

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Sociologia

Cíntia Santana e Silva

***O bullying* nas escolas brasileiras: as formas de mensuração e seus
desdobramentos para a compreensão do fenômeno**

Belo Horizonte

2024

Cíntia Santana e Silva

**O *bullying* nas escolas brasileiras: as formas de mensuração e seus
desdobramentos para a compreensão do fenômeno**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Sociologia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Elaine Meire Vilela

Co-orientadora: Prof^a Dr^a Valéria Cristina de Oliveira

Belo Horizonte

2024

| | |
|----------------------|---|
| 301 S586b 2024 | <p>Silva, Cíntia Santana e.</p> <p>O bullying nas escolas brasileiras [recurso eletrônico] : as formas de mensuração e seus desdobramentos para a compreensão do fenômeno / Cíntia Santana e Silva. - 2024.</p> <p>1 recurso online (138 f. : il.): pdf.</p> <p>Orientador: Elaine Meire Vilela. Coorientador: Valéria Cristina de Oliveira.</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1. Sociologia – Teses. 2. Bullying - Teses. 3. Bullying nas escolas - Teses. 4. Violência escolar - Teses. I. Vilela, Elaine Meire. II. Oliveira, Valéria Cristina de. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. IV. Título.</p> |
|----------------------|---|



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FAFICH - COLEGIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA - SECRETARIA

ATA DE DEFESA DE TESE

Aos 11 (onze) dias do mês de novembro de 2024 (dois mil e vinte e quatro), reuniu-se a Banca Examinadora de Defesa de Tese de Doutorado da discente **Cíntia Santana e Silva**, intitulada: "O bullying nas escolas brasileiras: as formas de mensuração e seus desdobramentos para a compreensão do fenômeno." A banca foi composta pelos(as) professores(as) doutores(as): Elaine Meire Vilela - Orientadora (DSO/UFMG), Valéria Cristina de Oliveira - Coorientadora (UFMG), Flavia Pereira Xavier (UFMG), Luciano Campos da Silva (UFOP), Luciene Regina Paulino Tognetta (UNESP) e Ludmila Mendonça Lopes Ribeiro (DSO/UFMG). Procedeu-se a arguição, finda a qual os membros da Banca Examinadora reuniram-se para deliberar, decidindo por unanimidade pela:

Aprovação da Defesa (X)

Reprovação da Defesa ()

Belo Horizonte, 11 de novembro de 2024.

Assinatura dos membros da banca examinadora:



Documento assinado eletronicamente por **Elaine Meire Vilela, Professora do Magistério Superior**, em 12/11/2024, às 08:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ludmila Mendonca Lopes Ribeiro, Professor(a)**, em 12/11/2024, às 15:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valeria Cristina de Oliveira, Membro de comissão**, em 13/11/2024, às 12:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciano Campos da Silva, Usuário Externo**, em 22/11/2024, às 10:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Flavia Pereira Xavier, Professora do Magistério Superior**, em 25/11/2024, às 09:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciene Regina Paulino Tognetta, Usuária Externa**, em 01/12/2024, às 19:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3705784** e o código CRC **C95DDCA2**.

AGRADECIMENTOS

Cursar um doutorado em sociologia se tornou meu principal objetivo desde que me apaixonei pelo ofício de professora de sociologia, enquanto atuava como voluntária no projeto social Cursinho Popular Dandara, em 2019, preparando os jovens da comunidade para o ingresso na universidade. O crescimento pessoal e a satisfação que encontrei debatendo com aqueles jovens sobre questões sociais e sociológicas me despertou a vontade de mergulhar de cabeça na sociologia, enquanto aluna, pesquisadora e docente.

A alegria de ser aprovada foi enorme. Porém, logo no início meu doutorado foi atravessado por uma pandemia que paralisou o mundo por mais de um ano e causou milhões de mortes, o que fez todo o processo de ‘cursar um doutorado’ ainda mais desafiador. Fui privada do convívio com colegas e professores, das novas amizades, de frequentar a deliciosa Fafich. Praticamente todas as disciplinas tiveram que ser cursadas online. Ainda assim, mesmo com toda a ansiedade, frustração e solidão, agora que chego ao final posso dizer com segurança que cada segundo valeu a pena.

Sou grata à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), minha casa há tantos anos e que ainda hoje me convida a tanto aprendizado. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de doutorado e da bolsa de doutorado-sanduíche. À Universidad de Zaragoza (UNIZAR) que abriu as portas para mim durante o doutorado-sanduíche.

Sou extremamente grata à minha orientadora Elaine Vilela e à minha coorientadora Valéria Oliveira. Cada uma à sua maneira, elas me ofereceram incentivo, ajuda qualificada, leitura atenta e escuta compreensiva. Acolheram minhas ideias e construíram sobre elas, elevando amplamente a qualidade do meu trabalho. Também agradeço às professoras Luciene Tognetta, Flávia Xavier, Ludmila Ribeiro e ao professor Jerônimo Muniz pelas valiosas contribuições dadas a esta tese na banca de qualificação.

Agradeço ainda à Fundação João Pinheiro (FJP), que me acolheu durante o mestrado e hoje me acolhe enquanto profissional, especialmente nas figuras de Bruno Lazzarotti, Eduardo Batitucci, Alexandre Guimarães, Juliana Riani e Agnez de Lelis. Também sou grata a Luíza Marilac, Nícia Raies, Renato Vale e Maria Aline pela ótima companhia nos almoços e cafés, bem como a todas e todos os colegas da Diretoria de Políticas Públicas (DPP) e do Núcleo de Estudos em Educação (N_Educ).

Quando ingressei no doutorado, eu tinha alguns objetivos para além de me tornar doutora em sociologia. Um dos principais era viver uma experiência acadêmica internacional, que expandisse minhas perspectivas em múltiplos sentidos, me conectando com o campo de pesquisas internacionais na área de *bullying* nas escolas e convivência escolar, que me proporcionasse a experiência de performar academicamente em outras línguas, que me aproximasse da possibilidade de publicar em revistas acadêmicas estrangeiras e que me propiciasse todo o amadurecimento pessoal que o “ser estrangeiro” pode propiciar. Essa oportunidade incrível me foi possibilitada pela professora Alejandra Cortés Pascual, catedrática da Universidad de Zaragoza, que gentilmente me convidou a realizar um estágio de doutorado junto a ela, oferecendo todo o apoio necessário para que a experiência ocorresse da melhor forma possível. A ela, sou eternamente grata.

Outro objetivo que me acompanhou desde o início dessa jornada foi o de me tornar uma professora de sociologia preparada para conduzir a docência em múltiplos sentidos, para além da simples transmissão de conhecimento, mas também no incentivo à formação humana do sujeito aluno. Neste sentido, mais uma vez menciono minha gratidão à professora Alejandra, que me apresentou diversas práticas inovadoras e humanas de docência, que me fizeram sentir a academia como um espaço de crescimento interpessoal, respeito mútuo e acolhimento de vulnerabilidades. Também me lembro com carinho das aulas da professora Maria Alice Nogueira, que tive o privilégio de frequentar, bem como da competente professora Priscila Coutinho, do inspirador professor Yuriy Castelfranchi, dentre outras e outros dedicados mestres. E como não mencionar novamente os aprendizados obtidos junto às minhas orientadoras Elaine Vilela e Valéria Oliveira, que ao longo de inúmeras reuniões de orientação foram me instruindo sobre uma forma atenciosa e acolhedora de condução do aluno/orientando.

Um objetivo em particular, muito desejado, só veio a se realizar na reta final do meu doutorado, em parte devido ao afastamento promovido pela pandemia de Covid-19 nos dois primeiros anos da minha trajetória. Ainda assim, hoje posso afirmar que o desejo de fazer parte de um grupo de pesquisas na área da sociologia da educação foi triplamente alcançado. Hoje integro o Núcleo de Estudos em Educação (N_Educ), da Fundação João Pinheiro, o Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares (NUPEDE), da Faculdade de Educação da UFMG, e o Grupo de Estudos Violências e Escolas, coordenado pela professora Valéria Oliveira e composto por estudantes da graduação e da pós-graduação

das faculdades de educação e de ciências humanas da UFMG. Em todos estes ambientes eu encontro trocas intelectuais muito ricas, além de acolhimento e crescimento pessoal.

Um quarto objetivo que me acompanhou desde o início do doutoramento e que hoje considero amplamente alcançado foi o de aprender a programar e desenvolver investigações por meio da linguagem de programação R. Agradeço pela oportunidade de ter sido aluna dos cursos Programa Intensivo de Metodologia (MQ), MQuinho, CEBRAPLab e NUPPOL/UEM, os quais me forneceram as bases para o desenvolvimento desta aprendizagem. Neste sentido, agradeço também ao professor Daniel Braga, que muito me ensinou no dia a dia do nosso trabalho no N_Educ e à minha coorientadora Valéria, que sempre compartilhou dicas e scripts valiosos. Seria injusto deixar de mencionar ainda a ajuda proporcionada pela inteligência artificial ChatGPT no meu aprendizado da linguagem R.

Tão importante quanto agradecer às pessoas e instituições que me proporcionaram essa oportunidade, é agradecer aos que ajudaram a tornar essa experiência mais suave, tolerável, humana. Em primeiro lugar, sou grata aos meus pais, Cida e Donizete, que me deram todas as bases para chegar até aqui, apoiaram cada passo meu, vibraram com cada conquista, além de me acolherem (e serem pacientes comigo) durante a pandemia. Agradeço ao meu irmão Hugo, minha cunhada Vanda e minha pequena sobrinha Alice, que chegou trazendo amor e esperança para esse mundo tão caótico. Os amorzinhos de quatro patas Zeca, Buiú, Luna, Pretinho, Leão e Sissi (os dois últimos *in memoriam*) deixaram a caminhada muito mais leve e divertida com cada olhar, carinho e travessura.

Os afetos mais significativos também vão muito além dos laços familiares. Às amigas buraqueiras, às desequilibradas, às fiotas, às famintas, às que colam no 'findi', mulheres fortes e livres, cada uma vivendo sua própria autenticidade à sua maneira, que me deram refúgio em cada passo dessa caminhada. Ao Juliano, por acolher tantas demandas e acreditar em mim muito mais que eu mesma. Ao Junior, pelas trocas intelectuais e lúdicas. À Karol, que me entende e acolhe apesar das diferenças. E à Stela, pelo apoio psicológico que me deu confiança para enfrentar cada fase da jornada. Esta conquista é nossa.

“Olhando para trás aos mais de 40 anos desde que meu interesse de pesquisa em problemas relacionados ao bullying foi iniciado, há dois desenvolvimentos que considero particularmente marcantes e gratificantes. O primeiro é o fato de que ocorreu uma mudança dramática em muitos países do mundo na percepção quanto ao bullying: de ser visto como uma parte natural do crescimento até ser visto como um problema social e de saúde pública premente que as escolas e as autoridades devem levar a sério e contra-atacar. A segunda é a documentação e o entendimento (talvez ainda parcial) de que é possível reduzir consideravelmente esses problemas com programas de intervenção baseados em pesquisa e implementados com algum grau de fidelidade.¹” (Dan Olweus, 2013: 775).

¹ Tradução livre.

RESUMO

A tese investiga o *bullying* entre adolescentes do ensino básico no Brasil, com foco no desenvolvimento de uma análise crítica robusta das medidas de *bullying* disponíveis para o país. O principal objetivo é verificar de que forma as medidas de vitimização por *bullying* entre adolescentes do nível básico disponíveis para o Brasil – a saber, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) e o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) – captam *bullying* nas escolas e se elas produzem estimativas confiáveis do fenômeno que se propõem a medir. O *bullying* é definido por um conjunto de comportamentos agressivos perpetrados intencionalmente e repetitivamente por um aluno (ou um grupo de alunos) contra outros, caracterizados por um desequilíbrio de poder entre agressor e vítima. Embora esse fenômeno venha sendo investigado desde a década de 1970 no âmbito internacional e desde os anos 2000 no Brasil, o campo de pesquisas ainda é repleto de inconsistências. Frequentemente os pesquisadores deixam de avaliar os três aspectos básicos do *bullying* – agressão intencional, repetitividade e desequilíbrio de poder – em suas pesquisas, gerando dados que, muitas vezes, se relacionam mais com comportamentos agressivos em geral do que com *bullying*. A análise crítica das medidas de *bullying* disponíveis para o Brasil envolveu um escrutínio detalhado de seu conteúdo à luz de quatro outras medidas utilizadas internacionalmente: *Revised Olweus Bullying Questionnaire* (OBQ), *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC), *Global School-based Student Health Survey* (GSHS) e *Youth Risk Behavior Survey* (YRBS). Verificou-se que a diferença mais básica e imediata é que as medidas internacionais apresentam uma definição e uma explicação sobre o *bullying*, enquanto PeNSE e PISA não. Além disso, PeNSE e PISA não captam, em absoluto, o critério do desequilíbrio de poder, e apenas a PeNSE capta a agressividade intencional. Ao não captarem o componente básico do desequilíbrio de poder entre agressor e vítima, ambas as medidas tornam impossível diferenciar, dentre os estudantes que respondem positivamente à pergunta, aqueles que de fato estão inseridos em uma relação de opressão, em que um aluno mais “poderoso” subjuga outro mais frágil, daqueles que vivem trocas mútuas de agressões cotidianas com seus pares em relações de poder equilibradas. Os resultados das medidas foram então analisados comparativamente. Verificou-se que não há conformidade entre elas em termos das prevalências geradas, da distribuição territorial do fenômeno, da distribuição entre as escolas urbanas e rurais, entre meninos e meninas, dentre outros fatores. Também há divergências nos sentidos das associações das medidas de vitimização por *bullying* com diversas características dos alunos e das escolas. As principais contribuições apontadas para as medidas são: sugestão de inclusão de uma definição e uma explicação sobre o *bullying* que contemple e traduza para o estudante os três elementos-chave da definição do fenômeno; exclusão de itens controversos, no caso do PISA; combinação de diferentes fontes para a captação das informações sobre *bullying* e inserção de perguntas de triagem de validade nos questionários. Por fim, propõe-se uma medida inovadora de *bullying*, como parte de um programa de pesquisa a ser desenvolvido futuramente.

Palavras-chave: *bullying*; *bullying* nas escolas; *bullying* no ensino básico; intimidação sistemática; violência nas escolas.

ABSTRACT

This thesis investigates *bullying* among elementary school adolescents in Brazil, focusing on developing a robust critical analysis of the *bullying* measures available for the country. The main objective is to verify how the measures of *bullying* victimization among elementary school adolescents available for Brazil – namely, the National School Health Survey (PeNSE) and the Program for International Student Assessment (PISA) – capture *bullying* in schools and whether they produce reliable estimates of the phenomenon they purport to measure. *Bullying* is defined as a set of aggressive behaviors intentionally and repeatedly perpetrated by a student (or a group of students) against others, characterized by an imbalance of power between aggressor and victim. Although this phenomenon has been investigated since the 1970s internationally and since the 2000s in Brazil, the field of research is still full of inconsistencies. Researchers often fail to assess the three basic aspects of *bullying* – intentional aggression, repetitiveness, and power imbalance – in their research, generating data that often relate more to aggressive behavior in general than to *bullying*. The critical analysis of the *bullying* measures available for Brazil involved a detailed scrutiny of their content in light of four other measures used internationally: Revised Olweus *Bullying* Questionnaire (OBQ), Health Behavior in School-aged Children (HBSC), Global School-based Student Health Survey (GSHS), and Youth Risk Behavior Survey (YRBS). The most basic and immediate difference was that the international measures provide a definition and explanation of *bullying*, while PeNSE and PISA do not. Furthermore, PeNSE and PISA do not capture the power imbalance criterion at all, and only PeNSE captures intentional aggression. By failing to capture the basic component of the imbalance of power between aggressor and victim, both measures make it impossible to differentiate, among the students who answer positively to the question, those who are in fact inserted in a relationship of oppression, in which a more “powerful” student subjugates a weaker one, from those who experience mutual exchanges of daily aggression with their peers in balanced power relations. The results of the measures were then analyzed comparatively. It was found that there is no agreement between them in terms of the prevalence generated, the territorial distribution of the phenomenon, the distribution between urban and rural schools, between boys and girls, among other factors. There are also divergences in the sense of the associations of the measures of *bullying* victimization with various characteristics of the students and schools. The main contributions pointed out for the measures are: suggestion of including a definition and an explanation about *bullying* that contemplates and translates to the student the three key elements of the definition of the phenomenon; exclusion of controversial items, in the case of PISA; combination of different sources for collecting information about *bullying*; and inclusion of validity screening questions in the questionnaires. Finally, an innovative measure of *bullying* is proposed as part of a research program to be developed in the future.

Keywords: *bullying*; *bullying* in schools; *bullying* in primary education; peer *bullying*; violence in schools.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUÇÃO | 14 |
| 2. O CAMPO DE PESQUISA SOBRE <i>BULLYING</i> E O QUE SABEMOS SOBRE O FENÔMENO | 19 |
| 2.1. As escolas e a violência | 19 |
| 2.2. Primórdios da pesquisa sobre <i>bullying</i> nas escolas | 21 |
| 2.3. Definição e tipos de <i>bullying</i> | 23 |
| 2.4. Os componentes-chave do <i>bullying</i> | 25 |
| 2.4.1. Intencionalidade | 25 |
| 2.4.2. Repetitividade..... | 26 |
| 2.4.3. Desequilíbrio de poder | 26 |
| 2.5. Perfis de pessoas em envolvimento com o <i>bullying</i> | 28 |
| 2.5.1. Agressores | 28 |
| 2.5.2. Vítimas | 30 |
| 2.5.3. Vítimas-agressoras (<i>Bully-victims</i>) | 32 |
| 2.6. Perspectiva de grupo | 33 |
| 2.7. Efeitos dos contextos escolares..... | 33 |
| 2.8. Consequências para os envolvidos | 35 |
| 3. A PESQUISA SOBRE <i>BULLYING</i> NO BRASIL | 36 |
| 3.1. E antes de tudo, o que havia? Os precedentes da pesquisa sobre <i>bullying</i> no Brasil | 36 |
| 3.2. Surgem as primeiras investigações: os anos 2000 - 2010..... | 37 |
| 3.3. As semelhanças, as interlocuções e as descobertas | 42 |
| 3.4. Para além do preconceito? A resistência ao <i>bullying</i> enquanto objeto de pesquisa no Brasil | 48 |
| 3.5. O papel dos educadores e da escola no desengajamento moral da comunidade escolar e na perpetuação do <i>bullying</i> | 51 |
| 3.6. Os programas de intervenção: o enfrentamento ao <i>bullying</i> e a busca da prevenção | 54 |
| 3.7. Os aspectos jurídicos em torno do <i>bullying</i> no Brasil | 57 |
| 3.8. Os grandes diagnósticos chegam ao Brasil..... | 60 |
| 3.9. Dos anos 2010 aos dias atuais: consolidação e diversificação | 63 |
| 4. UM CAMPO DE PESQUISA MARCADO PELAS INCONSISTÊNCIAS..... | 70 |
| 4.1. Inconsistências das pesquisas sobre <i>bullying</i> | 70 |
| 4.2. A escolha do tipo de informante e suas consequências | 72 |

| | | |
|--------|--|-----|
| 4.2.1. | Escolha (ou combinação) entre fontes | 72 |
| 4.2.2. | Autorrelatos | 73 |
| 4.2.3. | Relatos dos pares | 74 |
| 4.2.4. | Relatos de observadores | 75 |
| 4.2.5. | Relatos de professores e de pais | 76 |
| 4.3. | Propriedades psicométricas das medidas de <i>bullying</i> | 76 |
| 4.4. | Tipos de medidas segundo a estrutura da pergunta – Medida de item único versus medida com múltiplos itens | 79 |
| 5. | AS PRINCIPAIS MEDIDAS UTILIZADAS NO BRASIL E NO MUNDO CONTEMPLAM OS COMPONENTES DO <i>BULLYING</i> ? | 83 |
| 5.1. | Comparando as principais medidas de <i>bullying</i> a nível internacional e as medidas disponíveis para o Brasil | 85 |
| 6. | ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS MEDIDAS DE <i>BULLYING</i> DA PENSE E DO PISA | 97 |
| 6.1. | Dados e metodologia | 100 |
| 6.1.1. | Preparação das bases de dados | 100 |
| 6.1.2. | Recodificação de variáveis | 100 |
| 6.2. | Resultados | 103 |
| 6.2.1. | Análise descritiva | 103 |
| 6.2.2. | Modelos de regressão logística hierárquica | 113 |
| 7. | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 123 |
| | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 130 |
| | APÊNDICE | 138 |

1. INTRODUÇÃO

A instituição escolar, assim como a família, é responsável por socializar crianças e adolescentes². Para além de ser um ambiente de obtenção de aprendizados cognitivos fundamentados nos campos das disciplinas que compõem o currículo escolar, a escola é também um espaço de intensa interação social e elaboração de valores morais. As interações e os aprendizados ocorrem entre os diversos atores sociais que compõem o ambiente escolar entre si, isto é, entre professores, alunos, funcionários, familiares, comunidade do entorno. Nesse contexto, em diversas circunstâncias, muitas negociações são feitas cotidianamente e conflitos surgem com frequência (Bourdieu, 1998).

Discentes são sujeitos socioculturais marcados por diversidades subjetivas. Diante de uma pluralidade de subjetividades em interação na escola, é esperado que surjam conflitos. Contudo, diversas vezes tais conflitos não são meras divergências pontuais, as quais podem ser solucionadas de forma dialogada e pacífica, mas podem se tornar verdadeiros contextos de violência e opressão nas escolas (Debarbieux, 2001).

Dentro do ambiente escolar são muitas as situações de violência que podem surgir, tais como agressões físicas e verbais, depredação de patrimônio, roubos e furtos, violência institucional, violência simbólica, discriminação e *bullying*. O *bullying*, diferentemente de alguns tipos de violência nas escolas, tem uma disseminação generalizada (Dake *et al.*, 2003; Menesini; Salmivalli, 2017) e pode ter uma grande repercussão nos meios de comunicação quando é apontado como desencadeador de desfechos trágicos. Embora, muitas vezes, ele passe despercebido por professores, diretores e pais, em alguns casos produz consequências devastadoras, como quando jovens que foram vítimas de *bullying* por longos períodos dirigem-se armados até a escola onde estudaram (ou ainda estudam) e atacam os alunos indistintamente, matando vários deles³.

² O artigo “*Bullying* nas escolas públicas e privadas: os efeitos de gênero, raça e nível socioeconômico” (<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450264614por>) traz resultados intermediários desta pesquisa de doutorado, motivo pelo qual semelhanças evidentes podem ser encontradas entre esta tese e o referido artigo.

³ Em 2011, um morador do bairro Realengo, no município do Rio de Janeiro, dirigiu-se à Escola Municipal Tasso da Silveira, onde estudou durante a juventude, e abriu fogo contra diversos alunos, assassinando 12 deles e suicidando-se em seguida. Em carta, o atirador relatou ter sofrido *bullying* durante o período em que estudou lá (<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56657419>). Em 2019, um adolescente de 17 anos (apontado pela mãe como vítima de *bullying*) e um homem de 25 invadiram a Escola Raul Brasil, no município de Suzano-SP e tiraram a vida de dez pessoas (<https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2019/03/13/interna-brasil,742768/mae-de-atirador-de-suzano-diz-que-adolescente-sofria-bullying.shtml>). Em 2023, um estudante do 1º ano do ensino médio da Escola Estadual Sapopemba, em São Paulo, realizou um ataque a tiros que resultou na morte de

Esse tipo de ataque era bastante esporádico no Brasil até dois anos atrás, quando se observa um salto, com mais da metade (58,33%) de todos os episódios ocorridos na história da educação brasileira tendo ocorrido em 2022 e 2023 (Vinha *et al.*, 2023). Apesar desta intensificação, tais ataques seguem sendo muito raros em nosso país. Ainda que, em todos os casos, os autores dos atentados tenham vivido experiências dolorosas na escola, com a frequente presença da vitimização por *bullying*, o principal motivador dos ataques ocorridos nos últimos anos é, dentre vários outros fatores, a radicalização promovida pelos discursos de ódio disseminados em comunidades online de violência extrema (Brasil, 2023a; Vinha *et al.*, 2023).

Embora esse tipo de consequência associada ao *bullying* seja bastante rara, diversos outros efeitos negativos estão frequentemente associados ao envolvimento com *bullying*. As crianças e adolescentes que sofrem *bullying* estão mais expostos à dificuldade de concentração, baixa autoestima, ansiedade, depressão, ideação suicida, tentativa de suicídio, suicídio consumado, autoagressão e estresse psicológico (Mello *et al.*, 2016). Alguns pesquisadores apontam ainda os prejuízos que o *bullying* pode causar no desempenho escolar dos alunos, tanto para agressores quanto para vítimas (Dake *et al.*, 2003).

O *bullying* na escola caracteriza-se por comportamentos agressivos provocados repetitivamente ao longo do tempo, por um ou mais estudantes contra outros, e marcados por um desequilíbrio de poder entre agressor e vítima, causando sentimentos de humilhação, angústia e exclusão (Dake; Price; Telljohan, 2003; Malta *et al.*, 2010; Olweus, 1997).

Entendendo, portanto, o fenômeno *bullying* como uma das formas de violência na escola, que envolve humilhação e pode gerar diversas consequências negativas para agressores, vítimas e para as dinâmicas escolares como um todo, propomo-nos a tomá-lo como objeto de pesquisa.

Esta tese dedica-se, primeiramente, a verificar como o *bullying* nas escolas de ensino básico é mensurado no Brasil. Identificamos, portanto, os levantamentos realizados a nível nacional que captam e medem o fenômeno entre os adolescentes brasileiros a partir de autorrelatos dos próprios estudantes – a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) e Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA).

uma aluna. Segundo relatos dos colegas, ele sofria *bullying* (<https://www.metropoles.com/sao-paulo/aluno-apreendido-sofria-bullying-e-teria-anunciado-a-ataque-em-escola>).

Analizamos, então, estas medidas de *bullying* criticamente, avaliando até que ponto elas medem o fenômeno de forma adequada e propomos melhorias para as estruturas das medidas. Em seguida, verificamos o que cada uma delas informa sobre o *bullying* no Brasil, a partir de análises descritivas e multivariadas, nas quais relacionamos a vitimização por *bullying* captada por cada medida com fatores individuais e contextuais contemplados em ambas as bases de dados.

Ao dar o primeiro passo desta empreitada, ou seja, ao buscarmos mapear os dados sobre *bullying* disponíveis no Brasil, deparamo-nos com um cenário de grande limitação. O maior levantamento sistemático sobre o fenômeno no país é a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). A PeNSE é realizada por meio de convênios celebrados entre o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Ministério da Saúde, com o apoio do Ministério da Educação, e investiga diversos fatores de risco e proteção à saúde dos adolescentes, junto aos escolares de 13 a 17 anos de idade. Embora a pesquisa busque captar o *bullying* desde 2009 (e nas demais edições feitas posteriormente – 2012, 2015 e 2019), ela não trata o tema com o devido cuidado e detalhamento. Não há informações sobre quais tipos de *bullying* ocorrem⁴, em que local da escola são praticados, em que momento, entre outras questões. Nada se sabe sobre as testemunhas, sobre os comportamentos dos atores institucionais ou sobre quaisquer dinâmicas escolares que possam fomentar ou coibir o fenômeno⁵. Porém, o mais grave é o fato de que as perguntas utilizadas para medir a vitimização e a agressão por *bullying* nas escolas brasileiras não obedecem aos critérios de definição do fenômeno estabelecidos ao longo de mais de 40 anos de pesquisa. Analisaremos esta questão no Capítulo 5.

O único outro levantamento que inclui informações sobre o *bullying* entre adolescentes⁶ a nível nacional, com dados disponíveis⁷, é o *Programme for International*

⁴ Apenas na edição de 2019, a PeNSE passou a incluir questões sobre vitimização por *bullying* físico, social e *cyberbullying*.

⁵ A base de dados traz apenas uma variável que indica se a escola desenvolveu, nos últimos 12 meses, ações de prevenção de práticas de *bullying* nas dependências da escola.

⁶ Enfatizamos o fato de que estamos analisando as medidas que medem o *bullying* entre adolescentes, pois desde 2021 é realizado no Brasil o *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), uma iniciativa executada pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) que avalia habilidades de leitura dos estudantes do 4º ano do ensino fundamental. O PIRLS mede, dentre outros fatores, o *bullying*. No entanto, por ser realizado junto a alunos do 4º ano (aproximadamente 9 a 10 anos de idade), ele não capta o *bullying* na mesma faixa etária que a PeNSE e o PISA, motivo pelo qual não será analisado nesta tese (PIRLS, 2024).

⁷ A pesquisa Estudo Internacional de Tendências em Matemática e Ciências (TIMSS) capta desde 2023 a vitimização por *bullying* entre estudantes brasileiros do 4º e 8º anos. No momento de elaboração desta tese, entretanto, os dados do TIMSS para o Brasil ainda não haviam sido divulgados.

Student Assessment (PISA). O Programa de Avaliação Internacional de Estudantes é uma iniciativa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que mede a capacidade dos jovens de 15 anos de usarem seus conhecimentos e habilidades de leitura, matemática e ciências. No formulário utilizado para isso, são incluídas questões sobre vitimização por *bullying*, as quais também não cumprem corretamente os critérios de definição do fenômeno, algo que iremos discutir mais adiante.

Ao perceber essas limitações no que se refere aos dados disponíveis, em vez de partir diretamente para a análise dos resultados das medidas, decidimos dar um passo atrás e, antes de mais nada, analisar nossos dados à luz de outros levantamentos feitos internacionalmente, comparando as estruturas das medidas de *bullying* utilizadas e registrando as limitações e as boas práticas. Após esse passo passamos a trabalhar, aí sim, com os dados da PeNSE e do PISA, de forma consciente de suas limitações, mas também de suas potencialidades, realizando análises descritivas e multivariadas junto aos dados, buscando compreender como o *bullying* nas escolas se associa a diversos fatores individuais e contextuais.

Desta forma, estabelecemos as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais medidas de *bullying* entre adolescentes no ensino básico estão disponíveis para o Brasil?
2. Até que ponto as medidas de *bullying* entre adolescentes no ensino básico disponíveis para o Brasil estão adequadas à mensuração desse fenômeno? Elas medem, de fato, o fenômeno *bullying*?
3. Se não, quais melhorias devem ser realizadas nessas medidas para que elas possam mensurar o *bullying* adequadamente?
4. Qual a prevalência de vitimização por *bullying* apontada por cada medida (PeNSE e PISA)?
5. Quais fatores de cunho individual e contextual, presentes em ambas as bases, estão associados a maiores e menores níveis de vitimização por *bullying*?
6. Há proximidade entre as prevalências de vitimização por *bullying* apontadas pelas medidas? Se não, por que?
7. Há semelhanças entre as associações da vitimização por *bullying* com outros fatores de cunho individual e contextual apontadas por cada medida? Se não, por que?

Esta pesquisa visa contribuir para o enriquecimento da discussão sobre o *bullying* no Brasil, auxiliando no aprimoramento das formas como o conceito tem sido definido e operacionalizado no país. Trata-se de um esforço inédito de olhar com cuidado e zelo para os modos como se produzem dados quantitativos sobre *bullying*, analisando até que ponto as medidas conseguem captar o fenômeno adequadamente em sua singularidade. Considerando que o *bullying* tende a ser apontado no debate público como justificativa para a prática de atos de violência extrema – os quais encontram-se em expansão no Brasil – faz-se extremamente relevante qualificar a discussão sobre o fenômeno. Para além da qualificação do debate, pretendemos também fornecer elementos que estimulem a melhoria da coleta de dados sobre o *bullying* no país, apoiando assim as intervenções desenvolvidas para mitigá-lo.

Para respondermos as questões de pesquisa, estruturamos esta tese da seguinte forma: no Capítulo 2, apresentamos um panorama da pesquisa internacional sobre *bullying* nas escolas, passando pelos primórdios da estruturação do campo de estudos, as definições de *bullying*, as tipologias, os critérios de definição, os perfis de envolvidos, os efeitos dos contextos escolares e as consequências para agressores e vítimas. No Capítulo 3, analisamos o campo de pesquisas sobre *bullying* escolar no Brasil desde seu surgimento até a atualidade, buscando pontuar seus desenvolvimentos e suas limitações.

Já no Capítulo 4, analisamos as diversas inconsistências do campo de pesquisa, com foco principalmente nos problemas de mensuração, que incluem o dilema da escolha dos informantes, o cuidado com as estruturas das questões e das propriedades psicométricas das medidas. No Capítulo 5, apresentamos os principais levantamentos sobre *bullying* realizados a nível global e elaboramos uma análise crítica das medidas da PeNSE 2019 e do PISA 2022 à luz das medidas de *bullying* captadas pelos principais levantamentos feitos internacionalmente.

No Capítulo 6, apresentamos os resultados das medidas de vitimização por *bullying* da PeNSE 2019 e do PISA 2022, analisando, comparativamente, o que cada uma dessas medidas aponta sobre a prevalência da vitimização por *bullying* no Brasil e a sua distribuição pelas regiões brasileiras, bem como sobre a associação do *bullying* com fatores individuais – como sexo e nível socioeconômico – e com fatores contextuais – como nível socioeconômico da escola, dependência administrativa, localização e área geográfica.

2. O CAMPO DE PESQUISA SOBRE *BULLYING* E O QUE SABEMOS SOBRE O FENÔMENO

2.1. As escolas e a violência

As escolas têm a função de transmitir conhecimentos acadêmicos e garantir o bom desempenho dos alunos no domínio desses conhecimentos, porém esse não é o único – e talvez nem mesmo o mais importante – papel que a escola desempenha. Ela também tem uma importante função de socialização primária, sendo responsável por oferecer às crianças, desde muito cedo, códigos culturais, normas de conduta, formas de lidar com a autoridade e com a diversidade, dentre outros repertórios. Ao longo do desenrolar desses múltiplos processos, a escola – e os sujeitos que a compõem – está constantemente sujeita a sofrer, presenciar e praticar violências (Debarbieux, 2001).

A violência é um fenômeno sociocultural que atinge toda a sociedade, as instituições, os grupos sociais e os sujeitos e que deve, portanto, ser abordada de forma holística, considerando todos os múltiplos aspectos envolvidos (Velho, 2000). A magnitude com que os diferentes grupos sociais são afetados, no entanto, não é uniformemente distribuída na sociedade. Alguns grupos, como negros, pessoas de menor status socioeconômico e homossexuais, por exemplo, são comumente mais afetados pela violência e mais especificamente pela violência escolar. Deve-se atentar, portanto, para o fato de que os episódios de violência no seio escolar podem estar relacionados com preconceitos, discriminações de cunho social e racial, bem como desrespeito à diversidade sexual (Stelko-Pereira; Williams, 2010).

Debarbieux e Blaya (2002) buscaram definir e delimitar o objeto de pesquisa “violência nas escolas”. Os autores defendem uma conceituação ampla, uma vez que uma definição excessivamente limitada pode excluir as experiências de algumas vítimas e esconder o fato de que a pior violência, muitas vezes, deriva da “microviolência”. Assim, os autores consideram que a violência nas escolas abrange não apenas os delitos contemplados pelo sistema jurídico, mas também diversos atos de delinquência não necessariamente passíveis de punição. Portanto, para eles, a definição de violência deve dar voz às vítimas: “a voz das vítimas deve ser levada em consideração na definição de violência, que diz respeito tanto a incidentes múltiplos e causadores de estresse que escapam à punição quanto à agressão brutal e caótica” (Debarbieux; Blaya, 2002: 61).

O comportamento violento que alguns alunos apresentam nas escolas resulta do desenvolvimento do indivíduo em interação com os contextos sociais, como família, escola e comunidade. Uma vez que todos esses contextos são permeados por processos de exclusão, preconceitos, crenças e valores competitivos e excludentes, os estudantes reproduzem muitas vezes essas distorções no ambiente escolar, gerando situações de violência escolar e *bullying* (Mello *et al.*, 2016).

O termo *bullying* deriva do inglês “*bully*”, que se traduz como “valentão, desordeiro, tirano”. Compreende um subconjunto de comportamentos agressivos, caracterizados principalmente pela intencionalidade e repetitividade das agressões e por um desequilíbrio de poder entre agressor e vítima. Envolve dominação e prepotência, por um lado, bem como submissão, humilhação, conformismo, sentimentos de impotência, raiva e medo, por outro (Mello *et al.*, 2016). Trata-se de um fenômeno que ultrapassa barreiras socioeconômicas, sendo encontrado sistematicamente em escolas públicas e privadas distribuídas nos mais variados contextos sociais, culturais e econômicos (Menesini; Salmivalli, 2017).

O *bullying* é caracterizado por Olweus (1994) como a exposição de um aluno, repetitivamente e ao longo do tempo, a práticas negativas por parte de um ou mais alunos. Estas práticas negativas abrangem toda ação implementada por alguém que causa dano, fere ou incomoda outra pessoa. Podem se manifestar por palavras (ameaças, escárnio, apelidos ofensivos), caracterizando o *bullying* verbal; por contato físico (bater, empurrar, estapear, puxar o cabelo, beliscar, impedir a passagem do outro), caracterizando o *bullying* físico; ou de forma mais subjetiva e insinuadora (gestos obscenos, exclusão, recusa em cumprir os desejos do outro), que caracteriza o *bullying* social. Mais recentemente, a bibliografia sobre o fenômeno passou a incluir também o *cyberbullying*, que abrange o *bullying* praticado em meio digital, em especial nas redes sociais (Bauman, 2013).

Embora a escola seja um ambiente onde o *bullying* é frequentemente encontrado, ela não deve ser vista como a única instituição responsável pela produção e reprodução desta violência. Trata-se de um fenômeno complexo, multicausal e multifacetado, enraizado também em questões macrosociais (Mello *et al.*, 2017). A bibliografia associa a prática do *bullying* a diversos fatores socioeconômicos e demográficos (idade, sexo, nível socioeconômico etc.), fatores psicológicos (solidão, não ter amigos, insônia), situações familiares (baixa supervisão familiar, violência familiar, faltar às aulas) e

comportamentos de risco (uso de substâncias psicoativas) (Oliveira *et al.*, 2018; Mello *et al.*, 2017).

Antunes e Zuin (2008) ressaltam a importância de se analisar, problematizar e interpretar os aspectos culturais (sociais, políticos e econômicos) e individuais envolvidos no *bullying*, uma vez que, na visão dos autores, tratam-se de manifestações do preconceito existente em sociedades e culturas pretensamente democráticas, mas na realidade autoritárias.

A seguir, discutimos o surgimento do “*bullying*” enquanto conceito e objeto de investigação, bem como a estruturação do campo de pesquisa sobre o *bullying* nas escolas.

2.2. Primórdios da pesquisa sobre *bullying* nas escolas

Os primórdios da pesquisa sobre o fenômeno das agressões entre pares remontam ao fim da década de 1960 e início de 1970, quando o termo “*mobbing*” começou a ser empregado na Suécia pra caracterizar a ação de um grupo de alunos ou de soldados que se reúnem contra um indivíduo desviante. O termo “*mob*” era utilizado no campo da psicologia social nos países de língua inglesa para designar um grupo de indivíduos reunido em prol de uma atividade ou objetivo em comum de forma pouco organizada e por um curto período de tempo (Olweus, 2013).

Em meados dos anos 1970, o psicólogo sueco-norueguês Dan Olweus, grande pioneiro da pesquisa sobre *bullying*, questionou a adequação do termo “*mobbing*” pra designar o tipo de perseguição entre pares que ele observava nas escolas. O principal motivo da inadequação era o caráter necessariamente grupal do *mobbing*, que obscurecia os casos de perseguição individual ou feita por pequenos grupos. Portanto, não se dava atenção para a figura do *bully*, o agressor, e acabava-se focando excessivamente no indivíduo que recebia a ação, a vítima, a qual era vista como responsável pela ação, por ser provocadora ou irritante para a maioria homogênea. Além disso, o caráter imediatista e situacional do *mobbing* não contemplava as perseguições sistemáticas e duradouras que alguns jovens sofriam nas escolas (Olweus, 2013).

Olweus realizou na Suécia no início dos anos 1970 as primeiras pesquisas sistemáticas sobre *bullying* entre escolares, as quais originaram o livro “Agressão nas escolas: valentões e bodes expiatórios”, publicado em sueco em 1973 e em inglês, em uma versão estendida, em 1978 (Olweus, 2013).

