

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O papel moderador de docentes na associação entre
violência escolar e ajustamento acadêmico**

JOSAFÁ MOREIRA DA CUNHA

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.
Orientadora: Profa. Dra. Lidia Natália Dobrianskyj Weber.

Curitiba
2012

Catálogo na publicação
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Cunha, Josafá Moreira da
O papel moderador de docentes na associação entre violência
escolar e ajustamento acadêmico / Josafá Moreira Cunha – Curitiba,
2012.
167 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lidia Natália Dobrianskyj Weber
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da
Universidade Federal do Paraná.

1. Violência escolar. 2. Professores e alunos. 3. Ambiente de sala de
aula. 4. Bullying nas escolas. I. Título.

CDD 371.58



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARECER

Defesa de Tese de **JOSAFÁ MOREIRA DA CUNHA** para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados: DRª LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER (Presidenta), DR CESAR REY XAVIER, DR. MAURO LUIS VIEIRA, DR. PEDRO JOSÉ STEINER NETO e DRª ARACI ASINELLI DA LUZ (Membros Titulares) arguiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Tese: **"O PAPEL MODERADOR DE DOCENTES NA ASSOCIAÇÃO ENTRE VIOLÊNCIA ESCOLAR E AJUSTAMENTO ACADÊMICO"**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DRª. LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER		Aprovado
DR. CESAR REY XAVIER		Aprovado
DR. MAURO LUIS VIEIRA		APROVADO
DR. PEDRO JOSÉ STEINER NETO		Aprovado
DRª ARACI ASINELLI DA LUZ		Aprovado

Curitiba, 21 de janeiro de 2013.

Profª Drª Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

CONFERE COM O ORIGINAL
Em 27/1/2013

Fabio R. Cordeiro
Assist. em Administração
Matr. 201525

AGRADECIMENTOS

É preciso de uma comunidade para
criar uma criança.
~ Provérbio africano

Este trabalho se concentra no exame de hipóteses relacionadas a influência docente, e certamente reconhece a complexa rede de suporte necessária para a promoção do desenvolvimento positivo. Sou honrado por ter uma multidão de pessoas que me ajudaram a chegar até esta transição ecológica, a defesa da tese. Desde minha professora da pré-escola, Luciana Guiraud, que tive o prazer de reencontrar nas aulas sobre a micro-física do poder, até minha orientadora há quase oito anos, Prof. Lidia Weber. Muito obrigado queridas professoras e professores que me trouxeram até aqui.

Mas não cheguei a vocês como tábula rasa, sendo que meu primeiro microsistema, minha família, é a razão pela qual continuo. Hei de vencer! Hei de continuar! O que tenho de humano, é fruto do amor, carinho e também exigência e sacrifício de minha mãe, Glória, e de meu falecido pai, Mário Luiz. Meus irmãos, Marcelo, Glauco e Eliana, talvez não saibam o quanto os amo, andei meio sisudo por tempos, afinal, precisava terminar essa tese. O amor fraternal é duradouro, e supera mesmo as tempestades mais difíceis. Meus sobrinhos, Mário, Isaac e João Victor, as crianças tem o dom de dar sentido a existência daqueles a seu redor.

Muito obrigado a meus amigos, de longe, de perto, de muitos lugares e tempos. Muito obrigado! Deixo a linha abaixo para que escreva seu nome.

Obrigado por sua amizade!

E por falar em carinho, me sinto como John Donne (tomo a liberdade de não citar aqui, mas basta procurar nas meditações dele): não sou uma ilha, e descubro que minha existência se expande por uma apaixonante e intrigante humanidade!

E dentre tantos seres humanos, há alguns que encontraram as condições ambientais para transformar o mundo de uma forma particularmente especial, transformando vidas através da educação. Se posso escrever aqui estas palavras de gratidão, é porque um dia não apenas me ensinaram a pensar, mas também a sonhar. Obrigado, queridos professores! Quando preciso de uma presença educativa, e sempre preciso, pode saber que estou pensando em você.

Também agradeço a todas as instituições que me ofereceram alguma forma de apoio a meu trabalho, seja na forma de bolsas ou prêmios:

Conselho Nacional de Pesquisa

Gouvernement du Canada

International Society for the Study of Behavioral Development

Jacobs Foundations

Society for Research of Adolescence

Society for Research of Child Development

Society of Multivariate Experimental Psychology

Por fim, agradeço a Deus, que me dá liberdade para pensar!

Recapitulando, a todo meu sistema bioecológico, hoje e ontem, muito obrigado!

Josafá Moreira da Cunha

Docendo discitur.

~ Seneca; ca. 4 AC – DC 65.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	ix
LISTA DE FIGURAS	xi
RESUMO.....	14
Palavras chave: vitimização entre pares, bullying, relação professor-aluno, ajustamento acadêmico.	14
ABSTRACT	15
Keywords: peer victimization, bullying, student-teacher relationship, academic adjustment.....	15
1. INTRODUÇÃO	16
1.1. Apresentação	16
1.2. Abordagem do Problema e Objetivos.....	20
2. REVISÃO DE LITERATURA	22
2.1. Vitimização entre pares.....	22
2.2. Ajustamento acadêmico	36
3. MÉTODOS	43
3.1. Estudo 1: O papel moderador do suporte social na associação entre desempenho acadêmico e adversidades no clima escolar.....	43
3.1.1. Participantes.....	44
3.1.2. Instrumentos	44
3.1.3. Plano de análise	46
3.2. Estudo 2: O papel moderador da qualidade da relação professor-aluno na associação entre vitimização e engajamento acadêmico	48
3.2.1. Participantes.....	48
3.2.2. Instrumentos.....	49
3.2.3. Plano de análise	54
3.3. Estudo 3: Atitudes e intervenções propostas por professores diante da vitimização entre pares.....	54
3.3.1. Participantes.....	55
3.3.2. Instrumentos.....	56

3.3.3. Plano de análise	57
4. Resultados: O papel moderador do suporte social na associação entre desempenho acadêmico e adversidades no clima escolar	59
5. Resultado: O papel moderador da qualidade da relação professor-aluno na associação entre vitimização entre pares e engajamento acadêmico.....	75
6. Resultado: Atitudes e intervenções propostas por professores diante da vitimização entre pares	117
8. REFERÊNCIAS.....	155
9. Anexos	165
Anexo A	166
Anexo B	167
Anexo C	168
Anexo D	169

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Sumário dos instrumentos utilizados no Estudo 2	50
Tabela 2. Estatística descritiva das variáveis no nível discente e escolar.....	59
Tabela 3. Intercorrelações entre performance na prova de matemática e características individuais dos participantes do SAEB 2003	60
Tabela 4. Intercorrelações entre performance na prova de matemática e características individuais dos participantes do SAEB 2005	61
Tabela 5. Performance em matemática regredida em fatores individuais e escolares.....	64
Tabela 6. Estatística descritiva e índices de consistência interna para escalas de agressão e vitimização.....	77
Tabela 7. Estatística descritiva de dimensões do NRI-RQV	81
Tabela 8. Estatística descritiva e índices de consistência interna das escalas de engajamento.....	84
Tabela 9. Intercorrelações entre engajamento, agressão e vitimização.....	85
Tabela 10. Intercorrelações entre engajamento e dimensões do NRI-RQV.....	87
Tabela 11. Intercorrelações entre agressão, vitimização e dimensões do NRI-RQV	88
Tabela 12. Intercorrelações entre dimensões do NRI-RQV	89
Tabela 13. Engajamento acadêmico regredido em agressão, vitimização e qualidade de relação professor-aluno	92
Tabela 14. Ações docentes por foco da intervenção.....	133
Tabela 15. Ações docentes por tipo de agressão	137

Tabela 16. Categorias de ações docentes por tipo de agressão.....	138
Tabela 17. Índices de consistência interna para percepção docente sobre necessidade, eficácia, severidade e frequência	140
Tabela 18. Estatística descritiva sobre necessidade e eficácia de intervenção, severidade e frequência	141
Tabela 19. Estratégias de intervenção docente e percepção sobre necessidade de intervenção.....	143
Tabela 20. Estratégias de intervenção docente e percepção sobre auto-eficácia para intervir	143
Tabela 21. Estratégias de intervenção docente e percepção sobre severidade do cenário	144
Tabela 22. Estratégias de intervenção docente e percepção sobre frequência de cenários.....	145
Tabela 23. Intercorrelações entre necessidade, autoeficácia, severidade e frequência.....	147

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A vitimização e o <i>bullying</i> no contexto das relações entre pares	23
Figura 2: Um modelo sócio ecológico para a vitimização entre pares.....	26
Figura 3: Performance em matemática predita pelo nível de suporte parental e sexo dos participantes.....	65
Figura 4: Performance em matemática predita pelo nível suporte parental e amizades na escola.....	66
Figura 5: Performance em matemática predita por ter amigos e clima escolar....	67
Figura 6: Performance em matemática predita pelo suporte docente e condição socioeconômica do estudante	69
Figura 7: Performance em matemática predita pelo suporte docente e clima escolar.....	69
<i>Figura 8. Análise fatorial confirmatória das escalas de agressão e vitimização ...</i>	<i>77</i>
Figura 9. Análise fatorial confirmatória do Inventário da Rede de Relacionamentos – Versão da Qualidade de Relacionamentos (Professor-Aluno)	80
Figura 10. Análise fatorial confirmatória das escalas de engajamento acadêmico	83
Figura 11. Suporte emocional professor-aluno modera a associação entre agressão direta e engajamento acadêmico.....	99
Figura 12. Companheirismo professor-turma modera a associação entre agressão direta e engajamento acadêmico	100
Figura 13. Intimidade professor-turma modera a associação entre agressão direta e engajamento acadêmico	101

Figura 14. Conflito professor-turma modera a associação entre agressão direta e engajamento acadêmico	102
Figura 15. Exclusão professor-turma modera a associação entre agressão direta e engajamento acadêmico	103
Figura 16. Suporte emocional professor-aluno modera a associação entre agressão relacional e engajamento acadêmico	104
Figura 17. Companheirismo professor-turma modera a associação entre agressão relacional e engajamento acadêmico	105
Figura 18. Exclusão professor-turma modera a associação entre agressão relacional e engajamento acadêmico	106
Figura 19. Conflitos entre professor-aluno e professor-turma moderam a associação entre agressão relacional e engajamento acadêmico	108
Figura 20. Dominância professor-aluno modera a associação entre vitimização e engajamento acadêmico	109
Figura 21. Exclusão de professor-aluno e professor-turma modera a associação entre vitimização relacional e engajamento acadêmico	110
Figura 22. Conflitos entre professor-aluno e professor-turma moderam a associação entre vitimização e engajamento acadêmico.....	112
Figura 23. Categorias de respostas relatadas por professores diante de cenários de vitimização.....	118
Figura 24. Não-intervenção e falta de repertório para intervenção diante de cenários de vitimização	120
Figura 25. Uso de diálogo e questionamento diante de cenários de vitimização	123

Figura 26. Recursos adultos citados por professores diante de cenários de vitimização.....	125
Figura 27. Sub-categorias de habilidades mencionadas por docentes diante de cenários de vitimização	127
Figura 28. Formas de envolvimento de pares diante de cenários de vitimização	129
Figura 29. Uso da disciplina diante de cenários de vitimização	130
Figura 30. Distribuição de citações docentes quanto ao foco da intervenção	132
Figura 31. Distribuição de ações citadas por foco da intervenção	134
Figura 32. Distribuição percentual do autorelato de docentes sobre envolvimento em situações de vitimização.....	149

RESUMO

No presente trabalho examina-se a associação entre a vitimização entre pares e o ajustamento acadêmico, avaliando como os comportamentos docentes podem exacerbar ou reduzir o impacto da vitimização no ajustamento escolar. Uma abordagem com múltiplos estudos é utilizada para investigar a questão de pesquisa. No primeiro estudo, foi conduzida análise secundária dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB) dos anos 2003 e 2005, investigando como o suporte social de amigos, pais e professores pode moderar a associação entre o desempenho acadêmico e adversidades no clima escolar, por meio de uma abordagem multinível. Foi verificado que o suporte docente tem efeitos moderadores únicos, reduzindo o impacto prejudicial de um clima escolar adverso no desempenho acadêmico, junto dos efeitos relacionadas a pais e amigos. No segundo estudo, 691 estudantes do segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º a 9º Anos) de uma escola Pública na cidade de Curitiba (PR) completaram uma série de medidas sobre vitimização entre pares, engajamento acadêmico e qualidade de relacionamento professor-aluno. Uma análise de regressão multinível revelou que a associação entre a vitimização entre pares e o engajamento acadêmico é moderada por aspectos específicos da qualidade de relação do professor com a turma em que o estudante se insere, para além dos efeitos moderadores do relacionamento individual professor-aluno. Por fim, o terceiro estudo analisa as atitudes e intervenções de 70 professores do ensino fundamental diante de situações de vitimização entre pares. Os participantes completaram um questionário contendo sete vinhetas ilustradas apresentando situações de agressão direta e relacional. Os resultados apresentam estratégias específicas sugeridas por docentes diante de cenários de vitimização, sendo que a associação entre tais estratégias e a percepção docente sobre a vitimização é também analisada. Juntos, os três estudos enfatizam como aspectos específicos e globais da qualidade da relação entre professores e estudantes moderam os efeitos potencialmente danosos da vitimização no ajustamento acadêmico, reduzindo ou em alguns casos exacerbando tal impacto. Diante dos resultados que enfatizam como professores podem contribuir para reduzir o impacto da vitimização e climas escolares adversos no ajustamento acadêmico, é fundamental promover o desenvolvimento das habilidades interpessoais de professores.

Palavras chave: vitimização entre pares, bullying, relação professor-aluno, ajustamento acadêmico.

ABSTRACT

The present work examines the association between peer victimization and academic adjustment, assessing how teachers' behaviors can exacerbate or reduce the impact of victimization in school adjustment. A multi-study approach is used to examine the research problem. In the first study, a secondary analysis of the data of the National System for Evaluation of Basic Education (SAEB) from the years 2003 and 2005, investigating how social support from friends, parents and teachers may moderate the association between academic performance and an adverse school climate, through a multilevel approach. Among other findings, it was verified that teachers' support has unique moderating effects, reducing the harmful impact of an adverse school climate, in addition to the effects of parents and friends. In the second study, 691 Elementary School students (6th – 9th Years) from a public school in Curitiba (Paraná) completed a series of measures of peer victimization, school engagement, and quality of student-teacher relationship. A multilevel regression revealed that the association between peer victimization and academic engagement is moderated by specific aspects of the quality of the relationship of the teacher with the classroom in which the student is inserted, beyond the moderating effects of the individual student-teacher relationship. Finally, the third study analyses the attitudes and interventions of 70 elementary school teachers in situations of peer victimization. Participants completed a questionnaire including seven illustrated vignettes depicting direct and relational aggression scenarios. Results show specific strategies suggested by teachers in the face of victimization scenarios, while the association between such strategies and teachers' perception regarding victimization is also analyzed. Altogether, the three studies emphasize how specific and global aspects of the quality of the relationship between teachers and students moderate the potentially harmful effects of victimization on academic adjustment, reducing or in some cases exacerbating this impact. Considering the findings emphasizing how teachers can contribute to reduce the impact of victimization and adverse school climates on academic adjustment, it is fundamental to promote the development of interpersonal skills of teachers.

Keywords: peer victimization, bullying, student-teacher relationship, academic adjustment.

1. INTRODUÇÃO

1.1. Apresentação

Em um dia qualquer, pouco antes dos sinos da escola tocarem anunciando um novo período de atividades, alunos, professores, funcionários e pais passam pelos corredores escolares, sob uma faixa onde é possível ler: “Escola da Paz”. Porém, pouco depois de passar sob essa faixa, um estudante se dirige ao banheiro para encontrar novamente palavras de ódio escritas por toda parte. Enquanto isso, caminhando pelo corredor, um funcionário caminha rapidamente entre alunos que trocam empurrões no alvoroço do início da manhã – ‘brincadeira de crianças’, pensa para si mesmo. Mais tarde, durante a aula de educação física, um garoto recebe chutes de colegas após perder um jogo. Mesmo com dor ele não procura o professor ou ninguém, pois parece que isto não é um problema para eles, pelo menos é o que ele percebeu quando tentou procurar ajuda vez após vez, e ouviu conselhos para ignorar o problema e ‘parar de agir como uma menininha’, que certamente não o ajudaram a sentir-se mais seguro. Horas depois, o sinal anuncia o final de mais um dia nessa escola.

Enquanto a violência é, sem dúvida, um dos desafios que mobiliza a atenção contínua da sociedade, muitas ações que pretendem prevenir ou combater a violência são apenas retóricas e ineficazes para modificar a situação enfrentada pelas pessoas, como no exemplo da faixa na ‘Escola da Paz’. Muitas crianças e adolescentes não gostam da escola e isso pode não estar relacionado

a notas baixas, mas com problemas no relacionamento com colegas, com professores e funcionários. Como um espaço que favorece as trocas interpessoais, a escola tem enorme potencial para servir como pólo gerador de estresse e ansiedade para seus membros. Não restam dúvidas que ser intimidado e assediado machuca, muito (ex.:, Bandeira, & Hutz, 2012). Para muitos alunos somente passar pelos portões da escola traz expectativa de ataques à própria pessoa, sem que ninguém saia em sua defesa, seja por ter medo, seja por divertir-se com a situação ou não saber o que fazer.

A cada dia letivo, milhões de crianças e adolescentes são enviados para a escola, um contexto relevante não só para o desenvolvimento intelectual dos estudantes por meio da aprendizagem de conteúdos acadêmicos, mas também para a aprendizagem dos valores e modos de vida do ambiente social em que a escola se insere. Neste contexto, a violência é um problema grave e relevante (Sposito & Galvão, 2004), diante do qual a escola e a sociedade não podem ser ambíguas, punindo severamente algumas expressões desta, como pichações, e tolerando diariamente outras, como a vitimização entre pares.

Em décadas recentes o Brasil fez grandes avanços em direção à universalização da educação básica, em especial no que se refere ao aumento de matrículas e redução da evasão escolar. Infelizmente, este acréscimo na quantidade de estudantes matriculados em escolas não foi acompanhado por uma melhoria proporcional na qualidade dos serviços escolares (Oliveira, 2007). Esta necessidade por melhorias na qualidade educacional é um problema crítico também em outros países, porém é particularmente desafiadora para o Brasil,

considerando a baixa performance dos estudantes brasileiros em avaliações internacionais, como no *Programme for International Student Assessment*¹ (PISA), em que a amostra de estudantes brasileiros foi classificada em 57º lugar, entre os 75 países que participaram da edição 2009 do PISA (OECD, 2010).

As características e resultados dos serviços educacionais oferecidos em escolas brasileiras e fatores relacionados a esta tem sido analisadas com renovada atenção, sendo que isto inclui não apenas as dimensões acadêmicas e cognitivas da escola, mas aspectos do contexto em que a criança e a escola se inserem tais como os relacionamentos da criança com seus pais, professores e colegas de classe também tem sido considerados nas análises sobre a questão da baixa qualidade na educação brasileira no que diz respeito ao desempenho acadêmico dos estudantes (ex., Soares & Collares, 2006).

E na ciência do desenvolvimento, o contexto social onde crianças e adolescentes interagem tem recebido destaque em análises sobre problemas de ajustamento, superando abordagens que concentram-se apenas em dados sobre indivíduos. Dentre os referenciais teóricos e metodológicos disponíveis, destaca-se o trabalho de Urie Bronfenbrenner (1994, 1998, 1999, 2000, 2005), que tem sido utilizado de maneira consistente para discutir as influências de diferentes aspectos do contexto no desenvolvimento de diversas características humanas.

¹ Pesquisa conduzida pela Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento, comparando o desempenho acadêmico de estudantes em diversos países e economias.

Ao considerar experiências sociais relevantes para crianças e adolescentes no espaço escolar, destaca-se a interação com pares no desenvolvimento humano, por suas características como fonte de apoio e segurança, no que diz respeito à aprendizagem de comportamentos inadequados ou até mesmo como fator de risco, em certas circunstâncias. Este é o caso da vitimização entre pares, a qual está descrita na literatura como fator de risco para o ajustamento psicológico e social da criança (ex.: Cunha, 2009), e especificamente associada a um desempenho acadêmico empobrecido (Espelage & Swearer, 2003; Nansel et al., 2001, Nakamoto, & Schwarz, 2008).

No estudo que precedeu este projeto (Cunha, 2009) verificou-se que certos aspectos das interações no contexto familiar estão associados ao menor envolvimento em situações de vitimização entre pares, enquanto outros parecem exacerbar sua frequência e, possivelmente, suas consequências negativas. No que diz respeito aos relacionamentos familiares, pesquisas anteriores oferecem uma ampla base de conhecimento sobre a interação entre a vitimização entre pares e os processos e características familiares (Smith, 2006), enquanto que no contexto brasileiro há estudos que indicam a relação significativa do problema da vitimização e os estilos parentais (Cunha & Weber, 2007) e violência intrafamiliar (Pinheiro, 2006).

Em relação ao contexto escolar, no qual o presente trabalho se concentra, aspectos como a interação entre pares (ex.: amizades) e relações professor-aluno tem sido cada vez mais estudadas no Brasil (ex.: Del Prette & Del Prette, 1998, 2008a, 2008b; Sposito & Galvão, 2004; Lisboa, Braga, & Ebert, 2009) pois,

conforme notado anteriormente, há uma demanda para compreender não só o papel acadêmico da escola, mas também como se dá sua contribuição para a socialização de crianças e adolescentes.

1.2. Abordagem do Problema e Objetivos

Considerando a relevância social e teórica da análise sobre a interação social em relação ao desempenho acadêmico, propõe-se a seguinte questão norteadora para este projeto: Como a qualidade da interação alunos-professores pode moderar a associação entre a vitimização no contexto escolar e o ajustamento acadêmico?

Espera-se que os resultados esclareçam a relação entre a vitimização entre pares e o ajustamento de adolescentes, provendo uma extensão relevante à literatura sobre o desenvolvimento de adolescentes. Compreender a agressão e vitimização entre pares é um recurso importante para o delineamento de ações efetivas, bem como para avaliar qualquer intervenção mais adequadamente. Esta pesquisa responde à demanda por conhecimento sobre o tema, e oferece bases para o desenvolvimento de estratégias voltadas para a redução da vitimização no contexto escolar, o que por sua vez pode contribuir para a melhora na performance acadêmica.

O objetivo geral deste trabalho é examinar a associação entre a vitimização entre pares e o ajustamento acadêmico de estudantes do Ensino Fundamental, e avaliar como os comportamentos docentes podem exacerbar ou reduzir o impacto da vitimização no ajustamento escolar. Utiliza-se uma abordagem bioecológica

para a discussão do problema (Bronfenbrenner, 1994, 1998, 1999, 20005), com ênfase para o contexto escolar. A partir deste trabalho, espera-se atingir os seguintes objetivos específicos:

- Investigar a associação entre a vitimização entre pares e o ajustamento escolar, avaliado a partir do desempenho e engajamento acadêmico.
- Investigar o papel moderador de comportamentos docentes na associação entre a vitimização entre pares e o ajustamento escolar.
- Descrever estratégias adotadas por professores para enfrentar situações de vitimização entre pares.
- Investigar a associação entre estratégias docentes para enfrentar situações de vitimização entre pares e a percepção de professores a respeito do problema.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Vitimização entre pares

As relações entre pares tem um papel relevante no desenvolvimento humano, e em anos recentes um dos aspectos desse tópico tem recebido a atenção crescente de pesquisadores: a violência entre estudantes no contexto escolar. Tal fenômeno de intimidação e assédio tem sido popularizado no Brasil pelo termo inglês *bullying* (ex., Lopes Neto, 2003; DeSouza & Ribeiro, 2005; Pinheiro, 2006). De modo geral, o *bullying* é descrito na literatura científica como um comportamento que inclui três características principais: (1) é um comportamento agressivo e intencionalmente negativo, isto é, pessoas que são alvo sentem-se prejudicadas de alguma forma, (2) que ocorre repetidamente ao longo do tempo (3) em um relacionamento caracterizado por um desequilíbrio de força e poder fisicamente ou psicologicamente (Olweus, 1993). Uma definição alternativa para descrever a agressão entre estudantes utiliza o termo vitimização entre pares, que pode ser definida de forma ampla como as interações em que pessoas se envolvem em quaisquer ações prejudiciais de seus pares (Hawker, & Boulton, 2000).

Para compreender o comportamento de indivíduos é preciso compreender como diferentes fatores do contexto podem estar interagindo com o mesmo, e desta maneira a definição da vitimização entre pares é abordada a seguir considerando a possível interação com diferentes aspectos do contexto, em

particular no que diz respeito a escola. No contexto das relações entre pares, que incluem diversas formas de relacionamento como por exemplo as amizades, o *bullying* pode ser descrito como uma sub-categoria da vitimização entre pares, como ilustra a Figura 1.

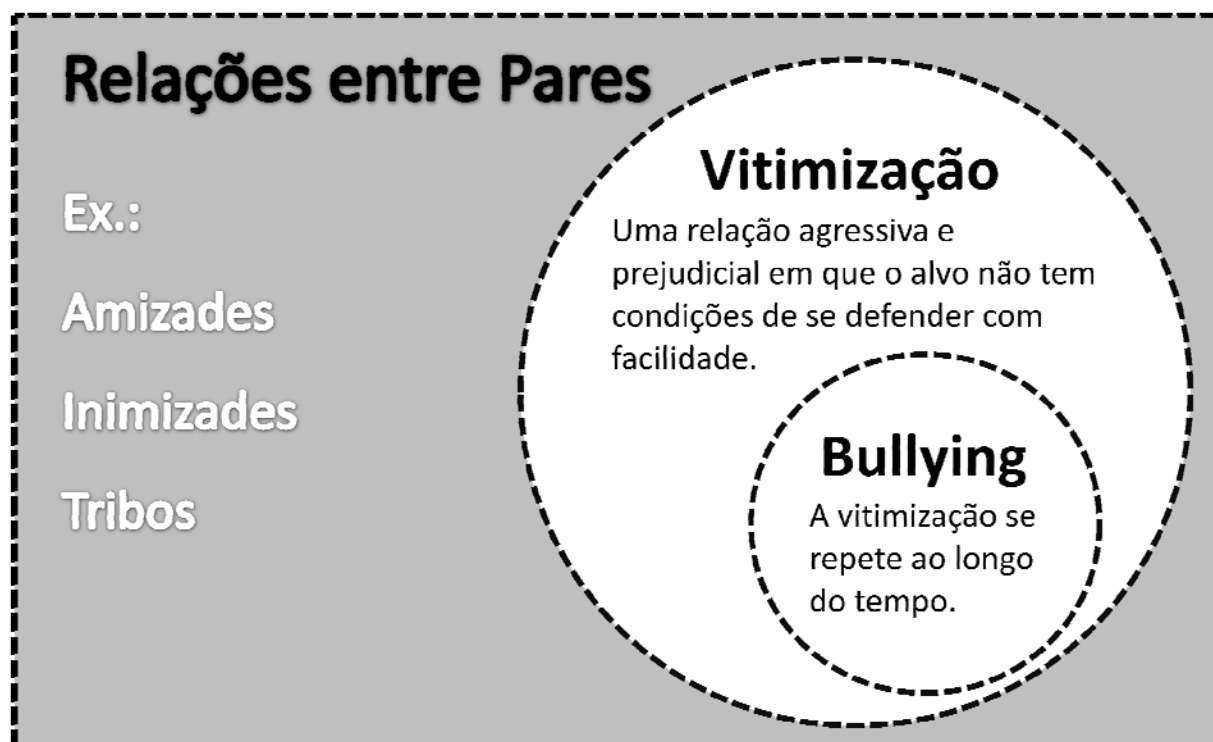


Figura 1: A vitimização e o *bullying* no contexto das relações entre pares

As relações com pares, que são colegas ou pessoas com características similares, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de crianças e adolescentes (Rubin, Bukowski, Laursen, 2009). Estas interações podem ocorrer de diversas formas e podem ser caracterizadas de diferentes maneiras, sendo que no caso da vitimização o relacionamento é estabelecido por ações agressivas, com ou sem motivos aparentes que podem caracterizar-se como *bullying* com a repetição ao longo do tempo. Note-se portanto que a vitimização deve ser

interpretada como um fenômeno relacional, como enfatiza a definição proposta por Craig e Pepler (2007) ao discutir *bullying*: “*Bullying is a relationship problem in which power and aggression are used to cause distress to a vulnerable person*” (Craig, & Pepler, 2007).

Mas de que formas a vitimização e *bullying* entre pares acontecem? Frequentemente, a forma de agressão que é identificada com maior facilidade são os ataques diretos físicos, como por exemplo, chutes e socos, ou verbais, como por exemplo, falar mal e colocar apelidos (Miller & Vaillancourt, 2007). Porém, especialmente a partir da adolescência, emerge o uso de formas relacionais de agressão, por meio de comportamentos que prejudicam o relacionamento da vítima com outros pares, como por exemplo utilizando apelidos maldosos, fofocas e outras estratégias de exclusão (Crick, & Groetpeter, 1995), sendo que a identificação desta forma de agressão é mais desafiadora.

Infelizmente, esta é uma experiência bastante comum para adolescentes brasileiros, conforme demonstrado na Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (IBGE, 2009), que envolveu 63.411 adolescentes de todos os estados brasileiros, na qual 30,8% dos participantes relataram que foram vitimizados por seus pares durante os 30 dias precedentes a pesquisa. Ao examinar vitimização entre pares entre estudantes de escolas públicas e particulares em quatro cidades brasileiras, Cunha (2009) verificou que, longe de ser um evento raro nas interações entre os estudantes, mais de 60% dos estudantes relataram estar envolvidos na vitimização entre pares como agressores (39%), vítimas (21%) ou concomitantemente como vítimas-agressivas (6%), isto é, estudantes que

relataram ser constantemente alvos de agressão, além de agredir colegas na escola.

Assim como variadas formas de agressão podem ser utilizadas na vitimização entre pares, diversos espaços sociais podem ser palco dessas interações. A vitimização pode acontecer ao vivo, em espaços como as escolas ou abrigos, mas assim como amigos podem se relacionar de forma virtual utilizando o telefone ou redes sociais na internet, a vitimização pode acontecer por meio do espaço virtual, no que tem sido reconhecido como "*cyber-bullying*" ou "cyber-agressão", que é o envio de mensagens provocativas via celular, a inclusão de fotos distorcidas em sites, insultos ou boatos espalhados em redes virtuais de relacionamento (Mitchel, Ybarra, & Finkelhor, 2007; Olweus, 2012).

A partir destas definições (em particular daquela proposta por Olweus, 1993) diversos trabalhos tem explorado fatores associados à vitimização e ao *bullying* (ex., Cunha, & Weber, 2007; Cunha, 2009; Bandeira, & Hutz, 2010;). Embora estas interações possam ser observadas mais facilmente no nível individual, para melhor compreendê-las é preciso realizar análises que consideram aspectos do contexto em que ocorrem.

As pesquisadoras Espelage e Swearer (2003) sugeriram um modelo ecológico, ou seja, que analisa as interações em relação ao contexto em que ocorrem, como possível forma de compreender as diversas dimensões relacionadas à vitimização e *bullying* entre pares (Figura 2). Este modelo inclui fatores individuais, familiares, escolares, da comunidade e da cultura, sendo importante notar que cada uma destas dimensões interage entre si, o que é ilustrado nas linhas tracejadas usadas nas delimitações entre os fatores

apresentados na Figura 2. Ou seja, para compreender como e porquê um certo aluno age de certa forma, é preciso ir além de fatores individuais (ex.: auto-estima, temperamento) e examinar interações sociais no contexto da família, da escola e outros contextos mais amplos. A seguir, apresentamos um breve comentário sobre estas dimensões e suas interações.

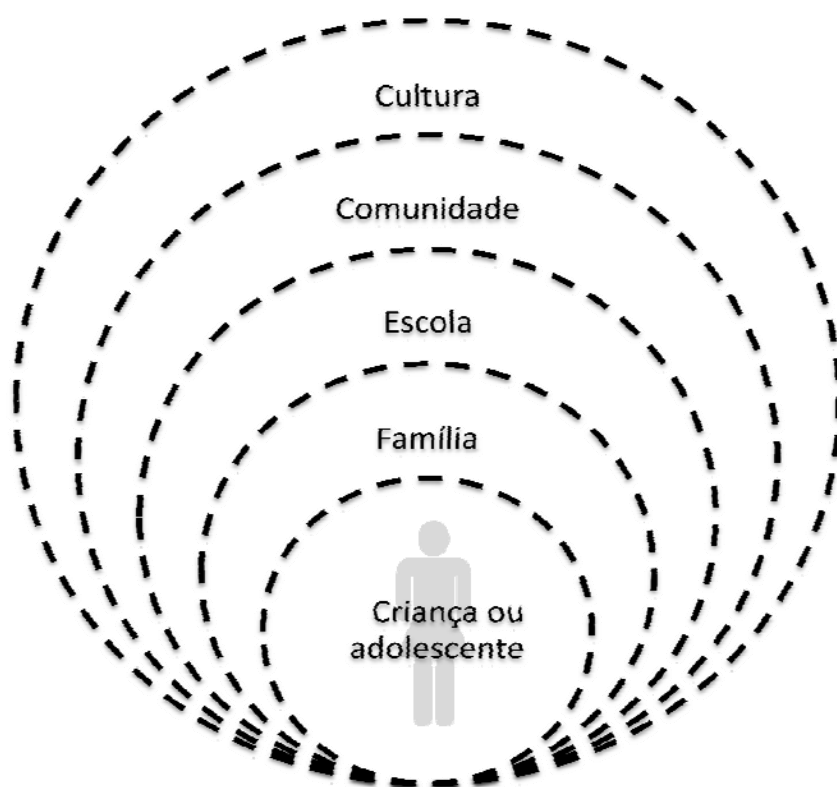


Figura 2: Um modelo sócio ecológico para a vitimização entre pares (Adaptado a partir de Espelage & Swearer, 2003).

