

Efeitos a Longo Prazo de Vitimização na Escola^{1,2}

Long-Term Effects of Victimization at School

Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams, Sabrina Mazo D'Affonseca³,

Tatiane Alves Correia & Paloma Pegolo de Albuquerque

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil

Resumo

O presente estudo objetivou ampliar o conhecimento sobre as consequências a longo prazo da vitimização escolar por meio de um estudo piloto que investigasse as experiências mais negativas vivenciadas por estudantes universitários durante a época escolar anterior à Universidade. Uma amostra de 81 estudantes (M=21 anos, 76% mulheres) respondeu ao Questionário sobre Alienação e Trauma em Estudantes – Revisado. A análise dos dados demonstrou que, na maioria dos casos, a pessoa envolvida na pior experiência escolar era outro estudante (52%), as experiências ocorreram entre 11 e 14 anos (45%) e envolviam uma situação de violência verbal (45,3%). Após a experiência, 89% dos participantes sentiram nervosismo, raiva, tristeza, solidão e rememoração do fato ocorrido e 38% da amostra apresentaram quadro sugestivo de Transtorno de Estresse Pós-Traumático. Os resultados devem ser interpretados com cautela, pois se trata de um estudo inicial. Alterações no instrumento e novas estratégias de aplicação são sugeridas.

Palavras-chave: Violência na Escola, Trauma, *Bullying*

Abstract

This study aimed at broadening the knowledge about the long term effects of school victimization by means of a pilot study investigating the most negative events experienced by university students during the school years preceding University. A sample of 81 students (M= 21 years of age, 76% female) answered the Student Alienation and Trauma Scale – Revised. The analysis of the data demonstrated that, in most cases, the person involved in the worst school experience was another student (52%), the experiences occurred between the age of 11 and 14 years old (45%) and involved a situation of verbal violence (45.3%). After the experience, 89% of the participants felt nervousness, anger, sadness, loneliness, and remembrance of the occurred event, and 38% of the sample presented a picture suggesting Post-Traumatic Stress Syndrome. The results must be interpreted with caution, for it is an initial study. Alterations in the instrument and new application strategies are suggested.

Keywords: School Violence, Trauma, *Bullying*

¹ Agradecemos à Dra. Rachel Faria Brino, professora associada da UFSCar e pesquisadora do Laboratório de Análise e Prevenção de Violência (Laprev) por disponibilizar o banco de dados envolvidos no presente estudo.

² Apoio: CNPq

³ Contato: samazo@hotmail.com

A escola, assim como o lar, pode ser um local de risco para o desenvolvimento saudável da criança se ela for marcada pela violência. Todavia, ainda há um desconhecimento por parte da sociedade e de pesquisadores sobre o quanto uma experiência escolar coercitiva pode causar danos emocionais a longo prazo para o ser humano.

Dentre tais experiências, Hyman and Snook (1999a) descreveram alguns exemplos: o uso de estratégias disciplinares punitivas por agentes de ensino, o abuso físico e emocional de alunos por parte de professores e funcionários e um histórico de *bullying*. Essa é uma forma de violência frequente ocorrida entre colegas na escola, que pode ser de natureza física, psicológica e/ou sexual, sendo definida como modalidade de agressão na qual um (ou mais alunos) agride outro (ou outros) de forma repetitiva ou crônica (Williams, 2004).

Embora o *bullying* seja um fenômeno muito pesquisado no exterior, o estudo de sua ocorrência na população brasileira começou há pouco tempo. Os primeiros estudos realizados revelaram que a intimidação física ou psicológica entre pares tem uma prevalência expressiva entre nossos alunos (Lopes Neto & Saavedra, 2003; Unesco, 2005; Pinheiro & Williams, 2009).

Para Hyman and Snook (1999b), quando a escola se torna uma fonte excessiva de estresse, caracterizada pela vitimização do educando, é provável que este desenvolva uma gama de reações emocionais e comportamentos negativos, incluindo raiva, hostilidade e agressões. Hyman *et al.* (2003) alertam para as graves consequências de um ambiente escolar agressivo e citam um relatório clássico de Vossekuil, Fein, Reddy, Borum and Modzeleski (2002), elaborado pelo Serviço Secreto dos EUA e pelo Ministério de Educação norte-americano, que, ao examinarem 37 incidentes envolvendo múltiplas agressões fatais em escolas no mesmo país, entre 1974 e 2000, indicaram que quase 3/4 dos assassinos em série em ambiente escolar, nos Estados Unidos, tinham um histórico de se sentir ameaçado e perseguido, tendo sido vítimas de *bullying*, muitas vezes em *bullying* de natureza frequente e persistente.

A realidade do aluno atirador dentro da escola tem ocorrido em diversos países e também no Brasil. Williams (2004) descreve o caso de um

jovem com histórico de vitimização crônica na escola, de Taiúva, pequena cidade do interior de São Paulo, que, em 2003, feriu gravemente seis alunos, a vice-diretora, um funcionário e se suicidou. Recentemente, a imprensa fez extensa cobertura do caso de Wellington Menezes de Oliveira (23 anos), que invadiu uma escola municipal de Realengo, Rio de Janeiro, armado com dois revólveres e disparou contra os alunos, matando 12 deles, com idades entre 12 e 14 anos, e matando-se em seguida. No caso de Wellington, a imprensa relatou diversos depoimentos gravados por ele em seu computador, identificando-se como vítima de *bullying*, bem como afirmações dos próprios colegas apontando para histórico grave de *bullying*.

Os exemplos fatais da violência que ocorrem dentro dos muros escolares, certamente, contribuíram para o aumento do estudo da violência na escola, fenômeno que, embora ainda sem consenso de definição, pode ser considerado pela manifestação da violência compreendida por atos de agressão entre os diversos atores da escola, a saber: agressões entre alunos e seus pares e funcionários (e vice-versa) e contra o patrimônio escolar (Stelko-Pereira & Williams, 2010).

