

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

**VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES E PRÁTICAS DOCENTES
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

LETÍCIA NAGEL BÉRGAMO

CURITIBA

2016

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

**VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES E PRÁTICAS DOCENTES
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

LETÍCIA NAGEL BÉRGAMO

Dissertação de mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha

CURITIBA

2016

Catálogo na publicação
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Bérgamo, Letícia Nagel

Vitimização entre pares e práticas docentes no ensino fundamental / Letícia Nagel Bérgamo.- Curitiba, 2016.

123 f.

Orientador: Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

1. Bullying nas escolas. 2. Desempenho acadêmico no ensino fundamental . 3. Professores e alunos. 4. Violência escolar. I Título.

CDD 371.58



PARECER

Defesa de Dissertação de Leticia Nagel Bérghamo para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha, Prof.^a Dr.^a Lídia Natália Dobrianskyj Weber, Prof.^a Dr.^a Carolina Langnor e Sousa Lisboa, Prof.^a Dr.^a Gabriela Isabel Reyes Ormeno, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES E PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL".

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

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha		Aprovada.
Prof. ^a Dr. ^a Lídia Natália Dobrianskyj Weber		Aprovada.
Prof. ^a Dr. ^a Carolina Langnor e Sousa Lisboa		Aprovada.
Prof. ^a Dr. ^a Gabriela Isabel Reyes Ormeno		Aprovada.

Curitiba, 29 de setembro de 2016.

Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Assis César
Coordenadora do PPGE

Prof.^a Dra Maria Rita de Assis César
Matrícula: 159085
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela fé e pela força.

Aos meus pais, Henrique e Nadir, por não medirem esforços e me apoiarem em cada passo da minha trajetória. Obrigada pela disponibilidade e por terem sido ricas fontes de suporte à minha família.

Ao meu marido, José Carlos, pelo companheirismo, compreensão e apoio constante.

À minha pequena e grande Alice, por ter enriquecido minha vida com sua presença, pelas alegrias e descobertas.

Aos demais familiares e amigos, por compreenderem meus momentos de ausência, pelo apoio e descontração em nossos encontros.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha, por seus ensinamentos, pelo incentivo nesta caminhada e por ter sido fonte de suporte num momento de transição ecológica.

Agradeço aos professores do PPGE, por promoverem o conhecimento, em especial Sandra Regina Kirchner Guimarães, Tânia Stoltz e Lídia Natalia Dobrianskyj Weber. Obrigada pela compreensão e por suas lições.

Aos membros do grupo de pesquisa, pelas discussões e compartilhamentos.

À professora Juliana K. Silveira e seus alunos do curso de psicologia da Faculdade Guilherme Guimbala – Joinville/SC, pelo auxílio na operacionalização desta pesquisa.

Aos diretores, orientadores/pedagogos, professores e alunos que de forma direta ou indireta, contribuíram com este estudo.

Obrigada!

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	v
LISTA DE FIGURAS	vi
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
1. INTRODUÇÃO	11
1.1 APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA	11
2. REVISÃO DE LITERATURA	14
2.1 VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES: DEFINIÇÕES E COMPREENSÃO ECOLÓGICA.....	14
2.2 MANIFESTAÇÕES DO FENÔMENO	19
2.3 OS PAPÉIS SOCIAIS ENVOLVIDOS NA VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES	22
2.4 A DINÂMICA DA VITIMIZAÇÃO NO MICROSSISTEMA DA SALA DE AULA.....	27
2.5 CONSEQUÊNCIAS PARA O DESEMPENHO ACADÊMICO	31
2.6 AS PRÁTICAS DOCENTES	35
3. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS	43
4. MÉTODO	44
4.1 PARTICIPANTES.....	44
4.2 INSTRUMENTOS	44
4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	48
4.4 ANÁLISE DOS DADOS	54
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	56
5.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES	56
5.2 AGRESSÃO E VITIMIZAÇÃO.....	56
5.2.1 Agressão, vitimização e fatores sociodemográficos	59
5.2.2 Agressão, vitimização e desempenho acadêmico	63
5.3 O CONTEXTO ESCOLAR.....	64
5.4 AS PRÁTICAS DOCENTES	68
5.4.1 Percepção de ações interventivas	69
5.4.1.1 Percepção de ações interventivas diante de cenários de vitimização entre pares.....	70
5.4.1.1.1 Percepção de ações interventivas por tipo de agressão	77

5.4.1.1.2 Percepção de ações por foco de intervenção: agressor, vítima e espectador.....	80
5.4.1.2 Percepção quanto a utilização das ações diante da vitimização entre pares.....	83
5.4.2 Percepção docente sobre necessidade de intervenção, autoeficácia, nível de gravidade e frequência da vitimização entre pares.....	85
5.5 VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES E PRÁTICAS DOCENTES	87
5.5.1 Agressão, vitimização e relação professor-aluno	87
5.5.2 Agressão, vitimização, percepção do nível de gravidade e autoeficácia ...	88
5.5.3 Agressão, vitimização e ações interventivas	89
5.6 AÇÕES QUE ATENUAM O IMPACTO DA VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES NO DESEMPENHO ACADÊMICO.....	96
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104
ANEXOS.....	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Categorias e ações específicas de intervenção docente	46
Tabela 2. Modalidade de aplicação do questionário dos alunos.....	51
Tabela 3. Índices de consistência interna das categorias agressão e vitimização....	57
Tabela 4. Agressão, vitimização e gênero	60
Tabela 5. Escore médio de agressão e vitimização em relação ao ano escolar.....	62
Tabela 6. Estatística descritiva referente ao estabelecimento de regras	65
Tabela 7. Agressão, vitimização e percepção dos alunos sobre a necessidade de apoio	66
Tabela 8. Agressão, vitimização e percepção do aluno sobre o apoio recebido	67
Tabela 9. Agressão, vitimização e percepção do aluno quanto à eficácia na intervenção.....	67
Tabela 10. Índices de consistência interna das categorias de ações interventivas docentes.....	69
Tabela 11. Resultado do teste de Wilcoxon: percepção de ações docentes por tipo de agressão.....	79
Tabela 12. Análise post hoc de Wilcoxon: percepção de ações docentes por foco de intervenção.....	82
Tabela 13. Resultado do teste de Wilcoxon: utilização de ações interventivas docentes.....	85
Tabela 14. Resultado da estatística descritiva e do teste de Wilcoxon: percepção docente sobre necessidade de intervenção, eficácia, nível de gravidade e frequência da vitimização.....	86
Tabela 15. Correlação entre agressão, vitimização e ações interventivas docentes	89
Tabela 16. Agressão e vitimização previstas por ações interventivas docentes	91
Tabela 17. Resultado da correlação entre as ações interventivas docentes	94
Tabela 18. Agressão regredida em idade, gênero e ações interventivas	97
Tabela 19. Vitimização regredida em idade, gênero e ações interventivas	98
Tabela 20. Desempenho acadêmico regredido em idade, gênero, agressão, vitimização e ações interventivas docentes.....	99

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Definição da vitimização e do bullying no contexto das relações entre pares (Cunha, 2013, p. 23).....	16
Figura 2. Modelo ecológico aplicado à vitimização entre pares.....	18
Figura 3. Vinhetas que representaram agressão direta e relacional.	45
Figura 4. Média de vitimização entre pares.....	57
Figura 5. Média de agressão e vitimização por gênero.	60
Figura 6. Média de agressão e vitimização por idade.	61
Figura 7. Média de percepção de ações docentes diante de cenários de vitimização entre pares.	71
Figura 8. Médias da percepção de ações docentes por tipo de agressão.....	78
Figura 9. Comparação de médias da percepção de ações por foco de intervenção.	80
Figura 10. Médias de utilização de ações docentes diante da vitimização entre pares.	84
Figura 11. Suporte docente na associação entre agressão e desempenho acadêmico.....	100

RESUMO

A vitimização entre pares pode ser compreendida como uma forma de interação caracterizada pelo predomínio de poder exercido por meio de comportamentos agressivos e negativos de um ou mais membros do grupo de pares sobre outro(s). Trata-se de um fenômeno presente em interações de crianças nas escolas e pode impactar de forma negativa o desempenho escolar. Neste contexto, a intervenção docente diante destas situações talvez possa contribuir com a qualidade da interação social e do desempenho acadêmico dos alunos. A presente pesquisa teve por objetivo investigar a relação entre vitimização entre pares e práticas docentes e verificar quais ações interventivas podem moderar a associação vitimização entre pares e desempenho acadêmico no Ensino Fundamental. Para tanto, delineou-se um estudo quantitativo. Participaram 50 professores do ensino fundamental, da cidade de Joinville (SC), cada um com uma turma de alunos, totalizando 1.124 estudantes. Os professores responderam o Questionário de Práticas Docentes diante do Bullying e os estudantes completaram uma adaptação da Escala de Agressão e Vitimização entre Pares. Foi coletada a média anual de notas dos alunos participantes. Realizou-se a análise dos dados por meio da estatística descritiva e modelo de regressão multinível. Os resultados indicaram que a vitimização entre pares quase não ocorreu entre os alunos pesquisados. Foi verificado que os estudantes utilizaram mais a agressão conforme aumentaram em idade. A vitimização entre pares apresentou uma frequência maior em estudantes de 5º. ano, se comparados com estudantes de 3º. e 4º. anos. A análise revelou uma associação significativa e negativa entre agressão, vitimização e desempenho acadêmico. Para a intervenção diante de episódios de vitimização entre pares os professores indicaram o uso de ações interventivas como dialogar, acompanhar, mediar e oferecer suporte. Os docentes avaliaram incidentes de agressão direta como mais graves do que situações de agressão relacional. As intervenções apresentaram como foco principal o agressor, seguido pelas vítimas e espectadores. Correlações significativas e negativas foram verificadas entre a qualidade da interação professor-aluno, agressão e vitimização. Entre a agressão e o nível de gravidade percebido pelo docente foi encontrada uma correlação significativa e negativa. Correlações significativas foram reveladas entre agressão e dialogar, ignorar, mediar, envolver outros adultos e ação disciplinar e entre vitimização e acompanhar, ignorar e mediar. A associação entre agressão e desempenho acadêmico foi moderada pelo suporte social. Os resultados enfatizaram como os professores podem intervir para minimizar a vitimização entre pares e o seu impacto no desempenho acadêmico, sendo fundamental promover capacitações sobre este tema, apontando possibilidades de intervenção.

Palavras chaves: vitimização entre pares; desempenho acadêmico; práticas docentes.

ABSTRACT

Victimization among peers can be defined as an imbalance of power that occurs in the interaction of peers, with the presence of aggressive and negative behaviors of a targeted person towards another. It is a phenomenon present in children's interactions in schools and can negatively impact school performance. The teacher intervention in such situations in school settings may contribute to reduce or prevent this problem. This study examined the role of teachers in face of peer victimization and how their actions may decrease the impact of this phenomenon in academic achievement among elementary school students in Joinville, Southern Brazil. Therefore, it was outlined a quantitative study. Participants were 50 teachers from elementary schools in Joinville, Southern Brazil, considering that each teacher was responsible for a class, with a total of 1124 students. Teachers completed a self-report questionnaire based on previous studies regarding teachers' responses to peer victimization and bullying and the students completed an adapted version of the Aggression Scale (Cunha, Weber & Steiner, 2009). The academic achievement was measured through the grade point average (GPA). The data was then analyzed by various descriptive and inferential techniques as well as the conduction of a multilevel regression. The results indicated that peer victimization hardly occurred among the students investigated in this study. It was found that students use more aggression as increased age. Peer victimization showed a higher frequency of occurrence in 5th year students in comparison with 3rd and 4th year students. According to the results, academic achievement was negatively associated to aggression as well as peer victimization. Regarding peer victimization teachers' actions indicated the use of some procedures such as dialogue, monitor, mediate and support. The use of disciplinary action was also significant. The teachers considered direct aggression as more serious than relational aggression. The interventions had as its main focus the aggressor, followed by victims and spectators. Negative correlations were found between the quality of teacher-student interaction and aggression as well as between the quality of teacher-student interaction and victimization. Regarding aggression and the level of seriousness perceived by the teacher it was found a negative correlation. Considering aggression and dialogue, ignore and mediate, victimization and monitor and ignore and mediate significant correlation were found. Aggression was predicted by interventional actions categorized as disciplinary action and other adults involvement. The association between aggression and academic achievement was moderated by social support. The results show how teacher interventions in such situations can perform a relevant role in reducing and preventing this issue highlighting the potentially negative influences of peer victimization on general academic adjustment. Moreover, it is important to promote training on this topic, pointing interventional possibilities.

Key-words: peer victimization; academic achievement; teaching practices.

1. INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

A escola configura-se como um espaço promotor de desenvolvimento para crianças e adolescentes, apresentando uma função pedagógica e social que visa contribuir para o fortalecimento de habilidades e a prática da cidadania (Bengtson, Zepeda & Parylo, 2013; Felden & Cunha, 2011). Neste espaço, a interação entre pares ocorre de maneira privilegiada, possibilitando o exercício da competência social. No entanto, se por um lado a escola é promotora de desenvolvimento, por outro lado, o contexto escolar também é palco de conflitos e dificuldades de interação capazes de repercutir em prejuízos aos estudantes. Um aspecto da interação dos pares que desperta preocupação nos pais, profissionais da educação e pesquisadores, refere-se à vitimização entre pares e ao bullying.

A vitimização entre pares pode ser definida como um desequilíbrio de poder que ocorre na interação dos pares, com a presença de comportamentos agressivos e negativos de uma pessoa direcionada a outra. É possível que essa forma de interação ocorra repetidamente, prolongando-se ao longo do tempo, o que a caracteriza bullying (Cunha, 2013). As pesquisas estimam que cerca de 40 a 60% dos estudantes se envolvem na prática da vitimização com seus pares (Cunha, 2009; Fante 2005; Lopes Neto, 2009; Malta, Porto, Crespo, Silva, Andrade, Mello, Monteiro e Silva, 2014; Olweus, 1993; Swearer, Espelage & Napolitano, 2009), dando notícias da dimensão do problema.

As investigações internacionais e nacionais exploram a caracterização do fenômeno, analisam fatores associados e apontam caminhos para a prevenção e a intervenção (Cunha, 2009; 2013; Fante 2005; Lisboa, 2005; Lopes Neto, 2009; Pinheiro, 2006; Rigby, 2003; 2004; Swearer, Espelage & Napolitano, 2009). Muitas destas investigações encontram aporte na psicologia do desenvolvimento, principalmente através dos trabalhos de Urie Bronfenbrenner (1998; 1999; 2005; 2011). O autor apresenta um referencial teórico e metodológico consistente e através de uma perspectiva sistêmica, considera a influência das interações de diferentes contextos no desenvolvimento da pessoa. Ao considerar a interação entre

pares como relevante ao processo de desenvolvimento, é pertinente examinar se as interações permeadas pela vitimização trazem impactos ao desenvolvimento. Possíveis impactos da vitimização entre pares têm sido analisados em vários aspectos: emocionais, comportamentais, cognitivos e dão notícias sobre o ajustamento psicossocial e acadêmico dos alunos envolvidos nestas situações.

No que tange a relação entre vitimização entre pares e desempenho acadêmico, a literatura científica que apresenta essa linha de trabalho indica uma associação em três vertentes: impacto direto (Liu, Bullock & Copla, 2014; Strom, Thoresen, Wentzel-Larsen & Dyb, 2013), impacto através de um mediador (Lepore & Kliewer, 2013; Totura, Karver & Gesten, 2014) e impacto através de um moderador (Espinoza, Gonzales & Fuligni, 2013; Nakamoto & Schwartz, 2011;). Embora percorrendo vias diferentes, o resultado final costuma ser um rendimento escolar empobrecido. Visualizando este cenário, faz-se necessário compreender que práticas são desenvolvidas por professores no enfrentamento da vitimização entre pares.

As práticas docentes diante da vitimização entre pares têm sido alvo de investigações principalmente na última década. Vários estudos indicam que as práticas compreendem: (i) a qualidade da relação professor-aluno (Espelage, Polanin & Low, 2014; Jálón, José & Martínez, 2013;), (ii) a identificação e a percepção do nível de gravidade (Bauman & Del Rio, 2006; Duy, 2013); (iii) a autoeficácia para lidar com a situação (Duy, 2013) e (iv) as ações de interveção no fenômeno (Bauman, Rigby & Hoppa, 2008; Yoon & Kerber, 2003;). Pouco se tem notícias do efeito das práticas docentes no fenômeno da vitimização entre pares (Casas, Ortega-Ruiz & Del Rey, 2015) e no desempenho acadêmico dos alunos (Cunha, 2013). Em âmbito nacional, a lacuna neste tópico dificulta fornecer subsídios técnicos para o aperfeiçoamento da formação de professores, psicólogos e outros profissionais da educação.

Neste cenário, a presente pesquisa visa oferecer uma contribuição, examinando a relação entre vitimização entre pares, desempenho acadêmico e práticas docentes. Parte-se do pressuposto de que a vitimização entre pares pode afetar de maneira significativa e negativa o desempenho acadêmico dos alunos. Embasado na perspectiva sistêmica de Bronfenbrenner (2011), de que uma interação pode afetar outra, ao conceber a sala de aula como um microsistema relacional, o professor ocupa um lugar de destaque já que o seu posicionamento

pode influenciar a ecologia dos pares. Neste sentido, outro pressuposto que se instituiu é de que o professor, ao intervir na vitimização entre pares, pode provocar alterações no fenômeno, como, por exemplo, a sua minimização. Assim, as práticas docentes podem contribuir para a qualidade relacional entre os alunos. Em última instância, ao considerar as interações sociais entre os alunos, intervindo na vitimização e contribuindo para o desenvolvimento da competência relacional, o professor também estará contribuindo para a minimização do impacto deste fenômeno sobre o desempenho acadêmico dos alunos.

O presente trabalho concentra-se na investigação da relação entre vitimização entre pares e práticas docentes. Neste aspecto, busca-se identificar práticas que sejam preditoras negativas da vitimização. Além disso, a pesquisa propõe examinar quais ações utilizadas pelos professores podem moderar a associação vitimização entre pares e desempenho acadêmico no ensino fundamental.

O interesse da pesquisadora pelo tema surgiu da atuação como psicóloga num serviço de atendimento a crianças/adolescentes e famílias com direitos violados. A observação clínica mostrou que não é raro encontrar crianças/adolescentes expostos ou envolvidos em situação de violência em múltiplos contextos, como a família e a escola. Estudando a literatura da área, esta aponta uma associação positiva entre violência doméstica e bullying (Pinheiro, 2006) e entre os estilos parentais autoritário e negligente com a vitimização entre pares (Cunha, 2009; Gutstein, 2012). Além disso, foi possível verificar uma associação significativa e negativa entre a experiência relacional agressiva e/ou de vitimização com o desempenho acadêmico empobrecido (Liu, Bullock & Copla, 2014). Ao dirigir o foco desta pesquisa para a intervenção docente diante da vitimização entre pares, pretende-se fortalecer o desempenho do professor, para que possa desenvolver ações de enfrentamento desta problemática no âmbito da escola, contribuindo com o desenvolvimento social e acadêmico dos alunos.

Espera-se que os resultados possam fornecer subsídios para o fazer profissional de professores e psicólogos. E que este estudo traga contribuições para a construção de programas de formação que visem melhorar a qualidade das interações, promovendo o desenvolvimento positivo de estudantes.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES: DEFINIÇÕES E COMPREENSÃO ECOLÓGICA

A violência configura-se como uma problemática presente nas escolas e uma forma de sua manifestação se refere à vitimização entre pares e ao bullying. Essa temática tem recebido a atenção dos pesquisadores nas últimas décadas, especialmente na Europa, Estados Unidos e, mais recentemente, em países da Ásia e da América Latina.

A definição linguística do objeto de estudo suscita discussões e controvérsias devido ao significado distinto dado por cada cultura. Smith, Cowie, Olafsson e Liefoghe (2002), desenvolveram um estudo em quatorze países, da Europa até o Japão, apresentando a jovens, vinhetas que ilustravam situações onde um ou mais adolescentes agrediam outro, por meio de diferentes formas de agressão: física, verbal, relacional. O resultado apontou que os participantes utilizaram vários termos que tinham conotações e significados diferentes entre os países. Kanetsuna, Smith e Morita (2006) também observaram diferenças no significado atribuído às cenas de vitimização em função da idade da pessoa. De modo geral, os termos encontrados não representaram a delimitação do que significa o bullying na cultura inglesa (Smith, Cowie, Olafsson & Liefoghe, 2002). A palavra bullying não apresenta uma tradução literal em línguas como o português e o espanhol (Orpinas, 2009). No português, o termo pode ser traduzido como intimidação. No entanto, a intimidação se trata de uma faceta do significado do bullying no inglês. Em países de língua portuguesa, a nomenclatura maus tratos entre pares ou vitimização tem sido empregada para designar bullying (Lisboa, Braga e Ebert, 2009). Lisboa, Braga e Ebert (2009) atentam que ao traduzir o termo, corre-se o risco de diminuir a complexidade do fenômeno e diante disso, sugerem que o mais apropriado seria manter a mesma nomenclatura, junto com a sua conceituação, o que facilita também uma melhor adequação no meio científico. Essa perspectiva vem sendo empregada por pesquisadores brasileiros como Lopes Neto (2003; 2009), Lisboa (2005), Pinheiro (2006), Cunha e Weber (2007), Cunha (2009; 2013), Cunha, Weber e

Steiner (2009), Stelko-Pereira (2009; 2012); Stelko-Pereira e Williams (2010; 2012), Lisboa, Braga e Ebert (2009), Lisboa e Koller (2009).

O primeiro pesquisador a definir o bullying foi Olweus, em 1970, e ele o referiu como uma situação onde o estudante é exposto repetidamente e ao longo do tempo a ações agressivas e negativas, de forma intencional e sem motivo aparente, por parte de outro aluno, havendo um desequilíbrio de força e poder nessa relação, sendo difícil para a vítima se defender diante do agressor (Olweus, 1993). O sentido desta definição, que apresenta como pontos chaves: (i) comportamento agressivo usado de forma intencional para prejudicar alguém; (ii) caracterização da relação agressor-vítima através de um desequilíbrio de poder e força e (iii) repetição ao longo do tempo; vem sendo mantida pelos pesquisadores na condução de investigações que exploram o bullying e fatores associados (Berger & Lisboa, 2009; Espelage, Bosworth e Simon, 2000; Espelage & Swearer, 2004; Ovejero, Smith & Yubero 2013; Salmivalli & cols, 1998; Smith & cols, 2002; Smith, 2004; Rigby, 2000; 2002; 2004; Swearer, Espelage & Napolitano, 2009). Por exemplo, Espelage, Bosworth e Simon (2000), Rigby (2002) e Smith (2004) reforçam o bullying como um fenômeno que se caracteriza pelo uso intencional e repetido de um conjunto de ações agressivas, havendo um desequilíbrio de poder entre o perpetrador e seu alvo, sendo que a vítima é injustamente atacada e não tem condições de se defender. Lisboa, Braga e Ebert (2009, p.60) citam o bullying como um “fenômeno pelo qual uma criança ou um adolescente é sistematicamente exposto(a) a um conjunto de atos agressivos (diretos ou indiretos), que ocorrem sem motivação aparente, mas de forma intencional, protagonizados por um(a) ou mais agressor(es).” Para Saldarriaga e cols. (2009), a vitimização se define, de modo geral, como um fenômeno em que uma criança/adolescente é exposta, em repetidas ocasiões, à agressão por parte de um ou mais pares. Pick (2009) esclarece que no bullying está presente uma conduta agressiva que nem sempre é reconhecida como violenta por quem a exerce. Tem-se um desequilíbrio de poder, seja real ou percebido, entre aquele que pratica a violência e aquele que é alvo dela, sem necessariamente partir de um conflito prévio. O autor esclarece ainda que o bullying se trata de uma forma de vitimização entre pares. Essa compreensão também é apontada por Hawker e Boulton (2000), que referem a vitimização entre pares como interações formadas entre os alunos, que envolvem ações agressivas e que são prejudiciais, mas não necessariamente se prolongam ao longo do tempo. Cunha

(2013, p.23), define a vitimização entre pares como “uma relação agressiva e prejudicial, onde o mais forte exerce seu poder sobre o mais fraco, sendo que o alvo não tem condições de se defender com facilidade”. Quando a vitimização se mantém e se repete ao longo do tempo, caracteriza-se bullying. O bullying, neste caso, é entendido como uma subcategoria da vitimização entre pares onde o fator tempo é fundamental para a sua caracterização (Cunha, 2013).

A vitimização entre pares e o bullying, caracterizam-se da mesma forma no que diz respeito ao ciclo dinâmico entre agressão e vitimização, mas se diferenciam pela sistematicidade das ações. A esse respeito, no entanto, não se menciona o mínimo de vezes que a vitimização precisa ocorrer, envolvendo o mesmo agressor e a mesma vítima, para se caracterizar como forma sistemática, passando de um nível a outro, ou seja, da vitimização ao bullying. As duas situações são consideradas fatores de risco, sendo apontados prejuízos ao desenvolvimento psicossocial e ao ajustamento escolar dos envolvidos (Cunha, 2009; 2013). Neste trabalho, o termo vitimização entre pares é utilizado abrangendo tanto as situações de agressão e vitimização não sistemáticas, como as sistemáticas, já que o bullying é compreendido como uma subcategoria da vitimização entre pares (Figura 1).

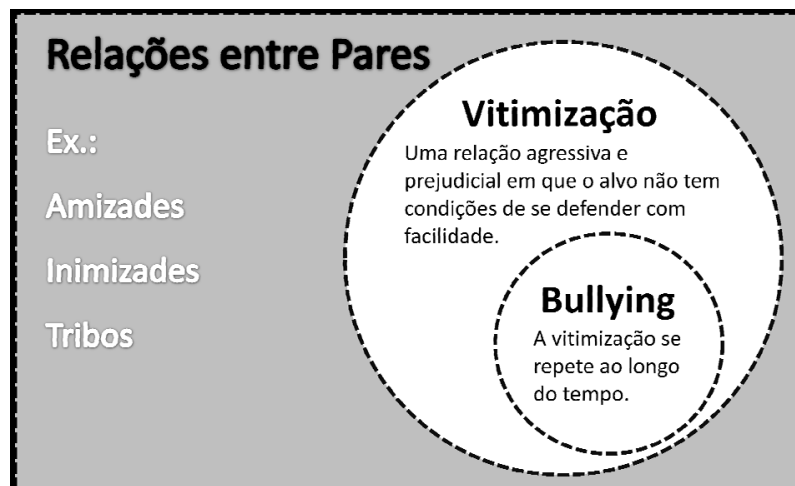


Figura 1. Definição da vitimização e do bullying no contexto das relações entre pares (Cunha, 2013, p. 23).

A vitimização entre pares (abarcando o bullying) apresenta-se como um fenômeno complexo, de múltiplas causas e vários são os paradigmas teóricos que tentam explicá-la (modelo individual, grupal, sociocultural) (Rigby, 2004; Berger &

Lisboa, 2009). Um deles se trata do modelo ecológico, o qual refere que a pessoa se desenvolve a partir de sua relação com o ambiente. O ambiente é formado por vários contextos, que se caracterizam por sistemas de interação com os quais a criança pode apresentar uma relação direta ou indireta, sendo afetada por eles e afetando-os, num movimento contínuo e circular (Bronfenbrenner, 2011). Para compreender a vitimização entre pares, faz-se necessário ampliar o olhar para além de uma questão individual e analisar vários fatores advindos dos distintos níveis sistêmicos e que se encontram associados a este problema. Ao apontar níveis sistêmicos de interação social Bronfenbrenner (2011) define o microssistema como o contexto imediato, refere-se aos vários grupos onde a pessoa se insere, com seus padrões de atividades, papéis e relações interpessoais, como por exemplo, a família e a escola. O mesossistema compreende as ligações estabelecidas entre os vários microssistemas dos quais o indivíduo participa. O exossistema refere-se à ligação entre contextos onde em pelo menos um a pessoa em desenvolvimento não se encontra, mas por ele é afetada, por exemplo, para uma criança, o local de trabalho dos pais. O macrossistema compreende o contexto social mais amplo, envolvendo padrões culturais com seus valores e crenças, construídos historicamente. O cronossistema se refere ao tempo histórico e social do ambiente onde a pessoa se insere (Bronfenbrenner, 2011).

Todos esses contextos, que formam vários níveis relacionais, exercem influência, direta ou indireta, na forma de interação estabelecida pela pessoa em seu contexto imediato. Por meio dessas interações ocorrem os processos proximais, capazes de desencadear o desenvolvimento. Os processos proximais compõem-se de forma, força e conteúdo, podem acontecer de modo uni ou bilateral, entre o sujeito e as pessoas, objetos e símbolos do seu ambiente. A vivência de processos proximais nos vários contextos imediatos onde a pessoa participa possibilita ou dificulta o seu desenvolvimento adaptativo. Neste interim características pessoais também influenciam a qualidade da interação estabelecida. Por exemplo, crianças/adolescentes que apresentam amplo repertório de habilidades sociais podem demonstrar mais facilidade na interação com os pares na escola, se comparadas com aquelas que apresentam habilidades sociais restritas (Borsa, Petrucci & Koller, 2015).

O grupo de pares configura-se como um dos contextos imediatos em que a criança/adolescente se insere. As formas negativas de interação estabelecidas nesta

ecologia podem dificultar a adaptação e o desenvolvimento positivo. Elas podem resultar de uma fusão de fatores advindos dos distintos níveis sistêmicos, conforme ilustra a Figura 2.

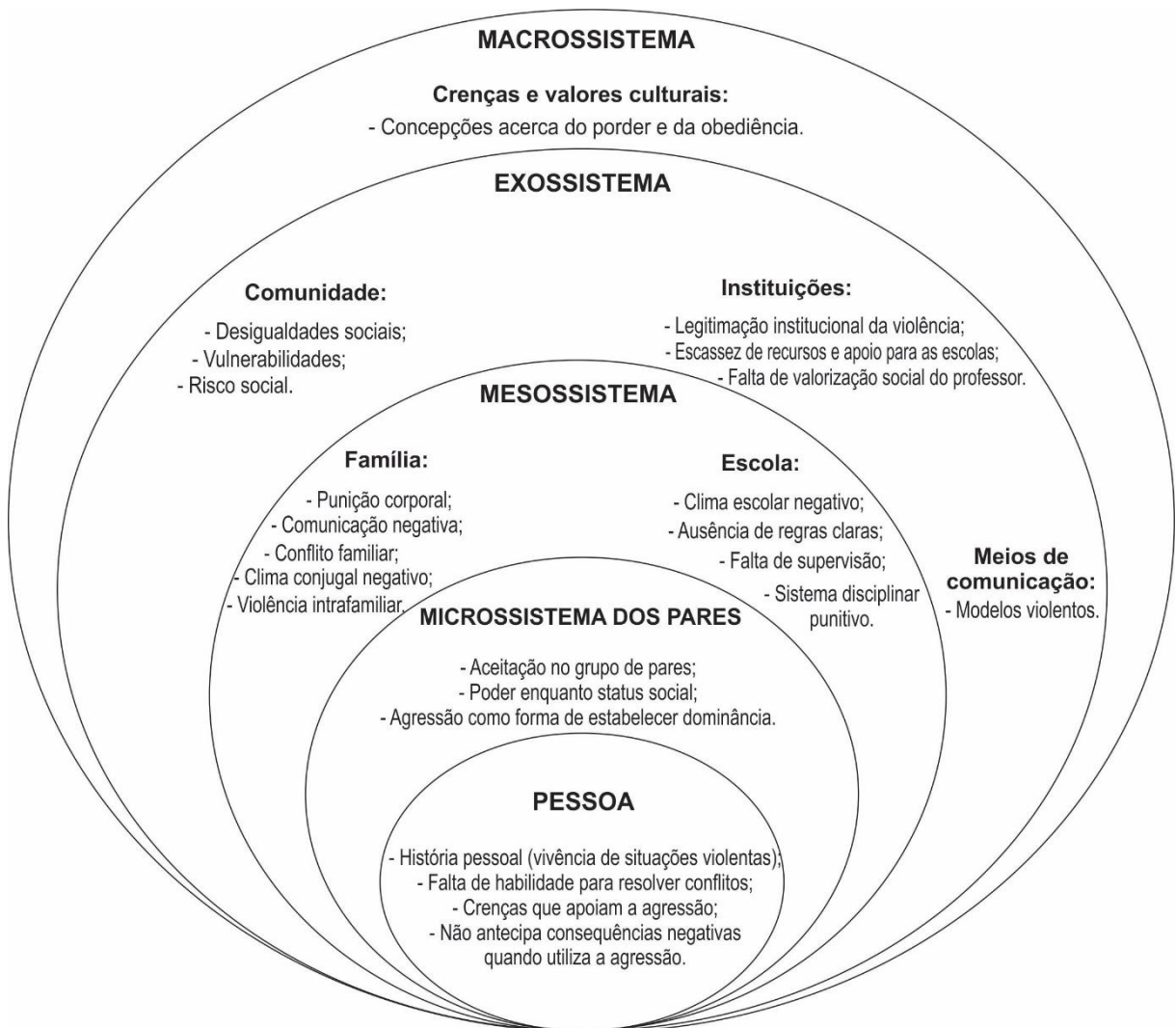


Figura 2. Modelo ecológico aplicado à vitimização entre pares.