Envolvimento Individual

No nível individual, a vitimização tem sido positivamente associada a diversos problemas entre os envolvidos, incluindo depressão e pensamentos suicidas (Cunha, 2009), maior probabilidade de encaminhamento para serviços de

saúde por problemas psiquiátricos (Kumpulainen, & cols., 1998), delinquência e abuso de substâncias (Mitchel, Ybarra, & Finkelhor, 2007), e desempenho escolar prejudicado (Juvonen, Nishina & Graham, 2000) dentre outras dificuldades.

Não é difícil defender a posição de que tais comportamentos antissociais representam um risco para todos os envolvidos, mas por que alguém faz isso? O ser humano quer atenção e afeto e, se não desenvolve habilidades pró-sociais necessárias para obtê-las e ser aceito, pode desenvolver comportamentos antissociais.

Vale notar ainda que, embora nem todos os estudantes estejam diretamente envolvidos como vítimas ou agressores, todos estão envolvidos de alguma maneira, por exemplo, como expectadores. Na pesquisa de O'Connell, Pepler e Craig (1999) constatou-se que os expectadores reforçaram o comportamento dos agressores em 54% do tempo, por observarem passivamente os episódios, não socorrendo às vítimas. Assim, a passividade dos expectadores, embora pareça neutra, pode reforçar os atos de violência de estudantes que agredem a outros, uma vez que o silêncio destes pode ser interpretado pelos autores como afirmação de sua força.

A Família

Embora a maior parte das interações caracterizadas como vitimização ocorram em contextos extrafamiliares, como na escola, existem evidências de que este comportamento tem associações importantes com aspectos da relação familiar. Dentre os fatores familiares associados à vitimização destacam-se (a) os *conflitos familiares* com pais e irmãos, e como estes são trabalhados; (b) o uso de

estratégias disciplinares deficientes pelos pais, em especial se são severas ou abusivas, e inconsistentes (liberais demais, coercivas demais) e (c) as relações instáveis entre pais-filhos (Smith, 2006). Em uma pesquisa com estudantes brasileiros, Cunha e Weber (2007) verificaram que os alunos que relataram agredir ou ser vitimizados pouco ou raramente na escola percebem seus pais como mais afetivos, participativos, notam que há regras claras, supervisão adequada e um modelo moral adequado.

A Escola

Conforme notado anteriormente, a escola é espaço privilegiado para as relações entre pares, e sua configuração está associada à vitimização. Quando crianças e adolescentes consideram as regras da escola justas, claras e inclusivas envolvem-se menos em vitimização, além de relatarem maior apreço pela escola (Cunha & Weber, 2008). Quando a escola estabelece limites e conseqüências adequadas para o comportamento dos alunos, inclusive cerceando quaisquer formas de maltrato entre pares, cria-se um contexto onde cada estudante pode desenvolver seu potencial, respeitando a diversidade. Porém, a escola também pode favorecer a vitimização ao reforçar crenças aprovando a agressão, promovendo um clima escolar de hostilidade e com pouco apoio entre pares (Williams, & Guerra, 2007).

Para enfatizar ainda mais a relevância de pensar no problema da vitimização com foco não só no indivíduo mas também no contexto, vale refletir sobre a ilustração proposta por Zimbardo (2004), que descreve o caso de um barril que continua a ter maçãs podres por um longo tempo. Mesmo quando as maçãs

'problemáticas' são retiradas, após breves intervalos 'sem problemas', logo surgem novas maçãs podres que são então descartadas. Este ciclo tem potencial de repetir-se até o momento em que se resolve parar de culpar as maçãs e sua natureza e examinar o barril, atentando para os processos de produção. Desta maneira, Zimbardo (2004) enfatiza como comportamentos antissociais estão intrinsecamente ligados aos contextos em que ocorrem. No caso em questão, é preciso revisar de forma crítica aspectos da própria instituição escolar que podem estar associadas à vitimização, como alguns já mencionadas.

E na perspectiva de Bronfenbrenner (2005), como enfatiza Darling (2007), o exame das formas pelas quais tais contextos influenciam o comportamento humano pode ser feita de forma sistemática, compreendendo o funcionamento de tais processos. Por exemplo, a influência de aspectos de um dado contexto bioecológico sobre um processo de desenvolvimento pode ser examinada a partir de resultados de moderações, nos quais a influência de uma variável sobre a associação de outras é examinada. Diversos dos resultados de tais moderações podem ser interpretados sob a perspectiva da hipótese de atenuação (*buffering hypothesis*), de Cohen e Wills (1985). De acordo com esta hipótese, o acesso a recursos sociais específicos pode servir como proteção em relação ao impacto de eventos adversos. Este modelo foi utilizado com sucesso para demonstrar que o suporte social pode moderar a associação entre a vitimização e a deterioração do ajustamento psicossocial (Davison & Demaray, 2007; Prelow, Mosher & Bowman, 2006).

Ao investigar a influência do contexto escolar sobre a incidência do *bullying*, Ma (2002) observou que escolas caracterizadas por ações disciplinares positivas,

forte envolvimento dos pais e padrões altos de rendimento escolar tem menor incidência de *bullying*. Quanto à utilização da punição para o controle do *bullying*, além das implicações negativas características das estratégias coercitivas (Sidman, 2003), como o prejuízo ao desenvolvimento psicossocial, estas não são eficazes para lidar com a vitimização. Um exemplo de tal inefetividade é apresentado por DeSouza e col. (2005), que verificaram um aumento na incidência do *bullying* quando os estudantes do sexo masculino tinham a perspectiva de serem punidos ao comportarem-se dessa maneira, em uma possível expressão da necessidade por afirmação de sua independência e identidade por meio de desafios a seus professores (Moffitt, 1993).

É importante notar que tais interações agressivas entre estudantes não são desvinculadas de outras interações sociais que ocorrem no ambiente escolar, sendo relevante compreender a influência de outros atores importantes deste contexto, tais como os professores, nas interações entre pares. O papel dos professores para prevenir e reduzir a vitimização entre pares tem sido destacado na literatura (ex., Rodkin & Hodges, 2003; Kallestad & Olweus, 2003; Bauman & Rigby, 2008; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008; Yoon & Barton, 2008; Yoon, 2004), porém a maior parte da pesquisa sobre este tópico tem sido conduzida por meio da análise de amostras norte-americanas e européias, limitando a possibilidade de generalização de tais achados de pesquisa para o contexto educacional brasileiro.

O aumento da violência tem impactado a forma de agir dos professores, que além das tarefas educacionais cotidianas são também responsáveis por proteger seus alunos da violência, além de preocupar-se com sua segurança

peçoal (Peterson, 2007). Considerando o importante papel que os professores desempenham no estabelecimento e manutenção das normas escolares, também em relação ao *bullying*, Bauman e Del-Rio (2006) investigaram as percepções de professores em formação a respeito de situações de *bullying* físico, verbal e relacional. O *bullying* relacional foi avaliado como menos grave em relação ao *bullying* físico e verbal, e os docentes participantes demonstraram menor empatia em relação às vítimas do *bullying*. Além disso, propuseram intervenções menos severas em relação àquelas propostas para agir em situações de *bullying* físico ou verbal.

Ao apresentar um conjunto de vinhetas a descrevendo três formas de *bullying* (físico, verbal e relacional) a conselheiros escolares, Jacobsen e Bauman (2007) verificaram que os educadores participantes consideraram o *bullying* relacional como o menos sério dos três tipos, além de ter menos empatia e intenção de intervir nestes casos. Estes achados são reforçados pelo trabalho com uma amostra de estudantes conduzido por Stelko-Pereira, Albuquerque, e Williams (2012), no qual a maior probabilidade de intervenção docente em situações de agressão física é destacada. A intervenção docente é mais frequente nos casos em que o professor testemunha o ocorrido, independente do sexo da criança ou dos anos de experiência do professor (Shur, 2007).

Vale notar que, ao intervir em situações de conflito entre estudantes, professores não apenas comportam-se de forma observável, mas também tem comportamentos que não são observáveis diretamente como, por exemplo, com sentimentos e crenças em relação à experiência de vitimização (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Além disso, o comportamento geral dos professores em

relação a gestão da sala de aula pode moderar o impacto da vitimização, como sugere o trabalho de Alexander, Santo, Cunha, Weber e Russell (2011), que identificaram uma relação positiva entre a percepção de suporte de professores e compromisso dos estudantes em geral com as atividades escolares, especialmente em termos de planejamento para o futuro, sendo que este efeito revelou-se mais forte para estudantes que haviam experimentado níveis altos de vitimização homofóbica do que para aqueles que não haviam experimentado vitimização homofóbica.

Alguns estudos indicam que, mesmo quando professores identificam episódios de vitimização e tentam intervir, sua intervenção tem pouco sucesso (Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005; Shur, 2007), sendo que a literatura sugere que esse fato estaria associado à falta de treinamento dos professores quanto à identificação e abordagem efetiva do problema (Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010).

Porém, não somente os professores, mas todos os educadores estão envolvidos no enfrentamento à vitimização e *bullying*, sendo que este enfrentamento, no sentido de intervenção e prevenção, é responsabilidade da escola, já que esta tem autoridade sobre seus estudantes, no sentido de ter o direito de impor disciplina formal sobre seus estudantes. Ao avaliar o comportamento de diretores de escolas de ensino fundamental em relação à agressão relacional, Smith (2007) verificou que cerca da metade dos diretores entrevistados estava pouco ou nada familiarizado com o fenômeno da agressão relacional e que, embora 98% percebessem que a agressão relacional era um

problema em sua escola, somente metade havia implementado estratégias de combate à vitimização e *bullying*.

No que se refere a parâmetros para intervenções voltada para promover fatores protetivos específicos no contexto escolar, diversos autores propõem a promoção de um ambiente calmo em que a presença da figura de autoridade seja percebida pelos estudantes (Fekkes & cols., 2005; Olweus, 1993; Woods & White, 2005), sugerindo também que a realização de atividades onde os estudantes possam interagir em um contexto não agressivo como, por exemplo, numa competição esportiva, na qual os participantes devem interagir de acordo com regras pré-estabelecidas (Woods & White, 2005). Sobretudo, a promoção de regras claras é aspecto fundamental (Fekkes & cols., 2005), sendo que oferecer orientações sobre o enfrentamento de problemas específicos (ex.: o que fazer ao ser alvo de vitimização) contribui para prevenir a escalada de problemas.

Em uma avaliação sobre uma intervenção em instituições de ensino fundamental que obteve redução de até 65% na incidência da vitimização (Black & Jackson, 2007), as seguintes estratégias foram relacionadas como eficazes: o uso de painéis de regras; aplicação consistente de consequências positivas e negativas; treinamento de monitores adultos para participar das atividades estudantis. Complementando a intervenção foi também introduzidas atividades de socialização nos intervalos, além da reorganização destes em séries.

Embora diversos programas pontuais tenham sucesso a curto e médio prazo, os resultados a longo prazo destas intervenções são limitados (Andreou, Didaskalou & Vlachou, 2007), pois a vitimização e outras formas de incivildade podem reemergir facilmente em qualquer contexto de relações interpessoais. Ao

verificar os resultados de uma intervenção de curta duração para redução do *bullying*, a qual envolvia estudantes, pais e professores, Hunt (2007) observou que intervenções educativas de curto prazo tem pouco ou nenhum efeito sobre os níveis de *bullying* escolar, possivelmente por sua limitação quanto à abordagem dos múltiplos aspectos e contextos que influenciam a vitimização entre pares. Assim sendo, estratégias de prevenção contínuas que consideram diversos níveis relacionados ao processo de vitimização devem ser incentivadas visando a prevenção de problemas e melhoria contínua das relações interpessoais.

Outro aspecto relevante de estratégias eficazes para reduzir a vitimização no espaço escolar diz respeito à formação dos profissionais da educação. Como foi destacado anteriormente, mesmo quando professores identificam episódios de vitimização e tentam intervir, sua intervenção tem pouco sucesso (Shur, 2007). Isso se deve, ao menos parcialmente, à falta de treinamento em de docentes para o uso de estratégias eficazes para lidar com tais situações (Fekkes & cols., 2005). Como em outros aspectos do bom desenvolvimento das atividades escolares, a formação dos profissionais da educação pode fornecer forte contribuição para que professores e outros educadores possam contribuir efetivamente identificando e intervindo de forma efetiva diante da vitimização entre pares.

A comunidade e o contexto cultural

Ao examinar a comunidade e o contexto cultural em que a escola está incluída é possível encontrar associações importantes, sendo que por exemplo a exposição à violência frequente na comunidade pode favorecer a percepção de que comportamentos agressivos seriam aceitáveis e adequados (Gray, 2007),

sendo que a mídia pode reforçar valores positivos em relação à vitimização entre pares (Kuntsche, Gmel & Rehm, 2006).

Além disso, certas experiências ou aspectos individuais associadas à vitimização são definidas a partir de características de grupos sociais que diferem de alguma forma dos padrões majoritários, como por exemplo a etnia (Faris, 2007), a orientação sexual (O'Shaughnessy, Russel, Heck, Calhoun, & Laub, 2004; Alexander et al., 2011) ou ter necessidades educativas especiais (Thompson, Whitney, & Smith, 1994), sendo utilizadas de forma explícita ou implícita como justificativas para a vitimização de crianças ou adolescentes.

É importante refletir sobre os aspectos culturais que podem influenciar a vitimização, como por exemplo a intolerância da diversidade, expressa em fenômenos como o racismo e a homofobia. Uma abordagem do problema da vitimização que não assume a responsabilidade por discutir abertamente tais desafios está fadada à perpetuação das desigualdades sociais. Neste sentido, vale refletir sobre o alerta de Paulo Freire ao receber o prêmio UNESCO de Educação para a Paz, em 1986:

A paz é fundamental, indispensável, mas paz implica lutar por ela. A paz se cria, se constrói na e pela superação das realidades sociais perversas. A paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças, o torna opaco e tenta miopizar suas vítimas. (Freire, citado por Guimarães, 2005, p. 74).

Ao invés de rotular às vítimas ou aos agressores como membros maus ou incapazes da escola ou comunidade, enfatizando fatores individuais relacionados à vitimização, é preciso considerar os fatores do contexto que estão relacionados à aprendizagem e manutenção destes padrões de comportamento. Famílias, escolas e membros da comunidade podem oferecer uma contribuição importante para a redução da vitimização. Após identificar fatores que podem contribuir para a intolerância e a violência, é preciso promover a adoção de valores alternativos como a solidariedade e justiça social.

2.2. Ajustamento acadêmico

A seguir, discutimos como o ajustamento acadêmico de estudantes está associado a fatores do contexto em que estes se inserem. Uma perspectiva bioecológica, baseada no trabalho de Urie Bronfenbrenner (2005), foi adotada para destacar a relevância de processos proximais no desenvolvimento de competências acadêmicas.

Os processos proximais podem ser definidos, de modo amplo, como formas duradouras de interação no ambiente imediato (Bronfenbrenner, 1999), e podem incluir um amplo conjunto de interações sociais nas quais o adolescente está envolvido, como por exemplo as interações com os pais, pares e professores. Como processos proximais, as atividades acadêmicas desenvolvidas nas escolas tem o propósito de promover a competência de estudantes em áreas específicas do conhecimento, de modo a prepará-los para enfrentar os desafios da vida. De

modo a atingir objetivos acadêmicos, durante períodos prolongados de suas vidas crianças e adolescentes participam de atividades educacionais estruturadas, idealmente organizadas em níveis crescentes de complexidade. E embora as escolas sejam um espaço privilegiado para a construção do conhecimento de futuras gerações, é certo que este processo não está isolado do contexto em que ocorre.

Dentre os muitos fatores do contexto associados ao desempenho acadêmico, alguns são mais tangíveis e facilmente observáveis, tais como a disponibilidade de livros e recursos tecnológicos na escola, ou o nível educacional dos professores. Mas para além de tais benefícios, um recurso adicional deve ser considerado ao analisar o processo pelo qual aprendizes se envolvem no desenvolvimento de competências acadêmicas: o “capital social”, definido de forma ampla como as relações significativas estabelecidas entre pessoas em um dado contexto (Coleman, 1988). Uma perspectiva ampliada sobre este conceito foi apresentada por Lee e Smith (1999), que utilizam o termo “suporte social” para destacar a importância de múltiplas relações sociais que podem ser utilizadas de forma diferenciada pelo aprendiz como fontes de suporte para o sucesso em atividades acadêmicas.

Ao considerar as fontes de suporte social disponíveis para adolescentes que são educados em contextos escolares, algumas das relações sociais que podem estar diretamente disponível para adolescentes incluem aquelas com a família, os pares, com os membros da equipe escolar e com a comunidade. Tais fontes de suporte social podem ser particularmente úteis quando o estudante enfrenta problemas no contexto escolar, nas quais podem atenuar o potencial

impacto adverso de tais experiências, sob a perspectiva da hipótese de atenuação (Cohen & Wills, 1985).

Coleman (1988) sugeriu ainda que algumas características e recursos disponíveis em um dado contexto, tais como recursos materiais e o nível educacional dos professores, podem ser menos relevantes se não estiverem associados a um relacionamento consistente e significativo entre o adulto que provê cuidados (ex., pais, professores) e a pessoa em desenvolvimento, enfatizando o papel fundamental das relações sociais para o desenvolvimento de competências humanas. Considerando os objetivos propostos para este trabalho, as relações com pares e com professores e suas contribuições relevantes para o ajustamento acadêmico de adolescentes são abordadas a seguir.

Interações entre pares e ajustamento acadêmico

As relações entre pares desempenham um papel fundamental em muitas áreas do desenvolvimento humano (Rubin, Bukowski, & Laursen, 2009), e no contexto escolar, as associações com outros estudantes são particularmente relevantes. Foi sugerido que a simples existência de relações cordiais entre pares no contexto escolar pode ser considerada uma fonte relevante de suporte social (Lee, Smith, 1999), assim como o suporte de pais e professores. Tais relações amigáveis entre pares facilitam o ajustamento acadêmico por meio do aumento da satisfação e engajamento no ambiente escolar e melhoria no desempenho acadêmico (Ladd, 1990). Mais que isso, a competência social de alunos é um preditor importante para o sucesso em contextos escolares (Del Prette, & Del Prette, 1998; Del Prette, Paiva, & Del Prette, 2005).

Entretanto, também é relevante notar que os efeitos do grupo de pares no desempenho acadêmico não são necessariamente positivos, e podem até mesmo prejudicar o desempenho acadêmico em algumas circunstâncias. Por exemplo, as normas grupais a respeito do valor do desempenho acadêmico são um dos aspectos da interação com pares que é particularmente importante, e foi demonstrado que a performance acadêmica do estudante é também função do grupo no qual se insere (Chen, Chang, Liu & He, 2008). Quando as normas do grupo atribuem valor baixo ou mesmo negativo ao desempenho acadêmico, ter um relacionamento forte com pares que não questionam tais valores pode obstruir a mudança de tais percepções já que, a despeito da inadequação de tais comportamentos no contexto social amplo, o estudante não enfrenta nenhuma pressão para mudar em seu grupo de pares, sendo que neste caso as relações amigáveis com seus pares aumentam sua suscetibilidade à influência do grupo (Bukowski, Velasquez, & Brendgen, 2008).

Professores

A experiência de relações positivas com professores, ricas em suporte, está claramente associada ao nível de desempenho acadêmico dos estudantes (ex., Wentzel, 1998), e pode ter efeitos duradouros ao longo do processo de escolarização e para além deste (Hamre, & Pianta, 2001; Pianta, & Stuhlman, 2004), sendo que a competência de professores quanto a habilidades sociais educativas é um correlato importante do sucesso acadêmico (Del Prette, Paiva, & Del Prette, 2005).

Conforme enfatizado anteriormente, é importante notar que a relevância do suporte real experimentado pelo estudante pode depender não apenas de recursos materiais na escola, mas também de relações significativas entre professores e estudantes, sendo que neste processo de construção social do conhecimento é importante promover a competência social tanto de alunos quanto de professores (Del Prette, & Del Prette, 1998). Quando os professores estabelecem atividades estruturadas na sala de aula, promovendo autonomia e interações positivas entre estudantes, o engajamento dos estudantes é mais alto, com consequências positivas como níveis mais altos de frequência escolar e desempenho acadêmico (Klem, & Connell, 2004), enquanto interações hostis entre professores e estudantes foram associadas a ajustamento acadêmico empobrecido e também a outros problemas psicossociais tanto para estudantes quanto para professores (Sava, 2002).

Tendo em vista que o objetivo principal das escolas, como contextos educacionais, é promover a competência acadêmica, compreender a influência de seus aspectos estruturais e organizacionais no comportamento de estudantes é um tópico de interesse permanente em pesquisas educacionais. E como em geral escolas estão estruturadas hierarquicamente, com estudantes agrupados em turmas e assim por diante, abordagens analíticas multinível tem sido utilizadas frequentemente para estimar como diferentes aspectos deste contexto podem influenciar o desenvolvimento de estudantes (ex., Lee, 2000; Soares & Collares, 2006; Gonçalves & França, 2008). Algumas das principais vantagens de tal abordagem incluem as possibilidades de (1) estimar cada associação em seu nível

apropriado de análise, (2) calcular os níveis de erro com maior precisão nos modelos estatísticos e (3) lidar com linhas de regressão heterogêneas (Lee, 2000).

2.3. Vitimização entre pares, ajustamento acadêmico e potenciais moderadores

Diversos estudos tem demonstrado que a vitimização entre pares pode afetar negativamente o ajustamento acadêmico de estudantes. Por exemplo, o estudo de Ladd, Herald-Brown e Reiser (2008) demonstrou que crianças que são rejeitadas por seus pares demonstram menos crescimento quanto a participação nas atividades de classe do que seus pares não-rejeitados, e podem até mesmo demonstrar um declínio no engajamento. No trabalho de Devoe e Kaffenberger (2005) foi verificado que 8% das vítimas apresentaram desempenho acadêmico abaixo da média enquanto apenas 3% dos não-envolvidos encontravam-se nesta situação.

Vale notar que a vitimização entre pares tem sido consistentemente associada a um baixo desempenho acadêmico, sendo que o trabalho de Nakamoto (2008) demonstrou que o engajamento acadêmico é mediador da relação entre vitimização entre pares e a performance em provas escolares, destacando a relevância de examinar indicadores de ajustamento escolar não apenas sob a perspectiva da performance em provas cognitivas (Nakamoto, & Schwartz, 2009).

Considerando os efeitos graves e negativos associados à vitimização, particularmente em termos do ajustamento acadêmico, é fundamental buscar formas para melhorar a situação dos alvos da vitimização. As interações de

professores com estudantes tem grande potencial para promoção do desenvolvimento positivo (Del Prette, & Del Prette, 2008b), porém poucos estudos examinaram quais fatores podem moderar efeitos negativos associados à vitimização entre adolescentes brasileiros, sendo examinando possíveis efeitos moderadores que professores e membros da equipe escolar podem ter no que diz respeito ao ajustamento acadêmico (ex., Alexander et al., 2011).

Embora algumas questões (ex., efeitos da vitimização no ajustamento psicológico) tenham sido relativamente bem estudados, ainda há algumas lacunas na literatura. É preciso aprofundar a compreensão sobre como a qualidade da relação entre professores e estudantes pode atuar como fator protetivo em relação ao impacto da vitimização entre pares no desempenho acadêmico. Além disso, no contexto brasileiro em particular, há espaço para a investigação sobre as estratégias específicas adotadas por professores diante de situações de vitimização. Espera-se que esta análise e discussão possa contribuir para o debate sobre formas pelas quais professores podem contribuir para o sucesso acadêmico.

3. MÉTODOS

Ao considerar os objetivos propostos para este trabalho, centrados no exame de comportamentos docentes como moderadores da associação entre a vitimização entre pares e ajustamento acadêmico dos estudantes, foi adotada uma abordagem com múltiplas amostras nas quais diferentes aspectos do problema são avaliados em três estudos, cujo delineamento é descrito a seguir.

3.1. Estudo 1: O papel moderador do suporte social na associação entre desempenho acadêmico e adversidades no clima escolar

O primeiro trabalho examina se o papel moderador do professor é eficaz para além de influências de outras fontes de suporte social como amigos e pais, na associação entre desempenho acadêmico e adversidades no clima escolar. Para atingir aos objetivos deste trabalho, foi utilizada uma abordagem quantitativa incluindo múltiplos informantes (estudantes, diretores), com um delineamento multinível transversal incluindo escolas das redes de ensino pública e privada brasileiras. A utilização de uma estratégia analítica multinível, ao invés de uma abordagem mononível, permitiu examinar as contribuições parciais de diferentes níveis de análise. Em termos estatísticos, esta abordagem permite avaliar melhor os erros associados aos níveis mais altos (ex.: sala de aula, escola), que são

frequentemente subestimados em técnicas tais como a regressão simples (Hoffman, Griffin, Gavin, 2000; Luke, 2004).

3.1.1. Participantes

Neste estudo foi realizada a análise secundária dos dados das edições 2003 e 2005 do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que é uma amostra nacionalmente representativa de estudantes em escolas brasileiras (INEP, 2001). A análise concentrou-se nos participantes da 8ª Série (9º Ano) do Ensino Fundamental que tinham 18 anos ou menos no ano de avaliação, com seleção de casos que possuísem dados completos nas variáveis de interesse, descritas a seguir. A partir destes critérios, foram incluídos 16205 participantes (Idade Média = 14,9 anos, $dp = \pm 1,07$) de 429 escolas avaliadas no SAEB 2003 e 14012 estudantes (Idade Média = 14,8 anos, $dp = \pm 1,01$) de 1315 escolas incluídas na edição 2005 do SAEB.

3.1.2. Instrumentos

Com o desempenho acadêmico como variável dependente, avaliado a partir de um teste padronizado de matemática aplicado aos participantes do SAEB 2003 e 2005, os preditores foram agrupados nos níveis individual e escolar. As medidas no nível individual foram obtidas a partir do questionário sócio-demográfico completado pelos estudantes, e incluíram sexo, status socioeconômico e suporte de professores. As medidas no nível escolar provêm do questionário preenchido

pelos diretores de cada escola, e concentraram-se na avaliação do clima escolar. As características dessas medidas são apresentadas a seguir.

Condição socioeconômica

A condição socioeconômica dos participantes examinada a partir do Critério Brasil de Classificação Econômica (ABEP, 2008), que é um composto ponderado da disponibilidade de certos equipamentos e serviços na casa (ex., banheiro, carro, empregada doméstica mensalista). Além disso, esta medida de condição econômica inclui a educação dos pais, sendo que neste trabalho o nível de educação mais alto entre os dois cuidadores citados foi utilizado em famílias biparentais.

Suporte de professores

A partir dos itens disponíveis nas bases de dados avaliadas (SAEB 2003 e 2005), quatro itens foram selecionados para avaliar o nível de suporte percebido dos professores (“Seu professor de Matemática dá importância ao que você diz”; “Seu professor de matemática elogia ou dá parabéns quando você tira boas notas”; “Seu professor de Matemática dá uma força para você estudar mais quando não tira notas boas”; “Quando você precisa de ajuda, o professor de Matemática está sempre pronto para lhe atender”). No SAEB 2003, todos os itens foram avaliados por meio de dois itens (1= Sim; 0= Não), sendo que no SAEB 2005 um dos itens (“Seu professor de Matemática dá importância ao que você diz”) foi avaliado por meio de uma escala de três pontos (0 = nunca, 1 = as vezes, 3 = sempre). A somatória das respostas em cada item foi utilizada na análise, com

escores mais altos indicando níveis mais altos de suporte. Esse fator demonstrou valores adequados de consistência interna na amostra estudada (Alfa de Cronbach = 0,69).

Clima escolar

O questionário completado pelos diretores foi utilizado para produzir uma medida do clima escolar, a qual indica o nível de adversidades neste ambiente. Inclui ítems avaliando a presença de problemas como a agressão entre estudantes na escola, além de outros indicadores de problemas graves no ambiente escolar, incluindo depredação do patrimônio, roubos e uso de drogas na escola.

Embora o questionário completado pelos diretores nestas edições do SAEB contasse com ítems específicos referentes a vitimização entre pares, seria até certo ponto uma falácia ecológica afirmar que as respostas neste nível de agregação refletiriam o comportamento específico de estudantes individuais nestas escolas. Desta maneira, conforme já explicado, as respostas dos diretores sobre episódios de agressão entre estudantes foram agregadas a outras questões relacionadas a problemas escolares, fornecendo um indicador global de adversidades no contexto escolar (Alfa de Cronbach = 0,84).

3.1.3. Plano de análise

As hipóteses de trabalho utilizadas para este estudo estão listadas abaixo, acompanhadas por estratégias específicas para a análise, que foi executada por meio do pacote estatístico *Hierarchical Linear and Nonlinear Modeling (HLM)*, desenvolvido por Raudenbush, Bryk e Congdon (2004). Conforme citado

anteriormente, a vantagem específica da modelagem multinível em relação à modelagem em um único nível está na consideração dos erros associados a cada nível de observação, sendo que no caso foi proposto um modelo com variáveis distribuídas nos níveis estudante e escola. Ou seja, ao invés de assumir que os efeitos das variáveis envolvidas no modelo seria uniforme entre as diferentes escolas, modelos multinível permitem avaliar se há variações entre diferentes agrupamentos (ex., escolas), permitindo também compreender o quanto cada nível (ex., indivíduo, turma, escola) pode contribuir para a explicação da variável de interesse.

Hipotetizou-se que adversidades no nível escolar, incluindo a vitimização, estariam relacionadas de forma negativa e significativa ao desempenho acadêmico dos participantes, sendo que esta associação seria moderada pelo nível de suporte docente percebido pelos estudantes. Em situações de maior suporte de professores o impacto da vitimização no desempenho escolar seria reduzido em comparação a estudantes que relatam níveis mais baixos de suporte docente, conforme o modelo proposto na hipótese de atenuação (Cohen, & Wills, 1985). A análise do modelo proposto foi feita por meio de regressão multinível, incluindo tanto efeitos diretos quanto interações relacionadas à hipótese de moderação proposta, sendo que, diante dos dados adicionais disponíveis, foram também analisadas as contribuições do suporte social de pares e pais como moderadores da associação entre o clima escolar adverso e o desempenho acadêmico.

3.2. Estudo 2: O papel moderador da qualidade da relação professor-aluno na associação entre vitimização e engajamento acadêmico

O segundo estudo proposto concentrou-se na avaliação de aspectos específicos da qualidade da relação entre professores e estudantes, inseridos como potenciais moderadores que podem exacerbar ou reduzir o impacto da vitimização entre pares no ajustamento acadêmico, avaliado em termos do engajamento acadêmico relatado por estudantes, sendo definido em termos da conduta e adesão a comportamentos acadêmicos adequados (engajamento comportamental), envolvimento e senso de pertencimento ao ambiente escolar (engajamento emocional) e investimento cognitivo nas atividades acadêmicas (engajamento cognitivo), de acordo com a abordagem de Fredricks et al. (2005) sobre engajamento acadêmico.

3.2.1. Participantes

Participaram do presente estudo 691 estudantes do segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º a 9º Anos) em 25 turmas de uma escola Pública na cidade de Curitiba (Paraná). A idade média dos participantes foi igual a 12,47 anos ($dp = \pm 1,50$), sendo 53,2% do sexo masculino. Quanto ao auto-relato da identidade étnico-racial, 47,3% dos participantes identificaram-se como brancos, 32,7% como pardos, 7,6% como pretos, 4,9% como amarelos e 3,2% como indígenas.

Em contato inicial com as instituições educacionais selecionadas por conveniência, foram explicados os objetivos e procedimentos exaustivamente aos

representantes escolares, enfatizando benefícios da investigação, sendo solicitada carta de anuência das instituições que aceitaram participar no estudo. A seguir, o projeto foi submetido ao comitê de Ética da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Uma carta convite para participação na pesquisa foi enviada para todos os alunos das turmas escolhidas, solicitando a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos pais (Anexo A), autorizando a participação dos alunos no projeto.