No início destas pesquisas, que tinham um caráter exploratório, ainda não era possível, ou mesmo desejável, ter uma definição clara e circunscrita de *bullying*. A necessidade de definição surgiu com uma campanha do governo da Noruega contra o fenômeno iniciada em 1983. Nesse contexto, foi desenvolvido o *Olweus Bullying Questionnaire*, publicado inicialmente em 1986, que incluía a mais citada (ainda hoje) definição de *bullying*: “Um aluno é vitimado por *bullying* quando ele ou ela é exposto, repetidamente ao longo do tempo, a ações negativas da parte de um ou mais estudantes”⁸. Posteriormente, foi acrescentado o componente do desequilíbrio de poder ou força, o qual ressaltava que o aluno que é vitimado tem dificuldade para se defender das agressões (Olweus, 2013).

Na década de 1980, Olweus realizou então uma ambiciosa pesquisa na Noruega, envolvendo 84.000 alunos, cerca de 400 professores e 1.000 pais, buscando obter informações sobre a extensão do *bullying* entre os estudantes, suas características e avaliar as intervenções realizadas. O autor verificou que um em cada sete alunos de sua amostra estavam envolvidos com o fenômeno. Desenvolveu então um programa de combate ao problema que conseguiu reduzir em 50% os episódios de *bullying* nas escolas norueguesas (Zoega; Rosim, 2009).

A experiência de Olweus despertou a atenção de outras nações do continente europeu, como Reino Unido, Portugal e Espanha, que desenvolveram ações bem sucedidas de prevenção e enfrentamento ao *bullying* na década de 1990. Em 2001, o tema despertou a atenção da Comunidade Econômica Europeia, que implantou um projeto de prevenção voltado para o *bullying* que abrangeu diversos países europeus (Zoega; Rosim, 2009).

O campo de estudos sobre *bullying* se expande internacionalmente e ganha grande destaque a partir da década de 1990. À tradição escandinava, une-se a tradição americana, com foco na agressão juvenil. Em contraste com a pesquisa escandinava, que destaca a situação das vítimas e as dinâmicas de grupo que incentivam e perpetuam os comportamentos de *bullying*, os estudos norte-americanos concentram-se nas diferenças individuais e fornecem *insights* sobre as cognições sociais e os comportamentos dos agressores, em comparação com seus pares bem ajustados socialmente (Juvonem; Graham, 2014).

⁸ Tradução livre: “A student is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students.” (Olweus, 2013: 5).

2.3. Definição e tipos de *bullying*

Como citado anteriormente, a primeira e mais citada definição de *bullying* foi aquela criada por Dan Olweus na década de 1980: “Um aluno é vitimado por *bullying* quando ele ou ela é exposto, repetidamente ao longo do tempo, a ações negativas da parte de um ou mais estudantes”. Posteriormente, essa definição foi expandida na revisão de seu questionário, que deu origem ao *Revised Olweus Bullying Questionnaire* (OBQ) ou *Olweus Bully/Victim Questionnaire* (Olweus, 1996). Nesta expansão, foi acrescentado o componente do desequilíbrio de poder entre agressor e vítima. A última versão do questionário (Olweus, 2007), a qual foi registrada, cita na própria definição vários exemplos de comportamentos que podem se configurar como *bullying*, além de ressaltar claramente os componentes – intencionalidade, repetitividade e desequilíbrio de poder – e especificar situações que não se caracterizam como *bullying* (Olweus, 2013).

Juvonen e Graham (2014) caracterizam a situação típica do *bullying*. Em geral, uma pessoa mais popular ou forte fisicamente abusa de seu poder para ameaçar, humilhar ou menosprezar uma vítima através de diversos comportamentos agressivos. As autoras ressaltam que o que caracteriza o *bullying* – e o distingue do simples conflito – não são apenas as agressões, mas sim a dinâmica de poder entre agressor e vítima.

Malta *et al.* (2010: 3.066) define o *bullying* como um conjunto de

comportamentos com diversos níveis de violência que vão desde chateações inoportunas ou hostis até fatos francamente agressivos, em forma verbal ou não, intencionais e repetidos, sem motivação aparente, provocados por um ou mais estudantes em relação a outros, causando dor, angústia, exclusão, humilhação e discriminação, por exemplo.

Marriel *et al.* (2006: 37) caracteriza-o como “atos repetitivos de opressão, tirania, agressão e dominação de pessoas ou grupos sobre outras pessoas ou grupos, subjugados pela força dos primeiros”.

Em 2014, o *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC) e o *Department of Education* (ED) dos Estados Unidos da América (EUA) lançaram uma definição padrão de *bullying* com o objetivo de melhorar a consistência e a comparabilidade dos dados recolhidos sobre o fenômeno e auxiliar organizações, pesquisadores, avaliadores, grupos comunitários, educadores, e autoridades de saúde pública na definição e coleta de dados sistemáticos sobre *bullying* que melhor subsidiem a pesquisa e os esforços de

prevenção. Essa definição preserva os três componentes-chave apontados por Olweus (1996), mas acrescenta três inovações: (1) o comportamento agressivo deve ser não desejado pela vítima; (2) a repetitividade não necessariamente precisa estar ocorrendo para um ato ser definido como *bullying*, mas basta que ele seja percebido como fortemente passível de ser repetitivo e; (3) o *bullying* exclui a violência entre irmãos e entre namorados adolescentes (Vivolo-Kantor *et al.*, 2014).

Diversas formas de tipificação do *bullying* são encontradas na bibliografia, sendo que algumas dividem-no em apenas duas categorias – *bullying* direto e indireto – enquanto outras utilizam três ou mais categorias – *bullying* físico (empurrões, tapas, socos, agressões com armas etc.), verbal (xingamentos, ofensas verbais), social (também chamado relacional ou indireto), *cyber* (praticado através da internet), etc. Juvonen e Graham (2014) explicam que, enquanto o *bullying* direto compreende confrontações diretas (agressão física ou verbal, ameaças, etc.) o *bullying* indireto envolve a manipulação relacional (exclusão do grupo de pares, disseminação de fofocas, etc.) e a intenção de danificar o status social da vítima.

O *bullying* relacional é o mais complexo de ser mensurado pois ocorre de forma mais encoberta e, muitas vezes, dentro do mesmo grupo de amigos, de modo que agressor e vítima têm níveis de status social semelhantes. Isso faz com que os alunos que praticam *bullying* relacional sejam mais aceitos socialmente que aqueles que praticam *bullying* físico. É possível que um membro do grupo esteja buscando excluir um outro membro de status elevado na tentativa de ocupar seu lugar. Já no *bullying* físico, em geral um agressor forte busca subjugar um colega fisicamente mais fraco e socialmente rejeitado (Casper; Meter; Card, 2015).

Casper, Meter e Card (2015) defendem que o *bullying* relacional só pode ser corretamente compreendido e mensurado a partir de uma visão abrangente da ecologia dos pares, já que a motivação subjacente desse tipo de agressão é justamente danificar as relações sociais da vítima. Trata-se de um fenômeno de grupo que envolve não apenas o agressor e a vítima, mas que depende fundamentalmente da colaboração do grupo de pares. Nesse contexto, a não ser que um membro do grupo defenda explicitamente a vítima, provavelmente será visto por ela como alguém que silenciosamente aprova a agressão.

2.4. Os componentes-chave do *bullying*

Desde os primórdios das pesquisas sobre *bullying*, uma das maiores preocupações era a de definir e delimitar o fenômeno estudado, diferenciando-o de outras violências ocorridas nas escolas. Para isso, foram sendo estabelecidos desde o início, e expandidos com o crescimento do campo de pesquisa, alguns critérios-chave para identificação e delimitação do *bullying*. Alguns deles, como a repetitividade e a agressividade intencional, já estavam presentes desde a primeira definição do problema, feita por Olweus nos anos 1980. Outros, como o desequilíbrio de poder entre agressores e vítimas, foram ganhando importância a partir do trabalho de outros autores (Smith *et al.*, 1999; Dake *et al.*, 2003).

Segundo Bjereld, Augustine e Thornberg (2020), esses componentes não apenas definem o *bullying*, mas também determinam a intensidade com que ele afeta as vítimas. O nível de gravidade, o grau de repetição e a presença de desequilíbrio de poder gera resultados mais graves para os estudantes que são expostos ao *bullying*.

2.4.1. Intencionalidade

A intencionalidade, ou agressividade intencional, implica uma intenção ou desejo de infligir algum dano, como lesão ou desconforto, a outro. Denota que o *bullying* é uma agressão proativa – não provocada por parte da vítima – e não reativa (Olweus, 2013). Esse critério é importante pois ressalta o caráter agressivo e prejudicial do *bullying* e o diferencia da brincadeira, da provocação amistosa entre amigos. Ainda assim, há uma discussão sobre a dificuldade de mensuração desse componente.

Segundo Olweus (2013), não há necessidade de se mensurar a intencionalidade perguntando ao agressor sobre suas intenções, mas sim analisando e compreendendo o contexto. Se a partir desta análise for possível assumir que o agressor sabe que seu comportamento será percebido pela vítima como nocivo, desagradável ou doloroso, tal conhecimento é suficiente para classificar as agressões como intencionais. Ele destaca que o critério da repetitividade também ajuda a garantir que o comportamento negativo é intencional. Muito dificilmente um aluno seria repetidamente agressivo ou intimidador com outro aluno de forma não intencional.

Volk, Veenstra e Espelage (2017) pretendem substituir o foco na intencionalidade (por ser difícil de medir) por um foco nos objetivos do *bullying*. Segundo eles, o *bullying* envolve objetivos imediatos: parecer legal, se exibir, gerar risadas nos colegas, disfarçar falhas, etc. Também é possível identificar alguns fins últimos, como, por exemplo: conseguir o melhor espaço para jogar no recreio ou ter mais parceiros sexuais. O agressor escolhe uma vítima bem mais fraca na tentativa de obter status social pois essa vítima representa apenas um meio através do qual ele envia um sinal para todos sobre sua disposição de usar a agressão para assegurar esse status.

2.4.2. Repetitividade

A repetitividade é um critério presente desde o início da pesquisa sobre *bullying*. Ele é o motivo pelo qual a maioria das medidas de *bullying* estabelece uma frequência mínima de ocorrência dos episódios – em geral, algumas vezes por mês – para classificar a relação como *bullying*. Esse critério é importante na medida em que ajuda a diferenciar o *bullying* das agressões ocasionais entre pares e ajuda a reforçar os outros dois critérios – a presença da repetitividade é um forte indício da presença de intencionalidade e desequilíbrio de poder.

No entanto, Olweus (2013) afirma que, embora tenha introduzido o critério, nunca o viu como absolutamente necessário. Juvonen e Graham (2014) apontam que não está claro que a repetição seja um componente necessário, na medida em que um único incidente traumático pode aumentar a expectativa e o medo de um abuso contínuo, o que deve ser levado em conta pelos programas de prevenção e enfrentamento ao problema.

2.4.3. Desequilíbrio de poder

Olweus (2013) afirma que, do ponto de vista conceitual, o desequilíbrio de poder entre agressor e vítima é a principal característica que distingue o *bullying* do comportamento agressivo em geral. Segundo Volk, Veenstra e Espelage (2017), é o aspecto mais importante na diferenciação do *bullying* de outras formas de agressão, é o que gera consequências mais graves para as vítimas e dificulta o sucesso das intervenções, na medida em que os agressores mais poderosos são menos suscetíveis a elas.

Segundo Olweus (2013), esse critério se relaciona com a questão de quem deve definir se uma situação é ou não *bullying*. Ele defende que a vítima deve ter esse poder de decisão, já que a complexidade, e muitas vezes sutileza, do *bullying* dificultam para qualquer observador externo identificar corretamente as situações. Portanto, a vítima deve ser o sujeito que diz se se trata de algo ordinário e corriqueiro ou de algo que a prende e a oprime. Por isso, no OBQ, esse critério é captado através da afirmação de que o aluno que é vítima de *bullying* tem dificuldade para se defender das agressões. Os motivos pelos quais a vítima não consegue se defender facilmente são provavelmente relacionados a fatores objetivos como força física ou maioria numérica do lado do agressor, mas também a aspectos mais sutis como popularidade junto ao grupo de pares e autoconfiança.

O desequilíbrio de poder é o que garante a perpetuação do *bullying* ao longo do tempo, já que a falta de poder das vítimas é o que sabota sua habilidade de criar uma estratégia efetiva de defesa. Além disso, muitas pessoas têm a tendência de buscar se associar com pessoas poderosas que podem, direta ou indiretamente, ajudá-las a alcançar seus próprios objetivos, o que explica tanto a popularidade de muitos agressores quanto o comportamento de várias testemunhas, que em vez de defender a vítima acabam auxiliando os agressores (Volk; Veenstra; Espelage, 2017).

Este é o critério que mais seguramente permite diferenciar o *bullying* da agressividade entre pares. A agressividade é algo muito mais amplo que o *bullying*. Ela pode representar coisas muito diversas, inclusive uma resposta natural a uma sociedade opressora ou a uma situação de desvantagem. Por isso é preciso deixar claro para os estudantes a diferença entre ser exposto a comportamento agressivo em um relacionamento no qual há desequilíbrio de poder, ou seja, sofrer *bullying*, e ser exposto a atos agressivos (recorrentes) em brigas ou conflitos entre estudantes com poder ou força aproximadamente iguais (Olweus, 2013).

Embora seja tão importante, o critério do desequilíbrio de poder é frequentemente não incluído nas mensurações do *bullying* (Bjereld; Augustine; Thornberg, 2020; Olweus, 2013). O desafio da mensuração é que a assimetria de poder pode se manifestar de diversas formas, dependendo de fatores individuais, temporais e ambientais. Ela não se restringe a questões de popularidade ou força física, mas pode se manifestar também de formas que apenas as pesquisas qualitativas podem decifrar, como nos casos de *bullying* praticados entre amigos (Volk; Veenstra; Espelage, 2017).

Não incluir o critério é temeroso pois ameaça a distinção entre *bullying* e agressão/vitimização entre pares, fazendo com que alunos que não são vítimas de *bullying* acabem sendo classificados como tal. Na agressão/vitimização entre pares em geral (desconsiderando-se o *bullying*), mesmo os alunos que iniciam agressões contra os colegas provavelmente serão também alvo de agressões por parte de seus oponentes. Então, esses alunos corretamente responderão sim para uma pergunta que visa captar vitimização por pares sem incluir um critério de desequilíbrio de poder, embora não possam ser de fato considerados vítimas de *bullying*. A classificação equivocada desses estudantes como vítimas aumentará a sobreposição entre agressores e vítimas, bem como os níveis de correlação entre as variáveis que mensuram prática e vitimização, possivelmente levando à conclusão de que agressores e vítimas são as mesmas pessoas, ou pelo menos pessoas muito parecidas entre si (Olweus, 2013).

O desequilíbrio de poder denota a gravidade do *bullying* para as vítimas. Comparados com os alunos que sofrem apenas vitimização por pares não caracterizada por desequilíbrio de poder, as vítimas de *bullying* – evidenciado por desequilíbrios de poder em termos de força física, popularidade ou maioria numérica – apresentam maiores taxas de depressão, sentem-se mais ameaçados, com menos controle sobre as situações e buscam mais apoio social (Hunter; Boyle; Warden, 2007).

2.5. Perfis de pessoas em envolvimento com o *bullying*

2.5.1. Agressores

Embora as prevalências estimadas para a prática de *bullying* variem entre os estudos, os levantamentos em larga escala realizados em nações ocidentais sugerem que cerca de 4% a 9% dos jovens praticam *bullying* (Juvonem; Grahan, 2014). Dentre as características associadas a eles, destaca-se o sexo. Em praticamente todas as pesquisas, os alunos do sexo masculino apresentam maiores chances de envolvimento com o *bullying* enquanto agressores em comparação com as alunas (Dake *et al.*, 2003; Olweus, 1998; Silva; Costa, 2016; Silva; Vilela; Oliveira, 2024, entre outros). O sexo é um importante fator de diferenciação nas práticas de *bullying*. Estudantes do sexo masculino são mais predispostos a se envolverem com o *bullying* físico, no qual a força e a disposição para o confronto corporal se destacam (Olweus, 1998; Juvonem; Grahan,

2014). Já no que se refere ao *bullying* relacional, embora se trate de uma forma de agressividade que a opinião pública frequentemente atribui ao sexo feminino, não são encontradas diferenças significativas no envolvimento de meninos e meninas (Juvonem; Grahan, 2014).

Olweus (1998) aponta ainda que a distribuição das práticas de *bullying* e da vitimização ao longo das séries escolares não é homogênea. Ele observa que a frequência da vitimização por *bullying* forma uma curva descendente ao longo das séries do ensino fundamental, tanto para meninos quanto para meninas. Entre os anos do fundamental, o descenso é mais acentuado que entre os anos do ensino médio, embora a vitimização por *bullying* seja muito mais frequente, no geral, entre os alunos do ensino fundamental que do ensino médio.

A fase de transição do ensino fundamental para o médio destaca-se. Nela, muitos alunos que mudam de escola desejam conquistar poder na escola nova. Assim, o *bullying* se intensifica e há associação entre o comportamento agressivo e o destaque social na escola nova. Novas hierarquias sociais são formadas com base na agressão. Com base nas evidências atuais, é difícil determinar se essas transições envolvem principalmente mudanças ambientais (por exemplo, escolas maiores, maior anonimato) ou se trata-se de uma combinação de fatores ambientais e de desenvolvimento (por exemplo, puberdade) (Juvonem; Grahan, 2014). No Brasil, segundo dados da PeNSE 2019, as maiores taxas de vitimização por *bullying* são encontradas justamente entre os alunos que estão vivendo, ou viverão em breve, essa transição, ou seja, entre estudantes que se encontram no 1º ano do Ensino Médio e no 9º ano do Ensino Fundamental (IBGE, 2021).

Casper, Meter e Card (2015) apontam diferenças nos motivos por trás do envolvimento com o *bullying* em cada fase. Na infância, deficiências na autorregulação e a falta de habilidades sociais são vistos como as principais razões do envolvimento com o *bullying*. Mais tarde, com o avanço do desenvolvimento das áreas cognitiva, social e emocional, a motivação provavelmente passa a ser um desejo de ganhar poder social e controlar recursos através da manipulação do relacionamento com os colegas, além de se proteger de ameaças aos objetivos de demonstrar influência social dentro o grupo de pares.

Quanto às características psicossociais, esses alunos tendem a apresentar elevado status social, são frios, calculistas, têm baixa empatia, autoestima elevada e buscam estrategicamente uma posição de domínio no grupo. Eles mantêm uma autoimagem

positiva culpando e agredindo os outros em vez de aceitar a responsabilidade pelos eventos negativos que provocam. Tendem a enxergar intencionalidade hostil em situações sociais ambíguas. Em geral, recebem *feedback* positivo do grupo de pares (Juvonem; Grahan, 2014). Eles apresentam baixos níveis de adesão a valores morais como respeito, justiça e solidariedade, em comparação com os demais estudantes (Tognetta; Oliveira; Bonfim, 2021).

Não há um consenso sobre a saúde mental dos agressores. Embora Juvonen *et al.* (2003) tenha registrado, junto a uma amostra de agressores identificados pelos pares, menores chances de depressão, ansiedade social e solidão que os adolescentes socialmente ajustados, Mello *et al.* (2017) e Oliveira *et al.* (2018) relataram maiores níveis de solidão, insônia e ausência de amigos entre uma amostra de praticantes autorrelatados.

Algumas características do relacionamento do aluno com a família também se destacam. Alunos que sofrem castigos físicos por parte de familiares têm maiores chances de praticar *bullying* na escola (Mello *et al.*, 2017; Oliveira *et al.*, 2018), embora esta exposição a agressões físicas de familiares também seja uma característica associada à vitimização por *bullying* (Silva *et al.*, 2018; Mello *et al.*, 2016). A baixa supervisão familiar – alunos que faltam às aulas sem conhecimento dos pais, por exemplo – também é uma característica associada aos praticantes de *bullying*, enquanto a presença da supervisão familiar mostra-se como protetora do envolvimento do aluno com a prática de *bullying* (Mello *et al.*, 2017; Oliveira *et al.*, 2018).

A relação entre a prática de *bullying* e outros comportamentos desviantes também atrai a atenção de grande parte da literatura sobre o tema. Associações significativas foram encontradas em diversos casos. Observou-se que os alunos envolvidos com o *bullying* como agressores têm maior predisposição que os demais para se envolverem em outros comportamentos desviantes ou autodestrutivos, tais como consumo de álcool, tabaco, brigas, porte de armas, vandalismo, roubos, dentre outros (Mello *et al.*, 2017; Oliveira *et al.*, 2018; Dake *et al.*, 2003).

2.5.2. Vítimas

Juvonem e Grahan (2014) apontam que, sendo o *bullying* um comportamento no qual, tipicamente, um aluno mais forte ou poderoso busca ganhar e sustentar uma posição

de domínio dentro do grupo de pares subjugando um colega mais fraco ou menos poderoso, o *bullying* raramente é direcionado de forma aleatória. “Para entender quais fatores aumentam o risco de sofrer *bullying*, é útil considerar que tipo de reação pode ser recompensadora para os agressores. Em outras palavras, quem faz um alvo ‘seguro’ para fazer o valentão se sentir poderoso?” (Juvonen; Graham, 2014: 165).

Olweus (1993 e 1998) identifica dois perfis de vítimas: (1) vítimas passivas ou submissas, que compreendem indivíduos inseguros, sensíveis, com baixa autoestima, que não respondem a ataques e nem a insultos e tendem a internalizar problemas; e (2) vítimas provocadoras, que combinam modelos de ansiedade e reação agressiva e fazem tentativas frustradas de retaliação, que, por serem frustradas, representam também uma resposta emocional recompensadora para os agressores. Elas constituem um grupo numericamente inferior ao das vítimas passivas e, em geral, compõem o grupo das vítimas-agressoras.

As características psicológicas das vítimas passivas ou submissas apontadas por Olweus (1998) são ansiedade, insegurança, cautela, sensibilidade, baixa autoestima, opinião negativa de si e de sua situação pessoal, tendência a se sentirem fracassadas e estúpidas. Esses alunos tendem a estar sozinhos na escola, têm poucos amigos e, muitas vezes, não têm um amigo sequer na sala. Alguns dados indicam que eles apresentam relações mais próximas e mais positivas com seus pais, em especial com a mãe, o que para alguns professores denota um excesso de proteção materna para com o filho.

Tognetta, Oliveira e Bonfim (2021) identificaram que as vítimas apresentam forte aderência a valores morais como justiça e solidariedade, em comparação com os agressores, expectadores e não envolvidos. Já a adesão ao valor moral do respeito varia em função da situação hipotética apresentada ao aluno. Quando as situações tratam especificamente de *bullying*, a adesão é menor. As autoras apontam que, ao se perceber enquanto vítima, o aluno parece incorporar a “falta de respeito” na própria identidade, indicando que ele pode atribuir um certo “merecimento” pela falta de respeito que sofre.

Em geral, a vitimização por *bullying* está associada a diversos problemas de ajustamento, como depressão, ansiedade, solidão, problemas psicossomáticos, insônia e dificuldades acadêmicas (Juvonen; Graham, 2014; Mello *et al.*, 2016; Silva *et al.*, 2018). Porém, não está claro se esses fatores são consequências ou causas do *bullying*. As

⁹ Tradução livre: “To understand what factors increase the risk of being bullied, it is useful to consider which type of reactions might be rewarding for bullies. In other words, who makes a “safe” target in making the bully feel powerful?”

investigações mais aprofundadas mostram que são causa e consequência ao mesmo tempo, configurando um ciclo vicioso (Juvonem; Grahan, 2014).

Algumas características físicas que representam desvios em relação ao status social “valorizado”, tais como obesidade, deficiências, maturação puberal fora de hora e LGBTQIA+¹⁰, aumentam as chances de vitimização por *bullying*. O status social marginal faz com que o *bullying* seja mais intenso e duradouro, já que o jovem, muitas vezes, não recebe suporte de nenhum membro do grupo. A dificuldade de estabelecer amizades favorece o *bullying* (Juvonem; Grahan, 2014).

Nem todas as vítimas sofrem as consequências da vitimização por *bullying* na mesma intensidade. Volk, Veenstra e Espelage (2017) apontam que a medida com que a vítima experiencia o dano varia em função da frequência das agressões, multiplicada pela intensidade delas e pelo nível de resiliência da vítima. Quanto mais a repetição, a severidade e o desequilíbrio de poder estiverem presentes na relação, maior será o dano percebido pela vítima.

2.5.3. Vítimas-agressoras (*Bully-victims*)

As vítimas-agressoras compreendem os estudantes que são, ao mesmo tempo, vitimados por *bullying* e praticantes de *bullying*. Diferentemente dos agressores “puros”, as vítimas-agressoras têm maiores tendências de apresentar baixa popularidade, baixa habilidade social e maiores riscos físicos e mentais. Em geral, eles não têm os recursos necessários (popularidade, força, autocontrole, etc.) para garantir os resultados desejados por meio do poder. Eles tentam imitar um comportamento de sucesso, mas são incapazes de obter os mesmos resultados (Volk; Veenstra; Espelage, 2017).

Em geral, seu comportamento agressivo é mais impulsivo, defensivo e direcionado por emoções que por objetivos. É possível que seu comportamento configure uma forma de agressividade deslocada, na qual, em vez de buscarem se defender dos seus agressores, direcionam a raiva para alvos mais fracos. Trata-se de uma atitude de natureza defensiva que visa reduzir os níveis de *bullying* que ele próprio sofreria (Volk; Veenstra; Espelage, 2017).

¹⁰ Lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, *queer*, intersexuais, assexuais e outros.

2.6. Perspectiva de grupo

Parte da bibliografia sobre *bullying* afirma que o fenômeno deve ser visto de forma mais ampla, como um processo grupal. Salmivalli *et al.* (1996) identificam seis papéis sociais associados às dinâmicas de *bullying*: vítimas, agressores, incentivadores do agressor, assistentes do agressor, defensores das vítimas e *outsiders*. Juvonem; Grahan (2014) demonstram que o comportamento dos pares desempenha um papel crítico no *bullying*. Nos casos das vítimas com status social marginal, as autoras apontam que, quando uma criança obesa ou um jovem de minoria sexual tem amigos ou é aceita pelos colegas, as chances de sofrer *bullying* diminuem. Mesmo a presença de apenas um amigo pode proteger os jovens contra o *bullying* e diminuir o grau com que os vitimados se sentem angustiados (Juvonem; Grahan, 2014).

Em geral, o *feedback* social do *bullying* é mais positivo que negativo. Embora afirmem que condenam o *bullying*, a maioria dos alunos reforça os episódios rindo e raramente intervêm. Fazem isso para proteger seu próprio status social, reputação e segurança física. Ainda assim, embora os colegas, mesmo amigos íntimos, muitas vezes não defendam diretamente as vítimas, o apoio emocional de um amigo desempenha um papel crítico na forma como elas são afetadas por serem vitimadas. Por exemplo, um estudo recente mostra que, embora as vítimas de *bullying* sejam mais propensas a ter problemas de internalização ao longo do tempo, aquelas que relatam receber apoio emocional de um amigo estão mais protegidas (Juvonem; Grahan, 2014).

Olweus (2013), por outro lado, não dá muita ênfase para a perspectiva grupal. Ele afirma que as pesquisas mostram que apenas poucos alunos de cada sala são bastante e diretamente engajados na prática de *bullying*, enquanto a maioria não se envolve, ou se envolve apenas indiretamente ou em papéis marginais. Os relatos das vítimas apontam que a maior parte delas são agredidas por pequenos grupos de dois ou três alunos e outra porção considerável, que varia de 25% a 35%, é vitimada por um único estudante.

2.7. Efeitos dos contextos escolares

Embora o *bullying* seja estudado como um fenômeno majoritariamente escolar, poucas pesquisas conseguiram analisar de fato os efeitos do contexto escolar. No conjunto das investigações já realizadas, o clima escolar destaca-se como o fator mais forte

(Juvonem; Grahan, 2014). A existência de um clima escolar negativo, caracterizado por um sentimento geral de insatisfação e falta de pertencimento, está diretamente ligada à presença de contextos de violência, vitimização e *bullying* (Flores-González; Retamal-Salazar, 2011; Silva; Costa, 2016).

Em Silva e Costa (2016), ao medirmos os efeitos de fatores individuais e contextuais nas práticas de *bullying*, apontamos também efeitos da presença da polícia, do comportamento agressivo dos professores e da existência de outros desvios e violências nas escolas, todos esses associados a maiores níveis de *bullying*. Embora, em geral, raramente a escola recorra à polícia para a resolução do *bullying* entre os alunos, sua presença na escola está associada a ocorrências de outras práticas violentas – tais como agressões físicas, furtos, roubos e porte de armas – que indicam a existência de um contexto generalizado de desvios que, por sua vez, também está associada a uma maior presença de *bullying*.

A presença da polícia pode indicar ainda um distanciamento dos atores que representam a escola em relação aos problemas dos alunos e um apelo à criminalização dos atos destes, o que exclui o diálogo do processo educativo e prejudica a construção de um clima escolar positivo (Silva; Salles, 2010). Além disto, em contextos onde, segundo as percepções dos alunos, os professores apresentam comportamentos agressivos, foram registrados maiores níveis de agressão por *bullying* (Silva; Costa, 2016). Segundo Hurford *et al.* (2010), quando a relação professor-aluno é pautada pela desigualdade de tratamento – alguns grupos são tratados com maior permissividade e outros de forma mais desfavorável – e pela falta de abertura e de interesse dos professores pelos estudantes, são registrados maiores níveis de *bullying*.

A presença de diversidade racial é apontada como um fator coibidor do *bullying*, pois promove relações de poder mais balanceadas entre os alunos. Um estudo realizado nos Estados Unidos da América mostrou que a presença de uma maior diversidade étnica, tanto na sala de aula quanto na escola, reduz os níveis de vitimização de negros e latinos, pois faz com que múltiplos grupos étnicos compartilhem o poder no ambiente escolar (Juvonem; Nishina; Graham, 2006). No Brasil, não encontramos estudos que tenham testado o efeito da diversidade racial nos níveis de *bullying*.

De maneira geral, as escolas e as turmas que têm pouca diversidade tendem a apresentar maiores níveis de *bullying*, já que a força da norma social faz com que os

alunos que apresentam desajustes sociais tenham mais dificuldade de se estabelecerem (Juvonem; Grahan, 2014).

2.8. Consequências para os envolvidos

O envolvimento com o *bullying* não é um problema escolar corriqueiro, passageiro e sem maiores consequências. Tal experiência frequentemente resulta em sérias consequências a longo prazo e problemas de ajustamento para ambos os grupos, mas de natureza diferente: para as vítimas, depressão e outras problemas de internalização; e para os agressores, comportamentos desviantes e outros problemas de externalização (Olweus, 2013).

Sobre os efeitos de longo prazo, pode-se afirmar que os agressores apresentam maiores chances de envolvimento em comportamento antissocial e criminoso na fase adulta. Segundo um estudo de Olweus (2013), 55% dos agressores tinham pelo menos uma condenação, contra apenas 9,8% entre os não agressores. Já as vítimas têm maiores chance de sofrer depressão na vida adulta (Olweus, 2013). Além disso, elas apresentam dificuldades psicossociais, com riscos elevados não apenas de depressão, mas também de fobias e distúrbio do pânico (Juvonem; Grahan, 2014). De modo geral, sejam os agressores ou as vítimas, ambos são responsáveis por gerar mais gastos sociais que os não envolvidos, em termos de demanda aos sistemas de saúde ou de controle social (Olweus, 2013).

A seguir, analisaremos o campo de pesquisas sobre *bullying* escolar no Brasil desde seu surgimento até a atualidade, buscando pontuar seus desenvolvimentos e suas limitações.

3. A PESQUISA SOBRE *BULLYING* NO BRASIL

3.1. E antes de tudo, o que havia? Os precedentes da pesquisa sobre *bullying* no Brasil

O campo de pesquisas sobre *bullying* no Brasil era praticamente inexistente até o final dos anos 1990 (Nogueira, 2005b). Até mesmo o campo de pesquisas sobre o tema mais amplo da “violência escolar” era incipiente nesta época, com estudos esparsos que não permitiam generalizações confiáveis sobre o fenômeno e nem buscavam criar um quadro teórico interpretativo em torno do assunto (Sposito, 2001). No início dos anos 2000, os diagnósticos quantitativos em torno do tema da violência escolar ainda eram raros. Ainda assim, já naquela época percebia-se o surgimento de um ramo das pesquisas da área que focavam nas formas de agressão interpessoal entre os atores escolares, sobretudo entre os alunos. Esse processo iniciou-se nos anos 1990, quando parte das pesquisas passam a observar a violência nas formas de sociabilidade entre os alunos, em especial agressões verbais e físicas, além de ameaças (Sposito, 2001).

Também nos anos 1990, começa-se a questionar a ideia de que a violência escolar estaria restrita aos colégios de periferia (Antunes; Zuim, 2008; Minayo, 1999; Sposito, 2001). Uma pesquisa sobre violência escolar realizada na cidade do Rio de Janeiro identificou que os jovens de estratos privilegiados relatavam sofrer mais ameaças e agressões físicas nas escolas que os jovens de origem popular (Minayo, 1999).

Nesta época, passa a ficar evidente não apenas que o fenômeno não se restringe às periferias das grandes cidades, mas também que não é passível de contenção a partir da simples implantação de medidas de segurança interna nos estabelecimentos. Isso tornou o campo de pesquisas sobre violência escolar, que antes era bastante direcionado para as invasões e depredações cometidas contra o patrimônio da escola, muito mais amplo e complexo (Antunes; Zuim, 2008; Sposito, 2001). Ainda assim, estas práticas violentas detectadas nas interações entre os alunos eram interpretadas, em grande parte, como problemas de comportamento e formas menos graves de violência, e não como *bullying* (Araújo, 2002; Nogueira, 2005b).

Em uma pesquisa sobre violência nas escolas realizada em Belo Horizonte em 1997, as agressões aluno-aluno representaram 35% dos episódios de violência mapeados, dentre furtos, depredações, ameaças de morte, tráfico de drogas, etc., tendo sido o tipo de violência mais diagnosticado. Ainda assim, apesar desta superioridade numérica, as

agressões entre os alunos não despertavam grande interesse à época porque eram, em grande parte, consideradas características normais da etapa de desenvolvimento e amadurecimento dos adolescentes (Araújo, 2002).

Nogueira (2005b) analisou a produção científica dos programas de pós-graduação em Educação da USP e da PUC/SP, no período de 1990 a 2000, sobre a temática “escola e violência”. Em nenhuma das teses e dissertações analisadas, o *bullying* havia sido sequer mencionado. A autora observou que a literatura especializada à época tratava do tema “violência escolar” de forma difusa, não fazendo distinção entre a violência, as incivildades e o *bullying*. Ainda assim, havia um consenso de que não apenas as violações físicas entre alunos deveriam ser objeto de atenção, mas também que outras agressões mais “sutis” eram graves por serem capazes de produzir grandes sofrimentos e traumas. Para identificá-las, a recomendação era dar voz às vítimas, permitindo que os sentidos percebidos pelos envolvidos delineassem as noções sobre violência.

Os tipos de violência mais mencionados pelos pesquisadores à época eram: a violência física, com agressões físicas, brigas e depredações; e a violência não física, com ênfase nas agressões verbais, humilhações e preconceitos. A maioria das pesquisas lançava mão do uso de levantamentos de campo de cunho qualitativo, com a utilização de entrevistas, questionários e observação. Já os estudos que se voltavam principalmente para a violência *da* escola, aquela produzida no ambiente pedagógico, davam maior destaque às questões de indisciplina entre os estudantes (Nogueira, 2005b).

Ainda que no início dos anos 2000 a pesquisa sobre *bullying* começasse a se fortalecer no Brasil, o campo ainda era bastante incipiente, visto que a maioria dos estudos sobre violência escolar abordava o fenômeno de forma ampla, sem se ater aos critérios de repetitividade e desequilíbrio de poder que caracterizam o *bullying*. Por ser pouco estudado e discutido pela opinião pública no Brasil, não haviam, à época, indicadores nacionais que permitissem ter uma visão completa da realidade brasileira do *bullying* nas escolas e realizar comparações com as realidades de outros países (Nogueira, 2005b).

3.2. Surgem as primeiras investigações: os anos 2000 - 2010

O primeiro estudo, identificado na bibliografia, sobre *bullying* no Brasil foi realizado em 1997 por um grupo de pesquisadores da área de educação física da Universidade Federal de Santa Maria – Angelita Jaeger, Marta Canfield e demais colegas

– junto a 715 alunos do ensino fundamental de quatro escolas públicas das cidades gaúchas de Santa Maria, Agudo e Silveira Martins (Jaeger *et al.*, 1997). Embora não tenham dedicado tanta atenção aos critérios de frequência e desequilíbrio de poder das agressões, os fatos de terem utilizado uma adaptação do questionário de Olweus (1989) para diagnosticar os comportamentos agressivos entre os estudantes, bem como terem obtido resultados semelhantes aos de estudos internacionais sobre *bullying*, permitem inferir que se tratou de uma investigação sobre *bullying* nas escolas.

Os tipos de *bullying* diagnosticados, do mais frequente ao menos frequente, foram: chamar por nomes feios, falar mal, bater e/ou chutar, tirar coisas, meter medo e não conversarem com o aluno. Entre as crianças e os adolescentes, 17,4% admitiram ter sido agredidos na última semana anterior à pesquisa. Os locais de maior ocorrência foram os recreios e as salas de aula. A maior parte dos agressores eram da mesma sala das vítimas ou mais velhos, sendo que os meninos agrediam mais que as meninas. Tal como era apontado pela pesquisa internacional e seria confirmado por diversas pesquisas no Brasil futuramente, os alunos mais jovens (1ª a 4ª série) praticavam mais agressões físicas e à medida que os estudantes cresciam (anos finais do ensino fundamental) as agressões verbais tornavam-se mais comuns (Jaeger *et al.*, 1997).

Posteriormente, em 2002, os pesquisadores Lopes Neto, Monteiro Filho, e Saavedra coordenaram, à frente da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA), um diagnóstico e um programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes de 11 escolas públicas e privadas do município do Rio de Janeiro. Nessa pesquisa, eles já se referiam explicitamente a *bullying* nas escolas e não a termos mais genéricos como agressividade ou comportamento agressivo.

A iniciativa envolveu 5.875 alunos dos anos finais do ensino fundamental e teve patrocínio da Petrobrás, bem como apoio da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro e do IBOPE. Os autores sustentavam que o *bullying* era um problema disseminado entre todas as escolas, embora muitas não admitissem sua existência por desconhecimento ou negação. Identificavam quatro tipos de envolvimento com *bullying*: alvos, autores, alvos/autores e testemunhas. As prevalências encontradas foram de 16,9% de alvos, 12,7% de autores e 10,9% de alvos/autores. Os tipos de *bullying* mais identificados foram: apelidar (54,2%), agredir (16,1%), difamar (11,8%) e ameaçar (8,5%). O local de ocorrência mais frequente foi a própria sala de aula, seguida do recreio, do portão e dos corredores da escola (Lopes Neto; Monteiro Filho; Saavedra, 2003).

A partir dos anos 2000, deu-se não apenas o surgimento do campo de pesquisas sobre *bullying* no Brasil, mas também um grande aumento no número de pesquisas publicadas a nível mundial. Em uma pesquisa bibliográfica de âmbito internacional feita na base de dados PsycInfo buscando trabalhos publicados entre 1968 e 2004, a partir da palavra-chave “*bullying*”, foi verificado que, dos 843 trabalhos encontrados, mais da metade (472) haviam sido publicados entre 2000 e 2004 (Catini, 2004). No Brasil, começava a disseminar-se a ideia de que o *bullying* está presente em todas as escolas, tem consequências graves e de longo prazo para agressores e vítimas e que reflete os valores de uma sociedade onde a violência e a opressão são toleradas (Ruotti; Alves; Cubas, 2006).

Um dos estudos precursores sobre *bullying* no Brasil, e ainda hoje um dos mais citados, é o da educadora Cleo Fante (2005). Entre os anos de 2000 e 2004, a pesquisadora realizou quatro levantamentos, registrando a presença inegável do *bullying* em todas as escolas visitadas. Os resultados foram publicados em 2005 no livro “Fenômeno *bullying*: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz”, o qual teve oito edições e contribuiu para a disseminação do debate qualificado sobre o fenômeno no solo brasileiro (Fante, 2005).