De acordo com este modelo, a interação entre os membros do grupo de pares recebe influência de características da pessoa, do ambiente imediato e das camadas de ambiente onde se encontram inseridos. Uma multiplicidade de fatores (individuais, contextuais e sociais) encontram-se embutidos e influenciam uns aos outros de forma recíproca e circular (Espelage & Swearer, 2004; Swearer, Espelage & Napolitano, 2009).

A vitimização entre pares pode ser compreendida, então, como um processo decorrente da interação entre a pessoa e o seu ambiente (Bronfenbrenner, 2011). Na interação, este fenômeno se manifesta de formas variadas. Este é o assunto tratado no próximo tópico.

2.2 MANIFESTAÇÕES DO FENÔMENO

A vitimização entre pares no contexto da escola refere-se a uma forma relacional que se manifesta de diferentes maneiras. O que diferencia um modo de manifestação, de outro, são as características do comportamento agressivo utilizado pelo agressor para atingir a vítima. As formas de manifestação do comportamento agressivo têm sido classificadas basicamente como: direta e indireta (Olweus, 1993; Smith, Cowie & Blades, 2004).

O bullying direto se caracteriza pela expressão da agressividade através de atos físicos, como: chutar, bater e empurrar a vítima; e de agressões verbais dirigidas diretamente para a pessoa, como: xingar, provocar, ameaçar e apelidar (Olweus, 1993; Smith, Cowie & Blades, 2004). A categoria de bullying indireto abarca a agressividade relacional, manifestada através de acusações indiretas, difamação, degradação da imagem, isolamento, indiferença, exclusão, afetando a vítima de forma indireta (Olweus, 1993; Salmivalli & cols. 1998; Smith, Cowie & Blades, 2004). Baier (2007) classifica como bullying indireto, comportamentos como excluir pessoas de um grupo e manipulação das amizades. Rigby (2004) aponta distinção nas manifestações do bullying, apresentando-as de forma: física, verbal e indireta. Referente à agressão verbal, Björkqvist, Österman e Kaukiainen (1992), esclarecem que os agressores podem manifestá-la diretamente para a vítima ou utilizar-se de terceiros para atingi-la. Berger (2007) refere o bullying como físico, verbal, relacional e eletrônico. O tipo físico envolve chutes, empurrões, socos, pontapés e roubo de materiais. O tipo verbal é caracterizado por apelidos humilhantes ou vergonhosos e insultos dirigidos contra a vítima. A agressão relacional pode ocorrer através da exclusão, prejudicando o relacionamento da vítima com os colegas. O tipo eletrônico, ou cyberbullying, caracteriza-se quando se atinge a vítima proferindo agressões por meio de recursos eletrônicos (Berger,

2007). Ovejero (2013) apresenta outra forma de classificação da vitimização entre pares ou bullying, sugerindo alguns critérios, conforme segue:

- (i) quanto à forma: pode ser física ou psicológica e na maioria dos casos se dão de ambos os tipos;
- (ii) visibilidade do fenômeno: agressão direta (com ataques explícitos à vítima) ou indireta (difamação, espalhar falsos rumores, exclusão social);
- (iii) características das vítimas: o mau trato pode ser de gênero, homofóbico, racista, contra companheiros com necessidades especiais;
- (iv) lugar onde ocorre a vitimização: ao vivo/real ou eletrônico, através de diferentes vias (redes sociais, blogs, mensagens instantâneas e outros), caracterizando o cyberbullying.

A agressão entre pares praticada no espaço virtual tem recebido a denominação de cyberbullying. Pode ser definida como um ato agressivo e intencional realizado por uma pessoa ou por um grupo utilizando meios eletrônicos contra a vítima e esta não tem condições de se defender (Smith & cols., 2008). A agressão pode se dar através de ameaças, constrangimento, humilhação (Wendt & Lisboa, 2013). O cyberbullying apresenta características específicas, por exemplo, pode ser mais abrangente do que o bullying já que é possível que as agressões ocorram a qualquer momento (Wendt & Lisboa, 2013).

Tanto os meninos como as meninas apresentam participação no bullying. Algumas pesquisas revelam que os meninos costumam utilizar mais a agressão direta do que a relacional e geralmente os agressores são mais velhos do que suas vítimas. As meninas utilizam mais a agressão relacional e tendem a atacar meninas da mesma idade (Swearer, Espelage & Napolitano, 2009).

Saldarriaga e cols. (2009) num estudo sobre padrões de associação entre agressão e vitimização, investigaram diferenças no tipo de agressão utilizada pelos indivíduos dependendo do sexo. A amostra foi composta por estudantes entre 9 e 12 anos de Bogotá (N=400) e Barranquilla (N=250), na Colômbia, provenientes de colégios mistos e femininos. Os resultados mostraram que estudantes dos colégios femininos utilizavam significativamente mais agressão relacional do que meninos e meninas de colégios mistos (não apresentaram diferenciação entre si). Os meninos dos colégios mistos apresentaram níveis mais altos de agressão física do que as

meninas de ambos os tipos de colégio. Lopes Neto (2009), num estudo conduzido no Brasil com 5.875 estudantes, verificou que as meninas que sofreram bullying referiram com mais frequência que foram alvo de ataques verbais, através de apelidos e difamações. Os meninos foram alvo de agressões físicas e ameaças, apesar de existir também a agressão verbal. Cunha (2009) investigou a caracterização da vitimização entre pares numa amostra de 849 adolescentes brasileiros e verificou que os meninos apresentaram médias significativamente mais altas do que as meninas em relação à participação na agressão direta, agressão relacional e vitimização. A média de agressão física indireta foi equivalente entre meninos e meninas.

Kornblit e Adaszko (2008) indicaram que, de 4.971 alunos argentinos, 17% havia se envolvido em situações de vitimização com seus pares e destes, 53% sofreu diferentes formas de agressão, tanto direta como indireta. Os alunos assinalaram principalmente que os companheiros: falavam mal, assediavam, insultavam, ignoravam, escondiam coisas, ridicularizavam, rechaçavam e excluíaam.

Investigações apontaram que crianças pequenas (3 a 6 anos) tendem a usar e experimentar diversas formas de agressão direta, sendo menos provável que utilizem agressão indireta. Os níveis de agressão indireta aumentam com o tempo. Isto se dá, porque as formas indiretas de agressão implicam em capacidades cognitivas mais desenvolvidas que as formas diretas (Monsks & Smith, 2013). A partir da adolescência, o número de agressões verbais das meninas se torna maior do que a dos meninos (Björkqvist; Österman & Kaukiainen, 1992; Crick & Grotpeter, 1995).

As manifestações da vitimização ocorrem através da interação da pessoa com seus pares. Nessa interação, características pessoais associadas a experiências de socialização podem produzir a atuação em um dos papéis sociais identificados na vitimização entre pares: agressor, vítima ou espectador. A seguir são apresentadas características mais específicas de cada um desses papéis.

2.3 OS PAPÉIS SOCIAIS ENVOLVIDOS NA VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES

Na vitimização entre pares e no bullying, a dinâmica relacional é formada através da atuação nos papéis de agressor, vítima e espectador. Cada um desses papéis apresenta características individuais que delimitam a sua forma de atuação. Como o desenvolvimento da pessoa se trata de algo dinâmico e não estático, é possível que prevaleçam algumas características pessoais, como também que elas se alternem, conforme as experiências de socialização (Bronfenbrenner, 2011). Apresentam-se a seguir, características individuais de cada um dos atores envolvidos na vitimização entre pares.

Agressores

São considerados agressores, aqueles que praticam quaisquer uns dos tipos de agressão (direta ou indireta). Eles estabelecem uma relação de dominância com a vítima, baseada no desequilíbrio de poder (Berger & Lisboa, 2009). Geralmente esperam êxito de sua performance e não antecipam consequências negativas em decorrência do uso da agressão.

Esses estudantes podem apresentar crenças normativas que aprovam a violência (Orpinas, 2009). Baixos níveis de empatia foram observados em crianças/adolescentes que agredem seus iguais, assim como baixa competência para a resolução de conflitos e falta de habilidades sociais (Berger & Lisboa, 2009). No entanto, verificou-se que há um grupo específico de agressores com um grau maior de desenvolvimento dessas habilidades, o que lhes permite a manipulação de seus pares (Garandeanu & Cillessen, 2005). Agressores de bullying podem apresentar satisfação em dominar, sendo que foi evidenciada uma associação entre agressividade e popularidade no grupo de iguais (Berger, 2009; Lisboa & Koller, 2009). Os agressores, devido a essa popularidade e habilidade de manipulação, podem desenvolver uma importante influência sobre os seus pares (Berger & Lisboa, 2009). A agressão pode ser utilizada como um meio para alcançar objetivos como status, popularidade e posição dominante no grupo de iguais (Salmivalli, 2013), sendo uma forma de comunicação social, reafirmação e defesa da identidade (Ovejero, 2013). Os alunos podem considerar positivo utilizar a agressão como forma de interação. Berger, Karimpour e Rodkin (2008) verificaram que meninos que

agredem meninos, foram considerados fortes e populares por seus pares, enquanto que aqueles que agredem meninas costumavam ser rejeitados pelos iguais, apresentando desajuste em relação ao grupo. Evidenciava-se que os meninos participavam com mais frequência de situações agressivas, no entanto, recentemente, tem-se observado que essa diferença não é mais significativa (Berger & Lisboa, 2009).

Alunos que atuam no papel de agressores são mais propensos do que seus pares, a desenvolverem comportamentos externalizantes. Como exemplo, pode-se citar: problemas de conduta, tendência antissocial e comportamento delinquente (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010; Gunther, Drukker, Feron & Van-Os, 2007; Mitchell, Ybarra & Finkelhor 2007; Swearer, Espelage & Napolitano, 2009).

Vítimas

Caracterizam-se por ser o alvo das agressões. São crianças que podem ser dominadas (física, mental ou emocionalmente) pelo agressor (Swearer, Espelage & Napolitano, 2009). As vítimas frequentemente se caracterizam como mais inseguras, ansiosas, impulsivas, sensíveis e retraídas do que seus pares (Berger & Lisboa, 2009). Tendem a apresentar autoestima reduzida, baixa autoeficácia e maior vulnerabilidade emocional (Kochenderfer-Ladd & Troop-Gordon, 2010; Ovejero, 2013; Rivers, Poteat, Noret & Ashurst, 2009; Swearer, Espelage & Napolitano, 2009).

Um fator de risco associado à vitimização refere-se à carência de relações sociais e à baixa qualidade dessas interações, como por exemplo, a ausência de reciprocidade nas relações de amizade entre o grupo de pares (Lisboa & Koller, 2009; Saldarriaga, Velásquez, Santo, Buköski & Chaux, 2009). Ademais, as vítimas de bullying não costumam ser percebidas como populares por seu grupo de iguais (Ovejero, 2013). Crianças que apresentam isolamento em relação ao grupo de pares estão mais propensas a sofrerem vitimização do que aquelas que pertencem ao grupo (Cava, Misuto, Buelga & Murgui, 2010). Este isolamento pode se caracterizar como (i) passivo: que abarca a timidez, ou (ii) ativo: provocado pelos próprios pares (Lisboa & Koller, 2009).

Swearer, Espelage e Napolitano (2009) destacam dois tipos de vítimas que foram identificadas já nas primeiras pesquisas de Olweus: (i) vítima passiva ou submissa e (ii) vítima provocadora ou vítima agressora. No primeiro caso, a criança

ou adolescente costuma não ser assertivo, chora com facilidade, demonstra ser cauteloso, silencioso, ansioso, de alguma maneira sinaliza aos outros que não irá revidar diante de atos agressivos. As vítimas passivas carecem de humor e habilidades pró-sociais, apresentam poucos amigos e geralmente não pertencem a um grupo. As vítimas agressoras são vitimadas e também agredem outros (Salmivalli, 2013; Swearer, Espelage & Napolitano, 2009). Tendem a apresentar ansiedade e agressividade, podendo causar irritação e perturbação em torno dela. Ficam facilmente excitadas emocionalmente (Swearer, Espelage & Napolitano, 2009), apresentam prejuízos na autorregulação e níveis elevados de agressividade proativa (quando a utilizam em seu próprio benefício) e reativa (quando a utilizam em resposta a uma provocação percebida) (Salmivalli & Nieminen, 2002).

As vítimas agressoras estão mais propensas a apresentar prejuízos significativamente maiores em seu desenvolvimento psicossocial, se comparadas às vítimas passivas (Cunha, 2009). As vítimas agressoras, tendem a apresentar instabilidade emocional, com níveis de ansiedade maiores do que as vítimas passivas e apresentam maior comprometimento quanto ao ajustamento psicossocial (Guerin & Hennessy, 2002; Stein, Dukes & Warren, 2007). Estudantes que geralmente são vitimados costumam desenvolver problemas de comportamento internalizados, como depressão, ansiedade e ideação suicida (Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld & Gould, 2007; Swearer, Espelage & Napolitano, 2009; Vuijk, Van-Lier, Crijnen & Huizink, 2007).

Ao efetuar uma comparação intergênero, foi verificado que tanto meninas como meninos são vitimados por seus pares, não havendo diferenças significativas quanto ao gênero, nem quanto ao tipo de agressão sofrida (Kornblit & Adaszko, 2008). A prevalência de vítimas agressoras costuma ser menor do que a prevalência de vítimas passivas (Solberg & Olweus, 2003).

Espectadores

Os espectadores são aqueles que assistem os episódios de agressão-vitimização, o que os implica também no fenômeno. Diferenças individuais foram identificadas na forma como as crianças e adolescentes se comportam quando presenciam uma situação de vitimização ou bullying. Salmivalli e cols (1998) identificaram os seguintes tipos de espectadores: (i) os reforçadores; (ii) os testemunhas e (iii) os defensores da vítima. Os *reforçadores* são aqueles que se

unem ao agressor e proporcionam uma retroalimentação positiva. Através de sinais verbais e não verbais, podem oferecer atenção, rir, incentivar. Estes espectadores apresentam atitudes que aprovam a agressão, mas não apresentam autoeficácia para agredir e não demonstram compreensão empática perante a vítima (Salmivalli, 2013). Quanto às *testemunhas*, costumam se retirar de perto da situação e o comportamento de se ausentar foi positivamente relacionado à empatia, mas negativamente associado com a autoeficácia para defender (Salmivalli, 2013). Os *defensores* da vítima costumam tomar partido por ela, são empáticos, apresentam autoeficácia na defesa dos companheiros, são emocionalmente estáveis, apresentam habilidades cognitivas e desfrutam de um status positivo entre seus iguais (Salmivalli, 2013).

As crianças pequenas, até seis anos, tendem a apoiar mais as vítimas do que outras em idade superior (Salmivalli & Voeten, 2004). As meninas são mais defensoras de seus pares do que os meninos (Salmivalli, 2013).

Os estudos sobre a prevalência da vitimização entre pares e do bullying em âmbito nacional têm indicado a incidência de vítimas e agressores. O estudo pioneiro foi desenvolvido pela ABRAPIA no ano de 2003 em 11 escolas do Rio de Janeiro, envolvendo uma amostra de 5.482 estudantes de 5º. ao 8º. ano. Os dados apontaram que 40,5% dos alunos envolviam-se na prática do bullying: 27,8% como vítimas (16,9% vítimas passivas e 10,9% vítimas-agressoras) e 12,7% como agressores (Lopes Neto, 2009). Fante (2005) conduziu uma pesquisa com 2.000 estudantes do município de São José do Rio Preto (SP), constatando que 49% dos alunos estavam envolvidos em bullying, sendo 34% como vítimas (22% vítimas passivas e 12% vítimas-agressoras) e 15% como agressores. Cunha (2009) apresenta uma contribuição para este cenário ao dedicar uma parte de sua pesquisa à caracterização do bullying, envolvendo 849 estudantes do 5º. ano do ensino fundamental ao 3º. ano do ensino médio de 13 escolas públicas e particulares dos municípios de Goiânia (GO), Governador Valadares (MG), Teresina (PI) e Curitiba (PR). A pesquisa revelou o envolvimento de 65,8% dos alunos na vitimização entre pares, sendo 26,4% como vítimas (21% vítimas passivas e 5,4% vítimas-agressoras), 29,4% como agressores e 10% foram caracterizados como um grupo intermediário entre agressores e vítimas-agressoras. Este último grupo apresentou médias altas para todos os tipos de agressão e nível moderado de vitimização.

Um estudo conduzido por Malta, Porto, Crespo, Silva, Andrade, Mello, Monteiro e Silva (2014), analisou dados sobre vitimização e bullying, obtidos na Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). A PeNSE monitora a saúde de estudantes brasileiros. A primeira edição foi realizada em 2009 abordando temas como alimentação, atividade física, consumo de substâncias, violência e bullying e incluiu 60.973 estudantes de todas as capitais brasileiras. A segunda edição, em 2012 introduziu novos temas ao questionário, como por exemplo, sobre a prática de bullying e ampliou a amostra. O número final de participantes foi de 109.104 estudantes, sendo 61.145 de capitais dos estados brasileiros. O estudo transversal realizado pelos autores analisou as respostas de alunos do 9º. ano do Ensino Fundamental para as seguintes questões da PeNSE 2012: (i) não ser bem tratado pelos colegas; (ii) sofrer bullying e (iii) praticar bullying. Os resultados apontaram que 27,5% dos estudantes relataram não ser bem tratados pelos colegas, indicando que possivelmente são vitimados de alguma forma por seus pares; 7,2% afirmaram sofrer bullying, caracterizando-se como vítimas e 20,8% apontaram que praticaram bullying no último mês, configurando-se como agressores. Outra análise realizada foi a comparação das respostas ao item “sofrer bullying” em 2009 e em 2012. Para isso, foram consideradas apenas as informações de estudantes das capitais brasileiras. Os resultados apontaram que 5,4% dos estudantes relataram ter sofrido bullying em 2009 e 6,8% em 2012, sendo verificado um aumento da prevalência. Os dados apontaram ainda que a prevalência da vitimização e do bullying varia entre as regiões do país, apresentando frequência mais elevada no Sul e Sudeste, se comparadas ao Norte, Nordeste e Centroeste.

No Brasil, verifica-se que as pesquisas citadas anteriormente se concentraram nos anos finais do Ensino Fundamental. Pouco se tem investigado a incidência nos anos escolares iniciais (Bandeira & Hutz, 2012; Frick, Menin & Tognetta, 2013) e no ensino médio (Cunha, 2009). Talvez este foco de atenção se justifique por abranger um período do desenvolvimento humano marcado por transições ecológicas e de afirmação da identidade. Pesquisas internacionais já apontaram que na passagem da infância para a adolescência o fenômeno alcança sua maior prevalência (Berger & Lisboa, 2009), se comparados a outros períodos do desenvolvimento. De toda forma, estudos sobre a vitimização e o bullying em outras faixas etárias, também são importantes e podem contribuir para o aprofundamento da compreensão do fenômeno.

Através das interações estabelecidas com os pares, a criança engaja-se em atividades que lhe proporcionam a vivência de papéis, formando estruturas interpessoais (Bronfenbrenner, 2011). Essas estruturas interpessoais envolvem um padrão de interação que ocorre de maneira regular e é por onde perpassam os afetos, a intensidade relacional, o equilíbrio ou não de poder, tornando o processo de desenvolvimento efetivo. Na vitimização entre pares, os papéis sociais de agressor, vítima e espectador, se conectam. Os agressores exercem dominância sobre a vítima e o espectador, dependendo de sua atitude, possibilita a continuidade ou pode interromper a situação abusiva. Cabe, então, elucidar a dinâmica interpessoal e grupal que implica agressores, vítimas e espectadores no fenômeno da vitimização entre pares.

2.4 A DINÂMICA DA VITIMIZAÇÃO NO MICROSSISTEMA DA SALA DE AULA

Tem-se afirmado que a vitimização entre pares se caracteriza por um fenômeno muito maior e mais complexo do que uma série de interações agressivas envolvendo a dominância de um aluno sobre o outro em uma relação diádica (Ovejero, 2013). Trata-se de um fenômeno grupal, envolvendo a participação ativa e passiva de vários indivíduos na vitimização de outro(s).

Estamos, pues, ante un fenómeno grupal. Dentro de las escuelas se forman a veces determinados grupos que utilizan la violencia como un valor que cohesionan al grupo, lo que, obviamente, facilita el maltrato escolar. Además, a menudo, la propia dinámica del grupo puede llevar a casos de acoso escolar sin que necesariamente se trate de un grupo violento, dado que el grupo es siempre más que la suma de sus partes (Ovejero, 2013, p. 35).

No microssistema da sala de aula os alunos apresentam um convívio diário e formam uma estrutura relacional onde ocupam distintos papéis sociais. Os papéis atuados se complementam no interior do grupo e fornecem posições sociais associadas a diferentes custos e benefícios (Berger, 2009). O grupo compartilha normas sociais e valores que permeiam a atuação dos papéis. As normas, embora não sejam formais e explícitas (Lisboa & Koller, 2009), determinam que tipo de

comportamento é aceito e tolerado entre os iguais. Além do comportamento, envolvem atitudes e crenças que o grupo compartilha (Saldarriaga & cols., 2009).

A coesão dos membros se trata de uma característica da estrutura social de um grupo. Quanto maior a coesão grupal, maior é a influência das normas no comportamento individual, se comparado ao comportamento de indivíduos em um grupo desregrado (Saldarriaga & cols., 2009). Num grupo onde há coesão, os participantes tendem a se ajustar às regras de comportamento adotadas pela maioria, promovendo maior adaptação às suas normas (Saldarriaga & cols., 2009). De acordo com Berger (2009) a compreensão da agressividade inclui a maneira como ela é percebida e significada por cada indivíduo e pela cultura de pares específica. O nível que a agressão é tolerada dentro de um grupo, depende das normas dos pares relacionadas com a agressão. Quando ela é considerada um meio para atingir metas e direitos, geralmente é utilizada com mais frequência (Saldarriaga & cols., 2009). Um estudo desenvolvido com 58 turmas de 4º., 5º. e 6º. ano em escolas de Bogotá e da Colômbia mediu o nível de coesão e normas de pares relacionadas com a agressão, através de um instrumento sociométrico. O resultado da análise multinível revelou que as normas de pares na sala de aula e comportamento agressivo dos estudantes estavam relacionados de maneira significativa. Nas salas de aula onde se identificou alta coesão do grupo, a relação entre normas e comportamento agressivo foi mais forte do que em salas que apresentaram baixa coesão. Apresentar o comportamento adotado pela maioria pode resultar em adaptação satisfazendo a necessidade de afiliação. Além disso, quando a criança ou adolescente não concorda com as normas sociais definidas como aceitáveis pelo grupo, pode correr risco de ser vitimada (Saldarriaga & cols., 2009).

A norma dos pares e o comportamento agressivo foram associados de maneira significativa na pesquisa de Saldarriaga e cols. (2009), no entanto variaram de acordo com a coesão grupal. A coesão grupal pode ser entendida como uma característica positiva, mas pode apresentar desvantagens, quando comportamentos agressivos e de vitimização estão envolvidos (Saldarriaga & cols., 2009). O grupo de iguais exerce um papel importante na manutenção da vitimização e do bullying.

Crianças e adolescentes que atuam no papel de agressor podem ocupar posições de alto status social e ser amplamente aceitos dentro do grupo, sendo percebidos como atrativos, poderosos e populares (Berger, 2009; Salmivalli, 2013).

O clima que permeia as relações no grupo de pares pode exacerbar ou inibir características das pessoas (Lisboa, Braga & Ebert, 2009). O objetivo de agir apresentando uma conduta agressiva está relacionado com o status atribuído pelo grupo. De acordo com Salmivalli (2013), os agressores são seletivos, geralmente escolhem crianças mais fracas fisicamente, que são submissas, inseguras e que ocupam posição de rechaço dentro do grupo. Através da dominação, do uso de poder, o agressor provoca a vitimização e dessa forma demonstra o seu poder e renova a sua posição de status, sem o temor de ser enfrentado. Os agressores são melhor considerados por pelo menos parte de seus companheiros (Moral & Ovejero, 2013). Garandea, Lee e Salmivalli (2014) investigaram durante seis meses a possível correlação entre o grau de hierarquia de status em sala de aula e o comportamento de bullying, sendo que os níveis mais altos da hierarquia de status foram simultaneamente associados com níveis mais elevados de assédio moral. Ao estabelecer esse tipo de interação, permeada pelo desequilíbrio de forças, o agressor, reforçado pelo grupo, mais privilegia a busca de status do que a qualidade de suas amizades (Lisboa & Koller, 2009). Muitas crianças podem se unir ao agressor e participar de atos agressivos para se sentirem protegidas e não serem as próximas vítimas. Da mesma forma, pelo alto status social ocupado pelo agressor dentro do grupo, ele pode ajudar amigos mais vulneráveis, funcionando a popularidade e agressividade do amigo como um fator protetivo para estas crianças (Lisboa & Koller, 2009).

Em sala de aula, o agressor geralmente elege uma ou duas vítimas, assim não corre o risco de mais vítimas se apoiarem mutuamente e se fortalecerem contra ele (Garandea & Cillessen, 2005). A vitimização geralmente ocorre na presença dos pares e a postura que os espectadores adotam, pode contribuir com a manutenção ou não do problema. Tem-se encontrado que a vitimização é mais frequente nas turmas onde os espectadores reforçam mais os agressores do que as vítimas (Salmivalli, Voeten & Poskiparta, 2011). De acordo com Lisboa, Braga e Ebert (2009), quando os alunos reforçam e não denunciam o comportamento agressivo de alguma criança para com outra, podem contribuir com o aumento da popularidade do agressor. Além disso, de acordo com Lisboa (2005), a vitimização de uma criança pode ser compartilhada entre os membros do grupo, configurando-se uma atividade como outra qualquer, por exemplo: jogos ou brincadeiras, sendo assim, reforçada.

Estudos de Salmivalli e cols. (1998) com alunos de 6^o. e 8^o. ano, identificaram tipos de espectadores: (i) testemunhas: aqueles que não tomam partido e permitem passivamente que a vitimização ocorra, foram encontrados numa frequência de 26-30 por 100; (ii) reforçadores: se aliam e reforçam o agressor, foram identificados numa frequência de 20-29 por 100; (iii) defensores: aqueles que apoiam as vítimas, tomando partido a favor delas, foram encontrados numa frequência de 17-20 por 100. As testemunhas não se envolvem diretamente na situação. Essa atitude pode ser compreendida considerando que os agressores são percebidos como populares e poderosos, sendo muito difícil opor-se a eles. Evitar a companhia das vítimas para não ficar mal com os agressores e afirmar sua pertença ao grupo de iguais pode se configurar um processo adaptativo para o espectador (Garandeu & Cillessen, 2005). Na maioria das vezes as testemunhas discordam da conduta do agressor, no entanto, não deixam explícito. Isso reafirma e mantém uma norma grupal da qual não necessariamente eles são favoráveis. A possibilidade de rejeição e o medo de se tornarem alvo das agressões faz com que esses alunos optem por não se envolverem diretamente na situação (Lisboa, Braga & Ebert, 2009; Salmivalli, 2013). Os reforçadores, ao perceberem o prestígio dos agressores incentivam-no a esse tipo de prática e aprovam a vitimização, contribuindo também para a manutenção da norma grupal que favorece a interação agressiva. Os defensores apoiam as vítimas apresentando proteção para elas. Foi evidenciado que esta atitude colabora de forma eficaz para a redução da vitimização entre pares e do bullying. Quando as vítimas são apoiadas por seus pares, a popularidade do agressor tende a não se manter no grupo, auxiliando no combate desse fenômeno (Lopes Neto, 2009). O papel ativo dos espectadores no enfrentamento do bullying em sala de aula é muito importante já que esse grupo apresenta uma formação involuntária, não sendo possível a não participação da vítima (Salmivalli, 2013).

A interação das crianças e adolescentes com seus pares possibilita a exposição e participação em processos proximais, definido por Bronfenbrenner (2011) como o processo de interações entre o sujeito e as pessoas do seu ambiente, que é capaz de promover desenvolvimento. Na vitimização entre pares, o estudante participa de interações agressivas e negativas, com dominância de poder, e essa estrutura relacional agressor-vítima-espectador pode se manter ao longo do tempo (bullying). O engajamento da pessoa nesse tipo de prática, a regularidade com que ela ocorre e a troca de afetos que não são positivos e recíprocos, pode repercutir em

efeitos ao desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2011). De acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), a exposição ou participação nos processos proximais, pode gerar dois tipos de efeitos ao desenvolvimento: competência ou disfuncionalidade. A competência refere-se às aquisições (intelectual, físico, socioemocional, motivacional e artístico) que favorecem a adaptação saudável ao ambiente do qual a pessoa participa. Já a disfunção, manifesta-se através de dificuldades em manter o controle e a integração do comportamento em seus diferentes domínios (Bronfenbrenner & Morris, 1998). A literatura aponta que estudantes que se envolvem em situações de vitimização entre pares podem apresentar prejuízos ao desenvolvimento psicossocial e cognitivo (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010; Cunha, 2009; Gunther, Drukker, Feron & Van-Os, 2007; Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld & Gould, 2007; Mitchell, Ybarra & Finkelhor, 2007; Vuijk, Van-Lier, Crijnen & Huizink, 2007). As consequências para o desempenho acadêmico serão tratadas no próximo tópico.

2.5 CONSEQUÊNCIAS PARA O DESEMPENHO ACADÊMICO

De acordo com Bronfenbrenner, o processo de aprendizagem escolar da criança recebe influência das microrrelações por ela estabelecidas e dos diversos sistemas de interações dos quais participa. Ao professor, cabe promover e facilitar o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse percurso, diversas estratégias podem ser incorporadas à prática pedagógica. Para além disso, de acordo com Luckesi (2002), a avaliação da aprendizagem ganhou espaço nos processos educacionais. Para o autor, a avaliação deveria ser assumida “[...] como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo” (Luckesi, 2002, p.81).

