

Bullying: Atitudes, Consequências e Medidas Preventivas na Percepção de Professores e Alunos do Ensino Fundamental

Mariana Michelena Santos

Programa de Pós-Graduação em Psicologia das Organizações e do Trabalho da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil

Izadora Ribeiro Perkoski

Programa de Pós-Graduação em Análise do Comportamento da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil

Nádia Kienen¹

Departamento de Psicologia Geral e Análise do Comportamento e Programa de Pós-Graduação em Análise do Comportamento da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil

Resumo

O presente estudo buscou caracterizar a percepção de professores e alunos de ensino fundamental em relação às consequências, medidas preventivas e atitudes adotadas frente ao *bullying*. Compuseram a amostra 83 alunos e seis professores de uma escola pública de uma cidade da Grande Florianópolis/SC. Foram utilizados um roteiro de entrevista semiestruturada para a obtenção de dados junto aos professores e um questionário para o levantamento de dados com os estudantes. Os dados obtidos foram submetidos à análise de conteúdo e à análise estatística descritiva. Foi possível identificar que tanto professores quanto alunos perceberam as consequências do *bullying* para a vítima, porém demonstraram dificuldade em identificar consequências negativas para o agressor e para as vítimas-agressoras. Além disso, 98,8% dos alunos relataram já ter testemunhado agressões, e 49,9% não tomaram nenhuma atitude. No que diz respeito às atitudes de professores frente às ocorrências de *bullying*, nota-se uma divergência de percepções. Enquanto professores relataram o diálogo com os envolvidos como principal atitude, alunos apontaram como medidas mais comuns a retirada de sala e encaminhamento à coordenação. Alunos e professores consideraram relevante adotar medidas de prevenção, tais como palestras e reuniões envolvendo pais e professores nas quais haja destaque às consequências do *bullying*. De modo geral, identificou-se que as ações destacadas por professores e alunos focavam em remediar ou punir ocorrências de *bullying*, ao invés de prevenir. Ressalta-se que além de estratégias educativas que visem prevenir o *bullying*, também são necessárias mudanças nas condições que mantêm a ocorrência dos problemas identificados.

Palavras-chave: *Bullying*, atitudes, consequências, prevenção.

¹ Endereço para correspondência: Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Biológicas, Departamento de Psicologia Geral e Análise do Comportamento, Campus Universitário, Caixa Postal: 10011, Londrina, PR, Brasil 86057-970. E-mail: nadiakienen@gmail.com
Trabalho financiado pelo Programa Unisul (Universidade do Sul de Santa Catarina) de Iniciação Científica (PUIC).

Bullying: Attitudes, Consequences and Preventive Strategies in Elementary School Teachers and Students Perception

Abstract

This study aims at characterizing the perception of students and school teachers about the consequences, preventive measures and attitudes towards bullying. The sample was 83 students and six (6) teachers from great Florianópolis area's public school. We used a semi-structured interview to collect data from teachers and a questionnaire for students. The data was subjected to content analysis and descriptive statistics. It was found that both teachers and students perceived bullying's consequences for the victim, although presented difficulties in identifying negative consequences for the perpetrator and the victims-aggressors. Besides, 98.8% of students reported having witnessed assaults, while 49.9% did not stand. Regarding teachers' attitudes towards bullying, teachers and students' opinions diverge. While teachers cited dialogue as a major action, students pointed removal of class and coordination referral as the most common attitudes. Both students and teachers considered relevant the adoption of lectures and meetings involving parents and teachers about bullying's consequences as a preventive measure. It was also found that both teachers and students emphasized actions that seek to punish bullying occurrences, instead of preventing it. Besides educational strategies to help prevent bullying, there is a clear need for changing present conditions that keep the identified problems recurring.

Keywords: Bullying, attitudes, consequences, prevention.

Bullying: Actitudes, Consecuencias y Medidas Preventivas en la Percepción de Maestros y Estudiantes de Educación Primaria

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo caracterizar la percepción de profesores y estudiantes de primaria con relación a las consecuencias y medidas preventivas y actitudes adoptadas para luchar contra el acoso escolar. Participaron 83 estudiantes y seis maestros de una escuela pública en una ciudad de Grande Florianópolis/SC. Fueron utilizados un guión para las entrevistas semi-estructuradas para obtener datos de los maestros y un cuestionario para la recolección de datos con los estudiantes. Los datos fueron sometidos a análisis de contenido y análisis estadístico descriptivo. Se encontró que tanto los profesores como los estudiantes se dan cuenta de las consecuencias del acoso escolar para la víctima, pero demuestran dificultad en la identificación de las consecuencias negativas para el agresor y para las víctimas-agresoras. Además, el 98.8% de los estudiantes reportaron haber sido testigos de las agresiones, y el 49.9% no tomó ninguna medida. Con respecto a las actitudes de los maestros contra los casos de acoso escolar, mientras que los maestros reportaron el diálogo con las partes interesadas como una actitud importante, los estudiantes señalaron medidas comunes como retiraban habitación y remisión coordinación. En general, se puede observar que las acciones preventivas destacadas revelan un mayor énfasis en la adopción de medidas relacionadas con subsanar o castigar los casos de acoso escolar, en lugar de prevenir. Es de destacar la necesidad de estrategias educativas dirigidas a la prevención, cambios en las condiciones que continúan manteniendo la ocurrencia de los problemas identificados.

Palabras clave: Acoso, actitudes, consecuencias, prevención.

A violência escolar manifesta-se de diversas formas e afeta diretamente professores, funcionários, alunos e a comunidade ao redor da escola. É um tipo de violência que não se apresenta

de forma independente ou isolada de outros contextos, sendo apenas uma das várias formas às quais uma pessoa pode ser exposta ao longo do seu desenvolvimento. Stelko-Pereira e Williams

(2010) citam diversas variações dessas manifestações no contexto escolar: pode ocorrer como depreação do patrimônio, agressão por parte dos professores aos alunos e vice-versa, práticas institucionalizadas de violação de direitos (violência simbólica) e agressão entre pares (ou *bullying*).

O *bullying* é definido como a violência que ocorre entre crianças e adolescentes, de forma intencional, repetitiva e sem motivação aparente, demarcada pelo desequilíbrio de poder entre agressor e vítima em alguma instância (Lisboa, Braga, & Ebert, 2009; Lopes, 2005; Olweus, 2001, 2006; Swearer, Espelage, & Napolitano, 2011). É importante ressaltar que, em situações de violência escolar, os papéis de vítima, agressor e testemunha não são imutáveis, e geralmente um mesmo aluno pode transitar entre tais papéis em diferentes ocasiões (Swearer et al., 2011).

Os tipos de agressão entre pares podem ser divididos em *bullying* direto – quando as agressões são mais facilmente identificadas, como no caso de violência física, verbal ou dano aos pertences pessoais – e *bullying* indireto ou relacional, que envolve ignorar, excluir, difamar ou realizar complôs (Hampel, Manhal, & Hayer, 2009; Olweus, 2006; Van der Wal, de Wit, & Hirasings, 2003). Apesar de serem menos discutidas no ambiente pedagógico por serem menos visíveis, as manifestações indiretas de *bullying* apresentam consequências tão devastadoras quanto as diretas (Dukes, Stein, & Zane, 2010). Tanto o *bullying* direto quanto o indireto são altamente prevalentes também nas escolas do Brasil. Dados da população brasileira indicam alta prevalência de alunos envolvidos de alguma maneira com episódios de *bullying*, direto ou indireto, na comunidade escolar do país, variando entre 40% (Lopes, 2005) e 60% (Cunha, 2009).

As consequências do *bullying* escolar são diversas e extensamente documentadas na literatura (e. g. Menesini, Modena, & Tani, 2009; Olweus, 2013; Rigby, 2003; Stassen Berger, 2007). Swearer et al. (2011) citaram alguns dos principais efeitos da vitimização, tais como solidão, maior evitação da escola, ideação suicida, baixa autoestima, depressão, ansiedade, problemas físicos de saúde e baixo rendimento

acadêmico. Para os agressores, as autoras apontaram maior risco de problemas de conduta, envolvimento com delinquência e condenação por crimes na vida adulta. As vítimas-agressoras, por sua vez, foram consideradas o grupo em maior vulnerabilidade, com maior risco de diagnóstico de hiperatividade, depressão, baixo engajamento acadêmico e indicação para tratamento psiquiátrico.

