

## Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente

Ana Carina Stelko-Pereira  
*Universidade Federal de São Carlos*

Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams  
*Universidade Federal de São Carlos*

### Resumo

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

**Palavras-chave:** Conceituação de Violência, *Bullying*, Intimidação por Pares, Violência na Escola.

### On the concept of school violence and the search for its definition

#### Abstract

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

**Keywords:** Violence Conceptualization, *Bullying*, School Violence.

A violência em escolas brasileiras tem sido motivo de investigações científicas (Abramovay & Rua, 2002; Abramovay, 2005; Codo, 2006) e discussões na mídia (Góis,

2008; Pereira, 2008; Takahashi, 2008). Contudo, não se tem claro o que comporta o fenômeno da violência escolar. É comum que trabalhos científicos nacionais e internacionais

investigando o tema da violência na escola, seja sob a forma de artigos, capítulos de livros ou apresentações orais em congressos, exponham os diversos conceitos de violência escolar e apontem a dificuldade em se encontrar um consenso entre os pesquisadores a esse respeito. Alguns exemplos de trabalhos que assim o fizeram são o de Abramovay e Rua (2002), Debarbieux e Blaya (2002) e Ruotti, Alves e Cubas (2006).

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

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

Assim, em diferentes países há nuances diversas na interpretação do que seja violência escolar e no grau de atenção concedida aos tipos de violência. De acordo com a revisão de Abramovay (2003), as pesquisas inglesas comumente conceituam a violência escolar de modo a não abranger atos violentos por professores a alunos e de alunos a professores; pesquisas espanholas têm certo constrangimento moral ao descrever atos de violência praticados contra jovens e crianças, como violência escolar; estudos americanos tendem a se localizar no exterior da escola, nas gangues, sendo comum o uso dos termos delinquência juvenil, condutas desordeiras, comportamento antissocial; já investigações brasileiras, a partir de meados dos anos 1990, referem a expressão “violência escolar” às agressões contra o patrimônio e contra a pessoa (alunos, professores, funcionários, etc.).

Além de fatores culturais, históricos e geográficos, conforme aponta Abramovay e

Avancini (2000), a definição de violência pode se diferenciar de acordo com a idade, o sexo e o status social de quem se está definindo, por exemplo, o professor, diretor ou aluno.

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

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

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

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

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

Assim, uma sistematização do que constitui violência escolar é essencial para: a) construir instrumentos de avaliação de violência escolar precisos; b) facilitar o diálogo entre pesquisadores e entre pesquisadores e sociedade; e c) comparar pesquisas realizadas em diferentes locais e

em diferentes épocas. Além disso, uma categorização é importante para se evitar distorções do que seja violência escolar ou de termos específicos desse campo. Enfim, uma sistematização do que seja violência escolar é essencial para que se obtenham avanços no estudo do tema.

Portanto, o objetivo deste artigo consiste em propor uma taxonomia desse tipo de violência, que incorpore definições de violência escolar, comumente descritas e empregadas pela comunidade científica, e que permita a inclusão, ao longo do tempo, de novas nuances do que seja a violência no contexto escolar. Porém, com este trabalho, não se pretende realizar uma valoração de quais devem ser os enfoques diante do tema da violência escolar.

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

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

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

(...) uso intencional de força física ou poder, em forma de ameaça ou praticada, contra si mesmo, contra

outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade que resulta ou tem uma grande possibilidade de ocasionar ferimentos, morte, conseqüências psicológicas negativas, mau desenvolvimento ou privação (p. 5).

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

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

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

conhecer as regras de direito ou morais, as práticas lingüísticas e outras” (p. 81). Assim, a violência escolar, por inserir-se no fenômeno da violência mais geral, também incorpora em seu conceito essa violência sutil, estrutural, que diminui as possibilidades de o indivíduo de classe popular ascender socialmente e transformar sua realidade.