Muito se tem discutido sobre o objetivo e as formas de avaliação da aprendizagem escolar e até que ponto é possível quantificar essa aprendizagem (Luckesi, 2002; Hoffmann, 2003). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9.394/96 em seu artigo 24, inciso V afirma que a avaliação do rendimento escolar deverá ser contínua e cumulativa do desempenho do aluno com

prevalência dos aspectos qualitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. No entanto, na organização da prática pedagógica, o desempenho acadêmico verificado através de notas faz parte da realidade de muitas escolas brasileiras.

O desempenho acadêmico pode ser caracterizado como o resultado de um processo onde está implícito e interligado um conjunto de habilidades necessárias à aprendizagem. De acordo com Loureira e Sanches (2006), o desempenho acadêmico dos alunos, que pode ser demonstrado através de suas notas, constitui um importante indicador de adaptação da criança às demandas da escola. Vários são os aspectos que podem exercer influência sobre o desempenho acadêmico. De acordo com Salvador (2007), cinco são os conjuntos de fatores geralmente apontados pela literatura: a) ambiente familiar e atitudes parentais; b) relação com os professores; c) relação com os pares; d) aspectos da história de vida da criança; e) características e comportamentos da própria criança.

No que tange especificamente a influência dos pares no desempenho acadêmico, algumas pesquisas salientam que a qualidade da interação da criança com o grupo de iguais pode contribuir para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, tanto positivamente, como negativamente. Estudos conduzidos por Bukowski, Velasquez e Brendgen (2008) e Chen, Chang, Liu e He (2008), referem importante influência do grupo para o desempenho acadêmico do aluno, sendo necessário considerar as normas grupais e o valor atribuído por eles à performance acadêmica. Um grupo que pouco valoriza as conquistas acadêmicas, pouco se desenvolverá neste quesito, sendo que a influência do grupo e o não questionamento dessa visão poderá comprometer o desempenho acadêmico do aluno. O contrário também se aplica, sendo que num grupo onde o desempenho acadêmico é valorizado, certamente contribuirá para uma melhor performance acadêmica. Nesse sentido, o aluno recebe influência do grupo no qual se insere.

As relações entre pares perpassadas pela vitimização, também podem repercutir no desempenho acadêmico. Apesar de algumas pesquisas apontarem uma correlação positiva entre vitimização entre pares e desempenho acadêmico (Nakamoto & Schwartz, 2010; Woods & Wolke, 2004;), outras, e em número mais expressivo, verificaram uma correlação negativa (Hammig & Jozkowski, 2013; Liu, Bullock & Copla, 2014; Strom, Thoresen, Wentzel-Larsen & Dyb 2013;). Impactos diretos da vitimização entre pares no desempenho acadêmico foram verificados por

Liu, Bullock & Copla, 2014 em uma amostra de 805 estudantes de ensino fundamental, avaliados no 3º. e 5º ano. Strom, Thoresen, Wentzel-Larsen e Dyb (2013) investigaram a associação entre violência, abuso sexual, bullying, relações entre pares e desempenho acadêmico em uma amostra de 7.343 adolescentes entre 15 e 16 anos de 56 escolas de Oslo, Noruega. No nível individual todas as combinações entre violência e abuso sexual foram associadas a notas mais baixas, o que também ocorreu com o bullying, sendo que os alunos que apresentaram maiores níveis de bullying obtiveram o rendimento acadêmico mais baixo do que os demais.

Outros estudos também sugerem que a vitimização precede um baixo desempenho acadêmico, no entanto, apresentam fortes indícios de que a vitimização só afeta o desempenho acadêmico através de um mediador (Lepore & Kliever, 2013; Totura, Karver & Gesten, 2014) ou de um moderador (Espinoza, Gonzales & Fuligni, 2013; Nakamoto & Schwartz, 2011). Como fatores capazes de mediar o impacto entre estas duas variáveis pode-se citar aspectos emocionais como ansiedade, depressão, problemas do sono, autoestima, motivação e percepção de autoeficácia acadêmica (Lepore & Kliever, 2013; Rueger, Malecki & Demaray, 2011; Schwartz, Gorman, Nakamoto & Toblin 2005; Thijs & Verkuyten, 2008; Totura, Karver & Gesten, 2014). O engajamento acadêmico tem sido apontado como um importante moderador de impacto entre a vitimização entre pares e o desempenho acadêmico (Espinoza, Gonzales & Fuligni, 2013; Iyer, Kochenderfer-Ladd, Eisenberg & Thompson, 2010; Ma, Phelps, Lerner & Lerner, 2009; Nakamoto & Schwartz, 2011; Totura, Karver & Gesten, 2014). A amizade com pares que são relativamente mais agressivos também pode moderar essa associação, geralmente repercutindo de forma negativa no desempenho escolar (Nakamoto, 2009; Nakamoto & Schwartz, 2011; Schwartz, Gorman, Dodge, Pettit & Bates, 2008).

As relações estabelecidas pela criança e que lhe proporcionam sentimento de pertencimento ou rejeição ao grupo de pares, merecem atenção. 380 crianças foram acompanhadas dos 5 aos 11 anos (do jardim de infância ao 5º. ano do ensino fundamental), em um estudo longitudinal, onde a exclusão crônica de pares e abuso crônico entre pares foi hipoteticamente posta como mediadora entre rejeição prematura, engajamento tardio e desempenho acadêmico. Os resultados apontaram que a rejeição prematura estava positivamente associada com o declínio da participação em sala de aula e com a evitação da escola e diferentes formas de

maus tratos crônicos mediava esta relação. A exclusão crônica entre pares atuou como mediadora da rejeição e da participação em sala de aula, o abuso crônico entre pares atuou como mediador principalmente da rejeição e o ato de evitar a escola. O estudo concluiu ainda, que a não aceitação pelos pares no jardim de infância pode ser um importante fator de risco para o desencadeamento de maus tratos nos anos subsequentes. Assim, a vitimização no jardim de infância, que inicia com a exclusão e persiste através de outros atos de violência nos anos subsequentes, provocando mastrato crônico, prediz o desengajamento escolar e a desaceleração da participação em sala de aula nos anos subsequentes, o que conseqüentemente, afeta o desempenho acadêmico (Buhs, Ladd & Herald, 2006).

Tanto vítimas como agressores costumam apresentar autoavaliação negativa das competências acadêmicas e suas expectativas de ensino e engajamento impactam no desempenho acadêmico. Os agressores de bullying precederam menores notas ao longo do tempo, e este efeito pode ser mais prejudicial para meninas do que para meninos (Ma, Phelps, Lerner & Lerner, 2009). De acordo com Rueger e Jenkins (2014), a vitimização, embora seja exercida de maneira diferente sobre meninos e meninas, sendo que os meninos sofrem mais agressão direta, enquanto as meninas sofrem mais agressão indireta, influencia ambos quanto ao desempenho acadêmico. As mesmas conseqüências para o desempenho acadêmico foram observadas em estudos interétnicos (asiáticos, pretos, latinos e brancos), apesar da frequência ser maior em pretos, não há diferença no impacto entre as etnias (Williams & Peguero, 2013).

Pensando nas interações entre pares como um microsistema formado em sala de aula, o docente surge como uma figura importante, já que pode interferir na rede relacional. Ao professor compete o direcionamento do processo de aprendizagem dos alunos, incluindo aqui competências acadêmicas e de socialização. Cabe questionar, quais práticas desenvolvidas pelos docentes são capazes de proteger os alunos, contribuindo para o desenvolvimento positivo.

2.6 AS PRÁTICAS DOCENTES

No microsistema da sala de aula, a interação professor-aluno e professor-turma pode afetar a dinâmica da interação entre pares (Cunha, 2013). A qualidade da relação professor-aluno e a maneira como se constitui a intervenção docente diante da vitimização entre pares podem potencializar ou inibir o fenômeno. A literatura sobre práticas docentes diante da vitimização entre pares indica que esta compreende: (i) as características da relação professor-aluno (Espelage, Polanin & Low 2014; Kornblit, Adaszko & Di Leo, 2009); (ii) a identificação e a percepção docente do nível de gravidade da vitimização (Bauman & Del Rio, 2006; Duy, 2013; Yoon & Kerber, 2003); (iii) a percepção de eficácia ao lidar com a situação (Bauman & Hurley, 2005; Duy, 2013) e (iv) as ações de intervenção no fenômeno (Bauman, Rigby & Hoppa, 2008; Bauman, Choi & Hudchinson, 2011; Cunha, 2013; Duy, 2013; Yoon & Kerber, 2003).

No que tange às *características da relação professor-aluno*, o tipo de relação estabelecida pelo professor com os alunos, pode funcionar como risco ou proteção para a vitimização entre pares. Por exemplo, Jálón, José e Martínez (2013) apontam que o envolvimento com o bullying está associado a uma interação negativa dos professores com os alunos. Como principal característica da interação negativa, tem-se apontado o grau de autoritarismo exercido pelos professores, que é percebido pelos alunos. Quanto maior o autoritarismo dos docentes percebido pelos alunos, maiores os níveis de manifestação de violência (Kornblit, Adaszko & Di Leo, 2009). Essa interação negativa pode provocar um clima negativo em sala de aula, o que tem sido considerado um fator de risco para a vitimização (Espelage, Polanin & Low 2014; Kornblit, Adaszko & Di Leo, 2009). Em contrapartida, o vínculo de confiança e respeito formado na relação professor-aluno pode ser um fator protetivo (Berger & Lisboa, 2009), assim como o clima positivo, estabelecido através de uma relação equilibrada de poder e afeto, com normas claras e consistentes (Espelage, Polanin & Low 2014). Uma pesquisa conduzida por Espelage, Polanin e Low (2014) nos Estados Unidos tratou da percepção de professores sobre o clima e correlacionou os dados ao autorrelato dos alunos sobre bullying, agressão, vitimização e vontade de intervir. O estudo envolveu 3.616 estudantes de 6º. ano de 36 escolas do centro-oeste. Os dados indicaram que nos casos onde professores perceberam a agressão

como um problema, os alunos relataram maior perpetração de intimidação, luta e vitimização entre pares e menos vontade de intervir. Quando os professores relataram maior compromisso para evitar o bullying, houve menos intimidação, luta e vitimização entre pares e maior disponibilidade para intervir. Cappella e Neal (2012) verificaram que nas salas de aula onde os alunos receberam apoio emocional dos professores, a incidência de bullying foi mais baixa quando comparadas com turmas que não receberam apoio. Quando os professores não se mostraram suficientemente presentes em sala de aula, houve mais espaço para ocorrer a vitimização, diminuindo o bem-estar dos alunos (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008; Palsdottir, Asgeirsdottir & Sigfusdottir, 2013). A vigilância por parte dos professores em sala de aula tem sido apontada como um fator protetivo diante da vitimização (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010).

Gest, Madil, Zadzora, Miller & Rodkin (2014) realizaram um estudo longitudinal objetivando avaliar a dinâmica social da sala de aula. Participaram 54 turmas do ensino fundamental (1º., 3º. e 5º. anos). Foram realizadas três avaliações ao longo de um ano, utilizando avaliação sociométrica e instrumentos onde os alunos informaram sobre seu sentido de comunidade de pares e a motivação para o ensino. Os professores avaliaram o comportamento social dos alunos e informaram suas estratégias e crenças sobre a gestão da dinâmica social da sala de aula. O modelo multinível indicou que os esforços feitos pelos professores no sentido de diminuir níveis elevados de status social e apoiar os alunos isolados foram associados com padrões mais positivos na relação dos estudantes com seus pares, sendo que apresentaram uma variação mais homóloga entre status e isolamento. As interações professor-alunos, estabelecidas de modo responsivo, previram mudanças positivas na motivação do aluno em relação à escola. Os esforços dos professores para gerir a agressão de alunos e promover comportamentos pró-sociais previram declínios na agressão nomeada pelos pares. O professor, em sintonia com padrões de amizade e vitimização em sala de aula, quando combinado com um ensino responsivo, foi associado com mudanças mais positivas na motivação com a escola.

Com base em Bronfenbrenner (2011), pode-se dizer que o engajamento do professor, as relações de afeto que estabelece com seus alunos e o tipo e a regularidade das atividades que proporciona, pode afetar a dinâmica e a estrutura da rede relacional formada pelos estudantes em sala de aula. Através de processos proximais, o professor, engajado em sua função, pode promover atividades

regulares, envoltas de um clima de afeto positivo, que irão repercutir na proteção dos alunos. A vigilância para identificação e intervenção nas situações podem contribuir para a redução da incidência de vitimização (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010).

Sobre a *identificação e percepção de gravidade* do fenômeno, os professores tendem a identificar e perceber como mais sério os incidentes que ocorrem de modo direto – com agressão física, havendo maior probabilidade de intervirem nessas situações do que em situações de bullying indireto (Duy, 2013; Yoon & Kerber, 2003).

Bauman & Del Rio (2006) realizaram uma pesquisa com 82 estudantes de graduação em um programa de formação de professores. Os participantes responderam a seis vinhetas escritas que descreviam incidentes de bullying escolar, com cenários de agressão física, agressão verbal, e casos de bullying relacional. O bullying relacional foi classificado como menos grave do que episódios envolvendo agressão física e verbal. Os participantes tiveram menos empatia pelas vítimas de bullying relacional e eram menos propensos a intervir nestes incidentes. O mesmo estudo foi realizado na Inglaterra (Bauman & Del-Rio, 2005) e na Turquia (Duy, 2013) e resultados semelhantes puderam ser verificados. Nunes (2011), Araújo (2012) e Cunha (2013) informam que os professores apresentam mais facilidade em identificar formas direta de bullying, do que formas de agressão indireta. Embora seja menos percebida, a prevalência de agressão indireta não costuma diferir em larga escala da agressão direta (Cunha, 2009), sendo que a não identificação por parte do professor, pode vir a ser um fator de risco. Alguns aspectos podem estar implícitos nessa questão, como por exemplo, a falta de preparo para identificar e/ou intervir nessas situações.

Quanto à *autoeficácia para lidar com as situações de vitimização entre pares e bullying*, Nicolaidis, Toda e Smith (2002) conduziram uma pesquisa com 270 professores em formação. Quando questionados sobre a confiança para lidar com o bullying, os participantes expressaram mais confiança ao lidar com vítimas se comparado aos agressores e trabalhar com os pais das vítimas, em vez de os pais dos agressores. Num estudo realizado com 93 professores, Bauman e Hurley (2005) constataram que apenas 19% deles sentem-se preparados para oferecer respostas adequadas diante do bullying. Duy (2013) também aponta que, dos 405 professores que participaram de sua pesquisa, a maioria indicou que não se sente preparado

para realizar a intervenção. Estes dados são preocupantes, pois a falta de confiança dos professores pode caracterizar-se como um fator de risco diante da vitimização. Os índices de vitimização tendem a baixar à medida que os professores realizam intervenções diretas nestes episódios (Duy, 2013; Olweus, 1993; Smith, 2004). Um estudo desenvolvido por Oldenburg & cols. (2014), sobre a percepção dos alunos quanto à atitude de seus professores frente ao assédio moral, realizado com 2.776 estudantes de 4º. ao 6º. ano de escolas finlandesas, mostrou que a percepção de eficácia do professor na atuação em situações de bullying estão positivamente relacionadas à diminuição da incidência entre os alunos. Já nas aulas onde os professores não foram percebidos como eficazes, apresentaram níveis mais elevados de bullying. Os resultados apontam que os professores podem desempenhar um papel importante no combate à violência, sendo necessário investir na formação docente.

Quanto às *ações de intervenção*, os estudos revelaram como os professores agem diante da vitimização e para quem dirigem a intervenção: agressor, vítima e/ou espectador (Bauman, Rigby & Hoppa, 2008; Duy, 2013; Gümüşeli, Hacifazlıoğlu & Çakmak, 2014; Sairanen & Pfeffer, 2011; Yoon, Bauman, Choi & Hudchinson, 2011). Dake, Price, Telljohann e Funk (2003), examinaram percepções e ações de professores em relação ao bullying em uma amostra de 359 participantes. Como resultado, 86,3% indicou que teve conversas sérias tanto com o agressor como com a vítima; 31,7% referiu reservar um tempo em sala de aula para discutir o bullying e 31,2% envolveu os alunos na criação de regras de sala de aula contra o assédio moral.

Bauman, Rigby e Hoppa (2008), realizaram uma pesquisa online com 735 professores americanos, perguntando qual a probabilidade de utilizarem várias ações, descritas no instrumento *Handling Bullying Questionnaire*, diante de uma hipotética situação de bullying. A análise concluiu o uso de cinco categorias de ações: ignorar o incidente, trabalhar com o agressor, trabalhar com a vítima, envolver outros adultos e punir o agressor, respectivamente.

Na Finlândia, Sairanen & Pfeffer (2011), analisaram como 136 professores interviriam em situações de bullying. Os participantes responderam um questionário (*Handling Bullying Questionnaire*) que mede cinco aspectos da intervenção: foco no agressor, foco na vítima, punir o agressor, envolver outros adultos, ignorar o incidente. Os resultados indicaram que, em geral, os professores eram mais

inclinados a punir os agressores, seguido de envolver outros adultos, trabalhar com os agressores, trabalhar com as vítimas e, ignorar o incidente. Os professores com mais de 20 anos de experiência foram mais propensos em relatar que iriam trabalhar com o agressor, do que os professores com menos de dez anos de experiência profissional.

Yoon, Bauman, Choi e Hudchinson (2011) encontraram dois fatores em respostas de professores Sul Coreanos quando confrontados com um incidente de bullying: ignorar e ação. O fator ignorar o incidente teve uma pontuação mais alta em comparação com o fator ação diante da vitimização. Ao agirem diante da vitimização, os participantes indicaram que trabalhariam com a vítima, seguido do agressor e envolveriam outros adultos ao lidar com a situação.

Na Austrália Byers, Caltabiano e Caltabiano (2011), dedicaram uma parte de um estudo conduzido com 62 professores, para examinar ações utilizadas por estes ao lidar com o bullying. A ação que houve predominância de respostas indicou punir o agressor.

Grumm e Hein (2012) investigaram correlações entre ações para lidar com bullying na sala de aula e crenças de professores em relação à agressão (crenças normativas e crenças sobre a mutabilidade de comportamentos agressivos). Participaram do estudo, 107 professores de 85 diferentes escolas alemãs e destes, 97 professores responderam o questionário on-line, projetado para a pesquisa, de forma completa. A análise fatorial indicou a solução de dois fatores em relação à formas de lidar com o bullying: (1) ignorar X agir e (2) atribuição de responsabilidade. Concluiu-se que atitudes em relação à agressão e crenças sobre a mutabilidade de comportamentos agressivos são correlatos das diferentes estratégias que os professores usam para lidar com o bullying.

Na Turquia, 405 professores do ensino fundamental participaram de um estudo que avaliou como os docentes lidam com diferentes tipos de bullying (físico, verbal e relacional). Seis vinhetas escritas descreveram os três tipos de bullying e após cada vinheta, os professores foram convidados a: a) avaliar a gravidade da situação; b) indicar como se sentia em relação à vítima; c) indicar o que provavelmente faria se interviesse no incidente. Como resultado do último item, o estudo apontou que a maioria dos professores tendeu a escolher ter uma conversa séria com o agressor e a ação menos escolhida foi relatar o incidente para a gestão

da escola e esperar que eles resolvessem o problema. Não foram verificadas diferenças nas ações utilizadas diante dos diferentes tipos de bullying (Duy, 2013).

Em outro estudo conduzido no mesmo país, Gümüşeli, Hacifazlıoğlu e Çakmak (2014), aplicaram um questionário (*Handling Bullying Questionnaire*) em uma amostra de 400 professores em formação. As 20 perguntas que compuseram o instrumento, foram divididas em cinco categorias de respostas: (i) ignorar o incidente teve a pontuação mais alta em comparação com as outras estratégias. Este item foi seguido por (ii) trabalhar com a vítima, (iii) trabalhar com o agressor, (iv) envolver outros adultos e (v) punir o agressor, respectivamente.

Casas, Ortega-Ruiz & Del Rey (2015) desenvolveram um estudo na Espanha, que analisou as maneiras em que a gestão de professores e traços de sua inteligência emocional afetam o envolvimento dos alunos na agressão, vitimização e no bullying. Participaram 2.806 crianças com idade média de 15,44 anos (d.p.=1,79). O estudo transversal apontou que tanto a gestão positiva como a negativa estavam intimamente ligadas ao envolvimento dos alunos na agressão, vitimização e no bullying. Os resultados revelaram que a gestão do professor estava diretamente relacionada com traços de sua inteligência emocional.

No Brasil, Nunes (2011) conduziu uma investigação qualitativa sobre o significado e as ações utilizadas por docentes em situações de bullying, com cinco professores do primeiro ciclo do ensino fundamental de duas escolas da cidade de Santo Amaro/BA. Por meio de entrevistas, todos os professores revelaram observar o envolvimento de alunos no bullying, havendo repetitividade das ações violentas, assimetria de poder e quem era alvo, apenas às vezes revelava a violência. As professoras utilizavam estratégias remediativas na intervenção do fenômeno, de modo independente, já que não existiam programas de combate à violência nas escolas.

No mesmo sentido, Araújo (2012) entrevistou doze professores do ensino fundamental do município de Rio Verde/GO, com o objetivo de compreender o significado que estes atribuíam ao fenômeno bullying, contemplando também ações utilizadas na intervenção. Após a análise de conteúdo, constatou que os professores significaram o bullying como um fenômeno em ampliação, que se origina das desigualdades sociais, da influência da mídia, e de conflitos familiares. As estratégias mais frequentemente utilizadas no enfrentamento desta problemática objetivaram impor limites, através do diálogo entre professor e aluno.

Cunha (2013) em uma investigação sobre o papel moderador de docentes na associação entre violência escolar e ajustamento acadêmico, desenvolveu um estudo sobre as atitudes e respostas adotadas por professores brasileiros diante da vitimização. Participaram da pesquisa 70 professores de três escolas de um centro urbano. O estudo incluiu a coleta de respostas abertas de professores a respeito de possíveis ações que utilizariam diante de cenários ilustrados de vitimização. De acordo com a análise qualitativa obteve-se as seguintes categorias de respostas: acompanhamento (1,8%), não intervir (3,3%), outros (4,9%), envolver pares (5,2%), oferecer suporte (7,5%), promover habilidades (13,1%), diálogo (18,5%), envolver outros adultos (19,9%) e ação disciplinar (25,8%). Ações disciplinares obtiveram resultados significativamente mais altos diante do agressor e do espectador, se comparadas com as vítimas. Verificou-se uma proporção significativamente mais alta de respostas envolvendo agressores e vítimas, se comparadas aos espectadores, na categoria envolver outros adultos. E ainda, 80% das citações da categoria oferecer suporte, dirigiram-se às vítimas.

Silva, Oliveira, Bazon e Cecilio (2013) conduziram um estudo qualitativo com 10 professores de 6º. ano numa escola pública de Uberaba/MG, investigando o conhecimento dos docentes sobre bullying, percepção da ocorrência em sala de aula e ações de intervenção utilizadas diante do fenômeno. A análise de conteúdo das respostas dos participantes identificou nove categorias de ações adotadas pelos docentes na intervenção diante do bullying: 1) discussão do tema com os alunos; 2) comunicação aos pais; 3) propostas de pesquisa e apresentação do tema aos demais alunos; 4) encaminhamento da questão à direção; 5) apresentação das regras escolares; 6) proibição dos comportamentos de bullying; 7) omissão; 8) transferência da responsabilidade e 9) atribuição do fenômeno à existência de famílias inadequadas. As intervenções empreendidas geralmente ficavam circunscritas ao espaço de sala de aula ou consistiam em encaminhar a situação à direção da escola.

Em Pernambuco, Silva e Rosa (2013) investigaram o conhecimento, a ação e a necessidade de formação diante do bullying, de docentes e estudantes de licenciatura. As respostas de enfrentamento do fenômeno variaram de acordo com suas percepções frente à situação, incluindo diálogo com os alunos, punição, conversas com os pais e encaminhamento da situação à direção da escola e em casos considerados extremos, ao Conselho Tutelar. As autoras concluíram que os

participantes entendem que o bullying deve ser resolvido mediante o estabelecimento de uma relação de autoridade. Essa autoridade se instaura pelo diálogo, pela repreensão verbal e, em casos extremos, com medidas repressivas. As autoras referiram ainda, que foi possível identificar propostas de intervenções pontuais, abordando diretamente os agressores, como intervenções envolvendo o grupo/classe. Nas duas situações, a ação central concentrou-se na argumentação de “dar lição”, sem que outros modelos de comportamento fossem apresentados. O estudo apontou a necessidade de rever programas de formação inicial e continuada de professores.

De modo geral, parece existir uma variabilidade nas ações utilizadas pelos professores diante da vitimização entre pares. Em algumas pesquisas o agressor configurou-se como o principal foco da intervenção (Byers, Caltabiano & Caltabiano, 2011; Cunha, 2013; Duy, 2013; Silva & Rosa, 2013; Sairanen & Pfeffer, 2011). Um estudo demonstrou que o professor realizou ações com foco principal nas vítimas (Yoon, Bauman, Choi & Hudchinson, 2011). A estratégia: ter uma conversa séria envolvendo agressores e vítimas foi indicada em uma pesquisa (Dake, Price, Telljohann & Funk, 2003). Ignorar o incidente também fez parte da ação dos professores diante da vitimização entre pares (Bauman, Rigby & Hoppa, 2008; Gümüşeli, Hacifazlıoğlu & Çakmak, 2014). Verificou-se que tanto a gestão positiva como a gestão negativa em sala de aula estavam intimamente ligadas ao envolvimento dos alunos na agressão, vitimização e no bullying (Ortega-Ruiz & Del Rey, 2015), dando notícias da influência do professor na ecologia dos pares. Ao examinar o papel dos docentes na vitimização entre pares, Cunha (2013) apontou que o suporte dos professores teve efeitos moderadores, reduzindo o impacto prejudicial de um clima escolar adverso no desempenho acadêmico dos estudantes.

3. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS

Considerando que a vitimização entre pares pode provocar consequências negativas para o desempenho acadêmico, e que a ecologia dos pares pode ser afetada pela atuação docente, esta pesquisa apresenta a seguinte questão norteadora: como ocorre a associação entre vitimização entre pares, desempenho acadêmico e práticas docentes?

Ao considerar tal problema, o objetivo principal é investigar a relação entre vitimização entre pares e práticas docentes, além de verificar como as ações de professores podem moderar a associação entre vitimização entre pares e desempenho acadêmico no Ensino Fundamental. Os objetivos específicos encontram-se delineados da seguinte forma:

- Examinar a vitimização entre pares entre alunos do 3º. ao 5º. ano do ensino fundamental;
- Investigar a associação entre vitimização entre pares e desempenho acadêmico de alunos de 3º. ao 5º. ano do ensino fundamental;
- Levantar as práticas indicadas por professores do 3º. ao 5º. ano do ensino fundamental para lidar com situações de vitimização entre pares, partindo de uma relação de ações previamente definidas;
- Analisar a associação entre vitimização entre pares e práticas docentes;
- Examinar quais ações de intervenção docente podem minimizar o impacto da vitimização entre pares no desempenho acadêmico.

4. MÉTODO

4.1 PARTICIPANTES

A pesquisa envolveu 50 turmas de 3º. ao 5º. ano do ensino fundamental de escolas públicas (34 turmas) e particulares (16 turmas), no município de Joinville/SC. Em cada turma, participou o professor regente de classe e seus alunos, contemplando 1174 participantes, destes, 50 professores e 1124 estudantes.

4.2 INSTRUMENTOS

Foram aplicados dois instrumentos, um com os professores e um com os estudantes. O desempenho acadêmico dos alunos foi verificado por meio da média de notas do boletim escolar durante o ano letivo de 2015.

1) *Instrumento para investigação das práticas docentes diante da vitimização entre pares*

Para investigar as práticas de professores foi construído o *Questionário de Práticas Docente diante do Bullying*, baseado nos trabalhos de Cunha (2013) e Bauman, Rigby e Hoppa (2008). O questionário foi composto de duas partes. Na primeira parte foram apresentadas aos professores duas vinhetas ilustradas que representaram incidentes de (1) agressão direta e (2) agressão indireta entre os alunos.

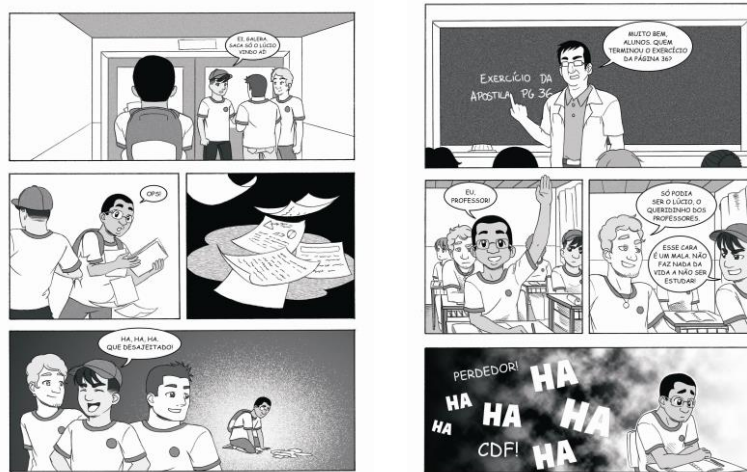


Figura 3. Vinhetas que representaram agressão direta e relacional.

Após cada vinheta ilustrada, os professores foram convidados a responder duas questões fechadas. A primeira tratava de possíveis estratégias de intervenção utilizadas pelos professores diante das ilustrações apresentadas nas vinhetas. As questões que compuseram este item foram produzidas com base nas categorias de análise fornecidas por Cunha (2013). Este autor conduziu uma pesquisa qualitativa com 70 professores brasileiros, investigando as estratégias relatadas para lidar com situações de vitimização entre pares. Através da análise das respostas docentes chegou-se nas seguintes categorias: a) acompanhamento; b) envolver pares; c) promover habilidades; d) diálogo; e) envolver outros adultos; f) ação disciplinar; g) ignorar; e) oferecer suporte. A categoria promover habilidades não foi contemplada no questionário da presente pesquisa, pelo fato das respostas não terem indicado ações específicas de intervenção. Às demais categorias, foi acrescida outra: mediação de conflitos, por se tratar de uma recomendação sugerida na literatura sobre prevenção/intervenção no fenômeno da vitimização entre pares. As questões específicas que compuseram cada categoria foram formuladas com base nas respostas docentes à pesquisa de Cunha (2013) e no *Handling Bullying Questionnaire* desenvolvido por Bauman, Rigby e Hoppa (2008). A Tabela 1 apresenta, por ordem alfabética, cada categoria com suas respectivas ações específicas.