Cook, Williams, Guerra, Kim e Sadek (2010), em um estudo de meta-análise englobando 153 estudos empíricos, enumeraram diversos preditores do envolvimento em situações de *bullying*. Os fatores analisados foram divididos em individuais e contextuais. Mostraram-se como principais preditores individuais para o envolvimento como agressor a presença de comportamentos externalizantes e cognições negativas sobre outras pessoas e entre os preditores contextuais, a influência dos pares e fatores da comunidade (i. e., indicadores socioeconômicos, índices de violência, crime e tráfico de drogas). Para a vitimização, o preditor individual mais relevante foi a baixa competência social e os preditores contextuais foram clima escolar, fatores da comunidade e *status* entre os pares como, por exemplo, popularidade e amabilidade. Para vítimas-agressoras, por sua vez, os preditores individuais de maior efeito foram cognições negativas sobre si, baixa competência social e comportamentos externalizantes e internalizantes. Todos os fatores contextuais elencados (ambiente familiar, clima escolar, fatores da comunidade, *status* entre os pares e influência dos pares) demonstraram correlação significativa com o envolvimento como vítima e agressor em situações de *bullying* (Cook et al., 2010). Conhecer os preditores para episódios de *bullying*, especialmente os contextuais, possibilita planejar estratégias que visem à prevenção desse fenômeno nas escolas.

Cunha (2009) investigou as relações entre *bullying* e saúde psicossocial com 849 estudantes com média de idade de 14 anos. Os resultados apontaram correlação positiva entre o envolvimento em episódios de *bullying* e comportamentos antissociais, depressão e práticas parentais inadequadas. No estudo foi encontrada, ainda, correlação negativa entre práticas pa-

rentais adequadas e envolvimento em agressões entre pares. Assim como Cunha (2009), Swearer et al. (2011) também identificaram as práticas parentais inadequadas autoritárias e a punição física como fatores de risco para a agressão, enquanto o suporte social por parte dos pais como fator de proteção. O *relacionamento* com os pares, segundo Swearer et al. (2011), pode ser tanto um fator de risco para o engajamento em comportamentos violentos quanto um fator de proteção quando o grupo modela comportamentos pró-sociais e oferece suporte em situações de vitimização.

Ainda que os aspectos individuais dos alunos sejam admitidos como decisivos para a ocorrência de *bullying*, características do ambiente escolar também podem contribuir para a manutenção do fenômeno. Fatores como o tamanho, estrutura física, regras e normas da escola, políticas administrativas, atitudes e práticas educacionais de professores são fatores que, quando inadequados, podem contribuir para a incidência de comportamentos agressivos dos alunos ou, no mínimo, podem diminuir a eficácia das tentativas de resolução desse problema (Mihalic, Irwin, Elliott, Fagan, & Hansen, 2001; Olweus, 2013). Para que os programas de prevenção sejam efetivos, eles devem unir estratégias individuais e mudanças na organização da escola, envolvendo professores, estudantes, administradores, pais e membros da comunidade (Mihalic et al., 2001; Swearer et al., 2011). Stassen Berger (2007), ao investigar as publicações indexadas sobre *bullying* desde o começo do século XX até o ano de 2004, afirma que as estratégias escolares mais bem sucedidas, dentre as revisadas, foram as que envolveram estratégias variadas e amplas por parte da equipe pedagógica (professores e gestores) e com a participação dos alunos em discussões sobre a necessidade de parar os agressores e proteger as vítimas.

Um exemplo de estratégia de intervenção para a prevenção do *bullying* escolar é o *Olweus Bullying Prevention Program* (OBPP; Olweus, Limber, & Mihalic, 1999). O principal objetivo desse programa é criar um ambiente de envolvimento positivo, com clareza dos limites e normas adotadas pela escola e consistência nas sanções

quando essas são violadas. As intervenções são planejadas após um levantamento das necessidades da escola e envolvem ações em nível institucional, grupal (em sala de aula) e individual. Esse programa foi avaliado a partir de um estudo com delineamento quase-experimental com 2400 estudantes noruegueses e replicações em outros contextos (Olweus et al., 1999). Os resultados mostraram uma diminuição de pelo menos 50% na frequência com que os alunos reportavam terem sido vítimas de *bullying*.

Vários modelos de intervenção sobre o *bullying* têm incorporado a ideia de mudar os meios pelos quais os espectadores se comportam diante desse fenômeno, pois os mesmos podem contribuir para diminuir a agressão e a vitimização (Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, 2011). Objetivando investigar se os comportamentos dos espectadores estavam relacionados à frequência de ocorrência de *bullying* na sala de aula, Salmivalli et al. (2011) investigaram dois tipos de comportamentos possíveis dos espectadores: (a) reforçamento do agressor e (b) defesa da vítima. Os resultados indicaram que a frequência de *bullying* na sala de aula estava negativamente associada com a defesa da vítima e positivamente associada com o reforçamento do comportamento do agressor, demonstrando que os espectadores influenciam na frequência de *bullying*. Fekkes, Pijpers e Verloove-Vanhorick (2005), ao examinarem o envolvimento de professores, pais e colegas de classe em comportamentos de *bullying* a partir da percepção de crianças que foram vítimas ou agressoras, identificaram que um número substancial de professores e de pais não sabia que as crianças sofriam de *bullying*; já para colegas de classe esse número era menor. Dentre aqueles que sabiam do *bullying*, a maioria fez um esforço para interromper esse fenômeno, tendo sido os professores aqueles que mais tentaram interrompê-lo (88%), obtendo sucesso em 49% dos casos. No que diz respeito à percepção dos agressores, muitos deles indicaram que nem professores (43%) nem pais (67%) falaram com eles a respeito desses comportamentos. Os autores afirmam ainda que quando os professores sabiam da ocorrência de *bullying*, eles tendiam a intervir sobre ele, no entanto, muitas vezes, suas

intervenções não eram efetivas, o que sinaliza a necessidade de que eles desenvolvam habilidades mais efetivas para lidar com esse tipo de situação.

Considerando a amplitude do problema do *bullying* em escala mundial, a gravidade de seus efeitos para todos os envolvidos e a relevância do contexto escolar para a prevenção da perpetuação da violência entre jovens, o presente estudo buscou caracterizar a percepção de professores e alunos de uma escola de ensino fundamental da região da Grande Florianópolis/SC em relação às consequências, medidas preventivas e atitudes adotadas frente ao *bullying*.

Método

Delineamento

Trata-se de uma pesquisa descritiva delimitada como *survey*, uma vez que se caracteriza pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer, por meio da solicitação de informações a um grupo significativo para caracterizar sua percepção acerca de um fenômeno (Gil, 1999).

Participantes

Participaram do estudo 83 alunos de quinta à oitava série do ensino fundamental e seis professores que lecionavam para esses alunos em uma escola da rede pública de ensino de uma cidade localizada na região da Grande Florianópolis/SC. A amostra de alunos e professores foi definida a partir de um contato com a direção da escola. Foram distribuídos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o total de alunos matriculados de 5ª a 8ª série ($n=300$), objetivando obter autorização de seus responsáveis legais para que pudessem participar da pesquisa. Um total de 83 alunos trouxe o TCLE assinado pelos pais no dia da coleta de dados, sendo esses os alunos participantes da pesquisa. Dentre os 15 professores que lecionam para esses alunos, foram selecionados apenas aqueles de diferentes áreas de formação (conforme classificação indicada no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico [CNPq]), que atuavam na escola no período mínimo de um ano e que

trabalhavam em turnos diferentes (matutino e vespertino). A partir desses critérios, foram selecionados seis professores.

Dentre os professores que participaram da pesquisa, três eram do sexo masculino e três do sexo feminino, com idades variando entre 28 e 45 anos, sendo que a média de idade dos mesmos era de 36 anos ($DP= 5,5$). Desses professores, dois eram da área de “ciências humanas”, um de “ciências biológicas”, um de “ciências exatas”, um de “ciências da saúde” e um de “linguística, letras e artes”. No que diz respeito à forma de contratação, cinco possuíam contrato de trabalho efetivo e um era admitido em caráter temporário. O tempo em que os mesmos atuavam na instituição variava entre um e cinco anos e o tempo de atuação como professores variava de cinco a vinte anos.

Quanto aos alunos, 67% eram do sexo feminino e 33% do sexo masculino, cujas idades variaram de 11 a 16 anos, com média de idade de 13 anos ($DP = 1,31$). Quarenta e cinco por cento eram repetentes e 61% estudavam na escola por um período maior que dois anos.