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

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

Um acréscimo à definição diz respeito a quem são os *atores* envolvidos na violência escolar. Alunos e professores são comumente os personagens mais lembrados quando se discute violência na escola, contudo, qualquer indivíduo que trabalhe na instituição escolar ou que esteja envolvido

nela pode ser inserido no conceito. Isso é importante porque a violência pode ocorrer em qualquer relação interpessoal, ainda que costume ocorrer com maior frequência e intensidade quando há desigualdade de condições de poder entre os indivíduos (Williams, 2003). Desse modo, cantineiras, porteiros, faxineiras, inspetores, diretores, recepcionistas, voluntários da escola, pais e/ou responsáveis pelos alunos podem cometer e/ou sofrer e/ou testemunhar atos de violência a outros do contexto escolar e não devem ser esquecidos em pesquisas, intervenções e programas preventivos. Além de pessoas relacionadas ao contexto da escola, pode haver outros indivíduos não

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

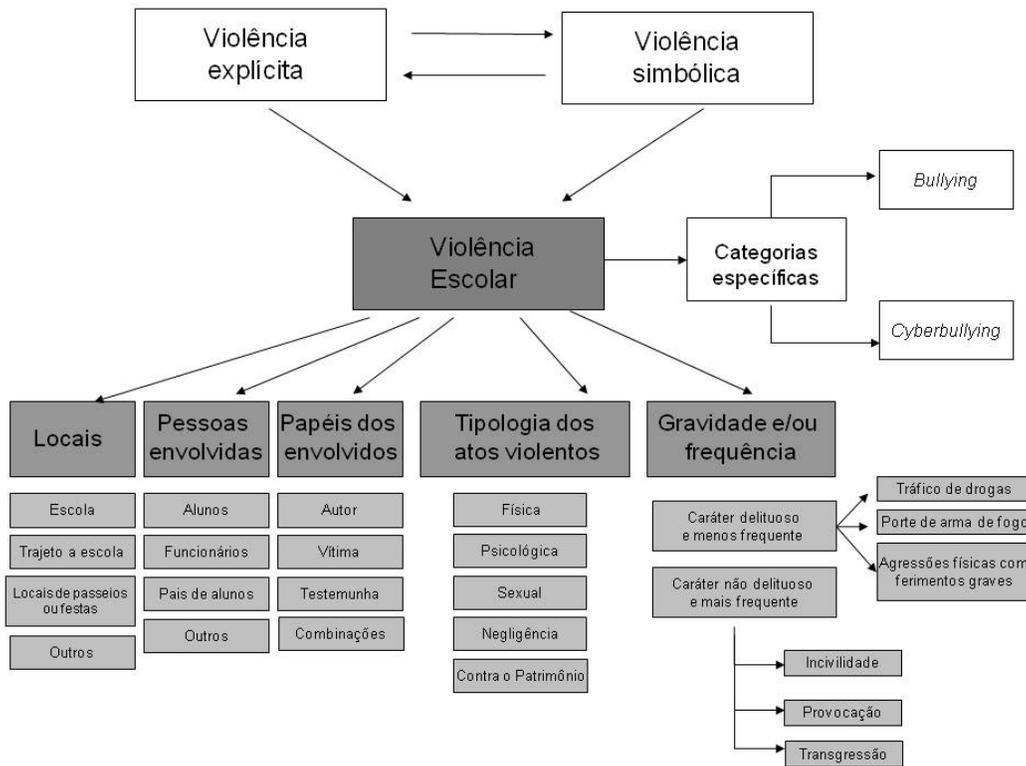


Figura 1 - Esquema sobre o conceito de violência escolar.

Outra questão referente aos envolvidos é que em nossa sociedade há grupos que comumente são mais afetados por violência e violência escolar, como termos ofensivos praticados a pessoas de etnia negra ou com menor status socioeconômico (Warner, Weist & Krulak, 1999; Abramovay & Rua, 2002) e, ainda, a homossexuais (Castro & Abramovay, 2003). Portanto, ao se analisar quais são os envolvidos no fenômeno da

violência escolar, pode-se particularizar também se o problema se relaciona a uma questão de preconceito, discriminação social e étnica e desrespeito à diversidade sexual.

