

Relações entre violência escolar, gênero e estresse em pré-adolescentes

Relations between school violence, gender, and stress in preadolescents

Marília Mendes Moreira de Sousa¹; Ana Carina Stelko-Pereira²

Universidade Estadual do Ceará, UECE, Fortaleza, CE, Brasil

Resumo

A violência escolar é um problema nacional e se caracteriza por comportamentos que visam causar danos e que envolvem atos agressivos entre alunos, de alunos a funcionários e de funcionários a alunos. O objetivo deste estudo compreende investigar se há relação entre comportamentos de estresse e tipos de envolvimento em violência escolar, bem como a relação entre estresse, violência escolar e gênero. Participaram da pesquisa 106 alunos de 9 a 14 anos de uma escola pública situada em uma área de baixo índice de desenvolvimento humano da cidade de Fortaleza, Brasil. Esses participantes manifestaram assentimento e seus pais autorizaram a participação mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram respondidas a Escala de Violência Escolar (EVE) e a Escala de Stress Infantil (ESI). Como resultados foi possível perceber pelas categorias analisadas (vitimização de alunos por alunos, vitimização de alunos por funcionários e autoria de violência) ocorrências de violência física, psicológica e material, mas a maior parte dos alunos não estava em estado considerável de estresse. Notaram-se correlações positivas significativas entre estresse e vitimização de alunos por alunos; estresse e sofrer violência psicológica por funcionários; e estresse e ser autor de violência psicológica, física e virtual, bem como estresse e comportamentos de risco. Constatou-se que meninas são mais vítimas do que meninos em relação à violência psicológica por alunos; são mais autoras de violência psicológica e virtual do que meninos e sofrem mais estresse do que alunos do gênero masculino.

Palavras-chave: Estresse infantil, Violência escolar, *Bullying*, Gênero.

Abstract

School violence is a national problem characterized by behaviors that intend to cause harm and involve aggressive acts between students or employees and students. The goal of this study was to investigate whether there is any relation between those stressful behaviors and the types of involvement in school violence, as well as the relation between stress, school violence, and gender. Participants were 109 students, aged 9 to 14 years, of a public school located in a low human development index area in the city of Fortaleza, Brazil. These participants expressed consent and their parents authorized their participation by signing an Informed Consent Form. The students responded to the School Violence Scale and the

¹ Residente Integrada em Saúde pela Escola de Saúde Pública do Ceará na ênfase de Cardiopneumologia; Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual do Ceará; com Formação em Terapia Analítico-Comportamental pelo CEMP. E-mail: mariliamendesms@gmail.com

² Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará, Doutora em Psicologia e Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos e Especialista em Clínica Analítico-Comportamental pelo Paradigma. E-mail: anastelko@gmail.com

Infant Stress Scale. Psychological, physical and material violence was observed through the analysis of the following categories: victimization of students by students, victimization of students by employees, and authorship of violence. Nevertheless, most of the students surveyed were not under considerable state of stress. The results showed significant positive correlations between stress and victimization of students by students; stress and suffering from psychological violence by employees; and stress and being perpetrator of psychological, physical, or virtual violence, as well between stress and risky behaviors. It was also found that, compared with boys, girls are more often victimized with respect to psychological violence by students, practice psychological and virtual violence more often, and suffer more stress

Keywords: Infant stress, School violence, Bullying, Gender.

Introdução

Há pouco tempo chamar uma criança por apelidos ofensivos em um contexto escolar era uma situação comum que fazia parte do cotidiano em que o indivíduo estava inserido. Foram percebidas então que as consequências dessas brincadeiras “de mau gosto” para as crianças, sendo vítimas ou agressoras, iam além do simples divertimento e se destacavam como agressões graves, físicas e/ou psicológicas, que comprometem as relações interpessoais e a autoestima dessas. Tendo-se notado estes eventos como negativos, sentiu-se a necessidade de nomeá-los, de modo que se originaram os termos *bullying* e *cyberbullying*, ainda que não haja um consenso entre pesquisadores sobre o que caracteriza cada uma dessas definições.

O *bullying* é parte do fenômeno da violência escolar, sendo um termo importado dos países anglo-saxões. Segundo Stelko-Pereira, Williams e Santini (2012, p. 197) “[...] o termo *bullying* é amplamente utilizado para designar situações de violência recorrentes entre pares, em desigual posição de poder, devido a condições físicas, popularidade, entre outros fatores”. Trata-se de situações de assédio físico, psicológico e moral envolvendo relações de poder, situações humilhantes e constrangedoras caracterizadas por um período repetitivo e duradouro (ALBINO; TERÊNCIO, 2012). O *bullying* pode ser caracterizado por comportamentos diretos, como chutes, xingamentos, depredação de objetos alheios, ou indiretos, caracterizado por espalhar rumores sobre outros indivíduos, excluir propositalmente de grupos, entre outras situações (OLWEUS, 2013).

É percebido que a principal incidência de *bullying* se destaca entre estudantes em locais como a escola, em seus arredores, em ambientes de lazer, como passeios e festas escolares. É possível também que a violência entre alunos perpassasse as relações face a face e ocorra nos ambientes virtuais, salientando-se redes sociais na internet e mensagens de celulares, sendo este tipo de violência denominado *cyberbullying* (SMITH et al., 2006).

Olweus (2013) mostra que os papéis no *bullying* se referem a agressores, vítimas e espectadores, havendo a possibilidade de troca de papéis nos determinados contextos escolares. O desequilíbrio de poder quanto à relação entre pares identificável no *bullying* ganha destaque geralmente enfatizando-se o papel de vítima e agressor, mas também deve se considerar as testemunhas do ato, pois as mesmas participam de forma indireta da agressão, no sentido de se sentirem culpadas, com medo ou até aprendendo uma forma violenta de resolver problemas (STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010). É importante salientar que um aluno que é agressor em uma

determinada circunstância pode ser vítima em outra, mostrando que essa divisão entre os dois papéis nem sempre é tão clara. Fante (2005) ressaltou ainda a ideia de vários tipos de vítima, como a passiva, caracterizada por ser pouco sociável e que geralmente mantém em sigilo a violência sofrida, a vítima provocadora que produz reações hostis com as quais não sabe lidar e a vítima agressora que reproduz o que acontece consigo. Bandeira e Hutz (2012) propõem que o autor de bullying é alguém com o objetivo de machucar, humilhar, envergonhar ou se mostrar superior a outra criança.

O *bullying* e o *cyberbullying* fazem parte de um fenômeno maior que se chama violência escolar. Stelko-Pereira e Williams (2010) apontaram que não há consenso também na definição de violência escolar. A dificuldade está no fato de que a violência pode ser exaltada de diversas maneiras e ser compreendida também de formas distintas.