Compuseram a amostra da pesquisa professores e alunos dos turnos matutino e vespertino com a finalidade de verificar se em ambos períodos eram percebidas ocorrências de *bullying* por professores e alunos.

Instrumentos

Foram utilizados dois instrumentos para realizar a coleta dos dados: um roteiro de entrevista semiestruturada para a obtenção de dados referentes à percepção dos professores acerca das consequências e da prevenção do *bullying* na escola e um questionário para o levantamento de dados com os estudantes. Esses instrumentos foram elaborados especificamente para a realização desta pesquisa. O roteiro de entrevista compreendia catorze questões, envolvendo os seguintes aspectos: conceito de *bullying*, incidência de *bullying* na escola, situações facilitadoras para ocorrência de *bullying* dentro da escola, características das vítimas e dos autores de *bullying*, decorrências do *bullying* para a vítima, para o autor e para a escola envolvida, atitudes realizadas frente à ocorrência de *bullying*, ações

feitas na escola para prevenir esse fenômeno. Dentre essas, sete questões² foram utilizadas para análise de dados referentes às consequências do *bullying*, atitudes frente à sua ocorrência e medidas de prevenção adotadas na escola. Elas se referiam a:

1. Consequências do *bullying* para as vítimas quanto a: aprendizagem, aspectos físicos, aspectos psicológicos, interações com os outros;
2. Mudanças no dia-a-dia dos alunos que provocam o *bullying* pelo fato de eles realizarem este tipo de violência;
3. Consequências do *bullying* para os que provocam esse tipo de violência quanto a: aprendizagem, aspectos físicos, aspectos psicológicos, interações com os outros;
4. Consequências desse fenômeno para a escola;
5. Ações do professor ao identificar e/ou presenciar a ocorrência de *bullying*;
6. Ações que poderiam ser feitas pelo professor para auxiliar a prevenir o *bullying* na escola e,
7. Ações que poderiam ser apresentadas pela escola para prevenir o *bullying*.

O questionário respondido pelos estudantes foi composto por dezesseis questões fechadas de múltipla escolha e três questões abertas, totalizando dezenove questões. Dentre essas, nove questões fechadas foram utilizadas para analisar as consequências, a prevenção e atitudes diante de situações de *bullying* na escola. Todas essas questões continham, entre as alternativas, a opção “Outra opção. Qual?”, a fim de que os participantes descrevessem uma possível situação não prevista nas alternativas apresentadas. Uma questão referia-se a atitudes do próprio estudante ao presenciar situações de agressão (com sete alternativas de resposta, dentre as quais “Contei para os professores”; “Nada, não era comi-

go”; “Nada, mas acho que deveria fazer alguma coisa”; “Nunca vi” etc.). Outras duas questões referiam-se a consequências das agressões para as vítimas (contendo 16 alternativas de resposta, dentre as quais “Tristeza”; “Vontade de não ir para a escola”; “Vontade de mudar de escola”; “Alegria”; “Fica com notas baixas nos trabalhos e provas” etc.) e para os agressores (também com 16 alternativas de resposta, tais como “Tristeza”; “Irritação”; “Alegria”; “Ele sente que é o melhor da escola” etc.).

A quarta questão referia-se ao que deve ser feito com os alunos que cometem agressões com os colegas (com sete alternativas de resposta, tais como “Deveriam ser chamados para conversar com a coordenação”; “Deveriam ser suspensos da escola”; “Acho que não deveria acontecer nada com estes alunos” etc.). A quinta e a sexta questões investigaram se os professores sabiam das agressões que ocorrem entre os alunos e o que faziam nessas situações (com 11 alternativas de respostas, tais como “Conversam com os alunos envolvidos”; “Retiram os alunos que agredem da sala de aula”; “Retiram os alunos que sofrem agressões da sala de aula”; “Chamam os pais dos alunos agredidos para contar o que acontece com seus filhos” etc.). Por fim, as questões sete, oito e nove tinham como objetivos verificar se os coordenadores e diretores da escola sabiam das agressões entre os alunos, o que faziam para evitar que essas agressões ocorressem e o que os estudantes achavam que os professores, coordenadores e diretores deveriam fazer para evitar que essas agressões ocorressem. Exemplos de alternativas de resposta para essas questões são: “Suspendem os alunos que agredem”; “Fazem palestras para os alunos sobre a violência que ocorre entre colegas e as consequências que as mesmas podem causar para os envolvidos”; “Incentivam os alunos a avisarem quando veem comportamentos agressivos” etc.

Os instrumentos de coleta de dados foram submetidos a um pré-teste com sujeitos que atendiam aos mesmos critérios delimitados para a escolha dos participantes da pesquisa. Com base nisso, foram realizados ajustes na linguagem utilizada no questionário. A exemplo desses ajustes, optou-se por substituir o vocábulo *bullying*

² Os resultados obtidos a partir das outras questões podem ser consultados em Santos, M. M., & Kienen, N. (2014). Características do *bullying* na percepção de alunos e professores de uma escola de ensino fundamental. *Temas em Psicologia*, 22(1), 161-178. doi:10.9788/TP2014.1-13

pela expressão “comportamentos agressivos entre colegas da escola” ao longo do questionário utilizado para levantar a percepção dos alunos. Observou-se que a expressão “comportamentos agressivos” foi compreendida com maior facilidade pelos alunos que compuseram a amostra, em detrimento de “*bullying*”, “maus tratos” e “vitimização”. Contudo, mesmo sem utilizar o termo *bullying* ao longo do questionário, foram investigados aspectos intrínsecos ao conceito, tais como a frequência com que os alunos presenciavam comportamentos agressivos neste ambiente e o desequilíbrio de poder existente entre os envolvidos. A exemplo disso, pode-se destacar que o questionário continha perguntas a respeito do fato de o estudante já ter presenciado comportamentos agressivos ocorrendo entre colegas na escola, bem como a frequência com que isso ocorria (com as seguintes alternativas de resposta: “uma vez, quase toda a semana, quase todos os dias, várias vezes ao dia, nunca vi”), sendo as demais questões analisadas com base nessa frequência. Além disso, foram investigadas também características dos agressores e vítimas, tais como gênero, idade (se eram mais velhos ou mais novos), se cursavam a mesma série etc (ver nota 1).

Procedimentos

Depois de obtido consentimento da Gerência Regional de Educação (GERED) para realização da pesquisa e da direção da instituição de ensino na qual seria realizada a coleta de dados, foram agendadas as datas para a entrega do TCLE aos estudantes a fim de que eles pudessem levá-los a seus pais. O diretor da instituição também disponibilizou os números de telefone dos professores da escola para que as pesquisadoras pudessem contatá-los e agendar datas e horários para a realização das entrevistas.

O primeiro contato com os professores foi feito por meio de telefone, ocasião na qual foi agendada cada entrevista. Nesse contato telefônico, foram explicados os objetivos e os procedimentos metodológicos básicos da pesquisa, seguidos do convite para participação. A coleta de dados foi realizada em locais de fácil acesso aos professores, tais como sala dos professores e

da orientadora pedagógica. Os mesmos também assinaram o TCLE e o Termo de Consentimento de Gravação da Entrevista em Áudio, para a viabilização da transcrição dos dados. Cada entrevista durou em média vinte e quatro minutos. Todos os sujeitos foram orientados a respeito da participação voluntária e do sigilo garantido aos dados coletados na entrevista.

O primeiro contato com os alunos foi realizado durante o horário de aula, momento no qual foram descritos os objetivos da pesquisa e distribuída uma carta de apresentação junto ao TCLE, os quais deveriam ser entregues aos pais, com a finalidade de que os mesmos autorizassem os filhos a participarem do estudo. A coleta de dados foi realizada durante o período de aula dos estudantes, coletivamente, em dias e horários previamente estabelecidos junto à direção da escola. O tempo médio de aplicação deste foi de vinte e três minutos. Vale destacar que os procedimentos utilizados foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa na Universidade do Sul de Santa Catarina, sob protocolo de número 09.435.7.07.III.