Trauma e violência

Pesquisadores que investigam a temática da violência analisam, também, os efeitos da traumatização decorrente dela em adultos e crianças. A versão mais recente do Manual Diagnóstico Estatístico para os Transtornos Mentais (DSM-IV-TR) (APA, 2002) define o Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT), resumidamente, com base na exposição a um evento traumático, cuja resposta envolveu medo intenso, impotência ou horror, sendo tal evento persistentemente revivido, bem como sendo acompanhado pela esquiva persistente de estímulos associados ao trauma e entorpecimento da reatividade geral.

Segundo Figueira e Mendlowicz (2003), o conceito de evento traumático tem sido constantemente revisto. Desde a oficialização do diagnóstico em 1980, houve uma expansão da latitude do conceito e, conseqüentemente, o aumento da prevalência estimada de TEPT. Tais autores afirmam que, inicialmente, os eventos

traumáticos eram classificados no DSM-III como raros, externos e catastróficos, diferenciados das experiências comuns de luto, doença crônica, perdas comerciais e conflitos matrimoniais. Sobre isso, Meichenbaum (1994) chama a atenção para casos de TEPT associados a eventos da violência intensa e crônica, como os casos de violência contra a mulher, praticados pelo parceiro, de violência sexual e do abuso sexual infantil.

Figueira e Mendlowicz (2003) afirmam que as pesquisas subsequentes demonstraram que os eventos traumáticos não eram raros – estudos epidemiológicos revelaram que 40 a 90% da população americana já foram expostos a um evento traumático. No entanto, esses autores apontam ainda que, possivelmente, a maioria dos indivíduos expostos a traumas não desenvolve o transtorno, induzindo a consideração de que esses eventos não são apenas externos. Há, nesse sentido, uma área inteira que investiga a capacidade humana de apresentar bons resultados frente às adversidades – trata-se do estudo da resiliência (Garcia, Brino, & Williams, 2009), a qual pode ser definida como a capacidade de o indivíduo enfrentar, recuperar-se e sair fortalecido ou transformado pelas experiências de adversidade.

Convém destacar que o DSM-IV-TR reconhece que esse transtorno de ansiedade, também, pode ser desenvolvido na infância. Kaplow, Hall, Koenen, Dodge and Amaya-Jackson (2008) mencionam o trabalho de De Bellis (2001), sugerindo que a disfunção neurobiológica relacionada à TEPT associada a um estressor severo na infância pode ocasionar problemas de comportamento, tais como: agitação motora e dificuldades de atenção e aprendizagem.

Há que se destacar o trabalho volumoso de Edwards *et al.* (2005) intitulado *The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study* (Estudo das Experiências Adversas na Infância) sobre os efeitos de estressores na infância na saúde do adulto. Os autores concluem que os estressores na infância são uma via direta para dificuldades de saúde na vida adulta, por causarem mudanças neuro-anatômicas difusas, que, por sua vez, influenciam tanto o desenvolvimento físico quanto o psicológico do indivíduo. Cabe acrescentar que a vitimização por *bullying* na escola não foi um dos estressores analisados, retrospectivamente, pelo

Projeto ACE, e, sim, abuso físico, psicológico e sexual, exposição à violência conjugal, doença mental na família, abuso de álcool e drogas, atividades criminosas, divórcio e separação dos pais.

Pinheiro e Williams (2009) investigaram a associação entre *bullying* e violência intrafamiliar. Participaram de tal estudo 239 estudantes, com idades entre 11 e 15 anos, de três escolas públicas da cidade de São Carlos, SP. Um questionário foi elaborado com questões sobre variáveis sociodemográficas, itens que investigavam a exposição dos estudantes à violência intrafamiliar e itens que avaliavam o envolvimento dos estudantes em situações de *bullying* na escola. Foram encontradas associações significativas entre violência doméstica e *bullying*, com peculiaridades de acordo com o gênero dos participantes. Estar exposto à violência interparental esteve associado com ser alvo/autor de *bullying* na escola, mas não com ser vítima de intimidação. A violência parental direta, por sua vez, aumentou a chance de os meninos relatarem envolvimento em *bullying* como vítima e, também, a chance de serem vítimas-agressores. Entre as meninas, sofrer violência por parte dos pais foi um fator associado exclusivamente com atuar em *bullying* como alvo/autor.

Na revisão de literatura realizada para o presente projeto, foram encontrados alguns estudos indicando o grave impacto da vitimização escolar em crianças e adolescentes. A pesquisa de Crosby, Oejler and Capaccioli (2010) realizada em 244 de escolas rurais dos Estados Unidos, com alunos de idades entre dez e 14 anos, indicou que vitimizações físicas, relacionais e verbais foram correlacionadas positivamente com sintomatologia de estresse pós-traumático. Também nos Estados Unidos, Storch and Esposito (2003) constataram que dois tipos de *bullying*, vitimização direta e relacional, estavam relacionados positiva e significativamente aos sintomas de TEPT. A pesquisa deles foi realizada com 205 crianças, de idades entre dez e 13 anos. Já Mynard, Joseph and Alexander (2000) realizaram um estudo na Inglaterra com 331 crianças e adolescentes, de oito a 11 anos, e concluíram que cerca de um terço das crianças que sofreram *bullying* apresentavam níveis significativos de estresse pós-traumático.

Foram encontrados, porém, poucos estudos na literatura internacional que avaliassem o impacto de um histórico de vitimização e trauma na escola em indivíduos adultos, ou seja, estudando os efeitos a longo prazo da vitimização escolar. Campbell (2004) utilizou o instrumento *Student Alienation and Trauma Survey – R* (Questionário sobre Alienação e Trauma em Estudantes – Revisado, SATS-R), da autoria de Hyman, Snook, Lurkis, Phan and Britton (2001), para avaliar, retrospectivamente, a experiência de vitimização na infância de 95 estudantes de graduação australianos. Os resultados indicaram um considerável número de vitimização não só praticada por pares, mas por professores a seus alunos. Entretanto, o estudo realizado na Austrália apresenta problemas metodológicos como amostra restrita e um tratamento estatístico incipiente.