O primeiro estudo, no ano 2000, foi realizado junto a 430 alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio de uma escola particular de Barretos, interior paulista. Visava detectar, por meio de um questionário próprio, os tipos de violência que existiam entre os estudantes, os locais onde elas ocorriam e os determinantes de tais condutas. Detectaram que 18% dos alunos eram vítimas de *bullying*, 14% eram agressores e 9%, vítimas agressoras. O segundo estudo, realizado em 2001, abrangeu um universo de 431 alunos de 7 a 16 anos de cinco escolas públicas e privadas de dois municípios do interior paulista, um pequeno (4.000 habitantes) e um grande (400.000 habitantes). Esse estudo registrou 21,4% de vítimas de *bullying*, 15,6% de agressores e 10,1% de vítimas agressoras. Em ambos os estudos, os locais de maior ocorrência de *bullying* foram as próprias salas de aula (Fante, 2005).

O terceiro estudo de Fante (2005) foi realizado em uma escola municipal de São José do Rio Preto (SP), com aproximadamente 450 alunos, e envolveu uma estratégia mais ampla, na qual não apenas os discentes, mas também professores e funcionários foram entrevistados. Nesse caso, foram detectadas 25,6% de vítimas de *bullying*, 22% de agressores e 19,3% de vítimas agressoras. Entre os professores, 65% apontaram notar

agressões frequentes entre os alunos e 95% consideravam que o *bullying* configurava um problema para a convivência escolar. Já entre os funcionários, 75% notavam maus-tratos frequentes entre os estudantes e 100% consideravam que o contexto familiar determinava tais condutas. Houve ainda um quarto estudo realizado em 2003 em uma escola estadual de uma cidade de cerca de 10.000 habitantes de São Paulo. Participaram 450 alunos dos anos finais do ensino fundamental e foram detectadas 24% de vítimas, 8% de agressores e 13% de vítimas agressoras (Fante, 2005).

Sobre a evolução do *bullying* ao longo das séries escolares, foi observado que, ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental, o *bullying* vai se intensificando entre os alunos e, embora as agressões físicas sejam o tipo predominante ao longo de todo esse período, nos últimos anos do fundamental I os maus-tratos físicos passam a associar-se a ameaças e chantagens. Já do início do fundamental II em diante, os alunos passam a usar formas menos perceptíveis de agressão, como difamações, ofensas, discriminações, apelidos, abusos sexuais, furtos e exclusão do grupo. Entre os 13 e 14 anos, com a afloração da puberdade, as ofensas de cunho sexual atingem seu auge. No ensino médio, por sua vez, a maioria das agressões ocorre de forma bastante disfarçada, através de ameaças, ofensas e apelidos (Fante, 2005).

A primeira pesquisa de caráter qualitativo acerca do *bullying* escolar no Brasil, a qual identificamos, foi a tese de doutorado da pesquisadora da área da psicologia Nilza Catini (2004). A coleta de dados envolveu entrevistas semidirigidas e a realização de desenhos, os quais foram confeccionados sob recomendações de que as crianças e adolescentes retratassem o que lhes viesse à cabeça ao pensar em “violência” e “agressão física ou verbal que tivesse acontecido com elas”. Um dos objetivos do desenho era reduzir a ansiedade natural dos participantes.

A pesquisa envolveu 41 participantes de 8 a 15 anos frequentadores de um Núcleo Comunitário de Crianças e Adolescentes (NCCA), vinculado à Secretaria Municipal da Assistência Social, da Prefeitura Municipal de Campinas (SP). Era um espaço voltado para proteção e inclusão social de crianças vulneráveis, que estava localizado em um bairro de nível socioeconômico baixo, com elevados índices de desemprego e violência. As crianças e adolescentes eram frequentadores do ensino fundamental em uma escola municipal próxima ao Núcleo (Catini, 2004).

A investigação buscava verificar de que forma fatores culturais, bem como normas e valores contextuais, agregados a partir do contexto socioeconômico, se refletiam em

manifestações de violência como o *bullying* praticado entre os alunos. As prevalências de *bullying* encontradas foram de 16% para os agressores e 29% para as vítimas. Os tipos mais detectados foram: apelidar, xingar, culpar, ameaçar, irritar, olhar a lição, balançar a carteira, atrapalhar a brincadeira, isolar, excluir de conversas, ridicularizar, dentre outros (Catini, 2004).

Outra pesquisa realizada no início dos anos 2000 foi a de Marriel *et al.* (2006), a qual traz uma inovação em relação aos estudos anteriores, que se dedicavam basicamente a diagnosticar e descrever o fenômeno, ao introduzir o foco de sua pesquisa em um fator correlacional ao *bullying*. Sua pesquisa objetivava verificar a relação entre o *bullying* e a autoestima dos adolescentes. O levantamento, realizado em 2002, envolveu 1.686 alunos da 7ª série do ensino fundamental ao 2º ano do ensino médio (11 a 19 anos) de 19 escolas públicas e privadas do município de São Gonçalo (RJ).

Tratou-se de um estudo quanti-quali, com aplicação de questionários com escalas de autoestima e de envolvimento com violência, bem como realização de entrevistas. Dentre os resultados obtidos, 26% dos entrevistados apontaram terem sido humilhados na escola e 18% apontaram terem sido ameaçados. Os autores verificaram que a qualidade do relacionamento dos alunos com os amigos e com os professores estava significativamente associada ao nível de autoestima. Além disso, os adolescentes de baixa autoestima relataram com maior frequência serem humilhados, ameaçados, agredidos intensamente, roubados ou terem seus objetos pessoais destruídos na escola. O estudo não estabelece relação de causalidade, ou seja, não esclarece se a baixa autoestima antecede a vitimização ou vice-versa (Marriel *et al.*, 2006).

Em 2006, o governo do Estado de São Paulo publica o livro “Violência na Escola: Um Guia para Pais e Professores”, o qual dedica um capítulo inteiro ao *bullying*. Embora não tenham realizado um diagnóstico próprio do fenômeno, os autores Ruotti, Alves e Cubas (2006) apresentam, nesta obra, um amplo panorama sobre o *bullying*, trazendo resultados de pesquisas nacionais e internacionais, sobretudo dados detalhados dos diagnósticos e das iniciativas de enfrentamento realizadas por Dan Olweus (1991).

Também no ano de 2006, Francisco e Libório (2009) realizam uma pesquisa, de natureza quali-quantitativa, que teve como objetivo caracterizar o *bullying* em duas escolas públicas estaduais de Presidente Prudente (SP), através da aplicação de questionários semiabertos, junto a 283 alunos de 5as e 8as séries. Usaram um questionário adaptado de Olweus (1991) e Elliott (1992), com questões fechadas e abertas. Foram

entrevistados alunos de uma escola de região periférica e uma de região central. Na escola da região periférica, 17% dos alunos de 5ª série e 14,9% dos alunos de 8ª encaixaram-se no perfil de vítimas, enquanto que escola da região central, 12,8% dos estudantes de 5ª série e 15,4% dos de 8ª série apresentaram características típicas de vítimas do *bullying*. Os testes estatísticos não apontaram diferenças significativas entre as prevalências da escola periférica e central.

Os alunos das 5as séries mostraram diferentes maneiras de lidar com os maus-tratos, em comparação com os alunos das 8as séries. Nas 5as séries, as formas de violência se manifestaram mais por meio de ameaças físicas, enquanto nas 8as séries destacaram-se os insultos e provocações. Enquanto os alunos mais novos tendem a ter uma postura mais ativa, os alunos mais velhos geralmente adotam uma atitude mais passiva, não reagindo de forma explícita. Outra diferença diz respeito aos locais de maior ocorrência do *bullying*: nas 5as séries, destacaram-se os recreios, enquanto nas 8as séries, prevaleceram as próprias salas de aula (Francisco; Libório, 2009).

Embora ainda não fosse mensurado por nenhum estudo brasileiro da época, o *cyberbullying* começa a ser mencionado em uma ou outra pesquisa (Lopes Neto, 2005; Tognetta; Vinha, 2008; Stelko-Pereira; Williams, 2010), já que se tratava de uma modalidade que vinha sendo observada e discutida com uma frequência cada vez maior mundialmente, com prevalências de vitimização por *cyberbullying* oscilando entre 14% e 23% nas pesquisas internacionais (Lopes Neto, 2005). Foi conceituado por Lopes Neto (2005: 166) como o “uso da tecnologia da informação e comunicação (...) como recurso para a adoção de comportamentos deliberados, repetidos e hostis, de um indivíduo ou grupo, que pretende causar danos a outro(s)”.

3.3. As semelhanças, as interlocuções e as descobertas

Todas estas primeiras pesquisas foram fortemente influenciadas pelo trabalho de Olweus, o que se mostra evidente na própria forma como conceituaram o fenômeno *bullying*. Em geral, todos destacavam os critérios de intencionalidade, repetitividade e desequilíbrio de poder estabelecidos por Olweus (1991), ainda que não necessariamente captassem todos eles em suas medidas de *bullying*.

O termo *BULLYING* compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes

contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder. (LOPES NETO; MONTEIRO FILHO; SAAVEDRA, 2003: 2).

a definição de *bullying* é compreendida como um subconjunto de comportamentos agressivos, sendo caracterizado por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder [...] *bullying* é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. (FANTE, 2005: 28).

No '*bullying*' há uma intenção de prejudicar e o comportamento persiste por certo tempo, sendo danoso para a auto-estima da vítima e mantido graças ao poder exercido sobre esta, por diferença de idade, força, tamanho ou gênero. (CATINI, 2004: 15).

Pode-se definir *bullying* como um tipo de violência, física e/ou psicológica, caracterizada pela repetição de atos e pelo desequilíbrio de poder entre agressor e vítima. (RUOTTI; ALVES; CUBAS, 2006: 175).

Estas pesquisas também trazem em comum o fato de destacarem os ataques de violência extrema perpetuados em escolas como importantes razões para o investimento na pesquisa sobre o *bullying* e no enfrentamento ao fenômeno, bem como umas das principais motivações para o interesse público sobre o assunto. Lopes Neto (2005) afirma que dois terços dos perpetradores dos ataques ocorridos até então eram vítimas de *bullying*, que compartilhavam um desejo de “matar a escola”, visto que direcionaram seus ataques indiscriminadamente, contra todos os atores escolares que cotidianamente testemunhavam suas agressões e nada faziam para defendê-los.

Fante (2005) cita dois ataques a escolas que haviam ocorrido à época no Brasil: Taiuva (SP), em janeiro de 2003, em que um adolescente de 18 anos atirou indiscriminadamente na escola onde havia estudado, ferindo oito pessoas, dentre alunos e funcionários, e suicidou-se em seguida; e em fevereiro de 2004, em Remanso (BA), um estudante de 17 anos atirou contra os colegas de escola, matando um aluno e uma secretária, e ferindo mais três pessoas. À época, os ataques às escolas motivavam, em todo o mundo, a adoção de medidas de segurança duras, como muros e grades altas, câmeras de monitoramento e detectores de metais, vistorias em mochilas, aparelhos de raio X e cães farejadores. Entretanto, tais medidas voltadas ao enfrentamento da violência explícita ignoravam a existência de uma outra forma de violência velada, composta pelos comportamentos intimidadores destinados cotidianamente às mesmas vítimas, que colocavam em risco toda a comunidade escolar pelos danos psíquicos que geravam aos alunos vitimados (Fante, 2005).

Estas primeiras investigações traçavam, em geral, três perfis de envolvimento com o *bullying*: vítimas, agressores e testemunhas. Embora algumas admitissem também a

existência de vítimas-agressoras, nem todas lhes dedicavam tanta atenção quanto a pesquisa atual sobre *bullying* lhes dedica.

As vítimas eram caracterizadas como alunos frágeis, que se sentem diferentes, que podem demonstrar medo, dispersão, desinteresse, mau desempenho, falta de vontade de ir à escola e que dificilmente pedem ajuda (Nogueira, 2005a). Os alvos de *bullying* eram apontados como crianças e adolescentes que carecem de habilidade, recursos ou status para interromper as agressões. São passivos, inseguros, pouco sociáveis e têm baixa autoestima, a qual é agravada pela violência que sofrem e pela indiferença dos adultos diante de seu sofrimento. Alguns chegam a crer que merecem as agressões sofridas (Lopes Neto; Monteiro Filho; Saavedra, 2003). Apresentam grande dificuldade em se defender, devido a fatores como menor estatura ou força física, estar em minoria, ter baixa habilidade de defesa, pouca assertividade e pouca flexibilidade psicológica perante o agressor (Fante, 2005).

A vítima é vista como alguém que está “construindo uma identidade abalada por uma imagem de si corrompida, diminuída” (Tognetta; Vinha, 2008: 7). Por não conseguir se defender, se vê como inferior, e possivelmente seguirá se vendo assim em suas diversas relações futuras, como casamento, trabalho etc. (Tognetta; Vinha, 2008). Algumas características familiares associadas eram: proteção excessiva, que inibe as habilidades de enfrentar desafios e se defender; tratamento infantilizado, que atrapalha o desenvolvimento psíquico e emocional, e tratamento como “bode expiatório” da família, que sofre críticas sistemáticas e é responsabilizado pelas frustrações dos pais (Lopes Neto, 2005).

Já os agressores eram vistos como jovens que acreditam ser e buscam ser o centro das atenções, além de crerem que todos devem fazer suas vontades, mas que no fundo tratam-se de crianças inseguras, que repetem comportamentos autoritários aprendidos (Nogueira, 2005a). Jovens a quem faltava a capacidade de empatia, que tentavam aumentar seu valor próprio rebaixando os demais (Tognetta; Vinha, 2008). O comportamento agressivo era atribuído a “famílias desestruturadas”, que carecem de afeto mútuo e de supervisão parental, enquanto oferecem o comportamento agressivo como modelo de resolução de conflitos (Lopes Neto; Monteiro Filho; Saavedra, 2003). Além da desestruturação familiar e falta de supervisão, outras características familiares apontadas eram: excesso de tolerância ou permissividade, afetividade pobre e prática de agressões físicas ou explosões emocionais por parte dos pais (Lopes Neto, 2005).

Nas entrevistas conduzidas por Catini (2004) ficaram destacadas, nas falas dos próprios agressores, a visão positiva que eles nutriam de si mesmos e a falta de empatia pelas vítimas. Além disso, surgiram evidências de violências familiares e incentivo à prática da violência na escola por parte dos pais, como no seguinte exemplo: “Minha mãe fala assim, se apanha na escola, você vai apanhar em casa também e quem te bateu, ele vai apanhar de você, que o seu irmão vai segurar ele prá você bater” (Catini, 2004: 145).

O agressor prova o prazer e os lucros de seu papel de domínio ao mesmo tempo em que se torna cada vez menos sensível e empático ao sofrimento do outro. A partir de seus relatos depreende-se que se percebem potentes, maiores, como aqueles que respeitam e satisfazem seus desejos e não se deixam amordaçar. Às vezes, conferem aos seus atos violentos uma imagem de legalidade e justificam suas atitudes culpabilizando a vítima ou apontando atitudes agressivas de outros para camuflar as próprias. (Catini, 2004: 166).

As testemunhas – ou observadores – eram apontados como aqueles alunos que convivem com o *bullying* e muitas vezes sentem-se incomodados e inseguros, mas calam-se, por medo de tornar-se alvo (Lopes Neto; Monteiro Filho; Saavedra, 2003), ou são ignorados quando recorrem a pais ou professores (Nogueira, 2005a). Catini (2004) detectou em suas entrevistas que a maioria dos espectadores não interferia nos episódios de *bullying*, muitos dos quais por medo de se tornar mais uma vítima do agressor. Nos poucos casos em que um espectador reagia em prol da vítima, era por se sentir protegido por um aliado mais forte, como um irmão mais velho por exemplo. Dessa forma, o espectador já é visto como parte fundamental da dinâmica do *bullying*, de modo que sua reação pode ajudar a fortalecer ainda mais o agressor e garantir a perpetuação da violência, ou promover a quebra da sequência de agressões.

Por sua vez, as vítimas-agressoras são citadas por Lopes Neto, Monteiro Filho e Saavedra (2003) como aqueles alunos que ora sofrem, ora praticam *bullying*. Fante (2005) as caracteriza como alunos que, tendo passado por agressões na escola, buscam transferir e perpetuar os maus-tratos sofridos agredindo alunos mais frágeis.

As reações dos alunos diante do *bullying* eram apontadas como motivo de preocupação, já que evidenciavam a falta de preparo de todos os atores escolares para conter as intimidações. Verificava-se que as vítimas, em geral, mantinham sigilo sobre as agressões que sofriam, seja por vergonha, medo ou até mesmo conformismo com a situação. Dentre as que buscavam ajuda de professores, muitas se queixavam de não ter recebido destes a devida atenção e consideração (Fante, 2005; Francisco; Libório, 2009).

Eram muito comuns as recomendações de professores de que eles deveriam simplesmente revidar ou ignorar a situação (Fante, 2005).

Praticamente metade (49,8%) das vítimas entrevistadas por Lopes Neto, Monteiro Filho e Saavedra (2003) apontaram que sua reação diante das agressões é não dar atenção/ignorar, ainda que 16,7% tenham dito que se defendem e 12,3% tenham afirmado que pedem para parar. Apenas 4,5% dos alvos disseram que pedem ajuda. Já entre as testemunhas, mais da metade (59,9%) apontaram que se sentem mal ou ficam com pena quando presenciam as agressões, e 12,4% admitiram sentir medo de que aquilo acontecesse com elas (Lopes Neto; Monteiro Filho; Saavedra, 2003).

Francisco e Libório (2009) perceberam, ao questionarem a quem os alunos recorrem quando maltratados na escola, que muitos deles buscam o auxílio dos pais e de professores. No entanto, diversos alunos afirmaram ter pedido ajuda junto aos profissionais da escola, mas, por constatarem que estes tiveram dificuldades em auxiliá-los, não viam mais alternativas para resolver o problema. Os autores apontam que tais dificuldades não estão ligadas somente ao descaso em resolver os conflitos, mas também à escassez de informações e recursos para auxiliar os profissionais da educação a lidarem com as distintas formas de violência.

As causas e/ou motivos apontados para a perpetuação das agressões eram complexas e perpassavam tanto aspectos sociais próprios da interação entre os jovens no contexto brasileiro quanto características psicológicas identificadas entre os agressores e as vítimas. Fante (2005) sintetizou em duas causas a pluralidade de fatores associados ao fenômeno: 1) necessidade do agressor de obter notoriedade, autoridade, autoafirmação, lidar com as inseguranças pessoais e/ou reproduzir maus-tratos sofridos em casa ou na escola; 2) ausência de modelos educativos humanistas capazes de fomentar uma convivência pacífica entre os estudantes e o crescimento moral deles. A partir do momento em que o *bullying* se instaura, o fenômeno se irradia a partir da ação de agressores individuais que se transformam em ações coletivas devido à admiração e ao aliciamento de algumas testemunhas que acabam se convertendo em agressores também. Além disso, muitas delas aderem às agressões por pressão do grupo ou por estratégia de defesa de si próprio.

Dentre as vítimas entrevistadas por Catini (2004), a maioria não soube identificar os “motivos” das agressões, mas algumas citaram características pessoais próprias e se culpabilizaram. Já os espectadores apontaram como motivos: a autopromoção dos

agressores, os modelos de má educação recebidos por eles, o desequilíbrio de forças entre agressor e vítima, e o comportamento das vítimas, seja ele de passividade ou de provocação.

Diante das evidências, a autora fundamenta a perpetuação dos ataques nos valores distorcidos vigentes entre crianças e adolescentes, que valorizam a competitividade, o individualismo e a autopromoção em detrimento do rebaixamento do outro. Valores humanistas, como solidariedade e amor, por outro lado, são desvalorizados e acabam vulnerabilizando e enfraquecendo o status social daqueles que foram formados neles e os perpetuam. Nesse contexto, características físicas estigmatizadas das vítimas – como ser gordo, negro, vesgo, usar óculos ou ter cabelo crespo – são amplamente ressaltadas nas agressões.

Ao analisar a realidade brasileira e mundial, visualizamos a veracidade das afirmações de Orlick. Vivemos mergulhados numa cultura competitiva, que se fundamenta no sistema econômico vigente, onde desde cedo as crianças aprendem que, para vencer, precisam, necessariamente, anular o outro, superá-lo, e, às vezes, destruí-lo. Numa cultura assim firmada, o individualismo é incentivado e, com ele, a negação das necessidades do outro. Na competição, os melhores, mais fortes, mais ricos, certamente conseguem se sobrepujar aos demais. As crianças se desenvolvem absorvendo valores de uma sociedade competitiva, individualista e consumista que são os pilares do sistema econômico vigente. (CATINI, 2004: 51).

Sobre as consequências do *bullying*, a bibliografia desta época tinha pouco a dizer, tendo em vista que se tratavam dos primeiros estudos sobre o fenômeno em solo nacional. Conforme mencionado anteriormente, esses pesquisadores davam destaque para os ataques de violência extrema ocorridos em escolas, os quais eram apontados como as consequências mais severas da vitimização por *bullying*. O incidente de violência extrema ocorrido em uma escola da cidade de Taiúva (SP) em 2003 é citado por Lopes Neto, Monteiro Filho e Saavedra (2003), bem como por Fante (2005), como a reação de uma vítima de *bullying* que buscava “superar”, de forma violenta e indiscriminada, as agressões que sofria na escola. A ideia de que as consequências do *bullying* não se restringem às vítimas, mas afetam todos os envolvidos (inclusive as testemunhas) com sentimentos de ansiedade e medo, já estava presente (Lopes Neto; Monteiro Filho; Saavedra, 2003). O desenvolvimento acadêmico do aluno também é mencionado como algo que mantém uma relação direta com o estabelecimento de relacionamentos interpessoais positivos e o sentimento de aceitação pelos companheiros na escola (Lopes Neto, 2005).

Em suma, as pesquisas da década de 2010 focavam em descrever e destrinchar o fenômeno *bullying*, apontando os níveis de incidência, identificando os tipos mais praticados (ou seja, por meio de quais comportamentos o *bullying* se manifestava), tanto em geral quanto segundo a idade do aluno e indicando os locais de ocorrência. Também procuravam traçar os perfis dos envolvidos, destacando características psicológicas, comportamentais e familiares das vítimas e agressores. Na busca pelas causas e/ou motivos apontados para a perpetuação das agressões, observavam as reações das vítimas e a (falta de) atitude dos professores e gestores diante do problema. Por fim, chama atenção a ênfase que os autores conferem aos ataques de violência extrema nas escolas, que são apontados tanto como motivação para a realização dos estudos, quanto como possíveis desdobramentos dos sentimentos de indignação e revolta gerados pela vitimização por *bullying*.

3.4. Para além do preconceito? A resistência ao *bullying* enquanto objeto de pesquisa no Brasil

Ainda que o campo de pesquisas sobre *bullying* tenha se consolidado no Brasil nos anos 2000, na virada da década alguns autores questionavam a relevância e a adequação do uso desse termo estrangeiro em terras brasileiras. Antunes e Zuim (2008) fizeram uma reflexão crítica a respeito da aplicação do conceito de *bullying* no Brasil, questionando a finalidade do conceito e focando na análise dos processos sociais que compõem os comportamentos categorizados como *bullying*. Poucos anos depois, Albino e Terêncio (2012) fizeram a mesma crítica e apontaram para a possibilidade de se estar simplesmente aplicando um estrangeirismo novo a fenômenos antigos. Referiam-se ao preconceito e à intolerância – o primeiro, raiz psíquica da manifestação do segundo – que, de acordo com eles, sempre estiveram atrelados no Brasil à problemática da desigualdade social e da exclusão de determinados grupos. Sustentavam que, embora a introdução do novo conceito pudesse ajudar a trazer atenção e destaque ao que se desejava entender, ela também poderia dificultar a visualização do problema dentro de um contexto mais amplo.

Segundo Antunes e Zuim (2008), faltava senso crítico aos autores que estudavam o *bullying* quantitativamente no Brasil, uma vez que o faziam sem interpretar criticamente os dados e sem questionar o sentido social por trás dos fenômenos particulares encontrados. Assim, destas pesquisas, depreender-se-iam como “causas” de *bullying* uma

série de fatores sociais, culturais, econômicos e particulares genéricos que desembocariam na prescrição de uma conduta moral vaga como o “educar para a paz” defendido por Fante (2005). Segundo os autores, estes imperativos culturais reforçariam uma educação instrumentalizada, adestradora, que impõe um padrão de comportamento oriundo de fora, da sociedade “esclarecida”, “que, ao invés de possibilitar o desenvolvimento da autonomia, conserva o padrão autoritário da cultura” (Antunes; Zuim, 2008: 36).

Os autores defendem que o conceito de *bullying* não traria novidade em relação ao conceito de preconceito, uma vez que se analisam os aspectos sociais por trás da determinação dos públicos-alvo e as razões psíquicas engendradas nos comportamentos dos agressores. Assim como no preconceito, o que ocorre no *bullying* é um prazer dos agressores na tentativa de destruir aqueles que incomodam, a quem a sociedade e a cultura estabeleceram como desajustados, repugnantes, inimigos.

O conceito de *bullying* coloca tudo em seu lugar, tenta arrumar e justificar aquilo que fere a ideologia democrática, e acaba por mascarar as tensões e contradições que estão na base da própria barbárie. Esse é o risco que se corre ao se utilizar a mera classificação e quantificação. (ANTUNES; ZUIM, 2008: 39).

Albino e Terêncio (2012) defendiam que a principal característica da vítima do *bullying* é ser diferente dos colegas em algum aspecto visível, seja uma deficiência, uma diferença marcante de status social ou qualquer característica física discrepante do grupo. A partir desse argumento, atribuíam a estas diferenças a razão pelos comportamentos de rejeição e agressão observados. Os demais alunos, imersos nos processos de criação de suas próprias identidades pessoais e sociais, os quais são necessariamente egocêntricos, ao se depararem com estas alteridades, se recusariam a reconhecê-las.

A solução para os preconceitos e discriminações na escola seria trabalhar com modelos de adaptação e resistência pautados na conscientização e na espontaneidade, oferecendo uma educação para a emancipação, para tornar o sujeito capaz de fazer uso próprio da razão (Antunes; Zuim, 2008).

Neste sentido, fica claro que não basta pregar a paz pela via da educação, se o educar em si consiste no mesmo adestramento totalitário vigente nesta sociedade, se o que se chama de paz é um imperativo imposto e alheio aos sujeitos, e que por isso continua a garantir a heteronomia, e a ir, na verdade, à mesma direção da educação da disputa e do individualismo, uma vez que prega

a ‘empatia’ e a ‘tolerância’ e legítima, desta maneira, a diferença de uma forma valorativa. (ANTUNES; ZUIM, 2008: 39).

Por outro lado, autores como Ruotti, Alves e Cubas (2006) e Stelko-Pereira e Williams (2010) defendiam, à mesma época, a necessidade de se aprofundar o conhecimento sobre o *bullying* no Brasil e identificar suas particularidades. Stelko-Pereira e Williams (2010) ressaltavam a relevância de se estabelecer a independência/distinção da temática do *bullying* dentro do campo de pesquisas sobre violência escolar no Brasil, a qual ainda não era bem estabelecida. As autoras argumentavam em prol da importância de que o campo de pesquisas fizesse definições ao abordar o tema da violência nas escolas. Dentre elas, especificar os episódios violentos que possuem a especificidade de configurarem *bullying* ou *cyberbullying*, atentando-se para as características próprias de repetitividade, intencionalidade e desigualdade de poder entre agressor e vítima.

Contrapondo-se à crítica de Antunes e Zuim (2008) sobre uma suposta carência de senso crítico na pesquisa quantitativa sobre *bullying* no Brasil, Stelko-Pereira e Williams (2010) ressaltavam a necessidade de maior rigor científico nos estudos qualitativos sobre o fenômeno.

O presente trabalho tende a se aproximar mais do referencial de pesquisas de origem inglesa (EUA e Inglaterra) e de países escandinavos (Noruega), os quais costumam empregar métodos objetivos e quantitativos, utilizando inventários, observações sistemáticas e intervenções com delineamentos experimentais, de forma a contribuir com a pesquisa brasileira da violência escolar, que é em contraste marcadamente baseada em investigações francesas e costuma abordar o fenômeno de modo qualitativo, por meio de entrevistas semiabertas, observações do cotidiano assistemáticas e intervenções sem prática apoiada em evidências. (STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010: 46)

Embora reconhecessem a existência, na sociedade brasileira, de grupos comumente mais afetados por violência em geral e pela violência escolar – pessoas negras, homossexuais e pessoas com menor status socioeconômico – as autoras destacaram o *bullying* como um fenômeno singular, com características próprias, que coexiste na escola com diversas formas de violência e não se restringe às questões de preconceito e disseminação. Ainda assim, os casos em que o preconceito está presente no *bullying* devem ser destacados e analisados sem que estas particularidades sejam ignoradas: “Portanto, ao se analisar quais são os envolvidos no fenômeno da violência escolar, pode-se particularizar também se o problema se relaciona a uma questão de

preconceito, discriminação social e étnica e desrespeito à diversidade sexual” (Stelko-Pereira; Williams, 2010: 49).

3.5. O papel dos educadores e da escola no desengajamento moral da comunidade escolar e na perpetuação do *bullying*

(...) uma educação que tem como objetivo a formação de indivíduos, de pessoas que possam exercer sua autonomia e sua cidadania, tem que se preocupar com a superação da barbárie. E este não pode ser um objetivo entre outros, deve ser o primeiro, a partir do qual os outros se organizam. A barbárie, aquilo que gera ou permite a violência física, primitiva, e a destruição entre seres humanos, deve deixar de existir. (NOGUEIRA, 2005b: 77)

A violência no meio escolar tanto decorre dos contextos de violência social que penetram a escola (violência na escola) quanto também se produz no próprio ambiente pedagógico (violência da escola) (Charlot, 2002). O *bullying* se encontra dentro de uma esfera heterogênea e complexa de fenômenos que permeiam tanto a violência da escola quanto a violência na escola (Nogueira, 2005b). É impossível dissociar as dinâmicas produzidas pela escola e pelos atores que a representam dos comportamentos agressivos observados entre os estudantes.

Uma das primeiras – e mais evidentes – constatações do campo de pesquisas sobre *bullying* no Brasil foi a de que o fenômeno estava relacionado a dinâmicas escolares que iam além daquelas relativas ao contexto socioeconômico da escola. Os resultados das pesquisas de Fante (2005) destacaram que, ao contrário da ideia disseminada à época de que o *bullying* era um fenômeno próprio de contextos vulneráveis marcados pela violência e o tráfico de drogas, ou seja, de escolas públicas de periferias de grandes cidades, o que se verificou foram níveis semelhantes de *bullying* entre escolas públicas e privadas, de grandes ou pequenos municípios. Diversas pesquisas começaram a questionar a atribuição da ideia de violência aos jovens de regiões pobres e periféricas dos grandes centros urbanos. Questionavam se as práticas violentas não estariam disseminadas, na verdade, em todos os contextos sociais, de modo que jovens de regiões centrais também praticariam violência entre si (Nogueira, 2005a; Ruotti; Alves; Cubas, 2006).

Apesar das evidências crescentes da presença do *bullying* em todos os contextos escolares, Fante (2005) constatou que muitos diretores, em especial de escolas particulares, negavam a existência de comportamentos violentos no interior de sua escola.

Alguns chegavam a dizer que as relações de dominação existentes entre alguns alunos eram “normais”, e que fazia parte da vida os alunos aprenderem sozinhos a lidarem com essas situações (e, no caso das vítimas, se defenderem delas). Por outro lado, muitos outros educadores sensibilizaram-se e mobilizaram-se no enfrentamento ao *bullying*.

Os resultados da pesquisa de Lopes Neto (2005) apontaram uma ampla aceitação dos adultos em relação à prática de *bullying*, já que 51% dos autores admitiram não terem sido advertidos, o que gera uma sensação de impunidade que favorece a continuidade dos comportamentos agressivos. Chamou atenção de Catini (2004) o fato de que, do ponto de vista dos alunos entrevistados, as figuras de autoridade escolares, como professores e diretor, não eram vistas como um apoio qualificado. Muitas vítimas chegaram a mencionar que já tinham relatado as violências ao(à) diretor(a) ou vice-diretor(a), mas que este(a) não havia feito nada.

O fato de a sala de aula ser identificada como o local onde o *bullying* ocorre com maior frequência foi interpretado por Fante (2005) como um possível indicativo de despreparo dos professores para identificar, diagnosticar e desenvolver maneiras de enfrentar o problema. Muitos deles não pareciam saber discernir entre condutas violentas e brincadeiras próprias da idade, enquanto outros se convertiam eles mesmos em agressores, que depreciavam e discriminavam alunos, fazendo comparações, intimidando e perseguindo determinados estudantes.

Os educadores, em geral, não estão atentos ao *bullying*. Sua atenção se volta, em medida muito maior, à indisciplina e à desatenção que permeiam suas aulas (Tognetta; Vinha, 2008). Muitos docentes apresentam um desengajamento moral diante das situações de *bullying*, ou seja, demonstram uma indiferença em relação às agressões sofridas pelos alunos, sem demonstrar culpa ou vergonha. Com isso, disseminam um clima de permissividade na escola, no qual a violência é não apenas aceita, mas por vezes até considerada justificada (Tognetta *et al.*, 2021).

Uma das críticas mais consistentes ao papel que a escola desempenha no desenvolvimento de condições socioemocionais favoráveis ao *bullying* entre os estudantes é aquela estabelecida por Tognetta e Vinha (2008). Porém, antes de falar da crítica à atuação da escola, é preciso entender como as autoras fundamentam a gênese do comportamento de agressor ou vítima de *bullying* no processo de construção da identidade social dos alunos.

A identidade da criança/adolescente é onde se equacionam todas as razões sociais, psicológicas e culturais que determinam a conduta agressiva. Se o aluno internaliza uma imagem positiva de si a partir do comportamento agressivo, a qual recebe influência dos pares, do contexto familiar, da cultura, entre outros, ele provavelmente se constituirá um autor de *bullying*. Por outro lado, se ele, ao equacionar suas experiências com os demais, se vê pequeno demais e se conforma em se atribuir pouco valor, é bem provável que ele se conforme ao papel de vítima (Tognetta; Vinha, 2008).

Em investigações realizadas em 2007 com alunos de 7ª e 8ª série, as autoras verificaram que apenas 24% dos adolescentes demonstraram guiar-se por valores morais que representam virtudes coletivas, como honestidade, dignidade, justiça, etc. A maior parte deles guiava-se por valores estereotipados, voltados somente às suas relações próximas e ao meio social restrito em que vive, ou por valores individualistas, demonstrando um senso de justiça apenas para com seus próprios direitos. Estes dados ajudam a explicar o comportamento da maioria dos expectadores, a quem falta um sentimento de indignação que os levem a sair em defesa das vítimas (Tognetta; Vinha, 2008).

Assim, as autoras defendem que o *bullying* se estabelece quando os alunos não recebem e, portanto, não internalizam uma educação moral pautada nos valores de respeito e justiça, que produza identidades positivas de si mesmos e dos colegas. A escola falha em produzir esta educação moral ao negligenciar aquilo que é público, não valorizando e não promovendo momentos de debate e negociação coletivos em torno dos problemas de convivência. Ademais, ao aplicar sanções e punições coletivas, a escola tinge de negativa a coisa pública, levando os alunos a desvalorizarem a esfera coletiva e a moral pública (Tognetta; Vinha, 2008).

Fica evidente que o enfrentamento ao *bullying* não deve se dar pela via da repressão, mas sim pela prática cotidiana de relações mais democráticas, solidárias e inclusivas, pautadas no diálogo, no respeito à diversidade e nas responsabilidades recíprocas. Afinal, o grande objetivo da educação é o preparo do educando para o exercício da cidadania, pautado pelo respeito à liberdade e pela tolerância, conforme estabelecido na lei de diretrizes e bases da educação nacional (Ruotti; Alves; Cubas, 2006).

Vale destacar que a escola brasileira está inserida em um contexto onde os ideais democráticos ainda não se firmaram. A discussão mais ampla e coletiva

sobre comportamento agressivo, o que o define, como se desenvolve e quais as suas conseqüências, dá à escola a possibilidade de romper com a estrutura autoritária que a cerca e de se apresentar aos alunos como um ambiente inovador onde prevaleçam relações solidárias, justas e democráticas. (RUOTTI; ALVES; CUBAS, 2006: 206).

3.6. Os programas de intervenção: o enfrentamento ao *bullying* e a busca da prevenção

Em geral, os primeiros estudos sobre *bullying* escolar no Brasil vieram acompanhados de estratégias de intervenção. Pode-se afirmar que a mesma preocupação social que levou os pesquisadores a interessarem-se pelo fenômeno e diagnosticá-lo, motivou-os a buscar formas de enfrentá-lo. No início dos anos 2000, eram totalmente inexistentes as políticas públicas voltadas para a priorização de ações de prevenção ao *bullying* nas escolas, o que permitia que inúmeros estudantes estivessem expostos ao risco de serem sistematicamente vitimados por seus pares (Lopes Neto, 2005).

A estratégia de intervenção desenvolvida pelos pesquisadores da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA), desenvolvida em onze escolas do município do Rio de Janeiro, tinha como etapas:

1. Diagnosticar a realidade, através da aplicação de um questionário junto aos alunos.
2. Sensibilizar os professores a partir dos resultados da pesquisa.
3. Formar um grupo de trabalho com representantes de toda a comunidade escolar, para definir as ações.
4. Ouvir opiniões de todos.
5. Definir os compromissos em assembleia geral ou apenas com o Grupo de trabalho.
6. Divulgar amplamente o tema, as prioridades e os compromissos.
7. Informar aos pais os objetivos do projeto.

Os autores pregavam que não existia solução simples e nem padrão. A estratégia deveria ser desenvolvida de acordo com a realidade de cada escola. Ainda assim, era imprescindível que envolvesse todos os atores da comunidade escolar – alunos, professores, funcionários e pais. Era recomendada a intervenção imediata diante da identificação de casos de *bullying*, bem como a manutenção de uma atenção constante a partir daí (Lopes Neto; Monteiro Filho; Saavedra, 2003).

O Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes, da ABRAPIA, realizado entre setembro de 2002 e outubro de 2003, reduziu a agressividade entre os alunos, favorecendo a qualidade do ambiente escolar e das relações humanas, o aprendizado e a preservação do patrimônio. Na avaliação final do projeto, foram identificadas alterações como: redução de 6,6% de alunos alvos; redução de 12,3% de alunos autores de *bullying*; queda na indicação da sala de aula como local de maior incidência de atos de *bullying* de 60,2% para 39,3%, representando uma queda de 24,7%; redução de 46,1% no número de alunos que admitia gostar de ver o colega sofrer *bullying*; o sucesso das intervenções para a redução ou cessação do *bullying* entre os alunos alvos que buscaram ajuda teve um crescimento de 75,9%; o número de autores de *bullying* que admitiu ter recebido orientações e advertências quanto à incorreção de seus atos passou de 45,6% para 68%, representando um crescimento de 33,4%, dentre outras (Lopes Neto, 2005).

O Programa “Educar para a Paz”, desenvolvido pela educadora Cleo Fante (2005), partia do pressuposto de que os alunos devem receber conhecimentos acerca do *bullying* e refletir sobre ele, tendo clareza sobre as consequências negativas do fenômeno e como evitá-lo, melhorando a realidade escolar. Os objetivos são possibilitar a identificação do fenômeno e conscientização em torno dele, o diagnóstico através dos instrumentos de investigação, a implementação das estratégias psicopedagógicas de intervenção e prevenção, a interiorização de valores humanos e desenvolvimento da capacidade de empatia por parte dos alunos e o comprometimento deles pelo bem-comum (Fante, 2005).