A violência na escola é percebida como um fenômeno antigo encorpado nos ambientes educacionais de diversas maneiras, se mostrando um conceito mutável, relativo e histórico (ABRAMOVAY, 2005). Apesar da dificuldade de definição precisa, é caracterizada como hostilidade abrangente na escola ou em seus arredores, constringendo, ofendendo e machucando a vítima. Essa pode ocorrer entre relações de alunos/funcionários e alunos/alunos da instituição.

A violência escolar se mostra como um processo negativo que afeta diretamente os relacionamentos interpessoais dos alunos causando dificuldades sociais, acadêmicas e emocionais. Lopes Neto (2005) explicitou que pessoas que sofreram *bullying* na infância têm uma propensão de ter baixa autoestima na vida adulta. Essa dificuldade é exacerbada quando o *bullying* não é prevenido, identificado ou cuidado. Além disso, a forma de envolvimento na violência escolar também influencia nas consequências afetivas para o indivíduo.

Miller-Johnson et al. (2002) destacaram que sofrer rejeição pelos pares no início da escolarização influencia mais no desenvolvimento de problemas de conduta antissocial na pré-adolescência do que já apresentar comportamentos agressivos diante dos pares. Além disso, outros modos de violência, como o testemunho de agressão de outros pares, podem causar sentimentos de injustiça e impotência. A família também apresenta um importante papel com relação às possibilidades de atuação diante de situações de *bullying*. Após notar que a criança está sofrendo *bullying*, pode facilitar a recuperação da criança ou dificultar com descrença e negligência.

Independentemente das consequências, há algumas características que tornam os indivíduos mais propensos a se envolver em situações de violência escolar, como o gênero, a personalidade, a capacidade de lidar com situações estressantes, entre outras. A seguir, será mais discutida a relação entre gênero, ansiedade e envolvimento em *bullying*.

É inegável que homens e mulheres são diferentes fisicamente, seja com relação à genética, aos órgãos sexuais, entre outras características corpóreas, mas os sentidos atribuídos a estas diferenças dependem da época, da cultura, da sociedade, de modo que o termo adequado para ser empregado para se discutir os papéis atribuídos a homens e mulheres se refere a gênero (para mais detalhes ver SCOTT, 1995). Por muito tempo a definição do papel social da mulher foi de sujeito inferior, de função procriadora e doméstica perante o homem, porém, ao longo dos anos, a mulher vem ganhando destaque e se fortificando na conquista de igualdade de gênero (ARAÚJO, 2005).

Faz parte da história também a luta pela igualdade de gênero, em que homens e mulheres têm direitos iguais por serem todos seres humanos. O gênero feminino vem desempenhando papéis que ultrapassam fronteiras antes percebidas como apenas “do mundo masculino”, apresentando a construção de novos paradigmas, para que possa se comportar, agir e viver de forma distinta ao que sempre foi imposto, procurando por liberdade de expressão em sua vida.

É fato que a luta pela igualdade de gênero é uma questão fundamental para a construção da sociedade contemporânea e do sujeito em sua particularidade, mas também é interessante provocar questões que implicam a dicotomia semelhança-diferença entre os papéis sociais femininos e masculinos. Os gêneros mostram que possuem particularidades que perpassam vários pontos biológicos e sociais, definindo que seres humanos não são e não nascem iguais, portanto não podem ser tratados como iguais (PIERUCCI, 1990). Surgem então movimentos feministas que não só lutam pela igualdade em si, mas sim pela “igualdade na diferença”, no sentido em que gênero feminino é mais que um indivíduo portador da feminilidade, mas que é um sujeito heterogêneo (COLLIN, 1992) que não apenas se insere no sentido de adaptação em uma sociedade predominantemente masculina, mas que constrói as suas especificidades incorporando contrastes neste ambiente.

Quando se fala sobre a relação do *bullying*/violência escolar e gênero é relevante afirmar que existem diferenças em como meninos e meninas se posicionam diante do fenômeno. Boulton e Underwood (1992) apontaram que meninos agridem meninos e meninas, enquanto meninas agridem mais outras meninas.

Sharp e Smith (1991) evidenciaram a violência direta como a agressão mais utilizada pelos meninos, sendo caracterizada por xingamentos, deboches, agressões físicas para maltratar suas vítimas. Já as meninas preferem a violência indireta, nas quais procuram atingir seus alvos por meio de fofocas, exclusões de grupos e manipulação das relações sociais das vítimas. É importante mostrar que mesmo de forma diferente, ambos os sexos praticam violência escolar, acarretando sofrimento para o próximo.

Estudo mais recente de Silva et al. (2013) encontraram que meninos são mais agressores e mais vítimas de *bullying* do que meninas e estão mais envolvidos em violência física do que meninas. Fernández et al. (2013) perceberam que meninos se envolvem mais do que meninas em qualquer tipo de violência na escola, com exceção de praticar rumores, e que costumam ser mais vítimas de agressões físicas do que meninas.

A violência escolar pode acarretar em importante impacto negativo nos estudantes, e assim, como pode haver diferenças entre os gêneros quanto a forma de envolvimento na violência escolar, também há diferenças de acordo com o gênero quanto ao impacto. Meninas, sejam vítimas ou autoras, apresentam em geral baixa autoestima, já entre os meninos, apresentar baixa autoestima é mais comum quando são vítimas, conforme Bandeira e Hutz (2012). Esses mesmos autores ressaltaram que os meninos apontam em seus relatos que os motivos para o *bullying* ocorrer nas escolas são apenas por brincadeira ou pelos autores serem mais fortes do que as vítimas e tirarem proveito disso. Já no caso das meninas, as principais causas da violência são marcadas pelo preconceito, falta de respeito, inveja, ciúme, entre outros aspectos. Os motivos que menos aparecem seriam o da vítima realmente possuir uma real culpa, por merecerem a agressão ou por provocarem os agressores. Em ambos os gêneros, os

autores geralmente praticam atos de violência em grupo (com um ou dois colegas) (BANDEIRA; HUTZ, 2012).

Acredita-se que há importantes correlações de violência escolar com sintomas de ansiedade e estresse, porém são poucos os estudos que investigaram relações entre esses fenômenos. A ansiedade é uma reação com características biológicas e psicológicas destacando-se como um desconforto somático (ZAMIGNANI; BANACO, 2005), de cunho estressante que ocorre em diversas situações de antecipação em que o sujeito possui um baixo repertório comportamental para lidar com as mesmas. A ansiedade se define como fenômeno clínico quando se torna prejudicial à vida do sujeito em questão, privando-o de realizar atividades cotidianas e ocasionando sofrimento prolongado e em excesso.

