

CLIMA ESCOLAR E VIOLÊNCIA

Propostas de avaliação e de intervenção

O interesse acadêmico pelo tema da violência nas escolas é motivado pelo senso comum de que a criminalidade juvenil e o comportamento desviante estão aumentando nas sociedades modernas ou, no mínimo, permanecendo em níveis inadequadamente altos (Fuchs, 2008). Para compreender as causas da violência escolar, é preciso operar não somente no nível individual, que esclarece o fenômeno em termos situacionais e psicológicos, mas, também, em nível contextual. As características familiares, assim como de gênero, etnia e nível socioeconômico se interconectam e se influenciam dinamicamente. Através de processos sociais, os indivíduos estruturam seus pensamentos, o que impacta na conduta, postural moral e escolhas pessoais adotadas. É, também, através destes processos sociais que ocorre a construção de um currículo escolar, a partir do qual se desenvolvem práticas e políticas educacionais (Henry, 2000). Mesmo que aspectos como gênero, idade e raça possam estar relacionados como causas e/ou consequências da violência escolar, políticas e leis são, na sua maioria, enviesadas contra as minorias que são igualmente pouco representadas em amostras de pesquisas (Welsh, 2000).

Mesmo que dentro e fora da comunidade acadêmica existam alguns consensos teóricos e práticos, a violência nas escolas é, primordialmente, um fenômeno heterogêneo. Ainda hoje não existem padrões universais para definir o que são precisamente comportamentos violentos, mas sabe-se que incluem um amplo espectro de manifestações, desde ataques físicos intencionais como uso de armas, violência em gangues, assédio sexual e até outras manifestações como espancamento, empurrões, tapas e chutes (Fuchs, 2008). Agressão é uma

manifestação que pode assumir diferentes configurações, incluindo formas sociais, verbais ou físicas (Karriker-Jaffe, Foshee, Ennett & Suchindran, 2008). Ainda, convém salientar que a violência de uma maneira mais ampla pode ser definida por aspectos macrossistêmicos e sociais como desigualdade econômica, preconceito e diferentes formas de exclusão e discriminação social. Esta perspectiva social de análise do fenômeno da violência explica, em grande parte, os comportamentos violentos nos ambientes escolares, assim como a ausência de um senso de pertencimentos dos jovens e dos professores no contexto desta instituição. A macroanálise da violência implica examinar como a cultura e a estrutura econômica, social e política é reproduzida e reproduz processos nocivos na sociedade (Henry, 2000).

Para se problematizar e definir violência escolar, é imprescindível a referência às relações de poder presentes nas relações interpessoais. A violência escolar pode ser explicada, também, pelo exercício de poder que alguns indivíduos exercem sobre outros em contextos e ambientes tangenciados pela escola. O perpetrador do ato ou processo violento pode ser um indivíduo, uma instituição ou um processo social. Ou seja, a violência pode se manifestar através da recusa em oportunizar aos sujeitos seus direitos humanos de fazer diferença social, tanto diminuindo o que verdadeiramente são ou negando-lhes a oportunidade de vir a ser (Henry, 2000).

Apesar da crescente atenção que pesquisas têm dado para as formas indiretas de agressão, que também são conceituadas como agressão relacional, social ou simbólica, e suas associações com vulnerabilidades sociais e psicológicas (rejeição entre pares, dificuldades acadêmicas, envolvimento com substâncias psicoativas, atos de transgressão social), ainda observa-se falta de consenso em relação à categorização e à legitimação destas como manifestações válidas de comportamento agressivo (Prinstein & Cillessen, 2003).

Mesmo que alguns conceitos sobre violência escolar ainda sejam controversos, a escola oferece aos indivíduos um ambiente central para o desenvolvimento de vínculos sociais, sejam eles exitosos ou fracassados. O contexto desta instituição é extremamente rico, e alunos com dificuldades interpessoais e acadêmicas muito frequentemente experimentam frustração e alienação na escola (Welsh, 2000). Considerando a importância e influência do ambiente escolar no desenvolvimento de crianças e adolescentes, seu papel é destacado para o desenvolvimento de qualquer programa de prevenção de violência (Dias, Lisboa, Koller & De Sousa, 2011). Faz-se importante, portanto, a investigação sobre o clima escolar. O construto de clima escolar refere-se à avaliação das dimensões social, emocional, ética, acadêmica e ambiental da vida escolar (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009).