A aplicação dos questionários foi realizada em sala de aula, em horário agendado previamente com a coordenação da escola. O pesquisador, acompanhado de ao menos um assistente de pesquisa, explicou os objetivos do projeto de pesquisa, com ênfase para seus direitos como participantes (ex., abandonar a investigação se assim julgarem adequado, privacidade). Por fim, foi realizada a leitura do questionário de pesquisa em sessão de uma hora de duração, facilitando assim a compreensão do instrumento para participantes com dificuldades em leitura.

3.2.2. Instrumentos

Apresenta-se a seguir um sumário sobre os instrumentos utilizados no estudo (Tabela 1), e na sequência é feita a descrição dos instrumentos. Nos casos em que não havia versão disponível em língua portuguesa, foi realizada a tradução avaliada por meio de *backtranslation* e um estudo piloto para verificar a adequação dos instrumentos.

Tabela 1.

Sumário dos instrumentos utilizados no Estudo 2

Medida	Instrumento	Referência
1. Agressão entre pares	Agressão direta e relacional	Little, Henrich, Jones & Hawley (2003)
2. Vitimização	Escala de Agressão e Vitimização entre Pares (EVAP)	Cunha, Weber & Steiner (2009)
3. Ajustamento acadêmico	Escala de Engajamento Escolar	Fredricks et al. (2005)
4. Qualidade de relacionamento professor-aluno	Inventário da Rede de Relacionamentos - Versão da Qualidade de Relacionamentos (NRI-RQV)	Buhrmester & Furman (2008)

Agressão entre Pares

A agressão entre pares foi avaliada por meio de uma adaptação para o português da Escala de Formas e Funções da Agressão (Little et al, 2003), sendo que estes foram avaliados com o uso de seis ítems delineados para avaliar as formas de agressão direta e relacional, e ainda examinando expressões funcionais da agressão (reativa e pró-ativa), distribuídos em seis sub-escalas. Os participantes avaliaram os ítems por meio de uma escala de cinco pontos desde “realmente discordo” até “realmente concordo”. Considerando os objetivos deste trabalho, serão utilizados apenas os ítems das sub-escalas relacionadas às formas

de agressão direta (ex., “Eu bato ou chuto os outros”) e relacional (ex., “Eu espalho boatos sobre os outros”).

Vitimização entre Pares

A vitimização entre pares foi investigada a partir da sub-escala de vitimização da Escala de Agressão e Vitimização entre Pares (EVAP), que é um instrumento de auto-relato desenvolvido para investigar a agressão entre pares no contexto escolar, da segunda etapa do Ensino Fundamental até o Ensino Médio (Cunha, Weber & Steiner, 2009). Os sete itens que compõem a sub-escala de vitimização foram avaliados por meio do mesmo sistema utilizado para os itens de agressão, com cinco pontos desde “realmente discordo” até “realmente concordo”. Os itens desta sub-escala são apresentados no Anexo B.

Engajamento escolar

A escala desenvolvida por Fredricks, Blumenfeld, Friedel e Paris (2005) foi traduzida para o português e avaliada por *backtranslation*. Esta medida é composta por dezenove itens, avaliados por meio de uma escala de cinco pontos (1 = Realmente discordo, 2 = discordo, 3 = Não concordo nem discordo, 4 = Concordo, 5 = Realmente concordo). O instrumento inclui itens sobre o engajamento dos estudantes em sala de aula, sendo que o trabalho de Fredricks e cols. (2005) sugeriu uma solução incluindo três dimensões de engajamento nesta escala: comportamental (5 itens, ex.: Eu completo minhas tarefas a tempo), emocional (6 itens, ex.: Sinto-me chateado na escola) e cognitivo (8 itens, ex.: Eu confiro se minhas tarefas da escola tem erros).

Inventário da Rede de Relacionamentos – Versão da Qualidade dos Relacionamentos (NRI-RQV)

Furman e Buhrmester (1985) elaboraram a versão inicial desta escala para examinar as percepções de crianças e adolescentes a respeito de características de seus relacionamentos próximos (ex., pais, amigos). Na versão utilizada neste estudo foram obtidos dados a respeito da percepção dos participantes sobre a qualidade do relacionamento com amigos, pais e professores. Note-se que embora a versão de provisão social desta escala já esteja adaptada para o português (Van Horn & Marques, 2000), elaborada a partir da versão original do instrumento (Furman & Buhrmester, 1985), procedeu-se a tradução da versão da qualidade dos relacionamentos (NRI-RQV) pois a mesma contempla um conjunto de dimensões relacionais mais amplo que a anterior.

Desta maneira, para o presente estudo adaptou-se a versão conhecida como Inventário da Rede de Relacionamentos - Versão da Qualidade de Relacionamentos (NRI-RQV), elaborada por Buhrmester e Furman (2008). Nesta são combinados os ítems do Inventário da Rede de Relacionamentos (Furman & Buhrmester, 1985) e de uma medida de relacionamento familiar (Buhrmester, Camparo & Christensen, 1991). Nesta versão são incluídas dimensões positivas (aprovação, ex., “Com que frequência essa pessoa elogia você pelo tipo de pessoa que você é?”; companheirismo, ex. “Com que frequência você passa tempo se divertindo com esta pessoa?”; compartilhar intimidade, ex., “Com que frequência você diz a esta pessoa coisas que não quer que os outros saibam?”; satisfação, ex., “Quanto você está feliz com seu relacionamento com esta

pessoa?"; suporte emocional, ex., "Com que frequência você procura por esta pessoa por apoio em problemas pessoais?"), e negativas (pressão, ex., "Com que frequência esta pessoa obriga você a fazer coisas que não quer fazer?"; conflito, ex., "Com que frequência você e esta pessoa discordam e brigam um com o outro?"; crítica, ex., "Com que frequência esta pessoa aponta suas falhas ou coloca você para baixo."; dominância, ex., "Quando vocês não concordam sobre o que fazer, esta pessoa consegue que as coisas sejam do jeito que ela quer?"; exclusão, ex., "Com que frequência esta pessoa não inclui você nas atividades?"), sendo que uma dimensão positiva disponível em uma versão revisada da Versão de Provisão Social do instrumento foi também incluída: suporte instrumental (ex., "Quanto essa pessoa ensina você como fazer coisas que você não sabe?"), sendo que tal dimensão é analisada junto das dimensões positivas do NRI-RQV. Os itens da escala são avaliadas em escala de cinco pontos medindo a frequência ou intensidade dos comportamentos descritos (1 = nunca; 2 = quase nunca; 3 = às vezes; 4 = quase sempre; 5 = sempre).

Este instrumento possibilita obter informações sobre a contribuição específica de diferentes membros da rede de relacionamento para a vida social do participante. Embora no presente estudo as características da relação entre o professor e o participante seja a relação de maior interesse, foram coletados também dados a respeito da percepção dos participantes a respeito de seu relacionamento com os amigos e pais, que poderão ser utilizadas em futuras análises estimando o efeito moderador específico da interação entre professores e estudantes para além de outros relacionamentos relevantes.

3.2.3. Plano de análise

Embora os dados tenham sido analisados por meio de diversas técnicas quantitativas descritivas e inferenciais paramétricas, a questão principal do estudo foi avaliada por meio da regressão multinível. Tendo em vista que o software HLM (Raudenbush, Bryk, & Congdon, 2004), utilizado nesta análise, não permitiria o uso de variáveis latentes, decidiu-se conduzir a análise fatorial confirmatória das escalas em separado, avaliando assim a viabilidade do modelo de mensuração adotado.

O papel moderador docente na associação entre o engajamento acadêmico e o envolvimento em situações de vitimização foi analisado em seus efeitos na relação direta professor-aluno e também na relação mais ampla do professor com a turma em que cada aluno se inseria.

3.3. Estudo 3: Atitudes e intervenções propostas por professores diante da vitimização entre pares

De modo a complementar a primeira e segunda etapas do trabalho, nas quais aspectos específicos da qualidade da relação entre professores e alunos foram examinados como moderadores da associação entre vitimização e ajustamento acadêmico, nesta terceira etapa foi conduzido o exame de comportamentos docentes explicitamente vinculados à vitimização entre pares. Como exemplos desta abordagem destacam-se os trabalhos de Kochenderfer-Ladd e Pelletier (2008), Yoon e Kerber (2003) e Bauman, Rigby e Hoppa (2008).

Estes trabalhos oferecem informações relevantes a respeito de possibilidades de ação docente diante da vitimização entre pares, identificando

como atitudes de professores são preditoras de ações docentes diante da vitimização (Kochenderfer-Ladd, & Pelletier, 2008), e ainda detalhando estratégias adotadas por professores diante da vitimização (Bauman, Rigby, & Hoppa, 2008; Yoon, & Kerber, 2003). Porém, ainda é preciso investigar quais abordagens são adotadas por professores brasileiros diante de tais episódios. Desta maneira, esta etapa do trabalho concentrou-se na exploração a respeito das atitudes e respostas específicas utilizadas por professores brasileiros diante da vitimização entre pares, utilizando uma abordagem mista que incluiu a coleta de respostas abertas de professores a respeito de possíveis respostas a cenários de vitimização e respostas fechadas a itens avaliando a percepção docente sobre as situações apresentadas.

3.3.1. Participantes

Participaram do estudo setenta professores recrutados em três escolas situadas em um grande centro urbano (Curitiba, PR), com idade média de 37,45 anos de idade ($dp=\pm 9,14$). Destes, 74,3% eram mulheres ($N=52$), 17,1% ($n = 12$), homens ($n = 12$) e 6 não responderam ao item sobre sexo (8,6%). Quanto a autoidentificação étnico-racial dos participantes, foram utilizadas as categorias propostas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em censos da população brasileira, sendo 68,6% brancos ($n = 48$), 17,1% pardos ($n = 12$), 5,7% negros ($n = 4$) e 8,6% não-identificados ($n = 6$). O termo de consentimento livre e esclarecido preenchido pelos professores participantes é apresentado no Anexo C.

Verificou-se que a amostra apresentou variabilidade expressiva quanto ao número de anos de docência, sendo que em média os participantes tinham 12,24 anos de experiência docente ($dp = \pm 8,20$). Participaram professores de onze disciplinas, incluindo artes, ciências, matemática, educação física, ensino religioso, física, geografia, história, língua estrangeira, português e sociologia.

3.3.2. Instrumentos

A partir do trabalho de Yoon e Kerber (2003) e Bauman e Del Rio (2006), sete vinhetas ilustradas foram desenvolvidas, apresentando incidentes de agressão direta ($n = 4$) e relacional ($n = 3$), com exemplo de vinheta apresentado no Anexo D. Para elaborar as ilustrações de cenários de vitimização, inicialmente foram elaboradas sete vinhetas escritas descrevendo situações de vitimização. A seguir, estas vinhetas foram apresentadas a um ilustrador profissional e, nesta etapa, foi solicitada a criação de personagens com aparência adolescente, do sexo masculino e com características físicas diversas em termos étnicos. Estes personagens foram então utilizados para criar as versões ilustradas das sete vinhetas propostas. Finalmente, as ilustrações foram apresentadas a dois especialistas, que sugeriram ajustes para aperfeiçoar as vinhetas ilustradas.

Cada vinheta era seguida de questões abertas sobre as possíveis reações do professor em relação aos estudantes envolvidos e à situação em geral, sem identificá-los como agressores, vítimas ou expectadores. Além disso, as questões abertas sobre cada situação eram seguidas por quatro questões fechadas avaliando a percepção dos professores quanto à (a) necessidade de intervenção docente, (b) gravidade do incidente, (c) autoeficácia para lidar com situações

similares e (d) frequência de episódios similares em suas próprias escolas. Além disso, foram coletados dados sócio-demográficos dos professores participantes (sexo, identificação racial, nível de escolaridade, experiência docente).

Finalmente, para avaliar a percepção dos professores sobre sua própria participação em episódios de vitimização quando eram estudantes, foi apresentado um item (“Pensando em seus tempos escolares, como você se caracterizaria no que diz respeito à vitimização entre pares ou bullying”), ao qual os participantes poderiam responder com as opções (a) agressor, (b) vítima e agressor, (c) vítima, (c) assistia a vitimização ocorrer e (d) não envolvido (não observava situações de vitimização). O questionário completo foi intitulado Percepções Docentes sobre a Vitimização entre Pares (PDVP).

3.3.3. Plano de análise

As respostas dos professores à questão sobre possíveis estratégias para lidar com cada situação de vitimização apresentada foram submetidas a análise de conteúdo (Bardin, 1977) utilizando como referência as categorias propostas por Bauman e Del Rio (2006) em trabalho exploratório similar, no qual um sistema de categorias distinto foi utilizado para a análise de respostas de docentes a agressores (ignorar, disciplinar, envolver pares, promover habilidades, envolver recursos adultos) e vítimas (ignorar, envolver pares, promover habilidades, repreender).

As respostas docentes identificadas neste estudo foram analisadas em relação aos personagens envolvidos (agressor, vítima, expectador) e tipos de vitimização (direta, relacional), permitindo avaliar possíveis variações nas

estratégias utilizadas diante dos diferentes tipos e categorias de envolvimento na vitimização. Por fim, além da descrição das variáveis relativas à percepção dos professores quanto aos episódios de vitimização propostos, foi investigada a associação entre as respostas docentes a estas situações e as variáveis relacionadas à percepção de professores sobre as situações apresentadas (ex., gravidade da situação).

4. Resultados: O papel moderador do suporte social na associação entre desempenho acadêmico e adversidades no clima escolar

No primeiro estudo conduzido neste trabalho, foram utilizados dados do SAEB 2003 e 2005 para avaliar o potencial moderador do suporte social na associação entre adversidade no ambiente escolar e desempenho acadêmico. Procedeu-se inicialmente a preparação das variáveis selecionadas nas edições do SAEB 2003 e 2005 para a análise, conforme critérios definidos no método deste estudo. A síntese descritiva das variáveis utilizadas para a análise é apresentada na Tabela 2.

Tabela 2.

Estatística descritiva das variáveis no nível discente e escolar

	SAEB 2003				SAEB 2005			
	Média	± dp	Mínimo	Máximo	Média	± dp	Mínimo	Máximo
L1: Estudante								
Proficiência matemática	259,42	54,78	116,32	428,24	249,33	55,69	93,95	431,52
Condição sócioeconômica	23,89	8,82	0,00	42,00	23,65	8,33	0,00	42,00
Suporte parental	6,53	2,88	0,00	12,00	7,08	2,88	0,00	12,00
Amizade	0,86	0,35	0,00	1,00	0,86	0,35	0,00	1,00
Suporte docente	3,27	1,11	0,00	4,00	3,93	1,32	0,00	5,00
L2: Escola								
Clima escolar	5,27	3,94	0,00	20,00	5,82	4,34	0,00	21,00

Nota. dp = desvio padrão da média.

A seguir, procedeu-se a análise preliminar da correlação entre as variáveis nas amostras do SAEB 2003 (Tabela 3) e SAEB 2005 (Tabela 4), com o uso da correlação de Pearson (r). As correlações bivariadas entre as variáveis inseridas no nível individual do modelo e a performance na prova de matemática foram semelhantes no que diz respeito à direção dos efeitos, sendo que a magnitude dos efeitos apresentou algumas variações entre as duas amostras. Cabe notar que o tamanho expressivo das amostras estudadas influenciou os resultados desta análise bivariada, sendo que embora todas variáveis tenham apresentado correlações estatisticamente significativas entre si, algumas das associações observadas tem magnitude bastante pequena (ex., suporte parental e sexo).

Tabela 3.

Intercorrelações entre performance na prova de matemática e características individuais dos participantes do SAEB 2003

	1	2	3	4	5
1 Proficiência Matemática	—				
2 Sexo	-0,12**	—			
3 Condição Socioeconômica	0,51**	-0,09**	—		
4 Suporte Parental	-0,13**	-0,02**	-0,02**	—	
5 Amizades	0,02**	-0,05**	0,02*	0,08**	—
6 Suporte Docente	0,03**	0,02**	-0,05**	0,09**	0,11**

Nota: Sexo: 0 = masculino; 1 = feminino; * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$.

Tabela 4.

Intercorrelações entre performance na prova de matemática e características individuais dos participantes do SAEB 2005

	1	2	3	4	5
1 Proficiência Matemática	—				
2 Sexo	-0,01**	—			
3 Condição Socioeconômica	0,49**	-0,06**	—		
4 Suporte Parental	-0,12**	-0,02**	-0,02**	—	
5 Amizades	0,05**	-0,06**	0,04**	0,08**	—
6 Suporte Docente	0,02**	0,04**	-0,04**	0,18**	0,11**

Nota: Sexo: 0 = masculino; 1 = feminino; ** $p < 0,001$.

Dentre as correlações examinadas, destaca-se claramente a importância positiva da condição sócio-econômica para o desempenho acadêmico dos estudantes. No que diz respeito ao sexo, em geral os participantes do sexo masculino apresentaram desempenho mais alto, embora que este efeito seja praticamente irrelevante na amostra do SAEB 2005 ($r = 0,01$, $p < 0,001$).

Ao examinar as associações entre a performance na prova de matemática e as três fontes de suporte acadêmico estudadas, verificou-se associações positivas para os itens relativos a ter muitos amigos na escola e a percepção de suporte docente. Porém, uma associação negativa foi verificada entre a performance em matemática e a variável utilizada para avaliar o nível de suporte parental para as atividades acadêmicas do estudante. Este achado em particular será discutido de forma mais detalhada após a apresentação dos resultados da análise multinível.

Após preparar os dados atendendo aos critérios propostos no método do estudo, um procedimento de modelação hierárquica (ou multinível) foi conduzido utilizando dois níveis: estudantes e escolas. Tal abordagem permite a avaliação mais apropriada das contribuições parciais de cada nível de análise, dentre outras vantagens (Lee, 2000). O programa HLM para Windows (Raudenbush, Bryk, & Congdon, 2004), foi utilizado para conduzir as análises de regressão multinível. No primeiro passo, o teste do modelo nulo foi realizado para identificar a proporção da variância associada a cada nível hierárquico. Neste modelo, a única variável inserida foi a performance em matemática como dependente, sem que nenhuma variável independente fosse inserida.

A partir das informações obtidas no modelo nulo foi calculado o coeficiente de correlação intraclasse (CCI), que é a razão de variância entre e dentro dos grupos. O CCI para o SAEB 2003 foi de 0,42, e para o SAEB 2005 0,40, sugerindo que respectivamente 42% e 40% da variância na performance em matemática destas amostras estava no nível hierárquico mais alto, enquanto o restante da variância estaria associado aos estudantes que participaram destas edições do SAEB. Diante de tais achados, foi dada continuidade ao exame do modelo por meio da abordagem multinível.

Para a análise, o sexo dos participantes e sua condição socioeconômica foram inseridos no nível individual. Tendo em vista que havia um interesse específico no exame da associação entre a performance dos estudantes em matemática e fontes potenciais de suporte social, as variáveis associadas aos amigos, pais e professores também foram inseridas no nível estudantil. A influência contextual das adversidades no clima escolar foram inseridas no nível

escolar. Por fim, os termos de interação entre as variáveis no nível estudantil e as interações entre potenciais fontes de suporte e o clima escolar foram inseridas no modelo. Desta maneira, foi possível avaliar se tais fontes de suporte estão associadas de forma similar entre diferentes sexos e condições socioeconômicas. Para além disso, a análise da interação entre as três fontes de suporte e o nível de adversidade no clima escolar permitiu examinar os efeitos moderadores de tais fontes de suporte, reduzindo o potencial impacto negativo de tais dificuldades.

Este modelo foi testado sem quaisquer alterações na base de dados do SAEB 2003 e SAEB 2005, com o propósito de verificar se estes resultados seriam replicados nas duas amostras. Os resultados do modelo avaliado são apresentados na Tabela 5.

Conforme apontado previamente, o objetivo principal deste estudo era examinar a associação entre a performance em matemática e o contexto escolar, incluindo fontes de suporte e clima escolar adverso, para além da influência de algumas características individuais de estudantes (sexo e condição socioeconômica). O coeficiente de regressão relativo ao sexo revelou que os participantes do sexo masculino apresentaram escores mais altos que o de participantes do sexo feminino nas provas de matemática, nas duas amostras, embora a diferença fosse ligeiramente menor na amostra do SAEB 2005.

A condição socioeconômica dos estudantes foi associada positivamente ao desempenho acadêmico nas duas amostras, embora a magnitude do coeficiente seja relativamente menor na amostra do SAEB 2005. O desempenho em matemática era mais alto entre participantes de condição socioeconômica mais alta, em relação aos participantes de condição socioeconômica mais baixa.

Tabela 5.

Performance em matemática regredida em fatores individuais e escolares

	SAEB 2003		SAEB 2005	
	b	E.P.	B	E.P.
Intercepto	261,10 **	0,72	258,11 **	0,72
L1 Sexo	-11,35 **	2,51	-10,60 **	2,83
L1 Condição socioeconômica (CS)	1,21 **	0,12	1,07 **	0,15
L1 Suporte parental (SP)	-2,98 **	0,35	-4,00 **	0,40
L1 Amizades (AM)	-0,46	1,56	-1,33	1,81
L1 Suporte docente (SD)	9,09 **	1,89	7,56 **	1,39
L2 Clima escolar (CE)	-3,01 **	0,18	-4,03	0,21
Interações L1				
CS X SP	0,02	0,02	0,02	0,02
CS X AM	0,13	0,13	0,32 *	0,15
CS X SD	0,08 *	0,08	-0,04	0,06
Sexo X SP	0,24	0,24	0,86 **	0,26
Sexo X AM	2,13	2,13	0,64	2,23
Sexo X SD	1,17	1,17	0,91	0,88
SP X AM	0,34	0,34	1,29 **	0,38
SP X SD	0,19	0,19	-0,05	0,15
SD X AM	1,50	1,50	0,17	1,24
SD X SD	0,15 **	0,04	-0,13 *	0,04
Interações L1 x L2				
CE X SP	0,06	0,03	-4,00 **	0,40
CE X AM	-0,73 *	0,28	-1,33	1,81
CE X SD	-0,46	0,29	7,56 **	1,39

Nota. Sexo: 0 = masculino; 1 = feminino; L1: estudante, L2: escola; * p < 0,05; ** p < 0,001, CS = Condição socioeconômica, SP = Suporte parental, AM = Amizade, CE = Clima escolar.

Suporte parental

A variável identificada como suporte dos pais foi inserido no nível individual, exibindo uma associação curvilínea com a performance em matemática nas duas amostras. Níveis mais altos de suporte parental apresentaram-se associados a níveis mais baixos de performance acadêmica, enquanto que entre aqueles estudantes que relataram níveis mais baixos de suporte parental a performance nas provas de matemática foi mais alta. Ao examinar as interações associadas ao suporte parental, uma moderação estatística significativa foi verificada entre o sexo dos participantes e o suporte parental, porém apenas na amostra do SAEB 2005, com uma diferença mais ampla na performance de meninos e meninas nos níveis mais baixos de suporte parental (Figura 3).

Figura 3. Performance em matemática predita pelo nível de suporte parental e sexo dos participantes

Além disto, o suporte parental interagiu significativamente com a variável utilizada para examinar a influência de relações positivas com pares na escola, avaliada por meio do item em que o estudante relatou se tinha ou não muitos amigos na escola, sendo que esta interação foi verificada apenas na amostra do SAEB 2005 (Figura 4). Nos níveis mais baixos de suporte parental, estudantes que não relataram ter tantos amigos apresentaram níveis mais altos de performance em matemática, sendo que o reverso desta situação foi verificado em níveis mais altos de suporte parental, com aqueles que relataram possuir muitos amigos na escola apresentando desempenho um pouco mais alto que o de seus pares que não relataram ter muitos amigos.

Figura 4. Performance em matemática predita pelo nível suporte parental e amizades na escola

Amizades

A variável dicotômica em que participantes relataram se tinham ou não muitos amigos na escola não apresentou efeitos diretos estatisticamente significativos. No entanto, esta variável interagiu significativamente com o suporte parental na amostra do SAEB 2005, conforme já foi mencionado. Além disto, esta percepção quanto a relações de amizade com os pares na escola associou-se de modo significativo ao clima escolar na amostra do SAEB 2003, em uma interação entre níveis (Figura 5).

Figura 5. Performance em matemática predita por ter amigos e clima escolar.

Nota. Níveis mais altos de clima escolar indicam problemas mais severos.

Esta interação entre níveis no SAEB 2003 sugere que em escolas com níveis mais baixos de problemas, aqueles que tem muitos amigos tiveram o desempenho na prova de matemática um pouco mais elevado que seus pares que não relataram ter muitos amigos. Entretanto, uma diferença mais ampla foi

verificada em escolas com níveis mais altos de adversidade no clima escolar, conforme relato dos diretores. Neste contexto, a associação verificada nos níveis mais baixos inverteu-se, e aqueles que não relataram ter muitos amigos apresentaram níveis de performance na prova de matemática mais altos que seus pares que tinham muitos amigos em tais escolas.

Suporte de Professores

Nas duas amostras (SAEB 2003 e SAEB 2005), o suporte de professores apresentou associações à performance nas provas de matemática de forma curvilínea. Em níveis mais baixos de suporte, haviam poucos efeitos observáveis do suporte de professores, enquanto que após um ponto intermediário o suporte de professores demonstrou-se associado a níveis mais altos de performance.

No que diz respeito aos termos de interação, o suporte de professores interagiu significativamente com a condição socioeconômica dos participantes, mas apenas na amostra do SAEB 2003 (Figura 6), com uma curva mais acentuada na associação entre suporte de professores e performance dos estudantes de condição socioeconômica mais elevada, em comparação a seus pares de nível socioeconômico mais baixo. Uma interação entre níveis foi verificada na amostra do SAEB 2005 (Figura 7), com uma associação mais intensa entre o suporte de professores e a performance dos estudantes nas escolas em que os diretores relataram níveis mais baixos de problemas.

Figura 6: Performance em matemática predita pelo suporte docente e condição socioeconômica do estudante

Figura 7: Performance em matemática predita pelo suporte docente e clima escolar

Clima Escolar

O nível de problemas severos, conforme relato dos diretores das escolas avaliadas, apresentou-se negativamente associado à performance dos estudantes nas duas amostras, sendo que esta associação foi mais forte na amostra do SAEB 2005. Nas circunstâncias em que o clima escolar era marcado por níveis mais altos de problemas, a performance dos estudantes na prova de matemática apresentou-se mais baixa em comparação a estudantes que frequentavam escolas onde os níveis de problemas não eram tão severos.

Por fim, para avaliar a proporção de variância explicada em cada nível, calculou-se o pseudo r-quadrado utilizando a fórmula sugerida por Kreft and Leeuw (1998), na qual a variância explicada é dividida pela variância total do modelo nulo ou irrestrito. No nível dos estudantes, o pseudo r-quadrado foi igual a 0,06 para a amostra do SAEB 2003 e 0,08 no SAEB 2005. Já no nível escolar, o valor do pseudo r-quadrado encontrado a partir do modelo apresentado acima foi igual a 0,55 no SAEB 2003 e 0,59 no SAEB 2005. Deste modo, nas bases de dados do SAEB 2003 e 2005 este modelo foi capaz de explicar respectivamente 6% e 8% da variância intra-escolar (estudantes), enquanto que no nível interescolar o modelo respondeu por 55% e 59% da variância. Considerando-se que nas duas amostras mais de 40% da variância no desempenho nas provas de matemática pode ser atribuído a diferenças entre as escolas envolvidas, o modelo examinado demonstrou-se especialmente bem sucedido quanto à explicação da variabilidade entre os agrupamentos escolares analisados.

Discussão

Embora a hipótese relacionada à influência negativa de problemas escolares na performance de estudantes tenha sido sustentada, as interações entre níveis verificando o potencial moderador do suporte social diante de adversidades no clima escolar não ofereceram resultados substantivos que pudessem ser replicados nas duas amostras. A análise das três fontes de suporte social incluídas no estudo ofereceram alguns resultados estatisticamente significativos que se apresentaram estáveis nas duas amostras, ao menos no que diz respeito à direção da associação.

A associação entre o suporte parental e a performance na prova de matemática pode ser definida como negativa para as duas amostras. Embora este possa parecer um achado contra-intuitivo, vale notar que estudos anteriores ofereceram resultados semelhantes (Fan, Chen, 2001; Fan, 2001). Uma hipótese plausível para compreender tais achados é que o envolvimento direto dos pais nas atividades acadêmicas de adolescentes responde ao histórico de desempenho acadêmico dos estudantes.

Assim, não deveria ser surpreendente verificar que a performance acadêmica de estudantes torna-se menos e menos dependente da intervenção direta dos pais conforme esses estudantes desenvolvem suas competências acadêmicas, particularmente durante a adolescência. Assim, tanto a história de desempenho acadêmico quanto o nível de autonomia dos adolescentes pode estar desempenhando um papel importante nesta associação.

Adicionalmente, considerando que tanto as relações entre pais e filhos quando o desempenho acadêmico são particularmente complexos, outros

mecanismos de mediação e moderação por meio dos quais os pais podem influenciar o desempenho acadêmico de seus filhos podem ser considerados, como por exemplo os estilos de controle parental (Dornbusch et al., 1987; Salvador, 2007). Vale notar que a literatura recente sobre a influência parental tem sofrido revisões importantes, especialmente a partir do trabalho seminal de Hakan e Kerr (2000) sobre monitoria parental. Os autores destacaram a importância de considerar não apenas as tentativas de supervisão por parte dos pais, especialmente na adolescência, já que o conhecimento parental sobre o comportamento real de seus filhos depende de aspectos como por exemplo o quanto estes filhos estão dispostos a contar o que realmente ocorre em suas vidas para os pais. Desta maneira, considerar o papel ativo do adolescente ao investigar a influência parental pode expandir a compreensão sobre processos como o envolvimento parental nas atividades acadêmicas dos filhos.

A falta de significância estatística verificada para os coeficientes de regressão associados ao item em que foi avaliado se os estudantes tinham muitos amigos na escola não é inteiramente surpreendente. É possível que esta falta de significância esteja associada à amplitude restrita e dicotômica de alternativas para responder ao item, e também à formulação da questão, que pode ter sido interpretada pelos participantes de forma muito variada. Para contrabalancear tais fragilidades, seria preciso contar com uma questão com mais pontos na escala de resposta ou, ainda melhor, com outros itens explorando as relações de amizade do estudante na escola.

Apesar disto, verificou-se na amostra do SAEB 2003 uma diferença interessante ao examinar a interação entre ter muitos amigos e o clima escolar

adverso, enquanto que no SAEB 2005 uma interação no nível individual foi verificada entre ter muitos amigos e o nível de suporte parental. Embora tais interações vinculadas à percepção dos participantes sobre ter amigos na escola devam ser interpretadas com cuidado diante de tais limitações, estas oferecem certo suporte à hipótese de que relações positivas com os pares são fontes relevantes de suporte social no que diz respeito ao desempenho acadêmico.

Os resultados a respeito da relevância do suporte de professores para o desempenho acadêmico enfatizam a importância da promoção de relações positivas entre professores e estudantes, e são consistentes com a hipótese de atenuação (Cohen, & Wills, 1985). Tais interações são fontes relevantes de suporte social, com impacto significativo no desempenho acadêmico de estudantes (Wentzel, 1998; Hamre, Pianta, 2001; Pianta, Stuhlman, 2004).

Entretanto, é também plausível que o nível de suporte de professores esteja associado ao desempenho acadêmico prévio do estudante, com níveis mais altos de performance sendo recompensados com elevação no suporte e qualidade geral da relação do professor com o estudante, enquanto que aqueles estudantes que apresentam desempenho empobrecido recebem cada vez menos suporte dos professores. Desta maneira, este resultado poderia refletir o círculo vicioso das profecias autorealizadoras (Rosenthal, & Jacobson, 1981).

A associação negativa verificada entre a medida de adversidade no clima escolar e a performance acadêmica dos estudantes não foi inesperada, e destaca como certos problemas que são geralmente avaliados no nível individual (ex., agressão e vitimização entre estudantes) podem ter efeitos prejudiciais que estão além do alcance de abordagens analíticas que desconsideram o contexto nas

abordagens analíticas e interpretações. Além disso, embora as interações entre níveis do clima escolar com o suporte de professores e ter amigos na escola não tenham sido verificadas nas duas amostras estudadas, é plausível que a relação do estudante com professores e colegas da escola seja particularmente influenciada pelo contexto escolar, onde tais interações ocorrem.

5. Resultado: O papel moderador da qualidade da relação professor-aluno na associação entre vitimização entre pares e engajamento acadêmico

No contexto do problema de pesquisa proposto neste trabalho, este estudo destaca-se como o principal quanto ao exame da questão de trabalho. Aspectos específicos da relação professor-aluno são examinados como potenciais moderadores da relação entre o envolvimento de estudantes em situações de vitimização e o engajamento acadêmico.

Análise dos instrumentos utilizados

Conforme descrito na seção de métodos, exceto pela escala de vitimização (Cunha, Weber, & Steiner, 2009), os demais instrumentos adotados não foram utilizados em outras pesquisas com amostras brasileiras. Deste modo, antes da análise de consistência dos ítems, procedeu-se uma análise fatorial confirmatória de cada instrumento utilizando o pacote estatístico M-plus, versão 6.0 (Muthén, & Muthén, 2006).