Os envolvidos com a violência escolar podem desempenhar diversos papéis como atores do fenômeno. Estes podem ser autores de comportamentos violentos, alvos de tais comportamentos ou testemunhas de tais atos e/ou de suas consequências. Comumente,

encontra-se tal divisão de papéis em pesquisas a respeito de *bullying*, contudo esta é válida não só para casos de *bullying*, mas também é empregada em outras áreas como a da violência intrafamiliar e para questões jurídicas. É imprescindível entender que um mesmo indivíduo no contexto da violência escolar pode intercambiar essas diferentes posturas, ora sendo o autor, ora a vítima (Watson, Andreas, Fischer & Smith, 2005) e ora testemunha/espectador (Fante, 2005; Neto & Saavedra, 2003), sobretudo quando há situações de violência frequentes.

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

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

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

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

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

Contudo, se o conceito de violência simbólica ou institucional favorece no aspecto de ressaltar mecanismos coletivos e macrossociais para a violência escolar, deve-se ter cuidado para que o discurso de

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

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

Apesar de didática, tal divisão da Organização Mundial da Saúde (2002) é artificial, uma vez que as consequências emocionais negativas, tais como medo, ansiedade, tristeza, podem ser ocasionadas tanto por atos de violência psicológica, quanto de violência física, contra o

patrimônio e sexual. O mesmo é válido para consequências físicas negativas, como sintomas psicossomáticos (sendo alguns exemplos: gastrite, queda de cabelos, alergias, cefaleias, etc.), as quais também podem ser em decorrência de violência psicológica, contra o patrimônio e sexual.

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

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

Dentre essas categorias, têm-se a do *bullying* na escola e a do *cyberbullying*. Segundo Runyon, Kenny, Berry, Deblinger e Brown (2006), o *bullying* está relacionado à situação em que uma criança ou estudante é exposto repetidamente e ao longo do tempo a ações negativas, que podem tanto ser físicas, psicológicas ou sexuais, por parte de outra(s) criança(s) ou aluno(s), o qual tem intenção de realizar tais ações. Os autores de *bullying*, em geral, compreendem uma pessoa ou grupo de pessoas em condição desigual de poder com relação à vítima, que pode tanto ser características quanto à popularidade, força física ou estatura física, competência social, extroversão,

inteligência, idade, sexo, etnia e status socioeconômico. Assim, não se pode dizer que exista *bullying* do professor para com o aluno, ou do pai para com o filho, pois se trata de uma situação de violência que ocorre entre pares. Adicionalmente, conforme aponta Orpinas e Horne (2006), uma situação de briga entre gangues de iguais condições de poder ou quando um aluno é agredido apenas uma vez por outro, sem ser repetidamente ao longo do tempo, também não se constituem como *bullying*. Vale ressaltar que o termo “intimidação por pares” ou “violência entre pares” tem sido no Brasil utilizado como sinônimo para *bullying* (Pinheiro & Williams, 2009; Williams, 2004).

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

Outro aspecto comumente discutido quanto à definição do que seja violência escolar diz respeito à gravidade e à cotidianidade dos atos cometidos. De acordo com Debarbieux (2002), deve-se ter em conta, na avaliação do que seja violência escolar, o contínuo entre: a) considerar como violência escolar apenas o que for passível de punição penal e estiver relacionado às formas mais brutas de violência e b) todo e qualquer ato de transgressão e incivilidade.

Se for estabelecido enquanto violência escolar apenas o primeiro extremo, não será dado o reconhecimento necessário às vítimas de violências mais sutis, como agressões físicas com consequências mais leves, agressões psicológicas mais corriqueiras, tais como apelidos e fofocas (Debarbieux, 2002). Porém, se o outro oposto for estabelecido, segundo o autor, haverá um cerceamento da liberdade de expressão individual e abrir-se-á espaço para políticas de supervisão e repreensão excessivas a atos do cotidiano (Debarbieux, 2002). Assim, há o debate se transgressão, incivilidades, indisciplina, e provocação fariam parte da definição de violência escolar.