Tabela 1
 Categorias e ações específicas de intervenção docente

Categorias	Ações de intervenção docente	No. de ações
Ação disciplinar	Punir os envolvidos. Chamar a atenção dos alunos. Fazer advertência por escrito. Deixar sem recreio ou sem educação física.	4
Acompanhar	Observar o(s) aluno(s) nos dias seguintes. Acompanhar a situação. Monitorar os estudantes.	3
Dialogar	Deixar claro que o comportamento agressivo não é tolerado. Partilhar minha preocupação sobre o que ocorreu com os envolvidos e tentar fazer com que se comportassem de maneira mais cuidadosa. Aconselhar que parem a briga.	3
Envolver outros adultos	Chamar os pais ou responsáveis para uma conversa. Encaminhar para a equipe de orientação ou direção da escola. Encaminhar para atendimento especializado (Ex. Serviços de Psicologia). Discutir o episódio com outros professores para, em conjunto, pensar em soluções.	4
Envolver pares	Deixar que os alunos resolvam o problema eles mesmos. Orientar outros alunos a ajudarem. Discutir com a turma toda a situação e possíveis soluções.	3
Ignorar	Não fazer nada. Ignorar o incidente. Evitar me envolver na situação.	3
Mediar	Discutir com os envolvidos opções para resolver a situação. Bucar a reflexão dos alunos sobre o incidente e um consenso na solução do problema. Procurar resolver o incidente facilitando o diálogo entre os alunos.	3
Oferecer Suporte (emocional)	Confortar o(s) aluno(s). Encorajar o(s) aluno(s) a enfrentar o problema. Acolher o(s) aluno(s) e ouvi-lo(s)	3

As 26 ações específicas foram apresentadas aos professores para que respondessem através de uma escala de quatro pontos (1 – discordo totalmente; 2 – discordo; 3 – concordo; 4 – concordo totalmente). Solicitou-se ainda, que os

professores assinalassem para qual personagem dirigiriam cada ação específica e posteriormente que respondessem, por meio de uma escala de quatro pontos (1 – nunca; 2 – quase nunca; 3 – quase sempre; 4 – sempre), com qual frequência utilizavam a estratégia em sala de aula. O segundo item de questões fechadas tratou da percepção docente sobre: a) a necessidade de intervenção na situação; b) a gravidade do incidente; c) a autoeficácia para lidar com situações similares; d) a frequência de episódios similares em suas próprias escolas. Em seguida, os professores foram convidados a responder a segunda parte do questionário, onde constaram duas questões que avaliaram: a) se o conteúdo vitimização entre pares ou bullying fazia parte do currículo escolar; b) se havia regras estabelecidas na escola e em sala de aula que pudessem nortear a conduta do professor e c) a percepção de segurança do professor na escola. Na conclusão do questionário, os participantes foram convidados a informar aspectos sociodemográficos (ano de nascimento, identificação racial, sexo, escolaridade, para qual turma leciona e anos de experiência no ensino), e se tiveram algum envolvimento em episódios de vitimização, quando eram estudantes. A segunda parte do instrumento, baseou-se no questionário do estudo *Safe Place to Learn*, desenvolvido por O’Shaughnessy e seus colaboradores (2004), além de Cunha (2013).

2) *Instrumento para investigação da agressão e vitimização entre pares*

Foi preparado um questionário de autorrelato para que os estudantes respondessem baseado em sua experiência de relação com os colegas e professores, cuja organização passamos a elucidar. Inicialmente foi solicitado que os alunos informassem dados sociodemográficos como ano de nascimento, identificação racial, turma e período que estudava. Na sequência, os alunos foram questionados sobre sua percepção: (1) de segurança na escola; (2) sobre regras escolares; (3) sobre aspectos da relação professor-aluno. As questões foram apresentadas aos alunos através de uma escala de quatro pontos, variando entre (1) concordo fortemente e (4) discordo fortemente. Estes itens, assim como os dados sociodemográficos, basearam-se no instrumento *Safe Place to Learn* desenvolvido por O’Shaughnessy e colaboradores (2004), que abordou a discriminação de gênero, orientação sexual e a segurança dos alunos em escolas na Califórnia – Estados Unidos, e no Inventário de Estilos de Liderança de Professores de Batista e Weber (2015). Posteriormente, os estudantes foram convidados a responder a

Escala de Agressão e Vitimização entre Pares (EVAP) desenvolvida por Cunha, Weber & Steiner, (2009). Trata-se de um questionário em que alunos retratam seu envolvimento em situações de agressão (direta ou indireta) com outros alunos. Constam dezoito possíveis situações de envolvimento na vitimização entre pares, que representam quatro categorias de análise: agressão direta, agressão relacional, ataque à propriedade e vitimização. Ao instrumento, foram agregadas questões sobre o comportamento pró-social, baseadas na Escala de Auto Relato sobre Comportamento Agressivo, de Lisboa (2005). Os dados que se referem à pró-sociabilidade serão discutidos em futuras análises.

3) *Desempenho acadêmico*

Foi solicitada autorização dos pais e da escola para a consulta da média de notas do boletim escolar dos estudantes durante o ano letivo de 2015. Todas as escolas repassaram essa informação através de um relatório por turma. No documento constava a identificação da turma, o nome dos participantes da pesquisa e a média anual por disciplina: português, matemática, história, geografia, ciências, artes, educação física, ensino religioso, inglês. Foi calculada a média de notas considerando todas as disciplinas, formando a variável nota escolar.

4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O presente projeto de pesquisa foi apresentado para a pessoa responsável pelo Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação do município de Joinville/SC, obtendo, nos dias seguintes a autorização para a execução do mesmo nas escolas da rede pública municipal. O contato inicial com as escolas, tanto públicas como particulares, foi efetuado via telefone, sendo solicitado o agendamento de um horário com o responsável pela instituição para a apresentação do projeto de pesquisa. Foram contatadas 20 escolas do município de Joinville/SC e para 14 foi possível efetuar a apresentação da proposta de pesquisa, disponibilizando ao dirigente, uma cópia do projeto contendo os instrumentos que seriam utilizados na coleta de dados. Dessas, nove autorizaram a realização do projeto.

A proposta de pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas, da Universidade Federal do Paraná, CAAE 48377015.2.0000.0102. Após esta aprovação, em data previamente agendada, foi realizada a apresentação do projeto para os docentes das instituições de ensino. 65 professores foram convidados e 58 aceitaram participar da pesquisa, cada um com uma turma de alunos. Aproximadamente 1980 alunos foram convidados a participar, sendo enviado aos pais esclarecimentos sobre a mesma através do Termo de Consentimento Livre Esclarecido para Pais. Das 58 díades professor-turma, 8 foram excluídas, pois houveram 6 desistências de professores e em 2 turmas, apenas 4 e 5 alunos, respectivamente, foram autorizados a participar, dificultando a análise proposta. A não participação dessas turmas acarretou ainda na exclusão de uma escola. Dessa forma, participaram da pesquisa 8 escolas, 50 professores e 1.124 alunos.

O convite aos professores foi realizado após autorização da direção escolar, em data previamente agendada, sendo esclarecidos sobre o projeto de pesquisa. Aqueles que demonstraram interesse em participar, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professores (anexo A).

Para esclarecer sobre a pesquisa aos pais, houve uma tentativa de reunião com os mesmos nas escolas, porém essa estratégia mostrou-se ineficaz, devido à falta de compatibilidade de horários disponíveis dos pais e das escolas. A pesquisadora, então, com o apoio das escolas, enviou comunicado contendo em anexo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais (anexo B), sendo que o comunicado reforçou que estaria disponível a qualquer momento para sanar dúvidas ou fornecer maiores esclarecimentos. Alguns pais entraram em contato por e-mail, outros buscaram a equipe pedagógica das escolas, que também, por vezes junto com a pesquisadora, sanaram suas dúvidas. Os pais que autorizaram a participação do filho, devolveram o TCLE assinado.

Os objetivos e procedimentos da pesquisa também foram esclarecidos aos alunos. Aqueles cujos pais autorizaram e manifestaram interesse de participação, puderam assinar o Termo de Assentimento (anexo C).

Para definição da amostra foram utilizados critérios de inclusão e exclusão dos participantes. Os critérios de inclusão para os professores foram: (i) exercer regência de classe (ou seja, ser responsável por lecionar a maioria das disciplinas) em turmas de 3º. ao 5º. ano do Ensino Fundamental no ano letivo de 2015, (ii) estar de acordo com a pesquisa através de assinatura do TCLE e (iii) devolver o

questionário de pesquisa preenchido. Para os alunos, os critérios de inclusão estabelecidos foram: (i) ser aluno do professor participante da pesquisa no ano letivo de 2015; (ii) possuir a autorização dos pais através do TCLE assinado e manifestar desejo de participação (TA); (iii) devolver o questionário de pesquisa preenchido.

Foi acordado previamente com cada escola o melhor dia e horário para efetuar a aplicação dos instrumentos em sala de aula, sendo organizado um cronograma para a aplicação por turma. Na data agendada, foi efetuada a coleta de dados em cada turma (professor-alunos) participante.

Inicialmente foi entregue o instrumento de pesquisa aos professores, sendo instruídos quanto ao preenchimento do mesmo. Esperava-se que os professores respondessem o seu questionário em local separado dos alunos, enquanto os pesquisadores ficavam com a turma, já que esse acordo foi realizado com a equipe pedagógica e com os professores, previamente. No entanto, no momento da aplicação, vários profissionais indicaram que pretendiam acompanhar a turma. Então, abriu-se a possibilidade para responderem posteriormente o questionário para docentes, dentro de sua disponibilidade de tempo, sendo acordada uma data para a devolução dos mesmos à pesquisadora. Outros professores utilizaram o momento que fora acordado, no entanto preferiram responder em sala de aula, permanecendo na companhia dos alunos. Outros ainda, responderam durante o horário de aplicação do questionário com os alunos, porém fora da sala de aula.

Analisando o fenômeno que ocorrera, percebeu-se que no momento das instruções prévias aos professores, solicitamos que respondessem o seu questionário no mesmo momento que os alunos, em local separado, justificando a oportunidade de um momento específico para isso, assegurado pelos pesquisadores e pela escola, otimizando o seu tempo. Isso ocorreu porque fora colocado pela direção de várias escolas, que havia queixas por parte dos professores quanto à participação em pesquisas, sendo que por vezes compreendiam essa atividade como se fosse um trabalho a mais para tomar o seu tempo livre. A preocupação colocada pela direção das escolas fora acolhida e reforçou-se o caráter voluntário da participação dos docentes. No entanto, essa questão tornou-se a principal justificativa já que era um dado que partia do contexto dos professores. Pouco expusemos que a presença dos docentes em sala de aula pudesse, talvez, afetar a qualidade de suas respostas e das respostas dos alunos.

Dando sequência, foi realizado, com os alunos participantes, o processo de coleta de dados. A pesquisadora contou com o suporte de um a dois auxiliares de pesquisa (graduandos do curso de psicologia), devidamente treinados, em cada turma de alunos. Em sala de aula, foi fornecido um questionário para cada aluno, sendo este disponibilizado para preenchimento digital ou no papel, dependendo do acordo realizado com a escola, anteriormente.

Para a modalidade digital, foram disponibilizados aos pesquisadores, 30 tablets do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores da Universidade Federal do Paraná, que foram preparados para a coleta de dados desta pesquisa. Essa possibilidade foi colocada para os dirigentes das instituições participantes sendo solicitada a sua permissão para o uso desses equipamentos na escola. Cinco instituições concordaram e duas acharam mais viável ser efetuada a aplicação do questionário no papel, temendo que os alunos pudessem não se adaptar facilmente ao equipamento. Uma escola não teve agenda compatível com as datas em que os equipamentos estariam disponíveis, sendo o questionário aplicado no papel. A Tabela 2 apresenta esse panorama.

Tabela 2

Modalidade de aplicação do questionário dos alunos

Escolas	Modalidade de Aplicação
Escola 1 (particular)	Questionário digital
Escola 2 (particular)	Questionário digital
Escola 3 (pública)	Questionário digital
Escola 4 (pública)	Questionário digital
Escola 5 (pública)	Questionário digital
Escola 6 (pública)	Questionário impresso
Escola 7 (pública)	Questionário impresso
Escola 8 (pública)	Questionário impresso

Os tablets estiveram disponíveis aos pesquisadores por aproximadamente uma semana, sendo concentrada nesta data, a coleta de dados nas escolas que aceitaram essa modalidade de aplicação do instrumento de pesquisa dos alunos. Uma agenda foi organizada junto com as escolas e suas turmas participantes, de

modo que por 4 dias ocorreram aplicações nos turnos matutino e vespertino. A aplicação foi realizada na própria sala de aula dos alunos, geralmente em 4 a 5 turmas por período, já que o preenchimento do questionário levou cerca de 20 minutos. Houve uma escola que disponibilizou uma sala de aula sem uso, para os pesquisadores, e cada turma participante dirigia-se a esta sala, onde os equipamentos já ficavam preparados em cada carteira. Esta forma de organização mostrou-se eficiente, sendo possível aplicar o questionário em sete turmas em uma manhã. A modalidade de aplicação digital do questionário foi realizada em 32 turmas.

O questionário foi preparado através do Software KoboToolbox, que foi desenvolvido pela Iniciativa Humanitária da Universidade de Harvard. Trata-se de um software que disponibiliza um conjunto de ferramentas para a coleta e análise de dados de campo. Foi idealizado para a utilização em situações de emergência humanitária e outros ambientes desafiadores. O software permite a construção de formulários simples ou com lógicas de ramificações complexas, além de possibilitar a gravação de som, vídeos e imagens. Os dados de pesquisa podem ser coletados on-line ou off-line, em qualquer idioma. O aplicativo Android pode ser utilizado em iPhones, laptops ou qualquer outro dispositivo. Depois dos dados coletados, em caso de pesquisas off-line, é necessário conectar o dispositivo à internet e dessa forma, automaticamente as informações são transferidas para a base de dados. O Software permite análises rápidas – resumo de indicadores, como por exemplo relatórios da quantidade de questionários armazenados em sua base, localização de pontos onde foram coletados os dados (através de GPS). Possibilita também, importar e exportar dados para outros programas como Excel e SPSS (Kobotoolbox.org, 2015).

Para a construção digital do questionário dos alunos, o software foi acessado através da internet e foi feito uma conta/cadastro que permitiu o acesso às ferramentas. O questionário dos alunos foi digitado e preparado. Posteriormente, os 30 tablets foram conectados a internet e o software com o questionário de pesquisa foi baixado em cada um deles. Depois, desconectaram-se os equipamentos da internet e foram utilizados off-line.

Em cada sala de aula, foi distribuído um tablet para cada aluno. Ao abrir a tela inicial, era visualizada uma questão por vez. Os pesquisadores efetuaram a leitura de cada item do questionário, instruindo os alunos sobre o preenchimento correto no

campo de respostas, estando disponíveis para sanar possíveis dúvidas que surgissem. Os auxiliares de pesquisa também ajudaram neste processo. O aluno precisava responder a cada questão para poder seguir adiante, caso contrário, a tela era travada. Esse sistema facilitou a identificação de alunos que precisavam de mais instruções ou que tivessem estado desatentos em algum momento, garantindo o preenchimento completo dos campos de respostas. Ao terminarem de responder o questionário, os próprios alunos salvavam as informações, fechando-o. Os tablets eram recolhidos e posteriormente preparados para que uma nova turma pudesse responder o instrumento em branco. Os questionários finalizados e salvos, ficavam armazenados no sistema, não sendo possível abri-los novamente, nem realizar alterações. No final do processo de coleta de dados, foi acessada a internet e automaticamente os questionários preenchidos foram enviados para a base de dados do KoboToolbox. Este foi capaz de fornecer relatórios, por exemplo, sobre a quantidade de questionários em sua base de dados. No entanto, não permitiu abrir os questionários individuais. Esses foram transportados para o SPSS, gerando a base de dados para a análise.

Cabe citar, que as turmas de alunos que souberam com antecedência que estavam sendo convidados a participar de uma pesquisa onde seria necessário responder algumas perguntas através de tablets, mobilizaram seus pais para permitir sua participação na pesquisa. Demonstraram maior entusiasmo, interesse, participaram com satisfação e adaptaram-se facilmente a utilização do equipamento.

A modalidade de questionário impresso foi aplicada nas demais escolas participantes, também contando geralmente com a presença de um auxiliar de pesquisa. Em sala de aula, foi distribuído um questionário para cada aluno. As questões foram lidas pela pesquisadora e os alunos foram orientados quanto ao preenchimento correto do instrumento. Os estudantes receberam auxílio diante de eventuais dúvidas. Ao término, os questionários foram recolhidos e conferidos. Quando verificadas questões em branco, os participantes foram orientados a preenchê-las.

Para essa modalidade de aplicação também foi organizada uma agenda com as escolas participantes. A coleta foi realizada em seis dias, e participaram aproximadamente 4 a 5 turmas por turno escolar. Após a conclusão da aplicação, os questionários foram digitados no Programa Excel com o apoio de três auxiliares de pesquisa e posteriormente transferidos ao SPSS, passando a integrar a mesma

base de dados que fora construída com os dados dos questionários digitais. Os questionários encontram-se arquivados em lugar seguro.

Além disso, as escolas forneceram a média das notas do boletim escolar dos alunos que participaram da pesquisa. Estas informações foram repassadas aos pesquisadores por meio de relatório da turma. No documento constava a identificação da turma, o nome dos participantes da pesquisa e suas respectivas médias de notas. Algumas instituições disponibilizaram esses relatórios de forma impressa e outras através de arquivo em PDF ou Excel, via e-mail. A nota da média geral anual de cada aluno foi digitada no SPSS, agrupando-se aos demais dados. Para poder relacionar a nota ao questionário respondido pelo estudante, houve a necessidade de identificação dos questionários num primeiro momento. Com todas as informações nos campos corretos, os nomes foram substituídos por códigos.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos em cada um dos instrumentos de pesquisa foram analisados por meio de diversas técnicas descritivas e inferenciais. Para tanto, utilizou-se o pacote estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Segue a descrição das análises realizadas.

Inicialmente foi verificada a consistência interna do instrumento aplicado aos alunos pelo do cálculo do alfa de cronbach. Utilizou-se a estatística descritiva para obter a média da frequência da vitimização entre pares por meio das categorias agressão e vitimização. As categorias agressão e vitimização foram relacionadas aos dados sociodemográficos. Para tanto se utilizou a comparação de médias, o teste de correlação de Pearson e o teste oneway ANOVA com prova de turkey. A agressão e a vitimização foram correlacionadas ao desempenho acadêmico dos alunos através do teste de Pearson.

A análise seguiu estudando aspectos do contexto escolar. As questões que trataram de aspectos contextuais no instrumento do professor foram agrupadas, sendo efetuado o estudo de confiabilidade por meio do cálculo alfa de cronbach. Posteriormente obteve-se a média de respostas, sendo realizada a comparação. A percepção dos alunos sobre o suporte recebido diante de situações de vitimização

foi realizado através da estatística descritiva. Apontaram-se tendências e resultados significativos, considerando um alfa de 0,05 como nível de rejeição, e indicando como 'tendências' aqueles resultados com p entre 0,05 e 0,1.

Para analisar as práticas docentes, foi realizado o estudo da consistência interna do Questionário de Práticas Docentes diante do Bullying, por meio do cálculo do alfa de cronbach. As práticas docentes diante da vitimização entre pares foram analisadas através da estatística descritiva. Esta técnica permitiu verificar o resultado das médias de cada categoria de ação interventiva. Também foi possível analisar através das médias a percepção de ações interventivas escolhidas pelos professores para a atuação diante da agressão direta e da agressão relacional. Da mesma forma, verificou-se a média de frequência das categorias de ações interventivas docentes por foco de intervenção (agressor, vítima e/ou espectador). Levantou-se a média do uso de ações interventivas no contexto do professor. A distribuição de respostas foi analisada pelo teste de Wilcoxon. Através da estatística descritiva, foram evidenciados os resultados referentes à percepção docente sobre a necessidade de intervenção, eficácia para lidar com a situação, gravidade e frequência da vitimização.

A correlação entre a vitimização entre pares e as práticas docentes foi analisada considerando três aspectos. Primeiro: as categorias agressão e vitimização foram correlacionadas à categoria relação professor-aluno. Esta última categoria foi construída pelo agrupamento de itens, análise de confiabilidade por meio do cálculo do alfa de cronbach e estatística descritiva. Posteriormente foi efetuada a correlação de Pearson. Segundo: as categorias agressão e vitimização foram correlacionadas ao nível de gravidade percebido pelos docentes e autoeficácia para lidar com a vitimização entre pares. O procedimento ocorreu através da correlação de Pearson. Terceiro: as categorias agressão e vitimização foram correlacionadas às categorias de ações interventivas docentes por meio do teste de Pearson e da abordagem multinível, utilizando o modelo de regressão múltipla. O software HTML permitiu a análise desses dados. Também se efetuou a correlação entre as ações interventivas apontadas pelos 50 professores, através do teste de correlação de Spearman.

A correlação entre vitimização entre pares, desempenho acadêmico e ações de intervenção docentes foi analisada pelo software HTML. Uma abordagem multinível com modelo de regressão múltipla foi utilizado para o estudo.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 50 professores, 16 deles estavam inseridos em escolas particulares e 34 em escolas públicas. Estes profissionais se caracterizaram 100% pelo sexo feminino e apresentaram idade entre 26 e 57 anos, com média de 40 anos (d.p. = 7,2). Por meio do auto relato da identidade etnicorracial, 74% dos participantes docentes se identificaram como brancos, 12% como pardos, 10% como pretos, 2% como amarelos e 2% como indígenas. No que diz respeito à formação, 14% dos professores apresentaram nível superior, 72% cursaram especialização e 14% mestrado. O título foi obtido em média há 10 anos (d.p. = 6,09). O tempo médio na função de professor foi de 16 anos (d.p. = 7,96), variando de 1 a 33 anos de experiência. Cada professor foi incluso com uma turma de alunos, obtendo-se média de 21 estudantes por turma (d.p. = 9,68).

Do total de 1124 alunos que compuseram a amostra, 350 estavam inseridos em escolas da rede particular e 774 na rede pública municipal. Os estudantes apresentaram idade média de 9,7 (d.p. = 1,05), sendo 49,2% do sexo masculino e 50,8% do sexo feminino. Quanto ao autorrelato da identidade etnicorracial, 57,9% identificaram-se como brancos, 33,4% como pardos, 4,3% como pretos, 2,8% como indígenas e 1,7% não se identificou. 2,9% dos participantes indicou que era pessoa com deficiência. Quanto ao turno escolar, 53% frequentavam a escola no turno matutino, 41% no turno vespertino e 6% em período integral.

5.2 AGRESSÃO E VITIMIZAÇÃO

A vitimização entre pares foi analisada por meio do agrupamento de itens da Escala de Agressão e Vitimização entre Pares (Cunha, Weber & Steiner, 2009) que formaram duas categorias: agressão e vitimização. A consistência interna desses

fatores foi avaliada por meio do alfa de cronbach, cujo resultado é apresentado na Tabela 3.

Tabela 3

Índices de consistência interna das categorias agressão e vitimização

Categoria	Número de itens	α de cronbach
Agressão	10	0,80
Vitimização	9	0,80

O resultado obtido foi de 0,80 para cada fator, o que indica adequação do instrumento para uso em pesquisa (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1998). A análise prosseguiu e foi calculada a média de frequência de respostas nas categorias agressão e vitimização por meio da estatística descritiva. O resultado pode ser conferido na Figura 3.

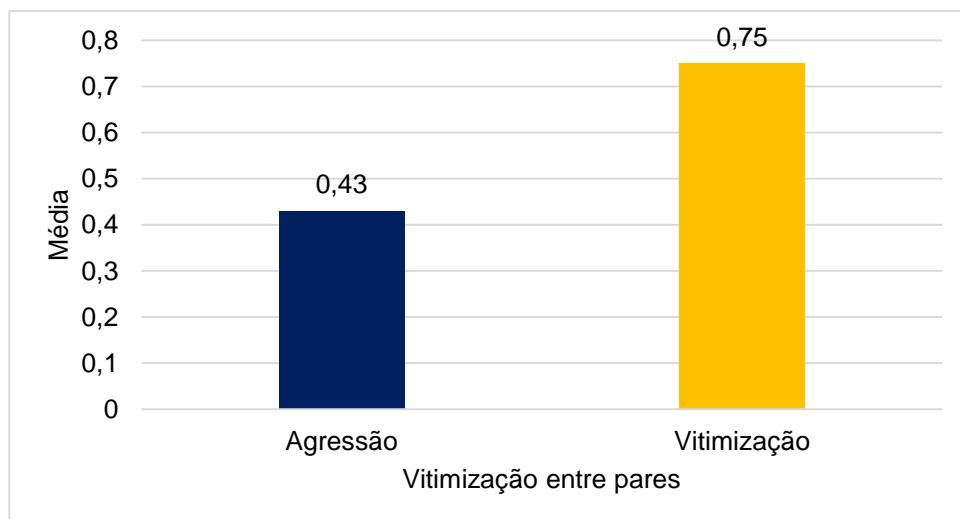


Figura 4. Média de vitimização entre pares.

Nota: Escala: 0= nunca, 1= quase nunca.

A média de respostas nas categorias agressão e vitimização indicou que a vitimização entre pares quase nunca ocorreu. Esse resultado levou a necessidade

de ponderar que os questionários foram identificados e em algumas turmas o professor se fez presente em sala de aula no momento da aplicação da pesquisa. As crianças podem ter apresentado um viés de adequação social, que pode ter interferido na qualidade de suas respostas. A caracterização das categorias bem como a análise dos resultados é apresentada na sequência.

Agressão

A categoria agressão englobou os atos praticados com intenção de prejudicar outro(s) do grupo de pares. Incluiu itens que se referiram à agressão direta (provocar colegas, revidar agressão, dar empurrões, chutes ou socos, fazer ameaças, xingar) e a agressão relacional (colocar apelidos depreciativos, incentivar outros a brigar, excluir de grupos ou brincadeiras, fazer comentários depreciativos) (Cunha, Weber & Steiner, 2009). A média obtida foi de 0,43 (d.p. = 0,46), sugerindo uma baixa frequência de tais comportamentos de modo geral nas turmas estudadas (0 = nunca e 1 = quase nunca).

Um estudo longitudinal conduzido por Pellegrini e Long (2002), verificou que a agressividade se manifesta com mais intensidade no período em que ocorre a transição da infância para a adolescência, se comparada com períodos anteriores e posteriores do desenvolvimento. As relações interpessoais de estudantes com seus pares foram analisadas durante o 5º, 6º. e 7º ano escolar. Um efeito significativo no fator tempo foi revelado. Os níveis mais elevados de agressão foram relatados na transição do 5º. ano para o 6º. ano, havendo declives gradativos posteriormente (Pellegrini & Long, 2002). Monks e Smith (2013) apontaram que algumas crianças utilizam comportamentos agressivos com seus iguais desde muito cedo e podem manter a estabilidade desse comportamento por longos períodos, sugerindo que os anos escolares iniciais são relevantes para a aprendizagem e desenvolvimento de tais comportamentos agressivos.

Vitimização

A categoria vitimização esclareceu se o estudante foi alvo de alguma forma de agressão (recebeu empurrões, chutes ou socos, recebeu ameaças, xingamentos, apelidos depreciativos, foi alvo de provocações ou de comentários depreciativos, foi

excluído do grupo). A média obtida foi de 0,75 (d.p. 0,66), indicando frequência relativamente baixa de tais comportamentos (0= nunca e 1= quase nunca).

A média de vitimização mais alta do que a de agressão, tem sido frequentemente apontado pela literatura da área (Cunha, 2009; Gutstein, 2012; Hermann, Nunes & Amorim, 2008; Lopes Neto, 2009). Os resultados que demonstraram a frequência da vitimização são compatíveis com a literatura, pois assim como a agressão, a vitimização apresenta declives em sua incidência fora do período de transição da infância para a adolescência (Pellegrini & Long, 2002). Alguns estudos brasileiros confirmaram que crianças são vitimizadas por seus pares nos anos iniciais do ensino fundamental (Hermann, Nunes & Amorim, 2008; Gisi, Filipak & Kerkoski, 2009). Hermann, Nunes e Amorim (2008) avaliaram a incidência de bullying em escolas públicas e particulares de Curitiba. Participaram 266 crianças com idade média de 11 anos. 25% dos estudantes afirmaram que haviam sido alvo de bullying.

5.2.1 Agressão, vitimização e fatores sociodemográficos

As médias de agressão e vitimização foram relacionadas às variáveis sociodemográficas dos alunos participantes: pessoa com deficiência, identidade etnicorracial, gênero, idade e ano escolar. A análise possibilitou conhecer alguns fatores associados à dinâmica da vitimização entre pares e que são importantes de se considerar em futuras ações preventivas.

Iniciando com a análise da relação entre vitimização entre pares e pessoa com deficiência (2,9% da amostra), não foram evidenciados resultados significativos. Igualmente, não foram encontrados dados relevantes comparando médias de agressão e vitimização com a identidade etnicorracial dos participantes. Em relação ao gênero, diferenças significativas foram observadas quanto ao envolvimento de meninos e meninas na vitimização entre pares, tanto na categoria agressão como na categoria vitimização (Tabela 4).

Tabela 4
Agressão, vitimização e gênero

Categoria	Sexo	N	Média	d.p.	T	p
Agressão	Masculino	553	0,52	0,51	6,03	0,00*
	Feminino	571	0,35	0,40		
Vitimização	Masculino	553	0,82	0,67	3,07	0,00*
	Feminino	571	0,70	0,65		

Nota: * $p < 0,01$ – significativo.

De modo geral, os meninos apresentaram maior envolvimento do que as meninas, tanto em situações de agressão como de vitimização. A demonstração dos escores médios padronizados de agressão e vitimização por gênero são apresentados na Figura 4. Estudos sobre prevalência e diferenças entre gêneros assinalam que os meninos apresentam um envolvimento maior do que as meninas como agressores e vítimas e informam que o processo de vitimização apresenta diferenças significativas relacionadas ao gênero (Moral & Ovejero, 2013; Ovejero, Yubero, Larrañaga & Navarro, 2013). No Brasil, Lopes Neto (2009) e Cunha (2009) confirmaram que o percentual de meninos envolvidos na vitimização entre pares como agressores e vítimas foi expressivamente maior do que o das meninas. Já Pinheiro (2006) constatou que apenas o percentual de vítimas-agressores foi maior para os meninos.

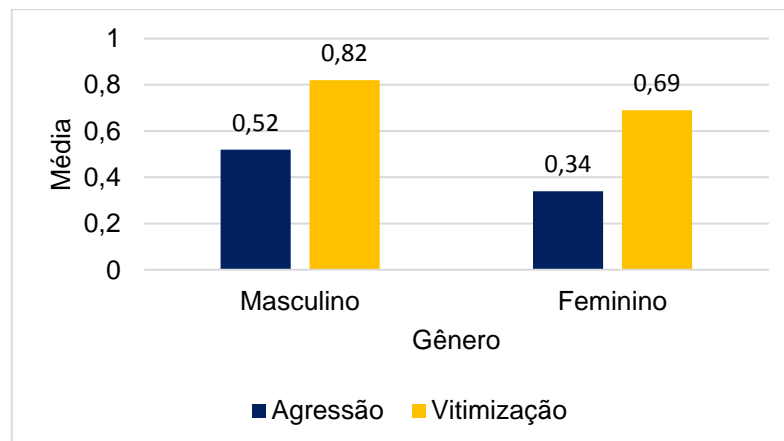


Figura 5. Média de agressão e vitimização por gênero.

Nota: Escala: 0= nunca, 1= quase nunca, 2= quase sempre, 3= sempre.

Referente à faixa etária dos alunos envolvidos na vitimização entre pares, foi realizada uma análise onde as médias de agressão, vitimização e a idade dos participantes foram submetidas ao teste de correlação de Pearson. Constatou-se uma correlação significativa entre agressão e idade dos participantes ($r = 0,16$; $p = 0,00$). A Figura 5 ilustra o resultado das médias de agressão e vitimização por idade.