O uso da análise fatorial confirmatória a partir da modelagem de equações estruturais possibilitou a criação de construtos latentes para as dimensões de interesse (ex., agressão direta, agressão relacional, vitimização) a partir das variáveis observadas (ítems das escalas). Deste modo, foi possível verificar se o modelo de mensuração proposto pelos autores destes instrumentos era consistente com os dados observados nesta amostra.

Escalas de Agressão e Vitimização

Conforme mencionado, o primeiro passo na análise das escalas de agressão direta e relacional (Little et al, 2003) e vitimização (Cunha, Weber, & Steiner, 2009) foi a análise fatorial confirmatória dos dados destas escalas simultaneamente. Considerou-se que as mesmas podem ser examinadas em uma mesma categoria dentre as interações hostis entre pares, sendo associadas positivamente entre si (Cunha, 2009). Os resultados desta análise são apresentados na Figura 8.

Conforme esperado, o modelo apresentou uma representação satisfatória dos dados, de acordo com os critérios apresentados por Kline (2011): $\chi^2 = 229,06$, g.l. = 60, $p < 0,05$; índice comparativo de ajuste (CFI) = 0,95; erro de aproximação da raiz quadrática média (RMSEA) = 0,06; e raiz quadrada do erro quadrático médio (SRMR) = 0,04. Note-se porém que foi necessário correlacionar quatro dentre os indicadores da vitimização, sendo tal procedimento justificável considerando que envolvia variáveis relacionadas a um fator latente comum.

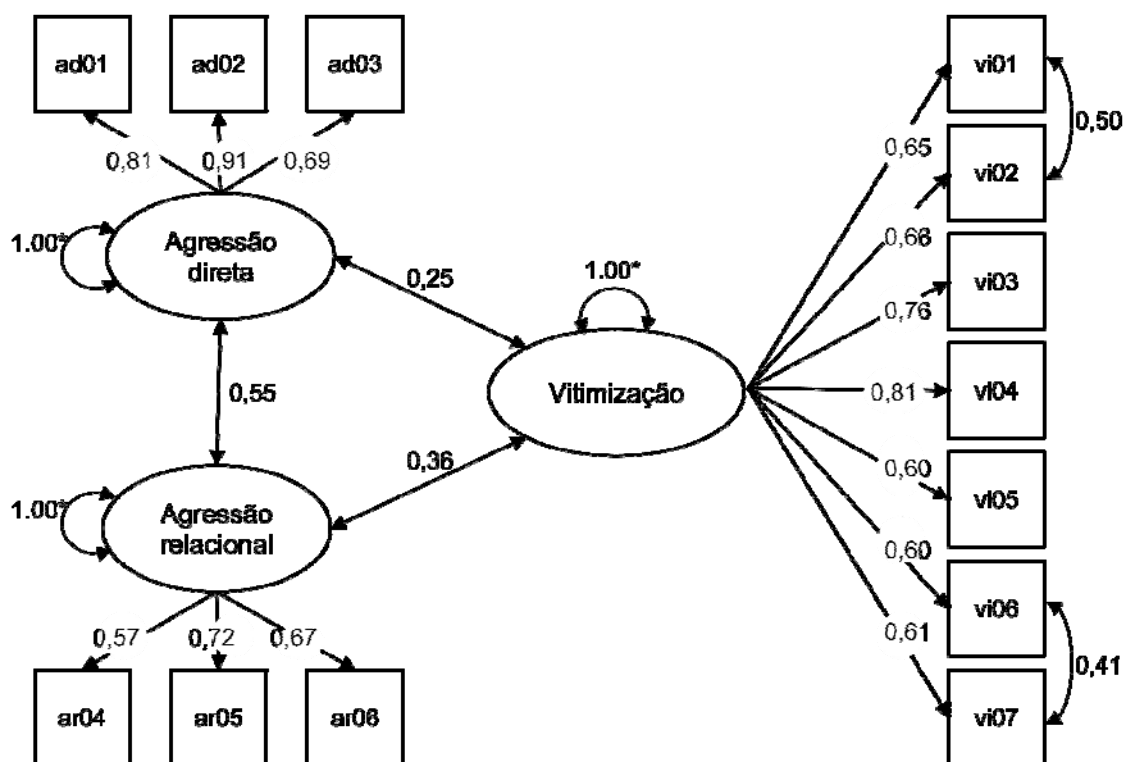


Figura 8. Análise fatorial confirmatória das escalas de agressão e vitimização

Nota. * $p < 0,05$

Tabela 6.

Estadística descritiva e índices de consistência interna para escalas de agressão e vitimização

Dimensões	Alfa de Cronbach	Média	$\pm dp$	Mínimo	Máximo
Agressão direta	0,85	2,04	1,03	1,00	5,00
Agressão relacional	0,69	1,69	0,75	1,00	5,00
Vitimização	0,86	2,08	0,88	1,00	5,00

A análise da estrutura fatorial das escalas de agressão e vitimização revelou resultados adequados para pesquisa, e assim procedeu-se a análise da consistência interna destas escalas, sendo que foram verificados índices adequados para pesquisa nos três fatores (Tabela 6). Na Tabela 6 é também apresentada a síntese das estatísticas descritivas dessas escalas.

Inventário da Rede de Relacionamentos – Versão da Qualidade dos Relacionamentos

Embora na análise preliminar das dimensões do NRI-RQV relativas aos professores tenha ocorrido a identificação de dimensões do instrumento com valores de consistência interna relativamente baixos (ex., exclusão, alfa de Cronbach = 0,55), tais valores estavam próximos ou mesmo acima daqueles encontrados pelos autores em algumas das dimensões de relacionamento nos estudos iniciais sobre esta versão da escala (Buhrmester & Furman, 2008). Além disso, verificou-se que a exclusão de qualquer item não melhoraria expressivamente estes índices de consistência interna.

Considerando a literatura consultada sobre versões alternativas do NRI-RQV (ex.: Buhrmester & Furman, 2008, 2009), esperava-se verificar uma estrutura hierárquica para o instrumento. De acordo com este modelo, os itens do NRI-RQV estariam associados a onze fatores de primeira ordem os quais, por sua vez, estariam subdivididos em dois fatores de segunda ordem englobando características positivas (aprovação, companheirismo, suporte instrumental, revelação íntima ou intimidade, satisfação) e negativas (conflito, crítica, dominância, exclusão, pressão) do relacionamento professor-aluno. Portanto, a

análise fatorial confirmatória do NRI-RQV foi executada a partir deste modelo hierárquico.

A síntese do modelo é apresentada na Figura 9, sendo importante ressaltar que foi inserida uma correlação entre os fatores positivos suporte emocional e revelação íntima, a qual possibilitou o ajuste do modelo adequadamente aos dados utilizados (Kline, 2011): $\chi^2 = 1231,47$, g.l. = 482, $p < 0,05$; CFI = 0,90; RMSEA = 0,05; e SRMR = 0,07. Embora estas dimensões se encontrem fortemente integradas, e possivelmente representem um único fator para este relacionamento específico, foi mantida a estrutura proposta por Buhrmester & Furman (2008), sendo que estudos posteriores poderão esclarecer a necessidade de integrar essas dimensões, ao menos no que diz respeito à interação professor-aluno.

A análise da consistência interna das dimensões utilizadas nos fatores de primeira ordem é apresentada na tabela 7. Conforme mencionado anteriormente, dentre as onze dimensões estudadas, algumas apresentaram índices de consistência interna abaixo do valor esperado de 0,60 (dominância e exclusão). Desta maneira, as análises envolvendo tais itens podem ter sido afetadas por certa redução no poder estatístico. Os escores médios dos participantes no NRI-RQV foram calculados tanto para as dimensões positivas quanto negativas (Tabela 7). Destaca-se que a avaliação dos participantes quanto a intimidade com seus professores apresentou os escores médios mais baixos dentre as dimensões estudadas, enquanto a dimensão suporte instrumental destacou-se com os mais altos escores em geral quanto à interação professor-aluno.

Figura 9. Análise fatorial confirmatória do Inventário da Rede de Relacionamentos
– Versão da Qualidade de Relacionamentos (Professor-Aluno)

Nota. * $p < 0,05$

Tabela 7.

Estatística descritiva de dimensões do NRI-RQV

Dimensões do NRI-RQV	Alfa de Cronbach	Média	±dp	Mínimo	Máximo
Positivas					
Aprovação	0,75	2,66	1,08	1,00	5,00
Companheirismo	0,61	1,96	0,85	1,00	5,00
Apoio emocional	0,68	1,81	0,95	1,00	5,00
Apoio instrumental	0,74	3,24	1,15	1,00	5,00
Intimidade	0,64	1,46	0,71	1,00	5,00
Satisfação	0,81	2,74	1,21	1,00	5,00
Negativas					
Conflito	0,75	1,86	0,95	1,00	5,00
Crítica	0,74	2,12	1,11	1,00	5,00
Dominância	0,59	2,42	1,06	1,00	5,00
Exclusão	0,55	2,11	0,96	1,00	5,00
Pressão	0,69	2,41	1,15	1,00	5,00

Escalas de Engajamento Acadêmico

Na análise preliminar da consistência interna escalas de engajamento (Fredricks et al., 2005), detectou-se um problema quanto ao item 20, da escala de engajamento comportamental. Embora este item tenha sido traduzido como “Quando estou na aula, apenas ajo como se estivesse trabalhando”, a conotação de “agir como se estivesse trabalhando” no item original fazia referência a fingir que está trabalhando, sendo que o escore do item era revertido, indicando que escores mais altos na pontuação original seriam indicadores de menor engajamento comportamental. Ao apagar este item, a consistência interna da

escala de engajamento comportamental foi aumentada em 0,10, resultando em um alfa de Cronbach de 0,71.

Foi realizada a seguir a análise fatorial confirmatória das escalas de engajamento cognitivo, comportamental e emocional. Note-se que embora a versão original da escala as dimensões tenham sido tratadas separadamente (Fredricks et al, 2005), adotou-se uma abordagem baseada em uma estrutura latente hierárquica, sendo que as variáveis latentes de engajamento cognitivo, comportamental e emocional foram consideradas indicadores de uma dimensão global de engajamento acadêmico.

Os resultados da análise fatorial confirmatória das escalas de engajamento acadêmico são apresentados na Figura 10. Conforme esperado, o modelo apresentou uma representação satisfatória dos dados (Kline, 2011): $\chi^2 = 596,70$, g.l. = 145, $p < 0,05$; CFI = 0,90; RMSEA = 0,07; e SRMR = 0,05.

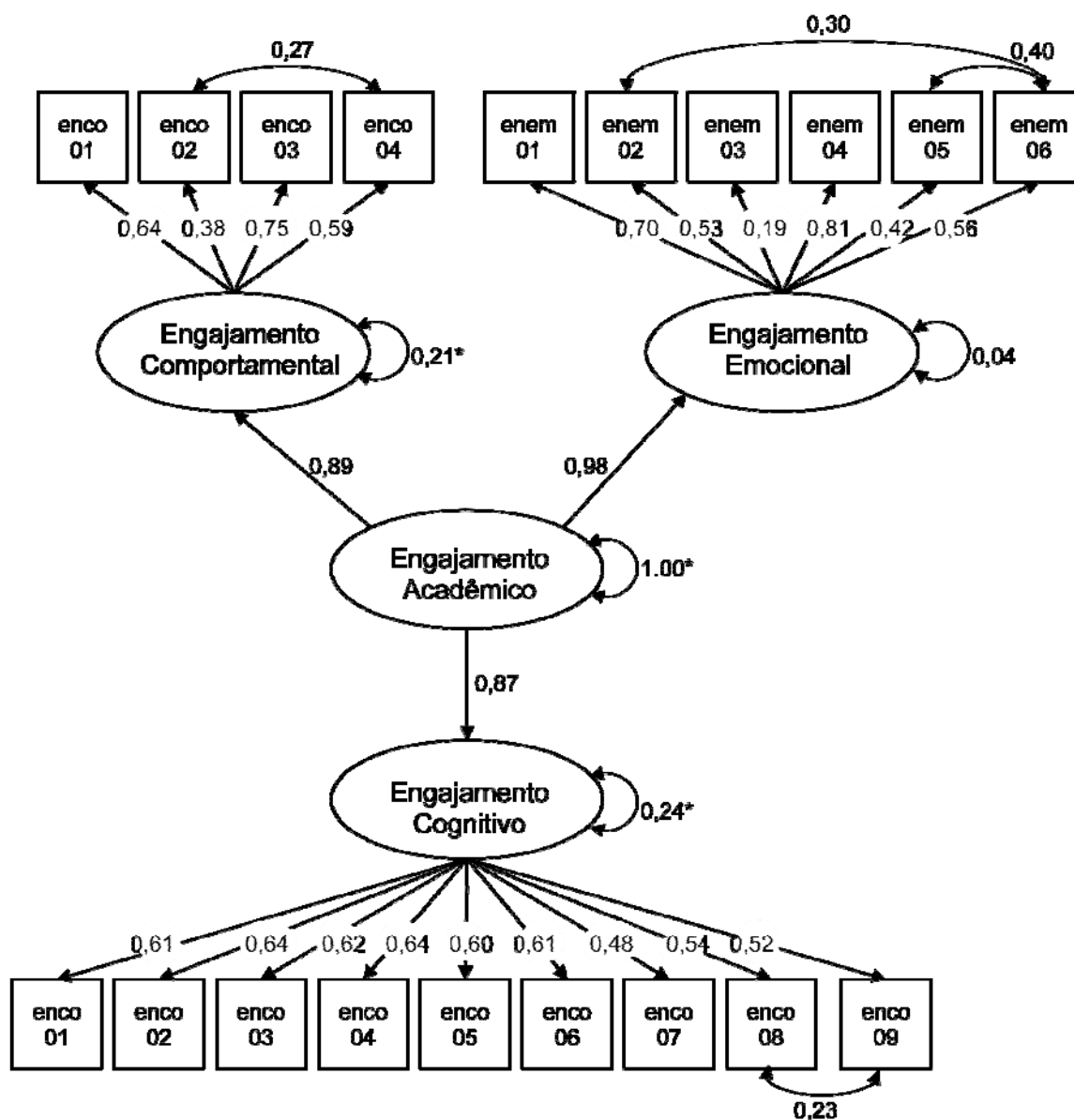


Figura 10. Análise fatorial confirmatória das escalas de engajamento acadêmico

Nota. * $p < 0,05$

A partir dos resultados positivos da análise fatorial confirmatória, procedeu-se a análise da consistência interna das dimensões de primeira e segunda ordem

das escalas de engajamento acadêmico, com resultados considerados adequados para pesquisa. Os resultados desta análise são apresentados na tabela 8, sendo acompanhados pelas estatísticas descritivas referentes a estas escalas.

Tabela 8.

Estatística descritiva e índices de consistência interna das escalas de engajamento

Dimensões	Alfa de Cronbach	Média	$\pm dp$	Mínimo	Máximo
Engajamento Cognitivo	0,76	2,91	0,84	1,00	5,00
Engajamento Comportamental	0,61	3,49	0,86	1,00	5,00
Engajamento Emocional	0,82	3,38	0,85	1,00	5,00

A análise fatorial confirmatória apoiou a abordagem em que os itens da escala de engajamento poderiam ser integrados um único fator, representando o engajamento acadêmico global do participante. O resultado para o índice de consistência interna dos 19 itens desta escala de engajamento (excluindo o item 20, por motivos já descritos) foram também adequados para pesquisa (Alfa de Cronbach = 0,88), com escores médios de 3,26 ($\pm dp = 0,71$).

Associação entre Engajamento acadêmico, agressão, vitimização e qualidade da relação professor-aluno

A seguir, procedeu-se o estudo da associação entre as dimensões estudadas por meio do coeficiente de correlação de Pearson (r). Ao examinar a

associação entre engajamento acadêmico e agressão direta verificou-se que, com exceção da associação entre vitimização e engajamento cognitivo, que não revelou resultados significativos, todas as associações examinadas apresentaram resultados significativos e nas direções esperadas de acordo com a literatura (Nakamoto, 2008; Nakamoto & Schwarz, 2009).

As escalas de engajamento apresentaram correlações positivas e significativas entre si, sendo que o mesmo padrão foi verificado entre as escalas de agressão direta, relacional e vitimização, cabendo ressaltar que a associação entre a agressão direta e relacional apresentou magnitude mais elevada que a associação entre as dimensões de agressão e a vitimização (Tabela 9). O exame das associações entre dimensões de engajamento acadêmico, agressão e vitimização revelou resultados negativos e significativos para a maior parte das intercorrelações estudadas.

Tabela 9.

Intercorrelações entre engajamento, agressão e vitimização

	1	2	3	4	5
1. Engajamento Cognitivo	—				
2. Engajamento Comportamental	0,57**	—			
3. Engajamento Emocional	0,57**	0,49**	—		
4. Agressão Direta	-0,35**	-0,50**	-0,28**	—	
5. Agressão Relacional	-0,11**	-0,28**	-0,19**	0,45**	—
6. Vitimização	-0,01	-0,23**	-0,15**	0,22**	0,29**

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Notou-se ainda que a agressão direta apresentou os valores absolutos mais elevados para os índices de correlação com os fatores de engajamento acadêmico, em comparação a agressão relacional e vitimização. Tal associação negativa e significativa sugere que estudantes envolvidos frequentemente em episódios de agressão direta a seus pares podem ter seu engajamento acadêmico especialmente prejudicado.

Na sequência, foram examinadas as associações entre as escalas de engajamento e a percepção dos estudantes sobre a qualidade de sua relação com os professores (Tabela 10). Dentre as dimensões positivas da qualidade da relação professor-aluno, foram verificadas associações positivas e significativas na maior parte das correlações examinadas, com exceção da ligação do engajamento comportamental com os fatores companheirismo e intimidade, cujo resultado para o índice de correlação de Pearson (r) foi não significativo.

Dentre as dimensões negativas da qualidade da relação entre professor e aluno, apenas a dimensão de dominância apresentou resultados não significativos quanto a associação com as dimensões de engajamento cognitivo, comportamental e emocional (Tabela 10). Desta maneira, de modo geral, as dimensões positivas da NRI-RQV podem ser elencadas como fatores vinculados à promoção do engajamento acadêmico, enquanto que as dimensões negativas são potenciais fatores de risco para esta dimensão do comportamento de estudantes, com destaque para o fato de que a qualidade da relação professor aluno possui tanto facetas positivas e que podem promover o desenvolvimento positivo (Hamre, Pianta, 2001; Klem, & Connell, 2004; Pianta, Stuhlman, 2004), mas também pode

incluir interações hostis e prejudiciais ao ajustamento acadêmico estudantil (Sava, 2002).

Tabela 10.

Intercorrelações entre engajamento e dimensões do NRI-RQV

Dimensões do NRI-RQV	Engajamento Cognitivo	Engajamento Comportamental	Engajamento Emocional
Positivas			
Aprovação	0,34**	0,28**	0,33**
Companheirismo	0,21**	0,07	0,26**
Apoio emocional	0,28**	0,12**	0,20**
Apoio instrumental	0,23**	0,23**	0,28**
Intimidade	0,18**	0,03	0,11**
Satisfação	0,24**	0,23**	0,33**
Negativas			
Conflito	-0,18**	-0,33**	-0,18**
Crítica	-0,17**	-0,26**	-0,20**
Dominância	-0,01	-0,08	-0,06
Exclusão	-0,10**	-0,19**	-0,17**
Pressão	-0,17**	-0,19**	-0,19**

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

A análise da associação entre a agressão, vitimização e as dimensões do NRI-RQV (Tabela 11) revelou que embora algumas das dimensões positivas da qualidade de relação professor-aluno estejam associadas negativamente à agressão e vitimização, os efeitos significativos de maior magnitude foram

verificados quanto à associação da agressão e vitimização com as dimensões negativas do NRI-RQV. Dentre estas, todas apresentaram associação significativa e positiva com os níveis de agressão e vitimização relatados pelos participantes. Tais resultados sugerem que as interações hostis de estudantes com professores interagem significativamente com a qualidade de relação do estudante com seus pares, em termos da agressão e vitimização. É possível que este seja um processo relacionado ao modelo descrito por Sava (2002), em que comportamentos hostis de professores poderiam induzir conflitos prejudiciais o desempenho acadêmico.

Tabela 11.

Intercorrelações entre agressão, vitimização e dimensões do NRI-RQV

Dimensões do NRI-RQV	Agressão		Vitimização
	Direta	Relacional	
Positivas			
Aprovação	-0,17**	-0,03	-0,08*
Companheirismo	0,05	0,06	0,01
Apoio emocional	-0,08*	0,05	0,06
Apoio instrumental	-0,12**	-0,05	-0,06
Intimidade	0,03	0,13**	0,07
Satisfação	-0,14**	-0,08*	-0,08*
Negativas			
Conflito	0,27**	0,23**	0,19**
Crítica	0,26**	0,20**	0,16**
Dominância	0,13**	0,10**	0,11**
Exclusão	0,15**	0,11**	0,17**
Pressão	0,21**	0,19**	0,13**

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

O exame das intercorrelações entre dimensões da NRI-RQV (Tabela 12) revelou que, de modo geral, as dimensões da qualidade da relação entre professor e estudante associaram-se de acordo com o padrão esperado a partir da estrutura proposta por Buhrmester e Furman (2008). Ou seja, a maior parte das dimensões positivas apresentaram relações positivas e significativas entre si e negativamente com as dimensões negativas, que também associaram-se de forma positiva e significativa entre si.

Tabela 12.

Intercorrelações entre dimensões do NRI-RQV

Dimensões NRI-RQV	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Positivas										
1. Aprovação	—									
2. Companheirismo	0,55**	—								
3. Apoio emocional	0,51**	0,54**	—							
4. Apoio instrumental	0,52**	0,41**	0,36**	—						
5. Intimidade	0,38**	0,56**	0,61**	0,28**	—					
6. Satisfação	0,69**	0,60**	0,48**	0,52**	0,38**	—				
Negativas										
7. Conflito	-0,14**	-0,04	-0,01	-0,08*	0,11**	-0,17**	—			
8. Crítica	-0,30**	-0,20**	-0,11**	-0,13**	0,01	-0,34**	0,61**	—		
9. Dominância	0,03	0,05	0,07	0,20**	0,09*	0,01	0,33**	0,43**	—	
10. Exclusão	-0,30**	-0,11**	-0,09*	-0,09*	0,01	-0,26**	0,45**	0,57**	0,38**	—
11. Pressão	-0,16**	-0,10*	-0,13**	0,02	-0,04	-0,24**	0,45**	0,54**	0,56**	0,48**

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

A única exceção significativa a este padrão geral de associações negativas entre dimensões positivas e negativas foi verificada entre a dimensão intimidade e conflito (Tabela 12). Ou seja, níveis mais altos de conflito entre o professor e estudante pareceram estar associados a uma percepção de maior intimidade ou proximidade nessa relação, sendo relevante lembrar que a dimensão intimidade dizia respeito à revelação de questões e problemas pessoais a outra pessoa.

Qualidade de relação professor-aluno e professor turma como moderadores da associação entre engajamento e vitimização

A seguir, procedeu-se a avaliação da hipótese principal do estudo, relacionada ao potencial moderador da qualidade da relação entre professor e estudante na associação entre engajamento acadêmico e vitimização entre pares. Além disso, tendo em vista que a qualidade da relação do professor com estudantes específicos é potencialmente dependente da qualidade da relação deste professor com a turma em que o aluno se insere, decidiu-se adotar uma abordagem multinível para a análise da hipótese utilizando o software HLM para Windows (Raudenbush, Bryk, & Congdon, 2004). Note-se que tal abordagem tornou-se possível pois, embora educados por múltiplos professores, ao preencher o NRI-RQV todos os alunos de cada turma relataram sua percepção sobre um professor específico. Além disto, cada uma das vinte e cinco turmas incluídas no estudo relataram sua percepção sobre professores diferentes.

Conforme dados da análise fatorial confirmatória das escalas de engajamento, adotou-se a dimensão engajamento acadêmico global como variável dependente. Inicialmente para verificar a proporção de variância no engajamento

acadêmico em cada nível (estudante, turma), procedeu-se o cálculo do coeficiente de correlação entre classes a partir de dados obtidos em um modelo nulo, ou seja, um modelo em que apenas a variável dependente (engajamento acadêmico) foi inserida. Verificou-se a partir de tal análise que 5% da variância no engajamento acadêmico encontrava-se entre as 25 diferentes turmas. Embora esta proporção seja relativamente pequena, diante da possibilidade de examinar a hipótese de moderação entre níveis, procedeu-se a análise utilizando a abordagem de regressão multinível.

Os dados foram então preparados para a análise de regressão multinível, sendo que as variáveis independentes envolvidas como moderadoras no nível estudantil foram centralizadas em torno da média para que os termos de interação fossem calculados. A seguir, foram calculados os escores agregados no nível turma para as onze dimensões do NRI-RQV.

A partir destas variáveis, procedeu-se a análise do modelo de regressão multinível, com inserção da vitimização, dimensões da NRI-RQV e termos de interação entre NRI-RQV e vitimização entre pares no nível estudantes e das médias por turma das dimensões do NRI-RQV no nível turma, o qual pode também ser denominado nível professor. Os resultados são apresentados na Tabela 13.

Tabela 13.

Engajamento acadêmico regredido em agressão, vitimização e qualidade de relação professor-aluno

	b	E.P.
Intercepto	3,35 **	0,12
L1 Agressão direta (AGDI)	-0,68	0,52
L1 Agressão relacional (AGRE)	0,40	0,75
L1 Vitimização (VITI)	-0,21	0,53
L1 NRI Aprovação (APRO)	0,11 **	0,03
L1 NRI Companheirismo (COMP)	0,02	0,04
L1 NRI Apoio emocional (EMOC)	0,06 †	0,03
L1 NRI Apoio instrumental (INST)	0,08 **	0,02
L1 NRI Intimidade (INTI)	-0,01	0,04
L1 NRI Satisfação (SATI)	0,03	0,03
L1 NRI Conflito (CONF)	-0,09 **	0,03
L1 NRI Crítica (CRIT)	0,04	0,03
L1 NRI Dominância (DOMI)	0,00	0,03
L1 NRI Exclusão (EXCL)	-0,01	0,03
L1 NRI Pressão (PRES)	-0,04	0,03

(cont.)

Tabela 13. (cont.)

Engajamento acadêmico regredido em agressão, vitimização e qualidade de relação professor-aluno

	b	E.P.
Interações L1		
AGDI X APRO	-0,02	0,04
AGDI X COMP	-0,01	0,05
AGDI X EMOC	0,08 [†]	0,04
AGDI X INST	0,03	0,03
AGDI X INTI	-0,02	0,05
AGDI X SATI	-0,03	0,03
AGDI X CONF	0,03	0,04
AGDI X CRIT	0,05	0,04
AGDI X DOMI	0,00	0,03
AGDI X EXCL	-0,04	0,04
AGDI X PRES	-0,01	0,03

(Cont.)

Tabela 13. (cont.)

Engajamento acadêmico regredido em agressão, vitimização e qualidade de relação professor-aluno

	b	E.P.
Interações L1 (cont.)		
AGRE X APRO	-0,07	0,05
AGRE X COMP	0,09	0,07
AGRE X EMOC	-0,10 †	0,05
AGRE X INST	0,01	0,04
AGRE X INTI	-0,06	0,07
AGRE X SATI	0,04	0,05
AGRE X CONF	-0,11 *	0,05
AGRE X CRIT	0,06	0,05
AGRE X DOMI	-0,01	0,04
AGRE X EXCL	0,08	0,05
AGRE X PRES	-0,06	0,04
VICT X APRO	0,02	0,04
VICT X COMP	-0,04	0,05
VICT X EMOC	0,02	0,04
VICT X INST	0,03	0,03
VICT X INTI	0,04	0,05
VICT X SATI	0,01	0,04

(Cont.)

Tabela 13. (cont.)

Engajamento acadêmico regredido em agressão, vitimização e qualidade de relação professor-aluno

	b	E.P.
Interações L1		
VICT X CONF	0,07 *	0,03
VICT X CRIT	-0,03	0,04
VICT X DOMI	-0,06 †	0,03
VICT X EXCL	-0,07 *	0,04
VICT X PRES	0,06	0,03
Interações L1 X L2		
AGDI X APROT	0,25	0,17
AGDI X COMPT	0,45 **	0,18
AGDI X EMOCT	0,13	0,21
AGDI X INSTT	-0,10	0,14
AGDI X INTIT	-0,80 *	0,34
AGDI X SATIT	-0,17	0,14
AGDI X CONFT	-0,46 †	0,27
AGDI X CRITT	-0,02	0,23
AGDI X DOMIT	0,20	0,15
AGDI X EXCLT	0,60 **	0,18
AGDI X PREST	-0,08	0,11

(Cont.)

Tabela 13. (cont.)

Engajamento acadêmico regredido em agressão, vitimização e qualidade de relação professor-aluno

	b	E.P.
Interações L1 X L2		
AGRE X APROT	0,04	0,24
AGRE X COMPT	-0,52 *	0,25
AGRE X EMOCT	-0,09	0,33
AGRE X INSTT	0,11	0,20
AGRE X INTIT	0,70	0,47
AGRE X SATIT	0,04	0,20
AGRE X CONFT	0,70 †	0,40
AGRE X CRITT	-0,03	0,33
AGRE X DOMIT	-0,16	0,20
AGRE X EXCLT	-0,82 **	0,24
AGRE X PREST	0,03	0,15
VICT X APROT	0,07	0,17
VICT X COMPT	0,16	0,16
VICT X EMOCT	-0,05	0,23
VICT X INSTT	-0,08	0,14
VICT X INTIT	-0,06	0,29
VICT X SATIT	-0,03	0,14

(Cont.)

Tabela 13. (cont.)

Engajamento acadêmico regredido em agressão, vitimização e qualidade de relação professor-aluno

	b	E.P.
Interações L1 X L2		
VICT X CONFT	-0,53 *	0,26
VICT X CRITT	0,28	0,23
VICT X DOMIT	-0,03	0,15
VICT X EXCLT	0,29 †	0,17
VICT X PREST	0,00	0,11

Nota. L1: Nível estudante, L2: Nível turma; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; E.P. = Erro Padrão; AGDI = Agressão Direta; AGRE = Agressão Relacional; VITI = Vitimização; APRO = Aprovação; APROT= Aprovação Turma; COMP = Companheirismo; COMPT= Companheirismo Turma; EMOC = Apoio Emocional; EMOCT= Apoio Emocional Turma; INST = Apoio Instrumental; INSTT= Apoio Instrumental Turma; INTI = Intimidade; INTIT= Intimidade Turma; SATI = Satisfação; SATIT= Satisfação Turma; CONF = Conflito; CONFT= Conflito Turma; CRIT = Crítica; CRITT= Crítica Turma; DOMI = Dominância; DOMIT= Dominância Turma; EXCL = Exclusão; EXCLT= Exclusão Turma; PRES = Pressão; PREST= Pressão Turma.

Note-se que os níveis de significância verificados na interpretação dos dados utilizaram como critério a abordagem bicaudal para interpretação dos coeficientes, a partir de um alfa igual a 0,05. Porém, dado o número relativamente baixo de observações no nível mais alto da hierarquia, com apenas vinte e cinco turmas, considerou-se importante detalhar os resultados que apresentaram índices de significância abaixo de 0,10, embora em diversos casos o nível de significância observado tenha sido apenas marginalmente superior a 0,05 (ex.,

valor-p para a interação entre a agressão direta e o suporte emocional, igual a 0,055).

Ao calcular a proporção de variância explicada pelo modelo (Tabela 13), utilizando a fórmula do pseudo r-Quadrado (Kreft, & Leeuw, 1998), verificou-se que 44,73% da variância no nível discente foi explicada pelo modelo, enquanto que 99,17% da variância entre turmas foi explicada.

O exame dos efeitos principais (Tabela 13) não revelou efeitos diretos significativos das formas de agressão e da vitimização no engajamento acadêmico. Quanto a qualidade da relação professor-aluno, verificou-se que alunos que perceberam aprovação e apoio instrumental apresentaram níveis de engajamento significativamente mais altos, sendo também verificada uma tendência positiva para o efeito do engajamento emocional no engajamento. Dentre as dimensões negativas do NRI-RQV, apenas o conflito professor-aluno apresentou efeito principal significativo. Procede-se a seguir a apresentação dos resultados de interações significativas do modelo apresentado na Tabela 13.

Agressão direta e engajamento acadêmico

Ao examinar as interações no nível discente referentes a associação entre agressão direta e engajamento acadêmico, verificou-se que os efeitos da agressão direta nesta variável foram moderados pelo suporte emocional professor-aluno. Quando o aluno relatava níveis mais baixos de suporte emocional, verificou-se uma associação negativa de maior magnitude entre a agressão direta e engajamento acadêmico, quando comparados a estudantes que percebiam níveis mais altos de suporte docente (Figura 11).