Apesar de não existir nenhuma definição universal, ou única, para clima escolar, este pode ser conceituado como a qualidade e caráter das interações sociais na escola, delineado através de normas, valores, regras, expectativas e padrões de relação singulares de cada escola, que auxiliam pessoas a se sentirem seguras na esfera social, emocional e física (Cohen et al., 2009). Clima escolar foi associado a vários desfechos acadêmicos, comportamentais e socioemocionais, tais como desempenho acadêmico (Brand, Felner, Shim, Seitsinger & Dumas, 2003), frequência e evitação ou evasão escolar (Brand et al., 2003; Welsh, 2000), atos de transgressão na escola (Welsh, 2000), uso de substâncias ilegais (Brand et al., 2003), desacato a regras ou normas escolares (Gottfredson, Gottfredson, Payne & Gottfredson, 2005), vitimização (Welsh, 2000), depressão e baixa autoestima (Brand et al., 2003; Way, Reddy & Rhodes, 2007) e, inclusive, *bullying* (Nansel et al., 2001).

Estudos apontam que, modificando fatores ambientais e institucionais da escola, comportamentos violentos de alunos tendem a diminuir (Steffgen, Recchia & Viechtbauer, 2013; Harel-Fisch et al., 2011). Outra pesquisa também demonstra que o ambiente escolar, por si só, contribui substancialmente para a forma como estudantes percebem problemas e avaliam seu próprio medo (Astor, Benbenishty, Zeira & Vinokur, 2002). Alunos afirmam que escolas que lidam de forma consistente disciplinarmente apresentam menores índices de atos de transgressão por parte dos alunos e, na opinião de professores, a presença de sólidos valores morais, foco, liderança e envolvimento entre colegas ajudam escolas a estarem protegidas contra violência e atos ilícitos. Estes dados reforçam o papel da escola como corresponsável por seus níveis de violência e indicam que intervenções visando reduzir agressões escolares devem contemplar o desenvolvimento de bons sistemas de gerenciamento de disciplina, com normas claras, negociações e punições adequadas para obter um clima psicossocial mais positivo (Gottfredson et al., 2005). Entretanto, mesmo que o clima escolar positivo seja objetivo da maioria dos programas mundiais de prevenção de problemas comportamentais, ele raramente é avaliado nos estudos de efetividade de tais programas (Bear, Gaskins, Blank & Chen, 2011).

Violência escolar e bullying

O fenômeno do *bullying* possivelmente sempre esteve presente nas escolas, apesar de só ter sido alvo de maior atenção e preocupação social recentemente (Barbero, Hernández, Bartolomé & García, 2012). Ele é considerado um subgrupo dos comportamentos agressivos, que ocorre entre crian-

ças e adolescentes escolares, também definido por termos como 'vitimização' ou 'assédio entre pares' (Ma, Phelps, Lerner & Lerner, 2009). Apesar dos diferentes termos existentes no meio acadêmico para conceituar o processo de *bullying*, é consenso que o fenômeno implica em um subtipo de comportamento agressivo no qual existe desequilíbrio de poder, favorecendo o perpetrador, que, continuamente, agride ou intimida uma vítima (Rigby & Smith, 2011). Este tipo específico de comportamento agressivo é, necessariamente, repetitivo e a vítima não consegue se defender facilmente, tanto por estar em menor número do que o agressor e seus reforçadores, quanto por ser mais nova ou ser mais vulnerável física e/ou psicologicamente, o que pode implicar em uma menor capacidade de resiliência (Smith & Brain, 2000). O fenômeno *bullying* pode se manifestar através de ataques ou intimidações físicas, verbais ou relacionais/psicológicas, causando prejuízo e sofrimento para o indivíduo aos quais são dirigidos (Nicolaidis, Toda & Smith, 2002).

Pesquisas que versam sobre agressão e violência nas escolas, especialmente sobre *bullying*, vêm crescendo exponencialmente durante os últimos 30 anos (Smith, 2011). Em revisão de literatura de estudos sobre *bullying* realizados em 27 países da Europa, América do Norte e Ásia, entre 1990 e 2009, Rigby e Smith (2011) chegaram à conclusão de que, aparentemente, o fenômeno não está em tendência de crescimento nas escolas, mas, sim, diminuindo. Este fato, segundo pesquisadores, pode ser resultante de um entendimento mais preciso do conceito de *bullying* na atualidade, de uma maior consciência do fenômeno mundialmente e dos investimentos feitos na área para conter o *bullying* nas escolas. Entretanto, são recentes as pesquisas que priorizam um olhar holístico sobre o fenômeno do *bullying* e que levam em consideração todas as dimensões da vida escolar, incluindo a relação aluno-professor, relação entre alunos, regras e normas escolares, desempenho acadêmico e percepções gerais sobre a escola. Esta perspectiva ecológica de análise parte do princípio de que o *bullying* não acontece em um vácuo, mas entre crianças que não experienciam a escola como um local positivo para estar (Harel-Fisch et al., 2011). No Brasil e América Latina, não há estudos longitudinais que atestem uma diminuição deste fenômeno, pelo contrário, estudos verificam alta frequência de comportamentos de *bullying* e de *cyberbullying*, que é o *bullying* através de ferramentas da informação e comunicação (Dias et al., 2011; Malta et al., 2010; Wendt & Lisboa, no prelo).