Zamignani e Banaco (2005) apresentam como principal característica da ansiedade a esquiva fóbica, em que o sujeito emite respostas de eliminação, amenização ou adiamento de uma situação aversiva. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V (AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION, 2013) apresenta as seguintes classificações de ansiedade: Transtorno de Ansiedade de Separação, Mutismo Seletivo, Fobia Específica, Transtorno de Ansiedade Social, Transtorno de Pânico, Agorafobia, Transtorno de Ansiedade Generalizada, Transtorno de Ansiedade Induzido por Substância/Medicamento, Transtorno de Ansiedade Devido a Outra Condição Médica, Outro Transtorno de Ansiedade Especificado e Transtorno de Ansiedade Não Especificado. A diferença entre estes transtornos de ansiedade são os eventos presentes e a topografia da resposta de fuga/esquiva do sujeito. É importante evidenciar que o objetivo do presente trabalho não é especificar cada classificação, mas fazer um apanhado geral da relação de ansiedade/estresse e violência escolar.

O estresse é um fenômeno diretamente associado com a ansiedade, sendo caracterizado por reações diversas a situações em que o indivíduo se amedronte, irrite, excite ou o faça muito feliz (LIPP, 1984), causando um desgaste total do organismo. Selye (1965) caracterizou a reação do organismo frente a um fator estressor como Síndrome Geral de Adaptação (SAG), sendo caracterizada por três estágios. O primeiro estágio é o de alarme ou alerta, quando a pessoa se confronta com o estressor e se prepara para a reação de “luta ou fuga”. O estado de alerta ocorre com a

[...] ativação do sistema nervoso simpático e da glândula pituitária, por meio do hipotálamo. Ao mesmo tempo ocorre a ativação das glândulas suprarrenais que liberam adrenalina, preparando a criança para a reação de ‘luta e fuga’ e provocando a inibição das atividades vegetativas. (LIPP; LUCARELLI, 2005, p. 15).

A segunda fase é a de resistência. Se o fator estressor se instalar por um longo período ou se for de intensidade relativamente excessiva, o organismo procura se acomodar e utiliza de suas reservas adaptativas em busca da homeostase. Por fim, a terceira e última fase é a de exaustão, na qual o indivíduo não possui a oportunidade de lutar ou fugir do estressor, pois este ou perdura por um longo período de tempo ou ocorrem diversos estressores simultaneamente, levando a exaustão física e psicológica (LIPP; TRICOLI, 2006).

Em relação à ansiedade infantil, percebe-se o fenômeno como uma das enfermidades psiquiátricas mais comuns em crianças e adolescentes preocupando cada vez mais pais e educadores (AMARAL, 2011). É comum ouvir expressões como “medo de uma prova”, “nervosismo antes de ir à escola”, “ansiedade de separação”, ocasionando

a popularização do termo para o âmbito clínico e escolar por meio de queixas parentais dos eventos que ocorrem com seus filhos. A criança pode externalizar o que está sentindo, mostrando-se uma criança mais retraída, chorosa, com pesadelos, apresentando respostas fisiológicas de ansiedade, como dores de barriga, alteração da respiração, tensão muscular, ranger dos dentes, entre outros. É fundamental salientar que ocasionalmente o indivíduo pode não possuir todos os sintomas de um quadro de ansiedade, porém, dependendo do histórico de vida do sujeito, deve-se pensar em uma atenção e cuidado significativos para que estes sintomas não se tornem exacerbados.

A causa do transtorno de ansiedade infantil, fenômeno extremamente complexo, é caracterizada por um conjunto de variáveis, visto ser circunstância de aspectos biopsicossociais. É importante salientar que quando não há a atenção adequada para esses comportamentos infantis, a ansiedade pode se prolongar na adolescência e vida adulta, desencadeando diversos comportamentos aversivos para si diante de sua vida pessoal e profissional.

Diante da importância do transtorno, estudos foram feitos para verificar a associação entre ansiedade com gênero. March et al. (1996) realizaram uma pesquisa nos Estados Unidos em duas escolas tendo percebido que o gênero feminino mostrou um maior índice geral de ansiedade, baseado em testes que investigavam sintomas físicos, ansiedade social, perdas e luto. Já Borges et al. (2008) ressaltaram a relação de ansiedade e gênero relacionada em uma pesquisa com 916 estudantes de escolas públicas de Portugal, a qual teve como resultado o gênero feminino com um nível de ansiedade geral mais elevado que o masculino, com o índice maior de sintomas de tensão, sintomas somáticos, perfeccionismo, medo de humilhação, medo de desempenho, de ansiedade de separação/pânico, e ansiedade total.

No Brasil, Jatobá e Bastos (2007) elaboraram uma pesquisa de prevalência de ansiedade em 11 escolas com a amostragem aleatória de 243 alunos do Ensino Fundamental e Médio de 14 a 16 anos (56% do gênero feminino). Percebeu-se nos resultados que 20% dos estudantes demonstraram sintomas de ansiedade. Assim como em outros países, notou-se que o gênero feminino apareceu com um índice maior de ansiedade nos três níveis estudados (leve: 53%; moderado: 70%; severo: 62%).

Além de relacionar-se com gênero, o transtorno de ansiedade relaciona-se ao *bullying*, o qual como já discutido anteriormente também se relaciona com gênero. Gonçalves et al. (2008) relacionaram o transtorno de ansiedade com aspectos do *bullying*. Uma criança que já viveu alguma condição associada a violência escolar pode se encontrar em alerta constante, impedindo que a mesma consiga realizar de forma relaxada e concentrada atividades na escola e com a família. A pesquisa de Gonçalves et al. (2008) com 925 alunos de 10 a 17 anos de Porto Alegre destacou que 41% referiram já terem sofrido *bullying* ao longo da vida e 11% algum episódio no último ano. A partir de tal porcentagem perceberam que 88% dos estudantes sofriam *bullying* ocasionalmente e 12% ao menos uma vez por semana. De acordo com a análise dos dados coletados por meio do questionário autoaplicável *Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders* (SCARED), notou-se que comparando estudantes que nunca sofreram *bullying* com estudantes que tinham sofrido de forma ocasional *bullying* no último ano, quem sofreu violência apresentou escores de ansiedade quase quatro pontos maiores do que os que não vivenciaram *bullying*. Já os estudantes que tinham sofrido *bullying* repetidamente tinham mais de 10 pontos

comparados à primeira categoria. Essa pesquisa reafirma a estreita relação de sintomas de ansiedade com a violência escolar.

Além de características do indivíduo relacionarem-se ao *bullying*, como o gênero e propensão ao estresse, há também outros determinantes externos ao indivíduo como características da escola em que estuda: os recursos humanos empregados na escola, os métodos de ensino, as instalações físicas, as relações interpessoais estabelecidas entre alunos e funcionários, entre outros (STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010). A escola, na vida da criança e do adolescente, perpassa o significado de instituição educacional e se atrela a definição de instituição social repleta de significantes importantes para os indivíduos que nela estão inseridos. É no ambiente escolar que os alunos passam boa parte do dia convivendo com outras crianças, adolescentes, funcionários, experienciando as mais diversas questões psicológicas, desenvolvendo habilidades, aprendendo regras sociais e vivenciando experiências afetivas (CARVALHO; GUIMARÃES, 2002). Ladd (1999) cita que a maneira em que a criança constrói seus relacionamentos impacta diretamente em seu desenvolvimento ao longo da vida. Essas relações possuem associação direta com processos psicológicos do indivíduo e sua capacidade de lidar com os mesmos.