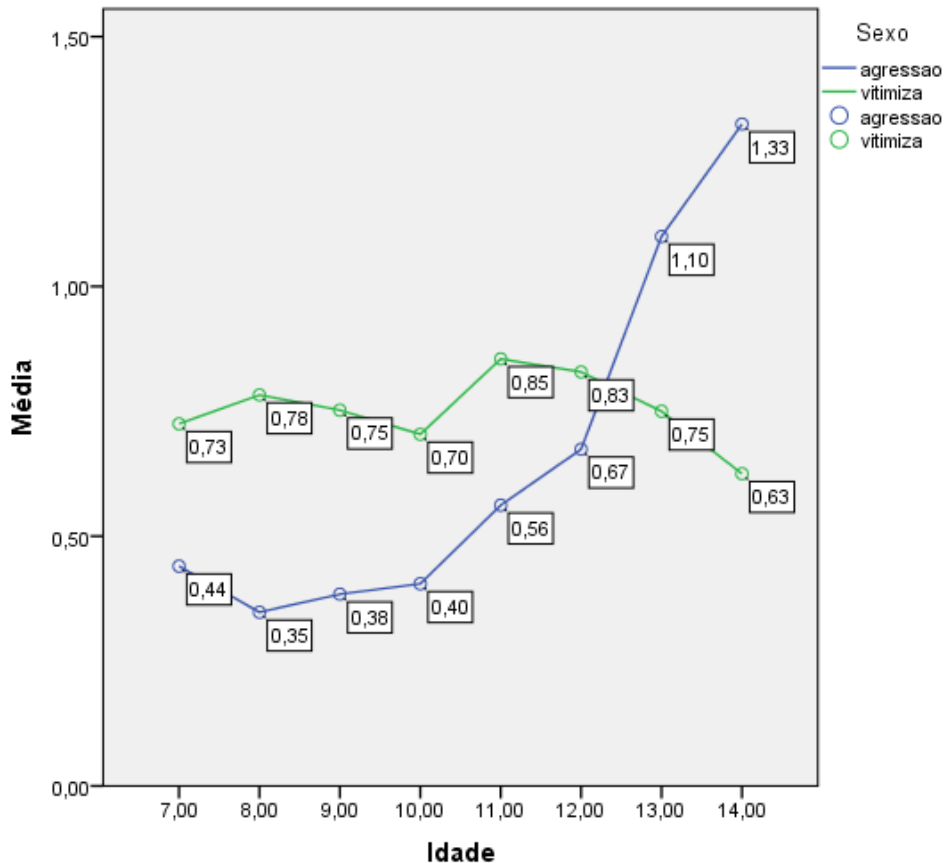


Figura 6. Média de agressão e vitimização por idade.
Nota: Escala: 0= nunca, 1= quase nunca, 2= quase sempre, 3= sempre.

Conforme avança a idade, há um aumento na ocorrência da agressão, se tornando mais frequente entre os adolescentes. Cabe colocar que os adolescentes de 12 a 14 anos que participaram desse estudo provavelmente encontram-se em atraso no processo de desenvolvimento escolar. Apresentam faixa etária diferente dos pares de sala de aula (média de 9,7 anos), o que talvez contribua para favorecer o exercício de poder perante os demais. O aumento na incidência de agressão na adolescência é coerente com os padrões de desenvolvimento de bullying relatados na literatura (Pellegrini & Long, 2002). Por exemplo, Cunha (2009) verificou maior

participação de adolescentes de 14 anos na vitimização entre pares, se comparados com outras faixas de idade. A fase de transição da infância para a adolescência e a própria adolescência, tem sido apontada como um período propício ao envolvimento na vitimização entre pares (Pellegrini & Long, 2002). Nessa fase há um forte desejo de aceitação social pelos pares e é possível que crianças e/ou adolescentes se unam a grupos que favoreçam a sua aceitação e a sua própria ascensão social no grupo de iguais (Berger, 2009; Lisboa & Koller, 2009; Salmivalli, 2013). De acordo com Berger (2009), a agressividade pode adquirir uma função adaptativa na cultura dos pares, proporcionando integração e popularidade.

Salmivalli (2013) coloca que o grupo de alunos de uma sala de aula se forma de maneira involuntária, ou seja, os estudantes não escolhem o grupo a priori. Cotidianamente os membros interagem e apresentam suas características. Nesse processo, eles tendem a se aproximar de alunos com condutas parecidas. Nessa estrutura social podem se envolver na vitimização entre pares através dos distintos papéis que os conectam pela interação: agressores, vítimas e espectadores. Na sequência, apresenta-se o estudo da relação entre vitimização entre pares e o ano escolar dos participantes dessa pesquisa.

A média das categorias agressão e vitimização foi correlacionada ao ano escolar dos participantes, por meio do teste one-way ANOVA com prova de Tukey. Os resultados foram significativos para agressão e para a vitimização no 3º., 4º. e 5º. ano, conforme descrito na Tabela 5.

Tabela 5

Escore médio de agressão e vitimização em relação ao ano escolar

	Ano escolar			F	g.l.	P
	3º.	4º.	5º.			
Agressão	0,40	0,39	0,41	8,35	2	0,00*
Vitimização	0,82	0,67	0,79	5,56	2	0,00*

Nota: * p < 0,01 – significativo.

A média mais alta de agressão localizou-se no 5º. ano, seguido pelo 3º. e 4º. ano. Alunos do 3º. ano participaram mais como vítimas, seguidos pelos alunos de 5º. e 4º. ano escolar. Somadas as médias de agressão e vitimização, localizou-se a

participação mais frequente dos alunos de 5^o. ano na vitimização entre pares do que os de 4^o. e 3^o. ano. Os quintos anos antecedem o período de transição para o terceiro ciclo do ensino fundamental e os alunos começam a entrar na fase de transição da infância para a adolescência. De acordo com Lisboa, Braga e Ebert (2012), o comportamento agressivo pode se manifestar em decorrência do processo de adaptação num momento de transição ecológica. As pesquisas sobre bullying têm contemplado a sua prevalência principalmente nos anos escolares que integram o terceiro ciclo do ensino fundamental e ensino médio (Cunha, 2009; Gutstein, 2012; Pinheiro, 2006), apontando alta incidência nessas classes. No entanto, pesquisas como a de Buhs, Ladd e Herald (2006) chamam a atenção para a importância da investigação do bullying desde os anos iniciais. Em um estudo longitudinal, do jardim de infância ao 5^o. ano, o estudo verificou a cronicidade de algumas situações de bullying que se iniciaram no jardim de infância com a rejeição e a exclusão dos pares e persistiram ao longo dos anos escolares, gerando prejuízos no ajustamento acadêmico dos alunos. Dentre estes prejuízos, pode-se citar a possibilidade de um desempenho acadêmico reduzido. A análise da influência da vitimização entre pares no desempenho acadêmico é apresentada na sequência.

5.2.2 Agressão, vitimização e desempenho acadêmico

Para verificar se a vitimização entre pares influencia o desempenho acadêmico foram eleitas para a análise: as categorias agressão, vitimização e a variável nota escolar. A nota escolar foi encontrada pelo cálculo da média de notas anuais obtidas pelo aluno nas disciplinas que compuseram o boletim escolar: português, matemática, história, geografia, ciências, artes, educação física, ensino religioso. As categorias agressão, vitimização e nota escolar foram submetidas ao teste de correlação de Pearson. Foi verificada uma correlação significativa e negativa entre agressão e desempenho acadêmico ($r = -0,22$; $p < 0,01$) e entre vitimização e desempenho acadêmico ($r = -0,14$; $p < 0,01$). Os estudantes que agrediram outros e aqueles que foram vitimizados apresentaram níveis de desempenho acadêmico proporcionalmente mais baixos se comparados àqueles que não participaram diretamente da vitimização. Trata-se de um resultado relevante

e aponta que a qualidade da interação da criança com seu grupo de pares influencia seu processo de aprendizagem.

Resultados semelhantes foram encontrados na Ásia, América do Norte e Europa. Liu, Bullock e Copla (2014), conduziram um estudo longitudinal com uma amostra de 805 crianças de 3º. ano do ensino fundamental. Os participantes foram avaliados em dois tempos. As crianças que sofreram vitimização na 3º série precediam um desempenho acadêmico mais baixo na 5º série. No entanto, o contrário não foi constatado, as crianças que tinham um baixo rendimento acadêmico não apresentavam vitimização nos anos seguintes. Hammig e Jozkowski (2013) coletaram dados de mais de 16.000 alunos em uma base de dados (Youth Risk Behavior Survey, 2009), onde se tentou identificar a probabilidade de pessoas que sofriam vitimização dentro das categorias de notas tiradas pelos alunos. Dentre os alunos que mais comumente tiraram notas C's, D's e F's foi verificado uma probabilidade maior de terem sido ofendidos numa briga ou ameaçados na escola do que aqueles que tiraram notas A's e B's. Na Noruega, numa amostra de 7.343 adolescentes, foi evidenciado que os alunos envolvidos em bullying apresentaram um rendimento acadêmico inferior aqueles não envolvidos.

Constatou-se que a vitimização entre pares influenciou o desempenho acadêmico, repercutindo em níveis mais baixos para os que participaram diretamente nesta prática se comparados com estudantes que não participaram. Verificados os prejuízos advindos da vitimização entre pares, faz-se necessário investir em ações de prevenção e enfrentamento. Antes de abordar as práticas que os docentes desenvolvem no enfrentamento desta problemática, buscou-se conhecer alguns aspectos do contexto escolar de alunos e professores, que talvez pudessem interferir de forma indireta no fenômeno da vitimização entre pares.

5.3. O CONTEXTO ESCOLAR

Ao compreender a vitimização entre pares através de uma perspectiva sistêmica, considera-se que aspectos do contexto escolar são capazes de interferir neste fenômeno. Os instrumentos de pesquisa abordaram alguns aspectos: (a) o estabelecimento de regras pela escola e pelo docente; (b) o desenvolvimento de

ações pedagógicas sobre vitimização entre pares ou bullying; (c) a percepção dos alunos sobre o apoio recebido quando envolvidos na vitimização; (d) o tempo de experiência do professor; (e) o nível de escolaridade docente.

O estabelecimento de regras foi analisado pelo agrupamento de quatro questões respondidas pelos docentes através de escala de 4 pontos (0 = discordo totalmente, 1 = discordo em parte, 2 concordo em parte e 3 concordo totalmente). Os quatro itens foram submetidos à análise de confiabilidade, apresentando alfa de cronbach no valor de 0,54. A Tabela 6 apresenta a média de respostas de cada variável estudada, indicando que há regras na escola, mas, sobretudo elas são estabelecidas pelo professor em sala de aula. Segundo os professores, os alunos conhecem as consequências por quebrar regras, mesmo assim, nem sempre essas regras são cumpridas. Normas escolares claras e consistentes são consideradas fatores protetivos e preventivos diante da vitimização entre pares (Swearer, Espelage & Napolitano, 2009).

Tabela 6

Estatística descritiva referente ao estabelecimento de regras

Estratégias referentes a regras	Média	d.p	Mínimo	Máximo
Há regras sobre a convivência entre as pessoas na escola	2,78	0,50	1	3
O professor estabelece regras na sala de aula	2,94	0,31	1	3
Os alunos conhecem a consequência por quebrar regras	2,76	0,47	1	3
As regras são cumpridas	2,34	0,55	1	3

Nota: 0 = discordo totalmente, 1 = discordo em parte, 2 concordo em parte e 3 concordo totalmente.

Outro aspecto analisado foi se a temática vitimização entre pares ou bullying fazia parte do currículo e das atividades pedagógicas desenvolvidas. Dentre os professores participantes, 70% indicaram que a temática vitimização entre pares e/ou bullying não integra o currículo escolar, e 86% responderam que essa mesma temática não faz parte das atividades pedagógicas. Verificou-se que o conteúdo sobre vitimização entre pares e/ou bullying pouco integra ou norteia as ações pedagógicas educativas, o que poderia contribuir para a prevenção do fenômeno.

Vários autores (Pingoelo, 2012; Stelko-Pereira, 2012; Swearer, Espelage & Napolitano, 2009) discutem a importância de instituir e aprimorar a efetividade de programas que contribuam para a formação docente, visando fortalecer o papel do professor frente à vitimização e ao bullying.

A percepção dos alunos sobre como os professores agem diante de situações de vitimização entre pares é fundamental, pois pode contribuir para aumentar ou diminuir a incidência de agressão e vitimização (Oldenburg & cols, 2014). Para investigar a percepção discente sobre o suporte recebido quando envolvidos na vitimização entre pares, os alunos foram questionados se precisaram de apoio após sofrer algum tipo de agressão na escola. 543 alunos, que representaram 48,3%, responderam que sim. Foi efetuada a comparação das médias obtendo dados significativos para agressão e vitimização (Tabela 7).

Tabela 7

Agressão, vitimização e percepção dos alunos sobre a necessidade de apoio

Categorias	Precisou de Apoio	n	Média	d.p.	T	p
Agressão	Não	581	0,47	0,51	-2,93	0,00*
	Sim	543	0,46	0,40		
Vitimização	Não	581	0,58	0,66	-8,98	0,00*
	Sim	543	0,70	0,65		

Nota: * $p < 0,01$ – significativo.

Do total de alunos que precisou de apoio, 89,1% relatou que recebeu o apoio que precisou, embora não estivesse especificado de quem o recebeu (professores, amigos, pais). Comparando os escores médios das categorias, não se obteve dados significativos neste item (Tabela 8).

Tabela 8

Agressão, vitimização e percepção do aluno sobre o apoio recebido

Categoria	Recebeu apoio	n	Média	d.p.	T	p
Agressão	Não	59	0,48	0,43	0,09	0,92
	Sim	484	0,47	0,46		
Vitimização	Não	59	1,08	0,71	1,66	0,10
	Sim	484	0,91	0,69		

Dos 484 alunos que receberam apoio, 93,2% afirmaram que o apoio recebido ajudou a melhorar a situação. A análise dos dados apontou resultados significativos nas categorias agressão e vitimização (Tabela 9).

Tabela 9

Agressão, vitimização e percepção do aluno quanto à eficácia na intervenção

Categorias	Melhorou a situação	n	Média	d.p.	T	p
Agressão	Não	33	0,66	0,43	2,59	0,01*
	Sim	451	0,46	0,46		
Vitimização	Não	33	1,24	0,68	2,83	0,00*
	Sim	451	0,89	0,69		

Nota: * $p < 0,05$ – significativo.

Lopes Neto (2009), ao perguntar às vítimas se procuraram ajuda quando envolvidos em situações de vitimização/bullying, 66,4% responderam positivamente. Destes, 27,8% conversaram com pares, 13% com professores e 18% com familiares. Ao serem indagados se percebiam que algum professor, familiar ou companheiro teve alguma atitude que fora efetiva para parar as agressões, 27,5%, a maioria, percebeu que o bullying era cessado através da intervenção de um colega. Outros estudos indicaram que quase a metade dos alunos participantes das pesquisas acredita que os professores não estão interessados em tomar medidas contra o bullying em sala de aula (Pateraki & Houndoumadi, 2001; Rigby & Bagshaw, 2003).

Foi verificado se a variável tempo de experiência do professor era capaz de interferir no fenômeno da vitimização entre pares. Assim, as variáveis tempo de experiência, agressão e vitimização foram correlacionadas por meio do teste de Pearson. Uma correlação significativa e negativa foi encontrada entre agressão e tempo de experiência ($r = -0,06$; $p < 0,05$). Quanto maior o tempo de experiência do professor, menor a incidência de agressão. Na Turquia, Duy (2013) examinou numa amostra de 405 docentes de ensino fundamental, se o tempo de experiência na função de professor tinha efeito significativo sobre a seriedade, a empatia e necessidade de intervenção em situações de bullying. O estudo não revelou resultados significativos. Da mesma forma, no Brasil, uma pesquisa conduzida por Cunha (2013) com 70 professores revelou a inexistência de associação estatisticamente significativa entre anos de experiência como professor e as ações mencionadas pelos participantes para o manejo da vitimização entre pares.

Ao correlacionar as variáveis agressão e vitimização com a titulação dos docentes, não foram encontrados resultados significativos. Esse dado mostra que os variados níveis de escolaridade não garantem ao professor uma formação adequada quanto a intervenção diante da vitimização entre pares, já que na prática não se verifica nenhuma correlação. Parece que os professores estão aprendendo com a própria experiência sobre o manejo da agressão em sala de aula. Cabe elucidar as práticas desenvolvidas pelos docentes diante da vitimização entre pares.

5.4 AS PRÁTICAS DOCENTES

A análise das práticas docentes diante da vitimização entre pares encontra-se organizada em dois tópicos: (i) percepção docente sobre ações interventivas e (ii) percepção docente sobre necessidade de intervenção, nível de gravidade, autoeficácia e frequência da vitimização entre pares.

5.4.1 Percepção de ações interventivas

A percepção dos docentes sobre ações interventivas que poderiam ser utilizadas no manejo da vitimização entre pares foi analisada por meio do agrupamento de itens do instrumento de pesquisa, que formaram categorias previamente estabelecidas. A consistência interna dos fatores foi avaliada por meio do cálculo do alfa de cronbach e os resultados são apresentados na Tabela 10.

Tabela 10

Índices de consistência interna das categorias de ações interventivas docentes

Fatores	Número de ítems	α de Cronbach
Ação disciplinar	8	0,74
Acompanhar	6	0,84
Dialogar	6	0,56
Envolver outros adultos	8	0,75
Envolver pares	6	0,43
Ignorar	6	0,53
Mediar	6	0,73
Oferecer suporte	6	0,78

O estudo de confiabilidade evidenciou a adequação de algumas categorias, pois apresentaram resultado superior a 0,70: ação disciplinar, acompanhar, envolver outros adultos, mediar e oferecer suporte. As categorias dialogar, envolver pares e ignorar não resultaram em valores adequados de consistência interna, ou seja, inferiores a 0,70 (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1998).

Antes de prosseguir a apresentação dos resultados, faz-se necessário apontar um aspecto do processo de coleta de dados que pode ter interferido nas respostas dos professores ao instrumento de pesquisa. Apesar de não haver campo para preenchimento do nome no formulário, a maioria dos participantes o devolveu diretamente para a pesquisadora após o preenchimento do mesmo, sendo esta estratégia acordada com o participante previamente. Em três escolas, foi combinado com os professores que estes, após responderem o instrumento deveriam entregá-lo

para a orientadora/pedagoga, sendo que a pesquisadora retiraria o material com a mesma. Vários formulários retornaram de forma incompleta e a pesquisadora voltou a contatar alguns professores, solicitando o preenchimento completo. Compreende-se que este processo tornou o formulário identificado, o que pode ter interferido nas respostas docentes. Passamos a análise dos resultados.

O instrumento de pesquisa investigou as ações de intervenção docentes diante da vitimização entre pares sob dois aspectos: (i) a percepção diante de cenários de vitimização e (ii) a percepção de utilização da ação no contexto do professor. Os resultados e a análise dos dados são apresentados considerando e diferenciando estes dois aspectos.

5.4.1.1 Percepção de ações interventivas diante de cenários de vitimização entre pares

Para analisar a percepção docente a respeito de ações que poderiam ser empregadas em cenários de vitimização, foi realizada estatística descritiva, obtendo a média de respostas para cada categoria de ação interventiva. A Figura 6 demonstra uma representação gráfica do resultado dos escores padronizados, organizados por sequência de média. A caracterização das categorias bem como a análise dos resultados demonstrados é apresentada na sequência.

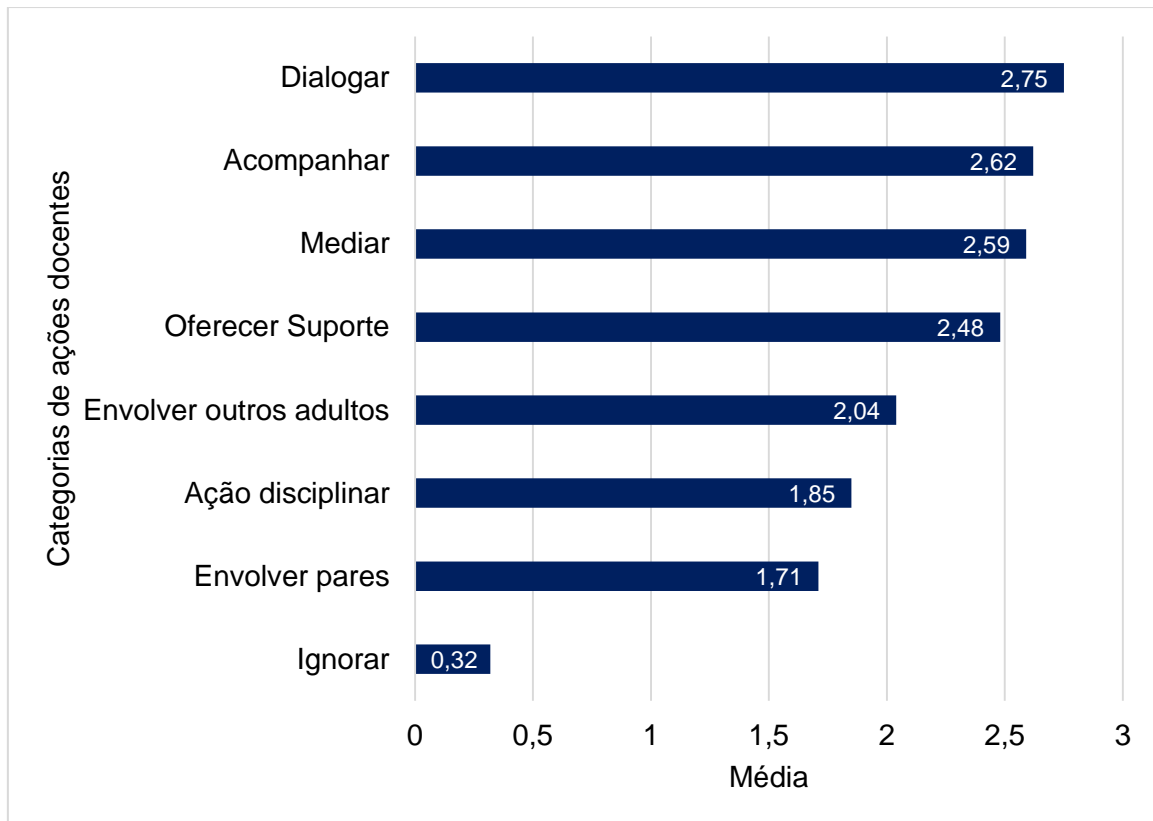


Figura 7. Média de percepção de ações docentes diante de cenários de vitimização entre pares.
Nota: Escala de percepção: 0 = discordo totalmente; 1= discordo; 2= concordo; 3= concordo totalmente.

Dialogar

Fizeram parte da categoria diálogo, ações específicas como: (i) deixar claro que o comportamento agressivo não é tolerado, (ii) aconselhar que parem a briga e (iii) partilhar a preocupação pessoal pelo ocorrido, tentando fazer com que os alunos se comportem de maneira mais cuidadosa. Esta categoria recebeu a maior média de respostas: 2,75 (d.p.= 0,31), indicando que os professores são favoráveis a esse tipo de ação.

As ações específicas que compuseram a categoria diálogo foram construídas com base nas características de respostas dadas por professores à pesquisa qualitativa sobre práticas docentes diante da vitimização entre pares conduzida por Cunha (2013). O resultado da pesquisa desse autor apontou como característica de respostas docentes, a ênfase na correção, pois tentavam repassar instruções para os alunos. Além disso, poucas citações de professores foram encontradas esclarecendo que ouviriam os envolvidos e quando isso ocorria, geralmente era com

a intenção de questionar sobre o que aconteceu. Do total de participantes, 88,6% citaram essa categoria como forma de intervenção na vitimização (Cunha, 2013).

Baumann, Rigby e Hoppa (2008) investigaram ações utilizadas por professores diante do bullying no Canadá, Estados Unidos, Noruega e Austrália. Num conjunto de vinte e duas possibilidades de atuação, a ação “deixar claro que o comportamento agressivo não é tolerado”, foi apontada como sendo frequentemente utilizada pelos professores. Esse dado também foi encontrado na Finlândia (Sairanen & Pfeffer, 2011) e na Turquia (Duy, 2013).

De acordo com Olweus (1993), é importante que o professor mostre que comportamentos de bullying não são tolerados e atue diretamente nessas situações. Utilizando ações da categoria diálogo o professor pode fazer apontamentos referentes à situação de vitimização orientando os alunos a construírem relações mais saudáveis.

Acompanhar

A categoria acompanhar se caracterizou por ações que visam à monitoria de situações de vitimização ou bullying após a identificação, incluindo os itens: (i) observar o(s) aluno(s) nos dias seguintes; (ii) acompanhar a situação e (iii) monitorar os estudantes. Foi indicada como uma categoria de ações que os professores concordam em utilizar, resultando em média de 2,62 (d.p. = 0,48).

Os resultados diferem daqueles encontrados por Cunha (2013), cuja categoria indicada por professores foi relativamente baixa (12 participantes numa amostra de 70). Há de se considerar a diferença na faixa etária dos alunos dos professores que participaram das pesquisas. O estudo de Cunha (2013), além de concentrar-se na análise de respostas abertas de professores sobre estratégias para lidar com a vitimização, abrangeu professores e alunos do terceiro ciclo do ensino fundamental e ensino médio. O presente estudo concentra-se na relação entre professores e alunos de 3^o. ao 5^o. ano do ensino fundamental. Talvez as idades dos estudantes contribuam com o estabelecimento de determinadas práticas. No entanto, ações da categoria acompanhar são extremamente importantes, seja com crianças ou com adolescentes. Considerando que a vitimização pode ter um caráter repetitivo e vir a se tornar bullying (Olweus, 1993; Cunha, 2009; Cunha, 2013), ações de acompanhamento são fundamentais para exercer monitoria aos estudantes envolvidos nessas situações e promover melhora na qualidade relacional.

Mediar

A categoria mediação foi composta pelas seguintes ações: (i) discutir com os envolvidos opções para resolver a situação, (ii) bucar a reflexão dos alunos sobre o incidente e um consenso na solução do problema e (iii) procurar resolver o incidente facilitando o diálogo entre os alunos. Os professores participantes da pesquisa demonstraram que concordam com a escolha dessas ações para agir diante de cenários de vitimização (média = 2,59; d.p. = 0,45).

Bauman, Rigby e Hoppa (2008) em um estudo utilizando o *Handling Bullying Questionnaire* (HBQ) abordaram dentre as questões de intervenção que poderiam ser escolhidas pelos professores diante de um cenário de vitimização, a intenção de reunir-se com os estudante, incluindo agressor ou agressores, para discutir o que estava acontecendo, e pedir-lhes para sugerir formas que poderiam ajudar a melhorar a situação. Esta questão assemelha-se ao propósito da categoria mediar em nosso estudo. Os dados de Bauman, Rigby e Hoppa (2008) foram coletados em 4 países e diante da ação apresentada os professores assinalaram escala de cinco pontos (1 - eu definitivamente não faria; 2 - eu provavelmente não faria; 3 - não tenho certeza; 4 - eu provavelmente faria; 5 - eu definitivamente faria). Os autores obtiveram os seguintes resultado: os professores responderam que provavelmente utilizariam essa ação na Austrália, na Norega e no Canadá. Nos Estados Unidos a média obtida ficou mais próxima do item “não tenho certeza se utilizaria”. Ações de mediação promovem a reflexão e discussão de opções de resolução do conflito considerando o ponto de vista dos alunos, facilitando a interação de forma positiva.

Oferecer suporte

Compuseram esta categoria as afirmativas: (i) confortar o(s) aluno(s), (ii) encorajar o(s) aluno(s) a enfrentar o problema e (iii) acolher o(s) aluno(s) e ouvi-lo(s). As respostas dos professores indicaram que concordam com ações dessa categoria para atuar diante da vitimização, obtendo-se média de 2,59 (d.p. = 0,51).

No *Handling Bullying Questionnaire* consta uma questão cuja intenção da intervenção apresenta proximidade com as questões da categoria oferecer suporte. Trata-se do item “encorajar a vítima para que ela não se intimide” (Bauman, Rigby & Hoppa, 2008). A resposta dos professores para esta afirmativa indicou que no Canadá, Estados Unidos e Noruega os docentes não estão certos quanto a esta intervenção. Apenas na Austrália os professores indicaram médias próximas a

resposta: provavelmente faria. No Brasil, Cunha (2013) apontou a indicação desta categoria por 68,6% dos professores que participaram do estudo, no entanto, apesar de haver indicação, não demonstraram uma especificação clara de como se daria o suporte na maioria das vezes. Cabe salientar que o suporte oferecido pelos docentes pode promover relações positivas entre professor-aluno e professor-turma, atenuando adversidades no clima escolar e o impacto da vitimização no ajustamento acadêmico dos alunos (Cunha, 2013).

Envolver outros adultos

Englobaram esta categoria, quatro intervenções: (i) chamar os pais ou responsáveis para uma conversa; (ii) encaminhar para a equipe de orientação ou direção da escola; (iii) encaminhar para atendimento especializado (ex. serviços de psicologia) e (iv) discutir o episódio com outros professores para em conjunto pensar em soluções. A maioria dos participantes concordou com a escolha de estratégias dessa categoria para intervir em cenários de vitimização, sendo que a média obtida foi de 2,04 (d.p. = 0,54). Esta categoria traz a possibilidade de envolver diversos outros adultos numa tentativa de resolver o problema: os pais, a equipe de orientação e/ou direção, discussão com outros professores e encaminhamento para serviços de apoio.

Esta categoria, como forma de intervenção dos professores na vitimização entre pares, também foi escolhida com frequência em outras pesquisas. 88,6% dos professores que participaram do estudo conduzido por Cunha (2013) sobre atitudes e intervenções docentes diante da vitimização entre os estudantes, indicaram esta categoria de intervenção, apontando o uso de uma ou mais das ações específicas. Um estudo comparativo realizado nos Estados Unidos, Noruega, Austrália e Canadá, apresentou aos professores participantes uma vinheta que ilustrava uma situação de bullying. Após a observação os professores foram convidados a responder o *Handling Bullying Questionnaire*, indicando numa escala de 5 pontos (1- eu definitivamente faria, 2- eu provavelmente não faria, 3- não tenho certeza se faria, 4- provavelmente faria; 5- eu definitivamente faria) qual seria a sua ação diante do episódio. As respostas a ações dessa categoria computaram média principalmente entre 4,00 e 5,00 pontos, indicando que os professores consideram importante envolver outros adultos na situação, seja chamar os pais do agressor ou da vítima,

contar com a intervenção do pedagogo ou diretor e principalmente, discutir com outros professores formas de enfrentar a situação (Bauman, Rigby & Hoppa, 2008).

De acordo com Cunha (2013), esta estratégia fornece possibilidades de acessar outros contextos que podem influenciar na vitimização entre pares, contribuindo para a intervenção no fenômeno sob diferentes aspectos. No entanto, é importante que o professor continue acompanhando a situação e não apenas transfira a responsabilidade para outros.

Ação disciplinar

As ações específicas que compuseram esta categoria foram: (i) punir os envolvidos; (ii) chamar a atenção dos alunos; (iii) fazer advertência por escrito e (iv) deixar sem recreio ou sem educação física. O resultado da média de respostas dos professores para este item foi de 1,85 (d.p. = 0,51), indicando que a maioria dos professores concordou em intervir com ações disciplinares diante de cenários de vitimização.

O mesmo resultado foi encontrado no Canadá e nos Estados Unidos, onde os professores relataram que provavelmente puniriam o agressor, ao analisarem cenários de vitimização. Na Nouruega e na Austrália a pontuação média dos professores indicou resultados próximos a provavelmente punir o estudante que pratica a agressão (Bauman, Rigby & Hoppa, 2008). Em uma amostra de professores na Turquia, Duy (2013) também encontrou como resultado, a tendência dos professores em disciplinar o agressor. No Brasil, um estudo anterior verificou que 90% dos professores participantes da pesquisa indicaram ações disciplinares como forma de lidar com a vitimização entre pares (Cunha, 2013).