O papel grupal do fenômeno *bullying* também é enfatizado em estudo realizado por Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman e Kaukiainen (1996) com 573 crianças de 11 escolas finlandesas, com idades de 12 e 13 anos. Na pesquisa, foram discriminados papéis que crianças representam no fenô-

meno (vítima, perpetrador, reforçador do perpetrador, assistente do perpetrador, defensor da vítima e expectador) e concluiu-se que quase todos os alunos exercem um papel distinto e característico no fenômeno, sendo que todos os comportamentos reforçam o ciclo desta violência. Dessa forma, intervenções preventivas ou focais para minimização de consequências da violência devem ser dirigidas a todo o grupo de estudantes e não apenas às vítimas e perpetradores. Ademais, concluiu-se que crenças e comportamentos de expectadores e reforçadores do fenômeno, provavelmente, sejam mais facilmente ressignificáveis do que a própria agressividade dos perpetradores (comportamento) e que, inclusive, é possível que estes agressores sejam impactados pela mudança de comportamento dos outros alunos que fazem parte do fenômeno de maneira menos ativa.

Apesar de ser recente o estudo sobre *bullying* na América Latina e Brasil (Binsfeld & Lisboa, 2010), algumas pesquisas já versam sobre o tema. Em estudo conduzido, no Brasil, em 1.453 escolas (2.175 turmas do 9º ano do ensino fundamental), com 60.973 alunos, os resultados apontam que 5,4% dos estudantes relataram ter sofrido *bullying* quase sempre ou sempre nos últimos 30 dias; 25,4% relataram ter sofrido *bullying* raramente ou às vezes e 69,2% relataram não ter sofrido *bullying* (Malta et al., 2010). Acompanhando resultados nacionais e internacionais (Nansel et al., 2001; Binsfeld & Lisboa, 2010; Chen & Astor, 2010), o *bullying* foi relatado como mais prevalente em meninos do que entre meninas. Não houve diferença entre escolas públicas e privadas, exceto em Aracaju, no estado de Sergipe, onde foi encontrada maior ocorrência de *bullying* nas escolas privadas (Malta et al., 2010). Um estudo também foi conduzido em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, com 465 alunos de 9 a 18 anos de três escolas da cidade (duas públicas e uma privada), utilizando questionário sobre *bullying* com 15 questões de múltipla escolha em que alunos se identificam como vítimas, ou não, de *bullying*. Destes, 67,5% declararam ter sido vítimas de *bullying* na escola, 54,7% afirmaram ser agressores e 9,2% identificaram-se como não participantes do fenômeno. Estes dados apontam que o *bullying* pode ser, portanto, uma ocorrência comum no âmbito escolar (Bandeira & Hutz, 2012).

Recentemente, emergiram manifestações de violência que assumiram novas roupagens mediadas pela tecnologia, especialmente por telefone e internet; o *cyberbullying* surgiu apenas nos últimos anos, acompanhando o uso crescente da tecnologia por jovens (Slonje & Smith, 2008). O *cyberbullying* tem o mesmo caráter agressivo, intencional e repetitivo que *bullying* tradicional, mas se dá através do emprego de tecnologias de informação e comunicação (TICs) como ferramenta (Marées & Petermann, 2012). Pesquisas apontam que expe-

papers

Estudo Brasil

riências de alunos com *bullying* e *cyberbullying* estão associadas a comportamentos suicidas. Ser o agressor, no *cyberbullying*, é preditor de tentativas de suicídio em meninos, uma vez que um comentário através de TICs que, inicialmente, era para ser brincadeira ou que acabou mal-interpretado, pode resultar em situações que rapidamente tomam grandes proporções e envolvem diferentes partes, deixando o agressor culpado por iniciar o ciclo de violência (Bauman, Toomey & Walker, 2013).

Pesquisas que examinam o *bullying* apontam que todos os envolvidos no fenômeno (vítimas, agressores, testemunhas e vítimas-agressoras), em maior ou menor grau, apresentam riscos de comprometimento da saúde psíquica (Sourander et al., 2007; Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruiz-Velasco & Roque-Santiago, 2011). Desta forma, diminuir a prevalência de *bullying* nas escolas pode agir como uma medida eficiente de saúde pública para os tempos atuais. Os resultados de pesquisas sobre o fenômeno devem ser direcionados a embasar a formulação de políticas públicas e conceber técnicas multidisciplinares de intervenção, visando combater o problema (Neto, 2005).