Tal programa é organizado em duas etapas: a primeira, de conhecimento da realidade escolar; e a segunda, de modificação desta realidade. Na etapa de conhecimento, é criada uma comissão de coordenação do programa, que tem composição plural, envolvendo representantes da direção, dos professores, dos funcionários, dos alunos, dos pais e de outros profissionais da comunidade que prestem serviços à escola ou que sejam convidados a participar. É escolhido um professor-tutor, indicado pelo grupo-classe, responsável pelo acompanhamento de cada classe e que fará encontros com os alunos no mínimo semanalmente. Então inicia-se a etapa de investigação da realidade escolar, através de questionário, observação e trabalhos em grupo. Nesta etapa, o tutor e o grupo-classe elegem os alunos que irão compor o grupo de alunos solidários, que atuarão no desenvolvimento de projetos solidários, concedendo apoio e segurança aos envolvidos.

Conclui-se a etapa de investigação com a ampla divulgação dos indicadores de violência da escola e a confecção de material explicativo sobre o *bullying* (Fante, 2005).

Na etapa de modificação da realidade escolar, desenvolve-se uma estratégia de intervenção, que envolve: melhoria da supervisão dos alunos nos espaços comuns, visando trazer segurança às vítimas; criação de um disque-denúncia; desenvolvimento de estratégias individuais, como entrevistas junto aos agressores e vítimas; criação de um código ou estatuto dos alunos com as normas antibullying; atividades de harmonização e relaxamento em sala; desenvolvimento de projetos solidários e orientações às famílias (Fante, 2005). A implantação do programa em uma escola pública de São José do Rio Preto (SP), em meados de 2002, reduziu a vitimização por *bullying*, em apenas seis meses de funcionamento, de 25,5% para 10%.

Já era defendido pelos pesquisadores à época que, para o efetivo enfrentamento ao *bullying*, os alunos devem ser incentivados a criar regras próprias de convivência, buscando soluções e respeitando a diversidade, as quais devem ser discutidas com a equipe pedagógica. Os pais devem ser ouvidos e orientados a estarem vigilantes e a colocarem limites claros de convivência (Nogueira, 2005a). As estratégias de prevenção e combate à violência escolar não devem ser puramente motivadas por situações pontuais e emergenciais, focadas em repressão. Deve-se investir na inserção de valores e na melhoria da relação professor-aluno, buscando modelos pedagógicos menos autoritários e com maior elasticidade e tolerância (Marriel *et al.*, 2006).

Confiar e acreditar na capacidade dos alunos, criar situações educativas de forma que eles possam se expressar, propiciando vivência prazerosa e entrosamento com os estudantes, é uma forma eficiente de promover a autoestima e colaborar com a diminuição da violência dentro do ambiente escolar. (MARRIEL *et al.*, 2006: 48).

Tognetta e Vinha (2008) sustentavam que o ponto chave das estratégias de intervenção ao *bullying* era garantir que crianças e adolescentes – tanto diretamente envolvidas como espectadores – pudessem construir identidades autônomas que desenvolvessem respeito e apreço moral por si mesmas, que possibilitasse construir o mesmo respeito e apreço pelos colegas. Isso pode ser construído a partir de assembleias, discussões de dilemas morais, pactuação de normas coletivas, iniciativas de mediação de conflitos, construção de sistemas de apoio entre pares, entre outros.

A estratégia Equipes de Ajuda, um tipo específico de sistema de apoio entre iguais que foi adaptado à realidade das escolas brasileiras e vem sendo disseminada no Brasil

pela equipe do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPÉM), consiste na formação de grupos de alunos voluntários que se dedicam a promover ações para a melhoria da convivência ética. Eles são democraticamente escolhidos pelos próprios colegas de classe e passam a assumir tarefas como: acolher os colegas que apresentam dificuldades de socialização; ajudar os alunos novos em sua adaptação junto aos demais; auxiliar aqueles que estão envolvidos em situações de *bullying*, como vítimas, a encontrarem formas de superação dessas situações; reiterar, entre os próprios colegas, valores morais positivos. Os professores, por sua vez, assumem o papel de formadores, acompanhadores e tutores. Pesquisas recentes demonstram efeitos positivos da implantação das equipes de ajuda nas escolas brasileiras na melhoria das relações interpessoais entre os estudantes (Tognetta *et al.*, 2020).

3.7. Os aspectos jurídicos em torno do *bullying* no Brasil

Como exposto anteriormente, foi apenas a partir dos anos 2000 que começou a se estruturar no Brasil não apenas o campo de pesquisas sobre o *bullying*, mas também a arena pública de discussão em torno do fenômeno. Em suma, pode-se dizer que apenas no fim dos anos 2000 o *bullying* passa a ser visto como um problema sociológico e um problema social passível de monitoramento e de enfrentamento pela sociedade como um todo. Com isso, não surpreende o fato de a primeira legislação nacional sobre o *bullying* ter surgido apenas em meados da década de 2010, mais especificamente no ano de 2015 (BRASIL, 2015).

Ainda assim, pode-se encontrar no ordenamento jurídico brasileiro, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, garantias de direitos voltadas para as crianças e jovens que, indiretamente, visa protegê-los de violências como o *bullying* nas escolas. Albino e Terêncio (2012) constroem uma linha do tempo jurídica acerca da questão do *bullying* no Brasil.

Em primeiro lugar, os autores citam a própria Constituição Federal, na qual crianças e adolescentes passam a ser considerados sujeitos de direitos, e não mais propriedade da família ou tutela do Estado. Em segundo lugar, destacam a Lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a qual ratifica a absoluta prioridade com que devem ser tratadas essas pessoas em desenvolvimento e impõe à família, à comunidade, à sociedade em geral e ao Poder Público o dever de assegurar a efetivação

dos direitos referentes à vida, à saúde, à educação, à dignidade, ao respeito, à liberdade, dentre outros, das crianças e adolescentes. O art. 18 do ECA estabelece como sendo o “dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (Brasil, 1990: 6).

Não obstante, e diante da ausência de legislações específicas sobre o *bullying* no Brasil até aquele momento, Albino e Terêncio (2012) apontaram as inconsistências no tratamento pedagógico e jurídico dado ao *bullying* no Brasil:

Salienta-se que, no cotidiano escolar, duas atitudes diametralmente opostas têm sido adotadas em relação às situações que se enquadram no fenômeno descrito como *bullying*. Por um lado, observa-se excessiva permissividade por parte de professores e dirigentes das escolas, os quais tendem a tratar tais atos de violência como corriqueiros e sem maior importância – ‘brincadeiras próprias da infância’. D’outro vértice, há também atitudes de rigor excessivo quando se busca punição via boletim de ocorrência circunstanciada (na Delegacia de Polícia mais próxima) para atos que poderiam ser resolvidos tão-somente no âmbito escolar. Neste caso, uma atitude juvenil que deveria ser tratada como ato de indisciplina é direcionada para o campo do ato infracional, sendo, a partir deste ponto, todo o enfoque do problema voltado para o âmbito puramente punitivo, olvidando-se de que todos os envolvidos – sejam vítimas ou agressores – devem receber orientação e auxílio especializado, a fim de que as atitudes perpetradas não voltem a ocorrer. (ALBINO; TERÊNCIO, 2012: 13).

Os autores defendiam que um melhor ordenamento jurídico em torno da questão do *bullying* no Brasil deveria ser acompanhado do estabelecimento de estratégias de prevenção no âmbito das escolas. Afirmavam que todo ato de *bullying* é um ato ilícito, que fere a dignidade da pessoa humana, portanto todos (poder público e cidadãos) são obrigados a respeitar este direito constitucional, sob pena de responsabilização nas esferas cível e criminal. Tanto o agressor, quanto seu responsável legal e o estabelecimento de ensino poderiam ser condenados à indenização por danos morais, materiais e estéticos, com base no Código Civil (Albino; Terêncio, 2012).

Em 2015, surge a primeira legislação brasileira em torno do *bullying*. Foi instituído no Brasil o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), em todo o território nacional, através da Lei nº 13.185/2015. Trata-se de um marco jurídico no combate ao *bullying* no país, a primeira lei nacional que tem como objetivo prevenir e combater o fenômeno. Esta legislação caracteriza a intimidação sistemática (*bullying*) como

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. (Brasil, 2015, Art. 1º, § 1º).

A Lei esclarece ainda que o *bullying* abarca atos de intimidação, humilhação ou discriminação, ataques físicos, insultos pessoais, ameaças, isolamento social, dentre outros. É contemplada ainda a 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. O referido programa estabelece como dever dos estabelecimentos de ensino assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e ao *bullying*. Determina ainda a produção e publicação bimestral de relatórios das ocorrências de *bullying* nos Estados e Municípios para planejamento das ações (Brasil, 2015).

Embora tenha sido importante para aumentar a conscientização sobre o fenômeno, não se observa um impacto significativo da implantação da Lei nº 13.185/2015, tendo em vista as elevadas prevalências de vitimização por *bullying* registradas no Brasil desde então e a constatação de que a maioria das escolas ainda hoje não apresenta iniciativas de prevenção e enfrentamento sistemático do problema entre seus alunos. Assim, na esteira dos acontecimentos envolvendo *bullying*, *cyberbullying* e ataques de violência extrema nas escolas nos últimos anos, o governo brasileiro publicou em 2024 uma nova lei, a Lei 14.811/2024, que inclui os crimes de *bullying* e *cyberbullying* no Código Penal. Sua criação foi, em parte, motivada pelo crescimento exponencial verificado no número de ataques a escolas no Brasil a partir de 2022 (Vinha *et al.*, 2023) e o recrudescimento das práticas de *cyberbullying* e de reprodução de discursos de ódio em redes sociais envolvendo adolescentes (Brasil, 2023a; Vinha *et al.*, 2023).

A Lei Nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024, institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Código Penal, a Lei dos Crimes Hediondos e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 2024). Sobre a Intimidação sistemática (*bullying*), o Art. 146-A estabelece que:

Intimidar sistematicamente, individualmente ou em grupo, mediante violência física ou psicológica, uma ou mais pessoas, de modo intencional e repetitivo, sem motivação evidente, por meio de atos de intimidação, de humilhação ou de discriminação ou de ações verbais, morais, sexuais, sociais, psicológicas, físicas, materiais ou virtuais [passa a ser passível de multa] (Brasil, 2024)

Sobre a Intimidação sistemática virtual (*cyberbullying*), a lei afirma que “Se a conduta é realizada por meio da rede de computadores, de rede social, de aplicativos, de jogos on-line ou por qualquer outro meio ou ambiente digital, ou transmitida em tempo real”, a pena passa a ser reclusão, de dois a quatro anos, e multa (Brasil, 2024, Art. 146-A).

3.8. Os grandes diagnósticos chegam ao Brasil

Dois grandes levantamentos estatísticos com abrangência nacional que incluem questões sobre *bullying* passaram a ser realizados no Brasil nos anos 2000, a saber, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) e o *Programme for International Student Assessment* (PISA). Somente a partir de então passou a ser possível fazer comparações estatísticas entre os índices de *bullying* de diferentes estados, regiões e capitais brasileiras, bem como comparações internacionais envolvendo o Brasil.

A PeNSE investiga diversos fatores de risco e proteção à saúde dos adolescentes, junto aos escolares de 13 a 17 anos de idade. Durante suas três primeiras edições (2009, 2012 e 2015), a PeNSE foi focada em estudantes do 9º ano do ensino fundamental. A definição desta população-alvo considerou a idade recomendada pela Organização Mundial de Saúde – OMS para levantamentos de saúde entre adolescentes (13 a 15 anos), bem como o fato de o 9º ano ser o último ano escolar do ensino fundamental, dispondo assim de maior cobertura da população-alvo que os anos do ensino médio (Oliveira *et al.*, 2017).

Dentre as muitas informações relevantes que traz sobre a saúde dos adolescentes, a PeNSE coleta também dados sobre o envolvimento dos alunos com diversos comportamentos desviantes, a exposição a vários tipos de violência e a riscos de acidentes. O *bullying* foi contemplado nas quatro edições da pesquisa, sendo que a vitimização por *bullying* foi questionada em todas elas e a prática de *bullying*, apenas nas três edições mais recentes, ou seja, 2012, 2015 e 2019.

O primeiro levantamento nacional sobre *bullying* no Brasil foi realizado pela PeNSE em 2009. Trata-se do maior diagnóstico sistemático sobre o *bullying* (e outros fatores de risco para adolescentes) no país, uma investigação feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em parceria com o Ministério da Saúde e apoio do Ministério da Educação. A PeNSE conta com quatro edições já realizadas, nos anos de 2009, 2012, 2015 e 2019. Ao longo de suas edições, a pesquisa verificou taxas crescentes de vitimização por *bullying* entre os estudantes brasileiros – 5,4% em 2009, 7,2% em 2012, 7,4% em 2015 e 23% em 2019. O aumento expressivo registrado entre 2015 e 2019 justifica-se, em parte, por uma alteração feita na escala de respostas da medida, que antes trazia escalas de tempo subjetivas (“Nunca”, “Raramente”, “Às vezes”, “Na maior parte do tempo” e “Sempre”) e recentemente passou a trazer uma escala objetiva (“Nenhuma vez nos últimos 30 dias”, “1 vez”, “2 ou mais vezes”).

Visando garantir, desde o início, a compreensão por todos os alunos, inclusive aqueles que porventura não tivessem conhecimento do termo *bullying*, a palavra não é usada nos questionários, sendo substituída pelos verbos esculachar, zoar, mangar, intimidar e caçoar, que no conjunto e na análise posterior são conceituados como *bullying*¹¹. Desta forma, a vitimização por *bullying* é captada pela seguinte pergunta: “Nos últimos 30 dias, com que frequência algum dos seus colegas de escola o esculachou, zoou, mangou, intimidou ou caçoou tanto que você ficou magoado, incomodado, aborrecido, ofendido ou humilhado?”. As opções de resposta da PeNSE 2019 são “Nenhuma vez nos últimos 30 dias”, “1 vez” e “2 ou mais vezes”. Já a prática é captada pela pergunta: “Nos últimos 30 dias, você esculachou, zombou, mangou, intimidou ou caçoou algum de seus colegas da escola tanto que ele ficou magoado, aborrecido, ofendido ou humilhado?”. As opções de resposta são Sim e Não. O percentual de alunos que respondeu Sim para esta pergunta sofreu redução ao longo dos anos, sendo de 20,8% em 2012, 19,8% em 2015 e 12% em 2019.

Nas edições de 2015 e 2019, a pesquisa trouxe ainda a pergunta: “Nos últimos 30 dias, qual o motivo/causa de seus colegas terem te esculachado, zombado, zoadado, caçoado, mangado, intimidado ou humilhado?”, que visa captar junto às vítimas o motivo

¹¹ A PeNSE 2015 optou por manter a questão original e acrescentar uma questão com o termo *bullying* de forma isolada, sem maiores considerações. O objetivo era avaliar o nível de compreensão e disseminação do termo entre os escolares, uma vez que tem sido adotado pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Saúde (Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, 2016). No entanto, na edição de 2019, esta pergunta não foi incluída.

que elas atribuem ao ocorrido. Dentre as opções de resposta, encontram-se as seguintes características: cor ou raça, religião, aparência do rosto, aparência do corpo, orientação sexual, religião de origem e outros motivos/causas. Embora esta variável tenha o potencial de auxiliar na elucidação das relações de intolerância e desequilíbrio de poder que permeiam o *bullying*, verificamos que a maior parte das vítimas não aponta um motivo dentre os elencados pela questão.

Na edição de 2019, foi mensurada pela primeira vez a vitimização por *cyberbullying*, tendo sido questionado aos alunos se eles se sentiram ameaçados, ofendidos ou humilhados nas redes sociais ou aplicativos de celular nos 30 dias anteriores à pesquisa. Do total de escolares, 13,2% responderam positivamente. Este percentual foi proporcionalmente maior para as meninas (16,2%) que para os meninos (10,2%), e para os alunos de escolas públicas (13,5%) em comparação com os de escolas privadas (11,8%) (IBGE, 2021).

No que se refere à representatividade geográfica das amostras, observa-se que a PeNSE foi se tornando cada vez mais abrangente ao longo das edições. A edição de 2009 apresentava representatividade apenas para as capitais dos estados brasileiros. A edição de 2012 incluiu também as não capitais, passando a ser representativa para o Brasil e suas grandes regiões. Já as edições de 2015 e 2019 mantiveram a representatividade nacional e incluíram a representatividade por Unidades da Federação. Em termos de tamanhos das amostras válidas, a edição de 2009 entrevistou 63.411 alunos, a de 2012 entrevistou 109.104, a de 2015, 102.301 e a de 2019, 159.245 estudantes.

O *Programme for International Student Assessment (PISA)* vem sendo realizado no Brasil desde o ano 2000, mas apenas em 2015 passou a incluir perguntas sobre vitimização por *bullying*. O PISA é um exame internacional que avalia os sistemas de ensino em todo o mundo, medindo o desempenho educacional dos jovens de 15 anos através de provas de leitura, matemática e ciências. Ele é realizado a cada três anos nos países membros da OCDE e em vários países não membros, como o Brasil, onde a aplicação ocorre desde a primeira edição do exame e fica a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O público-alvo são alunos com idades entre 15 anos e 3 meses e 16 anos e 2 meses no momento da aplicação do teste.

O tamanho das amostras varia entre as edições e os países, sendo que a OCDE estabelece que cada país inclua um mínimo de 150 escolas no levantamento. Entre 2006

e 2015, o Brasil ampliou sua amostra, chegando a incluir 841 escolas em 2015. Já em 2018, houve uma mudança no formato de aplicação, que pela primeira vez ocorreu totalmente online, e uma redução do tamanho da amostra, que incluiu 597 escolas e 10.691 estudantes (Rizzotto; França, 2021).

O PISA capta a vitimização por *bullying* através de um índice com vários itens. A pergunta apresentada no cabeçalho é: “Durante os últimos 12 meses, com que frequência você teve as seguintes experiências na escola?”. Em seguida, são inseridas duas observações entre parênteses: “(Algumas experiências também podem acontecer na mídia social.)” e “(Selecione uma resposta em cada linha.)”. Então são apresentados os seguintes itens: “Outros alunos me deixaram de fora de coisas de propósito”, “Outros alunos zombaram de mim”, “ Fui ameaçado por outros alunos”, “Outros alunos tiraram de mim ou destruíram coisas que me pertenciam”, “Fui atingido ou empurrado por outros alunos”, “Outros alunos espalharam rumores desagradáveis sobre mim”, “Eu estive em uma briga física na propriedade da escola”, “Fiquei em casa e deixei de ir à escola porque me sentia inseguro” e “Dei dinheiro a alguém na escola porque me ameaçaram”. Para cada item, são oferecidas as seguintes opções de resposta: Nunca ou quase nunca, Poucas vezes no ano, Poucas vezes no mês e Uma vez por semana ou mais. As últimas edições do levantamento registraram índices elevados de vitimização por *bullying* no Brasil: 17,5% em 2015 (Oshima, 2022), 29% em 2018 (Oliveira, 2022) e 24% em 2022 (Brasil, 2023).

3.9.Dos anos 2010 aos dias atuais: consolidação e diversificação

Com a realização periódica dos grandes levantamentos de abrangência nacional sobre *bullying* no Brasil, uma gama de pesquisadores (Mello *et al.*, 2016; 2017; 2018, Malta *et al.*, 2022; Oliveira *et al.*, 2018, dentre outros), em especial da área da saúde pública, passou a se dedicar ao monitoramento dos resultados destas pesquisas, principalmente da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). Mello *et al.* (2018), por exemplo, analisaram a evolução da taxa de vitimização por *bullying* entre os estudantes do 9º ano registrada pela PeNSE entre 2009 e 2015 e registrou um aumento de 37% ao longo do período. Ainda assim, muitos pesquisadores de diversas áreas do conhecimento (Silva; Costa, 2016; Oliveira *et al.*, 2020; Silva *et al.* (2020); Zequinão *et al.*, 2020; Tognetta; Oliveira; Bonfim, 2021, dentre outros) continuaram diagnosticando

o *bullying* entre diferentes amostras e verificando sua associação com inúmeros fatores sociodemográficos, psicológicos, familiares, comportamentais, contextuais, etc.

A partir da análise dos dados da PeNSE de 2012, foi constatado que a vitimização por *bullying* no Brasil associava-se tanto a características sociodemográficas, como ser menor de 13 anos, ser do sexo masculino, de cor/raça preta ou amarela, estudar em escola privada, trabalhar e ter mãe de baixa escolaridade, quanto a características psicossociais como sentir-se sozinho, ter insônia, não ter amigos, sofrer agressão física dos familiares e faltar às aulas sem avisar aos pais (Mello *et al.*, 2016; Silva *et al.*, 2018). No que se refere à associação entre raça e vitimização por *bullying*, os estudantes das raças preta e amarela também foram os que mais sofreram vitimização por *bullying* segundo os dados da PeNSE 2015, o que foi apontado por Mello *et al.* (2016).

Ao explorar dados da PeNSE 2012, Silva *et al.* (2018) encontraram que, analisando separadamente para meninos e meninas a relação entre vitimização por *bullying* e raça, verifica-se que os extratos que mais sofreram *bullying* foram os meninos indígenas, bem como as meninas pretas e amarelas. Os pesquisadores destacam que os alunos que apresentaram maior proporção como vítimas em ambos os sexos foram aqueles que, em proporção numérica, figuram como minorias étnicas (pretos, amarelos e indígenas). Segundo os autores, a quantidade reduzida de estudantes de uma determinada etnia/cor de pele ocasiona um desequilíbrio de poder que pode levá-los, assim, a tornarem-se potenciais vítimas dos colegas que representam a maioria numérica.

Desde 2012, a PeNSE capta não apenas dados sobre vitimização por *bullying*, mas também dados de agressão, ou seja, de prática de *bullying*. A partir da análise dos fatores associados à prática do *bullying* a partir dos dados das diferentes edições da PeNSE, a bibliografia (Mello *et al.*, 2017; Oliveira *et al.*, 2018; Silva; Vilela; Oliveira, 2024) registrou associação a diversos fatores demográficos (idade, sexo, nível socioeconômico etc.), fatores psicológicos (solidão, não ter amigos, insônia), situações familiares (morar com os pais, supervisão familiar, violência familiar, faltar às aulas) e comportamentos de risco (uso de substâncias psicoativas). Alguns desses fatores são entendidos como protetores e outros como indutores das chances de praticar *bullying*.

Ao buscar os fatores associados à prática de *bullying* junto aos dados da PeNSE 2015, Mello *et al.* (2017) encontraram que a prática foi mais frequente não apenas entre os alunos de escola privada, mas também entre aqueles cujas mães têm maiores níveis de escolaridade, ambos os coeficientes apresentando significância estatística a 95% de

confiança. Considerando que se espera que as mães mais escolarizadas possuam mais conhecimentos sobre a educação adequada dos filhos, a imposição de limites adequados, a importância da supervisão e do auxílio nas interações com os colegas, o resultado foi inesperado. Embora os alunos filhos de mães mais escolarizadas pratiquem mais *bullying*, a supervisão familiar mostrou-se como fator protetor para o envolvimento dos estudantes com as práticas de *bullying*.

Em Silva, Vilela e Oliveira (2024), analisando dados da PeNSE 2015 para os perfis de vítima, agressor e vítima-agressora, testamos associações com os marcadores sociais sexo, raça e nível socioeconômico. Identificamos que os alunos do sexo masculino tinham maiores chances de participação no *bullying*, independente do perfil de envolvimento. Verificamos que o *bullying* reproduz uma hierarquia de status no que se refere ao nível socioeconômico dos estudantes. Tanto nas escolas públicas quanto nas privadas, os alunos de nível socioeconômico mais elevado estão mais propensos a praticarem, enquanto os de menor nível estão mais propensos a sofrerem *bullying*. Já no que diz respeito à raça, não foi observada uma relação clara de desequilíbrio de poder entre as raças refletida no *bullying*, de modo que o fato de sofrer, praticar ou sofrer e praticar *bullying* permeia os grupos raciais em múltiplos sentidos.

Oliveira *et al.* (2018), ao analisar os fatores que influenciam no envolvimento de alunos com o *bullying* enquanto praticantes utilizando dados da PeNSE 2015, encontrou que os meninos praticaram mais *bullying* que as meninas. O artigo busca explicações para tal descoberta em fatores culturais e de socialização. São apontadas as características gerais de interação dos meninos, que tendem a ser mais agressivos com os pares, e legitimam o uso da violência na busca por reconhecimento ou por poder e controle sobre grupos de pares. Além disso, o artigo destaca a existência de exigências culturais relacionadas à imagem de masculinidade e dominação masculinas.

Em geral, os homens perpetuam a discriminação e a violência, aspectos que compõem o processo de socialização do sexo masculino. Quando praticada por homens adolescentes no contexto de grupo, a violência pode ser valorizada como expressão da identidade masculina e/ou porque os adolescentes não conseguem identificar outras formas de resolver conflitos interpessoais. (OLIVEIRA *et al.*, 2018: 78)

Ao mesmo tempo, os meninos também aparecem como as vítimas mais frequentes de *bullying* em Mello *et al.* (2016), em comparação com as meninas. Já na edição mais recente da PeNSE, de 2019, e pela primeira vez desde o início da realização da pesquisa,

as meninas apresentaram chances mais elevadas de vitimização por *bullying* que os meninos, o que pode estar refletindo o fato de que, embora as meninas sejam mais associadas a formas de violência menos explícitas (simbólica ou verbal, por exemplo), isso não significa que os níveis de violência praticados entre elas sejam baixos (Malta *et al.*, 2022).

Em geral, os testes de associação feitos entre o *bullying* e as diversas outras variáveis contempladas nesses levantamentos reforçaram a noção de que se trata de um fenômeno extremamente complexo, dinâmico, multicausal e multifacetado, enraizado não apenas em características individuais, mas também em questões relacionais e macrosociais.

Diversas outras pesquisas relevantes sobre *bullying*, com diferentes recortes territoriais, foram realizadas no Brasil nos últimos anos, envolvendo pesquisadores de diversas áreas de conhecimento. Um levantamento feito em 2012 pelo Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública (CRISP/UFMG) no estado de Minas Gerais encontrou que 12,9% sofriam *bullying* físico, 19% sofriam *bullying* verbal e 21,7%, *bullying* social. No que se refere à prática de *bullying*, 10,3% praticavam o físico, 10,6%, o verbal e 8,2%, o social (CRISP, 2013). Em Silva e Costa (2016), ao analisarmos os fatores associados à prática de *bullying* a partir desse levantamento, concluímos que a agressão por *bullying* é explicada, no nível individual, pela qualidade do vínculo do estudante com a escola e pela aderência dele a outros comportamentos desviantes. Já no nível escolar, características contextuais, como o clima geral de satisfação, a qualidade da relação professor-aluno e os métodos de contenção de conflitos explicam a distribuição das práticas de *bullying*.

Marcolino et al (2018), ao investigarem as ocorrências de *bullying* junto a alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de escolas municipais de Campina Grande, Paraíba, encontraram um índice de vitimização de 29,5%. Ao discriminar entre os tipos de *bullying*, os autores verificaram que o mais relatado foi o *bullying* psicológico (espalhar fofocas, excluir de atividades, xingar, ameaçar, ridicularizar), apontado por 23,3% dos alunos. O *bullying* físico (dar tapas, socos, chutes, empurrar) foi o segundo mais reportado, com 15%, e o *cyberbullying*, o terceiro, sendo relatado por 5,5% dos estudantes. Já no que se refere à prática, 8,4% dos estudantes apontaram ter praticado o *bullying*, caracterizando-se como agressores.

Uma investigação realizada no município de São Paulo em 2017 registrou índice semelhante de vitimização por *bullying*, com 28,7% de vítimas e 15,3% de agressores (Peres *et al.*, 2018). A prevalência foi discretamente maior entre os meninos (23,5%) que entre as meninas (22%). Foram testadas estatisticamente associações da vitimização por *bullying* com raça, orientação sexual, obesidade e deficiência. As associações com raça e obesidade não mostraram significância estatística. Apenas com deficiência e com homossexualidade, sendo que a associação com homossexualidade só foi significativa para meninas e alunos de escolas públicas. Esses dados indicam que a ligação entre *bullying* e preconceito não é universal e nem automática, devendo ser feita com cautela. Contrariamente, a investigação de Russo (2020) com dados da PeNSE de 2015 verificou associação significativa entre altas taxas de Índice de Massa Corporal (IMC) e maiores chances de vitimização por *bullying*, em especial para as alunas do sexo feminino, além de verificar também maiores chances de vitimização para estudantes com IMC muito baixo.

Oliveira *et al.* (2020) buscaram analisar como o *bullying* se relaciona com indicadores de qualidade da interação familiar. O estudo registrou, dentre os 2.354 alunos da rede pública de um município do interior de Minas Gerais entrevistados, prevalências de 10,3% de agressores, 10,1% de vítimas e 5,4% vítimas-agressoras. Por meio de associações estatísticas, confirmou-se que há uma menor probabilidade de envolvimento em casos de *bullying* – tanto como agressor, como vítima ou como vítima-agressor – quando os estudantes apresentam melhor qualidade na interação familiar em termos de comunicação positiva e clima conjugal positivo, por exemplo, sendo que a relação inversa também foi confirmada no caso contrário.

Analisando uma amostra de 1.402 estudantes do ensino médio das redes pública e privada do Recife (PE), Silva *et al.* (2020) identificaram uma incidência de 8,35% de vítimas, 21,26% de agressores e 2% de estudantes que afirmaram tanto praticar o *bullying* quanto sofrê-lo. Observou-se associação entre “se sentir diferente” e ser vítima de *bullying*, assim como ter baixa autoestima, usar calmantes/tranquilizantes e ser do sexo feminino. Já ser do sexo masculino, consumir bebidas alcoólicas, ser transgressor e aceitar violência entre pares foi associado a ser um agressor. Em um segundo artigo publicado posteriormente com resultados do mesmo levantamento, as autoras destacam que existe uma reprodução da violência entre estudantes que foram vítimas de outras agressões. Foi verificado, por exemplo, que adolescentes que vivenciaram anteriormente uma situação

de violência entre pares estão mais propensos a praticar *bullying* com colegas considerados hierarquicamente inferiores. Outra relação significativa para a identificação dos agressores é a vitimização por violência física familiar, praticada pela mãe e pelos irmãos (Silva *et al.*, 2021).

Tognetta, Oliveira e Bonfim (2021) investigaram a adesão a valores morais como respeito, justiça e solidariedade por adolescentes envolvidos em situações de *bullying* em escolas do ensino fundamental do estado de São Paulo. Observaram que os agressores apresentavam as menores taxas de adesão aos valores do respeito (64,58%), da justiça (66,67%) e da solidariedade (72,92%) quando comparados aos demais envolvidos. Por sua vez, as vítimas foram as que demonstraram maior adesão aos valores da solidariedade e da justiça. A exceção foi a baixa adesão das vítimas ao valor do respeito, o que pode indicar que elas se veem com pouco valor e consentem, em certa medida, com a violência que sofrem. Os espectadores registraram boas taxas de adesão aos valores morais, indicando que este grupo pode configurar um bom agente de mudanças.

Um estudo inovador publicado em 2020 concentrou-se em analisar o status sociométrico – nível de prestígio que um indivíduo alcança em seu grupo social – de participantes envolvidos em *bullying* escolar, associando-o às variáveis idade, sexo, vitimização e agressão por *bullying* (Zequinão *et al.*, 2020). Foram coletados questionários de 409 alunos de duas escolas públicas de Florianópolis, através dos quais concluiu-se que praticantes de *bullying* apresentam um status mais positivo que as vítimas, o que pode levar a uma normalização da violência. Interessante notar que o status sociométrico se mostrou mais importante na determinação da hierarquia social do que outras variáveis, como as condições financeiras dos participantes.

Em suma, observamos que, embora o campo de pesquisas sobre *bullying* nas escolas tenha se estruturado e se diversificado no Brasil desde seu surgimento, no início dos anos 2000, grande parte das investigações ainda focam em traçar os perfis dos envolvidos, limitando-se a características sociodemográficas, familiares e psicológicas. São escassos os estudos que se atentam a fatores relacionais e contextuais, que dizem respeito à qualidade das interações sociais construídas no ambiente escolar. Também carecemos de estudos longitudinais, que permitam observar a evolução do *bullying* e suas consequências ao longo da vida escolar do aluno e de sua existência posteriormente.

No próximo capítulo, analisaremos uma questão que limita o desenvolvimento do campo de estudos sobre o *bullying* não apenas no Brasil, mas em todo o mundo: a

pluralidade de inconsistências encontradas entre as pesquisas sobre o fenômeno, no que diz respeito à definição conceitual e a diversos aspectos metodológicos.

4. UM CAMPO DE PESQUISA MARCADO PELAS INCONSISTÊNCIAS

4.1. Inconsistências das pesquisas sobre *bullying*

Embora o campo de pesquisa sobre *bullying* venha se estruturando desde a década de 1970 no âmbito internacional e desde os anos 2000 no Brasil, ele ainda é repleto de problemas, discordâncias e questões não resolvidas. Faltam consensos em aspectos conceituais e metodológicos básicos (Olweus, 2013). Não há uma concordância generalizada no meio acadêmico sequer sobre como o *bullying* deve ser definido (Bjereid; Augustine; Thornberg, 2020).

Como vimos anteriormente, há muitas formas distintas de definir e mensurar o *bullying*. A definição mais utilizada é aquela fornecida por Dan Olweus em 1993. Ela coloca três características principais: agressão intencional, repetição e desequilíbrio de poder. Porém, frequentemente os pesquisadores deixam de avaliar os três aspectos em suas pesquisas, gerando dados que, muitas vezes, se relacionam mais com comportamentos agressivos em geral do que com *bullying* (Volk; Veenstra; Espelage, 2017).

Segundo Volk, Veenstra e Espelage (2017), a dificuldade de se estudar o *bullying* tem origem na própria natureza do fenômeno, por configurar um comportamento que é frequentemente escondido ou falseado, que busca evitar a detecção e as consequentes sanções das figuras de autoridade. Além disso, configura um comportamento complexo cuja compreensão exige um entendimento profundo das dinâmicas sociais da juventude, dos grupos de pares e das dinâmicas escolares.

Para além da complexidade do fenômeno e do cenário de indefinição no meio acadêmico, sabe-se que a compreensão do conceito de *bullying* varia entre as culturas. Até mesmo em países onde o campo de pesquisa se originou e onde grandes esforços de enfrentamento vêm sendo empreendidos há décadas, como a Suécia, não há uma compreensão completa e padronizada do conceito. Ainda que os estudantes suecos estejam familiarizados com o termo *bullying* e tenham contato com ele no discurso cotidiano, foi verificado que as crianças e os adolescentes frequentemente omitem a intencionalidade, a repetição e o desequilíbrio de poder quando são convidadas a definir o *bullying* (Bjereid; Augustine; Thornberg, 2020)

Diante deste cenário de incertezas na própria definição do fenômeno, é esperado que a mensuração não apresente menos inconsistência. Segundo Volk, Veenstra e Espelage (2017), a mensuração é o grande calcanhar de Aquiles da pesquisa sobre *bullying*. Os três componentes-chave estabelecidos por Olweus (1993) – agressividade intencional, repetitividade e desequilíbrio de poder – embora tenham sido largamente utilizados nas mensurações do fenômeno desde então, não o foram de forma sistemática e padronizada, o que prejudica significativamente a comparabilidade entre os diferentes dados (Vivolo-Kantor *et al.*, 2014; Bjereld; Augustine; Thornberg, 2020). Vivolo-Kantor *et al.* (2014), ao analisarem 41 estratégias de medida do *bullying*, encontraram discrepâncias importantes entre as medidas no que se refere ao intervalo de tempo considerado, aos componentes da definição de *bullying* incluídos e aos comportamentos citados nas perguntas.

Solberg e Olweus (2003) apontam que muitas das “estimativas de prevalência”¹² reportadas na literatura sobre *bullying* nas escolas desviam em um ou vários aspectos da definição correta de prevalência. As variações entre elas não refletem apenas discrepâncias entre distintos grupos ou pontos no tempo, mas também o efeito das diferenças entre fontes (professores, pares, autorrelatos, etc.), estruturas das perguntas utilizadas (como a presença ou não de uma definição de *bullying* e o uso de um ou vários itens na questão), períodos de referência, categorias de resposta e critérios de diferenciação entre envolvidos e não envolvidos.

Houve um crescimento exponencial na pesquisa sobre *bullying* em todo o mundo entre os anos 1980 e as primeiras décadas do século XXI. Para Volk, Veenstra e Espelage (2017), esta grande proliferação do campo de pesquisa, aliada com sua heterogeneidade, embora mostre sua força, coloca também uma ameaça de que ele se desintegre em vez de se aproximar de um consenso em questões importantes. À medida que as definições se tornam mais imprecisas e as medidas mais diversas, o resultado pode ser o surgimento de uma pluralidade de tribos separadas de pesquisadores que trabalham isoladamente para produzir resultados que não são facilmente comparáveis entre si. A padronização é

¹² A pesquisa sobre *bullying* frequentemente busca captar as estimativas de prevalência do fenômeno. “Prevalência” é um termo da epidemiologia que se refere ao número de pessoas com determinada enfermidade ou condição em um momento específico, em relação ao número de pessoas no grupo ou população expostos ao risco. É útil para comparações entre grupos ou entre pontos distintos no tempo (Solberg; Olweus, 2003).

necessária para conectar os resultados dos estudos entre si, o que torna o campo de pesquisa mais coeso e coerente e acelera o entendimento do fenômeno e a resposta a ele.

4.2. A escolha do tipo de informante e suas consequências

4.2.1. Escolha (ou combinação) entre fontes

Sendo o *bullying* um problema social e relacional, há diversas fontes capazes de fornecer informação sobre o fenômeno. Embora as pesquisas baseadas em autorrelatos sejam as mais comuns atualmente, há também a opção de trabalhar com relatos dos pares, relatos dos pais, relatos dos professores e de observadores externos (como os próprios pesquisadores). A escolha das fontes deve sempre ser pautada pelas hipóteses de pesquisa, já que cada uma delas é mais eficiente em medir certas características específicas do fenômeno (Volk; Veenstra; Espelage, 2017).

Casper, Meter e Card (2015) defendem que, dado que o *bullying* é um problema social, que envolve não apenas os indivíduos diretamente implicados, mas também o grupo de pares, a escola, a família e os aspectos sociais mais amplos, a forma ideal de se mensurar o fenômeno é coletando dados de diversas fontes, de modo a captar as perspectivas dos diversos atores envolvidos. Segundo os autores, a não inclusão de dados de diferentes fontes na avaliação de intervenções antibullying, por exemplo, pode resultar em associações infladas devido à variação de método compartilhado (*shared method variance* ou *common method variance*, que é uma variância espúria atribuída ao método de mensuração e não às variáveis que estão sendo mensuradas) ou em associações menores do que o esperado devido à não participação do informante mais apropriado compartilhando informações sobre o construto.

Desta forma, os autores sugerem que dados de diversas fontes devem ser coletados e analisados conjuntamente. Para concatenar as informações obtidas de diferentes fontes relativas a um mesmo construto, sugere-se a utilização de análise fatorial confirmatória. As variáveis podem ser todas incluídas na estimação de uma mesma variável latente, resultando na geração de um construto representativo da sobreposição entre as perspectivas dos diferentes informantes (Casper; Meter; Card, 2015).

Volk, Veenstra e Espelage (2017), que discutem os aspectos críticos concernentes à pesquisa sobre *bullying* e apontam boas práticas para promover a validade, a

transparência e a compatibilidade da pesquisa, concordam com esta visão. Eles defendem que, sempre que for apropriado e possível, deve-se utilizar métodos combinados, já que é possível que algumas vítimas sejam identificadas por apenas uma das fontes. Dessa forma, os dados produzidos serão mais abrangentes, confiáveis e válidos.

4.2.2. Autorrelatos

Os autorrelatos (*self-reports*) foram promovidos principalmente por Dan Olweus, que argumenta que o aluno envolvido é a melhor pessoa para dizer se o dano e o desequilíbrio de poder estavam realmente presentes na relação (Olweus, 2013). Este método busca captar os fatos exatamente como vivenciados pelos sujeitos e tem a vantagem de ser mais barato e de fácil aplicação que os demais. Por permitir o anonimato e possibilitar o registro de todos os episódios de *bullying* (inclusive aqueles que ocorrem sem testemunhas), tende a produzir níveis mais elevados de vitimização que os relatos dos pares (*peer-reports*). É o método ideal para captar o predomínio do problema (Casper; Meter; Card, 2015).