Carlisle and Rofes (2007) realizaram um estudo piloto com 15 adultos do sexo masculino e histórico escolar de *bullying*. Tais adultos haviam estudado na infância nos Estados Unidos, Inglaterra e Austrália. Medindo os efeitos do *bullying* a longo prazo, os autores concluíram que as consequências eram mais amplas e persistentes do que o que já foi apontado pela literatura, indicando sintomas traumáticos semelhantes ao do abuso infantil. Além disso, Carlisle and Rofes (2007) mencionam também ter encontrado apenas um estudo quantitativo utilizando questionário específico, elaborado por Olweus (1993) – o pesquisador pioneiro no estudo do *bullying* –, que, apesar da amostra restrita (23 adultos), é citado pela literatura como definitiva evidência da vitimização, a longo prazo, por *bullying*. Tais autores apontam a importância de novos estudos sobre o tema, pois alguns adultos que experienciaram *bullying* parecem continuar a apresentar uma hiperexcitação constante do Sistema Nervoso Central (como altos níveis de medo, ansiedade e irritabilidade) e, em repetições do trauma, podem retornar ao ambiente escolar por meio de pensamentos de vingança ou mesmo com sonhos durante a noite. Assim, estar exposto a experiências negativas na escola pode levar o indivíduo a apresentar reações fisiológicas relacionadas ao estresse, as quais, quando intensas, como em situações de *bullying*, podem se assemelhar a reações de trauma, as quais poderão

levar a consequências na saúde física e mental na idade adulta. Dessa forma, há evidências de que alguns indivíduos que sofram vitimização por *bullying* possam apresentar maior vulnerabilidade para desenvolver TEPT.

Poder-se-ia, também, questionar a validade do dado obtido em avaliações retrospectivas. Brewin, Andrews and Gotlib (1993) analisaram os argumentos sobre os tipos de erros apontados nos relatos retrospectivos da infância, tais como: baixa fidedignidade e validade da memória autobiográfica em geral, presença de danos na memória associados à psicopatologia e vieses associados ao humor. Entretanto, os autores concluem que tais alegações são fortemente exageradas quando analisadas sob o crivo da literatura.

O presente estudo pretende ampliar o atual conhecimento sobre as consequências da vitimização escolar do aluno, a longo prazo, portanto, quando adulto – seja tal vitimização ocorrida por parte de agressões praticadas por professores, seja pela agressão por pares, como no fenômeno *bullying*. Além disso, os dados coletados auxiliarão a caracterizar como a violência se expressa na escola. Para isso, foi realizada a tradução do instrumento do *Student Alienation and Trauma Scale – R* (SATS-R) (Questionário sobre Alienação e Trauma em Estudantes – Revisado) (Hyman & Snook, 2002). Pretendeu-se, aqui, aplicar o instrumento traduzido em um estudo piloto, identificando quais seriam os piores eventos vivenciados pelos estudantes universitários durante a época escolar (anterior à Universidade), quais desses eventos seriam mais frequentes, a existência de sintomas traumáticos desenvolvidos pelos mesmos, bem como a persistência de tais sintomas.

Método

Participantes

Uma amostra de conveniência de 81 estudantes, regularmente matriculados em cursos de licenciatura de Matemática, Física e Educação Física da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) participou do estudo. A idade dos participantes variou entre 18 e 34 anos (média de 21 anos), sendo a maioria (54%) pertencente à faixa etária entre 19 e 21 anos. A proporção de homens e mulheres entrevistados foi de 62

mulheres (76% da amostra) e 19 homens (24%). A maioria dos participantes (84%) se descreveu como sendo branco, 9% asiático, 4% negro, 1% indígena e 2% se descreveram como sendo de outra etnia, sem identificá-la.

Com relação à escolaridade, 9% afirmaram estar no primeiro ano da graduação, 7% no segundo, 32% no terceiro, 12% no quarto, 14% no quinto e 24% relataram ter realizado outras graduações. Dois por cento dos participantes deixaram essa questão sem resposta.

Em termos de renda, 37% dos participantes relataram ter sido criados em lares *semelhantes* aos outros lares, 32% em lares *ligeiramente melhor* do que a maioria, 27% em lares *consideravelmente melhores* do que a maioria, 2% em lares *ligeiramente piores* do que a maioria e 1% em lares *consideravelmente piores* do que a maioria dos outros lares. Observa-se que a maioria dos participantes considerou que foi criada em *lares melhores do que a maioria dos outros lares* (59%), sendo que apenas 3% consideraram seus lares piores em termos de renda.

Aspectos éticos

O projeto da presente pesquisa foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (nº do processo: 0165.0.135.000-09). Todos os participantes somente participaram da pesquisa após assinatura dos respectivos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A aplicação do instrumento ocorreu em salas de aula da Universidade.

Instrumento

Foi utilizada uma versão traduzida do instrumento *Student Alienation and Trauma Scale – R* (Questionário sobre Alienação e Trauma em Estudantes – Revisado, SATS–R), da autoria de Hyman and Snook (2002). Trata-se de um instrumento que inicialmente coleta dados demográficos, tais como: renda, etnia e grau de escolaridade dos pais. Em seguida, o SATS-R é dividido em duas partes. Na Parte I, há uma lista de 58 eventos traumáticos, isto é, situações associadas ao aparecimento de sintomas de trauma, que podem ocorrer na escola, tais como episódios de violência física e psicológica. Para cada um desses eventos, o participante deve identificar a

frequência de tal evento numa Escala Likert com cinco possibilidades (indo do *Nunca a Todo Tempo*), bem como o responsável pelo ato agressivo (*Um outro estudante* ou *Professor*). Há, então, uma pergunta aberta em que se solicita ao participante que descreva a pior experiência que já teve na escola. Há, em seguida, sete questões relacionadas à *Pior Experiência*, de forma a identificar o que teria ocasionado o evento, qual o agressor, seu sexo, a idade do participante quando o episódio ocorreu, qual a série escolar dele na época, o local e os sentimentos decorrentes.