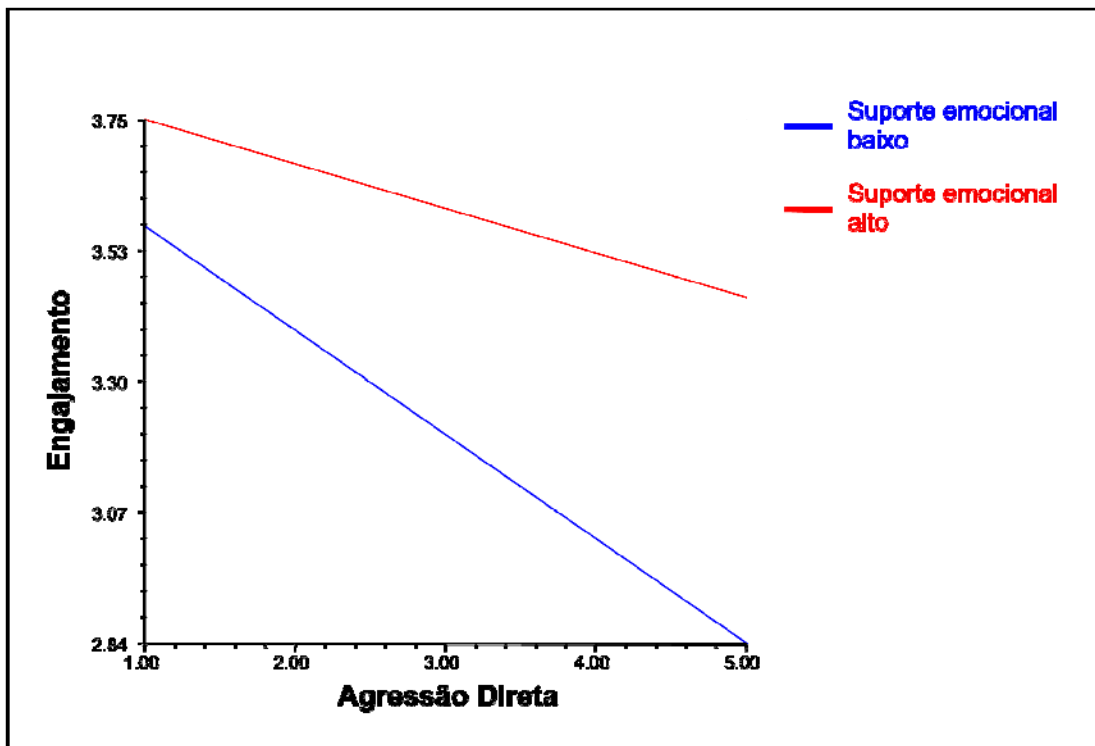


Figura 11. Suporte emocional professor-aluno modera a associação entre agressão direta e engajamento acadêmico

Embora poucas interações tenham sido verificadas no nível discente entre a qualidade de relação professor-aluno e a agressão direta, ao menos quatro interações significativas entre níveis emergiram da análise. As dimensões da qualidade da relação professor-turma com efeitos moderadores significativos nesta associação foram: companheirismo, intimidade, conflito e exclusão (Tabela 13).

O exame da interação entre companheirismo professor-turma e agressão direta revelou que nas turmas em que estudantes percebiam convivência mais positiva nas interações com o professor, o efeito da agressão direta no engajamento acadêmico individual era atenuado em comparação a estudantes de

turmas com níveis mais baixos de companheirismo professor-turma (Figura 12). Note-se que essa diferença pareceu emergir apenas em níveis mais altos de agressão direta, já que entre estudantes que relataram níveis mais baixos de agressão direta a diferença no que diz respeito ao nível de companheirismo do professor com a turma foi inexpressiva.

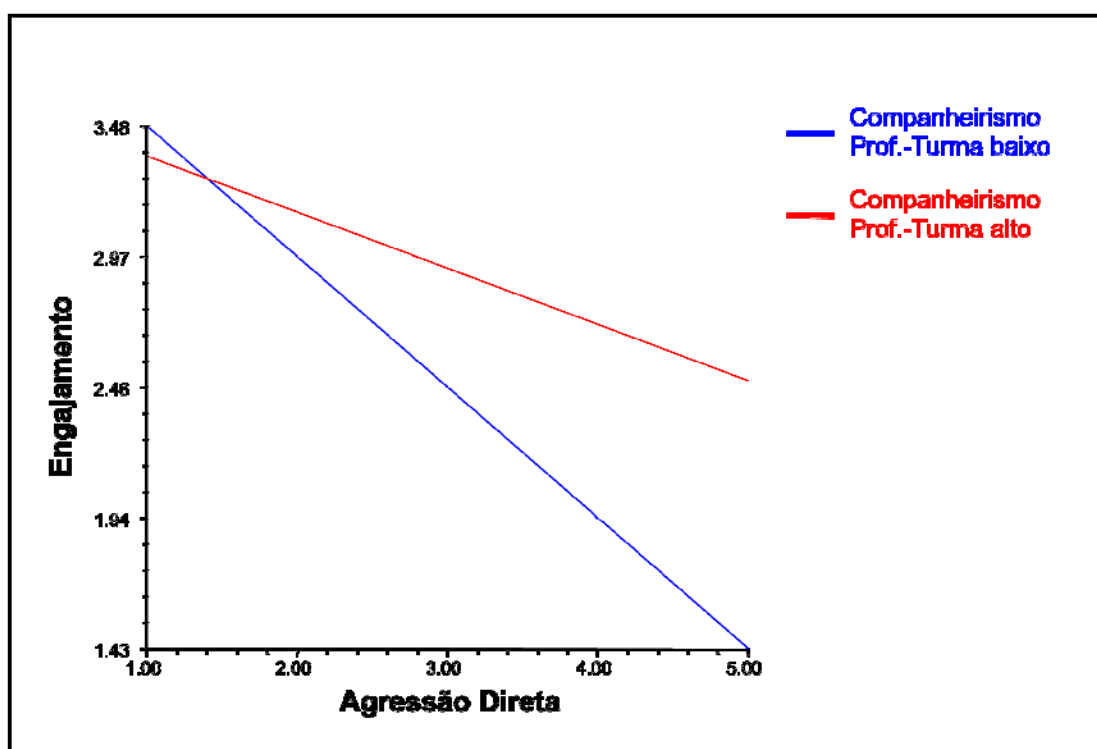


Figura 12. Companheirismo professor-turma modera a associação entre agressão direta e engajamento acadêmico

Apesar de estar inserida entre as dimensões consideradas positivas do NRI-RQV, a intimidade do professor com a turma, conforme avaliada pelo escore médio da turma nesta variável, apresentou efeitos opostos aos apresentados pelo companheirismo professor-turma. Em turmas que relataram níveis de intimidade mais altos com o professor, a associação entre a agressão direta e engajamento

era mais intensa que em contextos de menos intimidade professor-turma (Figura 13). No entanto, ao considerar que a dimensão de intimidade é avaliada em termos da revelação de questões pessoais, como por exemplo conversar com o professor sobre problemas pessoais, é possível que o nível mais alto de intimidade professor-turma reflita a reação do professor diante de turmas com níveis mais altos de problemas entre os estudantes.

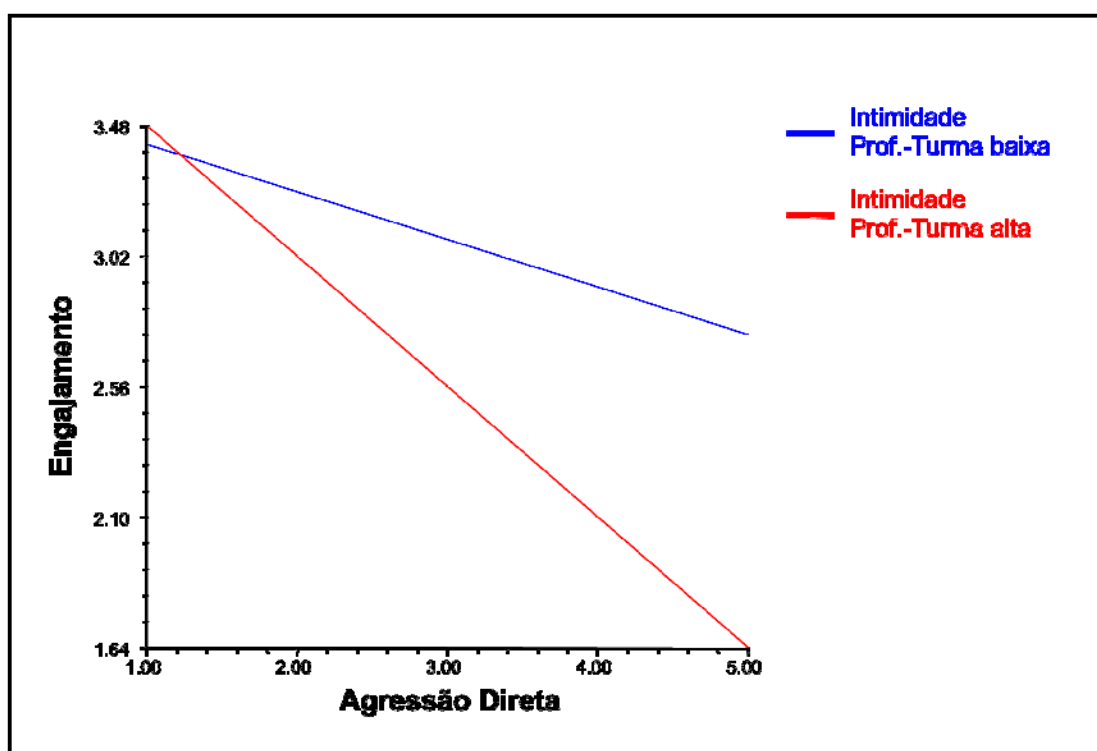


Figura 13. Intimidade professor-turma modera a associação entre agressão direta e engajamento acadêmico

Nas turmas em que foram verificados níveis globais mais altos de conflito entre o professor e a turma, a associação da agressão direta e engajamento acadêmico foi mais intensa que em contextos em que os níveis de conflito professor-turma eram mais baixos (Figura 14). Cabe porém ressaltar que, neste

caso, o termo de interação entre níveis apresentou apenas uma tendência ($p < 0,10$).

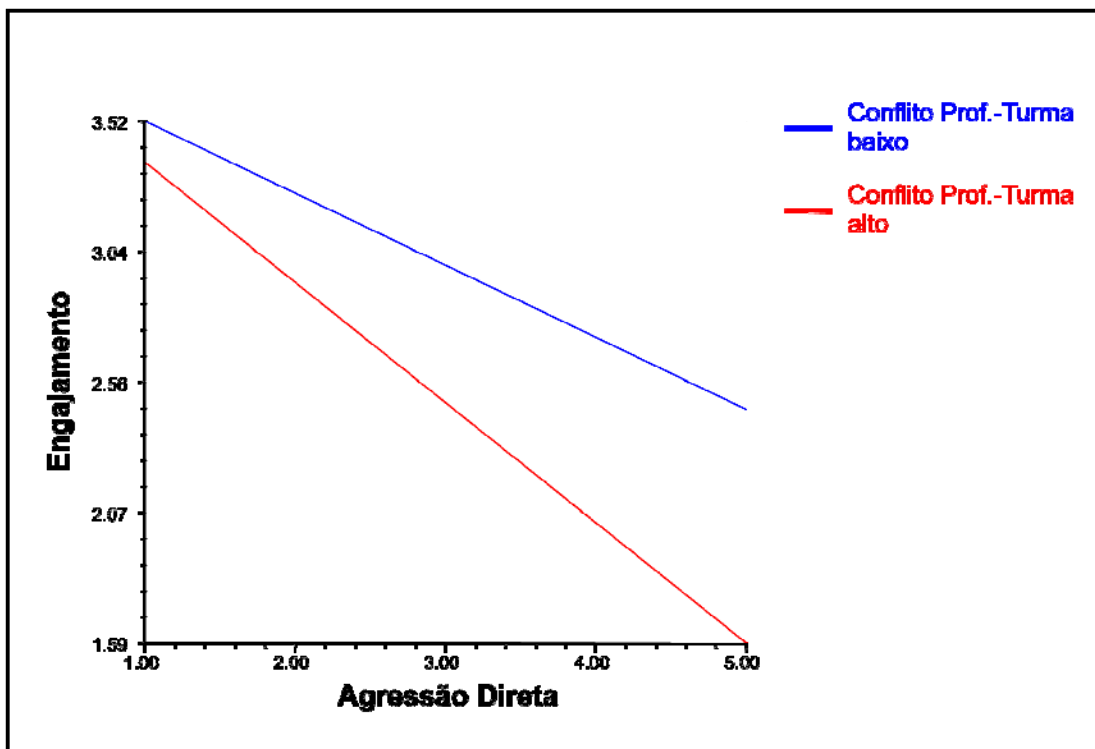


Figura 14. Conflito professor-turma modera a associação entre agressão direta e engajamento acadêmico

O exame da interação entre a exclusão por parte do professor em relação a turma e a agressão direta revelou que nas turmas que os alunos relatavam receber níveis mais baixos de atenção do professor do que esperavam, a associação entre a agressão direta e engajamento acadêmico apresentava magnitude significativamente maior que nas turmas que relatavam níveis mais baixos de exclusão (Figura 15). Ou seja, em geral, o impacto da agressão direta no engajamento era menor em turmas que recebiam menos atenção dos professores.

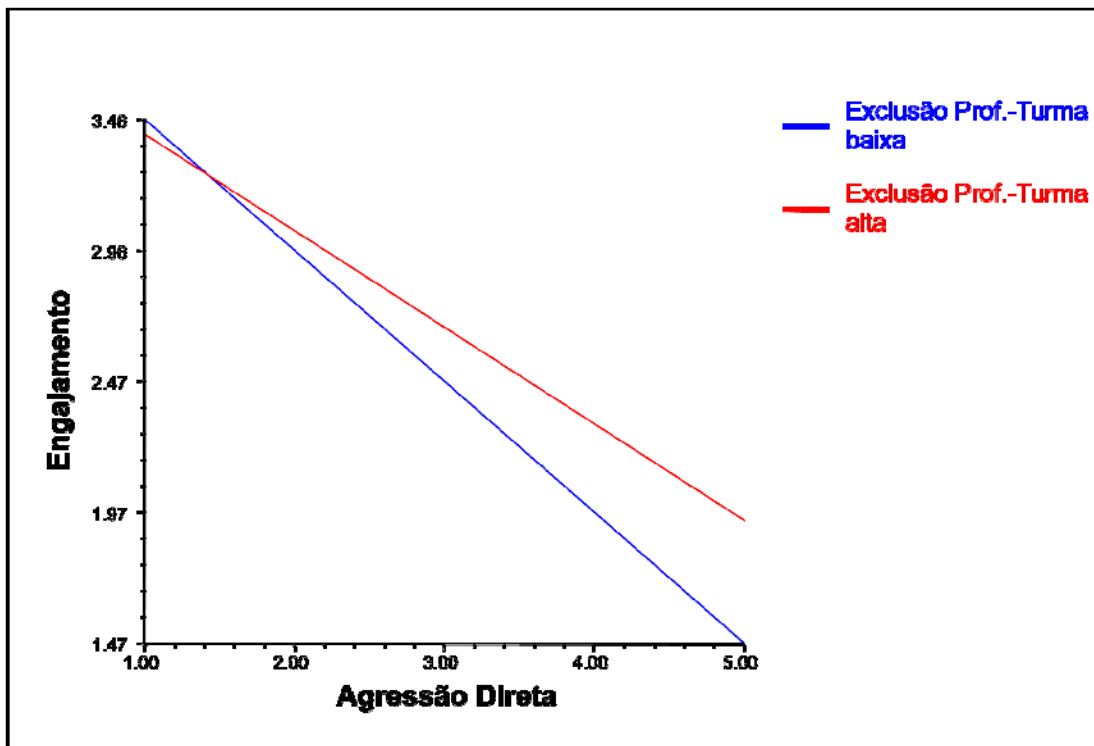


Figura 15. Exclusão professor-turma modera a associação entre agressão direta e engajamento acadêmico

Agressão relacional e engajamento acadêmico

A seguir, são apresentados os resultados das interações significativas referentes à agressão relacional e dimensões do NRI-RQV no nível discente e turma. As interações significativas relativas a esta forma de agressão envolveram o companheirismo, suporte emocional, conflito e exclusão.

O suporte emocional interagiu significativamente com a agressão relacional no nível individual, sendo que se verificou uma associação mais intensa e negativa entre agressão relacional e engajamento acadêmico entre os participantes que relataram níveis mais altos de suporte emocional, em comparação aos participantes que relataram níveis mais baixos de encorajamento (Figura 16).

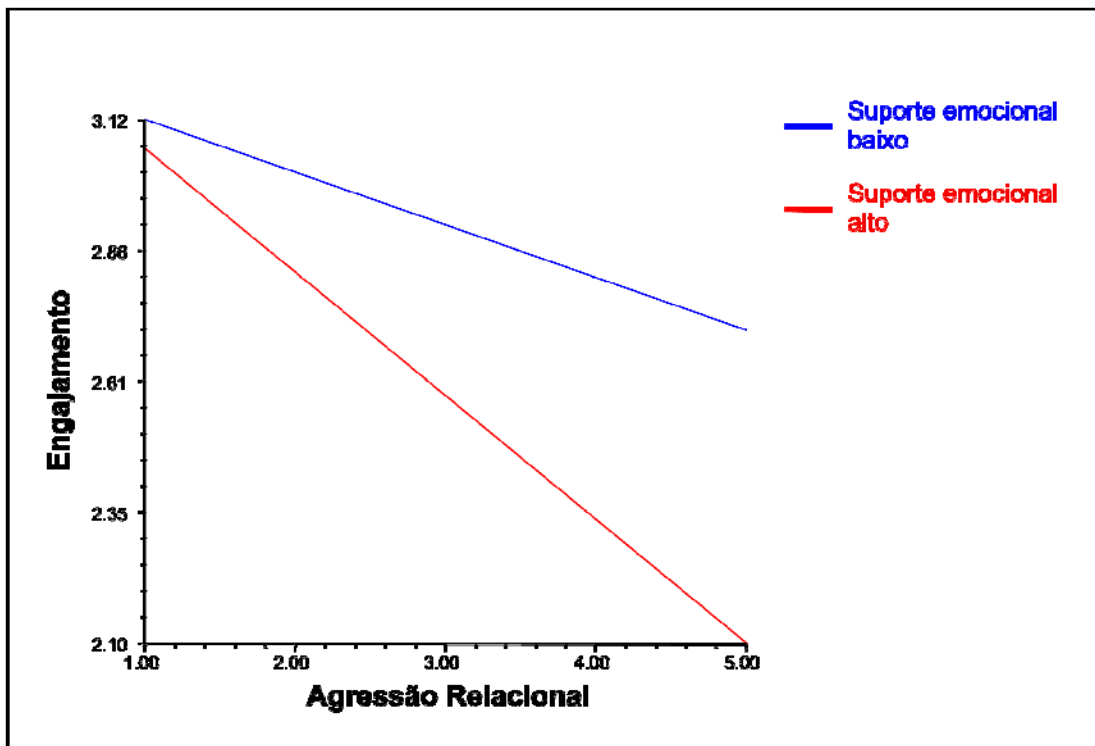


Figura 16. Suporte emocional professor-aluno modera a associação entre agressão relacional e engajamento acadêmico

A análise da interação significativa entre o companheirismo do professor com a turma e a agressão relacional mostrou que em turmas com níveis mais altos de companheirismo professor-turma, a associação entre agressão relacional e engajamento apresentava-se negativa (Figura 17). No entanto, nas turmas com médias globais de companheirismo professor-turma mais baixas, a associação entre agressão relacional e engajamento apresentava-se atenuada, chegando a apresentar uma tendência positiva em valores mais altos de companheirismo professor-turma.

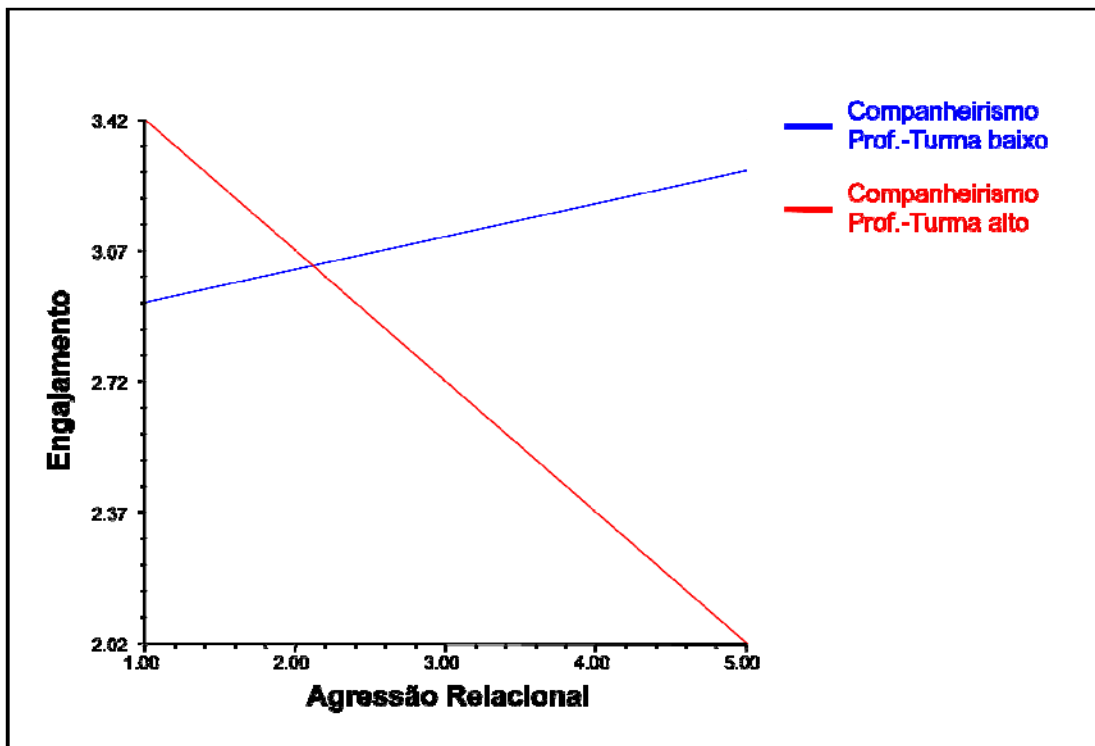


Figura 17. Companheirismo professor-turma modera a associação entre agressão relacional e engajamento acadêmico

O companheirismo reflete uma relação de convivência geralmente positiva do professor com a turma, sendo possível que, em turmas que apresentam um clima relacional bastante positivo no que diz respeito às interações professor-turma, as interações entre pares também sejam mais positivas em geral. Em tais contextos, é plausível que comportamentos hostis contra os pares, como a agressão relacional, tenham maior probabilidade de estar associados a outros problemas de ajustamento no contexto acadêmico. Para usar uma metáfora musical, em contextos bem afinados, notas erradas soam mais alto que em contextos menos harmoniosos. É certo porém que esta hipótese não é a única explicação possível para esta associação, sendo que uma hipótese processual

próxima ao companheirismo é apresentado na discussão sobre os efeitos moderadores da exclusão professor-turma.

Verificou-se padrão similar ao da interação agressão relacional e companheirismo professor-turma no exame da interação entre agressão relacional e exclusão professor-turma. Ou seja, nas turmas em que os estudantes relataram com mais frequência serem excluídos de atividades por seus professores, a agressão relacional apresentava uma associação negativa ao engajamento acadêmico (Figura 18). Por outro lado, nas turmas cuja média global do relato sobre a exclusão era baixo, a agressão relacional tinha impacto atenuado e até mesmo positivo no engajamento.

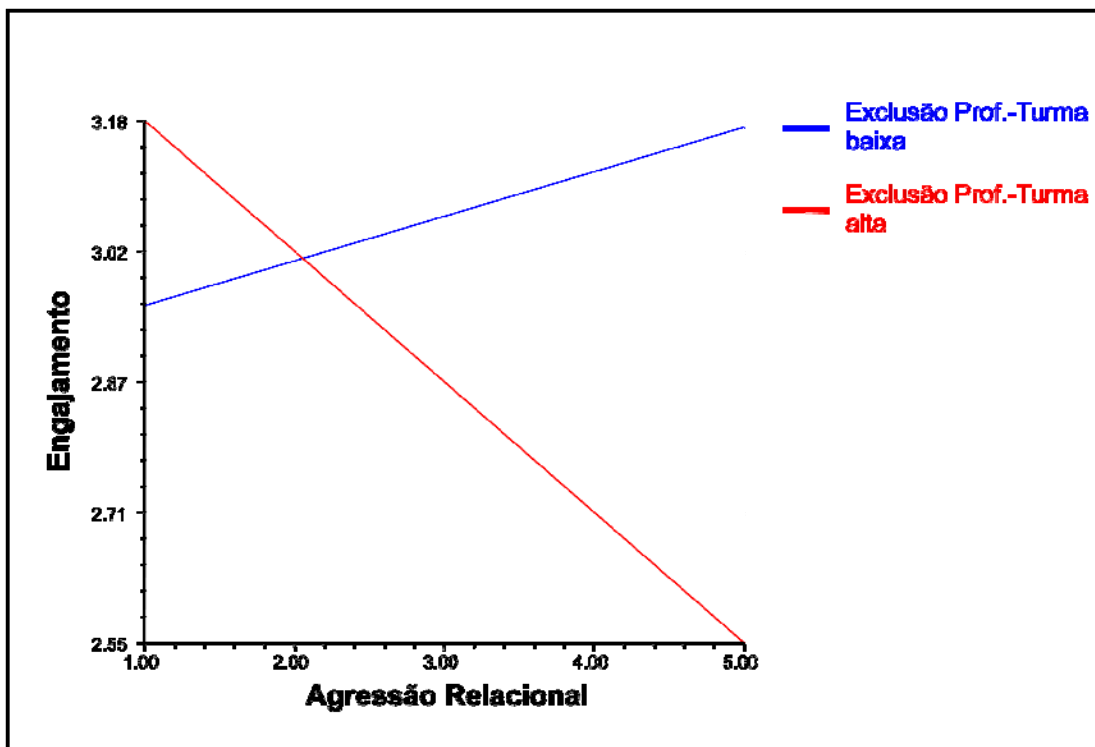


Figura 18. Exclusão professor-turma modera a associação entre agressão relacional e engajamento acadêmico

Embora associado negativamente ao companheirismo, a exclusão difere desta dimensão por englobar não apenas atividades consideradas agradáveis e divertidas pelo estudante, mas também atividades como as próprias atividades acadêmicas em classe. Desta maneira, níveis altos de exclusão do professor em relação a turma podem ser interpretados como uma forma de desengajamento docente. Sob tais circunstâncias, alunos que apresentam comportamentos inadequados como conflitos com pares na forma de agressão relacional tem menor probabilidade de receber qualquer forma de intervenção docente que possa ajudá-los a resolver os problemas relacionais em que estão envolvidos, aumentando a probabilidade de desajustamento acadêmico de tais alunos.

Portanto, se no contexto de alto companheirismo entre professor e turma o aluno envolvido em conflitos de relacionamento com pares pode estar fora de sintonia do grupo, no contexto de alta exclusão professor-turma o envolvimento possivelmente baixo do professor com a turma em geral pode apresentar circunstâncias favoráveis a não resolução de conflitos.

No caso da interação entre agressão relacional e conflito professor aluno, verificou-se também moderação quanto ao nível global de conflito do professor com a turma (Figura 19). De modo geral, níveis mais altos de agressão relacional se apresentaram associados negativamente ao nível de engajamento acadêmico, sendo que esta associação apresentou-se atenuada entre estudantes que relataram níveis de conflito mais baixos com o professor no nível individual em comparação a colegas que tivessem níveis mais altos de conflito professor-aluno. Note-se que o padrão geral da moderação entre o conflito professor-turma e a

agressão relacional é oposto aquele observado na associação entre agressão direta e engajamento.

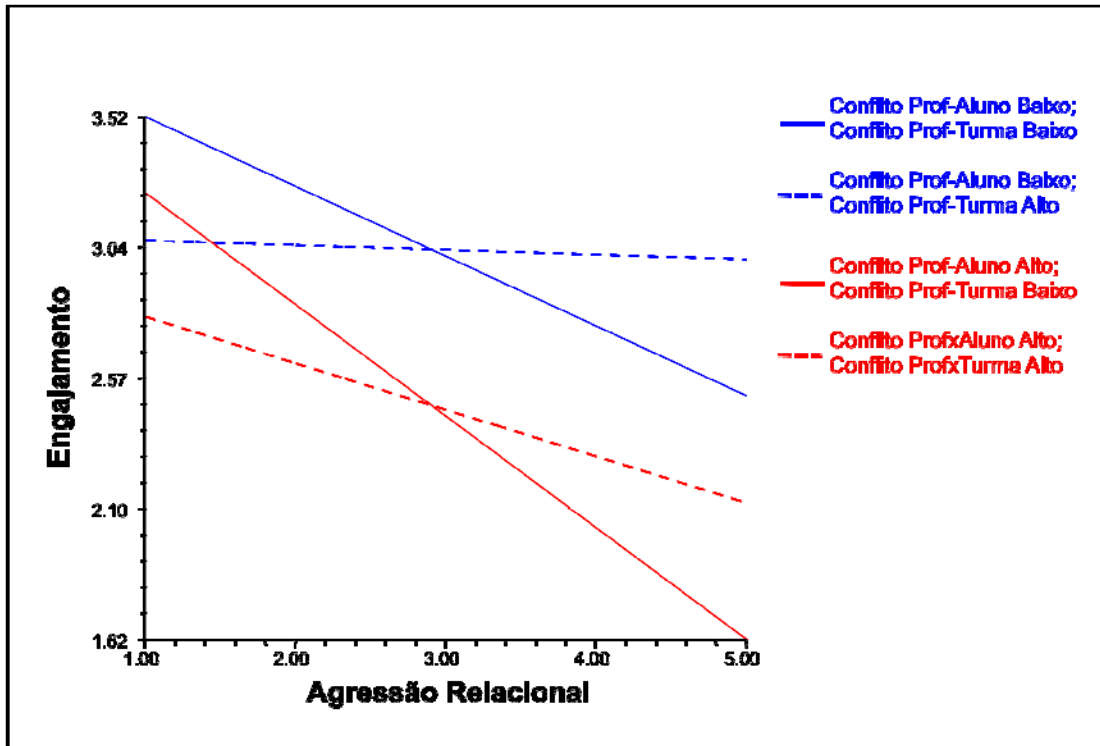


Figura 19. Conflitos entre professor-aluno e professor-turma moderam a associação entre agressão relacional e engajamento acadêmico

Ao examinar o efeito moderador adicional do conflito professor-turma nesta associação, verificou-se um efeito moderador distinto daquele observado no nível individual. Especificamente, nas turmas com níveis mais altos de conflito com o professor o efeito da agressão relacional apresentou-se atenuado, e até mesmo não significativo. Embora no nível individual o conflito professor-aluno possa ser interpretado de forma geral como um fator de risco, tanto por seus efeitos diretos quanto por seu papel moderador na associação entre agressão e engajamento, é possível que em níveis mais altos esta variável reflita níveis mais altos de

responsividade do professor em relação a comportamentos inadequados da turma. Porém, como já destacado, este papel moderador do conflito professor-turma varia em função das formas direta e relacional de agressão.

Vitimização e engajamento acadêmico

A associação entre a vitimização entre pares interagiu significativamente com a dominância, conflito e exclusão no nível professor-aluno, sendo que as duas últimas (conflito e exclusão) também apresentaram efeitos moderadores no nível entre turmas. Os resultados destas interações são apresentados na sequência.