Autorrelatos podem ser construídos de duas formas principais (Bjereld; Augustine; Thornberg, 2020):

- Questionário baseado em definição: uma definição de *bullying* é fornecida ao respondente, e depois ele é questionado se sofreu ou praticou *bullying*. Normalmente é composto por um único item para mensurar a prática e outro para a vitimização. Não há garantia de que as respostas irão refletir os critérios do *bullying* expressos na definição, já que os alunos podem se esquecer da definição, não a ler atentamente ou ignorá-la por completo e usar sua própria ideia de *bullying* ao responder à pergunta.
- Questionário baseado em comportamentos: uma série de comportamentos agressivos relativos ao *bullying* são apresentados e o participante é questionado se já os sofreu ou praticou. Em geral, é composto de vários itens que são combinados em um índice. Muitas vezes este tipo de mensuração falha em contemplar os critérios de definição do *bullying*, o que ameaça a validade do conteúdo.

Apesar de todas as suas vantagens, os autorrelatos envolvem um risco de viés, pois alguns respondentes podem preencher os questionários sem seriedade e atenção. No

caso da pesquisa sobre *bullying* nas escolas, como os entrevistados são crianças e adolescentes, esse risco está sempre presente. Uma possível forma de reduzir o risco de viés do autorrelato é inserir no questionário perguntas de triagem de validade, perguntando se o respondente está lendo as questões com cuidado e respondendo verdadeiramente (Casper; Meter; Card, 2015).

Além disso, crianças e adolescentes podem se sentir desconfortáveis em rotular seu comportamento como *bullying* (Jetelina *et al.*, 2019). Na medida em que o *bullying* é visto como um comportamento errado, antissocial e até mesmo ato criminoso, os respondentes podem, portanto, buscar oferecer respostas socialmente desejadas. Outro tipo de viés que pode afetar os dados obtidos a partir de autorrelatos é o viés de autoconfirmação, que leva as pessoas a interpretarem as próprias experiências de formas variadas segundo suas disposições prévias. Ou seja, se um aluno tem uma tendência elevada a enxergar agressividade e intencionalidade nas condutas alheias, ele pode estar mais propenso a se reportar como vítima de *bullying* em uma questão de autorrelato (Bjereld; Augustine; Thornberg, 2020).

Vivolo-Kantor *et al.* (2014) destacam ainda outro problema relativo ao uso exclusivo dos autorrelatos. Como os níveis de *bullying* reportados nos questionários de autorrelato crescem à medida em que aumenta a consciência sobre o *bullying*, o uso de apenas esta estratégia de mensuração seria insuficiente para detectar mudanças reais nas taxas de *bullying*.

Quando necessária, a escolha entre autorrelatos e relatos dos pares gera grandes debates no campo de pesquisa. Geralmente, são encontradas correlações positivas entre essas duas fontes, embora os níveis de concordância não sejam muito elevados (Volk; Veenstra; Espelage, 2017). Segundo Vivolo-Kantor *et al.* (2014), tanto os níveis de acurácia das mensurações pautadas em autorrelato quanto as taxas de concordância entre elas e os relatos dos pares e dos professores são incertos.

4.2.3. Relatos dos pares

Nos relatos dos pares, os membros do grupo de pares nomeiam os indivíduos conhecidos por apresentarem determinado comportamento ou atenderem a determinada descrição. Os pesquisadores então consolidam esses relatos e identificam, a partir do ponto de vista dos pares, quem são os agressores e as vítimas de *bullying* em um dado

contexto (Casper; Meter; Card, 2015). As indicações diádicas – aquelas em que são identificados os pares de agressor e vítima – também podem ser feitas diretamente pelos informantes.

Os relatos dos pares possuem diversas vantagens: (1) não sofrem os vieses de autoconfirmação e de tendência às respostas socialmente desejadas que os autorrelatos sofrem; (2) são bons para captar as reações do grupo social como um todo, em vez das percepções individuais; (3) são ideais para mensurar o envolvimento dos pares nos episódios de *bullying* e (4) são fundamentais no sucesso e na avaliação das intervenções que tratam o *bullying* como um processo grupal e buscam alterar a estrutura social do grupo (Bjereld; Augustine; Thornberg, 2020).

Por outro lado, os relatos dos pares sofrem vieses de efeitos de reputação, preconceitos e problemas de relacionamento não ligados ao *bullying*. Além disso, é preciso lembrar que algumas formas de *bullying* são deliberadamente escondidas dos pares. Muitas ocorrem em banheiros, cantos escondidos, fora da escola. Por isso, os relatos dos pares quase sempre falham em captar todas as ocorrências (Bjereld; Augustine; Thornberg, 2020).

Olweus (2010, 2013) argumenta que qualquer pessoa não diretamente envolvida nos episódios de *bullying* pode interpretar errado ou não observar os fatos. Os relatos dos pares, portanto, não seriam adequados para a estimação de prevalência, mas sim para pesquisas com outros propósitos, como por exemplo identificar alunos notoriamente envolvidos e outros não envolvidos, com o intuito de traçar e comparar os perfis (Solberg; Olweus, 2003).

4.2.4. Relatos de observadores

Os relatos de observadores, embora possibilitem captar informações sobre a frequência do *bullying*, os antecedentes, as consequências e o comportamento dos pares, têm a principal característica de demandar muito tempo e dinheiro (Casper; Meter; Card, 2015). Em geral, os relatos de observadores envolvem diversos cuidados.

O ideal é que seja feito por um observador imparcial, mas intimamente familiarizado com a dinâmica do grupo. Portanto, deve ser antecedido de um trabalho prévio de aprendizagem, com autorrelatos, relatos dos pares e observações prévias, o que demanda grandes volumes de tempo, esforço e recursos. Também levanta dilemas éticos

e legais sobre quais as reponsabilidades do observador diante de episódios graves de *bullying* que possam vir a ser testemunhados. Negociações precisam ser feitas previamente a respeito do que será ou não reportado às autoridades (Volk; Veenstra; Espelage, 2017). Por esses motivos, esse método é pouco utilizado em geral.

4.2.5. Relatos de professores e de pais

Embora sejam utilizados, Volk, Veenstra e Espelage (2017) defendem que não se deve confiar apenas em relatos de professores e pais, pois configuram fontes relativamente fracas, por não testemunharem grande parte do *bullying* que ocorre e terem que confiar em informação de segunda mão, que pode ser enviesada ou incompleta.

4.3. Propriedades psicométricas das medidas de *bullying*

Uma atitude defendida amplamente no campo de pesquisa sobre *bullying* para reduzir as inconsistências do campo e ampliar a confiabilidade e comparabilidade dos levantamentos é a atenção às propriedades psicométricas das medidas (Solberg; Olweus, 2003; Casper; Meter; Card, 2015; Volk; Veenstra; Espelage, 2017; Bjereld; Augustine; Thornberg, 2020). Solberg e Olweus (2003), por exemplo, defendem que uma variável utilizada para estimação de prevalência de *bullying* deve “funcionar bem” para os objetivos pretendidos e apresentar propriedades psicométricas desejáveis.

Segundo Casper, Meter e Card (2015), toda mensuração efetiva do *bullying* deve apresentar três propriedades:

- Confiabilidade (*reliability*): capacidade de repetição de um construto entre múltiplas mensurações. Esta repetição pode ser entre dois pontos (próximos) no tempo, ou entre diferentes informantes em um mesmo contexto, por exemplo. Na pesquisa sobre *bullying*, é muito testada a confiabilidade relativa à consistência interna dos construtos, que diz respeito ao quanto os múltiplos itens de uma escala se sobrepõem e medem um mesmo construto desejado (*bullying*). A consistência interna é geralmente testada através da medida do Alfa de Cronbach¹³.

¹³ O índice “alfa” de Cronbach é uma estimativa criada por L. J. Cronbach, em 1951, que mede a consistência interna de uma escala ou teste a partir das variâncias dos itens e dos totais do teste por sujeito. Para maiores informações, ver Maroco e Garcia-Marques (2006).

- Validade (*validity*): capacidade que um instrumento de medição tem de avaliar de fato o que o pesquisador pretende avaliar. No caso do *bullying*, é importante saber até que ponto uma variável de frequência de *bullying* realmente avalia as diferenças individuais na frequência de *bullying*, e não um subdomínio limitado do *bullying* (por exemplo, *bullying* físico) ou construtos irrelevantes fora da definição operacional de *bullying*. A premissa na avaliação da validade é de que o ponto central do construto deve ser o mais próximo possível da definição prototípica mais exata do *bullying*, informada pela teoria. À medida que se afasta do ponto central, captam-se as variabilidades individuais, ou seja, todos os comportamentos que não são exatamente iguais à definição prototípica, mas ainda assim podem ser considerados *bullying*.
- Equivalência (*measurement equivalence*): propriedade que um instrumento de mensuração tem de ‘funcionar’ da mesma forma entre diferentes contextos, pontos no tempo ou grupos. Em geral, na pesquisa sobre *bullying*, algumas medidas não são equivalentes porque um ou mais de seus itens funcionam de forma diferente entre as situações (alguns itens mudam de significado à medida que as idades dos entrevistados aumentam ou quando se altera o local de realização da coleta ou porque uma intervenção afeta aspectos específicos do item, mas não o construto subjacente). Para a avaliação da equivalência de uma medida pode-se usar Teoria de Resposta ao Item (TRI)¹⁴ ou análise fatorial confirmatória. A TRI é aplicada quando as medidas são dicotômicas ou quando há poucas opções de resposta, enquanto a análise fatorial é usada quando os itens são contínuos ou ordinais com um número de opções de resposta grande o bastante para justificar o tratamento como contínuo.

Casper, Meter e Card (2015) lembram que a não equivalência não deve se confundir com a continuidade heterotípica, que é o fenômeno no qual a manifestação de algo muda ao longo de seu desenvolvimento (por exemplo, a agressividade manifestando-se de forma física na infância, verbal na pré-adolescência e relacional na adolescência). Nestes casos, o pesquisador deve medir essas diferentes manifestações e estabelecer a

¹⁴ A Teoria de Resposta ao Item (TRI) é um método originário da psicometria, que analisa a relação entre as respostas dos indivíduos a itens de um questionário e os traços latentes por trás dessas respostas. A TRI tem a vantagem de permitir que cada item tenha características próprias, como dificuldade, capacidade de discriminação e possibilidade de respostas aleatórias, além de possibilitar combinar entre si itens ordinais, nominais e binários (Hambleton; Swaminathan, 2013).

mensuração equivalente para todas elas, para então se perguntar se de fato há um construto de ordem maior (*bullying* ou agressão) que apesar de variar nas manifestações, continua estável.

Volk, Veenstra e Espelage (2017) ensinam o passo-a-passo para garantir a validade de uma medida de *bullying*. Primeiramente, os pesquisadores devem verificar a validade de sua definição de *bullying* em relação ao público-alvo da pesquisa. Essa definição deve então ser apresentada de forma clara e explícita para os participantes. Os comportamentos mensurados devem estar explicitamente associados com a definição apresentada de *bullying*. Alternativamente, pode ser conduzida uma pesquisa qualitativa de baixo para cima que capte a definição utilizada pelos próprios participantes.

Basicamente, para obter boa confiabilidade e validade, a medida tem que, além de ser clara quanto ao contexto (escola), aos envolvidos (estudantes) e ao intervalo de tempo, captar todos os componentes do conceito de *bullying*, seja na definição apresentada ou contemplados nos itens do questionário (Bjereid; Augustine; Thornberg, 2020).

No entanto, Vivolo-Kantor *et al.* (2014) identificaram em sua meta-análise que nem todas as mensurações de *bullying* reportaram todas as propriedades psicométricas recomendadas e, em vários casos, as pesquisas utilizaram estatísticas diferentes para mensurar as propriedades. Para todas as medidas, foi verificada a confiabilidade e/ou a validade. Como sua análise foi focada apenas em índices com múltiplos itens, a propriedade mais reportada foi a confiabilidade relativa à consistência interna dos construtos. Das 41 estratégias de medição, 37 (90,2%) relataram o Alfa de Cronbach para consistência interna, 11 (26,8%) relataram confiabilidade por teste-reteste¹⁵, e um (2,4%) relatou confiabilidade “partida ao meio” (*split-half reliability*)¹⁶. Este achado vai ao encontro dos achados de Volk, Veenstra e Espelage (2017), que afirmam que, em geral, a pesquisa sobre *bullying* sacrificou a validade em detrimento da confiabilidade.

¹⁵ A confiabilidade por teste-reteste é uma medida de consistência relativa à estabilidade temporal de um índice. Ela avalia o quanto os resultados de uma aplicação do índice são semelhantes aos resultados de uma segunda aplicação, feita em um momento posterior com os mesmos participantes. Ela busca garantir que os escores do índice não mudam significativamente ao longo do tempo (Guttman, 1945).

¹⁶ A confiabilidade "partida ao meio" (*split-half reliability*) é um método de avaliação da consistência interna de um índice, que permite verificar o quanto suas diferentes partes medem o mesmo construto de maneira consistente. Nessa abordagem, o conjunto de itens é dividido em duas metades (de forma equilibrada ou aleatória), e a correlação entre os escores das duas metades é calculada (Chakrabarty, 2013).

4.4. Tipos de medidas segundo a estrutura da pergunta – Medida de item único versus medida com múltiplos itens

No campo de pesquisa sobre *bullying*, há dois tipos diferentes de medidas vastamente utilizadas para mensurar vitimização e prática: (1) na medida de item único (também conhecida como *definition-based*), geralmente, é apresentada ao entrevistado uma explicação sobre o *bullying* e depois é questionado diretamente se ele sofreu ou praticou *bullying* durante um intervalo de tempo; (2) a medida de múltiplos itens (também conhecida como *behavior-based*) apresenta ao entrevistado uma lista com diversos comportamentos específicos relativos a *bullying*, cada qual representando um tipo específico (físico, verbal, social, cyber, direto/indireto, etc.). Em seguida, demanda-se, para cada um deles, que o respondente informe se sofreu ou praticou aquilo durante um certo período de tempo (Bjereld; Augustine; Thornberg, 2020). Vários esforços de pesquisa já demonstraram que as taxas de vitimização e agressão por *bullying* são sensíveis a essas diferenças na estrutura da questão (Jetelina *et al.*, 2019; Vivolo-Kantor *et al.*, 2014; Solberg; Olweus, 2003).

Jetelina *et al.* (2019) analisaram a relação entre variáveis sociodemográficas e as taxas de vitimização e agressão por *bullying* utilizando duas medidas de um mesmo *survey* longitudinal: uma medida de item único e uma medida de múltiplos itens que utiliza comportamentos específicos relativos a *bullying* físico, verbal e relacional. O *survey* analisado foi o *Healthy Passages*, um estudo longitudinal feito em três cidades estadunidenses. Utilizando medida de item único, a prevalência de vitimização variou entre 20% e 30%. Já com um instrumento de múltiplos itens especificando comportamentos indicativos de *bullying*, variou de 55% a 80%. A prática também se mostrou muito sensível à estrutura da pergunta, com taxas variando entre 5% e 67% (Jetelina *et al.*, 2019).

Em geral, foram encontradas taxas bastante inferiores de vitimização e prática quando utilizada uma pergunta única referenciando o termo “*bullying*”, quando comparado à utilização da pergunta de vários itens focada em comportamentos específicos. A conclusão foi de que a pergunta de múltiplos itens é mais sensível para a identificação de vitimização e prática. Na 5ª série, por exemplo, foram registrados 4% de vitimização e 3% de prática utilizando apenas o item único, contra 27% de vitimização e 18% de prática utilizando apenas os itens múltiplos (Jetelina *et al.*, 2019).

Jetelina *et al.* (2019) apontam que as perguntas de item único são mais sensíveis à subjetividade dos entrevistados. Os autores observaram, por exemplo, que alguns grupos sociodemográficos têm menor tendência a reportar vitimização por *bullying* quando expostos a uma pergunta de item único: meninos, em comparação com as meninas, tendem a fornecer mais respostas alinhadas ao socialmente desejado; pretos, em comparação com os brancos, também. Estas discrepâncias sociodemográficas, segundo eles, podem ser atribuídas a duas coisas: 1) a falta de consciência dos tipos de *bullying* e/ou 2) uma variabilidade cognitiva na forma como as crianças definem o *bullying* e respondem a perguntas sensíveis. Eles defendem, portanto, que o uso de perguntas breves pode falhar na correta detecção do *bullying*, motivo pelo qual os avaliadores devem utilizar perguntas com múltiplos itens sempre que possível.

Vivolo-Kantor *et al.* (2014), que também analisaram os efeitos dos conteúdos das medidas de *bullying* nas estimativas de prevalência, desconsideraram em sua análise as medidas que não consistiam em índices ou escalas com mais de um item. Eles argumentam que as perguntas unitárias carecem de precisão, podem mudar ao longo do tempo, são definidas de forma limitada e não fornecem uma compreensão minuciosa dos comportamentos que configuram o *bullying* (Vivolo-Kantor *et al.*, 2014).

Dan Olweus, por outro lado, é um grande defensor das medidas de item único. Solberg e Olweus (2003) defendem que, do ponto de vista da comparabilidade e capacidade de interpretação, o uso de uma variável única com opções de resposta específicas é o melhor método para a estimação de prevalência. Eles apontam que um problema geral com as mensurações com múltiplos itens é que eles precisam ser combinados em um índice composto para gerar as estimativas de prevalência. A diferenciação entre vítimas e não vítimas e agressores e não agressores, então, é estabelecida de forma arbitrária, a partir de um ponto de corte que pode ser definido de diversas maneiras. Portanto, uma estimativa de prevalência baseada em um índice composto (indicando “presença de uma certa condição”) seria tipicamente mais abstrata e geral do que uma estimativa derivada de uma única variável (Solberg; Olweus, 2003).

Solberg e Olweus (2003) estudaram a funcionalidade das medidas de *bullying* do Revised Olweus *Bullying* Questionnaire (OBQ) e examinaram a adequação de diferentes pontos de corte destas variáveis para a mensuração do fenômeno. O OBQ, embora tenha um item único para medir vitimização e outro para medir agressão por *bullying* (que os autores chamam de “itens globais”), tem também medidas específicas que consistem em

índices contemplando 7 tipos de *bullying*. Para ser considerado agressor ou vítima, o estudante precisa ter respondido “2 a 3 vezes no mês” ou mais em pelo menos um dos itens (Solberg; Olweus, 2003).

Ainda que defendam que as medidas de item único são mais adequadas para mensuração das prevalências, Solberg e Olweus (2003) mostraram que as correlações entre as diferentes medidas dos OBQ são elevadas. Na comparação entre as medidas globais (pergunta única) e específicas (índice), os autores verificaram que as correlações entre as duas medidas foram de 0,79 na vitimização e 0,77 na prática. Usaram então a fórmula Spearman-Brown para calcular a confiabilidade das estimativas (em que medida as escolas podem ser diferenciadas umas das outras baseadas nas medidas globais e específicas) e obtiveram 0,88 na vitimização e 0,87 na prática.

Eles testaram a validade das duas variáveis globais – vitimização por *bullying* e prática de *bullying* – a partir da relação delas com alguns fatores psicossociais sobre os quais se espera que estejam positivamente associados, tais como baixa autoestima, desintegração social e tendências depressivas, no caso da vitimização, e comportamento agressivo e antissocial, no caso da prática. Já foi documentado que as vítimas de *bullying* tendem a internalizar problemas (apresentando isolamento social, solidão, baixa autoestima e tendência depressiva) e os agressores tendem a externalizar problemas (por meio de agressividade e comportamento antissocial). Utilizaram uma amostra de 5.171 estudantes entre 11 e 15 anos do *New Bergen Project Against Bullying* de 1997, um projeto longitudinal de larga escala coordenado por Olweus (Solberg; Olweus, 2003).

Solberg e Olweus (2003) identificaram 4 ‘níveis de envolvimento’ com o *bullying* segundo a frequência dos episódios reportada nas opções de resposta, tanto para vitimização quanto para prática. Então, fizeram testes comparando as relações entre cada nível de frequência e as variáveis conceitualmente relacionadas.

- Vitimização: Agregando grupos 0 e 1 (não vítimas) X grupos 2 e 3 (vítimas), encontraram diferenças expressivas e fortemente significativas. Vítimas de fato reportaram maiores níveis de desintegração social, autoavaliação negativa e tendências depressivas que não-vítimas. Entre grupos 0, 1, 2 e 3 foram encontradas diferenças significativas e lineares, no sentido de, quanto maior a frequência da vitimização, maior a associação com as variáveis relacionadas. Registraram forte correlação (0,73) entre frequência e duração da vitimização.

- Prática: Agregando grupos 0 e 1 (não agressores) X grupos 2 e 3 (agressores), encontraram diferenças expressivas e fortemente significativas. Agressores de fato reportaram maiores níveis de agressividade e maior envolvimento em comportamento antissocial. Entre grupos 0, 1, 2 e 3, todas as diferenças entre grupos adjacentes foram significativas e lineares.

Solberg e Olweus (2003) apontaram que todas as associações esperadas entre as variáveis globais e as variáveis relacionadas foram identificadas e estatisticamente significativas. Além disso, todas as correlações com as variáveis com as quais não se esperava encontrar correlação foram próximas de zero e consideravelmente menores do que os valores de correlação comparáveis para os pares de variáveis conceitualmente relacionados. Esses resultados atestam a validade discriminante das variáveis globais e sugerem que as associações obtidas não podem, ou apenas em um grau mínimo, ser explicadas em função de variação de método compartilhado. Concluem que o conjunto das análises atestam fortemente a funcionalidade das variáveis globais em termos de validade do construto e propriedades psicométricas.

No próximo capítulo, construiremos, pautadas por esta bibliografia, uma análise crítica das medidas de *bullying* entre adolescentes disponíveis para as escolas brasileiras, comparando-as com as principais medidas de *bullying* utilizadas em levantamentos internacionais. Os objetivos serão verificar em que medida elas captam o fenômeno *bullying* de forma adequada e propor melhorias para suas estruturas.

5. AS PRINCIPAIS MEDIDAS UTILIZADAS NO BRASIL E NO MUNDO CONTEMPLAM OS COMPONENTES DO *BULLYING*?

Como vimos no capítulo anterior, a pesquisa sobre *bullying* tem diversas inconsistências quanto à definição e delimitação do fenômeno, que se refletem amplamente nas estratégias de mensuração. Desde o *boom* da pesquisa sobre o tema na década de 1990, inúmeros levantamentos foram feitos em todo o mundo, com ampla variedade no conteúdo das medidas.

Vivolo-Kantor *et al.* (2014) fizeram uma revisão sistemática e uma análise de conteúdo de 41 diferentes estratégias de mensuração do *bullying*, visando obter uma melhor compreensão de cada estratégia e fornecer sugestões de medidas padronizadas para fins de pesquisa e monitoramento. Analisaram as medidas buscando observar a incorporação ou não dos componentes do *bullying* e quais comportamentos referentes a ele foram contemplados – por exemplo, se haviam itens sobre os atos de bater, chutar, espalhar rumores, xingamentos, provocações homofóbicas e ameaças. Os autores argumentam que as inconsistências nas definições e nas medidas de *bullying* entre os pesquisadores dificultam a interpretação da magnitude do problema, do predomínio, dos antecedentes e das consequências.

Inicialmente foi verificado se a medida incluía explicitamente o termo “*bullying*”. 13 das 41 medidas cumpriram este requisito, embora apenas 11 tenham fornecido uma definição de *bullying*, o que é problemático, já que não há clareza sobre a compreensão do item pelos jovens participantes das pesquisas. Os autores ressaltam a importância de não apenas fornecer uma definição, mas também exemplos de comportamentos que podem configurar como *bullying* (Vivolo-Kantor *et al.*, 2014). Volk, Veenstra e Espelage (2017) apontam que as percepções gerais sobre o *bullying* raramente coincidem com as definições acadêmicas. Por isso, para mensurar o problema de forma precisa, os pesquisadores devem capturar claramente os componentes da definição nas medidas.

Para cada medida, foi verificado quais dos cinco componentes mais utilizados do *bullying* foram incluídos na definição e na mensuração em si: desequilíbrio de poder, repetitividade, comportamentos agressivos, intenção de causar dano e a vítima vivencia o dano. Dentre as estratégias de mensuração que incluíram uma definição de *bullying* (11, ou 26,8%), apenas 4 (36,4%) capturaram os cinco componentes nesta definição. Do mais contemplado ao menos contemplado na definição, os componentes foram: desequilíbrio de poder, intenção de causar dano, comportamentos agressivos, repetitividade e a vítima

vivencia o dano. Já na mensuração em si – nos itens das perguntas ou nas opções de resposta – os componentes mais incluídos foram, respectivamente: comportamentos agressivos, repetitividade, intenção de causar dano, a vítima vivencia o dano e desequilíbrio de poder (Vivolo-Kantor *et al.*, 2014).

Nos casos em que o desequilíbrio de poder foi incluído na mensuração – apenas 9 das 41 estratégias de mensuração – a forma mais utilizada foi a menção à força física do agressor, seguida da menção a múltiplos agressores, agressores mais velhos ou de níveis escolares mais avançados, agressores mais populares, agressores adultos e, por fim, mais inteligentes (Vivolo-Kantor *et al.*, 2014).

Bjereld, Augustine e Thornberg (2020) analisaram as variações nas estimativas de prevalência da vitimização por *bullying* na Suécia a partir das variações nas estratégias de mensuração. As principais mensurações analisadas foram *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC), *Program for International Student Assessment* (PISA) e *Swedish National Agency for Education* (SNAE). Verificaram que o HBSC foi a única pesquisa na revisão que utilizou um método baseado em definição, primeiro definindo *bullying* e depois fazendo uma única pergunta. A definição foi originalmente adaptada de Olweus (1994), mas foi ligeiramente modificada ao longo dos anos (Bjereld; Augustine; Thornberg, 2020).

Sobre o PISA, verificaram que foi a medida que obteve a maior prevalência de vitimização (18%). Os autores afirmam que isto se deu possivelmente porque a escala do PISA mediu o conceito mais amplo e inclusivo de vitimização entre pares, em vez da vitimização por *bullying*. Isto porque o termo “*bullying*” foi não definido no questionário e os conceitos de desequilíbrio de poder e intencionalidade do dano não foram analisados (Bjereld; Augustine; Thornberg, 2020). Sobre a SNAE, também concluíram que pode ter medido a vitimização por pares em vez da vitimização por *bullying*, já que o estudo não mencionou ‘*bullying*’ ou forneceu uma definição para ele, nem incluiu o desequilíbrio de poder na escala (Bjereld; Augustine; Thornberg, 2020).

A seguir, analisamos criticamente as medidas de *bullying* disponíveis para as escolas brasileiras, comparando-as com as principais medidas de *bullying* a nível internacional. Assim, avaliamos até que ponto elas medem o fenômeno *bullying* de forma adequada e propomos melhorias para as estruturas das medidas. Desta forma, respondemos neste capítulo às três primeiras perguntas de pesquisa, a saber:

1. Quais as medidas de *bullying* entre adolescentes no ensino básico disponíveis para o Brasil?
2. Até que ponto as medidas de *bullying* entre adolescentes no ensino básico disponíveis para o Brasil estão adequadas à mensuração desse fenômeno? Elas medem, de fato, o fenômeno *bullying*?
3. Se não, quais melhorias devem ser realizadas nessas medidas para que elas possam mensurar o *bullying* adequadamente?

5.1. Comparando as principais medidas de *bullying* a nível internacional e as medidas disponíveis para o Brasil

As medidas analisadas aqui são provenientes dos seguintes levantamentos e/ou formulários: *Revised Olweus Bullying Questionnaire* (OBQ), *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC), *Global School-based Student Health Survey* (GSHS), *Program for International Student Assessment* (PISA), *Youth Risk Behavior Survey* (YRBS) e Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2019). Algumas delas foram selecionadas por conhecimento prévio da pesquisadora (OBQ, PISA e PeNSE), enquanto outras foram identificadas através de pesquisas realizadas na plataforma Capes nos dias 19 e 20 de junho de 2022 com os descritores “*bullying AND survey AND school*” e “*bullying AND measurement AND school*”.

A partir das pesquisas na plataforma Capes, fizemos uma análise prévia dos artigos obtidos para decidir os que seriam incluídos ou não neste levantamento. Foram incluídos os artigos que traziam mensurações da prática de *bullying* e/ou vitimização por *bullying* entre alunos nas escolas. Foram desconsiderados os artigos indisponíveis, os que tratavam de *bullying* no mercado de trabalho, os que tratavam apenas de *cyberbullying*, as meta-análises, os que não envolviam surveys e aqueles cujas informações do conteúdo dos itens utilizados para medir o *bullying* não constavam no próprio artigo, nem em artigos referenciados e nem em sites oficiais dos órgãos que realizaram as pesquisas. Outros artigos também foram incluídos na medida em que eram indicados pelos originalmente encontrados e auxiliavam na compreensão e na visão completa das mensurações. Um limite temporal não foi estabelecido, mas os artigos encontrados foram publicados entre 1999 e 2022.

Naturalmente, dentre os vários artigos obtidos através da pesquisa na plataforma Capes, tivemos conhecimento de diversas mensurações do *bullying* realizadas a nível mais local. Praticamente todas elas variavam entre si nos mais diversos parâmetros: uso de item único ou múltiplos itens, presença ou não de uma definição de *bullying*, inclusão ou não dos componentes do *bullying*, diferentes escalas de resposta, intervalos de tempo, dentre outros. Ainda assim, decidimos focar nas seis medidas analisadas aqui por perceber que elas são as mais abrangentes, mais disseminadas e possibilitam obter uma visão completa do que deve ser uma boa medida de *bullying* e fazer a comparação necessária com as medidas disponíveis para o Brasil.

É importante destacar que a análise realizada aqui não é uma análise de conteúdo sistemática, feita com o auxílio de ferramentas próprias para isso. A inspeção do conteúdo das medidas foi feita “a olho nu”. Também é preciso pontuar que nossa análise não está focada em verificar as propriedades psicométricas das medidas, como confiabilidade, validade e equivalência, mas sim se o conjunto do instrumento é capaz de diagnosticar o *bullying* respeitando seus parâmetros básicos – agressividade intencional, repetitividade e desequilíbrio de poder. Além disso, não iremos analisar, neste momento, as inúmeras diferenças encontradas entre as medidas não relacionadas aos componentes-chave do *bullying*, tais como tipos de *bullying* contemplados, escalas de resposta e intervalo temporal.

A seguir, apresentamos as principais informações sobre as medidas¹⁷ incluídas nesta investigação:

O *Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire* é um questionário de autorrelato preenchido anonimamente pelo estudante, que contém uma explicação detalhada do *bullying* que é lida em voz alta aos estudantes pela pessoa que conduz a aplicação. Esta explicação foi expandida na versão revisada do questionário para incluir algumas formas mais específicas de *bullying*, além de especificar em quais casos as provocações devem ou não ser consideradas *bullying*. Contém 36 questões principais que abrangem vários aspectos referentes à agressão e à vitimização por *bullying* e algumas outras cobrindo áreas relacionadas. O intervalo de tempo de referência (“nos últimos dois meses”) é claramente especificado no enunciado e busca abarcar um período natural, e não muito longo para a memória dos alunos. Também deixa explícito que os eventos investigados

¹⁷ Embora alguns dos levantamentos analisados possuam também medidas específicas, que medem tipos diferentes de *bullying*, consideramos aqui somente as medidas globais de vitimização e prática de *bullying*.

devem ter ocorrido “na escola”. Possui duas perguntas globais – uma para vitimização e uma para prática – ambas seguidas por sete questões relativas à frequência com que diversas formas específicas do *bullying* ocorreram (Solberg; Olweus, 2003).

O *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) e o *Global School-based Student Health Survey* (GSHS) são, ambos, estudos promovidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS), diretamente ou como apoiadora. A principal diferença entre eles é a abrangência territorial. Enquanto o HBSC é voltado para o norte global (50 países e territórios na Europa, além de Israel e América do Norte), o GSHS é focado no sul global (104 países e territórios em todo mundo, exceto América do Norte e Europa).

O HBSC é um projeto de pesquisa internacional promovido por um consórcio de 50 países com apoio da OMS. A cada quatro anos, dados sobre a saúde e o comportamento de saúde de estudantes de 11, 13 e 15 anos, bem como os contextos sociais e as condições de crescimento saudável, são recolhidos. As últimas edições foram realizadas nos biênios 2009-2010, 2013-2014, 2017-2018 e 2021-2022. O HBSC é utilizado largamente em diversos estudos sobre *bullying* nas escolas, ou diretamente, ou como inspiração para a elaboração de novos estudos (Kaltiala-Heino *et al.*, 1999; Alikasifoglu *et al.*, 2007; Chen; Cheng, 2013; Bjereld; Augustine; Thornberg 2020).

O GSHS capta dados sobre o comportamento de saúde dos jovens e os fatores de proteção relacionados às principais causas de morbidade e mortalidade entre crianças e adultos em todo o mundo. Trata-se de uma iniciativa colaborativa, criada em 2003 e realizada a cada 3 a 5 anos para a maioria dos países. O público entrevistado, até 2013, eram os jovens de 13 a 15 anos e, a partir de 2013, esse público foi expandido e passou a incluir jovens de até 17 anos. Embora seja realizado em diversos países da América Latina, o GSHS não engloba o Brasil (WHO, 2022).

O *Youth Risk Behavior Survey* (YRBS) é um levantamento realizado pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos EUA (sigla em inglês CDC), voltado para o monitoramento de vários comportamentos relacionados à saúde e que contribuem para as principais causas de morte e incapacidade entre jovens e adultos, tais como condutas sexuais, uso de drogas, alimentação, atividade física e comportamentos relacionados à violência (CDC, 2022). O levantamento é conduzido a cada dois anos desde 1991 junto aos alunos do 9º ao 12º ano do sistema de ensino norte-americano (cerca de 14 a 18 anos) (Messias; Kindrick; Castro, 2014). Tanto o HBSC, quanto o GSHS e o YRBS utilizam medidas de *bullying* de item único.

O *Program for International Student Assessment* (PISA) não apareceu no levantamento realizado, porém foi um dos levantamentos incluídos por conhecimento prévio da autora. Trata-se de um programa internacional de avaliação, conduzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que mede os conhecimentos de leitura, matemática, ciências e competências para o enfrentamento de desafios da vida real junto aos estudantes de 15 anos (OECD, 2022). O questionário aplicado aos alunos no âmbito desse programa é a única fonte de dados autorrelatados de vitimização por *bullying* coletados internacionalmente que inclui o Brasil, da qual temos conhecimento. O PISA é conduzido a cada três anos desde 2015 em 72 países da África, Ásia, Europa e América Latina. Diferentemente das medidas já mencionadas, o PISA mede o *bullying* através de uma medida de múltiplos itens.

A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PeNSE, como mencionado anteriormente, investiga diversos fatores de risco e proteção à saúde dos adolescentes, junto aos escolares do 9º ano do ensino fundamental do Brasil. Trata-se de uma pesquisa realizada por meio de convênios celebrados entre o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e o Ministério da Saúde, com o apoio do Ministério da Educação. Ela conta com quatro edições já realizadas, nos anos de 2009, 2012, 2015 e 2019.

No Quadro 1, abaixo, vemos o conteúdo de cada medida, e destacamos no texto as informações que permitem identificar os componentes-chave do *bullying*, sendo: em **laranja**, a agressividade intencional; em **verde**, a repetitividade; e em **azul**, o desequilíbrio de poder.

Quadro 1 – Medidas de *bullying*

| Base de dados e Órgão que promove o estudo | A pergunta contém uma introdução que apresenta um conceito de <i>bullying</i> ? Qual? | Como mensura <i>bullying</i> ? Vitimização | Escala de respostas | Como mensura <i>bullying</i> ? Agressão | Escala de respostas |
|---|---|--|---|---|---|
| Revised Olweus <i>Bullying</i> Questionnaire (OBQ) | <p>Aqui estão algumas perguntas sobre sofrer <i>bullying</i> de outros alunos. Primeiramente, definimos ou explicamos a palavra <i>bullying</i>. Dizemos que um aluno está sofrendo <i>bullying</i> quando outro aluno, ou vários outros alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> - dizem coisas maldosas e ofensivas ou tiram sarro dele ou dela ou chamam ele ou ela por nomes maldosos e ofensivos; - ignoram completamente ou excluem ele ou ela de seu grupo de amigos ou deixam ele ou ela de fora das coisas de propósito; - batem, chutam, empurram, arrastam de um lado para outro ou trancam ele ou ela dentro de uma sala; - contam mentiras ou espalham rumores falsos sobre ele ou ela ou enviam mensagens maldosas e tentar fazer com que outros alunos não gostem dele ou dela; - e outras coisas dolorosas como essa. <p>Quando falamos em <i>bullying</i>, <i>essas coisas acontecem repetidamente, e é difícil para o aluno que sofre bullying se defender</i>. Também chamamos isso de <i>bullying</i>, quando um aluno é provocado repetidamente de maneira maldosa e ofensiva.</p> <p>Mas <i>não chamamos de bullying quando a provocação é feita de forma amigável e divertida</i>. Além disso, <i>não é bullying quando dois alunos de força ou poder aproximadamente iguais discutem ou brigam</i>.</p> | Quantas vezes você sofreu <i>bullying</i> na escola nos últimos meses? | <ul style="list-style-type: none"> - Não sofreu <i>bullying</i> na escola nos últimos dois meses - Só aconteceu uma ou duas vezes - 2 ou 3 vezes por mês - Cerca de uma vez por semana - Várias vezes por semana | Com que frequência você praticou <i>bullying</i> contra outro(s) aluno(s) na escola nos últimos dois meses? | <ul style="list-style-type: none"> - Não pratiquei <i>bullying</i> contra outro(s) aluno(s) na escola nos últimos dois meses - Só aconteceu uma ou duas vezes - 2 ou 3 vezes por mês - Cerca de uma vez por semana - Várias vezes por semana |
| Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) – World Health Organization (WHO) | <p>Aqui estão algumas perguntas sobre <i>bullying</i>. Dizemos que um aluno está sofrendo <i>bullying</i> quando outro aluno, ou um grupo de alunos, diz ou faz coisas maldosas e desagradáveis a ele. Também é <i>bullying</i> quando um aluno é provocado repetidamente de uma maneira que ele ou ela não gosta ou quando é deliberadamente deixado de fora das coisas. Mas <i>não é bullying quando dois alunos com a mesma força ou poder discutem ou brigam</i>. Também <i>não é bullying quando um aluno é provocado de forma amigável e divertida</i>.</p> | Com que frequência você sofreu <i>bullying</i> na escola nos últimos dois meses? | <ul style="list-style-type: none"> - Não sofreu <i>bullying</i> na escola nos últimos dois meses - Só aconteceu uma ou duas vezes - 2 ou 3 vezes por mês | Com que frequência você praticou <i>bullying</i> contra outro aluno na escola nos últimos dois meses? | <ul style="list-style-type: none"> - Não pratiquei <i>bullying</i> contra outro(s) aluno(s) na escola nos últimos dois meses - Só aconteceu uma ou duas vezes |

| | | | | | |
|---|---|---|---|--|---|
| | | | <p>- Cerca de uma vez por semana</p> <p>- Várias vezes por semana</p> | | <p>- 2 ou 3 vezes por mês</p> <p>- Cerca de uma vez por semana</p> <p>- Várias vezes por semana</p> |
| Global School-based Student Health Survey (GSHS) – World Health Organization (WHO) | As próximas 3 perguntas são sobre <i>bullying</i> . O <i>bullying</i> ocorre quando um ou mais alunos ou outras pessoas da sua idade dizem ou fazem coisas ofensivas ou maldosas. O <i>bullying</i> pode ocorrer quando alguém provoca, ameaça, ignora, espalha rumores, chama alguém de nomes feios, faz comentários sexuais ou bate, empurra ou machuca outra pessoa repetidamente . Não é <i>bullying</i> quando duas pessoas com a mesma força ou poder discutem, brigam ou se provocam de maneira amigável. | Nos últimos 12 meses, você sofreu <i>bullying</i> na escola? | Sim/Não | Nos últimos 12 meses, você praticou <i>bullying</i> contra alguém na escola? | Sim/Não |
| Youth Risk Behavior Survey (YRBS) – Center for Disease Control and Prevention (CDC) | As próximas 2 perguntas são sobre <i>bullying</i> . <i>Bullying</i> é quando um ou mais alunos provocam, ameaçam, espalham rumores, batem, empurram ou machucam outro aluno repetidamente . Não é <i>bullying</i> quando 2 alunos com a mesma força ou poder discutem, brigam ou se provocam de maneira amigável. | Durante os últimos 12 meses, você já sofreu <i>bullying</i> na propriedade da escola? | Sim/Não | - | - |
| Program for International Student Assessment (PISA) – Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) | Não | <p>Nos últimos 12 meses, com que frequência você teve as seguintes experiências na escola?</p> <p>(Algumas experiências também podem acontecer nas mídias sociais.)</p> <p>- Outros alunos me deixaram de fora de coisas de propósito.</p> <p>- Outros alunos zombaram de mim.</p> <p>- Fui ameaçado por outros alunos.</p> <p>- Outros alunos tiraram de mim ou destruíram coisas que me pertenciam.</p> | <p>- Nunca ou quase nunca</p> <p>- Poucas vezes no ano</p> <p>- Poucas vezes no mês</p> <p>- Uma vez por semana ou mais</p> | - | - |

| | | | | | |
|---|-----|---|---|---|---------|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Fui atingido ou empurrado por outros alunos. - Outros alunos espalharam rumores desagradáveis sobre mim. - Eu estive em uma briga física na propriedade da escola. - Fiquei em casa e deixei de ir à escola porque me sentia inseguro. - Dei dinheiro a alguém na escola porque me ameaçaram. | | | |
| PeNSE 2019 – IBGE, Ministério da Saúde e Ministério da Educação | Não | NOS ÚLTIMOS 30 DIAS, quantas vezes algum dos seus colegas de escola o esculachou, zoou, mangou, intimidou ou caçou tanto que você ficou magoado, incomodado, aborrecido, ofendido ou humilhado? | <ul style="list-style-type: none"> - Nenhuma vez nos últimos 30 dias - 1 vez - 2 ou mais vezes | NOS ÚLTIMOS 30 DIAS, você esculachou, zombou, mangou, intimidou ou caçou algum de seus colegas da escola tanto que ele ficou magoado, aborrecido, ofendido ou humilhado? | Sim/Não |

Fonte: Elaboração própria. Traduções livres.

