Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 16 de Novembro de 2016


Assinado por:
Mônica de Oliveira Nunes
(Coordenador)

Endereço: Rua Basílio da Gama s/n
Bairro: Canela CEP: 40.110-040
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7419 Fax: (71)3283-7460 E-mail: copisc@ufba.br