Intervenções focais e preventivas para a diminuição da violência

Em revisão sistemática da literatura sobre estudos realizados nos Estados Unidos, Europa, Oceania e Ásia sobre a efetividade de intervenções e de programas de prevenção de violência em escolas, 32 artigos foram selecionados segundo critérios metodológicos estabelecidos pelos autores (Barbero et al., 2012). A revisão destes estudos aponta que programas escolares com objetivo de redução de violência produzem efeitos positivos no ambiente social escolar, inclusive sobre outros comportamentos. As intervenções que foram verificadas como mais eficazes foram as baseadas em perspectiva multidisciplinar ou global e que se propõem a aprimorar/estimular habilidades sociais e interpessoais e modificar atitudes e crenças dos jovens.

Efeitos de variações de idade e sexo das amostras estudadas são inconclusivos, uma vez que a maioria dos estudos não leva em consideração o controle destas variáveis ou comparação entre grupos independentes. Os poucos estudos que analisam diferenças entre os sexos e faixa etária observaram uma melhor resposta dos programas por parte dos meninos e dos adolescentes e pré-adolescentes (11 a 16 anos, aproximadamente). O fato de os meninos responderem melhor às intervenções pode estar relacionado a estarem mais propensos a manifestar agressão direta do que as meninas, cujas manifestações de agressão são mais sutis de serem observadas pelos instrumentos utilizados (ex.: isolar

bullying e SM

propensos
impacto em
vítimas

outros jovens ou espalhar rumores sobre colegas). Os meninos, assim, acabam por ficar em maior evidência e podem receber mais atenção no momento das intervenções. Crianças mais velhas podem responder melhor aos programas em função de seu desenvolvimento emocional e cognitivo ou por estarem expostas continuamente a situações de *bullying*, o que pode as deixar de certa forma “adaptadas” ao longo do tempo. Ou, ainda, pode-se supor que crianças expostas muito cedo à violência do tipo *bullying* podem se tornar, posteriormente, perpetradoras de agressão, criando ciclos de violência (Barbero et al., 2012).

Os autores apontam que os programas exitosos de prevenção à violência são os que envolvem todos os profissionais dos centros de educação, assim como pais de alunos, priorizando uma perspectiva ecológica de análise e intervenção. Além disto, conclui-se que intervenções devem ocorrer continuamente nas escolas, já que os efeitos positivos acabam diminuindo com o passar do tempo quando os programas não são mantidos (Barbero et al., 2012).

Na Inglaterra, onde programas anti-*bullying* são mandatórios e governamentais, foi realizada a revisão das políticas existentes em 142 escolas do país (50% do total de escolas inglesas). As políticas anti-*bullying* destas escolas seguem o padrão que inclui um argumento geral de encorajamento de comportamento cooperativo ou de clima escolar positivo na escola, uma definição sobre *bullying* (sem deixar claro sua diferença de outras formas de agressão, mas alertando para as suas manifestações físicas, verbais e relacionais) e as formas como a escola contata os pais quando precisa alertá-los sobre o problema. Entretanto, são poucas as políticas do país que incluem o *bullying* envolvendo adultos e professores e que façam constar em seu regimento reflexões sobre o *cyberbullying* e o *bullying* homofóbico como formas de agressão (Smith, Smith, Osborn & Samara, 2008).

Intervenções com o objetivo de reduzir o *bullying* (e, conseqüentemente, a violência escolar geral) foram revisadas por Smith, Ananiadou e Cowie, 2003. Suas propostas de ação são divididas em oito modalidades: políticas escolares, clima escolar, sistemas de suporte entre pares, tribunais escolares, melhorias em pátios de recreação, ajustes curriculares, trabalhos individuais e conferências comunitárias. As políticas escolares são o âmago de todo programa anti-*bullying*, pois consistem em documento escrito que esclarece a postura da escola e suas estratégias com relação ao *bullying*. O clima escolar tem como proposta a ampliação de políticas focadas na prevenção do *bullying*, pois expande o entendimento dos fenômenos escolares para todo o ambiente relacional da escola. Sistemas de suporte entre pares são estratégias nas quais os próprios alunos são envolvidos em programas de prevenção. Os tribunais escolares consistem na formação de juris compostos por alunos que elege

ecológicas
e
contínuas

O foco
de
intervenção

#foco

sanções e punições para os colegas envolvidos em *bullying*. Intervenções e melhorias nos pátios de recreação visam a redução da violência, uma vez que o *bullying*, principalmente nas séries iniciais, costuma ocorrer nestes locais. Os ajustes nos currículos objetivam promover discussões intraclasse para suscitar maior consciência sobre o tema nas turmas. O trabalho individual é uma medida mais focal, que intervém nos alunos envolvidos no fenômeno. Já as conferências comunitárias estimulam a discussão sobre o tema da violência em grupo e consiste em agressor e vítima se encontrarem, sendo acompanhados por amigos, família e outros coadjuvantes, para promover reparação dos atos agressivos.