A Parte II do instrumento inclui uma lista de 105 sintomas associados a estresse, sendo que, para cada um desses sintomas, é identificada a respectiva frequência e duração do mesmo numa Escala Likert de seis unidades, indo do *Nunca* ao *Por Mais de Um Mês*. O instrumento original SATS e o instrumento revisado foram elaborados com base em um instrumento anterior dos próprios autores Hyman e Snook (2002): *My Worst Experience Scale* (Escala sobre Minha Pior Experiência ou MWES). Cabe mencionar que a Parte II do SATS-R é idêntica à Parte II do MWES.

A amostra de padronização original do MWES envolveu 1.255 jovens, com idades entre nove e 19 anos, residentes em diversos locais dos Estados Unidos, sendo considerada representativa de sua diversidade étnica. Pesquisadores e profissionais que atuavam nos Estados Unidos, na área de trauma, atuaram como juizes para examinar a Parte II do SATS-R (ou MWES), sendo que apenas os itens em que houve concordância total entre os juizes foram incorporados à versão final do instrumento. Convém mencionar que Hyman and Snook (2002) informam que os itens foram desenvolvidos com base na análise de casos do Judiciário, envolvendo episódios violentos na escola, bem como as considerações sobre TEPT em crianças disponibilizadas no DSM-IV-TR.

O instrumento obteve um alfa de *Cronbach* referente ao escore total no valor de 0,97. Alfas para as subescalas variaram de 0,69 a 0,94. A fidedignidade teste-reteste gerou um escore total de 0,95. A correlação entre escores do MWES (SATS-R, Parte II) e escores da Escala de Avaliação de Autoconceito de Pier-Harris (1996) indicaram, segundo Hyman *et al.* (2003), uma

relação negativa consistente entre sintomas de trauma e avaliações infantis positivas a respeito de seu próprio comportamento, ausência de ansiedade, felicidade e autoestima, em geral. Adicionalmente, os mesmos autores fazem menção de correlações moderadas e consistentes com outros instrumentos que medem respostas agressivas, oposição, raiva e desesperança.

Análise de variância comparando escores do MWES (SATS-R) relativos a sintomas de TEPT, em um grupo clínico e em um grupo controle, encontrou uma diferença estatística significativa entre os grupos estudados. Adicionalmente, o teste de Newman-Keuls, aplicado às médias obtidas, indicaram que, para a maioria dos resultados, o grupo com TEPT tinha escores significativamente mais elevados no MWES em todas as dimensões em comparação ao grupo controle (Hyman *et al.*, 2003).

Procedimento

Validação de conteúdo para o Brasil do SATS-R

O instrumento original foi traduzido para o português por uma pesquisadora do Laprev em conjunto com a primeira autora. Cabe acrescentar que a primeira autora possui a autorização para tal tradução, obtida com o primeiro autor do instrumento antes do falecimento dele. Em seguida, foram realizadas as etapas sugeridas por Pasquali (1977), sendo realizada uma retroversão. Falantes bilíngues verteram para o inglês o instrumento traduzido, sendo detectadas pequenas falhas ou controvérsias da primeira tradução. O instrumento final (Questionário sobre Alienação e Trauma em Estudantes – Revisado) incorporou as sugestões obtidas na retroversão.

Completada essa etapa, foi realizada a Validação de Conteúdo, sendo que a tradução final foi enviada a três juízes (pesquisadores da área de violência, violência na escola e trauma). Após análise das respostas dos juízes, somente as questões que expressaram alto índice de concordância entre os mesmos (acima de 90%) foram incorporadas à versão definitiva em português do SATS-R.

Procedimento de coleta de dados

Foram realizados contatos com a Pró-Reitoria de Graduação da Universidade e com os

coordenadores dos diversos Cursos de Graduação da UFSCar, para agendar a aplicação do Instrumento, de forma a maximizar a presença dos participantes e a minimizar a interrupção de aulas. Foram utilizadas as aulas de Psicologia da Educação, Psicologia de Desenvolvimento e Adolescência e Problemas Psicossociais, a fim de realizar a coleta de dados devido à facilidade de contato entre a docente e os pesquisadores.

Os participantes responderam ao instrumento SATS-R somente após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O instrumento foi aplicado nas classes dos alunos, durante o horário de aula, sendo que os mesmos podiam optar por responder ou não ao questionário.

Concedida a participação do aluno, foi informado à classe que a coleta de dados envolveria questões sobre episódios de sua vida, cuja identificação poderia gerar algum tipo de desconforto ou estresse ao participante. Se a resposta ao instrumento ocasionasse ansiedade, haveria oportunidade de encaminhamento para psicólogos do Laprev, vinculado ao Departamento de Psicologia da UFSCar, que, por sua vez, poderiam encaminhar o participante para outros serviços de aconselhamento, se necessário. Paralelamente, observou-se o comportamento dos participantes durante a resposta ao Questionário e cabe destacar que não foi preciso utilizar procedimentos de encaminhamento, sendo a experiência vista pelos participantes como positiva e mesmo terapêutica.

Análise dos dados

A correção e a interpretação do SATS-R geram um índice de resposta inconsistente (INC) e um Escore Total (TOTAL), bem como um sumário dos sintomas de estresse. O índice INC é composto de 16 pares de itens do SATS-R que ajudam a identificar se o participante está dando respostas inválidas, por falta de compreensão do item, fadiga ou descuido ao completar o instrumento. O índice TOTAL é uma medida global, envolvendo todos os sintomas de estresse vivenciados pelo participante. De acordo com a normatização norte-americana, o escore TOTAL por si diferencia crianças e adolescentes com TEPT de populações clínicas e não-clínicas. Um escore T equivalente a 60 ou acima (60T) sugere a

ocorrência de TEPT, sendo fortemente sugestiva para participantes com resultados acima de 65T.

Completada a coleta de dados, foi feita uma base de dados, utilizando-se o programa SPSS. Foi utilizada estatística descritiva (tabelas de frequência e *crosstabs*) para identificar dados demográficos dos participantes, tipos de estressores vivenciados na escola, bem como sua duração e frequência, e as informações referentes à pior experiência escolar e os sintomas de estresse.