Análise de Dados

Os dados obtidos por meio das entrevistas com os professores, gravadas em áudio, foram integralmente transcritos e submetidos à análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977/2011), a análise de conteúdo se caracteriza por um conjunto de técnicas de análise das comunicações e que, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, possibilita acesso ao conteúdo das mensagens. A fim de sistematizar os dados obtidos a partir das entrevistas com os professores, foram construídas categorias de análise *a posteriori*, tais como: (a) consequências do *bullying* para as vítimas, (b) para os agressores e (c) para as vítimas agressoras, as quais foram subdivididas em consequências relacionadas às interações com os outros, à aprendizagem, aos aspectos psicológicos e aos aspectos físicos; (d) decorrências do *bullying* para a escola, subdividida nas subcategorias para os alunos em geral, para os professores, para a coordenação e direção e para a instituição escolar; (e) ações comumente praticadas pelos professores ao se depararem com situações

em que ocorre esse tipo de violência; (f) ações que os próprios professores podem realizar para prevenir o *bullying*; (g) ações que poderiam ser realizadas pela escola para prevenir o *bullying*.

Já os dados obtidos através das questões fechadas apresentadas no questionário foram tabulados e organizados a partir de categorias estabelecidas *a priori*, sendo tratados por meio de porcentagem de ocorrências em relação ao total de sujeitos da amostra. As categorias consideradas foram: consequências do *bullying* para a vítima; consequências do *bullying* para o agressor; atitudes (dos próprios participantes) ao presenciar *bullying*; atitudes dos professores frente à ocorrência de *bullying*; práticas utilizadas na escola para prevenir a ocorrência de *bullying*; práticas que deveriam ser utilizadas na escola para prevenir a ocorrência de *bullying*.

Resultados

Consequências, Medidas de Prevenção na Escola e Atitudes frente ao Bullying, na Percepção dos Professores

Os dados obtidos com os professores pesquisados acerca das consequências do *bullying* foram divididos em quatro categorias: consequências relacionadas às interações com os outros, à aprendizagem, aos aspectos psicológicos e aos aspectos físicos. No que se refere às interações com os colegas, cinco dos seis professores afirmaram que as vítimas ficam mais isoladas e três apontaram que elas diminuem o número de vínculos na escola. Um professor indicou também que as vítimas ficam retraídas, mais quietas e não querem desenvolver trabalhos em equipe. Por outro lado, um professor apontou que são raras as alterações referentes às interações com os colegas e outro afirmou que essas alterações não existem.

Com relação à aprendizagem, dois professores afirmaram que as vítimas possuem dificuldade para se concentrar em sala de aula e dois mencionaram que elas participam menos das aulas para evitar se expor. Além disso, um professor mencionou que essas crianças perdem conteúdo da aula para resolverem problemas relacionados ao *bullying* e outro relatou perceber pouca moti-

vação pelos estudos. Apenas um professor afirmou não saber dizer se existem consequências do *bullying*, do ponto de vista de aprendizagem, para as vítimas. Vale destacar que dois professores relativizaram esse tipo de consequência: um apontou que as consequências dependem do tipo de agressão e do estado emocional da vítima e outro afirmou que depende do grau da violência e de aceitação por parte da criança vitimizada.

Em relação às consequências psicológicas, dois professores afirmaram não saber dizer se existem consequências psicológicas associadas ao *bullying* e um afirmou que não existem consequências psicológicas para os envolvidos. Por outro lado, um professor afirmou que esses alunos se sentem diminuídos, incapazes e fracos. Esse professor (P6) ainda afirmou:

Eu acredito que toda a violência tem uma consequência grave no psicológico da criança e do adulto. Se eu sofrer uma violência agora, com 28 anos, eu acredito que eu vou carregar isso pro resto da vida. Toda violência... ela é marcante, né?

Além disso, três professores afirmaram que as vítimas de *bullying* passam a sentir medo no ambiente escolar, o qual varia, segundo os participantes, desde o receio de se posicionar ou de fazer uma atividade em grupo até não querer mais frequentar a escola por temer sofrer outra agressão. Segundo P1, o medo que esses alunos sentem passa a ser tão intenso que “*na hora do recreio eles tentam ficar aqui próximo da sala dos professores, ali perto da direção, com medo de que . . . possa acontecer uma nova agressão*”.

Quanto a prejuízos físicos do *bullying* para as suas vítimas, cinco professores afirmaram não saber dizer se ocorre esse tipo de consequência para as vítimas. Um professor destacou que os alunos que sofrem violência na escola costumam ficar mais sonolentos, afirmando: “*A maioria deles fica mais sonolenta em sala de aula. Mais apáticos. Tem aluno que tu olha e que parece ‘tá’ dormindo de olho aberto, porque ele ‘tá’ apagado, porque ele se apaga*”.

Quanto às consequências do *bullying* para os agressores, no que se refere às interações com os outros, dois professores afirmaram que não existem alterações nas interações dos agressores

com os demais alunos e apenas um professor afirmou que os agressores passam a interagir menos com os demais. No que tange às consequências relacionadas à aprendizagem, dois professores afirmaram que os autores de *bullying* perdem o conteúdo da aula para resolverem assuntos relacionados ao fenômeno, visto que são retirados da sala de aula ao cometerem tais atos. Um professor afirmou que esses alunos estudam menos e outro apontou que possuem dificuldade de concentração. Já no que diz respeito às consequências de natureza física, quatro dos professores investigados afirmaram que não existem prejuízos físicos relacionados ao fenômeno para os seus autores e dois apontaram não saber identificar se existem decorrências para os agressores.

No que diz respeito às consequências psicológicas do *bullying* para os seus autores, dois professores afirmaram que não existem prejuízos psicológicos para os autores de *bullying*, dois alegaram não saber informar, um não respondeu a questão e uma professora afirmou que acredita que o autor de *bullying* pode vir a manifestar problemas psicológicos em decorrência da violência. Essa professora (P3) afirmou ainda: “*Do mesmo jeito que eles fazem na sala, eles vão fazer no serviço, com os colegas de rua e tal. Violência só vai aumentar o grau de violência, né?*”.

Os professores também foram questionados a respeito das consequências do *bullying* para as vítimas agressoras. Segundo eles, a exposição a essas agressões contribui para que elas se tornem ainda mais agressivas, pois passam a agredir os colegas para superar a violência sofrida. Outros aspectos citados foram que os envolvidos aprendem a se defender e amadurecem.

Além de investigar as consequências para aqueles diretamente envolvidos com o *bullying*, os professores também foram questionados a respeito das decorrências do *bullying* para a escola. No que se refere às consequências para os alunos em geral, uma professora apontou que a presença de práticas de *bullying* na escola pode resultar na insatisfação desses com o sistema de ensino. Por outro lado, essa professora (P3) também afirmou que essa insatisfação pode ser um dos motivos para os alunos praticarem a vio-

lência na escola: “*Eu acho que para a escola, este comportamento hoje dos nossos alunos tem a ver com a insatisfação com o sistema, né? A escola já não agrada mais ao aluno?*”.

Dentre as consequências aos professores, os entrevistados destacaram: o professor não conseguir efetivar o seu trabalho (citada por dois professores), incômodo e atrapalhar a aula preparada (citadas cada uma por um professor). Já com relação a consequências para a coordenação e direção, um dos professores afirmou que esses profissionais perdem tempo resolvendo problemas relacionados ao *bullying*, o qual poderia estar sendo utilizado para outro fim. Outro professor (P5) também citou que esse tipo de violência causa transtornos para a direção: “. . . *traz bastante problema, principalmente, para a direção, né? É pai reclamando, é aluno chorando ou é aluno reclamando?*”.

Além de investigar as consequências do *bullying* para os envolvidos e para a escola, foram investigadas também as ações comumente praticadas pelos professores ao se depararem com situações em que ocorre esse tipo de violência. Dentre as cinco ações mais citadas pelos entrevistados, quatro envolviam a discussão entre professor e aluno, sendo elas: “conversar simultaneamente com os alunos envolvidos”, ressaltada por cinco educadores; “investigar o motivo da agressão”, citada por três; “conversar com a turma toda” e “conversar individualmente com cada aluno envolvido”, mencionadas por dois professores cada uma. Na sequência, dois professores citaram “terceirizar a resolução do problema para a coordenação e/ou direção”; “fazer os alunos dialogarem entre si” e “separar a briga”, sendo indicadas cada uma por um professor.

No que diz respeito a ações que os próprios professores poderiam realizar para prevenir o *bullying*, houve destaque para “conversar sobre o fenômeno com a turma toda, salientando as consequências desse tipo de violência”, ação relatada por três entrevistados. Um desses professores destacou ainda que para prevenir, é necessário buscar os motivos da agressão para saber como agir futuramente. Outra professora afirmou que uma alternativa positiva é solicitar

aos alunos que, antes de partirem para a agressão, levem o problema até o professor, para que este possa mediar o conflito.