A primeira diferença que se destaca entre as medidas OBQ, HBSC, GSHS, YRBS e as mensurações disponíveis no Brasil (PISA e PeNSE) é o fato de todas as primeiras apresentarem ao entrevistado uma definição, uma explicação sobre o *bullying*, enquanto as duas últimas apenas citam alguns comportamentos relacionados ao *bullying* sem informar ao respondente que a questão se refere a isso. A ausência da definição não seria um problema em si se as medidas conseguissem contemplar todos os componentes do *bullying* no texto da questão, porém elas não o fazem. O Quadro 2, abaixo, sintetiza os elementos-chave encontrados em cada medida.

Quadro 2 – Síntese dos elementos-chave presentes em cada medida de *bullying*

| Base de dados e Órgão que promove o estudo | Agressividade intencional | Repetitividade | Desequilíbrio de poder |
|---|---------------------------|----------------|------------------------|
| Revised Olweus <i>Bullying</i> Questionnaire (OBQ) | ✓ | ✓ | ✓ |
| Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) – World Health Organization (WHO) | ✓ | ✓ | ✓ |
| Global School-based Student Health Survey (GSHS) – World Health Organization (WHO) | ✓ | ✓ | ✓ |
| Youth Risk Behavior Survey (YRBS) – Center for Disease Control and Prevention (CDC) | ✓ | ✓ | ✓ |
| Program for International Student Assessment (PISA) – Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) | - | ✓ | - |
| PeNSE 2019 – IBGE, Ministério da Saúde e Ministério da Educação | ✓ | ✓ | - |

Fonte: Elaboração própria.

O critério da repetitividade (em verde) é o mais contemplado entre as medidas. Praticamente todas as mensurações deixam claro, ou na definição apresentada ou nas opções de frequência da escala de respostas, que o *bullying* é algo que acontece com uma frequência mínima. Apenas a medida de prática de *bullying* da PeNSE falha em captar esse critério, o que representa a primeira limitação dos dados oriundos desse levantamento.

A agressividade intencional é o segundo componente mais contemplado, embora de formas diferentes entre as medidas. A forma mais comum de captar esse critério é deixando claro na explicação sobre o *bullying* que ele não engloba as provocações feitas de maneira amigável, juntamente com os exemplos de comportamentos que configuram o *bullying*. A PeNSE não inclui esta explicação, o que é uma limitação importante. Ainda assim, consideramos que o uso do termo “tanto” seguido das reações negativas vividas

pela vítima, além de contemplar um critério não tão comum (aquele segundo o qual a vítima deve vivenciar o dano), visa justamente a exclusão das provocações amigáveis. Portanto, consideramos que, ainda que de forma diferente, as medidas da PeNSE contemplam o critério da agressividade intencional. Já a medida da PISA, por outro lado, não traz nenhuma redação que busque captar a intencionalidade.

Por fim, temos o critério menos contemplado e apontado pela bibliografia (Olweus, 2013; Bjereld; Augustine; Thornberg, 2020) como o mais preocupante: o desequilíbrio de poder entre agressores e vítimas. Todas as medidas analisadas não disponíveis para o Brasil – OBQ, HBSC, GSHS, YRBS – deixam claro que, quando dois alunos com o mesmo nível de força ou poder brigam, não se trata de *bullying*. Embora esta não seja a redação ideal (afinal, a palavra “poder” pode ser compreendida de formas diversas pelos alunos), ela parece ser suficiente para excluir as brigas cotidianas e corriqueiras entre pares. A medida do OBQ vai além e ressalta que, no *bullying*, as vítimas têm dificuldade de se defender. Por outro lado, PISA e PeNSE não contemplam esse critério. Elas não trazem nenhuma informação que esclareça que o *bullying* envolve uma assimetria de poder.

Podemos concluir, a partir destas análises, que as medidas de vitimização e prática de *bullying* disponíveis para o Brasil deixam a desejar na captação dos componentes básicos dos *bullying*, o que acarreta dúvidas quanto à validade das estimativas de prevalência geradas. Como apontam Bjereld, Augustine e Thornberg (2020), a prevalência estimada do *bullying* depende do método de mensuração, de modo que, quanto mais ampla e menos criteriosa a pergunta, maior a prevalência. Eles levantam a preocupação de que, por utilizarem perguntas muito amplas que não estabelecem devidamente os critérios do *bullying*, alguns estudos possam acabar mensurando vitimização ou agressão entre pares em vez de *bullying*.

Agressão entre pares e vitimização entre pares são conceitos intimamente ligados ao *bullying*. A agressão entre pares é um componente da prática de *bullying* (Olweus, 1993) e a vitimização entre pares pode ser entendida como a experiência de ser alvo de qualquer forma de comportamento prejudicial perpetrado por pares (Bjereld; Augustine; Thornberg, 2020). Embora os estudos sobre a prevalência de agressão e vitimização por pares também acabem captando estudantes envolvidos com o *bullying*, não é possível distinguir crianças que sofrem *bullying* daquelas que sofrem vitimização dos pares (Bjereld; Augustine; Thornberg, 2020).

Por outro lado, Bjereld, Augustine e Thornberg (2020) estabelecem que a diferença entre o *bullying* e a vitimização por pares é uma questão principalmente de frequência. Segundo eles, há um “efeito de dose”: crianças e adolescentes que são vitimadas cronicamente pelos colegas estão mais expostas a consequências adversas do que aqueles que são vítimas ocasionais. Vivolo-Kantor *et al.* (2014) também colocam a ausência de repetitividade, juntamente com a ausência de desequilíbrio de poder, como as principais diferenças entre a agressão/vitimização entre pares e o *bullying*. Desta forma, se o PISA e a PeNSE falham em captar o desequilíbrio de poder, mas captam corretamente o critério da repetitividade, não podemos concluir que as medidas se referem a agressão/vitimização entre pares e não a *bullying*. O que podemos dizer é que elas provavelmente estão captando ambos os fenômenos: um conjunto de comportamentos que podem se configurar como *bullying*, mas também, em alguns casos, como agressão/vitimização entre pares. Isto pode ser inferido especialmente no caso do PISA, por incluir um item que trata de um comportamento bastante característico da vitimização/agressão entre pares, o "Eu estive em uma briga física na propriedade da escola".

Diversos pesquisadores (Olweus, 2013; Bjereld; Augustine; Thornberg, 2020; Vivolo-Kantor *et al.*, 2014) manifestam preocupação com esta indistinção. Bjereld, Augustine e Thornberg (2020) afirmam que é necessário identificar e mensurar a vitimização por *bullying* e distingui-la do conceito mais geral de vitimização por pares, não só por questões de conceituação, mas também para promover corretamente a prevenção e intervenção. Olweus (2013) defende que os campos de pesquisa sobre *bullying* e sobre vitimização por pares trabalhem de forma independente, ainda que as vítimas de *bullying* possam ser vistas como um subgrupo das vítimas de agressão por pares e os praticantes de *bullying* possam ser vistos como um subgrupo dos estudantes agressivos. Segundo ele, os pesquisadores devem fazer essa distinção ao apresentar os resultados de suas pesquisas.

Acreditamos que é importante que as medidas do PISA e da PeNSE deixem de fazer esta confusão e passem a medir o *bullying* separadamente, de forma a garantir a validade dos dados e a comparabilidade frente a outros levantamentos internacionais sobre o fenômeno. Além disso, é fundamental trazer mecanismos para diferenciar os fenômenos do *bullying* e da vitimização por pares, visando permitir o avanço da compreensão acadêmica sobre ambos os tipos de violência. Isto pode ser feito aproximando a redação das questões da PeNSE e do PISA daquelas que já são redigidas

contemplando todos os principais parâmetros-chave do *bullying*. Ou seja, apresentar uma boa explicação sobre o *bullying*, que contemple os componentes-chave, e em seguida perguntar com que frequência o aluno vivencia isto.

A escolha de não abordar o termo “*bullying*” na questão pode ter sido acertada há anos atrás, quando a sociedade brasileira ainda tinha pouco contato com esse tema e pouco conhecimento sobre ele. Porém, hoje é possível afirmar com segurança que o alunado brasileiro já convive com o termo *bullying* em seu dia a dia há vários anos, seja a partir dos meios de comunicação ou de discussões promovidas nas escolas. Ainda assim, é difícil saber se os alunos têm uma visão apurada do *bullying*, se conhecem seus componentes-chave e sabem diferenciá-lo de outras agressões cotidianas que ocorrem na escola. Portanto, a inclusão do conceito de *bullying*, juntamente com uma explicação completa sobre ele, não apenas proporcionaria uma mensuração mais acurada do fenômeno, mas também exerceria a função de informar os estudantes brasileiros.

Ainda que a inclusão da explicação completa sobre o *bullying* cumpra a função de corrigir a ausência de elementos-chave da definição nas medidas, é preciso pontuar que o uso da pergunta de item único tem as limitações de não fornecer informações detalhadas sobre os tipos de *bullying* sofridos (Vivolo-Kantor *et al.*, 2014) e ser mais sensível à subjetividade dos entrevistados (Jetelina *et al.*, 2019). Portanto, visando testar novos instrumentos de coleta de dados que permitam medir o *bullying* de forma precisa e detalhada, que sejam coerentes com a definição do fenômeno e com o perfil dos respondentes (crianças e adolescentes), propomos, como parte de um programa de pesquisa futuro, a elaboração de uma medida com as características que apresentamos a seguir.

Inicialmente, seria apresentada uma explicação completa sobre o *bullying*. Em seguida, seriam apresentados itens com exemplos de comportamentos que configuram o *bullying*, segundo cada tipo (ex.: Fui ameaçado na escola por outros alunos.). Os itens seriam apresentados um a um, segundo a lógica de perguntas de triagem, de modo que, caso o aluno respondesse negativamente, o questionário seguiria direto para o próximo item. Caso ele respondesse afirmativamente, ele seria direcionado para uma pergunta sobre a frequência (ex.: Com que frequência você foi ameaçado na escola nos últimos dois meses?) e outra sobre desequilíbrio de poder (ex.: Você se sentiu incapaz de se defender?). Assim, para cada item, teríamos as informações individualizadas de agressividade, frequência e desequilíbrio de poder, de forma que poderíamos, para cada um deles, classificar o ato como *bullying* (caso em que as três condicionalidades são

atendidas) ou como vitimização por pares (caso em que o desequilíbrio de poder e/ou a repetitividade não são atendidos). Esta forma de estruturação da medida permitiria produzir estimativas separadas de *bullying* e de vitimização por pares, possibilitando o avanço da pesquisa acadêmica sobre ambos os fenômenos e trazendo subsídios qualificados para o desenvolvimento de políticas e iniciativas de enfrentamento para cada um deles.

No próximo capítulo, serão analisadas as estimativas geradas pelas medidas como estão estruturadas atualmente. Veremos que, ao medirem indistintamente o *bullying* e a vitimização por pares, cada um à sua maneira, os instrumentos geram resultados discrepantes entre si.

6. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS MEDIDAS DE *BULLYING* DA PENSE E DO PISA

No capítulo anterior, verificamos que as medidas de *bullying* disponíveis para o Brasil, para além de não contemplarem corretamente todos os componentes da definição de *bullying*, também diferem muito entre si. Enquanto o PISA mede a vitimização por *bullying* através de uma medida de múltiplos itens, que busca apresentar ao entrevistado uma lista contendo diversos comportamentos referentes aos tipos de *bullying* e obter a informação da vitimização desmembrada por cada um deles, a PeNSE mede a vitimização com um item único, uma única pergunta que não traz exemplos de tipos de *bullying*.

Para além desta divergência básica, ambas as medidas trazem limitações próprias adicionais. A PeNSE, embora seja uma medida de item único, se difere das medidas referência deste tipo por não apresentar ao entrevistado uma definição ou explicação sobre o *bullying*. Vivolo-Kantor *et al.* (2014) defendem que, não apenas uma medida de *bullying* deve fornecer uma definição do fenômeno, mas também deve oferecer exemplos de comportamentos que podem se configurar como tal. Ademais, argumentam que as perguntas unitárias frequentemente carecem de precisão e não fornecem uma compreensão minuciosa dos comportamentos que configuram o *bullying*, o que pode ser o caso da medida da PeNSE.

Já o PISA, ainda que também não traga uma definição de *bullying*, apresenta exemplos de comportamentos referentes ao fenômeno (como zombar, ameaçar, atingir, empurrar e espalhar rumores). Ainda assim, o que se observa é que nem todos os itens incluídos na medida do PISA 2022 exibem comportamentos que se referem de fato a *bullying*, ou seja, que estariam contemplados na definição e nos tipos de *bullying*. Os itens “Entrei em uma briga física na propriedade da escola” e “Fiquei em casa e deixei de ir à escola porque me sentia inseguro” retratam situações que não necessariamente se traduzem em vitimização por *bullying*, mas que podem se referir a agressões mútuas entre pares ou, no caso do segundo, até mesmo a efeitos de fatores externos como guerras de facções no território da escola. A inclusão desses itens traz incertezas para a medida do PISA e a afasta do ideal de uma medida que mede restritamente vitimização por *bullying*.

O PISA traz ainda a limitação adicional de não diferenciar o *bullying* tradicional do *cyberbullying*. Ao inserir, em sua pergunta referente a *bullying*, a observação “Algumas experiências também podem acontecer nas mídias sociais” a medida deixa de captar estritamente o *bullying* tradicional (presencial) e passa a captar, de forma

indiscriminada, também aquele que ocorre na internet (*cyberbullying*). Juvonen e Grahan (2014) apontam que, embora o *bullying* e o *cyberbullying* se assemelhem em algumas características básicas, eles se diferenciam em termos da velocidade e da amplitude do alcance (um conteúdo degradante sobre um aluno pode se disseminar em segundos para toda a escola ou a cidade), além da possibilidade de anonimato do agressor, que pode funcionar como um fator encorajante para ele. Por isso, há a necessidade de que os fenômenos sejam analisados separadamente.

Ainda que PISA e PeNSE apresentem diversas limitações, estas continuam sendo as únicas medidas de autorrelato de vitimização por *bullying* entre adolescentes com representatividade nacional. Além disso, o campo de pesquisa sobre o tema no Brasil aceita essas medidas e trabalha com elas, apesar de suas imperfeições. Embora não sejam medidas precisas, nos termos do modelo proposto por Olweus (1993), e tampouco sejam equivalentes no conteúdo e estrutura dos itens (Quadro 1), ambas contemplam experiências de vitimização por *bullying* em um cenário de pouco investimento na produção de dados nacionais sobre o contexto escolar. Por isso, nesta tese, utilizaremos tais medidas reconhecendo suas limitações e imprecisões, mas valorizando a oportunidade de utilizá-las para a construção de diagnósticos que abranjam todo o território nacional. Construiremos análises comparativas com os dados do PISA 2022 e da PeNSE 2019, chamando atenção aos possíveis efeitos das limitações das medidas ao interpretar os resultados das análises.

Neste capítulo, responderemos às quatro e últimas perguntas de pesquisa:

4. Qual a prevalência de vitimização por *bullying* apontada por cada medida (PeNSE e PISA)?
5. Quais fatores de cunho individual e contextual, presentes em ambas as medidas, estão associados a maiores e menores níveis de vitimização por *bullying*?
6. Há proximidade entre as prevalências de vitimização por *bullying* apontadas pelas medidas? Se não, por que?
7. Há semelhanças entre as associações da vitimização por *bullying* com outros fatores de cunho individual e contextual apontadas por cada medida? Se não, por que?

A PeNSE 2019 é a quarta edição da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, que completa uma década de monitoramento de fatores de risco e proteção à saúde dos adolescentes escolares brasileiros. Nesta edição, ela trouxe como novidades a ampliação

da abrangência da amostra dos escolares de 13 a 17 anos de idade – tendo sido entrevistados estudantes do 7º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio – das redes pública e privada, possibilitando sua desagregação por Grandes Regiões, Unidades da Federação e Municípios das Capitais. Além disso, manteve a comparabilidade com as edições anteriores em diversos quesitos, para os escolares do 9º ano do ensino fundamental (IBGE, 2021). Como informado no Capítulo 3, ela capta a prática de *bullying*, a vitimização por *bullying* e, ineditamente, a vitimização por *cyberbullying* entre os alunos do ensino básico brasileiro (IBGE, 2021).

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é uma avaliação trienal focada em três áreas cognitivas – Leitura, Matemática e Ciências – lançada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) pela primeira vez no ano 2000. O PISA avalia em que medida os alunos na faixa etária dos 15 anos de idade, próximos ao final da educação obrigatória, adquiriram os conhecimentos e habilidades essenciais para a plena participação na vida social e econômica. Os resultados são contextualizados por meio de questionários aplicados aos estudantes, diretores das escolas, professores e pais. Os questionários trazem informações sobre os *backgrounds* dos alunos e suas atitudes em relação ao processo de formação escolar, além dos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora do estabelecimento de ensino (INEP, 2020). A edição 2022 do PISA, no Brasil, foi estratificada por escolas públicas federais, públicas estaduais, públicas municipais e privadas, bem como por regiões administrativas: Sudeste, Centro-Oeste, Norte, Nordeste e Sul.

Embora a PeNSE 2019 incluía medidas de vitimização e de agressão por *bullying*, o PISA 2022 traz apenas a medida de vitimização. Por este motivo, visando a comparação entre as medidas, iremos analisar apenas os resultados das variáveis de vitimização de ambas as pesquisas. Ademais, faremos análises relacionando o *bullying* com outras características dos alunos e das escolas, desde que estejam contempladas em ambas as bases de dados. Isto permitirá analisar não apenas as diferenças entre as prevalências geradas por cada medida, mas também as diferenças nas distribuições da vitimização por *bullying* – territoriais, entre sexos, entre níveis sociais, dentre outras – apontadas por cada medida dentro de cada amostra.

Optamos por comparar os dados da PeNSE 2019 com os dados do PISA 2022 e não com os dados do PISA 2018, mais próximo temporalmente, devido a uma série de razões. A primeira delas é que o PISA 2022 atualizou a escala de itens sobre *bullying* em relação à edição de 2018. Ou seja, se trabalhássemos com a medida de 2018, estaríamos

trabalhando com uma medida desatualizada. Além disso, a variável de vitimização por *bullying* no PISA 2018 apresenta um percentual bastante elevado (39,3%) de valores nulos (não se aplica – NA), contra apenas 8,9% de valores nulos na variável da edição de 2022, o que faz dela mais confiável e precisa. Por fim, as taxas ponderadas de vitimização por *bullying* em ambas as edições do PISA diferem muito pouco entre si – 30,11% em 2018 e 31,06% em 2022 – de modo que há motivos para acreditar que não houve alteração substancial na prevalência de vitimização por *bullying* medida pelo PISA ao longo do período.

6.1. Dados e metodologia

6.1.1. Preparação das bases de dados

No caso do PISA 2022, as bases de dados dos estudantes e das escolas foram recortadas, mantendo apenas os dados referentes ao Brasil, e foram unificadas a partir dos códigos das escolas. No caso da PeNSE 2019, além da totalidade dos dados serem referentes exclusivamente ao Brasil, as bases dos alunos e das escolas são unificadas antes da disponibilização. A única preparação que fizemos para esta base de dados, portanto, foi o recorte dos estudantes por idade. Para manter a comparabilidade com o PISA, que entrevista apenas estudantes na faixa etária de 15 anos, recortamos a base da PeNSE e mantivemos apenas os alunos nesta mesma faixa etária¹⁸. Todas as manipulações das bases de dados e análises foram feitas na plataforma R Studio, na linguagem de programação R.

6.1.2. Recodificação de variáveis

No PISA, a variável de vitimização por *bullying* foi construída a partir da recodificação dos nove itens que compõem a medida. Para cada um, as opções de resposta “Poucas vezes no mês” e “Uma vez por semana ou mais” foram recodificadas como 1 e as opções “Nunca ou quase nunca” e “Poucas vezes no ano” foram recodificadas como zero. Posteriormente esses itens foram combinados em uma nova variável, que recebeu

¹⁸ A PeNSE não traz a variável idade discriminada, apenas em faixas. Ainda assim, traz informações de ano e mês de nascimento. Considerando que os dados foram coletados entre março e outubro de 2019, buscamos incluir todos os alunos que poderiam ter 15 anos durante este período. Então, foram mantidos os estudantes que nasceram entre março de 2003 e outubro de 2004.

valor 1 caso qualquer um deles marcasse 1, e zero caso todos eles marcassem zero. Ou seja, caso o aluno seja vítima de *bullying* por qualquer dos tipos de agressões contemplados nos itens, ele será considerado vítima ($vbullying = 1$) na variável resposta.

No caso da PeNSE, em que a medida de vitimização por *bullying* é de item único, o recorte foi feito com base na escala de frequências das opções de resposta. A categoria “2 ou mais vezes” foi recodificada como 1 e as respostas “Nenhuma vez nos últimos 30 dias” ou “1 vez”, como zero. Em ambas as medidas, uma frequência mínima de duas vezes ao mês foi considerada para caracterizar vitimização por *bullying*, respeitando o critério de repetitividade estabelecido pela bibliografia (Olweus, 1993).

As variáveis independentes de nível individual analisadas e incluídas nos modelos de regressão são sexo e nível socioeconômico (NSE)¹⁹. A variável NSE é uma *proxy* construída a partir da combinação de itens que mensuram a presença dos seguintes bens ou serviços nas residências dos alunos: celular, computador/notebook, internet, carro e banheiro. Esses foram os itens incluídos nas medidas de NSE pois eram os únicos que estavam contemplados tanto na PeNSE quanto no PISA²⁰. O modelo de mensuração utilizado foi a Teoria de Resposta ao Item (TRI), a qual se mostrou adequada para a combinação de itens binários e ordinais em um único construto.

Tanto no caso do índice gerado com os dados da PeNSE quanto naquele gerado a partir do PISA, todos os itens apresentaram um bom ajuste ao modelo, mostrando relação substancial (cargas fatoriais $> 0,6$) com o traço latente. A análise das curvas características dos itens apontou que, em ambas as bases, os itens banheiro, computador e carro apresentam ótima capacidade discriminativa ao longo do traço socioeconômico latente (θ). Já os itens celular e internet exibiram alta probabilidade de resposta positiva mesmo em baixos níveis de θ , sugerindo menor poder discriminativo, possivelmente devido à sua ampla disseminação entre os estudantes brasileiros. Ainda assim, optamos por mantê-los devido a sua relevância conceitual e contextual para o construto socioeconômico e ao fato

¹⁹ Embora tivéssemos grande interesse em incluir também a variável raça, não o fizemos, pois ela não é contemplada no PISA, apenas na PeNSE. Ainda assim, levando em consideração o fato de que raça e nível socioeconômico são duas variáveis fortemente associadas no Brasil (Osorio, 2021), fizemos o teste de rodar o modelo de regressão logística hierárquica da PeNSE incluindo as variáveis indicativas de raça, visando verificar se o efeito da variável NSE sofreria alguma alteração. Como o efeito de NSE não sofreu qualquer alteração, pudemos verificar que não há viés de variável omitida. De toda forma, pretendemos explorar os efeitos da variável raça sobre o *bullying* segundo os dados da PeNSE em pesquisas futuras.

²⁰ Embora o bem “motocicleta” também estivesse contemplado em ambas as bases de dados, os modelos de Teoria de Resposta ao Item estimados apontaram que esse item não convergia na mesma direção dos demais, motivo pelo qual ele foi excluído dos modelos finais.

de que a exclusão reduziria a comparabilidade com outros estudos. As curvas características dos itens podem ser consultadas no Apêndice 1.

A partir da TRI, foi gerado um índice NSE que varia de zero a um para cada base de dados. Após a construção dos indicadores NSE para cada aluno, eles foram agregados no nível das escolas através das médias, gerando a variável nível socioeconômico da escola (NSE escolar). Também foi gerada a variável ‘diversidade socioeconômica da escola’, que mede a diversidade entre os NSE dos alunos de uma mesma instituição a partir do índice de Theil-L²¹. Outras variáveis de nível escolar analisadas e incluídas nos modelos foram: tamanho²², dependência administrativa (pública/privada), área geográfica (rural/urbano) e região (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste). As tabelas 1 e 2 apresentam as estatísticas descritivas das variáveis analisadas.

21 O índice de Theil-L, também chamado “índice de entropia generalizada”, é uma medida estatística que avalia a concentração de uma variável quantitativa entre grupos. Ele é operacionalizado a partir do cálculo das médias aritmética e geométrica da variável de interesse (em nosso caso, NSE), e apresenta a vantagem, sobre outras medidas de desigualdade, de não sofrer variações em função do tamanho das amostras (Alves *et al*, 2022). Nesta tese, sua utilização foi considerada preferencial, em comparação com a simples agregação dos valores de NSE de cada escola a partir do desvio padrão, devido ao fato de termos discrepâncias elevadas entre os tamanhos das escolas, o que afetaria o comportamento da variável nos modelos de regressão.

22 Esta variável foi gerada a partir da soma do número de entrevistados por escola. Embora reconheçamos que ela não reflete o tamanho da escola como um todo, construímos a variável desta forma pois era a única que possibilitava garantir a comparabilidade entre as bases de dados, já que a base da PeNSE 2019 não traz informações sobre o tamanho da escola.

Tabela 1 - Distribuições das variáveis qualitativas

| Variáveis | Frequência | Percentual Válido |
|---------------------------------|------------|-------------------|
| PISA | | |
| Vitimização por <i>bullying</i> | 639.893 | 31,06% |
| Sexo masculino | 1.126.501 | 49,78% |
| Escola pública | 1.688.454 | 86,36% |
| Rural | 250.866 | 12,83% |
| Região | - | - |
| Centro Oeste | 190.863 | 8,43% |
| Nordeste | 653.070 | 28,86% |
| Norte | 186.747 | 8,25% |
| Sudeste | 915.840 | 40,47% |
| Sul | 316.451 | 13,98% |
| PeNSE | | |
| Vitimização por <i>bullying</i> | 3.491.240 | 22,27% |
| Sexo masculino | 8.562.569 | 54,16% |
| Escola pública | 13.573.826 | 85,79% |
| Rural | 1.329.804 | 8,4% |
| Região | - | - |
| Centro Oeste | 1.269.495 | 8,02% |
| Nordeste | 4.490.981 | 28,38% |
| Norte | 1.651.809 | 10,44% |
| Sudeste | 6.281.214 | 39,70% |
| Sul | 2.128.419 | 13,45% |

Fonte: Elaboração própria com dados das pesquisas PISA 2022 e PeNSE 2019.

Tabela 2 - Distribuições das variáveis quantitativas

| Variável | N | Média | Desvio Padrão | Mínimo | Máximo |
|--|------------|----------|---------------|--------|--------|
| PISA | | | | | |
| Nível socioeconômico do aluno (NSE) | 2.262.972 | 0,46211 | 0,15836 | 0 | 1 |
| Nível socioeconômico da escola (NSE_esc) | 2.262.972 | 0,46169 | 0,09758 | 0,19 | 0,84 |
| Diversidade socioeconômica da escola | 2.262.972 | 0,064383 | 0,10828 | 0 | 0,96 |
| Tamanho da escola | 2.262.972 | 19,94 | 5,0694 | 1 | 27 |
| PeNSE | | | | | |
| Nível socioeconômico do aluno (NSE) | 15.821.918 | 0,55927 | 0,21662 | 0 | 1 |
| Nível socioeconômico da escola (NSE_esc) | 15.821.918 | 0,56144 | 0,14927 | 0 | 1 |
| Diversidade socioeconômica da escola | 15.821.918 | 0,10696 | 0,23209 | 0 | 1 |
| Tamanho da escola | 15.821.918 | 18,81 | 16,301 | 1 | 112 |

Fonte: Elaboração própria com dados das pesquisas PISA 2022 e PeNSE 2019.

6.2. Resultados

6.2.1. Análise descritiva

Todas as análises foram feitas respeitando os respectivos delineamentos amostrais das pesquisas. O predomínio da vitimização por *bullying* (tabela 3) apresenta grande

discrepância, sendo o percentual de vítimas de *bullying* do PISA (31,06%)²³ quase dez pontos percentuais superior ao percentual apresentado pela PeNSE (22,27%). Nossos resultados se assemelham aos de Jetelina *et al.* (2019), no sentido em que detectamos maior prevalência de vitimização captada pela medida de múltiplos itens (PISA 2022) do que pela medida de item único (PeNSE 2019), demonstrando maior sensibilidade da medida de múltiplos itens.

Bjereld, Augustine e Thornberg (2020), tendo analisado variações nas estimativas de prevalência da vitimização por *bullying* na Suécia a partir de diferentes estratégias de mensuração, verificaram que o PISA apresentou a maior prevalência entre as três analisadas. Devido ao fato de o termo “*bullying*” não ser incluído ou definido na pergunta, além de os critérios de desequilíbrio de poder e intencionalidade não serem incluídos, é possível que a escala do PISA meça o conceito mais amplo de vitimização entre pares, em vez de medir especificamente a vitimização por *bullying*.

Ademais, é possível que o PISA não esteja medindo estritamente vitimização por *bullying* devido ao fato, mencionado no início deste capítulo, de a medida incluir itens mais amplos, que se referem a brigas e a medo de ir à escola, que não necessariamente refletem vitimização por *bullying*. Visando esclarecer esta questão, fizemos o teste de reconstruir o índice de vitimização por *bullying* do PISA desconsiderando os dois itens controversos e verificar a prevalência neste caso. Esta medida alternativa, mais enxuta, registrou uma prevalência de 24,53%, bem mais próxima da prevalência registrada pela PeNSE. Isso indica que uma mudança simples que poderia ser feita na medida do PISA, para adequá-la à mensuração correta do *bullying*, seria retirar os itens que se referem a brigas e a medo de ir à escola.

Um fato curioso sobre esses itens é que, até a edição de 2018, eles não compunham a medida de vitimização por *bullying* do PISA. Eles foram acrescentados na edição de 2022 sem maiores explicações por parte da OCDE. Com isso, eles não auxiliaram na melhoria da medida de *bullying*, além de prejudicarem a comparabilidade com resultados de edições anteriores da pesquisa. Destacamos que um dos principais problemas, apontados pela bibliografia, com as medidas de múltiplos itens é a dificuldade de padronização e comparabilidade, já que a forma de combinação dos itens em um índice composto pode ser feita arbitrariamente e variar entre uma pesquisa e outra ou entre edições de uma mesma pesquisa (Solberg; Olweus, 2003).

²³ Este percentual difere do percentual calculado pela OCDE, o qual é calculado de forma distinta, incorporando as médias e o desvio padrão dos países da OCDE.

Tabela 3 – Distribuição das medidas de vitimização por *bullying*

| | Vitimização por <i>bullying</i> (%) | | |
|------------|-------------------------------------|-------|--------------------|
| | PeNSE | PISA | PISA (alternativa) |
| Vítima | 22,27 | 31,06 | 24,53 |
| Não vítima | 77,73 | 68,94 | 75,47 |
| Total | 100 | 100 | 100 |

Fonte: Elaboração própria com dados das pesquisas PISA 2022 e PeNSE 2019.

Na comparação da vitimização por *bullying* entre os sexos, também se observam discrepâncias entre as duas medidas analisadas. Enquanto no PISA os meninos têm os maiores percentuais de vitimização (32,44% contra 29,74% das meninas), na PeNSE ocorre o contrário, com as meninas apresentando uma prevalência de vitimização por *bullying* quase dez pontos percentuais superior à dos meninos (27,01% contra 18,21%). Para ambas as medidas, as associações entre as variáveis foram confirmadas pelo teste Chi-quadrado.

Mais uma vez, podemos analisar os dados à luz das diferenças entre as medidas. Sendo a PeNSE uma medida de item único, que utiliza termos como “esculachou”, “intimidou”, “ofendido” e “humilhado”, podemos inferir que custa mais aos meninos do que às meninas enxergar-se e admitir-se neste papel, uma vez que fazê-lo significa distanciar-se das ideias de força, superioridade, controle, etc. e assumir uma posição de vulnerabilidade. Além disso, é possível que os meninos tenham menor tendência a interpretar as agressões que sofrem como humilhações e ofensas, em comparação com as meninas, tendo em vista que a socialização masculina naturaliza, em grande medida, o uso cotidiano da violência como forma de resolução de conflitos e de sociabilidade entre pares (Cecchetto, 2004; Oliveira *et al.*, 2018).

Ademais, as perguntas de item único são mais afetadas pela subjetividade dos entrevistados. Ao serem expostos a uma pergunta de item único, alguns grupos sociodemográficos – como meninos, em comparação com meninas, e pretos, em comparação com brancos – podem apresentar uma maior tendência a responder as perguntas de forma alinhada ao socialmente desejado, buscando validação. Há variabilidades cognitivas nas formas como as crianças e adolescentes interpretam e respondem a perguntas sensíveis (Jetelina *et al.*, 2019).

No caso do PISA, por tratar-se de uma medida com múltiplos itens que focam no comportamento em si (zombar, empurrar, espalhar boatos, etc.) e não no sentimento da

vítima, podemos inferir que os meninos se sentem mais à vontade para relatar aquilo que sofrem, sem atribuir algum juízo de valor.

Com relação à medida alternativa do PISA, nota-se que a supressão dos itens controversos faz os resultados da medida aproximarem-se dos da PeNSE. Com esta nova medida, as meninas (e não os meninos) apresentam maiores níveis de vitimização com uma prevalência de 26,58%, contra 22,6% para os meninos. Isto reforça a percepção de que os itens controversos da medida do PISA podem estar captando não apenas *bullying*, mas principalmente agressões mútuas entre pares ou até mesmo fatores relacionados a guerras de facções no território da escola, fenômenos que afetam em maior medida os adolescentes do sexo masculino.

Tabela 4 – Distribuição da vitimização por *bullying* por sexo

| | Vitimização por bullying por sexo (%) | | | | | |
|------------|---------------------------------------|-----------|----------|--------------|--------------------|-----------|
| | PeNSE | | Pisa | | Pisa (alternativa) | |
| | Feminino | Masculino | Feminino | Masculino | Feminino | Masculino |
| Vítima | 27,01 | 18,21 | 29,74 | 32,44 | 26,58 | 22,6 |
| Não vítima | 72,99 | 81,79 | 70,26 | 67,56 | 73,42 | 77,4 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Fonte: Elaboração própria com dados das pesquisas PISA 2022 e PeNSE 2019.

No que se refere à distribuição do *bullying* por nível socioeconômico, as três medidas analisadas apresentaram resultados semelhantes, com as vítimas registrando médias inferiores de NSE em comparação com as não vítimas. Porém, apenas no caso das medidas do PISA as diferenças foram atestadas pelo teste T de *Student*. Analisando dados da PeNSE 2015, em Silva, Vilela e Oliveira (2024), também detectamos maiores probabilidades de vitimização por *bullying* entre alunos de baixo nível socioeconômico. Nesse artigo, apontamos que, por ocuparem posições de desvantagem nas lutas simbólicas travadas no campo escolar, os alunos de baixa renda têm maior dificuldade para se defender e interromper os ciclos de dominação e violência.

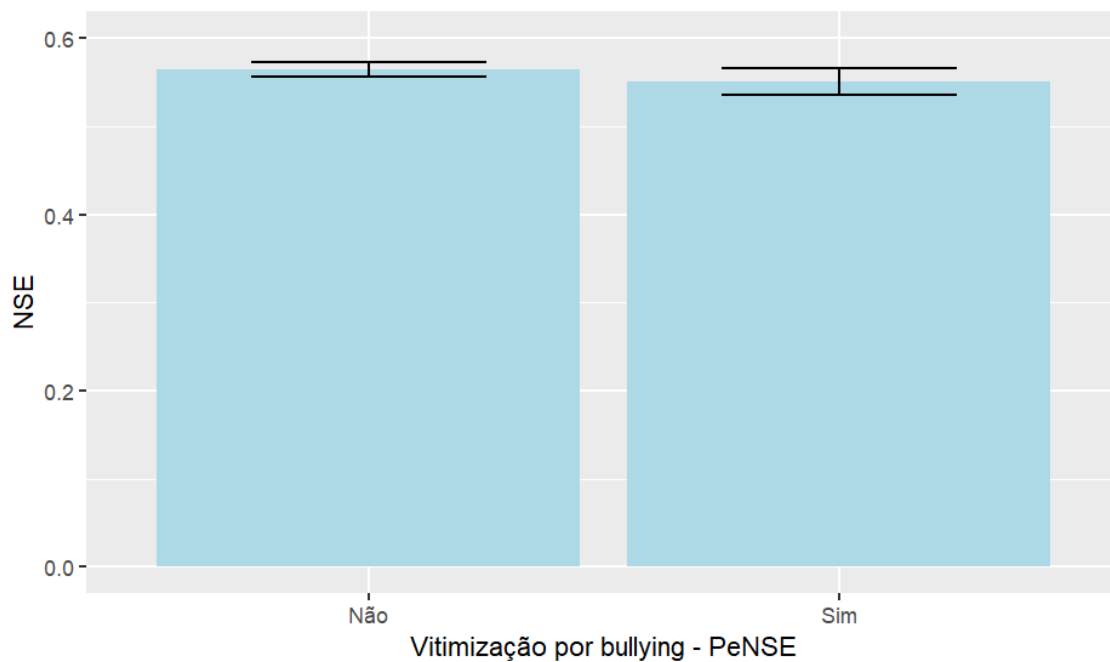
Tabela 5 – Média do NSE segundo a vitimização por *bullying*

| | Vitimização por bullying por média do NSE | | |
|------------|---|------------------|--------------------|
| | PeNSE | PISA | PISA (alternativa) |
| | Média do NSE | Média do NSE | Média do NSE |
| Vítima | 0,5511486 | 0,4549842 | 0.4558218 |
| Não vítima | 0,5642394 | 0,4699475 | 0.4695307 |

Fonte: Elaboração própria com dados das pesquisas PISA 2022 e PeNSE 2019.