Resultados

A Tabela 1 apresenta os tipos de agressão mais relatados pelos participantes, independentemente do agressor.

Os dados da Tabela 1 demonstram que os participantes relataram ter sofrido, com mais frequência, situações de violência relacional (por exemplo, *Outros alunos deixaram de falar comigo, Alguém fez com que os outros não gostassem de mim,*

Alguém mentiu a meu respeito e eu me envolvi em problemas, Escolheram-me por último, Alguém inventou uma história sobre a minha pessoa), seguida de violência psicológica (*Gritaram comigo, Não me permitiram ir ao banheiro, Alguém tirou “sarro” de minhas roupas, Eu fui humilhado, As pessoas zoavam comigo, Eu fui castigado injustamente*) e física (*Atiraram contra mim objetos como um livro, uma borracha ou outras coisas; Empurraram-me*).

Em relação à pessoa envolvida na autoria de sua pior experiência escolar, a maioria dos participantes (52%) relatou ser outro estudante; 38% relataram ter sido um profissional na posição de professor (26%), diretor (8%), treinador (3%) ou auxiliar (1%). Em relação ao gênero da pessoa envolvida na autoria da pior experiência escolar, 52% eram do sexo feminino, 40% do sexo masculino e 8% não foram identificados (respostas em branco). Vale lembrar que a amostra contava com um número maior de participantes do sexo feminino, o que pode explicar a alta porcentagem de meninas aparecerem como agressoras.

Tabela 1. *Tipos de vitimizações relatados pelos participantes por frequência e porcentagem.*

Tipos de vitimizações mais relatados	Feminino		Masculino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Outros alunos deixaram de falar comigo	45	73	7	37	52	64
Gritaram comigo	34	55	16	84	50	62
Alguém fez com que os outros não gostassem de mim	41	66	8	42	49	60
Não me permitiram ir ao banheiro	35	56	12	63	47	58
Atiraram contra mim objetos como um livro, uma borracha ou outras coisas	32	52	13	68	45	56
Alguém mentiu a meu respeito e eu me envolvi em problemas	33	53	12	63	45	56
Escolheram-me por último	38	61	6	32	44	54
Alguém tirou “sarro” de minhas roupas	31	50	13	68	44	54
Eu fui humilhado	34	55	9	47	43	53
As pessoas zoavam comigo	30	48	12	63	42	52
Empurraram-me	31	50	11	58	42	52
Alguém inventou uma história sobre a minha pessoa	31	50	10	53	41	51
Eu fui castigado injustamente	27	44	13	68	40	49
Eu me meti em uma briga	26	42	14	74	40	49
Tive problemas por algo que fiz	27	44	12	63	39	48

A frequência de experiências escolares ruins aumentou de acordo com o aumento na idade dos participantes, tendo seu pico na faixa etária de 11 a 14 anos / 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (44%), seguida da faixa de idades entre sete e dez anos / 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental (28%) e de 15 a 18 anos / 1º ao 3º ano do Ensino Médio (20%).

A Parte II do instrumento aplicado procurou identificar os sintomas de TEPT desenvolvidos após a pior experiência escolar. Quase metade da amostra (49%) apresentou escore maior que 60T, indicativo de sintomas de TEPT. Adicionalmente,

38% desenvolveram um dos sintomas de TEPT por mais de um mês. Dentre os estudantes que apresentaram sintomas indicativos de TEPT, a maioria (72%) tinha tido experiências negativas vivenciadas por outro estudante, 16% por um professor ou educador e 13% por um outro estudante e por um professor ou educador. Tal dado parece indicar que os participantes que apresentaram sintomas de TEPT poderiam ter sido vítimas de *bullying*.

A Tabela 2, a seguir, descreve os tipos de sintomas de TEPT mais relatados e menos relatados pelos participantes.

Tabela 2. *Sintomas de TEPT relatados pelos participantes por frequência e porcentagem.*

Sintomas	Feminino (n=62)		Masculino (n=19)		Total (n= 81)	
	N	%	N	%	N	%
Ficava muito nervoso	39	63	11	58	50	62
Eu tentava ficar afastado da pessoa que me maltratou	35	56	13	68	48	59
Querida ficar próximo de minha mãe e meu pai	36	58	8	42	44	54
Mais Relatados Eu ficava com muita raiva sem razão aparente	37	60	6	32	43	53
Eu não fiquei tão feliz quanto antes	34	55	9	47	43	53
Ficava com raiva muito rápido	32	52	8	42	40	49
Eu pensava no que havia acontecido mesmo quando eu não queria	33	53	7	37	40	49
Pensava em coisas muito ruins para dizer	27	44	11	58	38	47
Eu sentia solidão	31	50	7	37	38	47
Eu me preocupava mais do que o normal	28	45	10	53	38	47
Menos relatados Eu comia até vomitar	5	8	2	11	7	9
Fazia coisas e mais tarde não se lembrava de ter feito	5	8	1	5	6	7
Eu vomitava quando pensava no que tinha acontecido	4	6	2	11	6	7
Eu tive dor de ouvido	4	6	2	11	6	7
Eu comecei a arrancar meu cabelo	3	5	2	11	5	6
Eu comecei a beber	4	6	1	5	5	6
Eu comecei a chupar o dedo	2	3	2	11	4	5
Eu arrancava minhas pestanas	2	3	2	11	4	5
Eu comecei a usar drogas	3	5	1	5	4	5
Fiz xixi na calça	2	3	1	5	3	4

Com base nos dados apresentados na Tabela 2, pode-se notar que a experiência escolar negativa levou os participantes a apresentarem com maior frequência sentimentos de nervosismo, raiva (*Eu ficava com muita raiva sem razão aparente, Ficava com raiva muito rápido*), isolamento do agressor, tristeza (*Eu não fiquei tão feliz quanto antes*), pensamentos intrusivos (*Eu pensava no que havia acontecido mesmo quando eu não queria, Pensava em coisas muito ruins para dizer*), solidão e hipervigilância (*Eu me preocupava mais do que o normal*).