Ações desta categoria, podem não ser eficazes, contribuindo para a manutenção de comportamentos de agressão e vitimização (DeSouza & Ribeiro, 2005). Weber (2014) esclarece que disciplinar não é sinônimo de punir, a palavra origina-se do latim e significa ensinar, formar. Além disso, uma abordagem disciplinar positiva pode contribuir para melhorar o clima relacional e a qualidade da interação social (Ma, 2002).

Envolver pares

A categoria envolver pares abrangeu os itens: (i) deixar que os alunos resolvam o problema eles mesmos; (ii) orientar outros alunos a ajudarem e (iii)

discutir com a turma a situação e possíveis soluções. A média de respostas obtidas nesta categoria foi de 1,71 (d.p. = 0,44), indicando que os professores geralmente não concordam com o uso de ações que envolvam outros alunos na situação. O resultado parece mostrar que talvez não esteja claro para os professores, o papel dos espectadores na vitimização. Os estudantes reforçam o bullying quando assistem à vitimização e podem exercer influência positiva quando fornecem apoio e quando interagem através de comportamentos pró-sociais (Lisboa & Koller, 2009). A ajuda despendida aos colegas que sofrem vitimização está relacionada positivamente a empatia em relação a este sofrimento, o que contribui para baixar a incidência (Koller, 1997). No entanto, os professores pouco intervêm nesta perspectiva (Cunha, 2013). Ações desta categoria apresentam um grande potencial no enfrentamento da vitimização e do bullying.

Ignorar

O resultado da média na categoria ignorar foi de 0,34 (d.p. = 0,36), o que indica que os professores discordaram desta atitude como forma de lidar com a vitimização entre pares. Ela foi composta pelos seguintes itens: (i) não fazer nada; (ii) ignorar o incidente e (iii) evitar me envolver na situação.

No Canadá, Estados Unidos, Noruega, Austrália (Bauman & cols. 2008) e Finlândia (Sairanen & Pfeffer, 2011) os professores discordaram dessas ações como forma de lidar com o bullying. No Brasil, 34% dos professores que participaram de um estudo indicaram que ignorar seria a atitude escolhida para lidar com a situação de vitimização e destes uma minoria (5,7%) relatou que ignoraria o episódio por não saber como agir (Cunha, 2013).

Olweus (1993) enfatiza que os professores devem intervir junto aos alunos mesmo diante da suspeita de que o bullying esteja ocorrendo. Ao ignorar a situação, os docentes abrem espaço para que a vitimização ocorra e podem contribuir com a naturalização do fenômeno.

Além das ações pré-determinadas, o questionário de pesquisa apresentou uma questão aberta que perguntou se o professor adotaria outras ações diante das vinhetas ilustradas e quais seriam. Dos 50 participantes, obteve-se 18 respostas. 7 reforçaram ações já contempladas anteriormente: acompanhar (1), ação disciplinar (1), dialogar (1), envolver outros adultos (1) e mediar (3). 11 participantes apresentaram outras possibilidades de intervenção: oportunizar vivência de relações

positivas entre os alunos através de jogos e trabalhos (1), desenvolver atividades relacionadas ao tema valores, respeito e amizade (4), retomar o acordo de regras (1) e trabalhar a empatia com o agressor fazendo com que se coloque no lugar de quem foi agredido (5).

As propostas que foram apresentadas pelos docentes podem contribuir para o enfrentamento do problema. Desenvolver atividades que proporcionem vivências e reflexões são desejadas e apresentam um caráter preventivo em relação à vitimização. Nesse contexto, um acordo de regras pode delimitar alguns aspectos da interação. Quando esse acordo é descumprido, faz-se necessário que ele seja retomado, por vezes, reavaliado e cumprido. Um acordo de regras claras e consistentes, havendo equilíbrio de poder e afeto nas interações pode funcionar como uma ação preventiva (Espelage, Polanin & Low, 2014). No entanto, quando a vitimização ocorre, a identificação dos envolvidos: agressor, vítima e espectador, permite direcionar a abordagem de acordo com a necessidade de cada ator na vitimização. Em se tratando do agressor, a literatura aponta que este geralmente apresenta baixa empatia (Berger & Lisboa, 2009; Espelage, Mebane & Adams, 2004; Salmivalli, 2013), sendo um aspecto importante a promoção desse desenvolvimento.

5.4.1.1.1 Percepção de ações interventivas por tipo de agressão

Este estudo buscou saber a opinião dos professores quanto às ações de intervenção que poderiam ser utilizadas diante de dois tipos de agressão: direta e relacional. A Figura 7 apresenta as médias de cada uma das categorias considerando a agressão direta e a agressão relacional.

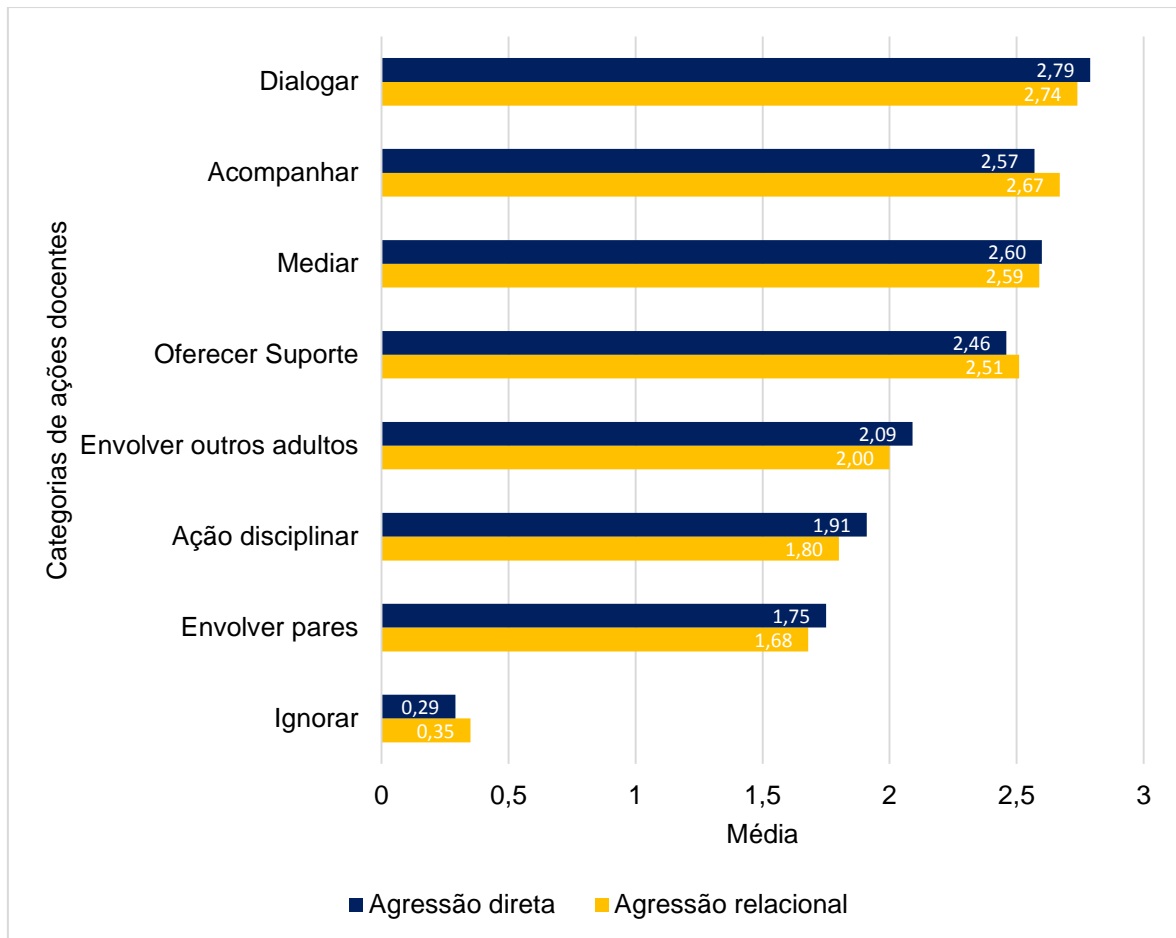


Figura 8. Médias da percepção de ações docentes por tipo de agressão.

Observou-se que as ações docentes pouco diferiram para episódios de agressão direta e relacional envolvendo alunos. As categorias de ações que mais foram citadas pelos professores nas duas situações foram: dialogar, acompanhar, mediar e oferecer suporte. Pequenas diferenças de ações adotadas diante da agressão direta e da agressão relacional puderam ser verificadas numa mesma categoria. Para a intervenção diante da agressão direta os professores escolheram principalmente: ação disciplinar, envolver outros adultos, envolver pares e dialogar. Para a intervenção diante da agressão relacional, prevaleceram as estratégias: ignorar, oferecer suporte e acompanhar. A categoria mediar recebeu apenas 0,01 ponto de diferença entre os dois tipos de agressão. As maiores diferenças entre as médias de agressão direta e agressão relacional numa mesma categoria foram encontradas nas categorias: ação disciplinar (0,11), envolver outros adultos (0,09) e acompanhar (0,10) sendo mais frequente adotar as duas primeiras categorias em episódios de agressão direta e a última em episódios de agressão relacional. O teste

de Wilcoxon permitiu investigar a distribuição das respostas dos 50 professores envolvidos, considerando a agressão direta e a agressão relacional. O resultado de cada categoria, por ordem alfabética, é apresentado na Tabela 11. Foi verificado uma tendência na categoria acompanhar ($p < 0,10$).

Tabela 11

Resultado do teste de Wilcoxon: percepção de ações docentes por tipo de agressão

Categorias	Z	p
1. Ação disciplinar	-1,51	0,13
2. Acompanhar	-1,84	0,06 ⁺
3. Dialogar	-0,96	0,33
4. Envolver outros adultos	-0,61	0,53
5. Envolver pares	-0,70	0,48
6. Ignorar	-1,22	0,22
7. Mediar	-0,19	0,84
8. Oferecer suporte	1,00	0,31

Nota: ⁺ $p < 0,10$ – tendência.

Nesta pesquisa os professores informaram que interviriam tanto diante de episódios de agressão direta como de episódios de agressão relacional, divergindo de resultados apontados por outras pesquisas que indicaram que professores apresentaram maior percepção e atitudes propensas à intervenção em episódios de agressão direta do que de agressão relacional (Cunha, 2013; Miller & Vaillancourt, 2007; Stelko-Pereira & Williams, 2012). Duy (2013), ao desenvolver uma pesquisa com 405 professores do ensino fundamental na Turquia, verificou que os participantes não apresentaram diferenças significativas na forma de conduzir a intervenção diante de diferentes tipos de bullying (verbal, físico e relacional). O diálogo foi a principal ação recomendada pelos professores para a utilização diante de diferentes modalidades de vitimização ou bullying (Duy, 2013).

5.4.1.1.2 Percepção das ações por foco de intervenção: agressor, vítima e espectador

A vitimização entre pares, como já foi discutido, caracteriza-se por um fenômeno que acontece em grupo. No grupo, as experiências de vitimização ocorrem através da interação nos papéis de agressor, vítima e espectador. Ao intervirem no fenômeno da vitimização, os professores podem dirigir sua ação para um ou mais personagens envolvidos nesta trama. Este item pretende analisar quais ações são dirigidas a cada um desses personagens. A Figura 8 ilustra as médias obtidas nas categorias de ações docentes (organizadas por ordem alfabética), de acordo com o foco da intervenção.

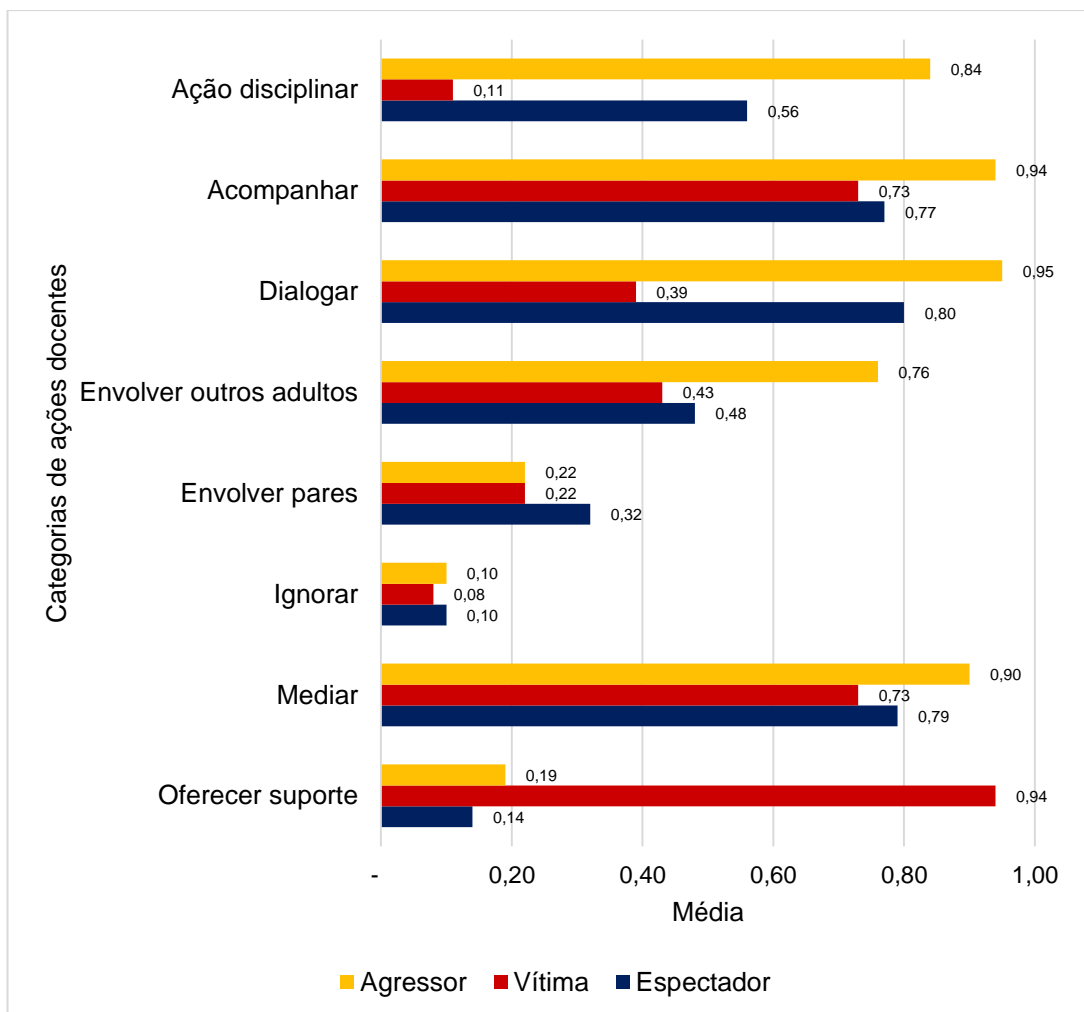


Figura 9. Comparação de médias da percepção de ações por foco de intervenção. Nota: Escala 0 = não e 1 = sim.

Esta comparação mostra que as intervenções foram dirigidas principalmente para o agressor. Diante deste personagem os professores escolheram principalmente ações que se referiram a dialogar, acompanhar, mediar e disciplinar. Quanto às vítimas, oferecer suporte foi a categoria mais escolhida pelos professores. Os espectadores foram inseridos em menor número nas intervenções docentes e essas corresponderam principalmente à categoria dialogar. Cabe apontar que a categoria envolver pares obteve uma das menores médias de escolha para a intervenção com foco no espectador, se comparadas às demais categorias e dessa forma os professores desperdiçam um recurso importante no enfrentamento da vitimização.

Os resultados obtidos sugerem que a vitimização entre pares e o bullying estão sendo enfrentados através de ações isoladas principalmente com foco no agressor, sendo desconsiderado o caráter grupal que envolve de igual maneira agressores, vítimas e espectadores. A intervenção focada sobremaneira no agressor, por um lado informa a ele que seu comportamento não é adequado e o faz perceber a presença do professor. Por outro lado, deixar de envolver os espectadores nas ações, não proporciona a eles uma mudança de comportamento e desta forma podem continuar reforçando os agressores, dando chance para a perpetração da dinâmica da vitimização. Oferecer suporte às vítimas é fundamental para que se sintam apoiadas e encorajadas a lidar com a situação. Contudo, seria importante que este suporte fosse também disponibilizado para os agressores e espectadores.

As respostas docentes sobre as ações interventivas escolhidas para serem manejadas diante do agressor, da vítima e do espectador foram analisadas por meio do teste de Friedman. Evidenciaram-se resultados significativos nas categorias, com excessão do item ignorar. As categorias com resultados significativos foram submetidas à análise post hoc de Wilcoxon e o resultado é apresentado na Tabela 12.

Tabela 12

Análise post hoc de Wilcoxon: percepção de ações docentes por foco de intervenção

Categorias	Agressor e vítima		Agressor e espectador		Vítima e Espectador	
	Z	p	Z	p	Z	p
Ação disciplinar	-6,18	0,00*	-5,33	0,00*	-5,93	0,00*
Acompanhar	-4,5	0,00*	-3,86	0,00*	-1,13	0,26
Dialogar	-6,17	0,00*	-4,44	0,00*	-5,78	0,00*
Envolver outros adultos	-4,65	0,00*	-4,70	0,00*	-0,86	0,38
Envolver pares	0,00	1,00	-3,50	0,00*	-2,85	0,00*
Mediar	-3,88	0,00*	-3,37	0,00*	-1,11	0,26
Oferecer suporte	-6,00	0,00*	-2,51	0,01*	-6,12	0,00*

Nota: * $p < 0,05$ – significativo.

Diferenças significativas foram encontradas ao disciplinar, acompanhar, dialogar, envolver outros adultos, mediar e oferecer suporte para agressores e vítimas, assim como para agressores e espectadores. Ainda entre agressores e espectadores foram verificadas diferenças significativas referentes ao envolvimento dos pares. Entre vítimas e espectadores, resultados significativos foram apontados nas categorias ação disciplinar, dialogar, envolver pares e oferecer suporte. Os resultados significativos encontrados na distribuição de respostas por foco da intervenção reforçam a necessidade de fomentar no professor o conhecimento sobre a dinâmica relacional da vitimização entre pares, para que possam atuar considerando a perspectiva sistêmica desse fenômeno.

Os espectadores configuraram minoria na intervenção docente, no entanto, se os espectadores são responsáveis por reforçar a vitimização com sua atuação, podem ser orientados a interagir com os pares de forma pró-social, auxiliando as vítimas e contribuindo para diminuir a incidência da vitimização (Evans & Smokowkis, 2015). Diante do espectador, é importante intervir, pois o posicionamento deles pode afetar a vitimização e contribuir para melhorar a qualidade da interação social entre os pares, inclusive prevenindo o bullying (Geiger & Fischer, 2006).

Com relação às ações terem como foco principal os estudantes que praticam as agressões, os mesmos resultados foram obtidos por Cunha (2013). No entanto, na pesquisa do autor supracitado os professores indicaram o uso de ação disciplinar e envolver outros adultos como recursos mais utilizados frente a esses alunos. As pesquisas que utilizaram o *Handling Bullying Questionnaire* para investigar as ações

docentes diante da vitimização entre pares apontaram médias maiores para intervenções com foco nos agressores, se comparados com as vítimas e espectadores. Informaram ainda, que os professores se inclinam mais a disciplinar e envolver outros adultos ao intervirem com o agressor (Bauman, Rigby & Hoppa, 2008; Duy, 2013; Sairanen & Pfeffer, 2011;). A literatura enfatiza que orientar o agressor de forma construtiva, certificando-se de que ele entendeu que seu comportamento não será tolerado, constitui um aspecto importante da intervenção (Olweus, 1993). Além disso, a monitoria, desenvolvida através de ações da categoria acompanhar, são fundamentais e podem contribuir para a redução do comportamento agressivo.

Quanto às vítimas, as ações interventivas escolhidas pelos professores em várias pesquisas se referiram a: compartilhar com a vítima a preocupação sobre o que ocorreu, encorajar a vítima a enfrentar o agressor e a ser mais assertiva (Bauman, Rigby & Hoppa, 2008; Duy, 2013; Sairanen & Pfeffer, 2011). Oferecer suporte às vítimas foi uma categoria de ação recomendada pelos professores na pesquisa de Cunha (2013). Crick e Grotpeter (1995) colocam que as vítimas de bullying são muitas vezes rejeitadas por seus pares. O apoio dos professores pode se configurar como uma forma de suporte social e neste sentido a intervenção docente pode ser eficaz para moderar o impacto da vitimização (Cunha, 2013), contribuindo de forma significativa para o bem-estar e a saúde mental das vítimas (Rigby, 2004).

5.4.1.2 Percepção quanto à utilização das ações diante da vitimização entre pares

Além da percepção docente sobre ações a serem utilizadas diante de cenários de vitimização, o instrumento de pesquisa investigou com qual frequência os professores costumam utilizar essas ações em seu contexto. A Figura 9 apresenta a média de respostas obtidas em cada categoria, considerando o tipo de agressão.

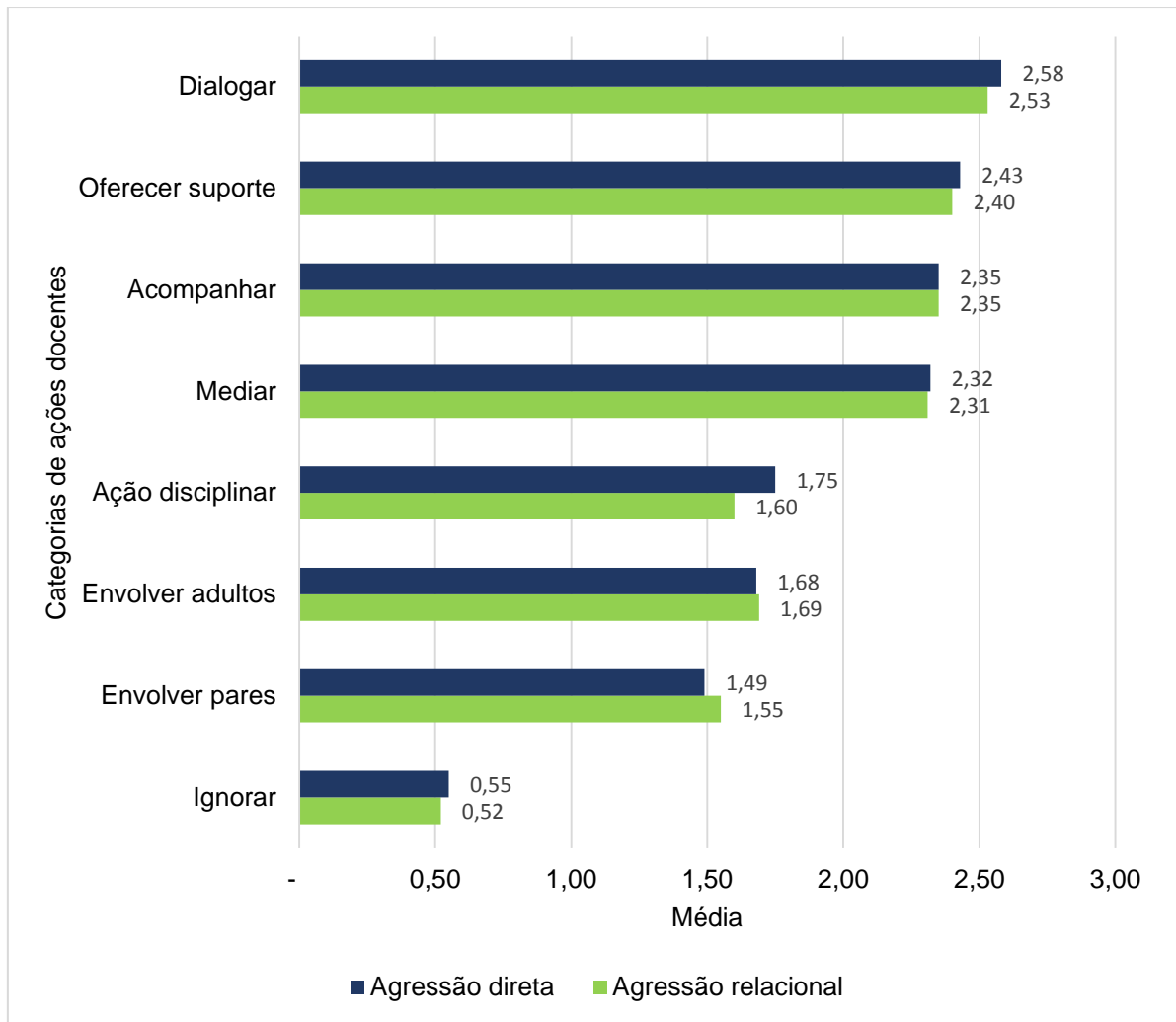


Figura 10. Médias de utilização de ações docentes diante da vitimização entre pares. Escala: 0= nunca; 1= quase nunca; 2= quase sempre; 3= sempre.

Os resultados das médias de respostas dos professores quanto ao uso das categorias de ações em seu contexto, indicaram que o professor quase sempre faz uso do diálogo, da mediação, do acompanhamento e oferece suporte aos alunos envolvidos na vitimização. As intervenções praticamente não diferiram para situações de agressão direta e agressão relacional e um dado significativo foi encontrado na categoria ação disciplinar. A Tabela 13 informa o resultado do teste de Wilcoxon para a utilização de ações interventivas diante da agressão direta e da agressão relacional.

Tabela 13

Resultado do teste de Wilcoxon: utilização de ações interventivas docentes

Categorias	Z	p
1. Ação disciplinar	-2,27	0,02*
2. Acompanhar	-0,07	0,94
3. Dialogar	-0,71	0,47
4. Envolver outros adultos	-0,41	0,67
5. Envolver pares	-1,00	0,31
6. Ignorar	-0,44	0,65
7. Mediar	-0,02	0,98
8. Oferecer suporte	-0,49	0,62

Nota: * $p < 0,05$ – significativo.

Araújo (2012) ao realizar entrevistas com 12 professores verificou que a ação mais frequentemente utilizada no enfrentamento da vitimização e do bullying objetivou impor limites através do diálogo entre professor e aluno. Outras pesquisas, tendo como foco a intervenção docente diante do bullying, indicaram variabilidade no uso de ações interventivas como, por exemplo, diálogo com os alunos, punição, conversa com os pais, encaminhamento à direção da escola, omissão, apresentação de regras escolares (Silva & cols., 2013).

5.4.2 Percepção sobre necessidade de intervenção, autoeficácia, nível de gravidade e frequência da vitimização entre pares

A coleta de dados valorizou a percepção dos professores sobre as vinhetas que ilustraram uma situação de agressão direta e uma de agressão relacional nos seguintes aspectos: (i) necessidade de intervenção; (ii) autoeficácia para lidar com a situação; (iii) nível de gravidade e (iv) frequência de situações similares em seu contexto. Os dados foram analisados por meio da estatística descritiva e do teste de Wilcoxon (Tabela 14).

Tabela 14

Resultado da estatística descritiva e do teste de Wilcoxon: percepção docente sobre necessidade de intervenção, eficácia, nível de gravidade e frequência da vitimização

Ítem	Média	d.p	Z	P
A intervenção do professor seria necessária?				
Agressão direta	2,80	0,40	-0,77	0,31
Agressão relacional	2,74	0,44		
Tenho facilidade para lidar com situações como esta.				
Agressão direta	2,22	0,64	-5,55	0,00*
Agressão relacional	2,32	0,65		
Qual o nível de gravidade desta situação?				
Agressão direta	2,86	0,60	-2,13	0,03*
Agressão relacional	2,66	0,68		
No último semestre, com que frequência você observou situações como essa entre os estudantes na turma em que leciona?				
Agressão direta	1,26	0,66	-1,09	0,27
Agressão relacional	1,16	0,65		

Nota: * $p < 0,05$ – significativo.

Os participantes concordaram com a necessidade de intervenção em situações de vitimização, tanto diante da agressão direta (média 2,80) como da agressão relacional (média 2,74) (código 2 = concordo em parte e 3 = concordo totalmente). Apresentaram médias próximas ao item concordo em parte quanto à percepção de autoeficácia para lidar com situações de vitimização, sendo encontrado um resultado significativo para este item ($Z = -5,55$; $p = 0,00$). A percepção do nível de gravidade variou entre moderado e alto (código 2 = moderado e 3 = alto), no entanto o episódio de agressão direta (média 2,86) foi considerado mais grave do que o de agressão relacional (média 2,66), havendo resultado significativo apontado pelo teste de Wilcoxon ($Z = -2,13$; $p = 0,03$). Os professores que participaram da pesquisa relataram que poucos observaram incidentes de vitimização entre os seus alunos durante o último semestre, e perceberam situações de agressão direta com mais frequência do que situações de agressão relacional.

O fato de o professor perceber com mais frequência a agressão direta do que a agressão relacional e tratar a primeira como mais grave em detrimento da segunda, reforça a necessidade de formação docente sobre o tema. A percepção de

incidentes de agressão direta como mais graves do que incidentes de agressão relacional também foram encontradas nas pesquisas de Bauman e Del Rio (2005), Jacobsen e Bauman (2007) e Cunha (2013). Trata-se de um dado preocupante, pois atingirá a forma de intervir nas situações. Cheng, Chen, Ho e Cheng (2011) colocam que as intervenções dos professores diante do bullying dependem de suas concepções de gravidade e das suas relações com os alunos.

De modo geral, o que as pesquisas apresentam é que geralmente o professor não se sente preparado para lidar com situações de vitimização (Bauman & Hurley, 2005; Duy, 2013). No entanto, é importante que ao intervir o professor sinta-se confiante e seja eficiente, pois isso será transmitido aos alunos. A percepção dos alunos sobre a eficácia do professor poderá contribuir para a perpetração ou não da vitimização (Oldenburg & cols, 2014). Tanto diante da agressão direta como da agressão relacional a intervenção é importante e contribui para a redução de sua incidência (Duy, 2013; Olweus, 1993; Smith & cols., 2002).

5.5 VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES E PRÁTICAS DOCENTES

5.5.1 Agressão, vitimização e relação professor-aluno

A relação professor-aluno foi analisada através da percepção dos alunos. Para isto, foram agrupados cinco itens que compuseram, junto com outros, o primeiro bloco de questões do instrumento de pesquisa dos alunos: (i) na minha escola os professores cobram que os alunos cumpram as regras; (ii) os professores em minha escola me tratam de forma justa; (iii) na minha escola os professores esperam que os alunos se respeitem; (iv) na minha escola os professores são justos e se importam com todos os estudantes; (v) minha professora é alegre e animada. Foi avaliada a consistência interna do agrupamento dos cinco itens através do cálculo do alfa de cronbach obtendo o resultado 0,70. A estatística descritiva apontou média de 2,4 (0 = discordo fortemente, 1 = discordo, 2 = concordo e 3 = concordo fortemente) com desvio padrão de 0,48. O resultado revelou que de modo geral há uma relação positiva entre professores e alunos. Foi verificada correlação

significativa e negativa entre a qualidade da interação professor-aluno e vitimização ($r = -0,14$; $p < 0,01$). O mesmo resultado foi encontrado entre a qualidade da relação professor-aluno e agressão ($r = -0,16$; $p < 0,01$). Esses dados esclarecem que a qualidade da interação do professor com seus alunos impacta na qualidade do relacionamento entre os alunos.