Jatobá e Bastos (2007) ressaltam a importância da família e da escola como resgate do conceito de lugar seguro do indivíduo em meio as suas questões, tanto psicológicas como ambientais destacando como prioridade o desenvolvimento saudável da criança e do adolescente minimizando riscos de fatores estressantes e ressaltando a importância das relações sociais no contexto em que esse sujeito está inserido. Assim, é na escola que os alunos passam uma grande parte do seu dia, convivendo entre si e aprendendo a viver em sociedade, e essas interações grupais também podem acarretar questões conflituosas, como a violência escolar. É então que os funcionários (incluindo professores, serventes, cozinheiros, diretores, coordenadores, entre outros) deveriam desempenhar o papel de protetores e formadores de cidadania. Porém, infelizmente em nossa realidade, muitos profissionais não estão preparados para exercer esse papel. Por exemplo, no estudo de Sampaio (2008) discute-se especificamente como relações de autoritarismo da figura docente e a negligência com os alunos geram insatisfação e situações de desentendimento e até agressão na relação aluno-professor.

Em conclusão, quando se fala da relação de ansiedade e autoria de *bullying* percebe-se a escassez de pesquisas na área, especialmente na literatura brasileira, já que esta predominantemente enfatiza a vítima. O presente estudo, além da relação com estudantes que sofreram *bullying* percebe a possibilidade de relacionar diretamente o estresse, a ansiedade e as relações de crianças e adolescentes que vivenciaram e cometeram violência seja entre pares ou por parte de funcionários. Pouco se sabe como o estresse se relaciona com a violência escolar e como ele pode se desenvolver nas crianças. É a partir dessas questões que se torna pertinente pesquisar e identificar a relação entre comportamentos de estresse e tipos de envolvimento na violência escolar e gênero, analisando as seguintes relações: violência escolar e estresse, violência escolar e gênero e estresse e gênero. O presente trabalho busca evidenciar se há relações entre estresse, violência escolar e gênero, de modo que os resultados do estudo indiquem caminhos que possam ser percorridos para a elaboração de estratégias preventivas do problema.

Metodologia

Participantes

Participaram desta pesquisa 106 alunos de uma escola pública de Fortaleza, Ceará, situada em um bairro com baixo *status* socioeconômico, o qual se destaca por altos índices de violência. Esses estudantes tinham em média 11,8 anos (DP=1,2), sendo 61% do gênero feminino e frequentavam uma escola pública situada em uma área com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 0,36, de uma escala que varia de 0 a 1, sendo considerado maior nível de desenvolvimento humano àquele mais próximo de 1 (FORTALEZA, 2014).

Nos últimos três anos de avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), esta escola conseguiu ultrapassar a média projetada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para o respectivo ano. Em 2013, conseguiu alcançar média 3.7, quando sua média projetada era 3.5 na avaliação dos alunos do Ensino Fundamental 2. O Ceará alcançou nota 4.4, quando avaliados somente os alunos de 6^o ao 9^o ano, estando a escola em questão com média abaixo à do Estado. Com relação à média nacional, que em 2013 atingiu nota 3.8, também quando analisados somente os anos finais, a escola participante desse estudo está abaixo do esperado, de acordo com o último levantamento divulgado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014).

Instrumentos

Os instrumentos utilizados nesse estudo foram: *Escala de Violência Escolar versão alunos* desenvolvida por Stelko-Pereira (2012) e que tem como objetivo avaliar a ocorrência e gravidade de violência escolar e *bullying* vivenciados e praticados por alunos. Possui questões cujas respostas estão em escala *Likert*, sendo possível anotar apenas uma alternativa para cada questão. Esta escala foi analisada fatorialmente, sendo composta das sub-escalas: a) frequência de vitimização de funcionários por alunos, b) gravidade de vitimização de funcionários por alunos, c) conhecimento de vitimização de alunos por alunos, d) comportamento de risco de alunos (como uso de substâncias ilícitas, por exemplo). Ao todo, a escala se compõe de 100 questões e todas as suas sub-escalas com exceção de comportamentos de risco apresentaram $\alpha > 0,75$.

Escala de Stress Infantil (ESI), de Lipp e Lucarelli (2005), tem como objetivo avaliar estresse infantil em crianças de até 14 anos. O ESI é composto de 35 itens que, em análise fatorial, investiga estresse nas dimensões: psicológica, física, psicológica com componentes depressivos e psicofisiológica. Alguns exemplos de itens são “*Sinto aflição por dentro*”, “*Quando fico nervoso, gaguejo*”. A análise de consistência interna das dimensões do ESI apontou um $\alpha > 0,75$.

Recursos humanos

O estudo envolveu uma psicóloga para aplicar os instrumentos (pesquisadora) e dez estudantes de Psicologia (sendo, oito estudantes voluntários para auxiliar na aplicação dos instrumentos e dois estudantes para auxiliar na digitação dos dados). Estes estudantes participaram de um curso de 16 horas, envolvendo dois encontros de

oito horas cada um, ofertado pelo orientador desse projeto que abordou conhecimentos de psicometria, violência escolar e os instrumentos que foram aplicados neste estudo.

Recursos materiais

Folhas respostas dos instrumentos e brindes que foram fornecidos para os alunos que trouxeram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado, mesmo quando os responsáveis tenham recusado a participação do aluno. Estes brindes foram necessários para aumentar a taxa de retorno de termos, o número de participantes do estudo, heterogeneidade e representatividade da amostra (STELKO-PEREIRA; WILLIAMS; BEM, 2012) e se constituiu de bombons “serenata de amor”. Para análise de dados foi utilizado *Statistical Package for the Social Sciences* (IBM SPSS 20.0).

Procedimentos éticos, convite à escola e recrutamento dos participantes

Esse estudo é parte de uma investigação maior, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico denominada de “Escala de Violência Escolar: evidências de validade por padrões convergente-divergente e relacionadas a critério” no. Processo 408695/2013-7 e o qual recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará.

Foram marcadas duas reuniões com o diretor da escola participante a fim de explicar o projeto, seus objetivos, método e como seria a devolutiva para a escola. O pesquisador, juntamente com os alunos de psicologia voluntários, foram nas salas das turmas selecionadas, explicaram os objetivos da pesquisa e a relevância da mesma, destacando a não obrigatoriedade de participação na pesquisa. Foram entregues Termos de Consentimento Livre e Esclarecido os quais deviam ser assinados pelos responsáveis dos alunos, recusando ou aceitando a participação destes. Participaram do estudo somente os alunos cujos pais tenham consentido a participação e que simultaneamente tiveram interesse em participar, assinando Termo de Assentimento.