Alguns aspectos da relação entre professor e aluno também podem auxiliar na prevenção do *bullying*, segundo os entrevistados. Um professor citou que para prevenir o fenômeno é necessário tratar o aluno com respeito e educação. Outra professora (P1) mencionou que é importante *conhecer a história desse teu aluno . . . o meio em que ele tá inserido. Precisa saber o quê que ele conversa. Então, eu sou uma muito assim ó: tô passando coisa no quadro e deixo eles conversar, eu vou escutar. Por quê? Porque é nas conversas deles que eu vou mapeando com quem tá se relacionando, sabe? É nas brincadeiras, nas piadinhas deles que tu sabe o que tá rolando com eles na vida deles, assim, e é a partir dali que tu abre um canal pra futuras conversas, né?*

Ao serem questionados a respeito das ações que poderiam ser realizadas pela escola para prevenir o *bullying*, três professores mencionaram que a escola deveria elaborar programas educativos sobre o fenômeno. Cada um desses educadores enfocou em sua resposta diferentes públicos-alvo desses programas: um citou que deveria ser ofertado aos professores, outro que o alvo seriam os alunos e o último, que os pais é que deveriam ser capacitados.

Os professores entrevistados destacaram também que o diálogo com os alunos envolvidos e com os seus respectivos pais é uma medida preventiva para o *bullying*. Três entrevistados afirmaram que uma possibilidade seria os representantes da escola chamarem os pais dos alunos quando identificam alguma alteração no comportamento de seus filhos, sendo que um desses professores destacou que o aluno também deveria ser chamado para conversar sobre isso. Dois professores citaram ainda que a escola deveria oferecer atividades de cultura e esporte para os alunos, pois segundo eles, praticando atividades que lhes interessam, os alunos iriam se sentir mais calmos e teriam menos motivos para praticarem violência contra os colegas.

Consequências, Medidas de Prevenção na Escola e Atitudes frente ao Bullying, na Percepção dos Alunos

Ao investigar a percepção dos alunos a respeito das consequências do *bullying* para as vítimas, eles destacaram com maior frequência, conforme pode ser observado na Figura 1, sentimentos negativos tais como vontade de não ir para a escola (66,3%), medo (65,1%), tristeza (63,9%), vontade de mudar de escola (62,7%) e vontade de machucar o colega que o agrediu (62,7%). Sentimentos positivos como alegria e felicidade foram identificados, respectivamente, por apenas 3,6% e 2,4% da amostra pesquisada.

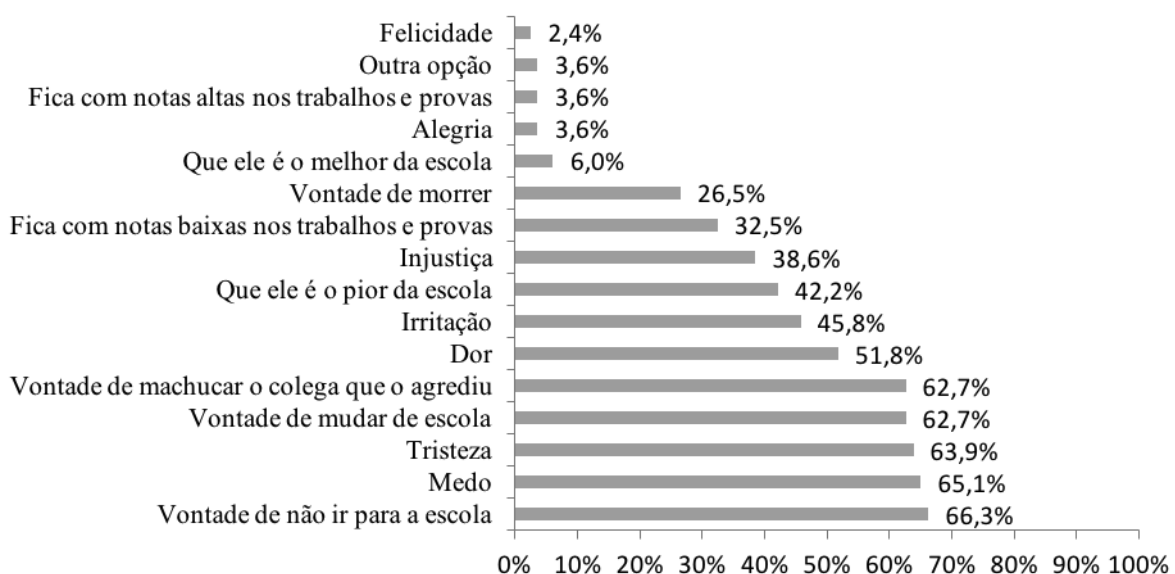


Figura 1. Consequências do bullying para a vítima, segundo percepção dos alunos.

Ao indicarem as consequências do *bullying* para o agressor, conforme é possível observar na Figura 2, ao contrário do que foi indicado para

as vítimas, a maioria dos alunos pesquisados assinalou sentimentos positivos, tais como sentir-se o melhor da escola (73,5%) e sentimentos de alegria (61,4%) e felicidade (54,2%).

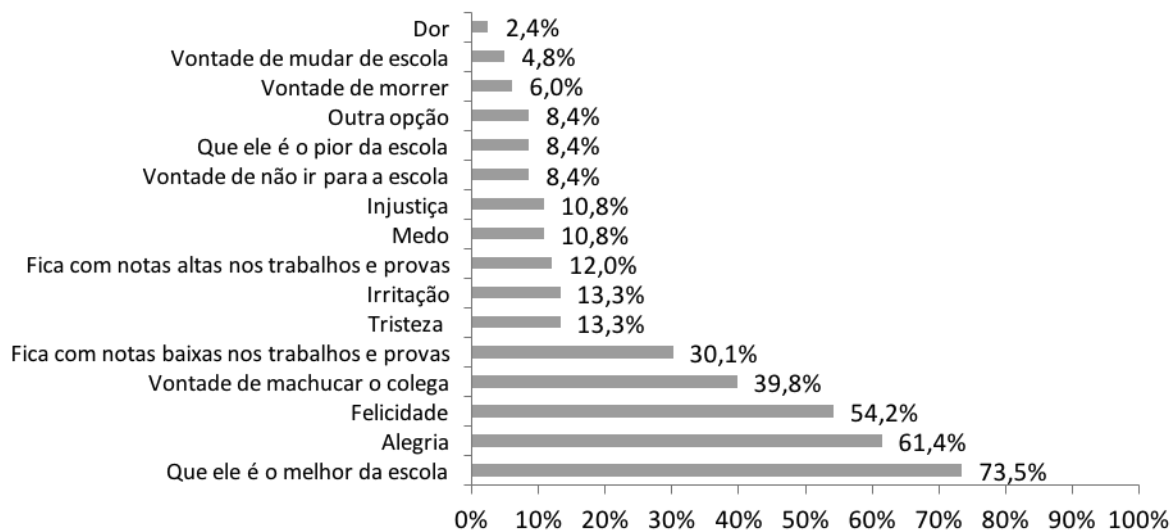


Figura 2. Consequências do bullying para o agressor, segundo percepção dos alunos.

Questionados a respeito do que fizeram quando presenciaram comportamentos agressivos na escola, a maioria dos estudantes investigados respondeu que não fez nada (69,9%). Destes, 39,8% afirmaram que embora não tenham feito nada, acham que deveriam fazer alguma coisa e 30,1% afirmaram que não fizeram nada, pois as agressões não eram contra eles. Dentre os alunos que afirmaram ter feito alguma coisa ao presenciar comportamentos agressivos, a maioria afirmou que contou o ocorrido para alguém da escola, sendo que 28,9% afirmaram que contaram para o(a) diretor(a), 26,5% mencionaram ter contado para os colegas e 25,3% indicaram ter contado para os professores. Em torno de 12% da amostra afirmou ter feito outras coisas ao presenciar comportamentos agressivos, tais como contar para os pais ou separar a briga. Apenas 1,2% dos respondentes afirmaram nunca ter visto a ocorrência de comportamentos agressivos na escola.

Ao serem questionados a respeito das ações dos professores diante de situações de *bullying*, os alunos destacaram que esses costumam lidar com a situação “mandando os alunos envolvidos para a coordenação” (71,1%) e “retirando os alunos que agredem da sala de aula” (55,4%).