De acordo com Serdiouk e cols (2013), a interação professor-aluno abrange apoio e um clima emocional capazes de desempenhar um papel fundamental nas experiências sociais das crianças dentro da escola, protegendo-as de adversidades. Lisboa, Braga e Ebert (2012) colocam que quando as crianças não se sentem seguras na sala de aula e se sentem ameaçadas diante de agressores, podem utilizar-se da agressão como forma de prevenção. Os autores discutem que a indiferença e a agressividade dos professores e o incentivo por parte dos colegas, podem se constituir em fatores de risco, aumentando a probabilidade de condutas agressivas. O envolvimento com o bullying está associado a uma interação negativa dos professores com os alunos (Jálon, José & Martínez, 2013; Sharp & Thompson, 1992) e a proximidade nessa relação associa-se a diminuição da frequência de bullying (Cappella & Neal, 2012; Runions & Shaw, 2013), representando um fator protetivo. Cunha (2013) destaca a importância da qualidade da relação professor-aluno, visto que ela pode moderar a associação entre vitimização e engajamento acadêmico.

5.5.2 Agressão, vitimização, percepção do nível de gravidade e autoeficácia

Foi efetuada a análise da correlação entre as variáveis: nível de gravidade, agressão e vitimização, assim como autoeficácia, agressão e vitimização. Os resultados indicaram uma correlação significativa e negativa entre o nível de gravidade e agressão ($r = -0,06$; $p < 0,05$). Ou seja, quanto mais elevada a percepção do professor referente ao nível de gravidade da agressão, espera-se que menor seja a sua incidência entre os estudantes. Os resultados reforçam a importância do olhar do professor, considerando a gravidade tanto da ocorrência de agressão física como de agressão relacional. A análise da percepção docente quanto ao nível de gravidade por tipo de agressão, indicou que os professores consideraram mais

graves episódios envolvendo agressão física se comparados com episódios envolvendo a agressão relacional.

Vários estudos já apontaram que os professores tendem a perceber como mais graves situações de agressão física entre os alunos, se comparadas às situações que envolvem a agressão relacional (Yoon & Kerber, 2003; Bauman & Del Rio, 2005; Duy, 2013). Desta forma, apresentam maior probabilidade de intervirem nas situações de agressão direta do que de agressão indireta (Bauman & Del Rio, 2005; Duy, 2013).

5.5.3 Agressão, vitimização e ações interventivas

O estudo da relação entre vitimização entre pares e ações interventivas docentes ocorreu por meio da correlação de Pearson. Representando as ações interventivas, foi estabelecido como variável independente o item “utilização de ações diante da vitimização entre pares”, informado pelos professores no instrumento de pesquisa. As variáveis dependentes foram as categorias vitimização e agressão, levantadas na Escala de Agressão e Vitimização entre Pares (Cunha, Weber & Steiner, 2009). O resultado é apresentado na Tabela 15.

Tabela 15

Correlação entre agressão, vitimização e ações interventivas docentes

Categorias	Agressão		Vitimização	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
1. Ação disciplinar	-0,02	0,47	0,05	0,09
2. Acompanhar	-0,05	0,12	-0,08	0,01*
3. Dialogar	-0,06	0,04*	-0,06	0,07
4. Envolver outros adultos	-0,00	0,95	0,04	0,15
5. Envolver pares	-0,01	0,74	0,06	0,07
6. Ignorar	0,08	0,00*	0,09	0,00*
7. Mediar	-0,07	0,01*	-0,08	0,02*
8. Oferecer suporte	-0,06	0,05	-0,04	0,17

Nota: * $p < 0,05$ – significativo.

Uma correlação significativa e negativa foi encontrada entre dialogar, mediar e agressão, assim como entre acompanhar, mediar e vitimização. Entre ignorar, agressão e vitimização foi revelada uma correlação significativa e positiva. Ou seja, ao ignorar incidentes de agressão e vitimização entre os alunos, o professor abre espaço para o aumento da incidência. Quando os professores não se mostram suficientemente presentes em sala de aula, o bem-estar dos alunos diminui, havendo espaço para comportamentos agressivos e de vitimização (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2007; Palsdottir & cols, 2013). É imprescindível que o professor atue diretamente no fenômeno (Olweus, 1993). A categoria mediar apresentou correlação significativa e negativa tanto com a agressão como com a vitimização, o que pode indicar um forte potencial para o enfrentamento da vitimização entre pares. Poletto e Poletto (2013) referem que a mediação pode ser uma ferramenta acessível e adequada para a resolução de conflitos no ambiente escolar. Através dela, de maneira pacífica, se busca um acordo benéfico para os envolvidos (Poletto & Poletto, 2013). O diálogo diante da agressão e o acompanhamento diante da vitimização também se caracterizaram como ações propícias ao enfrentamento desta problemática. Um item específico da categoria diálogo foi “deixar claro que o comportamento agressivo não é tolerado”. Olweus (1993), ao elucidar a dinâmica do bullying e pesquisar formas de enfrentá-lo, recomendou aos professores que apontassem que comportamentos de bullying não são tolerados. Ações de acompanhamento são importantes dado o caráter repetitivo do bullying. Ao acompanhar a vítima, o professor exerce monitoria e pode impedir que novas agressões sejam praticadas.

As correlações significativas encontradas pelo teste de Pearson, no entanto, apresentaram efeitos de baixa magnitude ($r < 0,10$), segundo Cohen (1998). Ao submeter os mesmos dados à análise da abordagem multinível, utilizando o software HLM (Raudenbush, Bryk & Congdon, 2004), esses resultados não foram mantidos (Tabela 16).

Tabela 16

Agressão e vitimização preditas por ações interventivas docentes

Categorias	Agressão	Vitimização
	p	p
Ação disciplinar	0,00*	0,53
Acompanhamento	0,32	0,56
Diálogo	0,53	0,55
Envolver outros adultos	0,05*	0,30
Envolver pares	0,40	0,54
Ignorar	0,14	0,34
Mediar	0,68	0,35
Oferecer suporte	0,14	0,22

Nota: * $p < 0,05$ – significativo.

A análise multinível indicou efeitos significativos das categorias ação disciplinar e envolver outros adultos sobre a agressão. Não foram revelados resultados significativos sobre a vitimização. A seguir são discutidas as interações que obtiveram resultados significativos.

Ação disciplinar e agressão

A intervenção diante da agressão, por meio da categoria ação disciplinar (itens: punir os envolvidos; chamar a atenção dos alunos; fazer advertência por escrito e deixar sem recreio ou sem educação física) apontou um dado significativo, indicando que essa forma de abordagem pode afetar o comportamento do agressor. No entanto, ao utilizar ações específicas desta categoria, o professor exerce o controle aversivo sobre o comportamento (Skinner, 1998). Os recursos utilizados focam principalmente o comportamento negativo e não ensinam novas formas de relação. É possível que as ações desencadeiem efeitos momentâneos, inibindo a agressividade quando o professor lança o olhar sobre a vitimização e se faz presente utilizando esse recurso. No entanto, a longo prazo, o benefício da utilização dessas ações pode ser questionado, cabendo investigações nesse sentido. Ações disciplinares como as categorizadas neste trabalho, enfatizando a punição e a correção, podem produzir um clima negativo na relação professor-aluno e isso caracteriza um fator de risco para a vitimização. A relação dessa categoria de ação

interventiva docente com o clima escolar ainda é pouco discutida, no entanto a ação disciplinar tem sido utilizada com frequência como possibilidade de intervenção diante da vitimização e do bullying (Bauman, Rygby & Hoppa, 2008; Cunha, 2013; Duy, 2013).

Envolver outros adultos e agressão

Outra categoria de ação que resultou em efeito sobre a agressão foi envolver outros adultos (itens: chamar os pais ou responsáveis para uma conversa; encaminhar para a equipe de orientação ou direção da escola; encaminhar para atendimento especializado e discutir o episódio com outros professores para em conjunto pensar em soluções). Essa prática permite ao professor discutir a situação tanto com outros profissionais da escola como com a família, possibilitando o envolvimento de outras interações ou contextos para solucionar o problema. Encaminhar alunos que se apresentam agressivos na interação com seus colegas para serviços de psicologia podem contribuir para uma avaliação mais individualizada do desenvolvimento da pessoa. No entanto, é fundamental compreender o papel da agressividade no grupo de pares e no contexto das interações, evitando apenas uma abordagem individualista do problema. Ao envolver outros atores da escola e da família, também é importante que o professor não se omita de sua responsabilidade no manejo da vitimização, mas trabalhe numa perspectiva sistêmica. O instrumento de coleta de dados do professor apresentou uma questão aberta perguntando se este adotaria outras ações diante da situação apresentada nas vinhetas. Segue o comentário de um participante: “nessa escola problema de comportamento é resolvido na orientação, o professor apenas faz a abordagem para conter a atitude e repassa o fato”. Esse conteúdo esclarece que o professor ainda repassa para outros a responsabilidade da qualidade das interações no microsistema da sala de aula. Por outro lado, o trabalho conjunto do professor, equipe pedagógica e família contribui para uma coesão ecológica entre os contextos, facilitando o desenvolvimento saudável e apresentando-se como um recurso importante no combate à vitimização (Lisboa, Braga & Ebert, 2009).

Ainda discutindo o resultado da análise de modo geral, é importante considerar que os dados coletados sobre ações interventivas docentes foram identificados. Embora o professor tenha indicado o uso frequente de certas ações interventivas, como por exemplo, acompanhar ($M = 2,62$) e mediar ($M = 2,59$), estas pouco surtiram efeitos sobre a agressão e a vitimização. A teoria bioecológica de desenvolvimento humano postula que as interações estabelecidas pela pessoa em seu ambiente exercem influência sobre ela e vice-versa. A intervenção direta na vitimização entre pares, com a utilização de ações como o diálogo, acompanhar, envolver pares, mediar e oferecer suporte, tem sido apontado como caminhos possíveis para o enfrentamento do problema, auxiliando na minimização ou na moderação do impacto da vitimização (Olweus, 1993; Cunha, 2013). O fato de algumas ações docentes terem um impacto reduzido sobre a agressão e a vitimização pode indicar justamente a fragilidade em sua utilização, assim como, a lacuna na formação de professores quanto às possibilidades de intervenção na vitimização entre pares. É importante que o professor em sua formação, seja instrumentalizado para compreender o fenômeno da vitimização entre pares e de como intervir na situação.

Dada a complexidade do fenômeno da vitimização entre pares, ao intervir o professor pode utilizar várias ações. É importante conhecer a correlação existente entre elas (Tabela 17). Dessa forma, talvez se possa fortalecer um conjunto de ações interventivas.

Tabela 17

Resultado da correlação entre as ações interventivas docentes

		Ação disciplinar	Acom-panhar	Dialogar	Env. adultos	Env. pares	Ignorar	Mediar	Oferecer Suporte
Ação disciplinar	r_s	1	-0,17	-0,11	0,19	-0,11	0,15	-0,11	-0,08
Acompanhar	r_s	-0,17	1	0,42**	0,30*	0,40**	-0,28*	0,45*	0,53**
Dialogar	r_s	-0,11	0,42**	1	0,39**	0,39**	-0,35*	0,55**	0,50**
Envolver adultos	r_s	0,19	0,30**	0,39**	1	0,27	-0,18	0,31*	0,25
Envolver pares	r_s	-0,11	0,40**	0,39**	0,27	1	-0,04	0,44*	0,27
Ignorar	r_s	0,14	-0,28*	-0,35**	-0,18	0,04	1	-0,19	-0,29*
Mediar	r_s	-0,11	0,44**	0,56**	0,31*	0,44**	-0,18	1	0,46**
Oferecer suporte	r_s	-0,08	0,54**	0,51**	0,24	0,27	-0,29*	0,46*	1

Nota: ** $p < 0,01$ e * $p < 0,05$ – significativo.

Acompanhar

A categoria acompanhar foi composta de itens que envolvem o monitoramento da situação de vitimização. Esta ação interventiva apresentou correlação significativa e positiva com dialogar ($r_s = 0,42$, $p < 0,01$), envolver adultos ($r_s = 0,30$, $p < 0,5$), envolver pares ($r_s = 0,40$, $p < 0,01$), mediar ($r_s = 0,45$; $p < 0,05$) e oferecer suporte ($r_s = 0,53$; $p < 0,01$). Uma correlação significativa e negativa foi evidenciada entre acompanhar e ignorar ($r_s = -0,28$; $p < 0,05$). No fenômeno da vitimização entre pares faz-se necessário a intervenção direta (Olweus, 1993). O acompanhamento pode apresentar-se como uma possibilidade de ação subsequente, fazendo parte de um conjunto de ações.

Dialogar

Os itens que compuseram ações interventivas desta categoria apresentaram características de aconselhamento. Dialogar apresentou correlação significativa e

positiva com acompanhar ($r_s = 0,42$, $p < 0,01$), envolver adultos ($r_s = 0,39$, $p < 0,1$), envolver pares ($r_s = 0,39$, $p < 0,01$), mediar ($r_s = 0,55$; $p < 0,01$) e oferecer suporte ($r_s = 0,50$; $p < 0,01$). Entre as ações dialogar e ignorar obteve-se uma correlação significativa e negativa ($r_s = -0,35$; $p < 0,05$). O diálogo em conjunto com outras ações pode contribuir com o enfrentamento da vitimização entre pares.

Envolver adultos

Ações da categoria envolver adultos possibilitam o envolvimento de várias pessoas para a resolução da vitimização, tanto do contexto escolar, como familiar. Correlações significativas e positivas com acompanhar ($r_s = 0,40$, $p < 0,1$), dialogar ($r_s = 0,39$, $p < 0,1$) e mediar ($r_s = 0,44$, $p < 0,5$) foram verificadas. Ao envolver outros adultos, é importante que o professor dialogue e medie os conflitos entre os alunos e destes com outras pessoas que serão envolvidas na situação. Além disso, acompanhar a alteração esperada na dinâmica relacional se faz necessário.

Envolver pares

Associações significativas e positivas foram encontradas entre envolver pares e as categorias acompanhar ($r_s = 0,30$, $p < 0,1$), dialogar ($r_s = 0,39$, $p < 0,1$) e mediar ($r_s = 0,31$, $p < 0,5$). O envolvimento dos pares nas situações de vitimização pode ocorrer tanto reforçando o fenômeno (Olweus, 1993; Salmivalli, 2013) como agindo em favor das vítimas, o que contribui para interromper a perpetração (Lopes Neto, 2009; Salmivalli, 2013; Cowie & Smith, 2013). Esta ação, aliada ao diálogo, a mediação e ao acompanhamento pode apresentar potencial no enfrentamento da vitimização entre pares.

Ignorar

A categoria ignorar apresentou correlação significativa e negativa com acompanhar ($r_s = -0,28$, $p < 0,5$), dialogar ($r_s = -0,35$, $p < 0,1$) e oferecer suporte ($r_s = -0,29$, $p < 0,5$). Esta categoria não favorece o enfrentamento da vitimização entre pares.

Mediar

Ações da categoria mediar estiveram positivamente correlacionadas com acompanhar ($r_s = 0,44$, $p < 0,1$), dialogar ($r_s = 0,56$, $p < 0,1$), envolver adultos ($r_s = 0,31$, $p < 0,5$), envolver pares ($r_s = 0,44$, $p < 0,1$) e oferecer suporte ($r_s = 0,46$, $p < 0,1$).

Discutir opções de resolução de conflito, promover reflexão e alinhar outras ações interventivas pode contribuir no processo de enfrentamento da vitimização.

Oferecer suporte

Foi evidenciada associação significativa e positiva entre oferecer suporte e acompanhar ($r_s = 0,54, p < 0,1$), dialogar ($r_s = 0,51, p < 0,1$) e mediar ($r_s = 0,46, p < 0,5$). Oferecer suporte encontrou-se negativamente associado a ignorar ($r_s = -0,29, p < 0,5$), ou seja, quanto mais o professor oferece suporte aos estudantes, menos ele ignora a vitimização entre pares. De acordo com Cunha (2013), o suporte oferecido pelos docentes pode promover relações positivas entre professor-aluno e professor-turma o que favorece a minimização da vitimização. Além de oferecer suporte é possível aconselhar o aluno e mediar os conflitos existentes. Ações de acompanhamento são importantes já que a vitimização pode apresentar um caráter repetitivo.

Levar ao conhecimento do professor a definição das ações interventivas, o manejo técnico das mesmas e suas correlações pode representar uma alternativa a ser utilizada na formação docente. O treino de professores para a identificação e a intervenção na vitimização entre pares pode contribuir com o fortalecimento do papel do professor frente a este fenômeno. A formação docente como possibilidade de enfrentamento da vitimização entre pares tem sido recomendada (Cunha, 2013; Swearer, Espelage & Napolitano, 2009; Stelko-Pereira, 2012). Neste contexto, também é importante elucidar quais ações interventivas podem atenuar o impacto da vitimização no desempenho acadêmico. Este assunto é apresentado a seguir.

5.6 AÇÕES QUE ATENUAM O IMPACTO DA VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES NO DESEMPENHO ACADÊMICO

Foi hipotetizado que as ações interventivas desenvolvidas pelos professores poderiam atenuar o impacto da vitimização entre pares no desempenho acadêmico dos alunos. Para verificar tal hipótese, a análise seguiu, por meio de abordagem de regressão multinível, utilizando o software HLM (Raudenbush, Bryk, & Congdon,

2004). Procedeu-se a avaliação das ações interventivas docentes como potenciais moderadoras do impacto da agressão e da vitimização no desempenho acadêmico. Para tanto, o planejamento da análise previu algumas etapas. Foram considerados dois níveis de estudo: (i) nível individual – agressão, vitimização, idade, gênero e média anual dos alunos; (ii) nível turma – agressão, vitimização e ações interventivas docentes. Inicialmente foi efetuado o estudo da agressão regredida em idade, gênero e ações interventivas docentes (Tabela 18).

Tabela 18
Agressão regredida em idade, gênero e ações interventivas

Categorias	B	e.p.	t
Intercepto	-0,21	0,28	0,73
Nível 1 – Individual			
Idade	0,09**	0,02	3,90
Gênero	-0,17**	0,03	-5,23
Nível 2 - Turma			
Ação disciplinar	-0,11**	0,04	-2,78
Acompanhamento	-0,03	0,04	-0,99
Diálogo	-0,05	0,08	-0,62
Envolver outros adultos	0,10*	0,05	1,95
Envolver pares	-0,05	0,06	-0,84
Ignorar	0,06	0,04	1,49
Mediar	-0,02	0,06	-0,41
Oferecer suporte	0,06	0,04	1,49

Nota: **p<0,01 e *p<0,05 – significativo.

Os resultados apontaram interações significativas da agressão no nível individual - idade e gênero, e no nível turma – através da interação com ação disciplinar e envolver outros adultos. A análise prosseguiu, sendo verificada a vitimização regredida nos níveis individual e turma (Tabela 19). Foi evidenciado um resultado significativo no nível individual, entre vitimização e gênero.

Tabela 19

Vitimização regredida em idade, gênero e ações interventivas

Categorias	b	e.p.	t
Intercepto	0,46	0,37	1,26
N1 (Individual)			
Idade	0,02	0,02	0,88
Gênero	-0,12**	0,04	-3,13
N2 (turma)			
Ação disciplinar	-0,06	0,10	-0,63
Acompanhamento	-0,04	0,07	-0,59
Diálogo	0,07	0,12	0,59
Envolver outros adultos	0,11	0,11	1,03
Envolver pares	-0,06	0,10	-0,61
Ignorar	0,08	0,08	0,96
Mediar	-0,11	0,12	-0,93
Oferecer suporte	0,13	0,10	1,24

Nota: **p<0,01 – significativo.

Finalmente, a interação desses fatores com o desempenho acadêmico foi analisada (Tabela 20). Resultados significativos foram verificados na interação com idade e gênero, assim como na ação interventiva oferecer suporte diante da agressão. As demais categorias de ações interventivas docentes não apresentaram resultados relevantes na associação entre desempenho acadêmico e agressão. Também não se obteve resultados significativos quanto à interação das categorias de ações interventivas docentes na associação entre desempenho acadêmico e vitimização. Procede-se, a seguir, a apresentação do resultado de interação significativa do modelo detalhado na Tabela 20.

Tabela 20

Desempenho acadêmico regredido em idade, gênero, agressão, vitimização e ações interventivas docentes

Categorias	b	e.p.	t
Intercepto	10,09**	0,64	15,83
Nível 1 (Individual)			
Idade	-0,20**	0,03	-6,19
Gênero	0,37**	0,05	0,03
Nível 2 (Turma)			
Agressão X Ação disciplinar	0,05	0,21	0,23
Agressão X Acompanhar	0,03	0,20	0,14
Agressão X Diálogo	-0,01	0,25	-0,04
Agressão X Envolver outros adultos	-0,20	0,16	-1,22
Agressão X Envolver pares	0,22	0,15	1,45
Agressão X Ignorar	0,11	0,11	0,96
Agressão X Mediar	-0,28	0,24	-1,15
Agressão X Oferecer suporte	0,42**	0,17	2,52
Vitimização X Ação disciplinar	0,01	0,07	0,13
Vitimização X Acompanhar	-0,12	0,13	-0,93
Vitimização X Diálogo	-0,04	0,18	-0,24
Vitimização X Envolver outros adultos	-0,07	0,08	-0,81
Vitimização X Envolver pares	-0,02	0,10	-0,19
Vitimização X Ignorar	-0,11	0,09	-1,20
Vitimização X Mediar	0,19	0,15	1,28
Vitimização X Oferecer suporte	-0,08	0,13	-0,64

Nota: **p<0,01 – significativo.

Desempenho acadêmico, agressão e suporte docente

Ao examinar a interação entre as variáveis, verificou-se que a associação entre agressão e desempenho acadêmico foi moderada pelo suporte oferecido pelos professores (confortar o(s) aluno(s), encorajar o(s) aluno(s) a enfrentar o problema, acolher o(s) aluno(s) e ouvi-lo(s)). A Figura 10 ilustra esse resultado.

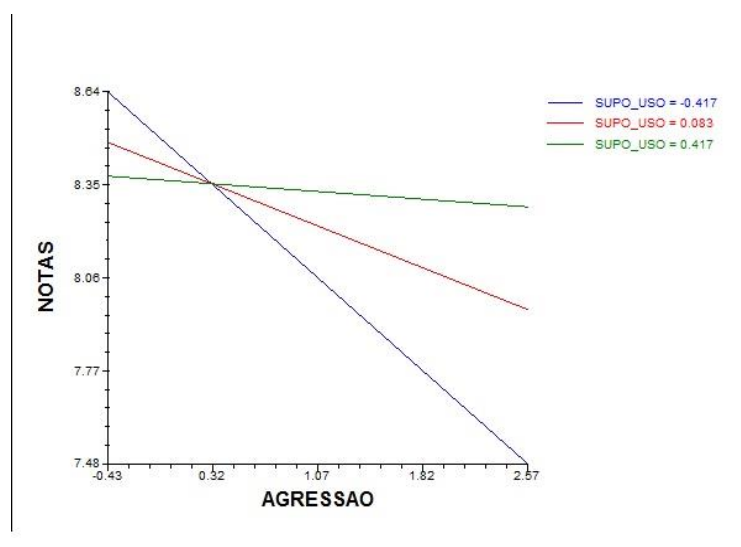


Figura 11. Suporte docente na associação entre agressão e desempenho acadêmico.

Estratégias de suporte docente atenuaram o impacto da agressão no desempenho acadêmico dos alunos. O suporte social tem sido apontado como um recurso capaz de moderar ou atenuar o impacto na pessoa quando de sua exposição em situações adversas, configurando-se como um importante fator protetivo e preventivo (Cohen & Wills, 1985; Cunha, 2013). Trata-se de um processo interativo no qual a pessoa recebe apoio de sua rede social (pais, amigos, professores). O apoio pode ser emocional (acolher, ouvir, mostrar-se empático e confiável); instrumental (cuidados disponibilizados por pessoas e instituições) ou informacional (orientações nas quais a pessoa pode se guiar) e satisfaz as necessidades da pessoa (Rodriguez & Cohen, 1998). Além da disponibilidade desses recursos em sua rede social, é fundamental que a pessoa perceba que pode contar com esse suporte. O suporte promovido por professores contribui para o estabelecimento de relações de confiança e proximidade afetiva e a qualidade positiva dessas interações é capaz de produzir efeitos significativos no desempenho acadêmico (Cunha, 2013; Hamre & Pianta, 2001; Pianta & Stuhlman, 2004).

Cunha (2013) discute a importância do professor enquanto fonte de suporte social, pois atuando dessa forma ele pode promover o desenvolvimento e contribuir com o ajustamento escolar dos alunos. Ações da categoria oferecer suporte, podem ser benéficas a todos os envolvidos no fenômeno da vitimização entre pares.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vitimização entre pares, identificada no grupo de alunos que participou da pesquisa, apresentou diferenças significativas em relação ao gênero e a idade das crianças/adolescentes. Conforme avança em idade, torna-se mais frequente o uso da agressão. Alunos de 5º. ano apresentaram médias mais altas de vitimização entre pares do que os alunos de 3º. e 4º. ano. Foi evidenciada uma correlação significativa e negativa entre agressão e desempenho acadêmico e entre vitimização e desempenho acadêmico. Este impacto confirma que o professor precisa estar atento a este fenômeno, identificando-o e intervindo diante das situações.

A análise das práticas docentes diante da vitimização entre pares envolveu os seguintes aspectos: (a) relação professor-aluno; (b) percepção do nível de gravidade; (c) eficácia para lidar com a vitimização e (d) ações de intervenção. No que tange a *relação professor-aluno*, foi encontrada uma correlação significativa e negativa entre a qualidade da interação professor-aluno, vitimização e agressão. Esse dado revelou que a qualidade da interação do professor com os estudantes pode afetar a ecologia dos pares. Ao construir e manter uma relação de proximidade com os alunos, é possível que o professor identifique mais facilmente quando a vitimização ocorre, sendo importante intervir o mais breve possível. Os professores, ao avaliarem o *nível de gravidade* das situações, perceberam incidentes de agressão direta como mais graves do que de agressão relacional, o que provavelmente contribuiu para estarem mais propensos a intervir diante da agressão direta do que da agressão relacional. Encontrou-se uma correlação significativa e negativa entre o nível de gravidade percebido pelo docente e agressão. Não foram revelados resultados significativos na análise da *eficácia para lidar com a vitimização entre pares*. As *ações interventivas* pouco diferiram para episódios de agressão direta e relacional. As categorias de ações que mais foram citadas pelos professores para serem adotadas nas duas situações foram: dialogar, acompanhar, mediar e oferecer suporte. Parece ser significativo a utilização de ações da categoria ação disciplinar no cotidiano dos professores. Ao estudar o foco da intervenção docente, o agressor configurou-se como o principal ator que é abordado, seguido pelas vítimas. Os espectadores pouco fizeram parte da intervenção. Estes resultados podem estar

indicando práticas isoladas, que desconsideram o caráter grupal envolvido na dinâmica da vitimização.

Ao correlacionar as ações interventivas com a agressão, interações significativas e negativas foram encontradas com dialogar, mediar, envolver outros adultos e ação disciplinar. Embora estas ações contribuam para a redução da agressão, a ação disciplinar e por vezes envolver outros adultos podem estar vinculadas a práticas coercitivas de disciplinamento, não favorecendo a promoção do desenvolvimento social. Diante da vitimização, mediar e acompanhar se configuraram como ações preditoras. Uma associação significativa e positiva foi revelada entre ignorar, agressão e vitimização. Dada a complexidade do fenômeno da vitimização entre pares, pode ser viável fortalecer um conjunto de ações capazes de contribuir com o enfrentamento da problemática, e que considerem o desenvolvimento da competência social dos alunos. Mediar, dialogar e acompanhar apresentaram-se como ações em potencial para tal enfrentamento. Aliado a estas ações, o suporte docente foi a única categoria capaz de moderar o impacto da agressão no desempenho acadêmico dos estudantes. Esse é um resultado relevante. O suporte social vem sendo pesquisado há mais de três décadas (por exemplo: Cohen & Wills, 1985; Hamre & Pianta, 2001; Pianta & Stuhlman, 2004; Rodriguez & Cohen, 1998) e os estudos o indicam como fonte promotora de atenuações em possíveis impactos provocados pela exposição diante de adversidades. Considerando a vitimização entre pares como uma adversidade capaz de impactar de forma negativa o desempenho acadêmico, parece viável que se ancore a intervenção docente ao suporte social. Ao atuar como suporte social, os professores podem promover o desenvolvimento positivo.

Mesmo tendo apontado resultados relevantes, este estudo apresentou limitações e alguns aspectos podem ser aperfeiçoados em trabalhos futuros. Um desses aspectos se refere ao instrumento utilizado para a coleta de dados dos professores: *Questionário de Práticas Docentes diante do Bullying*. Na análise, três categorias obtiveram baixo resultado do alfa de cronbach, o que indica a necessidade de melhor adequação desse instrumento para o uso em larga escala. Sugere-se que novos estudos possam utilizá-lo como ponto de partida e aperfeiçoá-lo, já que um instrumento que avalia as práticas docentes diante da vitimização entre pares pode contribuir para o diagnóstico da intervenção e apontar qual a necessidade de qualificação profissional.

A utilização de instrumentos de autorrelato permitiu levantar dados da percepção do fenômeno da vitimização entre pares e das práticas docentes sob a ótica individual. Outros instrumentos poderiam ser agregados para enriquecer a identificação tanto do fenômeno da vitimização entre pares como das práticas docentes, como por exemplo: testes sociométricos, observações, instrumentos que contemplassem a percepção dos professores sobre o comportamento dos alunos e vice-versa.

O fato dos questionários de pesquisa terem sido identificados, provavelmente interferiu na qualidade das respostas dos participantes. Uma replicação do estudo, utilizando questionários anônimos poderia contribuir com novas análises sobre a relação entre práticas docentes, vitimização entre pares e desempenho acadêmico.

Apesar de tais limitações o presente estudo forneceu subsídios que podem contribuir para a formação de professores e psicólogos. Os resultados poderão embasar o desenvolvimento de ações protetivas e preventivas. Ao fortalecer o desempenho do professor em sua atuação diante de episódios de vitimização entre pares, contribui-se para o enfrentamento da violência, a proteção da infância e a qualidade do ensino.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, S. C. B. (2012). *Bullying: os significados para os docentes do ensino fundamental das escolas públicas municipais da cidade de Rio Verde–Goiás*. (Dissertação de Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO.
- Bandeira, C. M., & Hutz, C. S. (2012). Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 35-44.
- Batista, A. P., & Weber, L. (2015). Professores e estilos de liderança: manual para identifica-los e modelo teórico para compreende-los. Curitiba: Juruá. 86p.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools: comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26(4), 428–442.
- Bauman, S., & Hurley, C. (2005). Teachers' attitudes and beliefs about bullying, *Journal of School Violence*, 4, 49-61. doi: 10.1300/J202v04n03_05.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219-231. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.219
- Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. U. (2008). Teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28, 837 – 856.
- Bengtson, E., Zepeda, S. J., & Parylo, O. (2013). School Systems' Practices of Controlling Socialization During Principal Succession Looking Through the Lens of an Organizational Socialization Theory. *Educational Management Administration Leadership*, 41(2) 143-164.
- Berger, C. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Berger, C. (2009). Es la agresividad adaptativa? Evidencias de su función social en adolescentes chilenos. In Berger, C. & Lisboa, C. (editores). *Violencia escolar: estudios e posibilidades de intervencion en Latinoamerica* (pp. 139-160). Chile: Editorial Universitaria.
- Berger, C., Karimpour, R., & Rodkin, P. (2008). Bullies and victims at school: perspectives and strategies for primary prevention. In Miller, T. (Ed.) *School violence and primary prevention* (pp.295-322). New York: Springer.
- Berger, C., & Lisboa, C. (2009). Hacia una comprensión ecológica de La agresividad entre pares em el microsistema escolar. In Berger, C. & Lisboa C. (Orgs).

Violência escolar: estudos y posibilidades de intervención em Latinoamérica (pp.59-81). Santiago, Chile: Universitaria.