Aplicação dos instrumentos

Juntamente com a direção da escola e professores foi determinado o melhor período para cada turma responder ao questionário, como por exemplo, na ausência de um professor, em uma disciplina em que o ensino da matéria esteja adiantado, etc. Os questionários cujos resultados foram analisados nesse estudo foram preenchidos em horário letivo, nas salas de aulas dos alunos e em um único momento.

Procedimento de análise de dados

Primeiramente, foi feita análise descritiva com relação às características sócio-demográficas dos participantes, logo após analisou-se os escores médios, medianos e desvios-padrão para cada um dos instrumentos do estudo e suas sub-escalas. Em seguida, fizeram-se análises de correlações entre sexo, índices de violência escolar e nível de estresse.

Resultados

Percebeu-se, conforme Tabela 1, que os escores médios de violência dos respondentes foram próximos ao escore mínimo possível nas respostas dos participantes, porém houve todos os tipos de violência, inclusive por parte de funcionários e do tipo virtual.

Na Escala de Stress Infantil (ESI) de acordo com o que se apresenta na Tabela 2 notou-se também que os escores médios de estresse se aproximam do escore mínimo possível da escala e que a maior parte dos alunos não estaria sob estado de estresse, pois todos os escores médios foram inferiores ao primeiro estágio do processo de estresse (fase de alerta, para o qual os pontos de corte da escala são: igual ou maior que 10 pontos em “reações físicas”, igual ou maior que 15 pontos em “reações psicológicas”, igual ou maior que 9 pontos em “reações psicológicas com componente depressivo” e igual ou maior que 11 pontos em “reações psicofisiológicas”).

Observou-se que há correlação positiva significativa entre estresse e a maioria dos tipos de vitimização entre alunos, conforme Tabela 3. A única relação não significativa foi entre gravidade de violência material e reações de estresse (por subtipo

Tabela 1. Escores médios e desvio-padrão de vitimização entre alunos, de funcionário a aluno e de autoria de violência (N=106)

	Violência de aluno por aluno							
	Material		Psicológica		Física		Virtual	
	Frequência	Gravidade	Frequência	Gravidade	Frequência	Gravidade	Frequência	Gravidade
Média	2,45	2,53	7,76	7,44	5,30	5,26	7,74	7,76
Desvio padrão	,77	1,16	3,51	3,60	1,80	2,20	1,79	2,06
Escore mínimo/ máximo possível	2/10	2/10	5/25	5/25	4/20	4/20	7/35	7/35
	Violência de aluno por funcionário							
	Frequência	Gravidade	Frequência	Gravidade	Frequência	Gravidade		
	Média	2,15	2,12	13,19	12,09	1,04	1,05	
Desvio padrão	,54	,51	4,47	4,09	,21	,27		
Escore mínimo/ máximo possível	2/10	2/10	11/55	11/55	1/5	1/5		
	Autoria de violência							
	Frequência	Gravidade	Frequência	Gravidade				
	Média	2,12	4,53	5,83	7,48			
Desvio padrão	,38	1,05	2,07	1,66				
Escore mínimo/ máximo possível	2/10	4/20	5/25	7/35				

Fonte: Elaborada pelo autor

Tabela 2. Escores médios e desvio-padrão de reações de estresse infantil (N =106)

	Reações				
	Psicológicas		Psicofisiológicas	Físicas	Total
	Sem componente depressivo	Com componente depressivo			
Média	6,29	4,47	5,08	3,41	19,01
Desvio padrão	6,12	5,00	5,54	4,28	18,17
Escore mínimo/ máximo possível	0/36	0/36	0/36	0/32	0/140

Fonte: Elaborada pelo autor

Tabela 3. Correlação bivariada entre escore de vitimização de aluno por aluno e reações de estresse

				Reações				
				Psicológicas		Psicofisiológicas	Físicas	Total
				Sem componente depressivo	Com componente depressivo			
Violência entre alunos	Material	Frequência	r	,38**	,28**	,31**	,20*	,32**
		Gravidade	r	,21*	,15	,16	,07	,15
	Psicológica	Frequência	r	,44**	,48**	,47**	,38**	,49**
		Gravidade	r	,43**	,48**	,38**	,37**	,46**
	Física	Frequência	r	,32**	,35**	,27**	,24*	,34**
		Gravidade	r	,31**	,36**	,29**	,21*	,34**
	Virtual	Frequência	r	,43**	,35**	,43**	,30**	,44**
		Gravidade	r	,38**	,41**	,41**	,22*	,40**

Nota: * = Quando $p < 0,05$; ** = Quando $p < 0,01$. Fonte: Elaborada pelo autor

de reação de estresse - reações de estresse psicológicas de componente depressivo, psicofisiológicas e físicas – e escore total de estresse).

Na categoria violência por funcionários, Tabela 4, nota-se correlações significativas entre escore de estresse total e escores parciais (estresse psicológico sem componente depressivo, psicológico com componente depressivo e psicofisiológico) e sofrer violência psicológica por funcionários, tanto em relação à frequência, quanto à gravidade com o total das reações.

Nas análises das correlações bivariadas entre escore de autoria de violência escolar por parte dos alunos e reações de estresse, Tabela 5, foi possível verificar significância entre vitimização do tipo de material (incluindo destruição, roubo ou furto de materiais) e reações psicofisiológicas. A autoria de violência psicológica se relacionou de forma significativa com o total das reações e ainda nas categorias de estresse psicológico sem componente depressivo, psicofisiológico e físico. Em violência física, a correlação com o estresse teve alta significância no somatório das reações e especificamente nas categorias de reações psicológicas sem componente depressivo, com componente depressivo e psicofisiológica.

No caso da violência virtual, a pesquisa revelou que há uma correlação significativa de autoria com o total de reações de estresse, com estresse psicológico com componente depressivo e reações físicas de estresse. Em comportamentos de risco foi possível perceber uma significância na correlação de comportamentos de risco com o total das reações de estresse, além de categorias de estresse com componente depressivo, e psicofisiológicas.

Identificou-se que há uma relação entre gênero e reações de estresse. De acordo com os resultados apresentados na Tabela 6, só ocorreu significância na categoria de gravidade de violência psicológica, em que a média do gênero feminino foi mais alta do que a do masculino. No caso de vitimização de aluno por funcionário, Tabela 7, não houve diferença significativa de média de respostas dos gêneros, os quais em todos os casos pareceu haver equilíbrio entre o gênero feminino e masculino.

Quando se fala em autoria de violência escolar é possível notar que nesse grupo o gênero feminino também ganha destaque na média de alguns escores. Na Tabela 8

observa-se significância em autoria de violência psicológica e violência virtual, destacando uma média superior do gênero feminino.