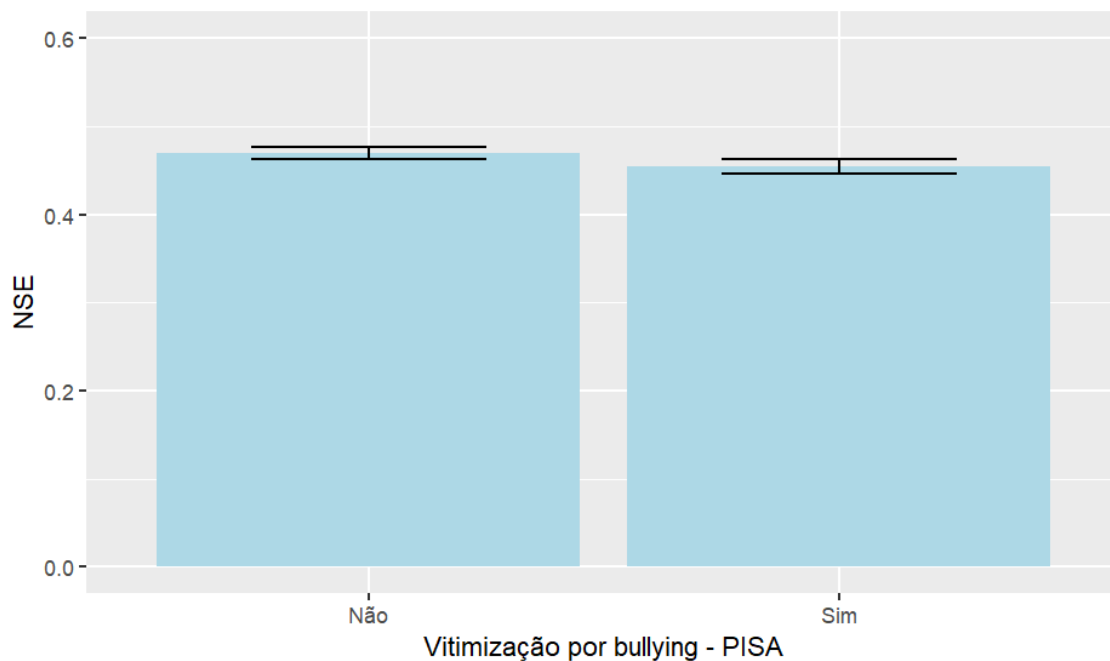
Os gráficos abaixo exibem as variações entre as médias de NSE apresentadas por cada medida para vítimas e não vítimas de *bullying*, bem como os erros padrões das medidas. Vemos que as médias apresentadas pela PeNSE são mais elevadas, sendo que o erro padrão da média de NSE das vítimas é maior que os demais apresentados.

Gráfico 1 – Vitimização por *bullying* por NSE – PeNSE

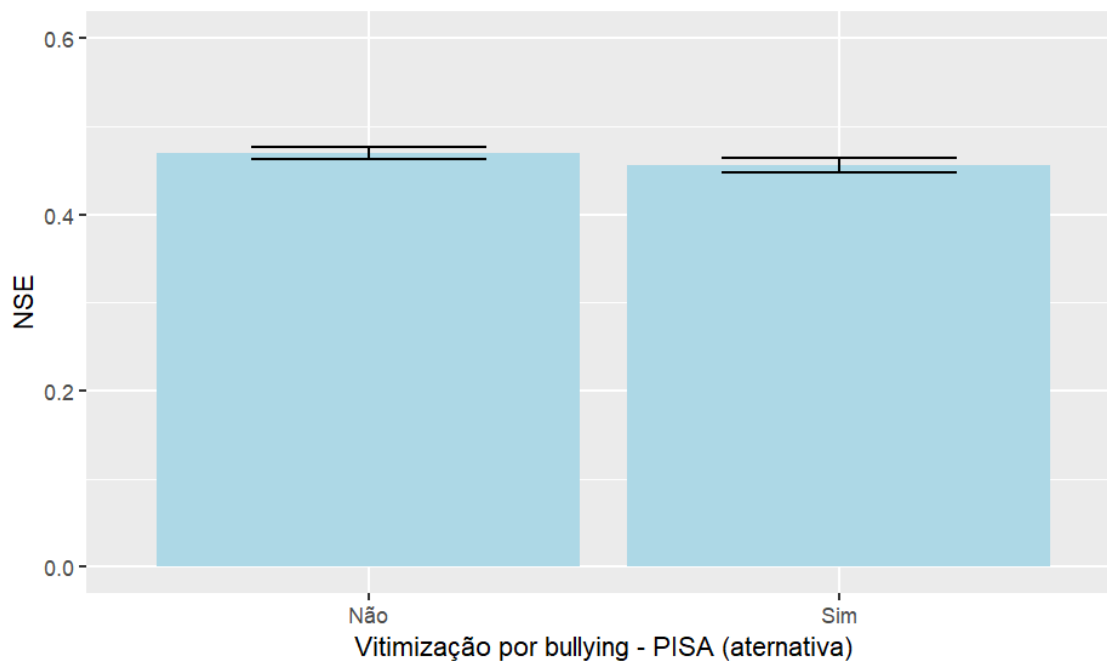


Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa PeNSE 2019.

Gráfico 2 – Vitimização por *bullying* por NSE – PISA



Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa PISA 2022.

Gráfico 3 – Vitimização por *bullying* por NSE – PISA (alternativa)

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa PISA 2022.

Ao analisarmos as tendências contextuais no que se refere ao nível socioeconômico, ou seja, os níveis socioeconômicos das escolas, encontramos divergências entre as medidas. Enquanto no PISA os maiores níveis de vitimização por *bullying* estão associados a escolas com menores médias de NSE, na PeNSE o *bullying* está relacionado a médias ligeiramente superiores de NSE escolar. Contudo, destacamos que apenas nas medidas do PISA as associações entre as variáveis foram confirmadas pelo teste T de *Student*.

Tabela 6 – Média do NSE escolar segundo a vitimização por *bullying*

| | Vitimização por <i>bullying</i> por média do NSE_esc | | |
|------------|--|------------------|--------------------|
| | PeNSE | PISA | PISA (alternativa) |
| | Média do NSE_esc | Média do NSE_esc | Média do NSE_esc |
| Vítima | 0,5624236 | 0,456197 | 0.4556586 |
| Não vítima | 0,5619131 | 0,4685999 | 0.4682296 |

Fonte: Elaboração própria com dados das pesquisas PISA 2022 e PeNSE 2019.

O cruzamento entre vitimização por *bullying* e diversidade socioeconômica da escola também registrou divergência entre as duas medidas. Enquanto no PISA as escolas com maior diversidade socioeconômica têm maior vitimização por *bullying*, na PeNSE a associação é inversa, de modo que as escolas com maior vitimização são as de menor diversidade de NSE. Todas as associações foram confirmadas pelo teste T de *Student*.

Analisaremos os resultados referentes a esta variável mais adiante, na análise dos modelos de regressão, já que apenas no caso da PeNSE esta associação se mantém.

Tabela 7 – Distribuição da vitimização por *bullying* por diversidade socioeconômica da escola

| | Vitimização por <i>bullying</i> por média da diversidade socioeconômica da escola | | |
|------------|---|------------------|--------------------|
| | PeNSE | PISA | PISA (alternativa) |
| | Diversidade_esc | Diversidade_esc | Diversidade_esc |
| Vítima | 0.09191872 | 0,0666863 | 0.06791699 |
| Não vítima | 0.11096426 | 0,05999482 | 0.05976731 |

Fonte: Elaboração própria com dados das pesquisas PISA 2022 e PeNSE 2019.

A distribuição do *bullying* pelo tamanho das escolas é outra análise que evidencia as discrepâncias entre as medidas. Na medida original do PISA, escolas maiores estão associadas com maiores níveis de vitimização. Já na PeNSE e na medida alternativa do PISA, ocorre o oposto. Porém, apenas no caso das medidas do PISA, as associações foram atestadas pelo teste T de *Student*.

Tabela 8 – Distribuição da vitimização por *bullying* por tamanho da escola

| | Vitimização por <i>bullying</i> por tamanho da escola | | |
|------------|---|------------------------|------------------------|
| | PeNSE | PISA | PISA (alternativa) |
| | Média de entrevistados | Média de entrevistados | Média de entrevistados |
| Vítima | 18,7 | 20,37 | 19,75 |
| Não vítima | 18,95 | 19,64 | 20,36 |

Fonte: Elaboração própria com dados das pesquisas PISA 2022 e PeNSE 2019.

Já a análise da distribuição do *bullying* segundo a dependência administrativa das escolas apontou convergência entre as medidas. Tanto na PeNSE quanto nas duas medidas do PISA, os percentuais mais elevados de vitimização por *bullying* encontram-se nas escolas públicas (22,39%, 30,89% e 24,46% respectivamente). Todas as associações foram atestadas por testes Chi-quadrado. Este resultado é consistente com o achado anterior de associação do *bullying* com menores níveis socioeconômicos, já que, no Brasil, as escolas públicas apresentam médias de NSE bastante inferiores às das escolas privadas (Brasil, 2021).

Tabela 9 – Distribuição da vitimização por *bullying* por dependência administrativa da escola

| | Vitimização por <i>bullying</i> por dependência administrativa da escola (%) | | | | | |
|------------|--|---------|--------------|---------|--------------------|---------|
| | PeNSE | | PISA | | PISA (alternativa) | |
| | Pública | Privada | Pública | Privada | Pública | Privada |
| Vítima | 22,39 | 21,53 | 30,89 | 28,41 | 24,46 | 24,17 |
| Não vítima | 77,61 | 78,47 | 69,11 | 71,59 | 75,54 | 75,83 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Fonte: Elaboração própria com dados das pesquisas PISA 2022 e PeNSE 2019.

Por sua vez, a análise da distribuição do *bullying* segundo a área geográfica das escolas apresentou divergências entre as medidas. Enquanto no PISA os maiores níveis de vitimização encontram-se nas escolas rurais (32,28% na medida original e 26,79% na alternativa), na PeNSE são as escolas do meio urbano que registram os maiores índices (22,83%), sendo todos os resultados confirmados pelo teste Chi-quadrado. Porém, nos modelos de regressão esta associação se mantém apenas no caso da PeNSE, motivo pelo qual deixaremos para analisar os resultados referentes a esta variável mais adiante.

Tabela 10 – Distribuição da vitimização por *bullying* por área geográfica

| | Vitimização por <i>bullying</i> por área geográfica (%) | | | | | |
|------------|---|-------|--------|--------------|--------------------|--------------|
| | PeNSE | | PISA | | PISA (alternativa) | |
| | Urbano | Rural | Urbano | Rural | Urbano | Rural |
| Vítima | 22,83 | 16,16 | 30,28 | 32,28 | 24,07 | 26,79 |
| Não vítima | 77,17 | 83,84 | 69,72 | 67,72 | 75,93 | 73,21 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Fonte: Elaboração própria com dados das pesquisas PISA 2022 e PeNSE 2019.

A distribuição do *bullying* por regiões do país também diverge expressivamente entre as três medidas. Na medida original do PISA, as regiões com maior prevalência de vitimização por *bullying* são, respectivamente: Sudeste, Centro-Oeste, Norte, Nordeste e Sul, com percentuais variando entre 32,95% e 28,1%. Na medida alternativa do PISA, a ordem de prevalência é: Norte, Centro-Oeste, Sudeste, Nordeste e Sul, com variações entre 26,16% e 22,6%. Já na PeNSE, as maiores prevalências estão no Sul, Centro-Oeste, Sudeste, Nordeste e Norte, respectivamente, e variam entre 23,28% e 20,43%. Os resultados foram confirmados pelo teste Chi-quadrado.

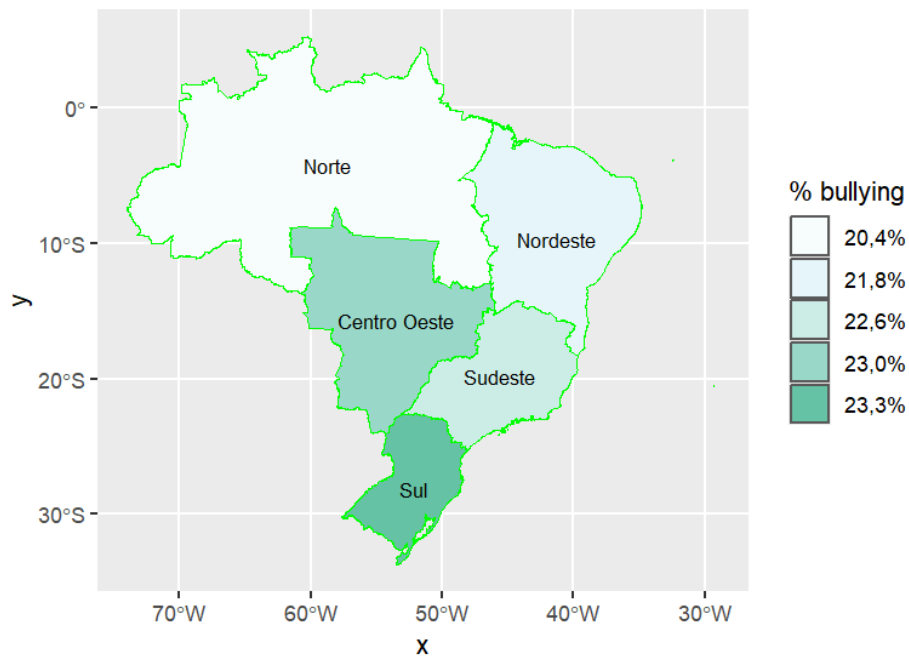
Tabela 11 – Distribuição da vitimização por *bullying* por região

| Vitimização por bullying por região (% de vítimas) | | | | | |
|--|--------------|----------|-------|---------|-------|
| PeNSE | | | | | |
| | Centro Oeste | Nordeste | Norte | Sudeste | Sul |
| Vítima | 22,97 | 21,85 | 20,43 | 22,58 | 23,28 |
| Pisa | | | | | |
| | Centro Oeste | Nordeste | Norte | Sudeste | Sul |
| Vítima | 32,04 | 29,63 | 31,06 | 32,95 | 28,1 |
| Pisa (alternativa) | | | | | |
| | Centro Oeste | Nordeste | Norte | Sudeste | Sul |
| Vítima | 25,54 | 24,58 | 26,16 | 24,66 | 22,6 |

Fonte: Elaboração própria com dados das pesquisas PISA 2022 e PeNSE 2019.

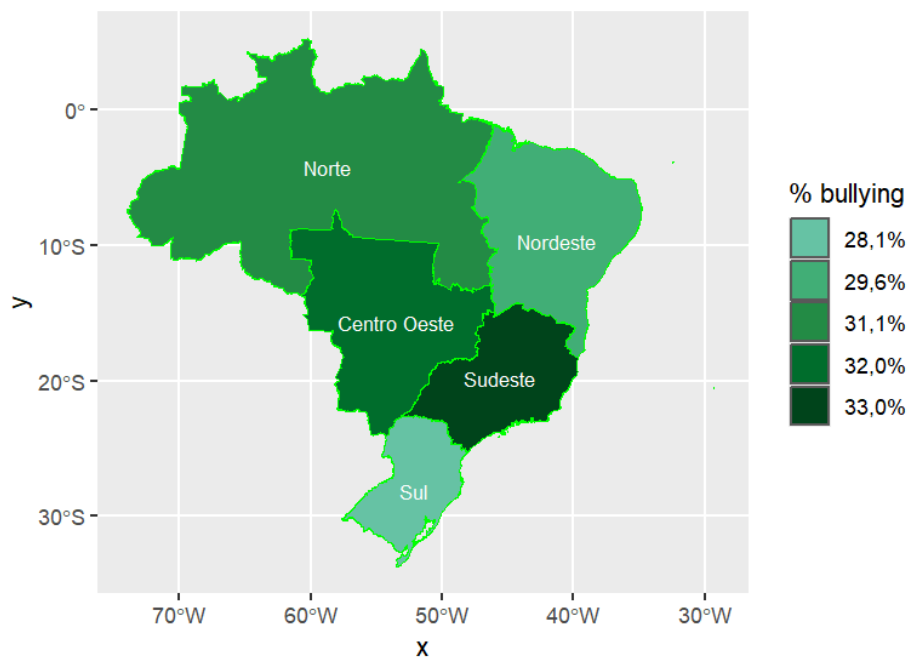
Os mapas abaixo mostram as prevalências de vitimização por *bullying* por região do país, segundo cada levantamento. Eles evidenciam não apenas a grande variação nas distribuições de cada medida entre as regiões, mas também a discrepância nas magnitudes dos percentuais registrados. A região Sul retrata a enorme disparidade entre as medidas da PeNSE e do PISA. Enquanto na PeNSE ela é a região com a maior prevalência de *bullying*, no PISA ela apresentou a menor dentre todas as prevalências, seja na medida original ou alternativa. Além disso, todas as prevalências registradas pelo PISA (original) são bastante superiores às registradas pela PeNSE, sendo que mesmo a maior prevalência registrada pela PeNSE é inferior à menor registrada pelo PISA. Já na medida alternativa, as magnitudes das prevalências aproximam-se daquelas da PeNSE, embora a ordem dos estados assemelhe-se à da medida original do PISA.

Figura 1 – Mapa de vitimização por *bullying* por regiões – PeNSE



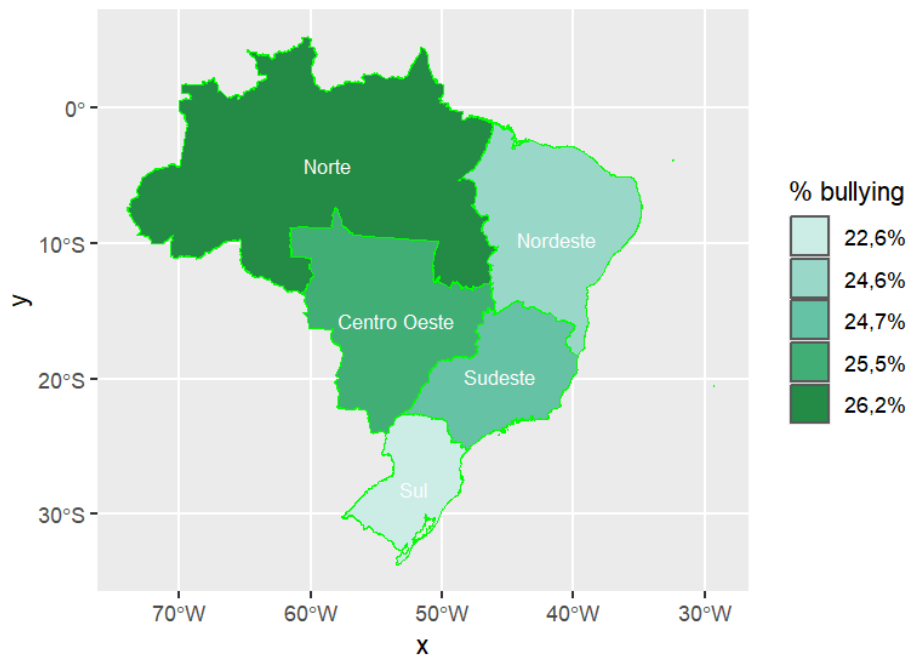
Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa PeNSE 2019.

Figura 2 – Mapa de vitimização por *bullying* por regiões – PISA



Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa PISA 2022.

Figura 3 – Mapa de vitimização por *bullying* por regiões – PISA (alternativa)



Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa PISA 2022.

6.2.2. Modelos de regressão logística hierárquica

Para além das análises descritivas, estimamos e analisamos modelos de regressão logística hierárquica, com os dados do PISA e com a PeNSE, os quais tomam a variável de vitimização por *bullying* como resposta a ser explicada pelo conjunto das covariáveis, sejam elas de nível individual (sexo e NSE) ou de nível escolar (dependência administrativa, área geográfica, NSE escolar, diversidade socioeconômica e região)²⁴. Os modelos foram estimados na linguagem de programação R, utilizando o pacote ‘glmmTMB’, que ajusta modelos lineares e lineares mistos generalizados (GLMMs) permitindo a incorporação de pesos de amostragem.

Embora a unidade específica de análise seja o aluno, o fato de os alunos das amostras estarem agrupados em escolas distintas, com características institucionais e contextuais específicas, não pode ser ignorado. Conforme discutido amplamente na literatura sobre efeito e eficácia escolar (Brooke; Soares, 2008), as escolas representam instituições complexas cujas características organizacionais exercem influência sobre os

²⁴ Para a estimação dos modelos de regressão logística hierárquica, foram excluídas de ambas as bases de dados as escolas com menos de 5 entrevistas. Este ajuste visou adequar as bases às necessidades dos modelos, já que a bibliografia aponta que números muito reduzidos de observações por grupo podem afetar a precisão das estimativas dos modelos hierárquicos (Snijders; Bosker, 2011).

sujeitos que as “habitam”. Dessa forma, é plausível supor que elementos contextuais da escola influenciam nas probabilidades individuais dos alunos se envolverem com a ocorrência (como agressores ou vítimas) do *bullying* e, portanto, devem ser contemplados nos modelos estatísticos. Assim, parte-se do pressuposto de que discentes de uma mesma escola não são observações independentes. Eles se localizam em níveis de análise distintos, mas que interagem entre si.

Portanto, a escolha da modelagem hierárquica de regressão se justifica pelo fato de, em ambas as bases de dados, os alunos estarem aninhados em escolas, que possuem características e dinâmicas próprias, as quais podem influenciar a variação da probabilidade de sofrer *bullying*. Os modelos hierárquicos, que estimam a chance de sucesso de determinado fenômeno a partir de uma estrutura multinível de dados, lidam melhor com amostras estratificadas e dados aninhados. Eles apresentam três principais vantagens ao analisar dados aninhados: oferecem uma estimativa mais precisa dos efeitos das variáveis de nível individual, permitem a análise dos efeitos entre variáveis de diferentes níveis e ajudam a identificar a parte da variabilidade do fenômeno que se deve às diferenças entre e dentro dos grupos estudados (Bryk; Raudenbush, 1992).

Ainda que a modelagem hierárquica de regressão seja a mais indicada para dados aninhados, sua aplicabilidade para os dados do PISA e PeNSE foi testada através da estimação de modelos nulos e modelos alternativos, e posterior comparação entre eles por meio do teste de razão de verossimilhança (Anova). O modelo nulo é um modelo básico que não inclui variáveis preditoras, apenas o intercepto, e que assim captura a variação entre as escolas sem considerar os efeitos fixos das covariáveis. É possível verificar se a variação na probabilidade de vitimização entre as escolas é relevante o suficiente para a modelagem hierárquica comparando o modelo nulo com um modelo alternativo, que não permite essa variação de nível 2. Para ambas as bases de dados, foi estimado um modelo nulo e um modelo alternativo, os quais foram comparados pelo teste Anova, que apontou, em ambos os casos, a existência de variabilidade significativa da probabilidade de vitimização por *bullying* entre as escolas.

Nas tabelas abaixo, vemos não apenas os resultados dos coeficientes das variáveis de nível individual e escolar, mas também os componentes da variação da variável dependente que se devem à variação no nível 2 (entre as escolas). Essa medida é dada pelo Coeficiente de Correlação Intraclasse (ou *Intraclass Correlation Coefficient*, ICC), o qual mede a proporção da variância total que é atribuída às diferenças entre os grupos (neste caso, as escolas). O ICC do modelo com dados do PISA informa que 21% da

variação na probabilidade de sofrer *bullying* pode ser atribuída às diferenças entre as escolas. No caso da PeNSE, este percentual foi ainda maior, chegando a 36%.

Os resultados dos coeficientes do modelo do PISA mostram que, ao controlar os efeitos das variáveis umas pelas outras, as duas variáveis de nível individual – sexo e NSE – além de uma variável de nível escolar – NSE escolar – obtiveram significância estatística. No caso do sexo, vemos que meninos têm chances de vitimização por *bullying* 1,12 vezes (ou 12%) maior que as meninas, o que mantém o resultado encontrado no cruzamento das variáveis feito anteriormente. Já um aluno situado no topo da escala de NSE tem 40% a menos de chance de ser vitimizado que um aluno situado na base da escala, o que também confirma o resultado anterior referente à variável NSE.

No nível da escola, o resultado da variável NSE escolar aponta que escolas com maiores níveis socioeconômicos também têm chances inferiores de vitimização por *bullying*. Considerando que o NSE da escola é calculado a partir da média do NSE dos alunos, e a elevação no NSE do aluno está associada a menores níveis de vitimização, trata-se de um resultado esperado. O nível de acurácia do modelo – que mede a taxa de “acerto” das estimativas comparando os valores preditos com os valores observados das variáveis dependentes – foi de 0,7167, indicando que o modelo acertou em 71,67% dos casos.

Tabela 12 – Resultados do modelo de regressão com dados do PISA

| <i>Preditores</i> | <i>Razões de chance</i> | <i>vbullying</i> | |
|---|-------------------------|------------------|--------------|
| | | <i>IC</i> | <i>p</i> |
| (Intercepto) | 2,09 | 0,77 – 5,70 | 0,149 |
| menino | 1,12 | 1,11 – 1,12 | <0,001 |
| NSE | 0,6 | 0,58 – 0,62 | <0,001 |
| esc publica | 0,73 | 0,51 – 1,06 | 0,094 |
| rural | 1,13 | 0,88 – 1,46 | 0,347 |
| NSE esc | 0,14 | 0,03 – 0,63 | 0,011 |
| diversidade esc | 1,26 | 0,47 – 3,43 | 0,645 |
| tamanho esc | 0,99 | 0,97 – 1,00 | 0,149 |
| norte | 1,02 | 0,73 – 1,44 | 0,889 |
| nordeste | 0,86 | 0,68 – 1,10 | 0,227 |
| sul | 1 | 0,77 – 1,30 | 0,976 |
| centro oeste | 0,98 | 0,72 – 1,34 | 0,907 |
| Efeitos aleatórios | | | |
| σ^2 | 3,29 | | |
| τ_{00} escola | 0,88 | | |
| ICC | 0,21 | | |
| N _{escola} | 470 | | |
| Observações | 8443 | | |
| R ² Marginal / R ² Condiciona | 0,012 / 0,220 | | |

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa PISA 2022.

Conforme mencionado anteriormente, fizemos também análises com os dados do PISA considerando uma medida de *bullying* alternativa, mais enxuta, que exclui os dois itens controversos que podem não necessariamente dizer respeito a *bullying*, a saber, itens referentes a brigas e a ter medo de ir à escola. Ao estimarmos, para esta nova medida, o mesmo modelo de regressão logística hierárquica que estimamos para a medida original, constatamos que, não apenas a medida alternativa gera uma prevalência de vitimização por *bullying* mais semelhante à da PeNSE, mas também gera melhores ajustes para o modelo de regressão. O coeficiente de correlação intraclasse, que antes era de 21%, sobe para 25%, o que indica que a medida alternativa capta melhor as variações das prevalências entre as escolas. Além disso, o R² Marginal do modelo apresenta melhora e a acurácia também se eleva para 76,5%.

Quanto aos coeficientes dos estimadores, vemos que, além do sexo, nível socioeconômico do aluno e nível socioeconômico da escola manterem a significância estatística que já apresentavam, a variável “escola pública” também passa a ter significância, indicando que escolas públicas têm chances de vitimização por *bullying* 36% inferiores, em comparação com as privadas. Este resultado parece contradizer o da variável NSE escolar, que aponta para maiores níveis de *bullying* em escolas de menor

NSE, uma vez que, no Brasil, os alunos de escolas públicas possuem, em média, nível socioeconômico bastante inferior ao dos alunos de escolas privadas (Brasil, 2021).

Para verificar esta questão, fizemos o teste de ajustar o mesmo modelo separadamente para escolas públicas e privadas. Verificamos que, no caso das escolas públicas, o efeito de NSE escolar se mantém o mesmo, já no caso das escolas privadas, ele desaparece. Ou seja, apenas nas escolas públicas os maiores níveis de NSE escolar estão associados a menores níveis de vitimização por *bullying*.

Tabela 13 – Resultados do modelo de regressão com dados da medida alternativa do PISA

| <i>Preditores</i> | <i>Razões de chance</i> | <i>vbullying</i> <i>IC</i> | <i>p</i> |
|---------------------------|-------------------------|-------------------------------|------------------|
| (Intercepto) | 1,39 | 0,45 – 4,26 | 0,564 |
| menino | 1,25 | 1,25 – 1,26 | <0,001 |
| NSE | 0,64 | 0,62 – 0,66 | <0,001 |
| esc publica | 0,54 | 0,36 – 0,82 | 0,004 |
| rural | 1,13 | 0,85 – 1,51 | 0,393 |
| NSE esc | 0,09 | 0,02 – 0,50 | 0,006 |
| diversidade esc | 1,38 | 0,45 – 4,19 | 0,574 |
| tamanho esc | 1 | 0,98 – 1,02 | 0,995 |
| norte | 1,32 | 0,90 – 1,92 | 0,152 |
| nordeste | 1,05 | 0,80 – 1,38 | 0,722 |
| sul | 1,24 | 0,93 – 1,65 | 0,152 |
| centro oeste | 1,21 | 0,86 – 1,72 | 0,277 |
| Efeitos aleatórios | | | |
| σ^2 | 3,29 | | |
| τ_{00} escola | 1,09 | | |
| ICC | 0,25 | | |
| N_{escola} | 466 | | |
| Observações | 8281 | | |
| R ² Marginal / | 0,017 / 0,261 | | |
| R2 Condicional | | | |

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa PISA 2022.

Analisamos agora os resultados do modelo com dados da PeNSE. Esse modelo também apresentou significância estatística para o efeito de diversas variáveis. Sua acurácia foi de 77,48%. Assim como nos modelos com dados do PISA, as duas variáveis de nível individual apresentaram significância. Porém, enquanto o efeito de NSE foi no mesmo sentido do resultado do PISA – o aumento na escala de NSE diminui as chances de vitimização por *bullying* – o efeito de sexo se deu no sentido inverso, com os meninos tendo chances 38% inferiores às das meninas. Este resultado também confirma o achado anterior, da análise descritiva, sobre a relação entre *bullying* e sexo na PeNSE. Para além da interpretação que já fizemos desse resultado na análise descritiva, à luz de como a

medida da PeNSE é estruturada, utilizando termos – como “ofendido” e “humilhado” – que podem ser de apropriação mais difícil pelos meninos que pelas meninas, podemos aprofundar um pouco mais a interpretação.

A associação entre sexo feminino e vitimização por *bullying* é inédita na PeNSE desde o início de sua realização, em 2009, embora a discrepância das prevalências entre os sexos tenha ido progressivamente diminuindo ao longo das edições (divergência de 4,3% em favor dos meninos em 2009, de 1,4% em 2012 e de apenas 0,4% em 2015). Este dado pode estar refletindo uma mudança gradual nas formas de socialização de meninos e meninas adolescentes. É possível que o ideal de masculinidade pautado na agressividade esteja perdendo força entre os meninos, enquanto o ideal de docilidade e passividade esteja se enfraquecendo entre as meninas (Federici, 2020; Mikulski, 2024), tornando mais hegemônicos os modelos de sociabilidade e os papéis de gênero de cada sexo.

De toda forma, o resultado indica que, ainda que as meninas sejam mais associadas a formas de violência menos explícitas (simbólica ou verbal, por exemplo), isso não significa que os níveis de violência praticados entre elas sejam baixos (Malta *et al.*, 2022). Além disso, a detecção de maiores níveis de vitimização entre as meninas não é inédita. Os resultados do *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) de 2017 apontaram maior prevalência de vitimização por *cyberbullying* entre as meninas, ainda que, no *bullying* tradicional, as proporções de meninos e meninas tenham sido semelhantes (WHO, 2024).

Já no nível escolar, quatro variáveis apresentaram significância. O coeficiente de “rural” indica que a razão de chance de sofrer *bullying* para estudantes que vivem em áreas rurais é 54% menor em comparação com aqueles que vivem em áreas urbanas.

Não há consenso na bibliografia sobre a relação entre *bullying* e contextos rurais ou urbanos. Cabrera, Larrañaga e Yubero (2022), trabalhando com dados de escolas rurais e urbanas de Castilla La Mancha, Espanha, registraram maiores índices de vitimização em áreas urbanas, ainda que tenham detectado que as vítimas em ambientes rurais expressam maior sofrimento decorrente do *bullying* que as de áreas urbanas. Já Huang *et al.* (2023) encontraram, estudando o *bullying* entre adolescentes de uma província chinesa, taxas de vitimização de 14% a 23% maiores entre os adolescentes de área rural em comparação com os de área urbana. Por sua vez, os dados globais do PISA 2018 registraram diferenças significativas nas prevalências de *bullying* entre escolas rurais e urbanas em 19 países, sendo que em 16 deles os alunos expostos a *bullying* pelo menos

algumas vezes por mês tiveram maior probabilidade de serem encontrados em escolas rurais.

O coeficiente da diversidade socioeconômica da escola aponta que os alunos das escolas com maiores níveis de diversidade em termos de NSE têm chances reduzidas de vitimização por *bullying*. Vale lembrar que a literatura internacional aponta um efeito protetor da diversidade étnica/racial da escola contra o *bullying* (Juvonen; Nishina; Graham, 2006). Dessa forma, é possível inferir que não apenas no que se refere à composição racial, mas também à composição socioeconômica da escola, a presença da diversidade pode flexibilizar as relações de poder entre os estudantes, prevenindo o *bullying*. Juvonen e Graham (2014) detectaram, em um *Annual Review* sobre *bullying* nas escolas, que o *bullying* está mais presente em contextos onde as relações de poder são menos balanceadas, já que, nesses ambientes, a força da norma social imposta pela maioria dificulta o estabelecimento e o ganho de status social pelos membros dos grupos minoritários.

A variável indicativa do tamanho da escola apontou que escolas maiores têm chances levemente superiores de vitimização por *bullying*, associação que tem resultados inconclusivos nas revisões de bibliografia da área (Azeredo, 2015; Juvonen; Graham, 2014). Já o coeficiente da variável indicativa da região Norte indica que, em comparação com os alunos da região Sudeste (categoria de referência), os alunos da região Norte têm chances de vitimização 33% maiores. Considerando que, anteriormente, quando analisamos separadamente a associação entre *bullying* e região com os dados da PeNSE, a região Norte apresentou os menores percentuais de vitimização, este resultado parece contraditório à primeira vista. Porém, o resultado do modelo de regressão indica que, ainda que o Norte tenha taxa proporcionalmente menor de vitimização por *bullying*, quando se controla a variação por todas estas covariáveis, um aluno desta região tem maiores chances de vitimização que um da região Sudeste. Esse resultado é consistente com os resultados das variáveis NSE e NSE escolar, já que o Norte concentra alunos e escolas de menor nível socioeconômico, em geral, em comparação com o Sudeste.

Tabela 14 – Resultados do modelo de regressão com dados da PeNSE

| <i>Preditores</i> | <i>Razões de chance</i> | <i>vbullying</i> | |
|---------------------------|-------------------------|------------------|----------------|
| | | <i>IC</i> | <i>p</i> |
| (Intercepto) | 0,29 | 0,16 – 0,52 | < 0,001 |
| menino | 0,62 | 0,62 – 0,62 | < 0,001 |
| NSE | 0,8 | 0,79 – 0,81 | < 0,001 |
| esc publica | 0,89 | 0,73 – 1,09 | 0,272 |
| rural | 0,46 | 0,35 – 0,60 | < 0,001 |
| NSE esc | 0,84 | 0,41 – 1,72 | 0,633 |
| diversidade esc | 0,69 | 0,48 – 0,98 | 0,04 |
| tamanho esc | 1,01 | 1,01 – 1,02 | < 0,001 |
| norte | 1,33 | 1,09 – 1,63 | 0,004 |
| nordeste | 1,18 | 0,99 – 1,41 | 0,07 |
| sul | 0,97 | 0,77 – 1,22 | 0,809 |
| centro oeste | 1,2 | 0,97 – 1,49 | 0,091 |
| Efeitos aleatórios | | | |
| σ^2 | 3,29 | | |
| τ_{00} escola | 1,87 | | |
| ICC | 0,36 | | |
| N_{escola} | 2106 | | |
| Observações | 36945 | | |
| R ² Marginal / | 0,026 / 0,379 | | |
| R2 Condicional | | | |

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa PeNSE 2019.

Por fim, fizemos com os dados da PeNSE o mesmo teste que havíamos feito com os do PISA, de ajustar modelos separados para escolas públicas e privadas. Embora os efeitos das variáveis de nível individual tenham se mantido inalterados, nas variáveis de nível 2 foram registradas algumas alterações. A variável que mede a diversidade socioeconômica da escola perdeu significância em ambos os modelos, indicando que o efeito que ela havia apresentado anteriormente estava relacionado ao fato de estarmos trabalhando com um banco empilhado de escolas públicas e privadas, marcado por uma grande variabilidade de contextos escolares. Além disso, o efeito da área geográfica rural passou a ser restrito às escolas públicas, enquanto o efeito da região norte passou a ser restrito às escolas privadas. Outro dado interessante é que a variável NSE escolar passou a mostrar significância nas escolas privadas, indicando que apenas nas escolas privadas de maior nível socioeconômico as chances de vitimização por *bullying* são reduzidas. Considerando que os modelos com a medida alternativa do PISA haviam apontado esta associação apenas para as escolas públicas, trata-se de mais uma demonstração da incapacidade de as medidas da PeNSE e do PISA medirem exatamente o mesmo construto.

A Tabela 15 apresenta os resultados consolidados dos três modelos de regressão, visando facilitar a comparabilidade entre eles.

Tabela 15 – Resultados consolidados dos modelos de regressão

| <i>Preditores</i> | PISA | PISA (alternativa) | PeNSE |
|--|---------------|-----------------------|---------------|
| (Intercepto) | 2,09 | 1,39 | 0,29*** |
| menino | 1,12*** | 1,25*** | 0,62*** |
| NSE | 0,6*** | 0,64*** | 0,8*** |
| esc publica | 0,73 | 0,54*** | 0,89 |
| rural | 1,13 | 1,13 | 0,46*** |
| NSE esc | 0,14** | 0,09*** | 0,84 |
| diversidade esc | 1,26 | 1,38 | 0,69** |
| tamanho esc | 0,99 | 1 | 1,01*** |
| norte | 1,02 | 1,32 | 1,33*** |
| nordeste | 0,86 | 1,05 | 1,18 |
| sul | 1 | 1,24 | 0,97 |
| centro oeste | 0,98 | 1,21 | 1,2 |
| Efeitos aleatórios | | | |
| σ^2 | 3,29 | 3,29 | 3,29 |
| τ_{00} escola | 0,88 | 1,09 | 1,87 |
| ICC | 0,21 | 0,25 | 0,36 |
| N_{escola} | 470 | 466 | 2106 |
| Observações | 8443 | 8281 | 36945 |
| R ² Marginal / R ² Condicional | 0,012 / 0,220 | 0,017 / 0,261 | 0,026 / 0,379 |

Fonte: Elaboração própria com dados das pesquisas PeNSE 2019 e PISA 2022.

No Capítulo 5, havíamos demonstrado que nem a PeNSE e nem o PISA trazem medidas de *bullying* que mensuram de forma precisa o fenômeno, mas sim medidas que captam de forma indiscriminada o *bullying* e a vitimização ou agressão entre pares. O objetivo deste capítulo é evidenciar as limitações das medidas e apontar as oportunidades e as necessidades de melhorias, para que as próximas edições destes levantamentos busquem incluir questões mais adequadas à mensuração do *bullying*.

Neste capítulo, demonstramos que, para além de trazer incertezas para a determinação da prevalência do *bullying* na população brasileira, as imperfeições das medidas prejudicam também a possibilidade de identificar como o fenômeno se distribui entre as regiões do país, entre as escolas urbanas e rurais, de diferentes níveis de diversidade socioeconômica e entre alunos de sexo feminino e masculino. Todas estas dimensões apontaram para direções diferentes no modelo do PISA e no da PeNSE.

A única variável que obteve significância estatística, nos dois modelos, no mesmo sentido, foi o nível socioeconômico do aluno. Em ambas as medidas, o NSE do aluno está

inversamente associado com as chances de vitimização por *bullying*, de modo que os alunos mais pobres têm maiores probabilidades de serem vítimas, enquanto os mais ricos têm menores probabilidades. Em Silva, Vilela e Oliveira (2024), demonstramos, com dados da PeNSE 2015, que não apenas o nível socioeconômico mais elevado está associado a menores níveis de vitimização, mas também a maiores níveis de agressão. Inversamente, níveis mais baixos de NSE estão associados com menor agressão e maior vitimização. Ou seja, o *bullying* reproduz uma hierarquia de status social entre os alunos.