De acordo com Bandeira e Hutz (2012), estratégias de prevenção do *bullying* devem, primeiro, focar no conhecimento e na conscientização da comunidade escolar sobre o fenômeno, instituindo-se, então, políticas públicas que foquem na prevenção e na redução do problema. Medidas que reduzam e previnam o *bullying*, que é tema significativamente pertinente no contexto das escolas brasileiras, urgem a serem tomadas através de políticas e práticas educativas (Malta et al., 2010). No Brasil, foi aprovado, em junho de 2013, pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ), a obrigatoriedade na adoção de medidas de conscientização, diagnose, prevenção e combate ao *bullying* por escolas e clubes de recreação. A definição de *bullying* no projeto considera como formas de intimidação a agressão física e verbal, ameaças, isolamento social, piadas e apelidos e inclusive o *cyberbullying*. O objetivo do programa de combate ao *bullying* é de prevenir sua ocorrência, fornecer assistência psicológica às vítimas, promover a conscientização dos agressores e a capacitação de professores sobre o tema (Câmara dos Deputados, 2013).

Clima escolar, violência e bullying

Estudos apontam que o clima escolar positivo é associado a baixos níveis de envolvimento em comportamentos de risco pelos estudantes (Klein, Cornell & Konold, 2012). Perpetradores de *bullying* demonstram problemas de adaptação escolar, tanto em termos de desempenho acadêmico quanto com relação à forma como o clima escolar é percebido (Nansel et al., 2001). Em estudo conduzido com pré-adolescentes e adolescentes de 11, 13 e 15 anos (no mínimo 1.500 crianças em cada grupo etário) em 40 países da América do Norte e Europa (4 a 6 mil crianças por país), concluiu-se que percepções negativas sobre a experiência na escola estão, significativamente, associadas ao *bullying*, tanto para a vítima quanto para a vítima-agressora (jovens que

alternam entre os dois papéis). Ser o agressor no *bullying* pode estar associado a percepções negativas da relação aluno-professor e das normas e regulamentos da instituição. Sugere-se que crianças que se consideram agredidas por professores tendem a agredir outras, procurando alívio para seu sofrimento e senso de controle (Harel-Fisch et al., 2011).

Debates na área escolar e educacional têm ocorrido no sentido de refletir se políticas e esforços anti-*bullying* devem ser realizados com alvo diretamente no *bullying* ou se devem levar em consideração um contexto mais amplo para melhorar as relações interpessoais nas escolas como um todo (Smith et al., 2003). Estudos sobre violência escolar têm concluído que, além de questões individuais, o contexto ambiental da criança é fundamental para o desenvolvimento de comportamentos violentos (Zaykowski & Gunter, 2012; Frey, Ruchkin, Martin & Schwab-Stone, 2009). Em revisão meta-analítica da literatura sobre a associação de clima escolar e comportamento violento, embora resultados estatísticos apontem para heterogeneidade e alto nível de variância entre estudos, o papel dos aspectos ambientais para violência escolar foi destacado (Steffgen et al., 2013). Fatores como adesão escolar, suporte de professores, controle parental e exposição à violência apresentam associação significativa com comportamento violento, crenças agressivas, clima escolar e motivação acadêmica (Frey et al., 2009).

Considerando o contexto das escolas, programas de prevenção à violência não podem focar somente na adesão escolar, mas necessitam envolver escola, família e comunidade, a fim de criar um ambiente que influencie adolescentes a desenvolver estratégias não agressivas para a resolução de problemas, além do senso de pertencimento que os mantém satisfeitos e com elevado bem-estar subjetivo nesta instituição (Frey et al., 2009; Dias et al., 2011). Formas não agressivas de interação podem garantir impacto positivo mais amplo sobre os comportamentos e atitudes dos estudantes (Klein et al., 2012). O sucesso momentâneo de algumas intervenções escolares anti-*bullying* talvez sugira que este impacto limitado seja fruto da negligência de outros fatores diretamente implicados em situações de violência, como a qualidade da relação parental entre pais e alunos, treinamento e suporte aos pais e condições socioeconômicas familiares. Ademais, observa-se que existem recompensas providas de comportamentos antissociais, que podem ser estimuladas pela mídia, a partir de uma valorização ou explicitação dos benefícios em abusar de poder nas relações, o que é tolerado e, na maioria das vezes, inclusive, recompensado na sociedade pós-moderna (Smith et al., 2003).