No que se diz respeito às reações de estresse, Tabela 9, foi viável perceber significância no total de reações, nas reações de estresse psicológicas sem componente depressivo

Tabela 4. Correlação bivariada entre escore de vitimização de aluno por funcionário e reações de estresse

			r	Reações				
				Psicológicas		Psicofisiológicas	Físicas	Total
				Sem componente depressivo	Com componente depressivo			
Violência de aluno por funcionário	Material	Frequência	,04	,04	,13	,05	,06	
		Gravidade	,09	,07	,17	,11	,11	
	Psicológica	Frequência	,24*	,32**	,34**	,18	,30**	
		Gravidade	,28**	,36**	,39**	,17	,33**	
	Física	Frequência	,03	-,00	,05	,14	,06	
		Gravidade	-,04	-,06	-,00	,07	-,07	

Nota: * = Quando $p < 0,05$; ** = Quando $p < 0,01$. Fonte: Elaborada pelo autor

Tabela 5. Correlação bivariada entre escore de violência escolar, comportamentos de risco e reações de estresse

			Reações				
			Psicológicas		Psicofisiológicas	Físicas	Total
			Sem componente depressivo	Com componente depressivo			
Autoria	Material		,09	,11	,19*	,06	,10
	Psicológica		,32**	,16	,27**	,25**	,29**
	Física		,26**	,35**	,28**	,06	,28**
	Virtual		,17	,18	,15	,21*	,19*
Comportamentos de risco			,17	,36**	,33**	,10	,29**

Nota: * = Quando $p < 0,05$; ** = Quando $p < 0,01$. Fonte: Elaborada pelo autor

Tabela 6. Escores médios de vitimização de aluno por aluno de acordo com o gênero

				Média	t	gl	p
Vitimização entre alunos	Material	Frequência	Feminino	2,48	,44	101	,66
			Masculino	2,41			
	Gravidade	Feminino	2,47	-,67	102	,50	
		Masculino	2,63				
Psicológica	Frequência	Feminino	8,08	1,13	100	,26	
		Masculino	7,27				
	Gravidade	Feminino	8,15	2,94	97,42	<,01**	
		Masculino	6,32				
Física	Frequência	Feminino	5,39	,64	101	,52	
		Masculino	5,15				
	Gravidade	Feminino	5,45	1,32	95,54	,18	
		Masculino	4,94				
Virtual	Frequência	Feminino	7,87	,94	103	,34	
		Masculino	7,53				
	Gravidade	Feminino	7,92	,94	101	,34	
		Masculino	7,52				

Nota: ** = Quer dizer que o valor do $p < 0,01$; t = estatística-teste; gl = grau de liberdade. Fonte: Elaborada pelo autor

Tabela 7. Escores médios de vitimização de aluno por funcionário de acordo com gênero

			Média	t	gl	p
Vitimização de alunos por funcionários	Material	Frequência	Feminino 2,10	-,95	66,23	,34
			Masculino 2,21			
	Gravidade	Feminino 2,10	-,40	103	,68	
		Masculino 2,15				
	Psicológica	Frequência	Feminino 13,50	,88	101	,37
			Masculino 12,69			
		Gravidade	Feminino 12,40	,98	101	,32
			Masculino 11,58			
Física	Frequência	Feminino 1,04	-,04	103	,96	
		Masculino 1,04				
	Gravidade	Feminino 1,03	-1,06	51,38	,29	
		Masculino 1,09				

Nota: t = estatística-teste; gl = grau de liberdade. Fonte: Elaborada pelo autor

Tabela 8. Escores médios em relação à autoria de violência escolar e comportamentos de risco de acordo com o gênero

			Média	t	gl	p
Autoria	Material	Feminino 2,12	-,02	103	,98	
		Masculino 2,12				
	Psicológica	Feminino 4,71	2,57	88,02	,01*	
		Masculino 4,25				
	Física	Feminino 6,06	1,75	88,05	,08	
		Masculino 5,44				
	Virtual	Feminino 7,71	2,17	70,95	,03*	
		Masculino 7,12				
Comportamento de risco	Feminino 5,12	-,46	100	,64		
	Masculino 5,17					

Nota: * = Quer dizer que o valor do $p < 0,05$; t = estatística-teste; gl = grau de liberdade. Fonte: Elaborada pelo autor

Tabela 9. Média de gênero em relação a reações de estresse

			Média	t	gl	p
Reações	Psicológicas	Sem componente depressivo	Feminino 7,69	3,23	97,54	<,01*
			Masculino 4,07			
		Com componente depressivo	Feminino 5,47	3,07	101,47	<,01*
			Masculino 2,85			
	Físicas	Psicofisiológicas	Feminino 5,89	1,91	104	,05
			Masculino 3,80			
		Físicas	Feminino 3,85	1,16	104	,24
			Masculino 4,87			
	Total	Feminino 22,86	2,95	91,49	<,01*	
		Masculino 12,77				

Nota: * = Quer dizer que o valor do $p < 0,05$; t = estatística-teste; gl = grau de liberdade. Fonte: Elaborada pelo autor

e psicológicas com componente depressivo, evidenciando-se médias superiores de estresse em meninas do que em meninos.

Discussão

O objetivo desta pesquisa foi relacionar estresse com violência escolar e gênero. É comum associar a escola como ambiente de aprendizado, em que o desenvolvimento infantil deveria ser considerado seguro dentro dos muros da instituição. Porém,

percebemos na literatura e adentrando colégios, públicos ou particulares, que a violência, sendo psicológica, física, de danos de propriedades, material, assola constantemente estudantes e funcionários (STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010). Na pesquisa elaborada, a média de violência apareceu em um nível baixo quando comparada ao valor possível da escala utilizada, porém é fundamental destacar que no ambiente escolar não deve haver qualquer relação com violência e que alunos e funcionários devem almejar por um escore perto de zero.

É viável observar na escola investigada que a violência entre alunos, embora abaixo da média, é frequente, sendo necessária a aplicação de intervenções para o enfrentamento do problema. Adicionalmente, notou-se que a vitimização psicológica foi a que mais se relacionou a reações de estresse. É importante destacar que a agressão verbal é possivelmente um ato “camuflado”, muitas vezes isento de consequências disciplinares para os autores, diferente de chutes, socos e tapas, que podem gerar marcas físicas, aumentando a probabilidade de o agressor ser punido. Contudo, cabe ressaltar que situações de violência psicológica não são simplesmente brincadeiras pueris e podem afetar todo o processo de aprendizado e desenvolvimento da criança dentro e fora da escola. Albino e Terêncio (2012, p. 3) ressaltam como consequência do *bullying*, o que é relevante para a violência escolar como um todo: “[...] baixa autoestima, baixo rendimento e evasão escolar, estresse, ansiedade e agressividade”.

Valores de médios de reações de estresse obtidos neste estudo, quando comparados ao manual, classificaram os escores como abaixo da fase de alerta. Porém, é preciso atenção aos sinais de estresse e violências que os alunos apresentam, além de uma relação mais direta de escuta e compreensão por parte dos funcionários, para que não haja piores consequências quando se fala nas relações aversivas de violência e estresse.