Segundo Charlot (2002), a transgressão diz respeito a comportamentos contrários às regras da escola que não infringem leis, tais como absenteísmo, não realização de trabalhos escolares, etc. Já a incivilidade se refere ao comportamento que “não contradiz, nem a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras da boa convivência: desordens, empurrões, grosserias (...)” (Charlot, 2002, p. 437). Segundo Roché (1996) citado por Abramovay (2005), “as incivilidades são comportamentos e atitudes que acarretam rupturas da ordem do cotidiano. Elas não têm um enquadramento jurídico preciso, ou seja, não são necessariamente consideradas crimes e delitos (p. 121)”. Já a provocação é um ato ambíguo e paradoxal entre a agressividade e a brincadeira, em que o provocador busca causar tensão na vítima, tais como sentimento de ansiedade, frustração, raiva, vergonha, humilhação, etc., porém de uma maneira que esta possa escapar da situação (Land, 2003).

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

modo a ocorrer episódios de violência de maior potencial danoso, tornando-se mais difícil para a escola a contenção e o remediar de tais eventos (Abramovay & Rua, 2002).

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

Portanto, há argumentos consideráveis para que se entenda que transgressão, incivilidade, indisciplina e provocação sejam incluídas na definição de violência escolar, ainda que o modo como se lidará com casos de maior gravidade, como esfaquear um colega, seja naturalmente diverso dos casos de menor gravidade, como “virar as costas” ao professor, enquanto esse faz alguma crítica.

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

fenômeno de uma determinada perspectiva, como apontar apenas as situações de violência entre alunos.

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

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

## Referências

- Abramovay, M. (2003). *Escola e violência*. Brasília: UNESCO no Brasil.
- Abramovay, M. (2005). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO no Brasil. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265POR.pdf>> Acesso em: 13 abril 2007.
- Abramovay, M., & Avancini, M. F. (2000). *A violência e a escola: O caso Brasil*. Disponível em: <<http://www.ucb.br/observatorio/pdf/A%20Viol%Eancia%20e%20a%20Escola.pdf>> Acesso em: 13 maio 2007.
- Abramovay, M., Rua, M. das G. (2002). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO no Brasil.

- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1975). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Castro, M. G., & Abramovay, M. (2003). Marcas de gênero na escola, sexualidade e violências/discriminações representações de alunos e professores. Disponível em: [http://www.ritla.org.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=5981&Itemid=350](http://www.ritla.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=5981&Itemid=350). Acesso em: 15 março 2010.
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 4(8), 432-443.
- Codo, W. (2006). *Educação: Carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Debarbieux, E. (2002). "Violências nas escolas": divergências sobre palavras e um desafio político. In E. Debarbieux & C. Blaya (Orgs.), *Violência nas escolas e políticas públicas* (pp. 59-87). Brasília: UNESCO.
- Debarbieux, E., & Blaya, C. (2002). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO.
- Fante, C. A. Z. (2005). *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Verus Editora.
- Finley, L. L. (2006). Examining school searches as systemic violence. *Critical Criminology*, 14, 117-135.
- Furlong, M., & Morrison, H. (2000). The school in school violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 71-82.
- Greene, M. B. (2005). Reducing violence and aggression in schools. *Trauma, Violence & Abuse*, 6, 236-253.
- Goldstein, A. P., & Conoley, J. C. (2004). Student aggression: current status. In J. Conoley e A. P. Goldstein (Orgs.), *School Violence Intervention: A Practical Handbook* (pp. 3-22). New York: Guildford Press.
- Góis, A. (2008, Fevereiro 11). Para diretores, sobre indisciplina nas escolas. *Folha de São Paulo*, Ribeirão Preto, p. C6.
- Land, D. (2003). Teasing apart secondary students' conceptualization of peer teasing, bullying and sexual harassment. *School Psychology International*, 24(2), 147-165.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: a research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157-170.
- Neto, A. L., & Saavedra, L. H. (2003). *Diga não para o Bullying: Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes*. Rio de Janeiro: ABRAPIA.
- Odalía, N. (2004). *O que é violência*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Organização Mundial da Saúde (2002). *World Report on Violence and Health*. Geneva: World Health Organization Press. Disponível em: [http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/en/](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/). Acesso em: 13 maio 2007.
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). Bullies and Victims: A Challenge for Schools. In J. R. Lutzker (Org.), *Preventing Violence: research and evidence-based intervention strategies*. (pp. 147-166). Washington, USA: APA.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: a preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.
- Pereira, C. (2008, abril 9). Medo na escola: pesquisa mostra que os pais não acham a sala de aula um lugar seguro para os filhos. *Veja*, São Paulo, p.100.
- Pinheiro, F. M. F., & Williams, L. C. A. (2009). Violência intrafamiliar e envolvimento em bullying no ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, 39, 995-1018.
- Ristum, M., & Bastos, A. C. de S. (2004). Violência urbana: uma análise dos conceitos de professores do ensino fundamental. *Ciência e Saúde Coletiva*, 9(1), 225-239.
- Ruotti, C., Alves, R., & Cubas, V. de O. (2006). *Violência na escola: um guia para pais e professores*. São Paulo: ANDHEP: imprensa oficial do Estado de São Paulo.