Destacaram também que os professores costumam “chamar os pais dos alunos agredidos para contar o que acontece com seus filhos” (63,9%) e “os pais dos alunos que agredem seus colegas para contar o que seus filhos fazem” (59%), conforme pode ser observado na Figura 3.

Para prevenir o *bullying* na escola, conforme pode ser observado na Figura 4, os estudantes pesquisados destacaram que as práticas mais utilizadas são: “chamam os pais dos alunos que agredem seus colegas p/contar o que seus filhos fazem” (83,1%), “conversam com os alunos que agredem os colegas” (78,3%), “chamam os pais dos alunos agredidos para contar o que acontece com seus filhos” (61,4%) e “suspendem os alunos que agredem da escola” (59%). Práticas mais extremas como “colocam seguranças nas horas de intervalo para evitar que ocorram comportamentos agressivos entre colegas” (20,5%) e “expulsam os alunos que agredem da escola” (18,1%) foram assinaladas com menor frequência. Seis por cento da amostra afirmaram que os coordenadores e diretores não fazem nada para prevenir esse tipo de violência e 3,6% afirmaram que estes fazem outras coisas para evitar as agressões, tais como expulsar os dois alunos envolvidos (agressor e vítima).

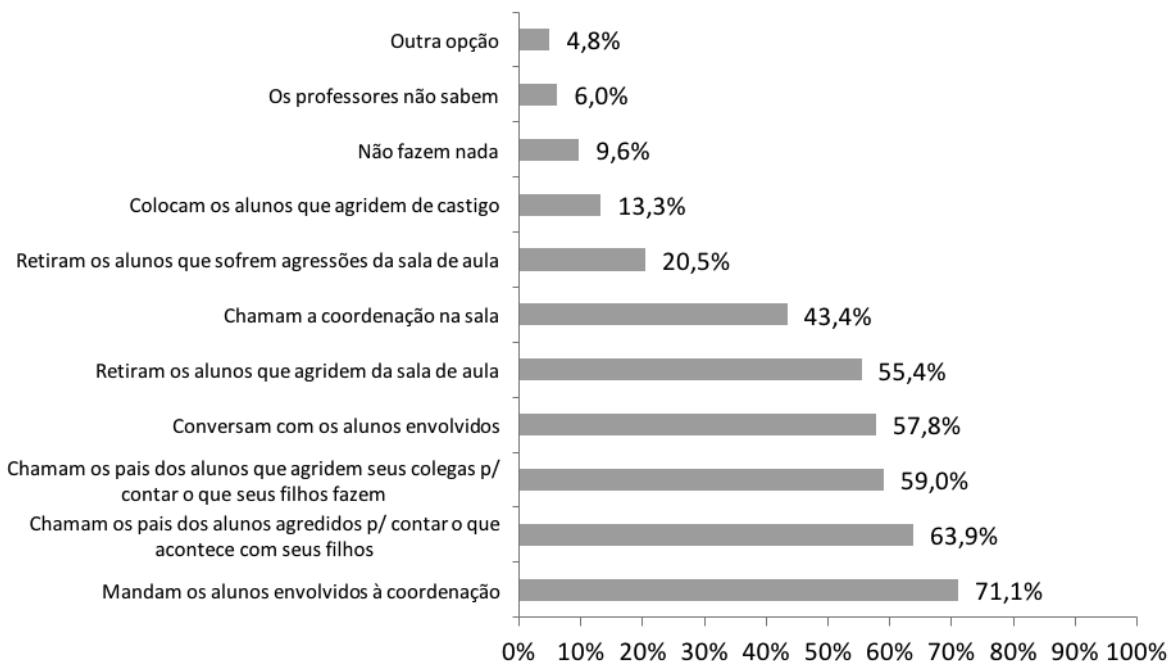


Figura 3. Atitudes dos professores quando identificam comportamentos agressivos entre alunos, na percepção dos alunos.

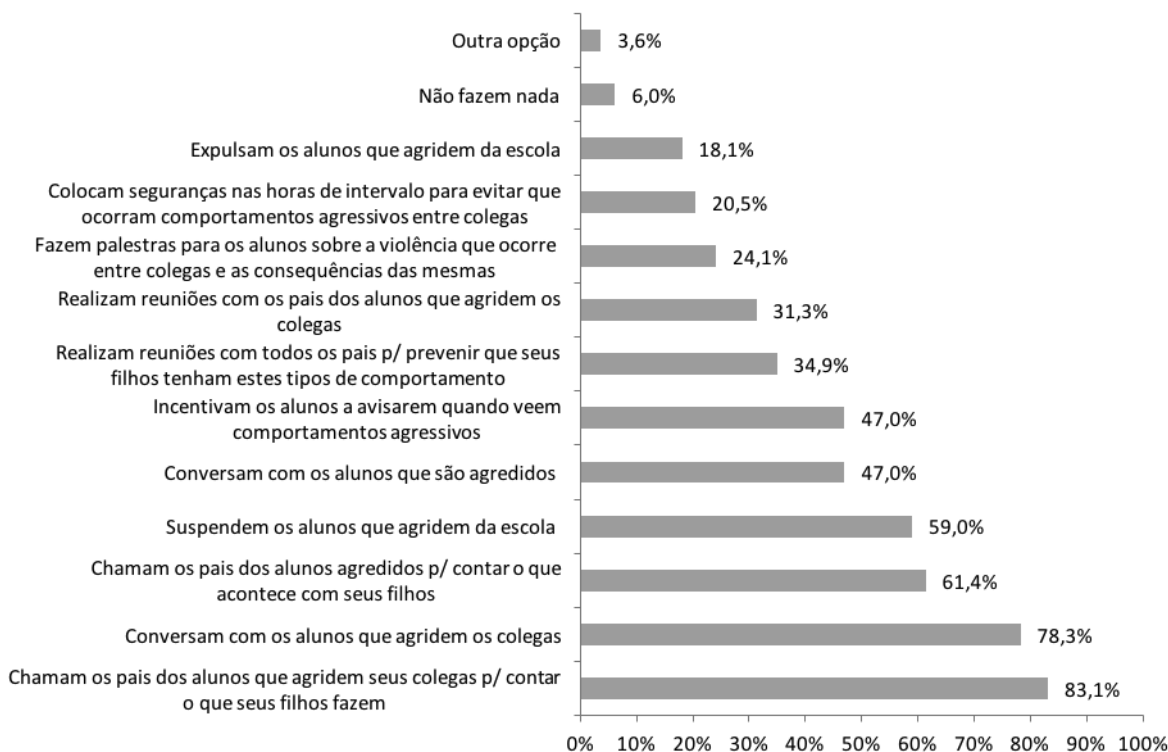


Figura 4. Práticas utilizadas na escola para prevenir os comportamentos agressivos, segundo a percepção dos estudantes.

Além de serem questionados a respeito do que vem sendo feito na escola para prevenir a ocorrência de *bullying*, os alunos também foram

inquiridos a respeito do que consideram que deveria ser feito para prevenir esse tipo de fenômeno (Figura 5).