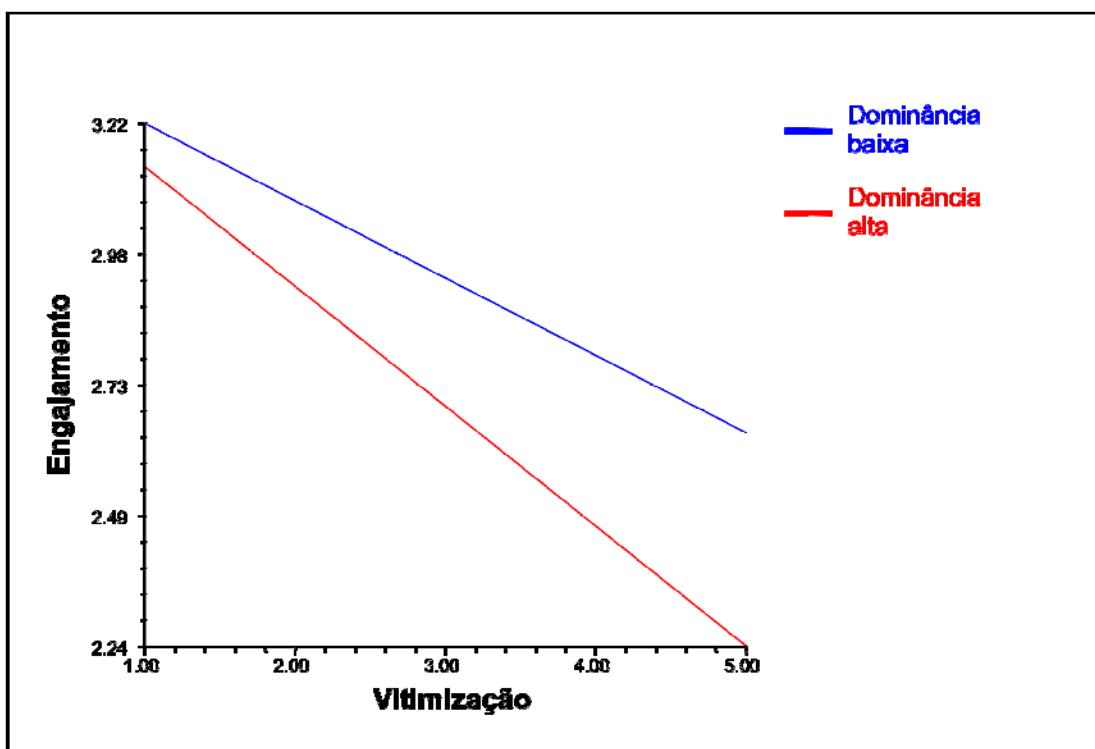


Figura 20. Dominância professor-aluno modera a associação entre vitimização e engajamento acadêmico

A associação entre a vitimização e engajamento acadêmico apresentou-se negativa, porém atenuada entre participantes que relatavam níveis mais baixos de dominância professor-aluno, em comparação a estudantes que relataram níveis mais altos neste aspecto da relação com professores (Figura 20). Portanto, estes dados sugerem que interações mais equilibradas entre professores e estudantes podem ser protetivas em relação aos impactos da vitimização.

Quanto à exclusão professor-aluno, no nível individual a associação negativa observada entre vitimização e engajamento acadêmico foi menos intensa para participantes que relataram menos exclusão professor aluno, em comparação aqueles que relataram receber menos atenção de seus professores (Figura 21).

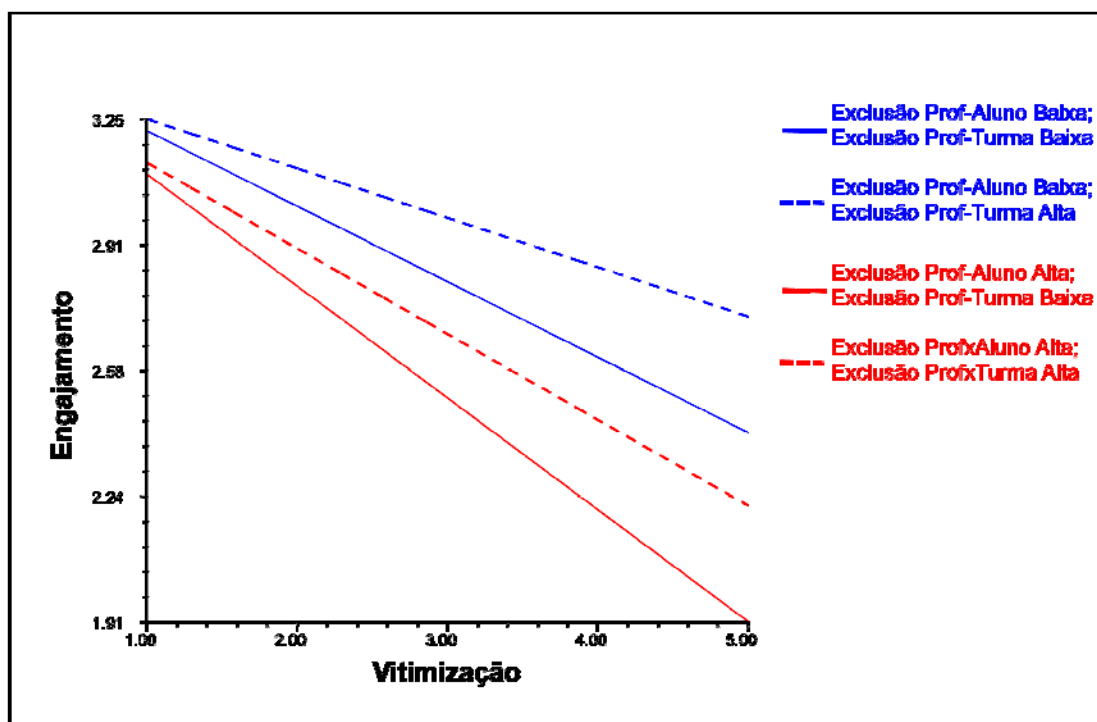


Figura 21. Exclusão de professor-aluno e professor-turma modera a associação entre vitimização relacional e engajamento acadêmico

Ao interpretar o papel moderador da exclusão docente nos dois níveis de análise, verificou-se que níveis mais baixos de exclusão estavam associados a um impacto acentuado da vitimização no engajamento acadêmico. É possível que neste contexto, o maior engajamento e atenção do professor em relação a turmas, expresso por índices mais baixos de exclusão, esteja associado a um índice mais alto de problemas nestas turmas, dentre os quais a própria vitimização entre pares. Ou seja, neste caso hipotetiza-se que o nível de exclusão do professor pode ser até certo ponto também moderado pelo histórico de problemas comportamentais da turma, incluindo claro situações de vitimização.

Por fim, a interpretação do papel moderador do conflito na associação entre engajamento e relação professor-aluno e professor-turma apresenta-se particularmente desafiador, pois os efeitos observados têm direção diversa daquela esperada para esta interação. No contexto das turmas com níveis mais baixos de conflito médio com o professor, a associação entre a vitimização e engajamento acadêmico apresentou-se positiva, sendo ainda mais intensa entre participantes que relataram níveis mais altos de conflito com professores, quando comparados a colegas com menos conflitos professor-aluno (Figura 22).

No caso de turmas com níveis médios mais altos de conflito com o professor, os índices de engajamento foram mais baixos em geral. Além disso, a associação positiva verificada nas turmas com baixo conflito com o professor apresentou-se significativamente atenuada. Neste contexto, a associação entre vitimização e engajamento apresentou apenas uma leve tendência positiva para estudantes com níveis mais altos de conflito com professores, enquanto que para

aqueles que relataram menos conflitos com professores esta tendência foi negativa.

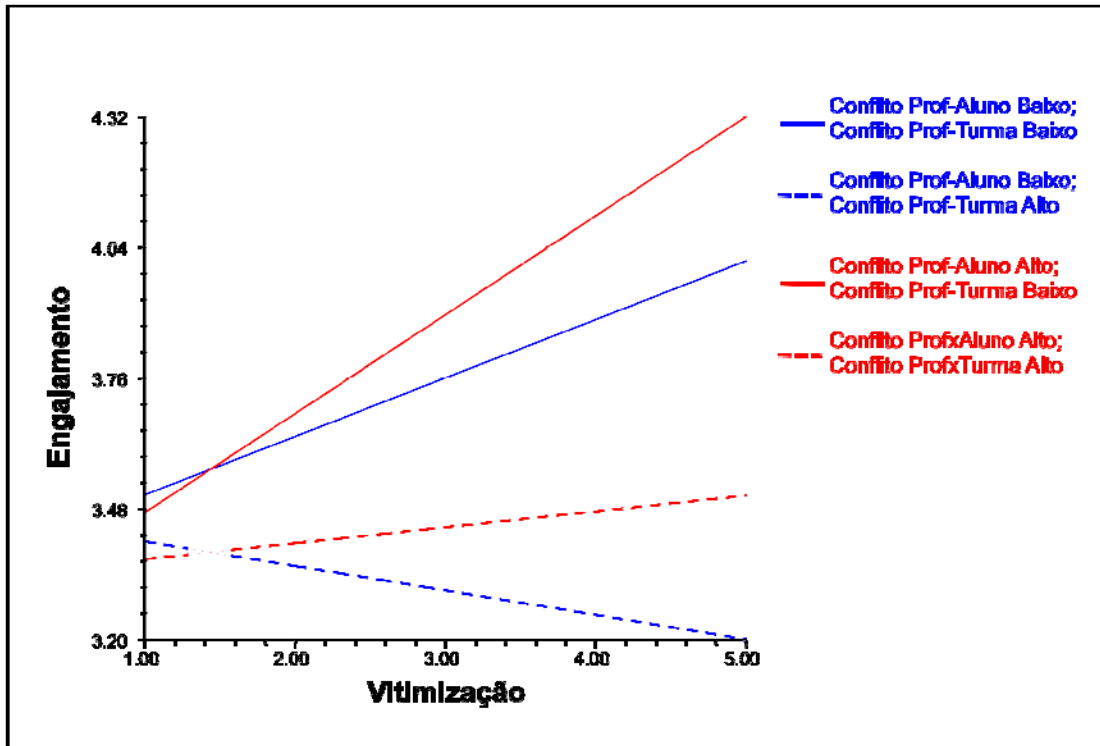


Figura 22. Conflitos entre professor-aluno e professor-turma moderam a associação entre vitimização e engajamento acadêmico

Discussão

Os resultados da análise dos instrumentos utilizados para o estudo confirmaram a adequação da estrutura fatorial hipotetizada para as escalas de agressão (Little et al, 2003) e vitimização (Cunha, Weber, & Steiner, 2009), engajamento acadêmico (Fredricks et al, 2005) e também os itens referentes a interação professor-aluno do Inventário da Rede de Relacionamentos – Versão da Qualidade dos Relacionamentos (Buhrmester & Furman, 2008). Desta maneira,

procedeu-se um primeiro passo na adaptação de novas versões de instrumentos em língua portuguesa para a investigação do ajustamento académico e interações sociais na percepção de adolescentes.

O exame das correlações bivariadas entre as variáveis estudadas revelou associações coerentes com a literatura para a associação entre o engajamento académico e vitimização entre pares (Nakamoto, 2008) e também com aspectos positivos e negativos da qualidade da interação professor-aluno (Hamre, Pianta, 2001; Pianta, Stuhlman, 2004, Klem, & Connell, 2004; Sava, 2002).

Porém, destaca-se como um dos pontos mais importantes do trabalho o exame simultâneo dos efeitos de diversas dimensões da qualidade de interação professor-aluno não apenas no nível individual, mas também considerando a relação global do professor com a turma em que este aluno está inserido. Destacam-se aqui aspectos fundamentais da teoria de Urie Bronfenbrenner (2005; Darling, 2007), tanto no que diz respeito a influência de múltiplos níveis do contexto sobre processos como o engajamento académico e também a importância da compreensão da forma como estes contextos se constituem e interagem entre si e com o sujeito ativo em desenvolvimento.

Relativamente poucos efeitos principais foram observados, tanto significativos (aprovação e apoio instrumental professor-aluno) e também na forma de tendência (apoio emocional professor-aluno). No entanto, foram verificadas diversas moderações significativas, tanto no nível individual quanto entre níveis (estudante X turma), sendo que Darling (2007) comenta que a detecção de tais interações é o um resultado essencialmente Bronfenbrenneriano, ressaltando a influência do contexto no desenvolvimento individual.

Diversos dos resultados de tais moderações podem ser interpretados sob a perspectiva da hipótese de atenuação (*buffering hypothesis*), de Cohen e Wills (1985). Por um lado participantes que apresentaram níveis reduzidos de indicadores positivos da qualidade de relação professora-aluno ou níveis elevados em alguns indicadores negativos desta interação reagiram de formas negativas mais intensas à vitimização. Porém, quando estes participantes tinham acesso a relações positivas com os professores, marcadas por maiores níveis de suporte e menor hostilidade, a associação entre vitimização e engajamento apresentou-se atenuada.

Dentre as interações verificadas, as moderações envolvendo a agressão direta e as seguintes variáveis foram consistentes com a hipótese de atenuação: suporte emocional professor-aluno, companheirismo professor-turma, conflito professor-turma. A agressão relacional foi moderada de acordo com este padrão nas interações envolvendo o nível turma da variável (exclusão professor-turma). Por fim, a vitimização interagiu significativamente com a dominância, também em um padrão consistente com a hipótese de atenuação (Cohen & Wills, 1985).

No caso das interações da agressão direta com as dimensões de intimidade e exclusão professor-turma, e também da agressão relacional com o suporte emocional professor aluno, observa-se um padrão de moderação oposto aquele esperado de acordo com a hipótese de atenuação (Cohen & Wills, 1985). Conforme foi comentado brevemente na apresentação dos dados, é possível que nestas circunstâncias o envolvimento de docentes possa ser especialmente influenciado pelo comportamento pregresso do estudante ou turmas envolvidos, e ainda que esta influência esteja presente em todas as interações estudadas, esta

pode ser particularmente saliente nestes casos. Para além disso, especialmente no caso da variável conflito no nível professor-turma, níveis mais altos podem refletir tentativas mais frequentes de intervenção docente diante de problemas de comportamento dos estudantes.

Uma situação particularmente interessante é verificada na interação entre a agressão relacional e conflito, e também na interação entre vitimização e exclusão. Para estas interações, verifica-se moderações tanto no nível professor-aluno quanto professor-turma. No entanto, embora no nível individual a moderação observada seja consistente com a hipótese de atenuação (Cohen, & Wills, 1985), no nível turma o padrão apresenta-se revertido, com níveis mais altos de conflito e exclusão médios estando associados a uma atenuação do impacto da agressão e vitimização respectivamente. Além da hipótese levantada sobre a plausível influência do comportamento pregresso da turma, estes dados sugerem que estas variáveis podem representar conceitos diversos nos diferentes níveis de análise.

Finalmente, a interação entre a vitimização e o conflito nos níveis individual e turma apresentou um desafio particular, por uma inversão acentuada no efeito direto esperado para a variável (Nakamoto, 2008). Porém, em alguns contextos estudantes vitimizados podem ter histórico de ajustamento acadêmico elevado, sendo que de acordo com essa hipótese, as turmas em que o nível de conflito médio com o professor é mais baixo podem oferecer condições para que a despeito da vitimização por pares, alunos bem ajustados academicamente permaneçam conectados positivamente à escola. Outra hipótese alternativa é de que, em alguns casos, a vitimização seja motivada pelo engajamento dos alvos

com atividades acadêmicas, ou seja, ocorre uma inversão de valores no contexto da turma ou escola de modo que alunos que se dedicam assiduamente a atividades escolares tornam-se alvos por este motivo, hipótese esta levantada por Coleman (1959) em estudo sobre a estrutura da competição em ambientes escolares.

6. Resultado: Atitudes e intervenções propostas por professores diante da vitimização entre pares

Conforme planejado, o conteúdo das respostas dos professores às vinhetas ilustradas foram submetidas a análise qualitativa (Bardin, 1977) com o uso de um software apropriado para o manejo deste tipo de dados, o MAXQDA 2007 (Kuckartz, 2007). Conforme descrito anteriormente, o sistema de codificação utilizado foi adaptado a partir do trabalho de Bauman e Del Rio (2006). Note-se porém que, ao invés de codificar separadamente as respostas para os diferentes atores envolvidos em cada vinheta (ex., agressor, vítima), conforme a abordagem utilizada por Bauman e Del Rio (2006), foi adotado um único sistema de codificação. Desta maneira, tornou-se possível a comparação das respostas dos participantes a diferentes situações de vitimização de forma mais direta que aquela possível com sistemas distintos de codificação.

É importante destacar que em algumas das análises apresentadas a seguir utiliza-se como referência o total de citações de cada categoria de resposta. Desta maneira, um mesmo docente poderia mencionar a estratégia mais de uma vez para diferentes personagens envolvidos em cada cenário, por exemplo citando a importância do diálogo com o agressor para em seguida afirmar que teria uma conversa a parte com os expectadores da situação. No entanto, é também apresentado o percentual de participantes que citaram ao menos uma vez cada categoria de resposta.

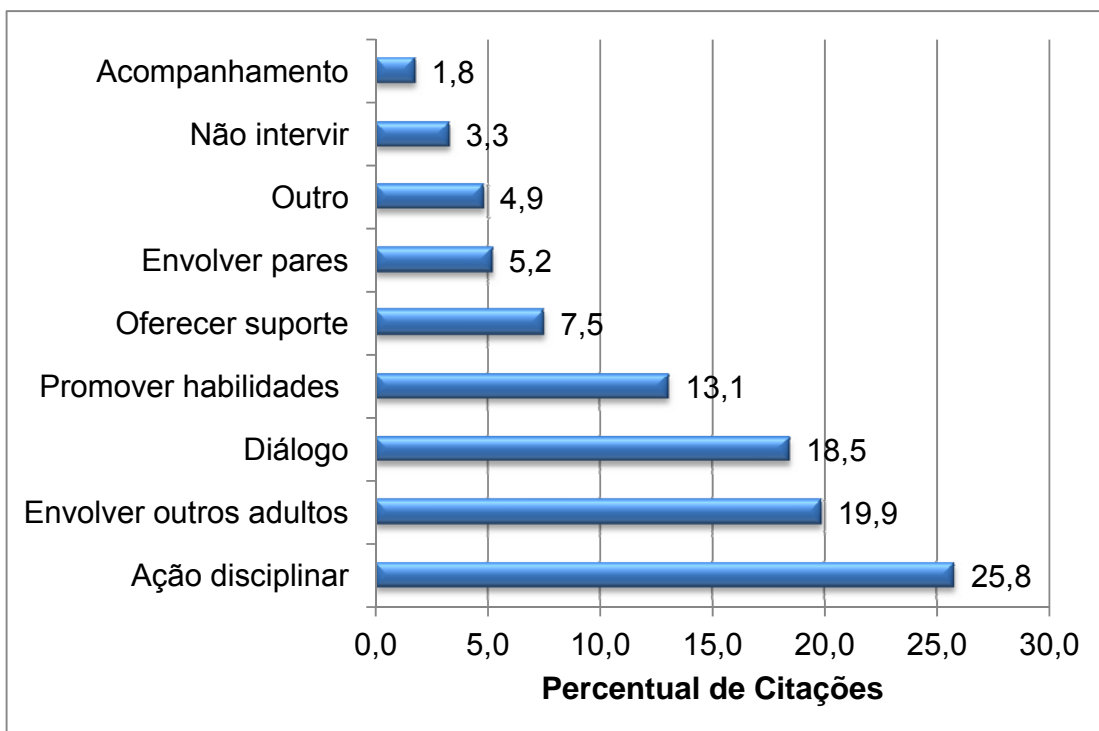


Figura 23. Categorias de respostas relatadas por professores diante de cenários de vitimização

Por meio da análise das respostas dos setenta participantes, nove categorias de respostas foram obtidas (Figura 23), incluindo, do menos para o mais frequente em termos do total de citações (n total de citações = 1566): acompanhamento, não-intervenção, envolver pares, oferecer suporte, promover habilidades e valores, diálogo e questionamento, envolver outros adultos, ação disciplinar e outras. A caracterização destas categorias analíticas, bem como de suas subcategorias quando pertinente, é apresentada na sequência.

Acompanhamento

“Eu examinaria a situação nos dias seguintes, para verificar se houve mudança” (Docente participante)

Apenas 17.1% (n = 12) dos participantes relatou a intenção de dedicar atenção ao incidente posteriormente observando ou interagindo diretamente com os envolvidos. Embora o número total de citações desta estratégia tenha sido o mais baixo de todos, com 28 citações que correspondem a 1,8% do total, esta abordagem deve ser destacada. Ao considerar que a repetição da agressão contra os alvos é um dos componentes principais da definição de bullying, conforme a proposta de Olweus (1993), seria importante que intervenções não isoladas fossem propostas por um número maior de docentes.

Não intervir

“Eu não poderia interferir, pois não há nada ‘contra a lei’ acontecendo” (Docente participante)

No total, 24 professores (34,3%) afirmaram que não iriam intervir de modo algum diante um ou mais cenários de vitimização, com um total de 52 citações classificadas nesta categoria de resposta. É interessante notar que um pequeno percentual dos participantes (5,7%, n = 4) que mencionaram alguma vez este tipo de resposta justificaram sua falta de envolvimento por desconhecer possíveis alternativas para lidar com tais situações, enquanto que a maior parte dos

participantes apenas afirmou que ignoraria ou deixaria de intervir na situação (Figura 24).

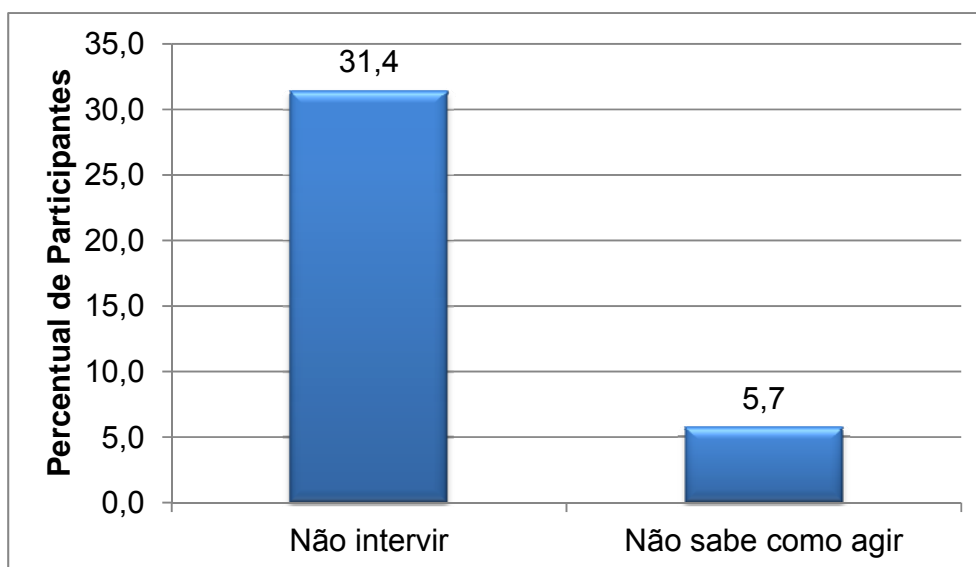


Figura 24. Não-intervenção e falta de repertório para intervenção diante de cenários de vitimização

Stephenson e Smith (1989) apontaram que 25 por cento dos professores relataram em uma pesquisa que ignorar o bullying e situações similares seja uma estratégia adequada para resolver o problema. É possível que alguns professores tenham crenças inadequadas, como por exemplo que ajudar as vítimas poderá piorar a situação, ou que a vítima tem alguma 'culpa' e por isso está sendo atacada, ou que simplesmente ignorar situações de vitimização é uma resposta adequada (Horne, Orpinas, Newman-Carlson & Bartolomucci, 2004). Embora funcionários da escola, incluindo professores, estejam presentes em mais da metade das ocasiões em que estudantes são vitimizados no contexto escolar

(Stelko-Pereira, Albuquerque, & Williams, 2012), estes parecem reticentes para intervir, permanecendo como meros expectadores.

Ao ignorar tais situações os docentes podem estar perdendo uma oportunidade singular para intervir em situações que presenciaram diretamente. Mais que isso, ao deixar de intervir em episódios de vitimização, docentes podem promover a repetição de eventos similares, diante da possível percepção de impunidade. E conforme o modelo proposto por Stelko-Pereira, Albuquerque, e Williams (2012), a ausência continuada ou intervenções pouco efetivas de educadores podem levar alunos a perder a confiança nestes e tentar resolver a situação por si mesmos, possivelmente aumentando ainda mais os índices de agressão no ambiente escolar.

Oferecer suporte

“Motivaria o aluno com palavras positivas” (Docente participante)

A maior parte dos participantes (68,6%, n = 48) relatou que tentaria oferecer alguma forma de apoio aos estudantes envolvidos. No entanto, a maior parte das ocorrências dessa categoria eram apresentadas de forma geral, sem especificar de que forma o apoio seria efetivado (ex., “Ajudaria o aluno a vencer a situação.”) ou oferecendo alguma forma de incentivo (ex., “Encorajá-lo para continuar estudando e sendo aplicado”).

Embora tal modalidade de intervenção, até certo ponto, possa não estar diretamente relacionada a situações específicas de vitimização, a promoção de relações positivas em que estudantes percebem receber apoio de professores a

suas demandas é um recurso social importante e benéfico ao ajustamento acadêmico global (Wentzel, 1998; Hamre, Pianta, 2001; Pianta, Stuhlman, 2004), sendo que os resultados do primeiro estudo descrito neste trabalho reforçam que tal percepção é particularmente importante em contextos escolares afetados por adversidades como índices altos de vitimização.

Porém, embora bem intencionadas e, possivelmente efetivas em algumas circunstâncias, a inespecificidade de tais sugestões pode até certo ponto estar associada a falta de conhecimento sobre estratégias específicas diretamente relacionadas ao problema da vitimização. Ou seja, o suporte global é importante, mas não exclui a necessidade por ações específicas que podem prevenir a perpetuação do envolvimento de qualquer estudante em situações de vitimização no contexto escolar.

Dialogar

“Um bom diálogo, com certeza.” (Docente Participante)

Dialogar com um ou mais dos envolvidos nos cenários de vitimização foi uma das estratégias mais frequentes, em termos do número de participantes que citaram tal estratégia ao menos uma vez (88,6%, n = 62). Na maior parte das citações relacionadas a esta categoria, a proposta docente dirige-se a um diálogo direto com um ou mais dos envolvidos diretamente na situação (ex., “Conversaria tentando convencê-lo de que essa atitude não é a ideal”), sendo interessante notar que termos relacionados a escuta foram utilizados com frequência relativamente baixa (ex., ouviria, n = 9; ouvir, n = 6; ouviu, n = 3; ouvi-los, n = 2),

sendo que a maior parte das citações classificadas nesta categoria caracterizava-se pelo repasse de instruções ou conselhos aos envolvidos.

No entanto, em algumas das situações em que o docente citava o uso de alguma forma de diálogo com os envolvidos, havia uma clara ênfase na obtenção de mais informações sobre aquele episódio e outros similares (ex., “Chamaria para perguntar o que ocorreu, e se já ocorreu antes”). E embora a maior parte das citações codificadas estejam relacionadas ao uso do diálogo de forma geral (n = 177), um número expressivo de citações foi verificado para a subcategoria relacionada ao questionamento dos envolvidos (n = 108). sendo que a Figura 25 revela que mais de 60% dos participantes adotou ao menos uma destas estratégias.

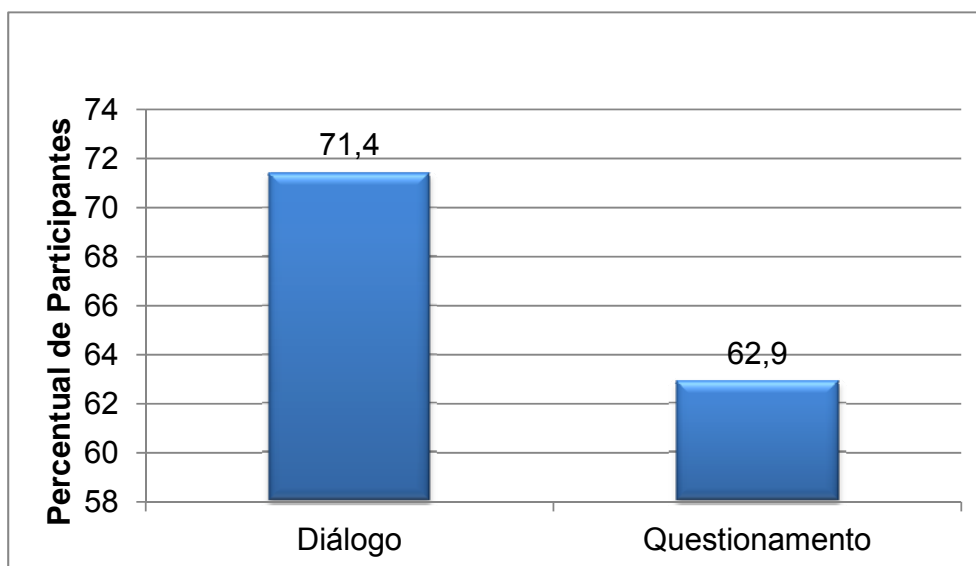


Figura 25. Uso de diálogo e questionamento diante de cenários de vitimização

O diálogo é uma ferramenta poderosa a disposição de professores, sendo que professores habilitados podem aproveitar tais conversações para oferecer conselhos e sugestões específicas sobre como melhorar a qualidade das interações com pares. No entanto, em tais momentos a escuta é fundamental, sendo que em algumas circunstâncias o professor deve estar pronto até mesmo a revisar regras estabelecidas no contexto escolar que possam estar favorecendo conflitos. E como discute Milani (2004), os conflitos interpessoais no contexto escolar são oportunidades para aprendizado de formas mais adequadas de convivência.

Envolver outros adultos

“Se fosse em sala de aula eu levaria os três para a coordenação, e se fosse no corredor talvez não faria nada ou levaria também para a coordenação”. (Docente participante)

Foram identificadas 311 trechos em que os docentes afirmaram que buscariam suporte de outros adultos, seja na forma de encaminhamento para resolução pelo referido adulto (ex., “Encaminharia para a equipe pedagógica”) ou solicitando seu apoio para resolver a situação de maneira conjunta (ex. “Faria reuniões com os pais dos alunos e pediria que eles conversassem em casa também”). Em termos de participantes, 62 professores (88,6%) citaram o uso desta estratégia ao menos uma vez.

Estes caminhamentos envolveram recursos adultos variados (Figura 26). A maior parte citações de encaminhamento a recursos adultos sugeriam encaminhamento a coordenação (n = 183) ou envolvimento dos pais (n = 86), sendo que 42 das menções não especificavam quais adultos seriam envolvidos (ex., “Levaria a alguma autoridade”), citavam o recurso a instituições específicas (ex., Conselho Tutelar, Polícia) ou profissionais especializados (ex., psicólogo) ou que pudessem oferecer outras formas de apoio (ex., pastor).

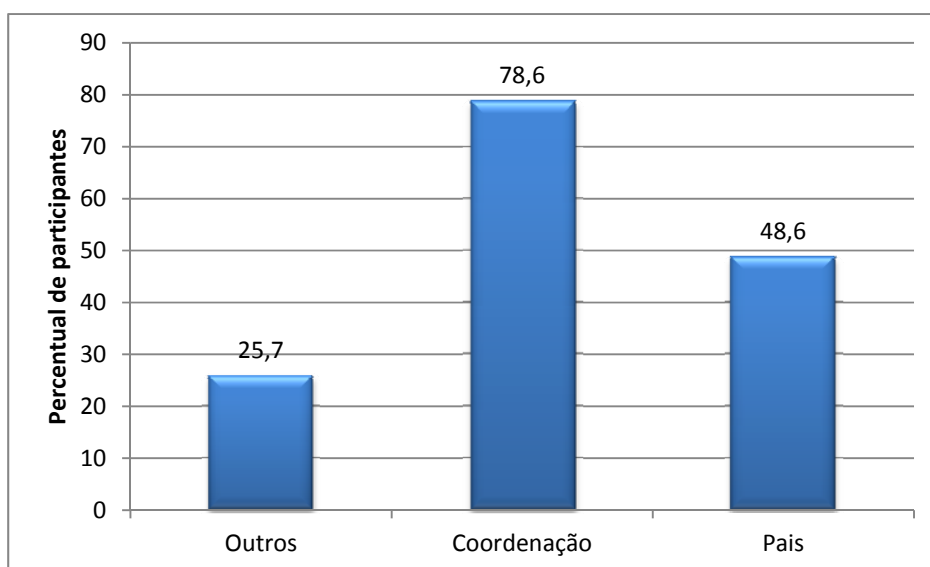


Figura 26. Recursos adultos citados por professores diante de cenários de vitimização

A vitimização entre pares é afetada por diversos contextos, e não apenas pelo ambiente da escola ou sala de aula onde tais ambientes podem ocorrer (Espelage, & Swearer, 2003). Desta maneira, reconhecer outros recursos adultos disponíveis neste contexto parece ser uma estratégia com potencial para

intervenções que abordam diferentes aspectos do problema. Porém, ao envolver outros adultos em tais situações, o professor não deve eximir-se da responsabilidade de acompanhar tais situações ainda que indiretamente.

Promover habilidades e valores

“Tentaria apresentar situações nas quais eles poderiam estar no papel da vítima para que possam refletir sobre a sensação que causaram ao colega”. (Docente participante)

Nove entre dez dos professores participantes (n = 63) fez menção à adoção de estratégias para promover habilidades sociais específicas dos participantes, em um total de 205 citações que podem ser distribuídas em sete subcategorias: respeito (ex., “Conversaria com ele sobre o respeito e a diversidade”), evitar (ex., “Orientaria a procurar pessoas mais educadas para se relacionar”), cooperação (ex., “Pedir que ele auxiliasse o colega”), desculpar (ex., “Chamaria os dois em público e o obrigaria a desculpar-se com o colega”), empatia (ex., Conversaria com ele sobre a rejeição, tentando colocá-lo no lugar do colega), assertividade (ex., “Incentivaria a se posicionar diante da situação”), e estratégias gerais de promoção da convivência dos estudantes, de modo geral (ex., “Buscaria maneiras para a socialização destes alunos”).