A presente pesquisa evidenciou associação de violência com categorias de estresse, e sua presença foi mais notória no âmbito psicológico dos alunos. Lipp et al. (2002) destacam que crianças estão sujeitas a reações de estresse emocional uma vez que fazem parte de uma adaptação natural do organismo a mudanças no ambiente, porém quando essas reações ocorrem em intensidade exagerada ou durante longos períodos de tempo podem se tornar um problema. Assim em uma lógica semelhante, situações de desentendimento nas relações interpessoais entre alunos e entre alunos e professores são consideradas comuns na escola, porém quando intensas, quando crônicas e quando ferem os Direitos Humanos se configuram em violência escolar e/ou *bullying* e merecem intervenção.

Na violência entre pares, a correlação com o estresse aparece em todas as categorias, sendo por furto, roubo e destruição de material, violência psicológica, violência física e violência virtual. Este dado mostra que a perspectiva biopsicossocial afeta diretamente os processos biopsicológicos do indivíduo. Segundo Lipp e Romano (1987), o estresse infantil revela-se similar ao do adulto em várias ocasiões, gerando consequências graves quando excessivo, como transtorno de ansiedade, choro constante, pesadelos, diarreia, entre outros.

Por parte dos funcionários, a violência que mais está relacionada ao estresse também é a psicológica, em que questões como “*diminuiu sua nota por não gostar de você*”, “*não permitiu você ir ao banheiro por não gostar de você*” encontradas na Escala de Violência Escolar (EVE) foram respondidas como frequentes. Stelko-Pereira,

Williams e Santini (2012) afirmaram que, para os alunos, o funcionário tem que ser visto como alguém de confiança e que os próprios funcionários devem estar preparados para serem vistos dessa forma. Mas nem sempre ocorre tal situação e quando o funcionário não exerce o papel como de protetor do aluno na escola, acaba por ser identificado como ameaçador, como alguém que não é garantia de proteção ao estudante, como negligente.

Nesse estudo, os índices de autoria de violência e de comportamentos de risco não ficaram próximos aos escores máximos possíveis, sendo possível hipotetizar rasa aderência ao compromisso de responder as escalas de forma confiável, por medo de consequências disciplinares aversivas. Independentemente desses escores para autoria e comportamentos de risco, notou-se associação entre ser autor e ter comportamentos de risco com estresse. Fante (2005) mostrou que geralmente há um desequilíbrio entre pares, destacando que o autor de violência muitas vezes é o portador de força física, emocional ou social. Tais fatores, além de intimidar as vítimas, podem trazer a conquista de *status* social na escola, garantindo popularidade e admiração. Lopes Neto (2005) ressaltou que em muitos casos alunos autores de violência estão atrelados a comportamentos de risco como ingerir bebida alcoólica, fumar cigarro e ser pouco satisfeito com a escola e família. Um aluno com comportamentos de risco é percebido como alguém acuado, que provavelmente já deve ter passado por consequências aversivas e pode responder com certos comportamentos, como portar uma arma branca, seja por motivos de defesa ou até por banalidade, como fazer sucesso entre os colegas. É fato que qualquer que seja a circunstância percebe-se o estresse em nível maior justamente pela gravidade da situação.

Confirmando a literatura, atenta-se o gênero como fator diferencial principalmente nas reações de estresse, predominando o gênero feminino com maior incidência de desgaste psicológico, mas também na autoria de violência psicológica e virtual. Esses tipos de agressões se tornam mais comum no gênero feminino por ser uma forma mais fácil de atingir, sem contar com força física, mas com rumores e xingamentos, tipos de violência que mexem de forma brusca com a autoestima, confirmando a associação entre ansiedade psicológica e ser do gênero feminino. Partindo do pressuposto que a maioria dos homens é mais forte fisicamente que mulheres, Boulton e Underwood (1992) afirmam que o gênero feminino agride de modo mais indireto, afetando claramente o estado psicológico da vítima.

No que diz respeito à relação de estresse e violência escolar, a violência material, psicológica e física na escola estudada é preocupante independente do gênero, sendo imprescindível a realização de estratégias para diminuição. É preciso analisar o meio em que os alunos estão inseridos, sendo a escola ambiente fundamental de apoio e acolhimento desde a estrutura física limpa, bem cuidada, colorida; os funcionários, professores, diretores, coordenadores, entre outros, bem capacitados para exercer o papel de promissor de conhecimento, mas também de acolhedor de demandas. Além de ter disposição para cuidar não só do outro, mas de si para que possa agir de maneira mais saudável e positiva no ambiente de trabalho.

Esse estudo apresenta algumas limitações. É possível que alguns alunos não tenham respondido as questões dos instrumentos com atenção e veracidade. Em uma sala de aula, a pesquisadora escutou relatos de alunos afirmando que não estavam sendo verdadeiros nas categorias de autoria e comportamentos de riscos, com medo de

serem identificados e receberem punições. Contudo, antes de os alunos responderem, foi afirmado que os estudantes não seriam identificados. Essa pesquisa poderia ser aprimorada a partir da inclusão de outros métodos de coleta de dados, como observações sistemáticas nos intervalos e salas de aula e realização de entrevistas. Seria também importante a inclusão de outros questionários, como o Questionário de Comportamentos Agressivos e Reativos entre Pares (BORSA, 2012). Outra limitação encontrada foi quanto ao tamanho e heterogeneidade da amostra, seria importante aumentar a quantidade de participantes e incluir alunos de diferentes escolas. Técnicas estatísticas mais complexas poderiam ser empregadas, como regressão logística de modo que as variáveis gênero, estresse e violência fossem relacionadas conjuntamente e não duas a duas.

Conclusão

Esse estudo teve como objetivo verificar se há relação entre violência escolar, comportamentos de estresse e gênero. Foi possível perceber nos resultados e evidências de um considerável nível de violência, porém baixo nível de estresse. Notou-se correlação positiva entre violência e estresse em diversas categorias, evidenciando maior associação entre violência psicológica e reações de estresse. Foi também possível constatar que o gênero feminino se destacou na autoria psicológica e virtual, vitimização psicológica e estresse psicológico sem componente depressivo e com componente depressivo.

O enfrentamento da violência como fenômeno social não é tarefa fácil e por conta disso é preciso apoio de diversas áreas profissionais para que as consequências sejam positivas. É necessário levar-se em conta que um bom relacionamento na tríade escola-aluno-família afeta positivamente o desenvolvimento e aprendizagem da criança, além de acarretar consequências positivas na prevenção ou redução de estresse.