Com foco em prevenção, avaliação e consultoria no desenvolvimento de crianças e adolescentes, psicólogos escolares devem ser membros ativos

da comunidade escolar buscando a implementação de programas para evitar *bullying* e violência. Estes profissionais estão em posição adequada para reivindicar intervenções baseadas em evidências para melhorar o clima escolar, objetivando a promoção de aprendizados sociais, emocionais e acadêmicos (Bear et al., 2011). Existem intervenções que promovem uma melhoria do clima escolar e da segurança dos alunos no panorama geral, ações que focam em motivações e pensamentos dos alunos que tendem a agredir outros, ações que auxiliam vítimas com estratégias de *coping* e ainda estratégias focadas nas testemunhas das agressões, auxiliando-as a se tornarem efetivas defensoras das vítimas. A utilização de uma variedade de estratégias e intervenções parece ser a maneira mais eficaz, mas este é ainda um tema controverso, uma vez que não existe consenso sobre a efetividade de programas de intervenção ou concordância entre profissionais e pesquisadores da área sobre quando e quais punições a agressores devem ser usadas em detrimento de estratégias de aconselhamento e negociação (Smith, 2011).

Propostas de avaliação e intervenção em clima escolar

A partir de algumas ideias, é possível refletir que quaisquer programas de prevenção ou redução de violência escolar e *bullying* devem estar ancorados em perspectiva global, integrada, multidisciplinar e contextual dos fenômenos escolares. A escola não é um ambiente isolado, mas faz parte de uma série de espaços que são constituintes das formas como se estabelecem as relações humanas. Existe uma consonância, entre profissionais da área, de que agir, de forma isolada, sobre o fenômeno não é, necessariamente, eficaz, sendo imprescindível a atuação em diferentes níveis que extrapolem o sujeito, a família e a escola, mas, também, que considerem as necessidades básicas, ambientes de convívio, relações de amizades e modelos de resolução de conflitos dos alunos (Lisboa, Braga & Ebert, 2009).

Com relação ao clima escolar, pouco ainda é conhecido sobre sua estabilidade ao longo do tempo, mas um estudo longitudinal conduzido por Brand et al. (2003), que avaliou 188 escolas americanas e, destas, acompanhou 136 escolas ao longo de três anos, afirma que existe estabilidade no clima escolar através do tempo, mesmo que haja mudança no quadro de alunos por conclusão dos estudos, admissão ou mobilidade escolar. Desde as últimas três décadas, educadores e pesquisadores concluíram que um complexo conjunto de elementos faz parte do clima escolar e ainda não existe uma lista de dimensões essenciais que caracterizem o clima escolar que seja consenso na área (Cohen

et al., 2009). Aspectos críticos da experiência de alunos na escola podem ser negligenciados quando o clima escolar for tratado de forma unidimensional, ou quando um questionário que vise medir o clima escolar se limite a poucas subdimensões (Brand et al., 2003).

A evidência de que existe estabilidade temporal do clima escolar sugere que ele é uma característica do ambiente escolar útil para entender e caracterizar escolas através do tempo, refletindo e avaliando o impacto de qualquer real e importante transformação no contexto e funcionamento escolar (Brand et al., 2003). Considerando a associação entre clima escolar e violência, instrumentos que possam ser utilizados por profissionais da área para o diagnóstico e o mapeamento do fenômeno, no Brasil, também se fazem extremamente necessários. Nos Estados Unidos, dos 29 estados que possuem avaliação mandatória de clima escolar nas escolas, apenas um – Rhode Island – oferece evidência de validade dos instrumentos utilizados. No estado de Delaware, o instrumento Delaware School Climate Survey-Student (DSCS-S) foi recentemente construído e validado para avaliar o clima escolar das escolas do estado (Bear et al., 2011). O instrumento em questão foi desenvolvido com foco em avaliar as percepções dos alunos sobre os aspectos de clima escolar relacionados a dois programas governamentais, cujos objetivos são melhorar as relações entre os estudantes e também entre alunos e professores, estabelecendo expectativas e regras escolares claras e justas, reduzindo problemas de comportamento dos alunos, coibindo o *bullying* e promovendo a segurança escolar. Esta medida oferece a pesquisadores e profissionais da psicologia escolar um instrumento válido, confiável e gratuito ao público (Bear et al., 2011).

Estudo recente, conduzido por Holst (2013), está validando, no Brasil, a versão atualizada da escala DSCS-S. O objetivo da validação do instrumento é obter uma medida validada psicometricamente que avalie clima escolar para a população brasileira. Os autores da DSCS-S, Bear, Gaskins, Blank e Chan (2011), considerando que o clima escolar não pode ser medido apenas pela visão dos alunos, desenvolveram, também, escalas para professores, equipe escolar e pais, visando obter um entendimento amplo, completo e a partir de diferentes perspectivas sobre o clima escolar. Inicialmente, a validação, no Brasil, será apenas da versão para estudantes, mas, posteriormente, se ampliará para os outros questionários.