Por fim, foi identificada uma subcategoria em que o docente incentivaria a vítima a revidar agressivamente: “Ele tinha que levantar e dar o troco”, sendo que embora na amostra estudada apenas uma ocorrência tenha sido classificada nessa subcategoria de resposta, é possível que várias das respostas identificadas

como promotoras da assertividade pudessem referir-se a respostas agressivas (ex., “Matias [referindo-se a personagem vitimizado no cenário], você precisa se impor. Até quando vai ficar assim? Reaja!”). A frequência de professores que citaram estas estratégias é apresentada na Figura 27.

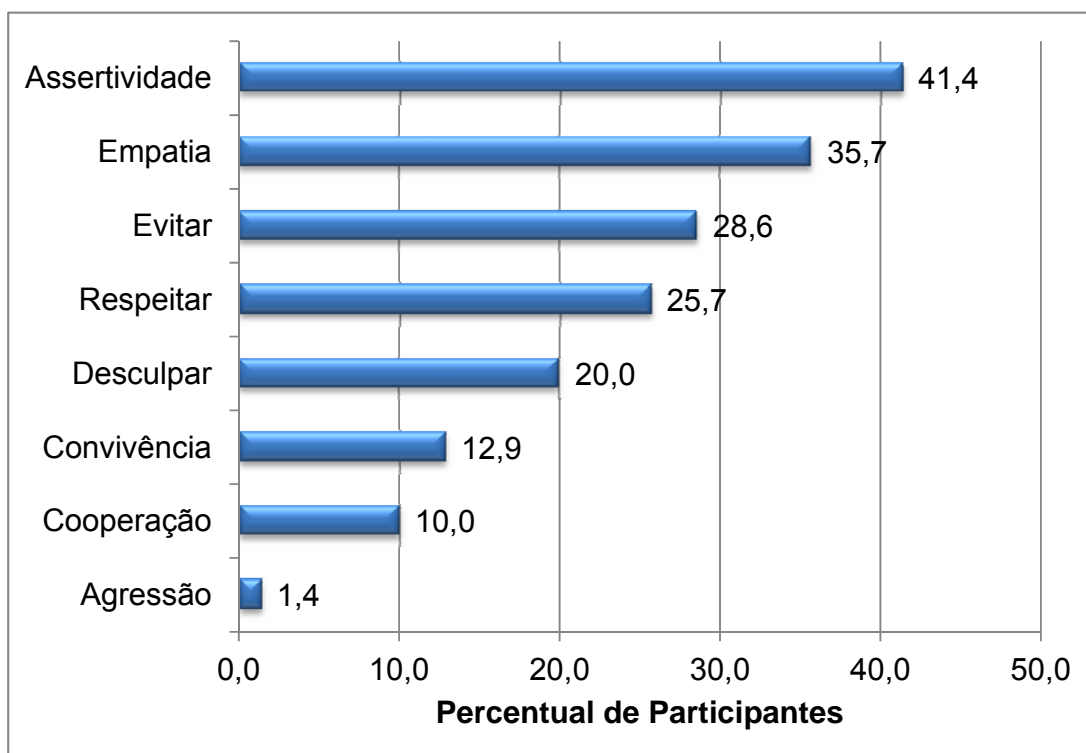


Figura 27. Sub-categorias de habilidades mencionadas por docentes diante de cenários de vitimização

A literatura indica que estudantes com habilidades sociais limitadas podem envolver-se em situações de vitimização com mais frequência que seus pares (ex., Hodges, Boivin, Vitaro, & Bukowski, 1999; Toblin, Schwartz, Gorman, & Abou-ezzeddine, 2005). Desta maneira, o treino de habilidades sociais é uma estratégia interessante para o apoio a crianças que enfrentem dificuldades na interação com pares (Del Prette & Del Prette, 2007), e tem sido utilizado também na prevenção ao *bullying*. Um exemplo é apresentado por Deroisier e Marcus (2005), que

avaliaram a eficácia de um programa de habilidades sociais para crianças rejeitadas pelos pares, vitimizadas e socialmente ansiosas. Os resultados do pós-teste indicaram que, um ano após o tratamento, os resultados iniciais persistiram com efeitos positivos adicionais incluindo aumento da aceitação social e autoestima e redução nos níveis de depressão e ansiedade.

Envolver pares

“Abria o problema para a turma”. (Docente participante)

O envolvimento dos demais colegas de classe dos envolvidos foi citado por 34 professores (48,6%), sendo que a maior parte das citações relacionadas a essa categoria diziam respeito a envolver a turma sem especificar de que forma se daria tal envolvimento (n citações = 35, ex., “Conversaria com toda a turma...”) ou promovendo a discussão sobre a situação e possíveis soluções (n citações = 47, “Abriria o problema para a turma e debateria com todos”). A frequência destas subcategorias de resposta é apresentada na Figura 28.

No que diz respeito ao envolvimento de pares, esta é uma estratégia com grande potencial preventivo, já que possivelmente estes estão envolvidos de alguma forma em episódios de vitimização a que o professor não tem acesso. Este envolvimento pode ser particularmente efetivo se a intervenção docente se dá em contextos nos quais estudantes em geral receberam instrução sobre mediação de conflitos (Christensen, Young, & Marchant, 2004), sendo que talvez as circunstâncias de vitimização ofereçam oportunidades para aplicação deste conhecimento.

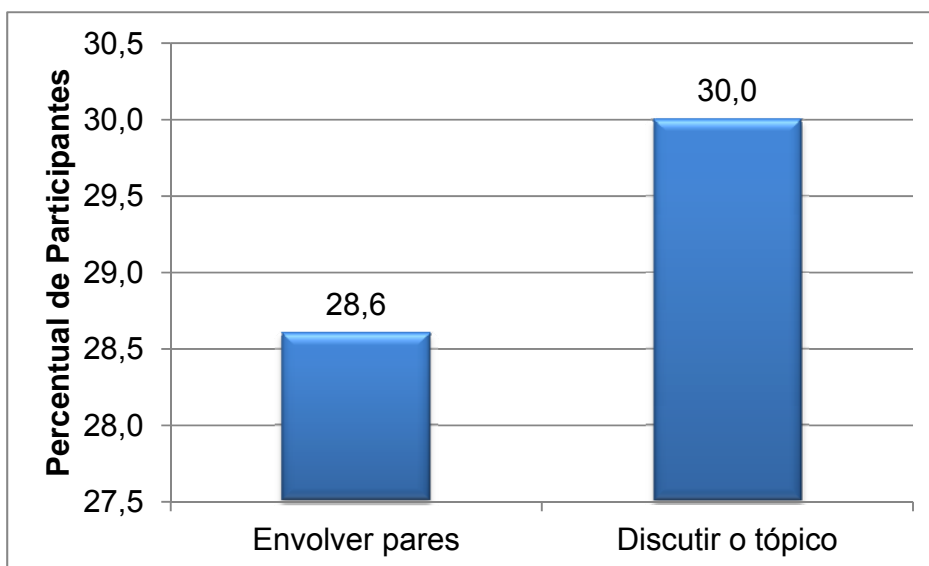


Figura 28. Formas de envolvimento de pares citadas por professores diante de cenários de vitimização

Disciplinar

“Deve ser punido severamente, não deixando de lado o trabalho com o coração desse aluno”. (Docente participante)

A adoção de ações disciplinares foi sugerida por 90% dos participantes (n = 63), sendo que esta foi a categoria de resposta com o maior número de citações (n = 404). As seguintes subcategorias foram também utilizadas para interpretar as respostas docentes: indicar que o comportamento é inadequado (n citações = 114, ex., “Mostraria que ele agiu com falta de respeito e educação com o colega”), repreender (n citações = 135, ex., “Chamaria a atenção dos agressores...”), indicar o comportamento adequado (n citações = 73; “Conversaria para que este não se intimide e denuncie”), punir (n citações = 48, “Os alunos deveriam receber alguma

punição, não somente do professor”), designar tarefa ou reparação (n citações = 26, ex., “Trabalho em grupo sobre discriminação”, “Faria ele devolver”), e disciplinar de maneira geral (n citações = 8, ex., “Medidas disciplinares junto a coordenação e a família”). Na figura 29 são apresentadas as frequências de participantes em função das subcategorias de resposta disciplinares citadas.

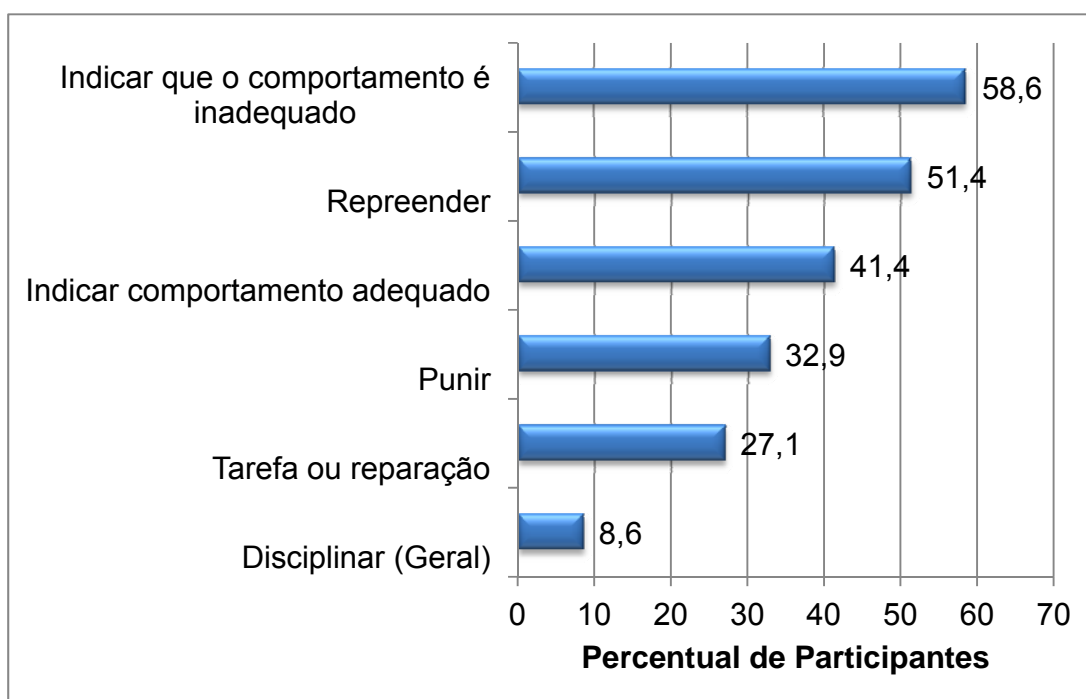


Figura 29. Uso da disciplina diante de cenários de vitimização

Ao examinar as formas de disciplina mencionadas por professores, é importante notar que além de repreender e indicar a inadequação de qualquer vitimização, a adoção de uma abordagem disciplinar positiva pode contribuir para a melhoria do clima relacional da escola (Ma, 2002).

É importante lembrar ainda que a utilização da punição como estratégia de controle da vitimização é pouco eficaz para resolver tais situações, como apontam DeSouza e cols. (2005), que verificaram um aumento na incidência da vitimização

quando os estudantes do sexo masculino tinham a perspectiva de serem punidos ao comportarem-se dessa maneira. Além disto, além de inefetivas, tais formas de coação de comportamentos inadequados tem consequências bastante negativas para o ajustamento psicossocial (Sidman, 2003).

Outros

Finalmente, 23 professores fizeram menção a respostas que não puderam ser incluídas no sistema de classificação elaborado neste estudo, em um total de 76 citações. Estas incluíram diversas respostas em que os participantes apresentavam respostas diversas. Destacam-se, como exemplos desta categoria ampla, respostas em que os participantes fazem inferências sobre características dos personagens dos cenários (ex., “Esta é a personalidade dele”, “É o jeito dele”) ou relatam suas crenças sobre a situação e personagens envolvidos (ex., “Bem feito ao chamá-lo de burro. Ele merece tudo isso e muito mais”).

Foco da intervenção

É importante notar que nem todos os segmentos disponíveis para resposta foram preenchidos, sendo interessante avaliar a associação entre o tipo de envolvimento em situações de vitimização suscitou e a presença ou ausência de propostas para ação por parte dos participantes. É importante lembrar que tanto nas vinhetas ilustradas quanto nas folhas em que foram coletadas as respostas evitou-se o uso de termos que pudessem identificar um ou outro personagem como vítima, agressor ou expectador, embora os personagens tenham sido desenvolvidos a partir de tais categorias de envolvimento.

Ao comparar a distribuição de respostas entre os tipos de envolvimento nas situações, verificou-se que os agressores foram o foco principal nas propostas dos participantes, seguidos por vítimas e expectadores, ao comparar a distribuição das 1258 citações inseridas nos campos de atores específicos do cenário (Figura 30).

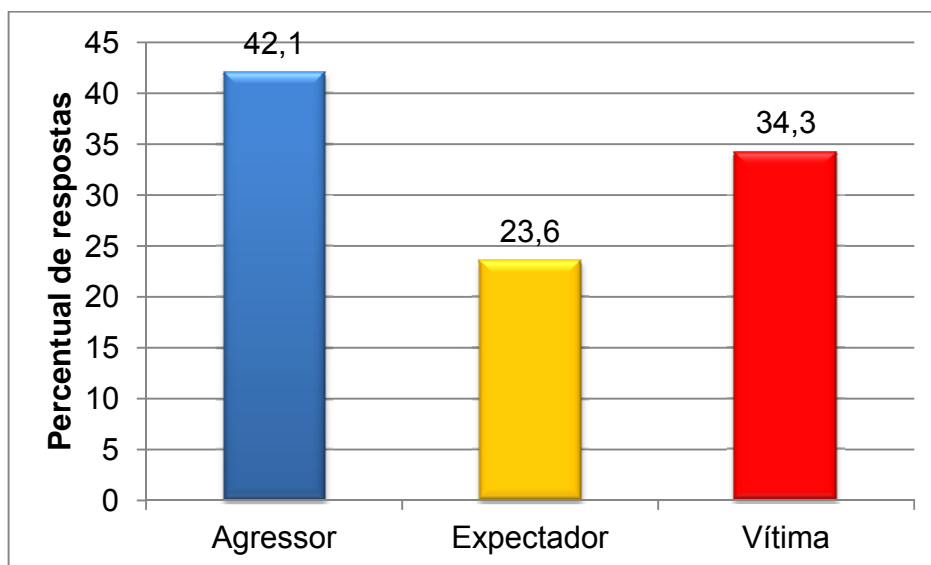


Figura 30. Distribuição de citações docentes quanto ao foco da intervenção

É importante lembrar, porém, que a distribuição de alternativas para respostas associadas aos diferentes personagens era desigual nas ilustrações apresentadas, e também no número de espaços de resposta utilizados para esta análise. Agressores, vítimas e expectadores contavam respectivamente com oito, sete e cinco espaços de resposta, sendo que para verificar se o número de citações observadas em cada categoria diferia significativamente da distribuição esperada devido ao número de possíveis respostas, utilizou-se o teste do qui-quadrado para comparar as proporções de citações esperada e observada. Verificou-se que a distribuição de comentários nas três categorias de envolvimento

não diferiu significativamente da proporção esperada considerando o número de possíveis respostas (Qui-quadrado = 2,60; g.l. = 2; p = 0,27).

As diferentes estratégias relatadas por professores também foram comparadas quanto as diferentes categorias de envolvimento, utilizando também como referência a proporção esperada de acordo com o número de possíveis citações na folha de resposta (Figura 31). A comparação das proporções entre o uso de estratégias por categoria de envolvimento por meio do teste qui-quadrado, calculado a partir da distribuição de respostas esperadas de acordo com o número de citações por tipo de envolvimento, é apresentada na tabela 14.

Tabela 14.

Ações docentes por foco da intervenção

Categoria de resposta	Número de citações			χ^2 (g.l. = 2)
	Agressor	Expectador	Vítima	
Ação disciplinar	204	112	46	80,71**
Envolver pares	11	10	9	1,13
Promover habilidades	66	47	72	1,69
Envolver outros adultos	105	38	62	11,20**
Dialogar	90	55	100	3,66
Oferecer suporte	10	7	95	122,21**
Acompanhar	5	3	8	1,58
Não intervir	9	12	14	3,24
Outro	30	13	25	1,29

Nota: g.l. = graus de liberdade, * p < 0,05, ** p < 0,01.

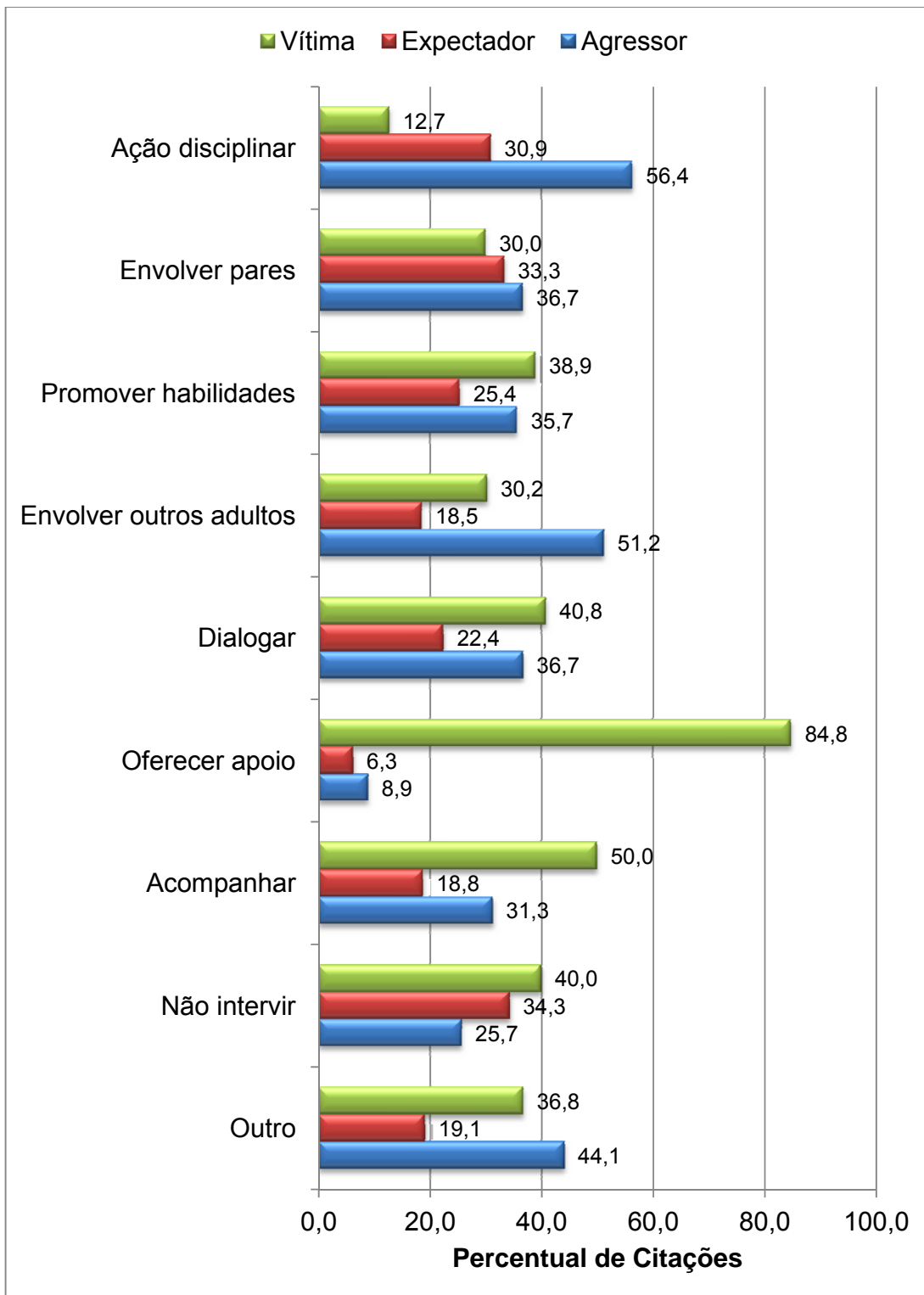


Figura 31. Distribuição de ações citadas por foco da intervenção

A proporção de respostas relacionadas a três categorias de ação docente diferiram significativamente da proporção esperada entre os tipos de envolvimento nos cenários de vitimização. No caso das respostas vinculadas a ações disciplinares, verificou-se uma proporção significativamente mais alta que o esperado de citações dirigidas a agressores e também expectadores. Já no caso de citações em que os participantes sugeriam o envolvimento de outros adultos para resolução do problema, verificou-se uma proporção significativamente mais alta de respostas envolvendo agressores e vítimas. Foi também observada uma diferença significativa no que diz respeito ao oferecimento de alguma forma de apoio aos envolvidos, sendo que mais de 80% das citações desta categoria dirigiam-se a personagens classificados como vítimas.

O destaque dos agressores quanto a estratégias sugere uma abordagem com ênfase para a correção. Além disso, o maior percentual de citações referentes ao envolvimento de outros adultos para lidar com agressores pode indicar que os participantes não se perceberam suficientemente competentes para trabalhar com estudantes que apresentem este tipo de comportamento. Tal dificuldade para lidar diretamente com tais situações pode, em parte, ser abordada por meio da oferta de treinamento para professores não apenas para a identificação, mas principalmente como abordar o problema de maneira efetiva (Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010).

Os comentários dirigidos aos personagens identificados como vítimas, por outro lado, destacam-se quanto a oferta de apoio, com mais de 80% das respostas totais (Figura 31). O suporte social é fundamental para o sucesso acadêmico, sendo que professores são particularmente importantes (Lee & Smith,

1999), como apontam os resultados do primeiro e segundo estudos apresentados neste trabalho. E mesmo diante da vitimização, é possível construir novas relações, sendo que uma abordagem positiva para a gestão de conflitos é fundamental para a promoção da convivência pacífica no ambiente escolar (Milani, 2004).

Intervenções e tipo de agressão

As citações de possíveis intervenções foram também estudadas em função do tipo de agressão representado em cada cenário. Foram apresentadas aos participantes situações de agressão direta e relacional, em um total de 4 e 3 cenários, respectivamente. Os cenários de agressão direta ofereceram um total de 15 lacunas para respostas (agressor = 4, expectador = 3, vítima = 4, ações adicionais = 4), enquanto 12 lacunas estavam disponíveis para discutir os cenários de agressão relacional (agressor = 4, expectador = 2, vítima = 3, ações adicionais = 3).

A distribuição de citações entre a agressão relacional e direta foi comparada quanto a categorias de envolvimento e também para as respostas adicionais propostas. Na tabela 15 são apresentados os resultados do teste do qui-quadrado, utilizado para avaliar a diferença em cada agrupamento de resposta utilizado. Verificou-se que as respostas dos participantes foram significativamente mais frequentes nos campos destinados a comentários sobre agressores nos cenários de agressão direta. Além disso, também foi verificada uma tendência para uma frequência maior de comentários no campo de respostas adicionais nas situações de agressão direta ($p < 0,10$).

Tabela 15.

Ações docentes por tipo de agressão

Categoria de resposta e Tipo de agressão	Número de citações	%	χ^2 (g.l. = 1)
Agressor			
Direta	296	55,8	7,25 *
Relacional	234	44,2	
Expectador			
Direta	187	63,0	1,09
Relacional	110	37,0	
Vítima			
Direta	259	60,1	1,53
Relacional	172	39,9	
Respostas adicionais			
Direta	192	62,3	3,39 †
Relacional	116	37,7	
Total			
Direta	934	59,6	10,59 **
Relacional	632	40,4	

Nota: g.l. = graus de liberdade; † $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

No total, verificou-se um número de respostas docentes significativamente mais alta para os cenários de agressão direta, lembrando que foram feitos os devidos ajustes relativos à proporção de respostas possíveis para cada tipo de cenário de vitimização. A comparação entre os diferentes cenários quanto as categorias de respostas docentes são apresentadas na Tabela 16.

Tabela 16.

Categorias de ações docentes por tipo de agressão

Categoria de resposta e Tipo de agressão	Número de citações	%	χ^2 (g.l. = 1)
Ação disciplinar			
Direta	249	61,6	3,32 †
Relacional	155	38,4	
Envolver pares			
Direta	40	48,8	2,34
Relacional	42	51,2	
Promover habilidades			
Direta	107	51,7	2,51
Relacional	100	48,3	
Envolver outros adultos			
Direta	230	74,2	36,80 **
Relacional	80	25,8	
Dialogar			
Direta	176	60,9	1,67
Relacional	113	39,1	
Oferecer suporte			
Direta	46	39,0	15,89 **
Relacional	72	61,0	
Acompanhar			
Direta	18	64,3	0,58
Relacional	10	35,7	
Não intervir			
Direta	27	51,9	0,57
Relacional	25	48,1	
Outro			
Direta	41	53,9	0,32
Relacional	35	46,1	

Nota: g.l. = graus de liberdade; † $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Foram verificadas diferenças significativas na proporção de respostas aos cenários de agressão direta e relacional nas categorias envolvimento de outros adultos e oferecer apoio. No que diz respeito ao envolvimento de outros adultos, a

contagem de citações nos cenários de agressão direta foi significativamente mais alta que o esperado, enquanto que nas respostas a cenários de agressão relacional foi verificado um número significativamente mais alto de sugestões de suporte para quaisquer dos envolvidos. Além disto, a contagem das citações em que os docentes sugeriram alguma ação disciplinar foi expressivamente mais alta que a proporção esperada.

Desta maneira, de modo geral os docentes pareceram preocupar-se mais com a proposição de soluções ao deparar-se com situações de agressão direta, possivelmente considerando-as mais relevantes, sendo que este achado converge com os resultados de estudos anteriores (Bauman, & Del Rio, 2006; Jacobsen, & Bauman, 2007). Além disso, os docentes enfatizaram estratégias de intervenção mais extremas para lidar com a agressão direta (ação disciplinar, envolvimento de outros adultos), o que sugere que sua avaliação sobre tais situações é de maior gravidade, como apontado na literatura (Bauman, & Del Rio, 2006).

Percepção de sobre cenários de vitimização e intervenção docente

A coleta de dados quantitativos sobre a percepção dos docentes permitiu explorar algumas das questões levantadas em maior detalhe. Procederam-se na sequência as análises dos quatro itens que acompanhavam cada um dos cenários apresentados, nos quais se esperava explorar a percepção dos participantes em relação a necessidade e eficácia de intervenções docentes, e também avaliar os cenários em termos de gravidade e frequência de situações similares em seus contextos. Nestas análises será também considerado o tipo de agressão apresentado em cada cenário (direta, relacional).

A análise dos itens quanto à consistência interna foi baseada nas respostas a cada tipo de questão nos sete cenários, e apresentou resultados adequados para pesquisa na maior parte dos itens (Alfa de Cronbach > 0,60; Tabela 17), sendo que apenas a avaliação dos itens da dimensão necessidade de intervenção nos cenários de agressão relacional apresentou resultado abaixo do critério esperado. No entanto, considerando que o tamanho relativamente pequeno da amostra pode afetar este indicador, procedeu-se a análise usando também as dimensões compostas por tipo de agressão, com a ressalva da possível redução no poder de detecção de efeitos significativos nos testes envolvendo esta variável.

Tabela 17.

Índices de consistência interna para percepção docente sobre necessidade, eficácia, severidade e frequência

Dimensão	Item (repetido nos sete cenários)	Categoria	Alfa de Cronbach
Necessidade	A intervenção do(a) professor(a) seria necessária?	Direta	0,68
		Relacional	0,58
		Total	0,68
Eficácia	Tenho facilidade para lidar com situações como esta.	Direta	0,84
		Relacional	0,83
		Total	0,91
Severidade	Qual o nível de gravidade desta situação?	Direta	0,74
		Relacional	0,65
		Total	0,80
Frequência	No último semestre, com que frequência você observou situações como essa entre os estudantes das turmas em que leciona?	Direta	0,71
		Relacional	0,78
		Total	0,86

A síntese das estatísticas descritiva relacionadas a necessidade, eficácia, severidade e frequência (Tabela 18) revela que, em geral, as respostas dos participantes quanto à necessidade e eficácia de possíveis intervenções como docentes tendeu à concordância com as questões apresentadas (código 3 = Concordo parcialmente, 4 = concordo totalmente). Já em relação à severidade percebida para as situações, a média global apresentou-se no intervalo entre moderado e alto. Já a frequência de situações similares aquelas apresentadas no contexto das escolas em que trabalhavam apresentou a média entre quase sempre e sempre, sugerindo que os cenários apresentados são plausíveis e também representativos de interações agressivas no contextos escolar.

Tabela 18.

Estatística descritiva sobre necessidade e eficácia, severidade e frequência

	Média	± dp	Mínimo	Máximo	p ¹
Necessidade de intervenção					
Direta	3,55	0,58	1,00	4,00	0,04
Relacional	3,45	0,60	2,00	4,00	
Total	3,45	0,60	1,00	4,00	
Eficácia da intervenção					
Direta	3,12	0,61	1,00	4,00	0,79
Relacional	3,16	0,58	1,67	4,00	
Total	3,26	0,53	1,00	4,00	
Severidade do cenário					
Direta	3,50	0,71	1,00	4,75	0,16
Relacional	3,43	0,68	2,00	5,00	
Total	3,46	0,57	1,00	4,38	
Frequência do cenário					
Direta	2,97	0,71	1,00	4,75	0,01
Relacional	3,24	0,81	1,00	5,00	
Total	3,22	0,51	1,75	4,21	

Nota. dp = desvio padrão da média, ¹ p-valor do teste U de Mann-Whitney pareado.

Ao comparar as respostas para necessidade, eficácia, severidade e frequência entre os cenários de agressão direta e relacional, por meio das médias comparadas com o uso do teste U de Mann-Whitney pareado (Tabela 18), foram identificadas diferenças significativas quanto à percepção da necessidade de intervenção e frequência dos cenários. Os participantes indicaram que intervenções docentes seriam significativamente mais necessárias em situações de agressão direta ($p < 0,05$). Por outro lado, de acordo com os docentes as situações de agressão relacional seriam significativamente mais frequentes do que as de agressão direta ($p < 0,001$). Tais dados convergem com a literatura (Bauman, & Del Rio, 2006; Jacobsen, & Bauman, 2007) e reforçam o achado relativo a comparação do número de citações quanto à categoria de agressão, já discutido neste trabalho.

Procedeu-se a seguir a comparação das variáveis relacionadas a necessidade, autoeficácia, severidade e frequência em função da menção ou não das estratégias de intervenção citadas pelos professores. A análise do teste de Mann-Whitney (Tabela 19) indicou que participantes que citaram as estratégias de disciplina, promoção de habilidades e oferecimento de alguma forma de apoio indicaram que alguma intervenção docente seria mais necessária em comparação aos participantes que não mencionaram tais estratégias.

Tabela 19.

Estratégias de intervenção docente e percepção sobre necessidade de intervenção

	Cita categoria de intervenção			
	Não		Sim	
	Média NI	±dp	Média NI	±dp
Disciplinar	2,90 **	,49	3,59	,45
Envolver pares	3,51	,52	3,54	,47
Promover habilidades	3,34*	,45	3,58	,49
Envolver outros adultos	3,04 T	,82	3,58	,41
Diálogo	3,35	,50	3,55	,49
Oferecer suporte	3,38*	,47	3,59	,49
Acompanhar	3,48	,52	3,72	,25
Não intervir	3,52	,49	3,54	,50
Outro	3,60	,37	3,36	,66

Nota: dp = desvio padrão; NI = necessidade de intervenção; médias comparadas por meio do U de Mann-Whitney

Tabela 20.

Estratégias de intervenção docente e percepção sobre auto-eficácia para intervir

Formas de intervenção	Cita categoria de intervenção			
	Não		Sim	
	Média AI	±dp	Média AI	±dp
Disciplinar	2,81*	,51	3,35	,42
Envolver pares	3,25	,48	3,36	,42
Promover habilidades	2,95**	,38	3,41	,41
Envolver outros adultos	3,11	,61	3,33	,43
Diálogo	3,15	,46	3,33	,45
Oferecer suporte	3,10*	,42	3,39	,44
Acompanhar	3,24*	,45	3,62	,25
Não intervir	3,27	,45	3,37	,46
Outro	3,36	,44	3,18	,45

Nota: dp = desvio padrão; AI = Autoeficácia para intervir; médias comparadas por meio do U de Mann-Whitney

Em comparação aos demais participantes, professores que mencionaram as estratégias disciplinar, promover habilidades e acompanhar as situações relataram níveis significativamente mais altos de autoeficácia para lidar com situações de vitimização (Tabela 20).

A análise comparando a percepção dos participantes quanto a severidade dos cenários apresentados, verificou-se que docentes que sugeriram as estratégias de ação disciplinar, envolvimento de outros adultos e acompanhamento posterior relataram percepções de maior gravidade para os cenários quando comparados aos participantes que não fizeram menção direta de tais estratégias (Tabela 21).

Tabela 21.