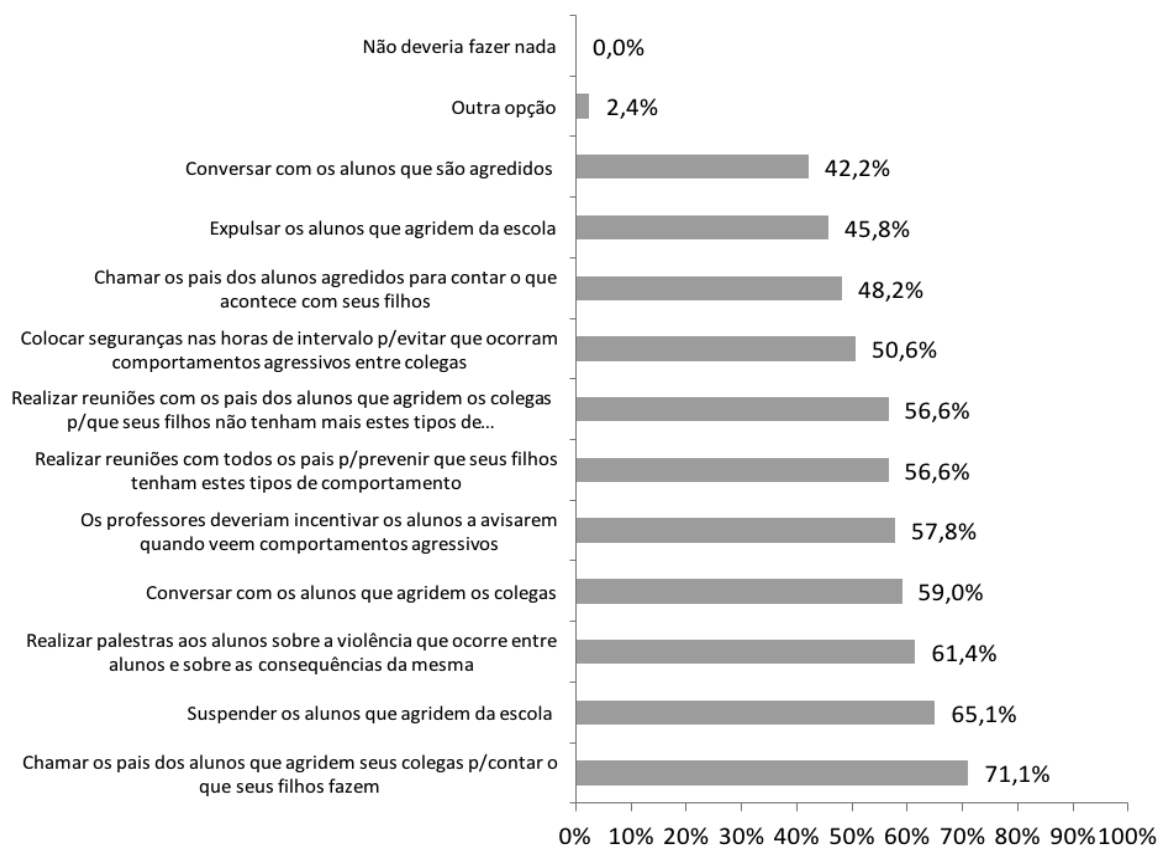


Figura 5. Práticas que deveriam ser utilizadas na escola para prevenir os comportamentos agressivos, segundo a percepção dos estudantes.

Conforme pode ser observado na Figura 5, com exceção da opção “Realizar palestras aos alunos sobre a violência que ocorre entre alunos e sobre as consequências da mesma” (61,4%), as outras alternativas mais assinaladas pelos alunos investigados referentes ao que poderia ser feito na escola para prevenir esse fenômeno, também situam-se entre os itens assinalados com maior frequência acerca do que já vem sendo desenvolvido na escola.

Vale destacar que alternativas que visam a informar os pais acerca do *bullying*, tais como “realizar reuniões com os pais dos alunos que agredem os colegas p/ que seus filhos não tenham mais estes tipos de comportamento” e “realizar reuniões com todos os pais p/ evitar que seus filhos tenham comportamentos agressivos”, foram assinaladas com maior frequência pelos alunos investigados no que se refere ao que poderia ser feito (56,6% para ambas as alternativas) do que em comparação ao que os alunos mencionaram que já é realizado pela escola (31,3% e 34,9% respectivamente).

Discussão

A partir de um estudo do tipo *survey*, o presente trabalho buscou caracterizar a percepção de professores e alunos de uma escola da região da Grande Florianópolis/SC em relação às consequências, medidas preventivas adotadas pelas instituições e atitudes de alunos e professores frente ao *bullying*. Diversos estudos apontam para correlações entre valores e percepções dos professores acerca da violência e as atitudes tomadas para resolver o problema do *bullying* (Hektner & Swenson, 2012; Kahn, Jones, & Wieland, 2012; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). No presente estudo, tanto o relato dos professores quanto o dos alunos sobre as consequências para as vítimas é, em vários pontos, convergente com os dados encontrados na literatura: o isolamento social e comportamentos relacionados (retraimento, diminuição de vínculos, negar-se a desenvolver trabalhos em equipe) são frequentemente citados como

consequências vivenciadas pelas vítimas de *bullying* na escola (Rigby, 2003).

Por outro lado, contrariando o relato dos professores investigados neste estudo, na literatura há dados que apontam para a existência de prejuízos físicos do *bullying* para as vítimas. Em meta-análise de estudos que investigaram as relações entre *bullying* e problemas de saúde, Gini e Pozzoli (2009) identificaram que tanto vítimas quanto agressores e vítimas-agressoras apresentam maior risco para os chamados sintomas psicossomáticos (i. e., dores de cabeça, nas costas e abdominais, problemas para dormir, baixo apetite e enurese) do que crianças não envolvidas com episódios de *bullying*. Quanto às consequências para os agressores, foram citados pelos alunos o prejuízo acadêmico, vontade de machucar o colega, felicidade, alegria e o sentimento de ser o melhor da escola. Embora os professores não identifiquem consequências de natureza física e psicológica para os agressores, sabe-se que tais comportamentos estão intimamente relacionados a problemas de comportamento agressivo no ambiente familiar e de trabalho (Fante & Pedra, 2008; Lopes, Monteiro, & Saavedra, 2003), assim como envolvimento em atitudes delinquentes e criminosas ao longo da vida (Olweus, 2006; Rigby, 2003). Entre as consequências acadêmicas relacionadas ao papel de agressor, Demaray e Malecki (2003) citam que os agressores relatam receber menos suporte social dos professores. Nansel et al. (2001) encontraram correlação entre o papel de agressor em episódios de *bullying* e baixo rendimento acadêmico e ajustamento ao ambiente escolar.

No entanto, Farmer e Xie (2007) examinaram estudos que identificam alguns agressores como populares e bem aceitos pelos pares e pelos professores. Os autores destacam, por exemplo, que muitos jovens considerados socialmente dominantes usam formas de agressão física e social para se tornarem estudantes com alto perfil social tais como líderes de torcida, atletas etc. Compreender a violência de um ponto de vista mais amplo, relacionando papéis sociais, padrões de interação, afiliações entre pares com a estrutura social e a dinâmica interacional existente entre os estudantes (Farmer & Xie, 2007)

e entre estudantes e professores é fundamental para planejar estratégias de intervenção que previnam o *bullying*, dada a complexidade desse fenômeno.

Quando questionados a respeito das suas atitudes ao presenciar situações de *bullying*, os alunos, em sua maioria, relataram não ter feito nada ao presenciar uma agressão, ainda que um número considerável deles tenha relatado achar que deveria ter feito alguma coisa. Esse dado corroborou o encontrado em estudos anteriores, que mostram que um número pequeno de testemunhas intervém nas situações de *bullying* (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996). O papel das testemunhas nos episódios de *bullying* é, com frequência, considerado importante tanto na prevenção quanto no aumento dos casos (Cappadocia, Pepler, Cummings, & Craig, 2012; Salmivalli et al., 2011). Além disso, as agressões podem se prolongar quando há outras crianças assistindo (O'Connell, Pepler, & Craig, 1999), mas quando uma testemunha tenta interrompê-la, é bem sucedida em mais de 50% das ocorrências (Hawkins, Pepler, & Craig, 2001).

Diversos fatores influenciam na inclinação das testemunhas a intervir na situação, sendo um deles, segundo Hektner e Swenson (2012), a crença e atitude dos professores em relação ao *bullying*. Em seu estudo, os autores utilizaram inventários aplicados nos professores e estudantes e concluíram que os alunos de professores que concebiam o *bullying* como algo corriqueiro ou normal eram menos inclinados a intervir quando testemunhavam episódios de *bullying* (Hektner & Swenson, 2012).

Para a prevenção, embora os professores tenham citado como atitudes mais frequentes aquelas relacionadas à comunicação (“conversar simultaneamente com os alunos envolvidos”, “investigar o motivo da agressão”, “conversar com a turma toda”, “conversar individualmente com cada aluno envolvido”) e apenas dois professores tenham apontado a terceirização da resolução do problema, o relato dos alunos divergiu nesse sentido, já que a maioria deles apontou que os professores comumente retiram os alunos de sala e os encaminham para a coordenação. Nesse as-

pecto, a resposta dos professores pode estar mais sujeita à aceitação social do que a dos alunos.

Como ações preventivas adotadas atualmente, tanto o relato dos professores quanto dos alunos revelaram uma maior ênfase na adoção de medidas que buscavam remediar ou punir ocorrências (por exemplo, conversar com os envolvidos simultaneamente, chamar os pais e suspender os alunos agressores). Embora a capacidade de responder adequadamente a episódios de *bullying*, inclusive com medidas repressivas, seja essencial para o combate do problema (Mihalic et al., 2001), não é suficiente. Medidas de prevenção primária que atinjam todos os alunos, e de prevenção secundária, focada nos grupos de risco, são essenciais para o sucesso de um programa de combate à violência escolar.