Os itens da DSCS-S são respondidos por alunos em uma escala Likert de 1 a 4, que descreve o quanto a criança se identifica com uma afirmativa, variando de “discordo muito” a “concordo muito”. O DSCS-S é um instrumento autoaplicável composto de cinco itens sociodemográficos, mais 78 itens dispostos em quatro partes: Parte I, de clima escolar, que avalia rela-

ções professor-aluno, relações entre alunos, respeito pela diversidade, clareza das expectativas, justiça das regras, segurança escolar, engajamento de forma ampla do aluno e *bullying* de forma ampla ($\alpha = 0,93$); Parte II, de técnicas, que avalia técnicas de comportamento positivo, técnicas punitivas (alto escore nesta subescala é desfavorável) e técnicas de aprendizado socioemocional ($\alpha = 0,85$); Parte III, de *bullying*, que avalia a vitimização no *bullying* através de *bullying* físico, verbal, social/relacional e *cyberbullying* ($\alpha = 0,95$); e Parte IV, de engajamento estudantil, que avalia o engajamento cognitivo e comportamental e o engajamento emocional dos alunos com a escola ($\alpha = 0,89$). Os índices de confiabilidade atestam uma adequada consistência interna do instrumento (Bear et al., 2011).

O DSCS-S oferece a pesquisadores e profissionais da área da Psicologia Escolar e Educacional uma medida que avalia a efetividade de programas de prevenção e intervenção escolares capaz de qualificar relacionamentos entre professores e alunos, melhorar a segurança escolar, justiça e clareza nas regras e o engajamento dos alunos. Este instrumento também se propõe avaliar programas de combate ao *bullying* e à violência escolar, assim como outros programas escolares gerais e de autodisciplina (Bear et al., 2011). Existe crescente entendimento de que é preciso avaliar as dimensões: social, emocional, ética e cognitiva da vida escolar e avaliações de clima escolar fornecem a compreensão destes aspectos (Cohen et al., 2009). O clima escolar é uma importante variável que analisa o contexto no desenvolvimento psicoeducacional e a adaptação ecológica escolar de alunos, sendo que as interações e experiências dos jovens na escola têm um impacto duradouro em seu sucesso acadêmico e psicossocial na vida posterior (Haynes, Emmons & Ben-Avie, 1997).

A violência, por si só, traz sérios prejuízos a todas as esferas da vida. Quando esta ocorre na infância e adolescência, momento crucial para o desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo, suas consequências podem ser especialmente graves. O *bullying* particularmente ocorre, sobretudo, no ambiente escolar e, por sua característica de repetição e desequilíbrio de poder, afeta crianças e adolescentes social, emocional e cognitivamente, de forma profunda e grave. Medidas de avaliação dos níveis de violência são imperativas para quaisquer estratégias, políticas ou posicionamentos adotados por escolas, pois são formas de avaliação objetivas que avaliam múltiplas dimensões da vida escolar. Muitas escolas utilizam como avaliação do clima escolar o relato de professores ou documentos arquivados, mas este recurso produz uma série de vieses, pois professores sabem que realizar avaliações negativas sobre o clima escolar pode acabar revertendo em medidas contra o próprio profissional (Bear et al., 2011), causando constrangimentos, punições e comprometimentos

Impacto das
violências no
aluno

éticos. A violência escolar não pode ser encarada levemente, e uma forma de combatê-la é investigar, através do clima escolar, o quanto as pessoas se sentem seguras e satisfeitas emocional, física e socialmente neste cenário.