Independentemente do fato de as medidas da PeNSE e do PISA estarem mensurando *bullying* ou agressão entre pares, o que sabemos é que esse fenômeno atinge mais intensamente os alunos mais vulneráveis economicamente. O nível socioeconômico do aluno parece funcionar como um fator de proteção, que reduz suas chances de ocupar as posições mais desfavoráveis nas lutas simbólicas do campo escolar e de ser visto pelos colegas como um alvo.

A estrutura de dominação simbólica apontada por Bourdieu (2010) pode nos ajudar na interpretação deste dado. Considerando que a dominação está corporificada nos *habitus* dos alunos das classes sociais mais altas, é possível que eles se vejam como naturalmente em posição de superioridade em relação aos demais e utilizem a prática de *bullying* como uma das formas de expressarem essa superioridade. Se, por outro lado, os alunos de classes sociais inferiores sofrem mais *bullying*, uma possível inferência seria a de que o *habitus* “dominado” que carregam os coloca em posição de desvantagem nas lutas simbólicas do campo escolar e faz com que não consigam se defender e interromper os ciclos de dominação e violência.

Diante deste cenário, nos parece fundamental destacar que os professores e demais atores escolares, bem como as políticas públicas voltadas para a melhoria da convivência nas escolas, precisam estar atentos aos marcadores de desigualdade que os estudantes trazem consigo e que podem influenciar nas dinâmicas de distribuição de poder. Para além da raça, gênero, orientação sexual, porte de deficiências, dentre outros marcadores sociais que facilmente identificam um sujeito na atualidade como “minorias”, a vulnerabilidade socioeconômica segue sendo uma condição que impacta as vivências das pessoas em múltiplas dimensões, inclusive as chances de sofrerem violências sistemáticas pelos pares durante o período de escolarização.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese investigou o *bullying* entre adolescentes do ensino básico no Brasil, com foco no desenvolvimento de uma análise crítica robusta das medidas de *bullying* disponíveis para o país. O principal objetivo foi verificar de que maneira as medidas de vitimização por *bullying* entre adolescentes do nível básico disponíveis para o Brasil – a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) e o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) – captam *bullying* nas escolas, quais divergências e/ou semelhanças as estimativas geradas por elas apresentam entre si e até que ponto elas produzem estimativas confiáveis do fenômeno.

Ao longo da tese, apresentamos um abrangente panorama da pesquisa sobre *bullying* no âmbito nacional e internacional. Refletimos sobre a escola enquanto lócus de pluralidade e convivência com o outro. Discorremos sobre como a diversidade típica de uma instituição que se propõe a ser universal gera, como consequências naturais, conflitos e disputas, que podem se solucionar pacificamente ou instaurar contextos de violência. Diante deste cenário, se impõe a necessidade de estarmos atentos às “microviolências”, dando voz às vítimas, as quais, no caso do *bullying*, enfrentam dificuldades adicionais para obter ajuda.

Perpassamos as origens da pesquisa sobre vitimização sistemática nas escolas e do *bullying* enquanto conceito que delimita um fenômeno específico, na Escandinávia nos anos 1970, bem como sua progressiva expansão territorial, consolidação e ganho de relevância. Registramos o estabelecimento dos três critérios básicos que definem o fenômeno: a agressividade intencional, a repetitividade e o desequilíbrio de poder.

Analizamos o que diz a bibliografia sobre os perfis de agressores e vítimas. Vimos como os agressores são jovens que buscam atrair poder dentro do grupo de pares subjugando colegas mais frágeis. Eles apresentam baixa empatia e baixa adesão a valores morais e, em geral, recebem *feedback* positivo do grupo de pares, o que justifica, em grande parte, a continuidade das práticas agressivas ao longo do tempo.

Verificamos que as vítimas diferem entre si quanto às posturas que assumem diante das agressões, podendo ter uma postura mais passiva e submissa ou mais provocadora e reativa (ainda que frustrada), sendo que ambos os comportamentos podem ser recompensadores para os agressores. As vítimas-agressoras, embora compreendam um grupo numericamente inferior, sofrem as mazelas das vítimas sem acumular o ganho de popularidade dos agressores puros.

Vimos que a perspectiva de grupo não poder ser ignorada, com muitos alunos assumindo diversos papéis sociais diante das agressões. Da mesma forma, os aspectos relativos aos contextos escolares, em destaque o clima escolar, precisam ser analisados por seu potencial de fazer da escola um ambiente mais ou menos propício à presença do *bullying*.

No Brasil, o campo de pesquisas sobre *bullying* começa a se estruturar apenas no início dos anos 2000, derivando do campo de estudos mais amplo sobre violência escolar, na medida em que os pesquisadores começam a dar cada vez mais destaque para as agressões interpessoais entre os alunos. Percorremos as pesquisas pioneiras sobre *bullying* no Brasil (Jaeger *et al.*, 1997; Lopes Neto; Monteiro Filho; Saavedra, 2003; Catini, 2004; Fante, 2005, dentre outras). Estas investigações foram motivadas não apenas pelos diagnósticos que apontavam altos níveis de violência interpessoal entre os estudantes, mas também por ataques de violência extrema que ocorriam em solo nacional à época, em Taiuva (SP) e em Remanso (BA).

Averiguamos que a detecção destas agressões em escolas de níveis socioeconômicos diversos se contrapunha à ideia disseminada à época de que a violência escolar se tratava de um fenômeno próprio de contextos sociais vulneráveis e periféricos das grandes cidades, marcados pela violência e pelo tráfico de drogas. Pelo contrário, o *bullying* vinha sendo detectado em proporções similares entre escolas públicas e privadas, de grandes ou pequenos municípios.

As prevalências de vitimização por *bullying* detectadas por essas investigações, que iam de 12,8% (Francisco; Libório, 2009) a 29% (Catini, 2004), não impediam que uma parte dos pesquisadores desmerecessem a vantagem da aplicação do conceito de *bullying* no Brasil, reduzindo o fenômeno ao simples preconceito e intolerância (Albino; Terêncio, 2012; Antunes; Zuim, 2008). Apesar desta visão, o campo de pesquisas cresceu e se desenvolveu no país, impulsionado pelo trabalho de pesquisadores (Ruotti; Alves; Cubas, 2006; Stelko-Pereira; Williams, 2010) que defendiam, à mesma época, a necessidade e a importância de se aprofundar o conhecimento sobre o *bullying* no Brasil e de se detalhar suas particularidades.

O surgimento da PeNSE, em 2009, marcou o início da possibilidade de mensuração do *bullying* a nível nacional no Brasil (ainda que não da forma ideal, como vimos nesta investigação). Ao longo das suas edições, ela registrou taxas crescentes de vitimização, além de, a partir de 2012, passar a registrar também a prática de *bullying*. Por sua vez, o PISA passou a medir o *bullying* no Brasil em 2015 e inaugurou a

possibilidade de fazer comparações internacionais envolvendo o Brasil, com uma mesma medida padrão de *bullying*.

Ao longo de todo o trabalho, fomos pautadas pela ideia de que o *bullying* é um fenômeno tão relevante que se torna imprescindível mensurá-lo e captá-lo corretamente. Suas consequências não se restringem ao sofrimento experienciado pelas vítimas durante as agressões, mas sim disseminam-se por todo o curso de vida de agressores, vítimas e vítimas-agressoras, gerando maiores riscos de depressão, fobias, bem como comportamento antissocial e criminoso.

Nossa análise crítica das medidas de *bullying* envolveu um escrutínio detalhado das definições do fenômeno e dos critérios básicos que o identificam, delimitam e mensuram. Verificamos que, em todo o mundo, as estratégias de operacionalização do conceito não são padronizadas quanto ao uso dos três componentes-chave do *bullying*. Dentre os três elementos básicos da definição – agressividade intencional, repetitividade e desequilíbrio de poder – o último, que tem uma importância ímpar por marcar a diferença entre o *bullying* e a agressão entre pares, figura como um calcanhar de Aquiles na pesquisa sobre *bullying*.

Ainda assim, as inconsistências encontradas no campo de pesquisas, em especial nas medidas, são inúmeras. Vários pesquisadores (Solberg; Olweus, 2003; Volk; Veenstra; Espelage, 2017; Vivolo-Kantor *et al.*, 2014; Bjereld; Augustine; Thornberg, 2020) estudaram a fundo essas inconsistências. Eles apontam diferenças importantes em aspectos cruciais como as fontes utilizadas (professores, pares, autorrelatos dos alunos, etc.), as estruturas das perguntas (uso ou não de uma definição de *bullying*, item único ou múltiplos itens, etc.), as propriedades psicométricas das perguntas, as categorias de resposta, os períodos de referência e os critérios de diferenciação entre envolvidos e não envolvidos. Discorremos, nesta tese, sobre cada um desses aspectos, o que foi fundamental para conhecermos as vantagens e desvantagens de trabalhar cada um deles de uma ou outra forma. Sem este conhecimento, não teríamos a base necessária para analisar criticamente as medidas de *bullying* disponíveis para o Brasil.

No Capítulo 5, fizemos esta análise crítica do conteúdo das medidas do Brasil à luz de quatro outras medidas de *bullying* utilizadas internacionalmente. São elas: *Revised Olweus Bullying Questionnaire (OBQ)*, *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)*, *Global School-based Student Health Survey (GSHS)* e *Youth Risk Behavior Survey (YRBS)*. Tais medidas foram selecionadas a partir de uma revisão da bibliografia especializada, identificada por meio de pesquisas na plataforma Capes. Assim foi possível

concluir que essas são as medidas mais disseminadas, mais abrangentes e que melhor permitem obter uma visão completa do que uma medida adequada de *bullying* requer.

Ao compararmos essas medidas com a PeNSE e o PISA, verificamos que a diferença mais básica e imediata é que elas apresentam uma definição e uma explicação sobre o *bullying*, enquanto PeNSE e PISA não. Volk, Veenstra e Espelage (2017) defendem ser fundamental, para que se possa garantir a validade de uma medida de *bullying*, apresentar uma definição clara e explícita de *bullying* aos entrevistados. Já Vivolo-Kantor *et al.* (2014) argumentam que a única forma de se ter alguma segurança sobre o que os jovens estão entendendo por *bullying* é apresentando não apenas uma definição clara, mas também exemplos de comportamentos que caracterizam como *bullying*.

Para além disso, verificamos que a PeNSE e o PISA também não captam, em absoluto, o critério do desequilíbrio de poder, e apenas a PeNSE capta a agressividade intencional. Ao não captarem o componente básico do desequilíbrio de poder entre agressor e vítima, ambas as medidas tornam impossível diferenciar, dentre os estudantes que respondem positivamente à pergunta, aqueles que de fato estão inseridos em uma relação de opressão, em que um aluno mais “poderoso” subjuga outro mais frágil, daqueles que vivem trocas mútuas de agressões cotidianas com seus pares em relações de poder equilibradas. Ademais, a classificação incorreta de alunos envolvidos em agressões entre pares como vítimas de *bullying* pode aumentar erroneamente a sobreposição entre agressores e vítimas, o que pode elevar os níveis de correlação entre as variáveis que mensuram prática e vitimização, levando à errônea conclusão de que agressores e vítimas são as mesmas pessoas, ou muito parecidos entre si.

Estas limitações das medidas geram dúvidas sobre as prevalências estimadas e sobre as associações encontradas entre as medidas e diversas outras variáveis, dificultando assim o avanço da compreensão acadêmica sobre o *bullying* e sobre a vitimização entre pares, prejudicando a comparabilidade frente a outros levantamentos internacionais e impedindo o desenvolvimento de iniciativas adequadas de prevenção e intervenção.

Apuramos mais a fundo os efeitos dessas limitações no capítulo 6, no qual analisamos comparativamente as prevalências geradas pelas medidas da PeNSE e do PISA e testamos as associações das medidas de vitimização por *bullying* com outras características dos alunos e das escolas. Verificamos que não há conformidade entre as medidas em termos de prevalência, em termos da distribuição territorial do fenômeno, da

distribuição dele entre as escolas urbanas e rurais e nem entre meninos e meninas, além de outros fatores.

A única característica que se mostrou consistentemente associada à vitimização por *bullying* em ambas as pesquisas foi o nível socioeconômico (NSE) do estudante. Tanto na PeNSE quanto no PISA, os alunos de maior nível socioeconômico têm chances reduzidas de vitimização por *bullying*, enquanto os alunos de menor NSE têm chances aumentadas. Os resultados indicam que o nível socioeconômico mais elevado do aluno, enquanto um marcador social valorizado socialmente que ele leva consigo do âmbito familiar para o âmbito escolar, age como um fator de proteção que o resguarda de ocupar as posições mais desfavoráveis nas lutas simbólicas do campo escolar e de ser oprimido sistematicamente pelos colegas.

Por meio das análises junto aos dados do PISA, verificamos que existem itens na medida deste levantamento que podem estar distanciando-a da mensuração correta do construto *bullying*. Ao testarmos a aplicação de uma medida alternativa, mais enxuta, que exclui esses itens controversos, concluímos que a retirada desses itens seria um primeiro passo simples que teria o potencial de aprimorar as prevalências geradas pela medida e as estimativas produzidas por modelos estatísticos a partir dela.

A melhoria mais fundamental a ser feita nas medidas da PeNSE e do PISA é a inclusão de uma definição e uma explicação sobre o *bullying* que contemple e traduza para o estudante os três elementos-chave da definição de *bullying*. Esta atitude corrigiria o problema de ambas as medidas estarem captando o *bullying* e a agressão entre pares (um conceito mais amplo de violência entre estudantes que não se restringe a *bullying*) indistintamente. A inclusão da definição de *bullying* traria ainda o benefício adicional de informar e instruir o alunado brasileiro acerca das características e particularidades do fenômeno *bullying*. Isto ajudaria a evitar o esvaziamento do termo, que é frequentemente mencionado nos meios de comunicação, mas poucas vezes apresentado com o devido cuidado conceitual.

Ainda que os levantamentos não venham a incluir a definição de *bullying*, é fundamental encontrar formas de contemplar, nas medidas, o critério de disparidade de poder, cuja ausência é a principal responsável pela sobreposição de *bullying* e agressão entre pares. Especificamente no caso do PISA, é necessário incluir ainda o critério da agressividade intencional, ou seja, é preciso haver uma percepção de que o agressor sabe ou entende que seu comportamento será prejudicial à vítima. Além disso, é preciso que o PISA deixe de captar indiscriminadamente o *bullying* e o *cyberbullying* e apresente

medidas independentes para ambos os fenômenos que, embora relacionados entre si, apresentam particularidades próprias.

Nesta tese propusemos ainda, como parte de um programa de pesquisa a ser desenvolvido futuramente, uma medida inovadora, que permitiria medir o *bullying* de forma precisa, contemplando os elementos-chave da definição e detalhando os tipos de *bullying* sofridos. Ela contemplaria ainda a necessidade de diagnosticar separadamente o *bullying* e a vitimização entre pares, na medida em que possibilitaria verificar, para cada tipo de agressão, a presença ou não da repetitividade e do desequilíbrio de poder. Essa medida foi proposta como algo a ser melhor estruturado e testado futuramente, visando corrigir as inconsistências apontadas por esta tese nos resultados obtidos a partir das medidas da PeNSE e do PISA como estão estruturadas atualmente.

Também obteríamos resultados mais robustos usando uma combinação de fontes, captando as informações sobre *bullying* junto a diversas fontes, de modo a obter as perspectivas dos diversos atores envolvidos. Os questionários poderiam trazer não apenas a questão de autorrelato do estudante, mas também apresentar a ele questões que visassem captar em que medida ele testemunha outros casos de *bullying* entre os colegas. Além disso, tanto a PeNSE quanto o PISA aplicam questionários não apenas junto aos alunos, mas também junto aos professores. Isto poderia ser aproveitado para medir junto a esses profissionais quais os níveis de *bullying* percebidos por eles entre os estudantes.

Por fim, seria útil inserir nos questionários, próximo às questões relativas a *bullying*, perguntas de triagem de validade, visando verificar se o respondente está lendo as questões com cuidado, atenção e respondendo com sinceridade.

Embora esta tese tenha trazido contribuições substanciais para o campo de pesquisas sobre *bullying* no Brasil, ela tem limitações. Não pudemos fazer uma investigação detalhada das associações das medidas de *bullying* da PeNSE e do PISA com todos os diversos fatores presentes nas bases de dados, extraindo o máximo do potencial “explicativo” das variáveis. Ambas as pesquisas trazem informações sobre uma pluralidade de fatores importantes e interessantes, que não foram foco desta tese, devido à escolha de construir uma análise comparativa das bases, exclusivamente a partir de fatores que estivessem presentes em ambas.

O campo de pesquisas sobre *bullying* no Brasil ainda tem muito a se desenvolver. Além da necessidade primordial de refinarmos nossas medidas de *bullying*, precisamos captar mais sistematicamente os fatores relacionais e contextuais que dizem respeito à qualidade das interações sociais estabelecidas entre os atores escolares. O

recrudescimento das ameaças de violência extrema nas escolas brasileiras nos últimos anos evidencia a necessidade de desenvolvermos vínculos entre os alunos mais pautados em valores democráticos, de respeito, justiça, acolhimento e valorização das diferenças, que visam melhorar a convivência, prevenir o *bullying* e cuidar da saúde mental dos estudantes.

A pesquisa sobre *bullying* no Brasil, bem como as políticas e iniciativas orientadas para o aprimoramento da convivência nas escolas, também precisam dedicar maior atenção aos diversos marcadores sociais (nível socioeconômico, raça, orientação sexual, ter ou não deficiências, dentre outros) que diferenciam os estudantes entre si. Como demonstrado, esses marcadores de desigualdade que os alunos trazem consigo podem colocá-los em posição de desvantagem nas dinâmicas de convivência do ambiente escolar e fazer com que sejam vistos pelos pares como vítimas preferenciais. Na bibliografia brasileira sobre *bullying*, não encontramos, por exemplo, estudos que tenham testado o efeito da diversidade racial nos níveis de *bullying*, o que pode estar sinalizando uma negligência do campo de pesquisa no que se refere a esta questão. O fato de o PISA não contemplar a variável raça em seu questionário voltado aos alunos prejudica não apenas as pesquisas sobre *bullying*, que ficam impossibilitadas de analisar os efeitos desse marcador sobre as intimidações praticadas pelos estudantes, mas também as pesquisas sobre desigualdades escolares, que não podem testar os efeitos da raça sobre os desempenhos dos discentes no teste PISA.

A captação e a mensuração de um fenômeno que ocorre entre crianças e adolescentes e que por natureza busca se ocultar aos olhos dos adultos é indiscutivelmente difícil. No entanto, à medida que o campo de pesquisas sobre o *bullying* escolar se prolifera no Brasil, é preciso aumentar também sua coesão e consistência, sob risco de surgirem uma pluralidade de ilhas conceituais e metodológicas que não dialogam entre si, não produzem resultados generalizáveis e comparáveis. Este cuidado conceitual e metodológico é fundamental para que nossas pesquisas possam elevar a compreensão da sociedade sobre o *bullying* e a capacidade de atuação efetiva na sua prevenção e enfrentamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBINO, P. L.; TERÊNCIO, M. G. Considerações Críticas sobre o Fenômeno *Bullying*: Do Conceito ao Combate e a Prevenção. *Atuação*, v. 15, p. 169, 2009.

ALIKASIFOGLU, M.; ERGINOZ, E.; ERCAN, O.; UYSAL, O. *et al.* *Bullying behaviours and psychosocial health : results from a cross-sectional survey among high school students in Istanbul, Turkey.* *European journal of pediatrics*, 166, n. 12, p. 1253-1260, 2007.

ALVES, M. T. G. ; OLIVEIRA, V. C. ; XAVIER, F. P ; MIRANDA, C. C. ; PAULA, T. S. ; COSTA, J. T. P. ; LIMA, Y. S. H. Inclusão, equidade e desigualdades entre estudantes das escolas públicas de ensino fundamental no Brasil, UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, 2022.

ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. A. S. Do *Bullying* ao Preconceito: Os Desafios da Barbárie à Educação. *Psicologia & Sociedade*; 20 (1) 33-42, 2008.

ARAÚJO, C. A Violência Desce para a Escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

AZEREDO, C. M. *et al.* *School bullying: A systematic review of contextual-level risk factors in observational studies.* *Aggression and Violent Behavior*, v. 22, p. 65-76, 2015.

BAUMAN, Sheri. *Cyberbullying: What Does Research Tell Us?*, *Theory Into Practice*, London, 52:4, 249-256, 2013.

BJERELD, Y.; AUGUSTINE, L.; THORNBERG, R. Measuring the prevalence of peer *bullying* victimization: Review of studies from Sweden during 1993–2017. *Children and youth services review*, 119, p. 105528, 2020.

BOURDIEU, P. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei Nº 13.185 de 2015 – Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Brasília, DF, 2015.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasil no Pisa 2018 [recurso eletrônico]. – Brasília, DF: Inep, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Saeb 2019: indicador de nível socioeconômico do Saeb 2019: nota técnica. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Notas sobre o Brasil no PISA 2022. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas. ATAQUES ÀS ESCOLAS NO BRASIL: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental. Brasil, 2023a.

BRASIL. Lei Nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis nºs 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Brasília, DF, 2024.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Editora UFMG, Belo Horizonte, 2008.

BRYK, A S. e RAUDENBUSH, S W. Hierarchical Linear Models. Sage Publications, Inc. 1992.

CABRERA, M. C.; LARRAÑAGA, E.; YUBERO, S. *Bullying/cyberbullying* in secondary education: A comparison between secondary schools in rural and urban contexts. *Child and Adolescent Social Work Journal*, v. 41, n. 4, p. 617-631, 2024.

CASPER, D. M.; METER, D. J.; CARD, N. A. Addressing Measurement Issues Related to *Bullying* Involvement. *School psychology review*, 44, n. 4, p. 353-371, 2015.

CATINI, N. Problematizando o "*bullying*" para a realidade brasileira. Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da PUC Campinas como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Psicologia. Campinas: PUC-Campinas, 2004.

CDC – Centers for Disease Control and Prevention. Youth Risk Behavior Surveillance System (YRBSS). Disponível em: <https://www.cdc.gov/healthyyouth/data/yrbs/index.htm>. Acesso em 31/08/22.

CECCHETTO, Fátima Regina. Violência e estilos de masculinidade. FGV Editora, 2004.

CHAKRABARTTY, Satyendra Nath. Best split-half and maximum reliability. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, v. 3, n. 1, p. 1-8, 2013.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, nº 8, p 432-443, jul/dez 2002.

CHEN, L.-M.; CHENG, Y.-Y. Prevalence of school *bullying* among secondary students in Taiwan: Measurements with and without a specific definition of *bullying*. *School psychology international*, 34, n. 6, p. 707-720, 2013.

CRISP. Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública da UFMG. VIOLÊNCIA EM ESCOLAS E PROGRAMAS DE PREVENÇÃO. Relatório descritivo sobre a violência em escolas estaduais e acerca do projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa”. Belo Horizonte, 2013.

DAKE, J. A; PRICE, J. H; TELLJOHAN, S. K. The nature and extent of *bullying* at school. *Journal of School Health*, Vol 73, Nº 5, maio de 2003.

DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 01, p. 163-193, 2001.

DEBARBIEUX, E. e BLAYA, C. *Violência nas escolas e políticas públicas*. Unesco, Brasília, 2002.

ELLIOTT, M. *Bullying: A practical guide to coping for schools*. Harlow, UK: BPC Wheatons, 1992.

FANTE, C. Fenômeno *bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Verus Editora, 2005.

FEDERICI, Silvia. *Revolution at point zero: Housework, reproduction, and feminist struggle*. PM press, 2020.

FLORES-GONZÁLEZ, L. M. & RETAMAL-SALAZAR, J. A. Clima escolar y gestión compleja del conocimiento: desafíos para la investigación educativa y la política pública en violencia escolar. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8) Edición especial La violencia en las escuelas, 319-338, 2011.

FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. Um estudo sobre *bullying* entre escolares do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e crítica*, v. 22, p. 200-207, 2009.

GUTTMAN, L. A basis for analyzing test-retest reliability. *Psychometrika*, 10, 255–282, 1945.

HAMBLETON, R. K.; SWAMINATHAN, H. *Item response theory: Principles and applications*. Springer Science & Business Media, 2013.

HUANG, F. *et al.* Are Rural–Urban Differences in *Bullying* and Poly-*Bullying* Victimization Associated with Internet Addiction or Depressive Symptoms among Adolescents in Jiangsu Province of China. *Future*, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2023.

HUNTER S. C., BOYLE J. M. E., WARDEN D. Perceptions and correlates of peer-victimization and *bullying*. *Br. J. Educ. Psychol.* 77:797–810, 2007.

HURFORD, D. P. *et al.* The Role of School Climate in School Violence: A Validity Study of a Web-Based School Violence Survey. *Journal of Educational Research & Policy Studies* Spring 2010, Vol. 10, No. 1, pp. 51 -77, 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Coordenação de População e Indicadores Sociais. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar: 2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

JAEGER, A. A.; DORNELES, D. S.; GRIGOLETTI, M. S.; CANFIELD, M. de S.; PEREIRA, S. R.; BELTRAME, V. Agressividade escolar. *Revista KINESIS*, Santa Maria, n.18, 51-75, 1997.

- JETELINA, K. K.; REINGLE GONZALEZ, J. M.; CUCCARO, P. M.; PESKIN, M. F. *et al.* Self-reporting discrepancies of *bullying* victimization and perpetration measures. *Annals of epidemiology*, 32, p. 58-63, 2019.
- JUVONEN, J., GRAHAM, S., SCHUSTER, M. A. *Bullying* among young adolescents: the strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics* 112:1231–37, 2003.
- JUVONEN, J., NISHINA, A., GRAHAM, S. Ethnic diversity and perceptions of safety in urban middle schools. *Psychol. Sci.* 17:393–400, 2006.
- JUVONEN, J.; GRAHAM, S. *Bullying* in Schools: The Power of Bullies and the Plight of Victims. *Annu. Rev. Psychol* (online). 65:159–85. 2014.
- KALTIALA-HEINO, R.; RIMPELA, M.; MARTTUNEN, M.; RIMPELA, A. *et al.* *Bullying*, Depression, and Suicidal Ideation in Finnish Adolescents: School Survey. *BMJ*, 319, n. 7206, p. 348-351, 1999.
- LOPES NETO, A. A.; MONTEIRO FILHO, L.; SAAVEDRA, L. H. Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. 2013.
- LOPES NETO, A. A. *Bullying*: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de pediatria*, v. 81, p. s164-s172, 2005.
- MALTA *et al.* *Bullying* nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 15, 2010.
- MALTA, D. C. *et al.* *Bullying* among Brazilian adolescents: evidence from the National Survey of School Health, Brazil, 2015 and 2019. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 2022.
- MARCOLINO, E C. *et al.* *Bullying*: prevalência e fatores associados à vitimização e à agressão no cotidiano escolar. *Texto e Contexto Enfermagem*, Florianópolis, 27(1): 2018.
- MAROCO, J; GARCIA-MARQUES, T. Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. *Laboratório de psicologia*, v. 4, n. 1, p. 65-90, 2006.
- MARRIEL *et al.* “Violência escolar e auto-estima de adolescentes”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, jan./ abr. 2006.
- MELLO, F. C. M. *et al.* *Bullying* e fatores associados em adolescentes da Região Sudeste segundo a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. *Revista Brasileira de Epidemiologia*. São Paulo, 19(4): 866-877. 2016.
- MELLO, F. C. M. *et al.* A prática de *bullying* entre escolares brasileiros e fatores associados, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015. *Ciência & Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, 22(9): 2939-2948, 2017.

MENESINI, E. & SALMIVALLI, C. *Bullying* in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, London, 22:sup1, 240-253, 2017.

MESSIAS, E.; KINDRICK, K.; CASTRO, J. School *bullying*, *cyberbullying*, or both: Correlates of teen suicidality in the 2011 CDC youth risk behavior survey. *Comprehensive psychiatry*, 55, n. 5, p. 1063-1068, 2014.

MIKULSKI, C. M. Para além dos contos de fada: princesas Disney e concepções de gênero na perspectiva de adolescentes. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia. 2024.

MINAYO, M. C. e outros. *Fala Galera* Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

NASCIMENTO, A M T. Intimidações na adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009.

NOGUEIRA, R. M. C. D. P. de A. A prática de violência entre pares: o *bullying* nas escolas. *Revista iberoamericana de educación*, v. 37, n. 1, p. 93-102, 2005a.

NOGUEIRA, R. M. C. D. P. de A. Violência na/da escola: em busca de definições. *Rev. Psicopedagogia*; 22(67):67-79 - Artigo de Revisão, 2005b.

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. Programme for International Student Assessment. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/>. Acesso em 31/08/22.

OLIVEIRA, E. *Bullying*, indisciplina e solidão: o clima nas escolas brasileiras revelado pelo PISA 2018. Site G1, 04/12/2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/04/bullying-indisciplina-e-solidao-o-clima-nas-escolas-brasileiras-reveladas-pelo-pisa-2018.ghtml>

OLIVEIRA, M. M.; CAMPOS, M. O.; ANDREAZZI, M. A. R.; MALTA, D. C. Características da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PeNSE. *Epidemiologia e serviços de saúde*, Brasília, 26(3):605-616, jul-set 2017.

OLIVEIRA, W. A. *et al.* Variáveis associadas à prática do *bullying* em uma amostra nacional de estudantes. *Adolescência & Saúde*, Rio de Janeiro, v.15, n. 3, p. 69-80, 2018.

OLIVEIRA, W. A. D., SILVA, J. L., FERNANDEZ, J. E. R., SANTOS, M. A. D., CARAVITA, S. C. S., & SILVA, M. A. I. Family interactions and the involvement of adolescents in *bullying* situations from a bioecological perspective. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, e180094, 2020.

OLWEUS, D. *Bully/victim problems among schoolchildren: Basic factors and effects of a school-based intervention program*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991.

OLWEUS, D. *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford, UK: Blackwell, 1993.

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

OLWEUS, D. The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire. Bergen, Norway: Res. Cent. Health Promot. (HEMIL), Univ. Bergen, 1996.

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

OLWEUS, D. The Olweus *Bullying* Questionnaire. Center City, MN: Hazelden. 2007.

OLWEUS, D. School *bullying*: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780, 2013.

OSHIMA, F. W. Meninos sofrem mais *bullying* físico. Meninas, moral. Revista Época (online). Matéria publicada em 20/04/2017 - 16h16 - Atualizado 24/04/2017 15h35. Disponível em: <https://epoca.oglobo.globo.com/educacao/noticia/2017/04/meninos-sofrem-mais-bullying-fisico-meninas-moral.html>

OSORIO, R. G. A desigualdade racial no Brasil nas três últimas décadas. Texto para Discussão, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea. Brasília: Rio de Janeiro: 2021.

PERES, F. T. *et al.* Violência, *bullying* e repercussões na saúde: resultados do Projeto São Paulo para o desenvolvimento social de crianças e adolescentes (SP-PROSO). Departamento de Medicina Preventiva/FMUSP, São Paulo, 2018.

PIRLS. *Progress in International Reading Literacy Study*. In: Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). online. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pirls>. Acesso em: 18 de outubro de 2024.

RIZZOTTO, Júlia Sbroglio; FRANÇA, Marco Túlio A. O *bullying* afeta o desempenho escolar dos alunos brasileiros? Uma análise por meio do PISA 2015.

RUOTTI, C.; ALVES, R.; CUBAS, V. de O. Violência na escola: um guia para pais e professores. In: Violência na escola: um guia para pais e professores. p. 259-259, 2007.

RUSSO, L. X. Associação entre vitimização por *bullying* e índice de massa corporal em escolares. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 36, p. e00182819, 2020.

SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, K., BJOÖRKQVIST, K., ÖSTERMAN, K., KAUKIAINEN, A. *Bullying* as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggress. Behav.* 22:1–15, 1996.

SILVA, C. S. e; COSTA, B. L. D. Opressão nas escolas: o *bullying* entre estudantes do ensino básico. *Cadernos de Pesquisa* v.46 n.161, jul./set. 2016.

SILVA, C. S. e., VILELA, E. M., OLIVEIRA, V. C. D. *Bullying* nas escolas públicas e privadas: os efeitos de gênero, raça e nível socioeconômico. *Educação e Pesquisa*, 50, e264614, 2024.

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

SILVA, J. L.; MELLO, F. C. M.; OLIVEIRA, W. A.; SILVA, M. A. I. Vitimização por *bullying* em estudantes brasileiros: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). *Texto e Contexto Enfermagem*, 27(3), 2018.

SILVA, C. B. P. *et al.* *Bullying* homofóbico e desengajamento moral: quando a justificativa moral e a culpabilização dizem “presente”. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 15, n. 4, p. 2066-2077, 2020.

SILVA, G. R. R. *et al.* A influência da violência familiar e entre pares na prática do *bullying* por adolescentes escolares. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 26, p. 4933-4943, 2021.

SMITH, P. K., MORITA, Y., JUNGER-TAS, J., OLWEUS, D., CATALANO, R., SLEE, P., eds. *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. London: Routledge, 1999.

SNIJDERS, T. A. B., & BOSKER, R. J. *Multilevel Analysis: An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling* (2nd ed.). Sage Publications, 2011.

SOLBERG, M. E.; OLWEUS, D. Prevalence estimation of school *bullying* with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive behavior*, 29, n. 3, p. 239-268, 2003.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e pesquisa*, v. 27, p. 87-103, 2001.

STELKO-PEREIRA, A. C. e WILLIAMS, L. C. de A. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em Psicologia*, Sociedade Brasileira de Psicologia, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 45-55, 2010.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o *bullying* e suas causas afetivas. In: CUNHA, J.L.; DANI, L.S.C.: *Escola, conflitos e violências*. Santa Maria: Ed. Da UFSM. ISBN 9788573911107, 2008.

TOGNETTA, L. R. P. *et al.* A percepção de estudantes sobre a convivência na escola: um estudo sobre contribuições dos Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIS) em instituições escolares brasileiras e espanholas. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, p. 1498-1523, 2020.

TOGNETTA, L. R. P.; OLIVEIRA, V. H. H.; BOMFIM, S. A. B. Adesão à valores morais entre envolvidos em situações de *bullying*. *Revista Tópicos Educacionais*, v. 27, n. 1, p. 98-119, 2021.

TOGNETTA, L. R. P. *et al.* Validação de instrumento sobre engajamento e desengajamento moral de docentes diante do *bullying* na escola. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 16, n. 1, p. 3, 2021.

VELHO, Gilberto. “O Desafio da Violência”. Revista de Estudos Avançados, Maio/Ago, 2000.

VINHA, T. *et al.* Ataques de violência extrema em escolas no Brasil [livro eletrônico] : causas e caminhos. 1. ed. – São Paulo: D3e, 2023.

VIVOLO-KANTOR, A. M.; MARTELL, B. N.; HOLLAND, K. M.; WESTBY, R. A systematic review and content analysis of *bullying* and *cyber-bullying* measurement strategies. Aggression and violent behavior, 19, n. 4, p. 423-434, 2014.

VOLK, A. A.; VEENSTRA, R.; ESPELAGE, D. L. So you want to study *bullying*? Recommendations to enhance the validity, transparency, and compatibility of *bullying* research. Aggression and violent behavior, 36, p. 34-43, 2017.

WHO. World Health Organization. Global school-based student health survey. 2024. Disponível em: <https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/surveillance/systems-tools/global-school-based-student-health-survey>. Acesso em 31/08/22.

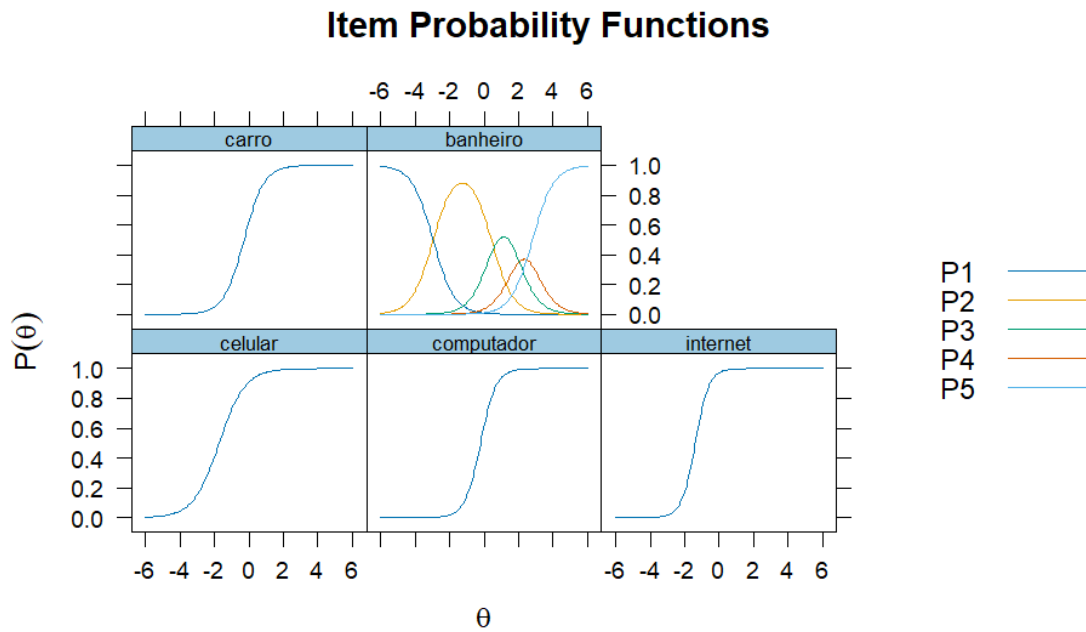
WHO. World Health Organization. Global school-based student health survey. Disponível em: [https://www.who.int/europe/initiatives/health-behaviour-in-school-aged-children-\(hbsc\)-study/highlights](https://www.who.int/europe/initiatives/health-behaviour-in-school-aged-children-(hbsc)-study/highlights) . Acesso em 26/09/2024.

ZEQUINÃO, M. A. *et al.* Sociometric status of participants involved in school *bullying*. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 30, p. e3011, 2020.

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

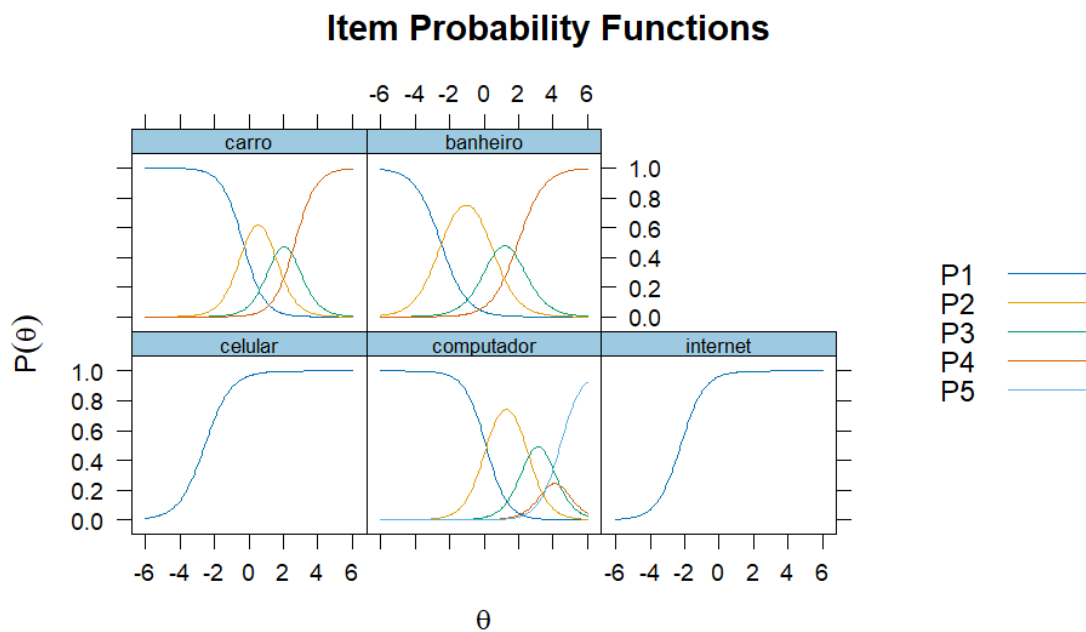
APÊNDICE

Figura 4 – Curvas características dos itens (ICCs) para o indicador de nível socioeconômico (NSE) da PeNSE



Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa PeNSE 2019.

Figura 5 – Curvas características dos itens (ICCs) para o indicador de nível socioeconômico (NSE) da PISA



Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa PISA 2022.