- Runyon, M. K., Kenny, M. C., Berry, E. J., Deblinger, E., & Brown, E. J. (2006). Etiology and surveillance in child maltreatment. In J. R. Lutzker (Org.), *Preventing Violence: research and evidence-based intervention strategies* (pp. 23-48). Washington, USA: APA.
- Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. A. (2010). Sobre o conceito de violência: distinções necessárias. In Williams, L. C. A., Rios, K. e Maia, J. M. S. *Aspectos Psicológicos da Violência: Pesquisa e Intervenção Cognitivo- Comportamental*. (pp. 41-66). Campinas: ESETEC.
- Stueve, A., Dash, K., O'Donnell, L., Tehranifar, P., Wilson-Simmons, R., Slaby, R. G., & Link, B. G. (2006). Rethinking the bystander role in school violence prevention. *Health Promotion Practice, 7*(1), 117-124.
- Takahashi, F. (2008, Setembro, 25). Professor defende punição severa a aluno, diz pesquisa. *Folha de São Paulo*, São Paulo, p. C9.
- Vasconcellos, M. D. (2002). Pierre Bourdieu: a herança sociológica. *Educação e Sociedade, 78*, 77-87.
- Warner, B. S., Weist, M. D., & Krulak, A. (1999). Risk factors for school violence. *Urban Education, 34*(1), 52-68.
- Watson, M. W., Andreas, J. B., Fischer, K.W. & Smith, K.W. (2005). Patterns of risk factors leading to victimization and aggression in children and adolescents. In K. A. Kendall-Tackett, & S. M. Giacomoni (Orgs.), *Child Victimization: Maltreatment, bullying and dating violence, prevention and intervention*. (pp. 12.1-12.18). New Jersey, USA: Civic Research Institute.
- Williams, L. C. A. (2003). Sobre deficiência e violência: Reflexões para uma análise de revisão de área. *Revista Brasileira de Educação Especial, 9*(2), 141-154.
- Williams, L. C. A. (2004). Violência e suas diferentes representações. In G. C. Solfa (Org.), *Gerando cidadania: reflexões, propostas e construções práticas sobre direitos da criança e do adolescente* (pp.141-154). São Carlos, SP: Rima.

Enviado em Abril de 2009

Revisado em Março de 2010

Aceite final em Abril de 2010

Publicado em Dezembro de 2010

#### Nota dos autores:

**Ana Carina Stelko-Pereira** – Psicóloga, Mestre em Educação Especial, Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Bolsista CAPES de 03/2009 a 07/2009, atualmente bolsista FAPESP.

**Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams** – Doutora em Psicologia Experimental (USP), Mestre em Psicologia (Universidade de Manitoba, Canadá), Professora Titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Coordenadora do Laboratório de Análise e Prevenção da Violência (LAPREV).