Referências

- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J. M., Ruiz-Velasco, S. & Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53 (3): 220-227.
- Astor, R. A., Benbenishty, R., Zeira, A. & Vinokur, A. (2002). School climate, observed risky behaviors, and victimization as predictors of high school students' fear and judgments of school violence as a problem. *Health Education & Behavior*, 29: 716-736.
- Bandeira, C. M. & Hutz, C. S. (2012). Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16 (1): 35-44.
- Barbero, J. A. J., Hernández, J. A. R., Bartolomé, L. E. & García, M. P. (2012). Effectiveness of antibullying school programmes: A systematic review by evidence levels. *Children and Youth Services Review*, 34: 1646-1658.
- Bauman, S., Toomey, R. B. & Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence*, 36: 341-350.
- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J. & Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey-Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49: 157-174.
- Binsfeld, A. R. & Lisboa, C. S. M. (2010). Bullying: Um estudo sobre papéis sociais, ansiedade e depressão no contexto escolar do Sul do Brasil. *Interpersona*, 4 (1): 74-105.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95: 570-588.
- Câmara dos Deputados (2013). Câmara aprova programa nacional de combate ao bullying. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/446024-CAMARA-APROVA-PROGRAMA-NACIONAL-DE-COMBATE-AO-BULLYING.html>>. Acesso em: 2 dez. 2013.
- Chen, J. & Astor, R. A. (2010). School violence in Taiwan: Examining how western risk factors predict school violence in an Asian culture. *Journal of Interpersonal Violence*, 25 (8): 1388-1410.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111: 180-213.
- Dias, T. O., Lisboa, C., Koller, S. H. & De Sousa, D. (2011). Aggression and pro-sociality: Risk and protective dynamics in popularity and bullying processes. *Psykhe*, 20 (2): 121-131.
- Frey, A., Ruchkin, V., Martin, A. & Schwab-Stone, M. (2009). Adolescents in transition: School and family characteristics in the development of violent behaviors entering high school. *Child Psychiatry & Human Development*, 40: 1-13.

- Fuchs, M. (2008). Impact of school context on violence at schools: A multi-level analysis. *International Journal on Violence and Schools*, 7 (1): 20-42.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A. & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42: 412-444.
- Harel-Fisch, Y., Walsh, S. D., Fogel-Grinvald, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M., Due, P. et al. (2011). Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries. *Journal of Adolescence*, 34 (4): 639-52.
- Haynes, N. M., Emmons, C. & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8 (3): 321-329.
- Henry, S. (2000). What is school violence? An integrated definition. *The annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567: 16-29.
- Holst, B. (2013). *Propriedades psicométricas da versão brasileira da escala de clima escolar-Delaware School Climate Survey-Student*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Karriker-Jaffe, K. J., Foshee, V. A., Ennett, S. T. & Suchindran, C. (2008). The development of aggression during adolescence: Sex differences in trajectories of physical and social aggression among youth in rural area. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36 (8): 1227-1236.
- Klein, J., Cornell, D. & Konold, T. (2012). Relationships between bullying, school climate, and student risk behaviors. *School Psychology Quarterly*, 27 (3): 154-169.
- Lisboa, C., Braga, L. L. & Ebert, G. (2009). O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, 2 (1): 59-71.
- Ma, L., Phelps, E., Lerner, J. V. & Lerner, R. M. (2009). The development of academic competence among adolescents who bully and who are bullied. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30: 628-644.
- Malta, D. C., Silva, M. A. I., Mello, F. C. M., Monteiro, R. A., Sardinha, L. M. V., Crespo, C., Carvalho, M. G. O. et al. (2010). Bullying nas escolas brasileiras: Resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15 (2): 3065-3076.
- Marées, N. V. & Petermann, F. (2012). Cyberbullying: An increasing challenge for schools. *School Psychology International*, 33 (5): 467-476.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and associations with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285: 2094-2100.
- Neto, A. L. (2005). Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81 (5): 164-172.
- Nicolaidis, S., Toda, Y. & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72: 105-118.
- Prinstein, M. J. & Cillessen, A. H. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49 (3): 310-342.

- Rigby, K. & Smith, P. (2011). Is school bullying really on the rise? *Social Psychology of Education, 14*: 441-455.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*: 1-15.
- Slonje, R. & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology, 49*: 147-154.
- Smith, P. K. & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behaviour, 26*: 1-9.
- Smith, P. K., Ananiadou, K. & Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *Canadian Journal of Psychiatry, 48* (9); 591-599.
- Smith, P. K., Smith, C., Osborn, R. & Samara, M. (2008). A content analysis of school anti-bullying policies: Progress and limitations. *Educational Psychology in Practice, 24* (1): 1-12.
- Smith, P. K. (2011). Why interventions to reduce bullying and violence in schools may (or may not) succeed: Comments on this Special Section. *International Journal of Behavioral Development, 35* (5): 419-423.
- Sourander, A., Jensen, P., Rönning, J. A., Niemelä, S., Helenius, H., Sillanmäki, L., Kumpulainen, L. et al. (2007). What is the early adulthood outcome of boys who bully or are bullied in childhood? The Finnish "from a boy to a man" study. *Pediatrics, 120* (2): 397-404.
- Steffgen, G., Recchia, S. & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior, 18*: 300-309.
- Way, N., Reddy, R. & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology, 40*: 194-213.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 567*: 88-107.
- Wendt, G. W. & Lisboa, C. S. M. (no prelo). Compreendendo o fenômeno do cyberbullying. *Temas em Psicologia*.
- Zaykowski, H. & Gunter, W. (2012). Youth victimization: School climate or deviant lifestyles? *Journal of Interpersonal Violence, 27* (3): 431-452.