Estratégias de intervenção docente e percepção sobre severidade do cenário

Formas de intervenção	Cita categoria de intervenção			
	Não		Sim	
	Média SC	±dp	Média SC	±dp
Disciplinar	2,71**	,51	3,58	,42
Envolver pares	3,47	,46	3,53	,53
Promover habilidades	3,29*	,43	3,56	,50
Envolver outros adultos	2,81*	,62	3,58	,42
Diálogo	3,26	,74	3,53	,45
Oferecer suporte	3,39	,42	3,55	,52
Acompanhar	3,45*	,51	3,71	,37
Não intervir	3,56	,42	3,40	,61
Outro	3,58	,38	3,33	,66

Nota: dp = desvio padrão; SC = severidade do cenário; médias comparadas por meio do U de Mann-Whitney.

A avaliação sobre a frequência dos cenários em seus contextos escolares apresentou associações significativas ao acompanhamento e promoção de habilidades (Tabela 22). Quando comparados a participantes que não citaram essas estratégias, docentes que sugeriram o acompanhamento ou a promoção de habilidades dos estudantes avaliaram as situações de vitimização como mais frequentes.

Tabela 22.

Estratégias de intervenção docente e percepção sobre frequência de cenários

Estratégias de intervenção	Cita categoria de intervenção			
	Não		Sim	
	Média FC	±dp	Média FC	±dp
Disciplinar	2,87	,54	3,25	,51
Envolver pares	3,15	,57	3,29	,46
Promover habilidades	2,94*	,54	3,30	,48
Envolver outros adultos	2,93	,79	3,25	,47
Diálogo	3,17	,62	3,22	,51
Oferecer suporte	3,11	,46	3,26	,54
Acompanhar	3,16*	,54	3,46	,34
Não intervir	3,20	,51	3,24	,54
Outro	3,28	,45	3,08	,63

Nota: dp = desvio padrão; FC = Frequência de Cenários; médias comparadas por meio do U de Mann-Whitney

Tais resultados destacam como as ações de docentes diante da vitimização estão sob o controle de suas crenças sobre tais situações, conforme a hipótese proposta por Kochenderfer-Ladd e Pelletier (2008). Desta maneira, é importante

comprender não apenas as ações propostas ou executadas por docentes, mas também como avaliam tais fenômenos. Esta questão em particular pode beneficiar-se de estudos com abordagem qualitativa, que possam esclarecer a relação funcional entre as crenças docentes e a gestão da vitimização. Cabe também lembrar que tais atitudes docentes não são independentes do contexto em que ocorrem, e portando a investigação sobre aspectos da cultura escolar que possam influenciar a forma como docentes abordam a vitimização também pode esclarecer o problema em discussão.

A análise da associação entre a avaliação dos participantes quanto à necessidade de intervenção, autoeficácia para intervir, severidade e frequência dos cenários por meio do coeficiente de correlação de Spearman (r) revelou associação positiva e significativa entre as quatro variáveis. Note-se que o efeito de menor magnitude foi aquele relacionado à frequência de cenários similares e as três outras variáveis. Além disso, ao considerar os valores relativamente altos de correlação encontrados entre estas dimensões, é plausível que tais aspectos da percepção docente sobre situações de vitimização estejam vinculados a uma dimensão latente, a qual reflete a proficiência ou talvez o engajamento dos docentes para avaliar e intervir em tais situações.

Tabela 23.

Intercorrelações entre necessidade, autoeficácia, severidade e frequência

		1	2	3
1	Necessidade de intervenção	—		
2	Autoeficácia na intervenção	0,74**	—	
3	Severidade do cenário	0,70**	0,57**	—
4	Frequência do cenário	0,62**	0,62**	0,47**

Nota: ** $p < 0,01$.

A proficiência de docentes diante de situações de vitimização pode também ser explorada por meio do repertório de intervenções propostas diante dos cenários de vitimização. Desta maneira, foi composta uma variável em que o número de estratégias citadas por cada docente foi calculado, partindo do pressuposto de que professores com maior proficiência no gerenciamento de situações de vitimização teriam também um repertório mais amplo para lidar com diferentes situações. A média de citações por professor foi igual a 5,46 ($dp = \pm 1,56$), variando de uma a nove das estratégias categorizadas.

Ao explorar a associação entre o número de estratégias mencionadas, como reflexo do repertório docente para gerir a vitimização, e a avaliação geral dos cenários por meio do coeficiente de correlação de Spearman (r), foram verificadas associações positivas e significativas entre esta variável e a necessidade de intervenção ($r = 0,29$; $p < 0,05$), autoeficácia para intervir ($r = 0,44$; $p < 0,01$), severidade dos cenários ($r = 0,32$; $p < 0,01$) e frequência dos cenários

($r=0,26$; $p < 0,05$). Porém, é interessante notar que não foi verificada uma associação estatisticamente significativa entre o número de anos de experiência como professor e o número de estratégias mencionadas pelos participantes ($p = 0,49$).

Assim como nos resultados de Yoon (2004), a autoeficácia junto da severidade são alguns dos mais importantes aspectos preditores de intervenções docentes diante da vitimização. E ao considerar que o repertório docente relacionou-se principalmente à percepção de autoeficácia dos docentes, sendo que este fator desempenha um papel importante em situações reais, além de estar associado positivamente aos demais aspectos da percepção docente aqui estudados. Quanto a insignificância da associação entre o repertório docente e os anos de experiência dos participantes como professores, embora esta falta de poder estatístico possa ter contribuído para o resultado, é também plausível que a carência de ações específicas voltadas para o desenvolvimento das habilidades sociais educativas necessárias para lidar com tais problemas contribua para tal resultado, sendo esta possivelmente uma importante lacuna que pode ser preenchida através de abordagens voltadas para o desenvolvimento interpessoal de professores já disponíveis e consolidadas no Brasil (ex.:, Del Prette, & Del Prette, 1998; 2008b).

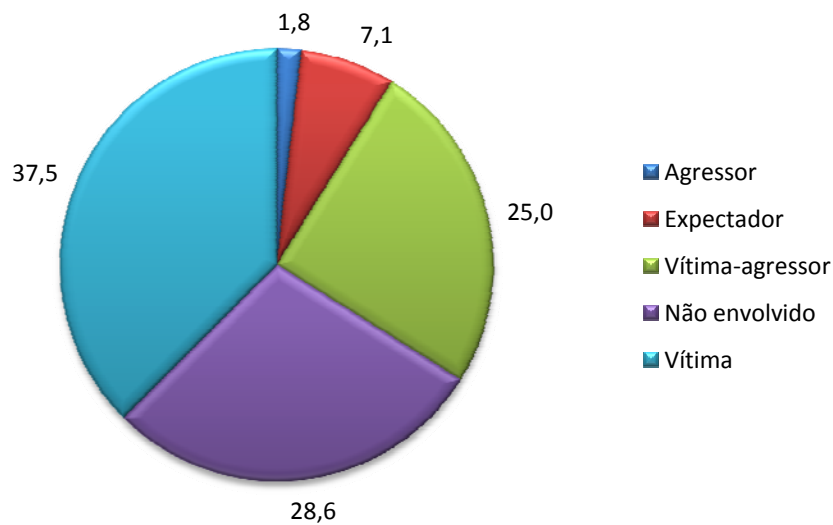


Figura 32. Distribuição percentual do autoretrato de docentes sobre envolvimento em situações de vitimização

Por fim, explorou-se a percepção dos docentes sobre seu envolvimento em situações similares de vitimização quando eram estudantes, com percentuais válidos para os participantes que responderam a esta questão (n = 56) apresentados na Figura 32. A categoria mais frequente foi a de participantes que relataram ter sido vitimizados por seus pares (n = 21), seguidos por participantes que afirmaram não ter se envolvido nem presenciado tais episódios quando estudantes (n = 16), vítimas-agressoras (n = 14) e participantes que relatam que apenas presenciaram tais episódios como expectadores discentes (n = 4). É interessante notar que apenas um professor identificou-se apenas como agressor, embora um percentual alto tenha se identificado como vítimas-agressoras.

Discussão

A análise qualitativa e quantitativa das atitudes e respostas docentes diante da vitimização entre pares expande a perspectiva sobre formas específicas pelas quais ações observáveis diretamente e também crenças docentes estão associadas à vitimização, possivelmente como moderadoras. Embora limitado quanto ao número de professores participantes e pequena variabilidade no número de escolas, o estudo oferece uma base de categorias que podem ser utilizadas no desenvolvimento de ações sistemáticas para a prevenção e intervenção em situações de vitimização.

Futuros estudos poderão incluir múltiplas fontes de informação sobre o fenômeno, sendo que estratégias como a observação do cotidiano escolar podem ser particularmente úteis, pois poderão ajudar a esclarecer as potenciais lacunas entre o discurso docente e suas ações, e como reduzi-las. É importante lembrar que, conforme preconiza a teoria bioecológica (Bronfenbrenner, 2004; Darling, 2007), não se pode deixar de considerar o sujeito ativo diante dos processos de desenvolvimento. Desta maneira, todos os aspectos das ações docentes devem ser avaliados também em relação a forma como os estudantes que recebem tais intervenções as percebem, como parte da rede de interações no ambiente escolar, e não apenas como ações isoladas e unidirecionais. Ou seja, tanto professores quanto estudantes tem, na realidade, um papel ativo na construção e execução destas intervenções.

Por fim, destaca-se como contribuição desta etapa do trabalho o desenvolvimento de um novo instrumento que poderá ser utilizado não apenas em contextos de pesquisa, mas potencialmente em intervenções relacionadas ao

tema. Tais vinhetas demonstram-se válidas ecologicamente, conforme atestam os resultados referentes à frequência de situações similares nas escolas dos participantes.

7. Considerações finais

Os resultados destacaram como professores, em diferentes contextos, podem desempenhar um papel relevante não protegendo da adversidade mas promovendo a competência acadêmica e social. No primeiro estudo verificou-se que o suporte docente tem efeitos moderadores únicos, reduzindo o impacto prejudicial de um clima escolar adverso no desempenho acadêmico, junto dos efeitos relacionadas a pais e amigos. No segundo estudo, que examinou de forma mais detalhada aspectos da interação professor-aluno e professor turma por meio de uma análise de regressão multinível, destacou-se como a associação entre a vitimização entre pares e o engajamento acadêmico é moderada por aspectos específicos da qualidade de relação do professor com a turma em que o estudante se insere, para além dos efeitos moderadores do relacionamento individual professor-aluno. Por fim, o terceiro estudo enfatiza aspectos específicos do comportamento docente diante de situações de vitimização. Diante dos resultados que enfatizam como professores podem contribuir para reduzir o impacto da vitimização e climas escolares adversos no ajustamento acadêmico, é fundamental promover o desenvolvimento das habilidades interpessoais de professores.

Claro, estes estudos não foram realizados sem limitações, algumas das quais já foram comentadas ao longo do trabalho. A seguir três aspectos que podem ser aperfeiçoados em estudos futuros são destacados. Primeiro, apesar das amostras de tamanho considerável, destaca-se a necessidade de ampliar a

variabilidade quanto ao número de escolas e sistemas escolares, sendo que a abordagem multinível poderá não apenas para a análise dos dados, mas também para o delineamento de estudos que poderão explorar questões contextuais como aquelas exploradas neste trabalho.

Em segundo lugar, este é um estudo correlacional, e deste modo as afirmações aqui feitas não devem ser interpretadas como asserção de causalidade. Os achados e hipóteses levantados neste estudo podem ser examinados de forma aprofundada especialmente por meio de abordagens longitudinais, ainda que em projetos relativamente curtos. Por exemplo, um levantamento longitudinal de dados sobre aspectos das interações entre alunos e professores ao longo de um ano escolar apenas seria possível elucidar os processos de influência relacionados a contribuição das interações sociais para o ajustamento acadêmico.

Terceiro, é também relevante enfatizar que o uso do auto-relato dos estudantes sobre seu comportamento e comportamento docente, dos diretores sobre as escolas e de professores sobre suas atitudes podem ter enviesado alguns dos resultados. No entanto, a escolha de informantes do presente trabalho revelou-se adequada para o exame das questões propostas.

Apesar de tais limitações, o trabalho oferece achados de pesquisa relevantes a respeito da associação do desempenho acadêmico de adolescentes e algumas fontes de suporte social que podem estar disponíveis para estudantes em diferentes escolas, as quais também desempenham um papel fundamental como contextos para aprendizagem acadêmica. O uso de uma abordagem ecológica é ideal para expandir a compreensão sobre processos de

desenvolvimento em uma ecologia complexa e, como apontam Bronfenbrenner e Evans (2000):

"(...) we are now in a period of growing chaos in the lives not only of families but in all the day-to-day environments of people of all ages. Re-creating social development is the principal challenge confronting contemporary societies (...)"

A educação escolar deve, supostamente, servir como suporte e estruturar o desenvolvimento do repertório necessário para enfrentar os desafios apresentados pela sociedade, e isso vai além de seu mandato de promoção de habilidades acadêmicas, pois as escolas não podem negar-se a abordar tais desafios. Sem dúvida, outros agentes incluídos no sistema de promoção do desenvolvimento positivo de crianças e adolescentes devem ser envolvidos neste processo. Um programa de pesquisa que aborda tais desafios pode oferecer extensões significativas para a literatura, além de informar políticas sociais, sendo fundamental notar que a própria avaliação do desempenho de estudantes destaca-se como abordagem relevante para subsidiar o controle social de instituições educacionais.

8. REFERÊNCIAS

- Alexander, M., Santo, J., Cunha, J., Weber, L.N.D., & Russell, S. T. (2011) Effects of Homophobic versus Nonhomophobic Victimization on School Commitment and the Moderating Effect of Teacher Attitudes in Brazilian Public Schools. *Journal of LGBT Youth*, 8, 289-308.
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2007). Evaluating the effectiveness of a curriculum-based anti-bullying intervention program in Greek primary schools. *Educational Psychology*, 27(5), 1-19.
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – ABEP (2008) *Critério Padrão de Classificação Econômica do Brasil - 2008*. São Paulo: ABEP.
- Atkins, J.H. (2007). Media influences on adolescent aggressive behaviour, positive expectancies, and the co-occurrence of substance use. *Dissertation Abstracts International - Section B: The Sciences and Engineering*, 67(12-B).
- Bandeira, C.M., & Hutz, C.S. (2010) As implicações do bullying na auto-estima de adolescentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14, 1, 131-138.
- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bully scenarios: comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98, 219–231.
- Bauman, S., Rigby, K., Hoppa, K. (2008) US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28, 837 – 856.
- Black, S.A., & Jackson, E. (2007). Using bullying incident density to evaluate the Olweus Bullying Prevention Programme. *School Psychology International*, 28(5), 623-638.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. Em *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3, 2nd. Ed. Oxford: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. (1998) Ecology of developmental processes. Em *Handbook of Child Psychology: Theoretical Models of Human Development* (p.1011-1028). New York: Wiley.

- Bronfenbrenner, U. (1999) Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. Em S.L. Friedman & T.D. Wachs (Orgs.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005) *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9, 115-125.
- Buhrmester, D. & Furman, W. (2009) The Network of Relationships Inventory: Behavioral Systems Version. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 470-478.
- Buhrmester, D., & Furman, W. (2008). *The Network of Relationships Inventory: Relationship Qualities Version*. Medida não-publicada, University of Texas at Dallas.
- Bukowski, W.M., Velasquez, A.M., & Brendgen, M. (2008) Variation in Patterns of Peer Influence Considerations of Self and Other. Em Prinstein, M.J., & Dodge, K.A. (Orgs.) *Understanding peer influence in children and adolescents*. New York: Guilford.
- Chen, X., Chang, L., Liu, H., & He, Y. (2008) Effects of the peer group on the development of social functioning and academic achievement: a longitudinal study in Chinese children. *Child Development*, 79, 235–51.
- Christensen, L., Young, K.R., & Marchant, M. (2004) The effects of a peer-mediated positive behavior support program on socially appropriate classroom behavior. *Education and treatment of children*, 27, 199-234.
- Cohen, S., & Wills, T.A. (1985) Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*, 2, 310-357.
- Coleman, J.S. (1959) Academic achievement and the structure of competition. *Harvard Educational Review*, 29, 330-351.
- Coleman, J.S. (1988) Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Craig, W.M., & Pepler, D.J. (2007) Understanding Bullying: From Research to Practice. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 48 (2), 86-93.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.

- Cunha, J. M., & Weber, L. N. D. (2008). Peer-to-Peer Aggression and Victimization Among Brazilian Adolescents: The Influence of Student-Teacher Relations. Trabalho apresentado na *Society for Research of Adolescence 2008 Biennial Meeting*, Chicago.
- Cunha, J.M. (2009) *Violência Interpessoal em Escolas Brasileiras: Características e Correlatos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná.
- Cunha, J.M., & Weber, L.N.D. (2007). Bullying escolar e estilos parentais. In R. Starling (Ed.), *Sobre Comportamento e Cognição: Temas Aplicados* (Vol. 19, pp. 335-346). Santo André: ESEtec Editores Associados.
- Cunha, J.M., Weber, L.N.D., & Steiner, P. (2009) Escala de vitimização e agressão entre pares (p. 109-121). In L.N.D. Weber & M.A. Dessen (Orgs.), *Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados*. Curitiba: Juruá.
- Darling, N. (2007) Ecological Systems Theory: The Person in the Center of the Circles. *Research in Human Development*, 4, 203-217.
- Davison, L.M. & Demaray, M.K. (2007) Social support as moderator between victimization and internalizing–externalizing distress from bullying. *School Psychology Review*, 36, 383–405.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z.A.P. (2008a). Pais e professores contribuindo para o processo de inclusão: Que habilidades sociais educativas devem apresentar? Em E. G. Mendes, M. A. Almeida, & M. C. P. I. Hayashi. (Orgs.), *Temas em Educação Especial: Tendências e perspectivas* (p. 239-254). Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (1998) Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: enfoque das habilidades sociais. *Temas de Psicologia*, 6 (3), 205-215.
- Del Prette, Z.A.P., & Del Prette, A. (2008b) Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18 (41), 517-530.
- Del Prette, Z.A.P., Paiva, M.L.M., & Del Prette, A. (2005) Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. *Interações*, X (20), 67-72.
- DeSouza, E.R., & Ribeiro, J. (2005). Bullying and Sexual Harassment Among Brazilian High School Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(9), 1018-1038.

- DeSouza, E.-R., & Ribeiro, J. a. (2005). Bullying and Sexual Harassment Among Brazilian High School Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(9), 1018-1038.
- Devoe, J.-F., & Kaffenberger, S. (2005). *Student Reports of Bullying: Results From the 2001 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Espelage, D.L., & Swearer, S.M. (2003). *Bullying in American Schools: A Socio-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Faris, R. (2007). Race, social networks, and school bullying. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 68 (4-A).
- 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.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. Em K. A. Moore & L. H. Lippman (Orgs.), *What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (p. 305-321). New York, NY: Springer.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, 1016-1024.
- Furman, W., Buhrmester, D. (2009) The Network of Relationships Inventory: Behavioral Systems Version. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 470-478.
- Gonçalves, F.O.; França, M.T.A. (2008) Transmissão intergeracional de desigualdade e qualidade educacional: avaliando o sistema educacional brasileiro a partir do SAEB 2003. *Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, v. 16, n. 61, p. 639-662.
- Gray, J.-S. (2007). The perceptions of older adolescent males in Northern Israel regarding school and community violence. *Dissertation Abstracts International - Section B: The Sciences and Engineering*, 67(12-B).
- Guimarães M.R. (2005) *Educação para a paz: sentidos e dilemas*. Caxias do Sul: Educus.
- Hakan, S. & Kerr, M. (2000) Parental Monitoring: A Reinterpretation. *Child Development*, 71, 1072-1085.

- Hamre, B.K., & Pianta, R. (2001) Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade, *Child Development*, 72, 625-638.
- Hawker, D., & Boulton, M. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441- 455.
- Hodges, E.V.E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. (1999) The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35, 94-101.
- Hofmann, D.A.; Griffin, M.A.; Gavin, M.B. (2000) The Application of Hierarchical Linear Modeling to Organizational Research. Em *Multilevel Theory, Research, and Methods in Organizations: Foundations, Extensions and New Directions* (p. 467-511). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hunt, C. (2007). The Effect of an Education Program on Attitudes and Beliefs about Bullying and Bullying Behaviour in Junior Secondary School Students. *Child and Adolescent Mental Health*, 12(1), 21-26.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2009). *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE)*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (2001), *Saeb 2001: Novas Perspectivas*. Brasília.
- Jacobsen, K. E., & Bauman, S. (2007). Bullying in schools: School counselors' responses to three types of bullying incidents. *Professional School Counseling*, 11, 1–9.
- Juvonen J, Nishina A, & Graham S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*. 92, 349–359.
- Kallestad, J. H., & Olweus, D. (2003). Predicting teachers' and schools' implementation of the Olweus bullying prevention program: A multilevel study. *Prevention & Treatment*, 6, 3-21.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262–273.
- Kline, R.B. (2011) *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Publications.

- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. (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.
- Kuckartz, U. (2007) *MAXQDA 2007 Reference Manual for Windows 2000 and XP*. Marburg, Germany: Verbi Software.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S.-L., & cols. (1998). Bullying and Psychiatric Symptoms Among Elementary School-Age Children. *Child Abuse & Neglect, 22*(7), 705-717.
- Kuntsche, E., Gmel, G., & Rehm, J. (2006). The Swiss Teaching Style Questionnaire (STSQ) and Adolescent Problem Behaviors. *Swiss Journal of Psychology, 65*(3), 147-155.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development, 61*, 1081-1100.
- Ladd, G., Herald-Brown, S., & Reiser, M. (2008). Does Chronic Classroom Peer Rejection Predict the Development of Children's Classroom Participation During the Grade School Years? *Child Development, 79*(4), 1001-1015.
- Lee, V.E. & Smith, V.E. (1999). Social support and achievement for young adolescents in Chicago: The role of school academic press. *American Educational Research Journal, 36*(4), 907-945.
- Lee, V.E. (2000) Using hierarchical linear modeling to study special contexts: the case of school effects. *Educational Psychologist, 35*, 125-141.
- Lisboa, C., Braga, L.L. & Ebert, G. (2009) O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos, 2*, 59-71.
- Little, T. D., Jones, S. M., Henrich, C. C., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development, 27*, 122 – 133.
- LOPES NETO, A. S., LUCIA HELENA. *Diga não para o Bullying - Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes*. Rio de Janeiro: ABRÁPIA, 2003.
- Luke, D.A. (2004) *Multilevel Modeling*. Thousand Oaks: Sage.
- Ma, X. (2002). Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders. *School Effectiveness and School Improvement, 13*(1), 63-89.

- Miller, J.-L., & Vaillancourt, T. (2007). Relation between childhood peer victimization and adult perfectionism: Are victims of indirect aggression more perfectionistic? *Aggressive Behavior*, 33(3), 230-241.
- Mitchell, K.J., Ybarra, M., & Finkelhor, D. (2007). The relative importance of online victimization in understanding depression, delinquency, and substance use. *Child Maltreatment*, 12(4), 314-324.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescent-limited and life-course-persistent anti-social behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Muthén, L.K. and Muthén, B.O. (2006). *Mplus: Statistical Analysis with Latent Variables*. Fourth Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nakamoto, J. (2008). *The association between peer victimization and school functioning in Latino children*, Tese de Doutorado, University of Southern California.
- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2009). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development*, 19, 221-242.
- 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. *JAMA: Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437-452.
- OECD (2010) *PISA 2009 Results: Executive Summary*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Paris.
- Oliveira, R.P. (2007) From the universalization of teaching to the challenge of quality: a historical analysis. *Educação e Sociedade*, 28, 661-690.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Olweus, D. (2012) Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 520–538.
- O'Shaughnessy, M., Russel, S., Heck, K., Calhoun, C., & Laub, C. (2004). *Safe Place to Learn - Consequences of Harassment Based on Actual or Perceived Sexual Orientation and Gender Non-conformity and Steps for Making Schools Safer*. San Francisco: California Safe Schools Coalition, 4-H Center for Youth Development e University of California, Davis.

- Peterson, A. R. The changing role of the classroom teacher in response to school violence. *Dissertation Abstracts International - Section A: Humanities and Social Sciences*, v. 68, n. 3-A, 2007.
- Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444-458.
- Pinheiro, F. M. F. (2006). *Violência intrafamiliar e envolvimento em "bullying" no ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos.
- Prelow, H.M., Mosher, C.E. & Bowman, M.A. (2006) Perceived racial discrimination, social support, and psychological adjustment among African American college students. *Journal of Black Psychology*, 32, 442–454.
- Raudenbush, S.W., Bryk, A.S., & Congdon, R. (2004). *HLM for Windows (Version 6)* [Software]. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Rodkin, P. & Hodges, E. (2003). Bullies and Victims in the Peer Ecology: Four Questions for Psychologists and School Professionals. *School Psychology Review*, 32 (3), 384-400.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1981) Profecias auto-realizadoras em sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da competência intelectual (p. 258-295). In: Patto, M.H. *Introdução a psicologia escolar*. São Paulo: Quatro.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. P. (2009). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford Press.
- Salvador, A.P.V.S. (2007) *Análise da relação entre práticas educativas parentais, envolvimento com tarefas escolares, depressão e desempenho acadêmico de adolescentes*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná.
- Sava, F.A. (2002) Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: a path analysis model. *Teaching and Teacher Education*. 18 (8), 1007-1021.
- Shur, K.-A. (2007). Teacher responses to children's verbal bullying and social exclusion. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 67(8-A).
- Sidman, M. (2003). *Coerção e suas implicações*. Campinas: Livro Pleno.

- Smith, P.K. (2006). Factores de riesgo familiares. In A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela: Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 135-163). Barcelona: Ariel.
- Smith, R. A. A descriptive study of Colorado middle school principals' perceptions of relational aggression. *Dissertation Abstracts International - Section A: Humanities and Social Sciences*, 68, 3-A.
- Soares, J.F. & Collares, A.C.M. (2006) Family resources and cognitive performance by primary school students in Brazil. *Dados*, 49, 615-650 .
- Soares, J.F.; Collares, A.C.M. (2006) Recursos Familiares e o Desempenho Cognitivo dos Alunos do Ensino Básico Brasileiro. *Revista de Ciências Sociais*, Vol. 49, n. 3, p. 615-481.
- Sposito, M.P. & GALVÃO, I. (2004) A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência, *Perspectiva*, 22, 345-380.
- Stattin, H., & Kerr, M. (2000) Parental Monitoring: a reinterpretation. *Child Development*. 69, 1072-1085.
- Stelko-Pereira, A.C.; Albuquerque, P.P.; & Williams, L.C.A. (2012) Percepção de alunos sobre a atuação de funcionários escolares em situações de violência. *Revista Eletrônica de Educação*, 6, 376-391.
- Swearer, S.M., Espelage, D.L., Vaillancourt, T. & Hymel, S. (2010) What Can Be Done About School Bullying?: Linking Research to Educational Practice. *Educational Researcher*, 39, 38-47.
- Thompson, D., Whitney, I. & Smith, P. K. (1994). Bullying of children with special needs in mainstream schools. *Support for Learning*, 9, 103–106.
- Toblin, R.-L., Schwartz, D., Gorman, A.-H., & Abou-ezzeddine, T. (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3), 329-346.
- Van Horn, K. R. & Marquez, J. C. (2000). Interpersonal relationships in Brazilian adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 199-203
- Wentzel, K.R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
- Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and Predictors of Internet Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6, Supplement 1), S14-S21.

- Woods, S., & White, E. (2005). The association between bullying behaviour, arousal levels and behaviour problems. *Journal of Adolescence*, 28(3), 381-395.
- Yoon, J., & Barton, E. (2008). The role of teachers in school violence and bullying prevention. Em T. Miller (Org.), *School violence and primary prevention* (249-275). New York, NY: Springer.
- Yoon, J.S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and treatment of children*, 27 (1). 37-45.
- Yoon, S. J., & Kerber, K. (2003) Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27-35.
- Zimbardo, P. G. (2004). A Situationist Perspective on the Psychology of Evil: Understanding How Good People Are Transformed Into Perpetrators. In A. G. Miller (Ed.), *The Social Psychology of Good and Evil* (21-50). New York: Guilford Press.

9. Anexos

Anexo A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: O papel das práticas docentes na associação entre a vitimização entre pares e o desempenho acadêmico.

Coordenação: Josafá Moreira da Cunha

1. Natureza da pesquisa: Convidamos por meio deste o(a) estudante sob sua responsabilidade para participar de uma pesquisa que tem como finalidade estudar o papel das relações entre professores e alunos na associação entre a vitimização entre pares e o desempenho acadêmico de estudantes do ensino fundamental.

2. Participantes da pesquisa: Participarão aproximadamente 400 adolescentes e pré-adolescentes matriculados nas redes de ensino pública do Estado do Paraná.

3. Envolvimento na pesquisa: A participação dos estudantes nesta pesquisa se dará por meio do preenchimento de um questionário em sala de aula, de forma coletiva e na presença dos pesquisadores, na própria escola. É previsto um contato com os participantes, com duração aproximada de 60 minutos. Será oferecido ao final da aplicação do material de pesquisa um espaço para que os participantes que desejem comentem livremente o que quiserem. Se, por alguma razão, algum participante quiser sair da pesquisa poderá assim fazer, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser, você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa entrando em contato com o coordenador da pesquisa no Departamento de Psicologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, (41) 84294713, ou pelo e-mail josafas@gmail.com.

4. Sobre a aplicação dos questionários: A aplicação dos questionários será marcada com antecedência. Será solicitado a cada participante o fornecimento de informações a respeito do tema da pesquisa por meio de um roteiro de perguntas de múltipla escolha ou escolha simples sobre a relação com os colegas de turma e professores, desempenho nas atividades escolares e percepção sobre a escola.

5. Riscos e desconforto: Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução No. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade dos participantes.

6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os questionários da pesquisa serão identificados com códigos, e não nomes. A divulgação dos resultados será realizada de maneira coletiva.

7. Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não deverá ter nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre como o relacionamento entre os alunos nas escolas afeta seu desempenho acadêmico, e sobre o papel dos professores nesta associação.

8. Pagamento: Os(As) participantes e escolas envolvidos não terão nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, bem como nada será pago por essa participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que o(a) estudante sob sua responsabilidade participe desta atividade, garantindo assim o melhor resultado para a pesquisa.

POR FAVOR, ENVIAR ESTE FORMULÁRIO PARA A ESCOLA

Nome do(a) aluno(a): _____

Turma: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

() **Autorizo a participação do estudante indicado na pesquisa que será conduzida na escola.**

() **O estudante indicado não está autorizado a participar na pesquisa que será conduzida na escola.**

Responsável: _____

Local e Data: _____ Assinatura: _____

Anexo B

Ítems de Vitimização da Escala de Agressão e Vitimização - EVAP

(Cunha, Weber & Steiner, 2009)

Vitimização

Os outros me batem ou chutam.

Os outros me dão empurrões.

Os outros me xingam ou falam mal de mim.

Os outros me maltratam.

Os outros espalham fofocas sobre mim.

Os outros me deixam de fora do grupo ou de atividades.

Os outros me ignoram ou ficam sem falar comigo.

Anexo C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Professor(a)

Pesquisa: Perspectivas Docentes sobre a Vitimização entre Pares.

Coordenação: Josafá Moreira da Cunha

1. Natureza da pesquisa: Você é convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade estudar as estratégias utilizadas por professores diante de episódios de vitimização, e suas percepções sobre tais situações.

2. Participantes da pesquisa: Participarão aproximadamente 100 professores das redes de ensino particular e pública do Estado do Paraná.

3. Envolvimento na pesquisa: Sua participação nesta pesquisa se dará por meio do preenchimento de um questionário. Como se trata de um tema que pode trazer algumas lembranças e sentimentos talvez desconfortáveis, será oferecido ao final da aplicação do material de pesquisa um espaço para comentar livremente o que quiser. Se, por alguma razão, você quiser sair da pesquisa poderá assim fazer, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser, você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa entrando em contato com a coordenação da pesquisa no Departamento de Psicologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, (41) 84294713, ou pelo e-mail josafas@gmail.com.

4. Sobre a aplicação dos questionários: A entrega e o recolhimento dos questionários serão marcados com antecedência. Será solicitado a cada professor o fornecimento de informações a respeito do tema da pesquisa por meio de um roteiro de perguntas abertas e de múltipla escolha sobre suas percepções sobre situações de vitimização entre estudantes.

5. Riscos e desconforto: Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução No. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade dos participantes.

6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os questionários da pesquisa serão identificados com um código, e não com nomes. A divulgação dos resultados será realizada de maneira coletiva.

7. Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não deverá ter nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre estratégias utilizadas por docentes diante de situações de vitimização entre pares.

8. Pagamento: Os participantes envolvidos não terão nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, bem como nada será pago por essa participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participação neste projeto, garantindo assim o melhor resultado para a pesquisa.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto interesse na participação nesta pesquisa.

Nome: _____

Local e Data: _____

Assinatura: _____

Josafá Moreira da Cunha – Coordenador do Projeto

Anexo D

Exemplo de Vinheta Ilustrada do Instrumento “Percepções Docentes sobre Vitimização entre Pares – PDVP”