As respostas dadas à questão aberta que solicita aos participantes para relatarem a sua pior experiência na escola foram analisadas qualitativamente e agrupadas em categorias conforme o tipo de violência sofrida. A Tabela 3 traz a frequência de cada tipo de violência e quem foram os agressores em cada caso.

Na Tabela 3, observa-se que a maioria dos participantes (45,3%) descreveu uma situação de violência verbal, dentre os quais 67,6% dos autores da agressão foram os pares, 29,4% foram os professores e 11,8% foram os funcionários da direção da escola. O tipo de agressão relacional foi relatado como pior experiência por 29,3% dos

participantes e, nesse caso, a maioria dos agressores foram os pares (77,3%), sendo que os professores foram os agressores em 22,7% dos casos. Com relação à violência física, 24% dos relatos dos participantes envolviam esse tipo de agressão, que foi praticada por pares em 66,7% dos casos, por professores em 27,8% dos casos e por funcionários da direção da escola em 5,6% dos casos. O tipo de violência sexual foi relatado por 1,3% dos participantes, sendo praticada por pares.

Além disso, um participante relatou que sua pior experiência escolar foi presenciar um colega ser agredido fisicamente e outro ser humilhado por gestores. Outros ainda relataram situações que não se tratam de violência escolar, tais como receber suspensão ou receber notas baixas (nove participantes no total).

Com relação ao índice de respostas inconsistentes, a análise dos dados revelou possíveis inconsistências nas respostas dos participantes nas questões sobre TEPT, sendo que 62% dos participantes podem ter respondido de forma inconsistente aos pares de itens que possibilitaram chegar a esse índice.

Tabela 3. *Categorias de respostas dadas na descrição da pior experiência escolar e suas respectivas frequências (n=75).*

Tipo de violência	N	%	Agressor	N	%
Verbal	34	45,3	Pares	23	67,6
			Professor	10	29,4
			Diretor	4	11,8
Relacional	22	29,3	Pares	17	77,3
			Professores	5	22,7
			Pares	12	66,7
Físico	18	24	Professores	5	27,8
			Diretor	1	5,6
			Pares	1	1,3
Sexual	1	1,3	Pares	1	1,3

Nota: Três participantes não responderam a essa questão e três participantes não identificaram vitimização sofrida na escola. Alguns valores totais de agressores ultrapassam os 100% pelo fato de, em alguns casos, os sujeitos indicarem mais de um agressor.

Discussão

Tendo em vista a carência de estudos sobre a ocorrência de sintomas traumáticos após uma experiência traumática na escola, que envolva violência psicológica, física e/ou *bullying*, esta pesquisa buscou avaliar quais seriam os piores

eventos vivenciados na época escolar, seja na pré-escola, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, investigando também quais seriam os mais recorrentes e se houve ou não o desenvolvimento de sintomas do TEPT após tal evento. Em uma amostra de estudantes universitários, analisaram-se

tais questões, buscando-se também caracterizar como a violência se expressa na escola.

Um primeiro ponto a se destacar são as características da amostra, que foi composta principalmente por mulheres brancas, com pais possuindo alto nível de escolaridade e pertencentes a lares considerados pelos participantes como sendo melhores do que os demais lares. Dessa forma, os resultados encontrados podem ser generalizados para populações com características semelhantes, não sendo possível generalizar para outras populações, já que a amostra não foi heterogênea.

Ao analisar os tipos de agressões sofridas pelos participantes, nota-se que, além da violência relacional, formas de violência psicológica também são bastante frequentes, sendo a violência física a relatada com menor frequência. Cabe ressaltar que a característica da amostra, em sua maioria mulheres (77%), pode ter determinado esse resultado, já que estudos anteriores mostram que as mulheres costumam estar mais envolvidas em formas de violência indireta, tais como a relacional, do que em formas diretas, como a violência física, ao contrário dos homens, que geralmente estão envolvidos em manifestações diretas de violência (Martins, 2007, Baldry & Farrington, 1999).

De forma geral, um outro estudante foi responsável pela maior parte das agressões, mas os professores também foram citados como agressores numa proporção alta. Considerando-se que quanto maior for a habilidade dos professores em perceber as necessidades e o potencial dos diversos grupos de alunos, maior será a probabilidade de que tais alunos tenham bom desempenho e se beneficiem das oportunidades educacionais (Adams, 2004) e, dessa forma, o professor pode exercer um papel de fator de proteção para crianças e adolescentes, é preocupante que o mesmo seja relatado como sendo o autor em tantos casos de agressão. A relação entre professores e alunos é extremamente importante, o que ressalta a necessidade de programas de formação de professores que tenham como objetivo diminuir a vitimização de alunos por professores (Campbell, 2004). Além disso, existe o desequilíbrio de poder, já que um aluno que sofre agressões por parte de um professor não pode defender-se, o que o torna ainda mais

vitimizado. O professor encontra-se em uma posição de autoridade e o aluno, caso tente se defender de alguma agressão sofrida, corre o risco de ser punido por meio de advertências ou suspensões, por exemplo.

Quando solicitados a relatarem a sua pior experiência vivida na escola, novamente encontrou-se outro estudante como sendo o principal envolvido, seguido pelo professor, resultado esse semelhante ao encontrado por Campbell (2004), em seu estudo realizado na Austrália com estudantes universitários, que utilizou a primeira parte do instrumento utilizado no presente estudo. No entanto, um estudo realizado por Whitted and Dupper (2008), nos Estados Unidos, obteve resultados diferentes, sendo os professores os principais responsáveis pela pior experiência escolar. Cabe destacar que outros funcionários da escola também foram identificados pelos participantes, o que nos fornece evidências da importância de trabalhos interventivos que foquem tanto alunos quanto professores e os outros profissionais da unidade escolar, a fim de evitar que continuem a desempenhar esse papel na violência presente nas escolas.