É preciso que pesquisadores de diversas áreas continuem trazendo suas contribuições acadêmicas para a prevenção e erradicação da violência na escola e seu arredor. Além disso, trabalhar de forma preventiva com os comportamentos de estresse que acometem os estudantes constantemente seja por ansiedade de um novo episódio de violência escolar ou por questões sociais que acarretem medo e preocupação contribuindo de forma negativa para o processo de desenvolvimento da criança. Adicionalmente, seria importante a ampliação dessa pesquisa enfocando como os alunos notam as relações entre violência e gênero, violência e estresse, estresse e gênero, além da elaboração de novos estudos em que haja a oportunidade de analisar o papel da família frente às correlações destacadas.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265por.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2014.

ALBINO, Priscilla Linhares; TERÊNCIO, Marlos Gonçalves. Considerações críticas sobre o fenômeno do bullying: do conceito ao combate e à prevenção. **Revista Eletrônica do CEAF**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 169-195, 2012. Disponível em: <http://www.mprj.mp.br/documents/112957/1483675/Bullying_Conceito_combate_prevencao_MPSC.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2014.

- AMARAL, Adriana Aparecida Guirra do. **Considerações sobre os transtornos ansiosos na infância em uma visão comportamental**. 2011. 62 f. Monografia (Especialização em Análise Comportamental Clínica) – Instituto Brasileiro de Análise do Comportamento, Brasília, 2011.
- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION – APA. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5**. 5. ed. Washington, 2013.
- ARAÚJO, Maria de Fátima. Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 41-52, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&id=S0103-56652005000200004>. Acesso em: 6 dez. 2014.
- BANDEIRA, Cláudia de Moraes; HUTZ, Claudio Simon. Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 35-44, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/04.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2014.
- BORGES, Ana Inês et al. Ansiedade e *coping* em crianças e adolescentes: diferenças relacionadas com a idade e gênero. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 26, n. 4, p. 551-561, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v26n4/v26n4a02/551>>. Acesso em: 6 dez. 2014.
- BORSA, Juliane Callegaro. **Adaptação e validação transcultural do questionário de comportamentos agressivos e reativos entre pares (Q-CARP)**. 2012. 163 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- BOULTON, Michael; UNDERWOOD, Kerry. Bully/victim problems among middle school children. **British Journal Education Psychology**, Edinburgh, v. 62, p. 73-87, 1992. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1558813>>. Acesso em: 11 nov. 2014.
- CARVALHO, Alysson; GUIMARÃES, Marília. Desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos: natureza e cultura em interação. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. p. 31-50.
- COLLIN, Françoise. **Práxis de la difference**. Paris: Les Cahiers du Grief, 1992.
- FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus, 2005.
- FERNÁNDEZ, María Victoria Carrera et al. Bullying in Spanish secondary schools: gender-based differences. **The Spanish Journal of Psychology**, Madrid, v. 16, n. E21, p. 1-14, 2013.
- FORTALEZA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Desenvolvimento Econômico. **Desenvolvimento Humano, por bairro, em Fortaleza**. Fortaleza, 2014.
- GONÇALVES, Leonardo et al. Bullying está associado a sintomas de ansiedade em amostra de escolares de 10 a 17 anos. In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 20., 2008, Porto Alegre. **Resumos...** Porto Alegre: UFRGS, 2008. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/51317/Resumo_20080979.pdf?sequence=1>. Acesso em: 11 nov. 2014.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Brasília, 2014.
- JATOBÁ, Joana D'Arc Vila Nova; BASTOS, Othon. Depressão e ansiedade em adolescentes de escolas públicas e privadas. **Jornal Brasileiro Psiquiatria**, Pernambuco, v. 56, n. 3, p. 171-179, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jbpsiq/v56n3/a03v56n3.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2015.
- LADD, Gary. Peer relationships and social competence during early and middle childhood. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 50, p. 333-359, 1999. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10074682>>. Acesso em: 11 nov. 2014.
- LIPP, Marilda Novaes. Stress e suas implicações. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 1, n. 3-4, p. 5-19, 1984.
- LIPP, Marilda Novaes et al. O estresse em escolares. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 51-56, 2002.
- LIPP, Marilda Novaes; LUCARELLI, Maria Diva Monteiro. **ESI: Escala de Stress Infantil: manual**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- LIPP, Marilda Novaes; ROMANO, Ana Silvia. O estresse infantil. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 1, n. 3, p. 5-149, 1987.
- LIPP, Marilda Novaes; TRICOLI, Valquíria Aparecida Cintra. **ESA: Escala de Stress para Adolescentes: manual**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LOPES NETO, Aramis. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 81, S164-S172, 2005. Suplemento. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5so/v81n5Sa06>>. Acesso em: 11 nov. 2014.

MARCH, John et al. The Multidimensional Anxiety Scale for Children (MASC): factor structure, reliability, and validity. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, Baltimore, v. 36, n. 4, p. 554-565, 1996. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0890856709625272>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

MILLER-JOHNSON, Shari et al. Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. **Journal of Abnormal Child Psychology**, New York, v. 54, p. 345-356, 2002. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2774087/>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

OLWEUS, Dan. School bullying: development and some important challenges. **Annual Review of Clinical Psychology**, Palo Alto, v. 9, p. 751-780, 2013. Disponível em: <<http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>>. Acesso em: 6 dez. 2014.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. **Tempo Social**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 7-33, 1990.

SAMPAIO, Ronaldo Mauricio. **As relações de poder e violência no cotidiano escolar**: entre a autoridade, a autonomia e o autoritarismo. 2008. 44 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SELYE, Hans. **Stress**: atenção da vida. Tradução de Frederico Branco. São Paulo: Ibrasa, 1965.

SHARP, Sonia; SMITH, Peter. Bullying in UK schools: the DES Sheffield Bullying Project. **Early Childhood Development and Care**, London, v. 77, p. 47-55, 1991.

SILVA, Marta Angélica Iossi et al. The involvement of girls and boys with bullying: an analysis of gender differences. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, Basel, v. 10, n. 12, p. 6820-6831, 2013.

SMITH, Peter et al. **An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying**. London: Unit for School and Family Studies, Goldsmiths College, University of London, 2006.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina. **Avaliação de um programa preventivo de violência escolar**: planejamento, implantação e eficácia. 2012. 194 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Revista Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 45-55, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v18n1/v18n1a05.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque; BEM, Felipe Perito de. Consentimento dos pais em pesquisas com escolares e a legislação brasileira. **Interação em Psicologia**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 51-61, 2012. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/psicologia/article/view/20922/19715>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque; SANTINI, Paolla Magioni. Um livro a se debater: Bullying: mentes perigosas nas escolas, de Ana Beatriz Barbosa Silva. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 197-202, 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v14n1/v14n1a15.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

ZAMIGNANI, Denis Roberto; BANACO, Roberto Alves. Um panorama analítico-comportamental sobre os transtornos de ansiedade. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 77-92, 2005. Disponível em: <http://www.itrcampinas.com.br/pdf/outros/transtornos_de_ansiedade_banaco_zamignani_portugues.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2014.