- Byers, D. L., Caltabiano, N. J., & Caltabiano, M. L. (2011). Teachers' attitudes towards overt and covert bullying, and perceived efficacy to intervene. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(11), 105-119.
- Björkqvist, K.; Österman, K., & Kaukiainen, A. (1992). Social intelligence – empathy = aggression? *Aggression and Violent Behavior*, 5,191-200.
- Borsa, J. C., Petrucci, G. W., & Koller, S. H. (2015). A participação dos pais nas pesquisas sobre bullying escolar. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19 (1), 41-48. doi: 10.1590/ 2175-3539/2015/0191792
- Bronfenbrenner, U. (1998). Ecology of developmental processes. In *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. In 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. (2011). *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The Ecology of developmental processes. In Damon R. M. & Lerner (Org.). *Hand book of child psychology: Theoretical models od human development* (pp. 993-1027). New York: John Wiley
- Bukowski, W. M., Velasquez, A. M., & Brendgen, M. (2008). Variation in Patterns of Peer Influence Considerations of Self and Other. In Prinstein, M. J. & Dodge, K. A. (Orgs.) *Understanding peer influence in children and adolescents*. New York: Guilford.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.1
- Cappella, E., & Neal, J. W. (2012). A classmate at your side: teacher practices, peer victimization, and network connections in urban schools. *School Mental Health*, 4, 81-94.

- Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Bullying: the impact of teacher management and trait emotional intelligence. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 407–423.
- Cava, M. J., Misuto, G., Buelga, S., & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones em el ajuste psicossocial: um estudio longitudinal. *Revista de Psicodidática*, 15, 21-34.
- 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.
- Cheng, Y. Y., Chen, L. M., Ho, H. C., & Cheng, C. L. (2011). Definitions of school bullying in Taiwan: A comparison of multiple perspectives. *School Psychology International*, 32, 227–243.
- Cohen, S., & Wills, T.A. (1985) Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 2, 310-357.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillside. NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N., Kim, T., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: a meta analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65-83.
- Cowier, H., & Smith, P. K. (2013). La ayuda entre iguales como instrument para la mejora de la seguridad en los centros educativos y para la reducci3n del bullying y la violencia. In Ovejero, A., Smith, P., & Yubero, S (Coords.). *El acoso escolar y suprevencion: perspectivas internacionales* (pp. 263-284). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Cunha, J. M. (2009). *Violência interpessoal em escolas brasileiras: características e correlatos*. (Dissertaç3o de Mestrado). Universidade Federal do Paran3, Curitiba-PR.
- Cunha, J. M. (2013). *O papel moderador de docentes na associaç3o entre violéncia escolar e ajustamento acadêmico*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paran3, Curitiba-PR.
- Cunha, J. M., & Weber, L. N. D. (2007). Bullying escolar e estilos parentais. *Sobre Comportamento e Cogniç3o: Temas Aplicados*, 19, 335-346.
- Cunha, J. M., Weber, L. N. D., & Steiner, P. (2009). Escala de vitimizaç3o e agress3o entre pares. In: Weber, L. N. D., & Dessen, M. A. (Orgs.) *Pesquisando a famíliã: instrumentos para coleta e an3lise de dados* (pp. 109-121). Curitiba, PR: Juruá.

- Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K., & Funk, J. B. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of School Health, 73*(9), 347–355.
- DeSouza, E.-R., & Ribeiro, J. A. (2005). Bullying and Sexual Harassment Among Brazilian High School Students. *Journal of Interpersonal Violence, 20*(9), 1018-1038.
- Duy, B. (2013). Teachers' attitudes toward differently pesof bullying and victimization in turkey. *Psychology in the Schools, 50*(10), 987-1002. doi:10.1002/pits.
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the Social Context of Bullying Behaviors in Early Adolescence. *Journal of Counseling & Development, 78*(3), 326-333.
- Espelage, D. L., Mebane, S. E., & Adams, R. S. (2004). Empathy, caring, and bullying: toward and understanding of complex associations. In Espelage, D. L., & Swearer, S. (ed.). *Bullying in American schools: a social-ecological perspective on prevention and intervention*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Espelage, D. L., Polanin, J. R., & Low, S.K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School Psychology Quarterly, 29*(3), 287–305. doi: 10.1037/spq0000072.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Espinoza, G., Gonzales, N. A., & Fuligni, A. J. (2013). Daily school peer victimization experiences among Mexican-American adolescents: Associations with psychosocial, physical and school adjustment. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(12), 1775-1788. doi: 10.1007/s10964-012-9874-4.
- Evans, C. B. R., & Smokowski, P. R. (2015). Prosocial bystander behavior in bullying dynamics: assessing the impact of social capital. *Journal of Youth and Adolescence, 44*(12), 2289-2307.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz* (2ª. ed.). Campinas, SP: Verus Editora.
- Felden, E. L., & Cunha, M. I. (2011). O papel da escola: interface de teóricos e atores escolares. *Visão Global, 14*(2), 213-228.
- Frick, T. L., Menin, M. S. S., & Tognetta, L. R. P. (2013). Um estudo sobre as relações entre os conflitos interpessoais e o bullying entre escolares. *Revista Reflexão e Ação, 21*(1), 93-113.
- Garandeau, C., & Cillessen, A. (2005). From indirect aggression to invisible aggression: a conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior, 11*, 641-654.

- Garandean, C. F., Lee, I. A., & Salmivalli, C. (2014). Inequality matters: classroom status hierarchy and adolescents bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, *43*, 1123-1133. doi: 10.1007/s10964-013-0040-4.
- Geiger, B., & Fischer, M. (2006). Will words ever harm me - escalation from verbal to physical abuse in sixth-grade classrooms. *Journal of Interpersonal Violence*, *21*(3), 337-357.
- Gest, S. D., Madill, R. A., Zadzora, K. M., Miller, A. S., & Rodkin, P.C. (2014). Teacher management of elementary classroom social dynamics associations with changes in student adjustment. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *22*(1), 107-118.
- Gisi, M. L., Filipak, S. T., & Kerkoski, M. (2009) A manifestação do bullying na escola de educação básica – espaço/tempo do recreio. In *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, (9547-9558). Curitiba – PR.
- Grumm, M., & Hein, S. (2012). Correlates of teachers' ways of handling bullying. *School Psychology International* *34*(3), 299–312.
- Guerin, S., & Hennessy, E. (2002). Pupils' definitions of bullying. *European Journal of Psychology of Education*, *17*(3), 249-262.
- Gümüşeli, A. U., Hacifazlıoğlu, O., & Çakmak, E. (2014). Student Teachers' Perceptions of Bullying in Schools. *Anthropologist*, *18*(3), 941-948.
- Gunther, N., Drukker, M., Feron, F., & Van-Os, J. (2007). No ecological effect modification of the association between negative life experiences and later 89 psychopathology in adolescence: a longitudinal community study in adolescents. *European Psychiatry*, *22*(5), 296-304.
- Gutstein, T. C. (2012). *Levantamento, categorização e avaliação de um programa de intervenção em situações de bullying*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba-PR.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5 ed.). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Hammig, B., & Jozkowski, K. (2013). Academic achievement, violent victimization, and bullying among U.S. high school students. *Journal of Interpersonal Violence*, *28*(7), 1424-1436. doi: 10.1177/0886260512468247.
- 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 Psychiatry*, 40, 441-455.
- Hermann, T. B., Nunes, M. F., & Amorin, C. (2009). Um estudo sobre o bullying na cidade de Curitiba. In *IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia* (3645- 3658). Curitiba – PR.
- Hoffmann, J. (2003). *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 21. ed. Porto Alegre: Mediação.
- Iyer, R. V., Kochenderfer-Ladd, B., Eisenberg, N., & Thompson, M. (2010). Peer victimization and effortful control: relations to school engagement and academic achievement. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 361-387. doi: 10.1353/mpq.0.0058.
- Jalón, D., José, M., & Martínez A. R. (2013). Peer bullying and disruption-coercion escalations in student-teacher relationship. *Psicothema*, 25(2), 206-213. doi: 10.7334/psicothema2012.312.
- Jacobsen, K. E., & Bauman, S. (2007). Bullying in schools: School counselors' responses to three types of bullying incidents. *Professional School Counseling*, 11, 1–9.
- Kanetsuna, T., Smith, P. K., & Morita, Y. (2006). Coping with bullying at school: children's recommended strategies and attitudes to school-based interventions in England and Japan. *Aggressive Behavior*, 32, 570-580.
- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, depression and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40-49.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46(4), 431-453. doi:10.1016/j.jsp.2007.07.005
- Kochenderfer-Ladd, B., & Troop-Gordon, W. (2010). Introduction to special issue contexts, causes, and consequences: New direction in peer victimization research. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 221-230.
- Koller, S. H. (1997). Educação para pró-sociabilidade: Uma lição de cidadania? *Paideia*, 12, 39-50.
- Kornblit, A. L., & Adasko, D. (2008). Factores vinculados a manifestaciones de violencia em el ámbito de la escuela media. *Espacios em Blanco*. Revista de Educación, 17, 137-174.
- Kornblit, A. L., Adaszko, D., & Di Leo, P. F. (2009). Clima social escolar y violencia: um vínculo explicativo posible. Um estudio en escuelas medias argentinas. In Berger, C. & Lisboa, C. (editores). *Violencia escolar: estudios e posibilidades de intervencion en Latinoamerica* (pp.109-138). Chile: Editorial Universitaria.

- Lepore, S. J., & Kliwer, W. (2013). Violence exposure, sleep disturbance, and poor academic performance in middle school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(8), 1179-1189. doi: 10.1007/s10802-013-9709-0.
- Liu, J., Bullock, A., & Coplan, R. J. (2014). Predictive relations between peer victimization and academic achievement in Chinese children. *School Psychology Quarterly*, 29(1), 89-98. doi: 10.1037/spq0000044.
- Lisboa, C. S. M. (2005). *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção*. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS.
- Lisboa, C. S. M., Braga, L. L., & Ebert, G. (2009). O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, 2(1): 59-71. doi: 10.4013/ctc.2009.21.07
- Lisboa, C., & Koller, S. H. (2009). Factores protectores y de riesgo para la agresividad y victimización en escolares brasileños: el rol de los amigos. In Berger, C. & Lisboa, C. (editores). *Violencia escolar: estudios e posibilidades de intervencion en Latinoamerica* (pp.161-181). Chile: Editorial Universitaria.
- Lopes Neto, A. S., & Saavedra, L. H. (2003). *Diga não para o bullying: programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro, RJ: ABRAPIA.
- Lopes Neto, A. S. (2009). Programa de reducción Del comportamiento agresivo entr Estudiantes. In: *Violência escolar: estudos y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Ed. Santiagodel Chile: Universitaria, 2009
- Loureira, S. R., & Sanches, S. H. B. (2006). Crianças com bom desempenho acadêmico: dificuldades comportamentais e eventos de vida. In Bandeira M, Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 69-88). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Luckesi, C. C. (2002). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 12 ed. São Paulo: Cortez.
- Ma, X. (2002). Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(1), 63-89.
- Ma, L., Phelps, E., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2009). Academic competence for adolescents who bully and who are bullied: findings from the 4-H study of positive youth development. *The Journal of Early Adolescence*, 29(6), 862-897. doi: 10.1177/0272431609332667.
- Ma, L., Phelps, E., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2009). The development of academic competence among adolescents who bully and who are bullied.

Journal of Applied Developmental Psychology, 30(5), 628-644. doi: 10.1016/j.appdev.2009.07.006.

- Malta, D. C., Porto D. L., Crespo, C. D., Silva, M. M., Andrade, S. S., Mello, F. C., Monteiro, R., & Silva, M. A. (2014). Bullying em escolares brasileiros: análise da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2012). *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 17(1). doi:10.1590/1809-4503201400050008.
- 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.
- 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.
- Monks, C. P., & Smith, P. K. (2013) El acoso, la agresión y la victimización em los niños pequenos: medición, naturaleza y prevención. In Ovejero, A.; Smith, P. K. & Yubero, S. (Coords.) El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales (pp. 91-110). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Moral, M. V., & Ovejero, A. (2013). Actitudes ante la problemática bullying: diferencias intergénero. In Ovejero, A.; Smith, P. K. & Yubero, S. (Coords.) El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales (pp. 75-90). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Nakamoto, J. (2009). The association between peer victimization and school functioning in Latino children. (Dissertation). The Sciences and Engineering, 69(9-B), 5810.
- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development*, 19(2), 221-242. doi: 10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x.
- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2011). The association between peer victimization and functioning at school among urban Latino children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(3), 89-97. doi: 10.1016/j.appdev.2011.02.003.
- Nicolaides, S., Toda, Y., & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118
- Nunes, T. S. (2011). *O professor e o bullying escolar: significados e estratégias de ação*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA.
- Oldenburg, B., Duijn, M. V., Sentse, M., Huitsing, G., Ploeg, R. V., Salmivalli, C., & Veenstra, R. (2014). Teacher characteristics and peer victimization in elementary schools: a classroom-level perspective. *Journal Abnorm Child Psychol*, 43, 33 - 44.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know now and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Orpinas, P. (2009). La prevención de la violencia escolar: de la teoría e la práctica. In Berger, C., & Lisboa C. (Eds.). *Violência escolar: estudos y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (pp. 35-57). Santiago, Chile: Universitaria.
- 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. *Safe Schools Coalition*, 4-H. San Francisco, California, EUA: Center for Youth Development and University of California.
- Ovejero, A. (2013). El acoso escolar: cuatro décadas de investigación internacional. In Ovejero, A., Smith, P., & Yubero, S (Coords.). *El acoso escolar y supervención: perspectivas internacionales* (pp. 11-56). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ovejero, A., Smith, P., & Yubero, S (Coords.). (2013). *El acoso escolar y supervención: perspectivas internacionales*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ovejero, A., Yubero, S., Larrañaga, E., & Navarro, R. (2013). Sexismo y comportamiento de acoso escolar en adolescentes. *Psicología Conductual* 21(1), 157-171.
- Palsdottir, A., Asgeirsdottir, B. B., & Sigfusdottir, I. D. (2013). Gender difference in wellbeing during school lessons among 10-12-year-old children: the importance of school subjects and student-teacher relationships. *Journal of Public Health*.
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying Among Primary School Children in Athens, Greece. *International Journal of Experimental Educational Psychology*, 21(2), 167-175.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental psychology*, 20 (2), 259-280.
- 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.
- Pick, S. (2009). Prologo. In Berger, C. & Lisboa, C. (editores). *Violencia escolar: estudos e possibilidades de intervencion en Latinoamerica* (pp. 15-25). Santiago, Chile: Universitaria.
- Pingoelo, I. (2012). *Ações educativas aplicadas por professores em alunos do 6º. Ano do ensino fundamental para a redução do bullying*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" – Campus Marília, SP.
- Pinheiro, F. M. F. (2006). *Violência intrafamiliar e envolvimento em "bullying" no ensino fundamental*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, SP.

- Poletto, K., & Poletto, M. (2013). Mediação de conflitos no contexto escolar. In Poletto, M, Souza, A. P. L., & Koller, S. H. *Direitos humanos, prevenção à violência contra crianças e adolescentes e mediação de conflitos: manual de capacitação para educadores* (pp. 230-236). Porto Alegre: Editora IDEOGRAF.
- Raudenbush, S.W., Bryk, A.S., & Congdon, R. (2004). *HLM for Windows (Version 6)* [Software]. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57–68.
- Rigby, K. (2002). *How successful are anti-bullying programs for schools?* Paper presented en The Role of School in Crime Prevention Conference, Melbourne, Australia.
- Rigby, K., & Bagshaw, D. (2003) Prospects of adolescente students collaborating with teachers in adressing issues of bullying and conflict in schools. *Educational Psychology*, 32, 535-546.
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25:287-300.
- Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211-223.
- Rodriguez, M. S., & Cohen, S. (1998). Social support. *Encyclopedia of Mental Health*, 3, 535-544.
- Runions, R., & Shaw. (2013). Teacher–child relationship, child withdrawal and aggression in the development of peer victimization. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(6), 319–327.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2011). Stability of peer victimization in early adolescence: effects of timing and duration. *Journal of School Psychology*, 49(4), 443-464. doi: 10.1016/j.jsp.2011.04.005.
- Rueger, S. Y., & Jenkins, L. N. (2014). Effects of peer victimization on psychological and academic adjustment in early adolescence. *School Psychology Quarterly*, 29(1), 77-88. doi: 10.1037/spq0000036.
- Sairanen, L., & Pfeffer, K. (2011). Self-reported handling of bullying among junior high school teachers in Finland. *Jornal of School Psychology International*, 32(3), 330-344.
- Saldarriaga, L. M., Velásquez, A. M.; Santo, J. B.; Chaux, E. & Bukowski, W. (2009). Agresión en las escuelas em Colombia y el Salvador: variaciones contextuales en su frecuencia y efectos. In Berger, C. & Lisboa, C. (editores). *Violencia escolar: estudos e possibilidades de intervencion en Latinoamerica* (pp. 85-107). Chile: Universitaria.

- Salvador, A. P. V. (2007). *Análise da relação entre práticas educativas parentais, envolvimento com tarefas escolares dos filhos, depressão e desempenho acadêmico de adolescentes*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1998). Bullying as group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour, 22*:1-15.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression in bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior, 28*, 30-44.
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: associations between defending, reinforcing, and the frequency of bullying in classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 40*, 668-676.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviors associated with bullying in schools. *International Journal of Behavioral Development, 28*, 246-258.
- Salmivalli, C. (2013). El acoso y el grupo de iguales. In Ovejero, A.; Smith, P. K. & Yubero, S. (Coords.) *El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales* (pp. 111-130). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., & Toblin, R. L. (2005). Victimization in the peer group and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology, 97*(3), 425-435. doi: 10.1037/0022-0663.97.3.425.
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2008). Friendships with peers who are lower/high in aggression as moderators of the link between peer victimization and declines in academic functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*(5), 719-730. doi: 10.1007/s10802-007-9200-x.
- Serdiouk, M., Rodkin, P., Madill, R., Logis, H., & Gest, S. (2013). Rejection and victimization among elementary school children: the buffering role of classroom-level predictors. *Journal Abnorm Child Psychol.*
- Sharp, S., & Thompson, D. (1992). Sources of stress: a contrast between pupil perspective and pastoral teachers' perceptions. *School Psychology International.*
- Silva, J. L., Oliveira, W. A., Bazon, M. R., & Cecilio, S. (2013). *Bullying na sala de aula: percepção e intervenção de professores*. *Arquivos de Psicologia Brasileira, 65*(1).
- Silva, E. N., & Rosa, E. C. S. (2013). Professores sabem o que é *bullying*? Um tema para a formação docente. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 17*(2), 329-338.
- Skinner, B. F. (1953/1998). *Ciência e Comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes.

- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefoghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international. *Child Development*, 73 (4), 1119-1133.
- Smith, P.K. (2004). Bullying: recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9 (3), 98-103.
- Smith, P. K, Cowie. H., & Blades. M. (2004). *Understanding children's development*. 4ª ed., Londres, Blackwell Publishing, 704 p.
- Solberg, M., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/victim questionnaire. *Agressive Behavior*, 29, 239-268.
- Stein, J. A., Dukes, R. L., & Warren, J. I. (2007). Adolescent male bullies, victims, and bully-victims: a comparison of psychosocial and behavioral characteristics. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(3), 273-282.
- Stelko-Pereira, A. C. (2009). *Violência em escolas com características de risco contrastante*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, SP.
- Stelko-Pereira, A. C. (2012). *Avaliação de um programa preventivo de violência escolar: planejamento, implantação e eficácia*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, SP.
- Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. A. (2012). Dando voz a estudantes de escolas públicas sobre situações de violência escolar. In Habigzang, L. F., Koller, S. H., & Cols. *Violência contra crianças e adolescentes: teoria, pesquisa e prática* (pp. 203-218). Porto Alegre: Artmed.
- Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. A. (2010). Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em Psicologia*, 18(1), 45-55.
- Strom, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., & Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: a study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child Abuse & Neglect*, 37(4), 243-251. doi: 10.1016/j.chiabu.2012.10.010.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., & Napolitano, S. A. (2009). *Bullying: prevention & intervention*. New York: Guilford.
- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2008). Peer victimization and academic achievement in a multiethnic sample: The role of perceived academic self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 754-764. doi: 10.1037/a0013155.
- Totura, C. M. W., Karver, M. S., & Gesten, E. L. (2014). Psychological distress and student engagement as mediators of the relationship between peer victimization

and achievement in middle school youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(1), 40-52. doi: 10.1007/s10964-013-9918-4.

Vuijk, P., Van-Lier, P. A. C., Crijnen, A. A. M., & Huizink, A. C. (2007). Testing sexspecific pathways from peer victimization to anxiety and depression in early adolescents through a randomized intervention trial. *Journal of Affective Disorders*, 100(1-3), 221-226.

Weber, L. (2014). *Eduque com carinho: equilíbrio entre amor e limites* (5^aed.). Curitiba: Juruá.192p.

Wendt, G. W., & Lisboa, C. S. M. (2013). Agressão entre pares no espaço virtual: definições, impactos e desafios do cyberbullying. *Psicologia Clínica*, 25(1), 73-87. ISSN 0103-5665.

Williams, L. M., & Peguero, A. A. (2013). The impact of school bullying on racial/ethnic achievement. *Race Soc Probl*, 5, 296-308.

Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42, 135–155.

Yoon, S. J., & Kerber, K. (2003). Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*,69, 27-35.

Yoon, J., Bauman, S., Choi, T., & Hutchinson, A. (2011). How South Korean teachers handle an incident of school bullying. *School Psychology International*,32(3), 312–329.

ANEXOS

ANEXO A



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



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

Nós, Leticia N. Bérghamo e Josafá M. da Cunha, pesquisadores da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, professor, para participar de um estudo intitulado “Práticas docentes diante do bullying ou vitimização entre pares” que tem como finalidade conhecer quais são as ações interventivas utilizadas por professores diante de situações de agressão e vitimização entre os estudantes e examinar sua associação com a qualidade da interação social dos alunos e seu desempenho acadêmico. Esta pesquisa envolverá 50 professores de 3º. ao 5º. ano do ensino fundamental e seus alunos e se faz importante uma vez que se pretende identificar práticas e possibilidades de intervenção voltadas para a redução da vitimização entre os estudantes em contextos escolares e fornecer subsídios para fortalecer o desempenho do professor em sua atuação diante de episódios de vitimização entre os alunos.

a) O objetivo desta pesquisa é investigar as ações interventivas utilizadas por professores diante de situações de vitimização entre os estudantes e analisar sua associação com a qualidade da interação social dos alunos e seu desempenho acadêmico.

b) Sua participação na pesquisa se dará por meio do preenchimento de um questionário onde será solicitado o fornecimento de informações a respeito do tema da pesquisa através de um roteiro de perguntas fechadas e de múltipla escolha sobre suas percepções e práticas diante de situações de agressão e vitimização entre os estudantes. Também será solicitada a participação de seus alunos. Para tanto, a pesquisadora precisará efetuar contato com os alunos, explicando sobre a pesquisa e enviando Termo de Consentimento Livre Esclarecido aos pais, informando-os sobre o estudo. As crianças cujos pais assinarem o termo autorizando sua inclusão na pesquisa, serão informadas sobre as atividades previstas e se concordarem, assinarão Termo de Assentimento. Aos alunos que de forma voluntária optarem pela participação nesse estudo, será solicitado que preencham um questionário fornecendo 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. Também será solicitado o acesso ao boletim escolar dos alunos, através de cópia digitalizada. Para estes procedimentos, além da autorização da escola, será pedido o consentimento dos pais e assentimento dos alunos.

c) A pesquisa será realizada na própria escola, em data e horário previamente agendado com a direção, professores e alunos participantes. O preenchimento dos questionários leva cerca de 30 minutos para os professores e 60 minutos para os alunos. Além disso, será negociada a melhor maneira de realizar a cópia digitalizada do boletim escolar dos alunos.

d) Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução No. 466/3012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade dos participantes. No entanto, é possível que os participantes experimentem algum desconforto, talvez por lembrarem situações de conflitos entre os alunos, a pesquisadora estará a disposição para conversar visando minimizar esse desconforto.

Rubricas Professor _____ Pesquisador responsável _____ Orientador _____
--

e) Ao participar desta pesquisa você talvez não obtenha um benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o relacionamento entre os estudantes nas escolas e as ações interventivas adotadas por professores em situações de agressão e vitimização entre os alunos.

f) Os pesquisadores Letícia N. Bérghamo, Psicóloga, Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPR, e Josafá M. da Cunha, Psicólogo, Prof. Dr. do mesmo Programa responsáveis por este estudo, poderão ser contatados conforme descrito a seguir: Letícia (47) 96097636, psi.leticianb@gmail.com, endereço Av. Coronel Procópio Gomes, 830 – Joinville/SC; Josafá (41) 3360-5147, josafas@gmail.com, endereço Rua General Carneiro, 460 – Curitiba (Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação – UFPR). Os pesquisadores estão a disposição para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

g) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

h) Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. A divulgação dos resultados será realizada de maneira coletiva, resguardando a identidade dos participantes. Os questionários respondidos pelos alunos e professores ficarão sob posse dos pesquisadores responsáveis, ligados ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

i) Os participantes e escolas envolvidas não terão nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, bem como nada será pago por essa participação.

j) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Professor (a)

Local e data

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

ANEXO B



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



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS/RESPONSÁVEIS

Nós, Leticia N. Bérgamo e Josafá M. da Cunha, pesquisadores da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando seu filho(a) para participar de um estudo sobre as práticas que os professores desenvolvem diante do bullying, ou seja, de possíveis situações de conflitos e agressividade entre os alunos. Pretendemos estudar quais as ações educativas que são adotadas pelos professores diante do bullying, caso ele ocorra na escola, e examinar se as ações dos professores contribuem para promover a qualidade do relacionamento positivo entre os estudantes. Buscamos saber também, se há repercussões do bullying no desempenho acadêmico dos alunos, ou seja, se as situações de conflito que as vezes ocorrem entre as crianças, podem afetar suas notas na escola.

Esta pesquisa envolverá 50 professores de 3º. ao 5º. ano do ensino fundamental do município de Joinville e seus alunos e se faz importante uma vez que pretende identificar práticas e possibilidades de intervenção voltadas para a redução do comportamento agressivo entre os estudantes, contribuindo para a melhora do relacionamento entre os alunos.

- a) O objetivo desta pesquisa é investigar as ações utilizadas por professores diante de situações de bullying e analisar sua associação com a qualidade do relacionamento entre os alunos e o seu desempenho acadêmico.
- b) Será agendado com a escola, um horário para os pesquisadores irem até a sala de aula, onde será conversado com os alunos sobre essa pesquisa. Será solicitado que preencham um breve questionário sobre o relacionamento deles com os colegas da escola. Após responderem o questionário, será perguntado o que acharam e como foi essa experiência para eles e quem quiser, poderá comentar a esse respeito. Essa atividade leva em torno de 30 minutos. Destacamos que a participação do aluno é voluntária.
- c) Como já colocamos, a pesquisa será realizada na própria escola, em data e horário previamente agendado com a direção, professores e alunos. Além disso, será negociado com a escola a melhor maneira de acessar as notas do boletim escolar dos alunos que participarem dessa pesquisa.
- d) Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução No. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade dos participantes. No entanto, é possível que os alunos experimentem algum desconforto, talvez por lembrarem situações de conflitos com outras crianças. A pesquisadora estará a disposição para conversar visando minimizar esse desconforto.
- e) Ao participar desta pesquisa, talvez seu filho não terá um benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o relacionamento entre os estudantes nas escolas e as ações adotadas por professores em situações de bullying. Isso contribuirá para melhorar a qualidade da intervenção do professor com os alunos, facilitando o convívio saudável entre eles.

Rubricas Pais/Responsáveis _____ Pesquisador responsável _____ Orientador _____
--

f) Os pesquisadores Letícia N. Bérghamo, Psicóloga, Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPR, e Josafá M. da Cunha, Psicólogo, Prof. Dr. do mesmo Programa responsáveis por este estudo, poderão ser contatados conforme descrito a seguir: Letícia (47) 96097636, psi.leticianb@gmail.com, endereço Av. Coronel Procópio Gomes, 830 – Joinville/SC; Josafá (41) 3360-5147, josafas@gmail.com, endereço Rua General Carneiro, 460 – Curitiba (Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação – UFPR). Os pesquisadores estão a disposição para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

g) A participação de seu filho(a) neste estudo é voluntária e caso não queira mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar a devolução deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

h) Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Não será colocado o nome do aluno no questionário respondido por ele. Os questionários ficarão sob posse dos pesquisadores responsáveis, ligados ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. A divulgação dos resultados será realizada de maneira coletiva, resguardando a identidade dos participantes, tanto dos alunos como das escolas.

i) Os alunos e escolas envolvidas não terão nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, bem como nada será pago por essa participação.

j) Se você tiver dúvidas sobre os direitos de seu filho(a) como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone (41) 3360-7259.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordo com a participação de meu filho(a). A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper a participação de meu filho(a) a qualquer momento sem justificar essa decisão e sem qualquer prejuízo para ele.

Eu autorizo e concordo voluntariamente que meu filho(a) participe deste estudo.

Pai ou mãe/Responsáveis

Local e data

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

ANEXO C



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



TERMO DE ASSENTIMENTO DA CRIANÇA

O que significa assentimento?

Assentimento significa que você, menor de idade, concorda em fazer parte de uma pesquisa. Você terá seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Informação ao participante:

Nós, Leticia Nagel Bérghamo e Josafá Moreira da Cunha, pesquisadores da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você para participar de um estudo sobre o relacionamento entre os estudantes e as ações adotadas por professores em situações de agressão e vitimização entre os alunos. Essa pesquisa é importante pois ajudará a compreender melhor de que forma podemos ajudar os alunos a diminuir seu envolvimento em brigas ou resolverem os desentendimentos com seus colegas, fazendo da escola um lugar cada vez melhor, onde os estudantes se sentem bem.

Seus pais já permitiram a sua participação. **Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, e também poderá desistir a qualquer momento, sem acarretar nenhum problema.**

A pesquisa será feita na sua sala de aula, onde você e seus colegas terão que responder um questionário com perguntas sobre o relacionamento entre os estudantes e também com a professora. A pesquisadora irá ler com os alunos as perguntas e você responde pintando uma bolinha ou partes dela, dependendo da resposta que queira dar. Não é um questionário onde existe questões para acertar ou errar, nem vale nota. É um questionário para você dizer o que você pensa e se já aconteceu com você algumas situações que vamos lhe contar.

O uso desse questionário é considerado seguro, caso você se sinta um pouco desconfortável por ter que respondê-lo, a pesquisadora estará na sua sala para ajudá-lo.

Há coisas boas que podem acontecer como, por exemplo: você pode dizer as coisas que gosta e não gosta na relação com seus amigos da escola e assim nos ajudar a construir formas de você e seus amigos se sentirem cada vez mais seguros no ambiente escolar.

Não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram dela. Quando terminarmos a pesquisa, voltaremos na sua escola para explicar os resultados desse estudo. Se você tiver alguma dúvida, pode perguntar.

Eu _____ aceito
participar dessa pesquisa.

Joinville, _____ de _____ de 20_____.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Contato para dúvidas

Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ele, você deve contatar os pesquisadores: Leticia – telefone (47)9609-7636, e-mail psi.leticianb@gmail.com, endereço Av. Cel. Procópio Gomes, 830 – Joinville ou Josafá - telefone (41) 3360-5147 (Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação - UFPR), e-mail josafas@gmail.com, endereço Rua General Carneiro, 460 – Curitiba.

Se você tiver dúvidas sobre aos seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.