Tanto alunos quanto professores demonstraram perceber a importância de adotar medidas de prevenção antes da ocorrência da agressão. Enquanto os professores sugeriram conversas com a turma inteira e elaboração de programas educativos por parte da escola, os alunos incluíram a realização de palestras para os estudantes. A questão do direcionamento dessas ações, por sua vez, não é consenso entre os entrevistados: as opiniões ficam divididas entre a adoção de pais, professores ou alunos como público-alvo das ações. Na literatura, os programas melhor avaliados para a prevenção da violência escolar, incluindo o *bullying*, envolvem essas três populações, com ações e objetivos distintos para cada uma delas (Mihalic et al., 2001; Swearer et al., 2011).

Considerações Finais

A atitude adotada por estudantes, professores e administradores do ambiente escolar tem forte impacto na ocorrência de episódios de violência entre estudantes. Sendo assim, compreender como os professores e os alunos interpretam e lidam com o fenômeno do *bullying* é extremamente relevante para criar e avaliar estratégias de prevenção adequadas à realidade em que se realizará a intervenção. No presente estudo, tanto alunos quanto professores demonstraram perceber o impacto da vitimização em diversas esferas da vida do indivíduo: citam consequências

psicológicas, físicas, sociais e de aprendizagem. Apesar disso, os participantes não demonstraram percepção igualmente clara dos efeitos do envolvimento como agressor. Esse dado se mostra relevante, especialmente ao atentar para a alta possibilidade de generalização do comportamento agressivo para outros contextos e diferentes etapas do desenvolvimento.

A dificuldade em perceber os efeitos do envolvimento como agressor no *bullying*, juntamente com a percepção de que as vítimas que reagem agressivamente estão apresentando um aprendizado adequado e amadurecimento sinalizam a necessidade de intervenções educativas que explicitem, para os professores, os fatores ambientais e de repertório individual que mantêm o comportamento agressivo. Como intervenção com os alunos, há a opção de, além das ações preventivas, desenvolver estratégias que permitam a aprendizagem de comportamentos que sejam concorrentes ao repertório agressivo, por meio, por exemplo, do treino de habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 1999). A aquisição de comportamentos pró-sociais aumenta a probabilidade de resolução de problemas interpessoais de maneira mais eficaz e com menores consequências aversivas para os envolvidos.

Em continuação ao trabalho de investigação sobre o *bullying* nas escolas, sugere-se que sejam realizadas novas pesquisas que busquem identificar a frequência de programas educativos nas escolas brasileiras e as práticas interventivas utilizadas nas mesmas para evitar a ocorrência de comportamentos agressivos. Pesquisas que busquem avaliar a eficácia dos programas educativos anti-*bullying* que estabelecem parcerias entre as diferentes instituições sociais em comparação com aqueles que se destinam a uma instituição específica, também poderiam gerar resultados significativos para a elaboração de novos programas.

Os resultados obtidos neste estudo possibilitam certa visibilidade a respeito da percepção de professores e alunos de ensino fundamental a respeito de consequências, atitudes e medidas para a prevenção do *bullying*. Entretanto, é importante destacar que se trata de uma pesquisa realizada a partir de uma amostra pequena de

uma escola específica. Dessa forma, ainda que os dados possibilitem caracterizar aspectos do fenômeno investigado, não permitem que os mesmos sejam generalizados para a população em geral. Dada essa ressalva, destaca-se que parece que ainda há muito a ser feito para reduzir a incidência do *bullying* nas escolas. Refletir acerca de políticas públicas adequadas à realidade do ambiente pedagógico brasileiro também pode contribuir para prevenir a ocorrência desse tipo de fenômeno nas escolas, ao promover um ambiente sadio de desenvolvimento e aprendizagem.

Referências

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.). São Paulo, SP: Edições 70. (Original publicado em 1977)
- Cappadocia, M. C., Pepler, D., Cummings, J. G., & Craig, W. (2012). Individual motivations and characteristics associated with bystander intervention during bullying episodes among children and youth. *Canadian Journal of School Psychology, 27*(3), 201-216.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25*(2), 65-83. doi:10.1037/a0020149
- Cunha, J. M. (2009). *Violência interpessoal em escolas no Brasil: Características e correlatos* (Dissertação de mestrado não publicada, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil).
- Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review, 32*(3), 471-489. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2003-09341-014>
- Dukes, R. L., Stein, J. A., & Zane, J. I. (2010). Gender differences in the relative impact of physical and relational bullying on adolescent injury and weapon carrying. *Journal of School Psychology, 48*(6), 511-532. doi:10.1016/j.jsp.2010.08.001
- Fante, C., & Pedra, J. A. (2008). *Bullying escolar: Perguntas e respostas*. Porto Alegre, RS: Art-med.
- Farmer, T. W., & Xie, H. (2007). Aggression and school social dynamics: The good, the bad, and the ordinary. *Journal of School Psychology, 45*, 461-478. doi:10.1016/j.jsp.2007.06.008
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does, what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research, 20*(1), 81-91. doi:10.1093/her/cyg100
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5. ed.). São Paulo, SP: Atlas.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics, 123*(3), 1059-1065. doi:10.1542/peds.2008-1215
- Hampel, P., Manhal, S., & Hayer, T. (2009). Direct and relational bullying among children and adolescents: Coping and psychological adjustment. *School Psychology International, 30*, 474-490.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development, 10*, 512-527. doi:10.1037/cp2007010
- Hektner, J. M., & Swenson, C. A. (2012). Links from Teacher Beliefs to Peer Victimization and Bystander Intervention: Tests of mediating processes. *Journal of Early Adolescence, 32*(4), 516-536. doi:10.1177/0272431611402502
- Kahn, J. H., Jones, J. L., & Wieland, A. L. (2012). Preservice teachers' coping styles and their responses to bullying. *Psychology in the Schools, 49*(8), 784-793. doi:10.1002/pits.21632
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology, 46*(4), 431-453. doi:10.1016/j.jsp.2007.07.005
- Lisboa, C. S. M., Braga, L. L., & Ebert, G. (2009). O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: Definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos, 2*(1), 59-71. doi:10.4013/ctc.2009.21.07

- Lopes, A. A., Neto. (2005). Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5, Supl.), S164-S172. doi:0021-7557/05/81-05-Supl/S164
- Lopes, A. A., Neto, Monteiro, L., Filho, & Saavedra, L. H. (2003). *Diga não para o bullying: Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro, RJ: Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência. Recuperado em <http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-154.pdf>
- Menesini, E., Modena, M., & Tani, F. (2009). Bullying and victimization in adolescence: Concurrent and stable roles and psychological health symptoms. *The Journal of Genetic Psychology*, 170(2), 115-134. doi:10.3200/GNTP.170.2.115-134
- Mihalic, S. F., Irwin, K., Elliott, D., Fagan, A., & Hansen, D. (2001). *Blueprints for violence prevention*. Washington, DC: US Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Retrieved from <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/204274.pdf>
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11311098>
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437-452. Retrieved from <http://www.bullylab.com/portals/0/peer%20involvement%20in%20bullying-%20insights%20and%20challenges%20for%20intervention.pdf>
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). New York: Guilford Press.
- Olweus, D. (2006). *Bullying at school: What we know and what we can do*. India: Blackwell.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780. doi:10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516
- Olweus, D., Limber, S., & Mihalic, S. (1999). *Blueprints for violence prevention: The Bullying Prevention Program* (Vol. 9). Boulder, CO: Institute of Behavioral Science, University of Colorado.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry / La Revue Canadienne de Psychiatrie*, 48(9), 583-590. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2004-10040-003>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15. doi:10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668-676. doi:10.1080/15374416.2011.597090
- Stassen Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27(1), 90-126. doi:10.1016/j.dr.2006.08.002
- Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. D. A. (2010). Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em Psicologia*, 18(1), 45-55. Recuperado em <http://www.laprev.ufscar.br/documentos/arquivos/artigos/2010-stelko-pereira-e-williams.pdf>
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., & Napolitano, S. A. (2011). *Bullying prevention and intervention: Realistic strategies for schools*. New York: Guilford Press.
- Van der Wal, M. F., de Wit, C. A., & Hirasing, R. A. (2003). Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*, 111(6, Pt. 1), 1312-1317. doi:10.1542/peds.111.6.1312

Recebido: 10/07/2014
1ª revisão: 19/10/2014
Aceite final: 11/12/2014