Ainda com relação à pior experiência escolar, o agressor era, em sua maioria, do sexo feminino, o que contradiz a literatura na área, que relata a prevalência de homens envolvidos em situações de violência na escola (Baldry & Farrington, 1999; Martins, 2007; Waiselfisz, 1998). Com relação a isso, novamente as características da amostra podem ter influenciado os resultados, levantando-se a hipótese de que as meninas podem ser, em sua maioria, vitimizadas por pares do mesmo sexo.

As situações negativas mais marcantes ocorreram no Ensino Fundamental, principalmente entre o 6º e o 9º ano, e a idade dos participantes era, em sua maioria, referente à fase de pré-adolescência e início da adolescência (entre 11 e 13 anos de idade). No entanto, é importante notar que o fenômeno da violência na escola está presente em todas as fases escolares, desde a pré-escola até o Ensino Médio e, embora em proporções menores, ocorrências foram relatadas de modo expressivo.

Antes mesmo de relatarem os sintomas de estresse relacionados à pior experiência vivida na

escola, os participantes, em sua maioria, disseram se sentir abalados após essa situação, o que é confirmado pelos dados da segunda parte do instrumento, que, dentre os sintomas mais frequentes, encontrou *nervosismo, distanciamento de quem causou a vitimização, vontade de ficar junto aos pais, sentimentos de raiva, tristeza e solidão, lembrança do fato ocorrido e preocupação excessiva*. Em menor frequência, foram relatados sintomas de estresse, tais como: *urinar nas calças, uso de drogas e álcool, arrancar pestanas e cabelos, chupar dedo, dores de ouvido, vômitos ao se lembrar do que havia ocorrido e esquecimento*. Ainda 38% dos participantes exibiram algum sintoma de estresse por mais de um mês, o que indica que uma situação traumática vivida na escola pode causar danos duradouros ao indivíduo.

A proporção de participantes que atingiu a pontuação mínima indicativa de TEPT foi de quase 50%. Ou seja, quase metade do total de participantes apresentou sintomatologia de estresse em níveis preocupantes após a pior experiência escolar. Trata-se de uma taxa alta de desenvolvimento do TEPT, corroborando o estudo realizado por Crosby *et al.* (2010). Entretanto, há que se ter cautela sobre essa alta porcentagem devido à baixa consistência de respostas apresentadas no instrumento.

Os relatos de pior experiência escolar incluem agressões físicas, verbais e relacionais, sendo novamente a agressão verbal a mais relatada, seguida pela agressão relacional e, por último, a agressão física, o que corrobora a literatura (Whitney & Smith, 1993, conforme citado por Martins, 2007). Estudo realizado na Austrália (Campbell, 2004) obteve resultados semelhantes, com a maior parte das piores experiências relatadas sendo uma situação social negativa. Com relação aos agressores, o presente estudo indicou que, nos diferentes tipos de violência, os pares são os principais agressores, seguidos pelos professores, inclusive ao se analisar quais eram os agressores nos casos em que o indivíduo apresentou evidências de desenvolvimento do TEPT.

Os resultados apresentados sustentam a hipótese de que a vitimização na escola pode aumentar a vulnerabilidade para o desenvolvimento de sintomas indicativos de TEPT no futuro. No entanto, as limitações da pesquisa devem ser apresentadas: trata-se de um estudo

piloto, com amostra reduzida e recrutada por conveniência, bem como sem equiparação dos participantes no que se refere à variável gênero. Além disso, diante das limitações apresentadas pelo instrumento, atualmente está sendo realizada sua validação de conteúdo, sendo que o mesmo está passando por diversas adaptações nas questões e tornando-se mais adequado para a realidade brasileira. A validação de constructo também será realizada, utilizando-se uma amostra maior e mais representativa de estudantes universitários. A partir daí, a relação entre vitimização escolar e apresentação de futuros sintomas relacionados ao TEPT poderá ser mais bem esclarecida, observando-se o papel de variáveis como gênero, por exemplo. Também se ressalta a relevância de estudos futuros com outras populações mais vulneráveis que os estudantes universitários, como jovens que abandonaram a escola e ingressaram precocemente no mercado de trabalho.

Conclusão

Pode-se concluir, portanto, que esta pesquisa conseguiu atingir os objetivos propostos inicialmente, analisando as principais formas de violência vivenciadas na escola, os agressores envolvidos e o desenvolvimento de sintomas de estresse associados a uma situação marcante de vitimização escolar. O impacto de eventos traumáticos foi confirmado neste estudo, que encontrou altos níveis de sintomas de estresse após a vivência da pior experiência escolar dos participantes.

É importante evidenciar que a amostra da pesquisa, além de não ser heterogênea no que se refere a sexo, renda e escolaridade dos pais, foi relativamente pequena e composta apenas por estudantes universitários. Em nosso país, apenas 13,9% dos jovens de 18 a 24 anos estão em uma universidade (IBGE, 2009), o que significa que nossa amostra foi composta de jovens privilegiados, possuindo, assim, algum nível de resiliência e boa capacidade cognitiva. Como se dariam os resultados de estudos com amostras de populações que não chegaram às universidades ou que sequer terminaram os Ensinos Médio e Fundamental? Teriam eles a mesma taxa de relatos de violências sofridas nas escolas ou frequência semelhante de desenvolvimento de TEPT?

Levanta-se, então, a necessidade de novos estudos, com amostras maiores e mais representativas da população brasileira.

Além disso, tais dados devem ser olhados com cautela, pois a análise dos dados revelou inconsistências nas respostas dos participantes nas questões sobre TEPT, o que indica que os participantes podem não ter respondido ao questionário com atenção, talvez devido ao tamanho do questionário, que, por ser extenso, pode ter se tornado cansativo para os participantes, ou talvez pela forma como o mesmo foi aplicado (em grupos). Nesse sentido, os dados aqui apresentados devem ser interpretados com cautela, principalmente sobre a taxa de prevalência de TEPT. Recomenda-se que pesquisas posteriores atentem para tais fatores, aprimorando o instrumento ou alterando o modo de aplicação do mesmo e buscando um maior número de respostas válidas. Cabe destacar que o instrumento passará por uma nova adaptação para suprir as inconsistências observadas.

Apesar das falhas existentes na pesquisa, foi possível traçar um esboço de como a violência se expressa nas escolas, sejam elas públicas ou privadas, já que, nesse aspecto, a amostra foi bem distribuída. Os dados encontrados podem auxiliar programas interventivos, que, além de buscarem prevenir e reduzir casos de violência entre pares e de *bullying*, devem conscientizar professores e demais funcionários sobre os males que uma única experiência traumatizante pode trazer ao indivíduo, incluindo sintomas de estresse que podem prejudicar o desenvolvimento socioemocional e acadêmico, além de afetar a saúde física do indivíduo.

Referências

Adams, C. (2004). Docentes como agentes de mudança. In M. L. Silveira & T. Godinho. *Educar para igualdade: Gênero e Educação Escolar* (pp. 103-114). São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, Secretaria Municipal de Educação.

American Psychiatric Association (2002). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV-TR)* (4a ed.). (C. Dornelles, Trad.). Porto Alegre: Artmed (Obra original publicada em 1994).

Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (1999). Types of bullying among Italian school children. *Journal of*

Adolescence, 22, 423-426.

Brewin, C. R., Andrews, B., & Gotlib, I. H. (1993). Psychopathology and early experience: a reappraisal of retrospective reports. *Psychological Bulletin*, 113(1), 82-98.

Campbell, M. A. (2004). School victims: An analysis of 'my worst experience in school Scale. In S. Danby et al. *Performing Educational Research: Theories, Methods and Practices* (pp. 1-27). Flaxton, Australia: Post Pressed Flaxton.

Carlisle, N., & Rofes, E. (2007). School bullying: do adult survivors perceive long-term effects? *Traumatology*, 13(1), 16-26.

Crosby, J. W., Oehler, J., & Capaccioli, K. (2010). The relationship between peer victimization and posttraumatic stress symptomatology in a rural sample. *Psychology in the Schools*, 47(3), 297-310.

Edwards, V. J., Anda, R. F., Dube, S. R., Dong, M., Chapman, D. P., & Felitti, V. J. (2005). The wide-ranging health outcomes of adverse childhood experiences. In K. A. Kendall-Tackett, & S. M. Giacomoni. *Child Victimization: maltreatment, bullying and dating violence, prevention and intervention* (pp. 8-1-8-16). Kingston, NJ: Civic Research Institute.

Figueira, I., & Mendlowicz, M. (2003). Diagnóstico do transtorno de estresse pós-traumático: *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 25(1), 33-38.

Garcia, S. C., Brino, R., & Williams, L. C. A. (2009). Risco e resiliência em escolares: um estudo comparativo com múltiplos instrumentos. *Psicologia da Educação*, 28, 23-49.

Hyman, I., & Snook, P. A. (2002). *Manual for the My Worst Experience Scales (MWES)*. Los Angeles: Western Psychological Services.

Hyman, I., Kay, B., Mahon, M., Cohen, I., Tabori, A., Weber, M., Siegel, N., & Glass, J. (2003). *A Cross National Study of Victimization of Students: Determining a Typology of Stressors and Symptoms* [Projeto de Pesquisa – National Center for the Study of Corporal Punishment and Alternatives, Temple University]. Philadelphia.

Hyman, I., & Snook, P. (1999a). *Dangerous schools: What we can do about the physical and emotional abuse of our children*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hyman, I., & Snook, P. (1999b, abril). Use of my Worst Experience Scales for diagnosis and treatment of posttraumatic stress disorder in children [Trabalho apresentado na Reunião Anual da Associação de Psicólogos Escolares]. Las Vegas, NV: Centro de Convenções.

Hyman, I., Snook, P., Lurkis, L., Phan, C., & Britton, G. (2001, agosto). *Student Alienation and Trauma Scale: Assessment, research, and practice* [Trabalho apresentado na 109a. Reunião Anual da American Psychological Association]. São Francisco.

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2009). *Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica*, 26.
- Kaplow, J. B., Hall, E., Koenen, K. C., Dodge, K. A., & Amanya-Jackson, L. (2008). Dissociation predicts later attention problems in sexually abused children. *Child Abuse & Neglect*, 32(2), 251-275.
- Lopes Neto, A. A., & Saavedra, L. H. (2003). *Diga não para o bullying: Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro: ABRAPIA.
- Martins, M. J. D. (2007). Violência interpessoal e maus-tratos entre pares, em contexto escolar. *Revista de Educação*, 15(2) 51-78.
- Meichenbaum, D. (1994). *A clinical handbook/practical therapist manual for assessing and treating adults with Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD)*. Waterloo: Institute Press.
- Mynard, H., Joseph, S., & Alexander, J. (2000). Peer-victimization and posttraumatic stress in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 29, 815-821.
- Pasquali, L. (1977). *Psicometria: teoria e aplicações. A teoria clássica dos testes psicológicos*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- Pinheiro, F. M. F., & Williams, L. C. A. (2009). Violência intrafamiliar e envolvimento em *bullying* no ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, 39, 995-1018.
- Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. A. (2010). Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em Psicologia*, 18(1), 41-52.
- Storch, E. A., & Esposito, L. E. (2003). Peer-victimization and posttraumatic stress among children. *Child Study Journal*, 33(2), 91-98.
- Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2005). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Recuperado em 20 abril, 2007, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265POR.pdf>
- Vossekuil, B., Fein, R. A., Reddy, M., Borum, R., & Modzeleski, W. (2002). *The final report and findings of the Safe School Initiative: Implications for the prevention of school attacks in the United States*. Washington, D.C.: U.S. Secret Service and U.S. Department of Education.
- Waiselfisz, J. (1998). *Mapa da violência: Os jovens do Brasil. Juventude, violência e cidadania*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Whitted, K. S., & Dupper, D. R. (2008). Do teacher bully students? Findings from a survey of students in an alternative education setting. *Education and Urban Society*, 40(3), 329-341.
- 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. 141-153). São Carlos: Rima.

Recebido em: 07/06/11

Aceito em: 29/11/11