

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CARLA MARIANA SAAD DE LIMA

ENFRENTANDO E PREVENINDO A VIOLÊNCIA ESCOLAR: DESENVOLVIMENTO E
AVALIAÇÃO DE UMA INTERVENÇÃO COM PROFESSORES.

CURITIBA

2017

CARLA MARIANA SAAD DE LIMA

ENFRENTANDO E PREVENINDO A VIOLÊNCIA ESCOLAR: DESENVOLVIMENTO E
AVALIAÇÃO DE UMA INTERVENÇÃO COM PROFESSORES.

Dissertação de mestrado apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha

CURITIBA

2017

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR Biblioteca de Ciências Humanas
Maira Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Lima, Carla Mariana Saad de.

Enfrentando e prevenindo a violência escolar : desenvolvimento e
avaliação de uma intervenção com professores / Carla Mariana Saad
de Lima. – Curitiba, 2017.

104 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor
de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha

1. Ambiente escolar. 2. Violência escolar. 3. Professores
Atitudes 4. Formação de professores. 5. Bullying I. Título. II.
Universidade Federal do Paraná.

CDD 371.5



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



PARECER



Defesa de Dissertação de Carla Mariana Saad de Lima para obtenção do título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha, Prof. Dr. Cloves Antonio do Amassis Amorim, Prof.ª Dr.ª Ana Carina Stolko Pereira (on-line), Prof. Dr. Jonathan Santo, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: 'ENFRENTANDO E PREVENINDO A VIOLÊNCIA ESCOLAR: DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DE UMA INTERVENÇÃO COM PROFESSORES'.

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

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha		Aprovada
Prof. Dr. Cloves Antonio do Amassis Amorim		Aprovada
Prof.ª Dr.ª Ana Carina Stolko Pereira (on-line)		Aprovada
Prof. Dr. Jonathan Santo		Aprovada

Curitiba, 30 de março de 2017.

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do PPGE

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação
MPPG 137022 / MGAPE 2189213

AGRADECIMENTOS

Neste momento especial de minha vida, que é a conclusão de minha pós-graduação, tenho muitos motivos e pessoas para agradecer!

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus por abençoar a minha caminhada e iluminar meus passos, mostrando a direção certa a seguir e me fazendo reconhecer qual é a minha vocação.

Em segundo lugar, um agradecimento especial ao Professor Dr. Josafá Moreira da Cunha, meu orientador, por seus ensinamentos, por todo o incentivo e por acreditar no meu trabalho.

À minha família, por me apoiar e me permitir buscar a realização dos meus sonhos. Em especial à minha mãe por toda a sua dedicação, carinho e companheirismo na minha caminhada pela vida. Ao meu pai, por me ensinar a importância de estudar. Aos meus tios, Roque e Magali, por todo carinho, dedicação e disponibilidade para me ajudar em todos os momentos. Ao padrinho Evandro e a Mayara, exemplos de profissionais, por sempre me auxiliar em minha caminhada escolar e acadêmica. Gostaria de agradecer, em especial, à minha avó Anizia e à minha Tia Rita, pessoas que não estão mais entre nós, mas que marcaram profundamente a minha vida, influenciaram em minhas escolhas profissionais e foram lindos exemplos de fé, amor ao próximo, honestidade e perseverança.

Ao meu namorado, Carlos, por todo apoio nas horas mais difíceis, pela compreensão e pelo grande incentivo.

A todos os amigos e colegas, que estiveram comigo nesta caminhada, e que dividiram comigo as alegrias e ansiedades da pós-graduação. Em especial, aos colaboradores da pesquisa: Ana Macedo Moreira, Hellen Tsuruda Amaral, Julio Corcino, Daiane Vasconcelo e Maria Luzia Rodrigues.

À Secretaria de Educação da cidade de Curitiba, em especial à Viviane Maitto, coordenadora do projeto Bullying não é brincadeira.

Aos funcionários dos locais onde o trabalho foi realizado, em especial às diretoras das escolas e às professoras regentes das turmas na qual a intervenção foi efetuada, pela oportunidade e por acolherem o meu projeto.

Aos alunos que participaram do trabalho, um agradecimento especial por tudo o que aprendi com eles durante os nossos encontros.

A todos quero registrar o meu profundo e eterno “MUITO OBRIGADA

RESUMO

A vitimização entre pares e o bullying são graves problemas que atingem as instituições escolares, gerando consequências negativas para alunos e professores. Pesquisas nacionais relatam altos índices de agressões entre estudantes brasileiros do segundo ciclo do ensino fundamental. Contudo, ainda são incipientes o investimento em pesquisas com alunos do primeiro ciclo e o investimento em intervenções. Assim sendo, o objetivo deste estudo foi desenvolver e avaliar uma intervenção com professores voltada para a modificação das crenças e da percepção de autoeficácia sobre bullying e para redução da vitimização envolvendo estudantes do Ensino Fundamental I. A intervenção consistiu em um curso de seis horas de duração, sobre estratégias de prevenção e enfrentamento ao bullying e a agressão entre estudantes. Participaram da pesquisa 36 professoras, 51 turmas, totalizando 1154 alunos de 3.º ao 5.º ano do ensino fundamental de escolas públicas, de período integral do município de Curitiba/PR. Para a avaliação da intervenção, os estudantes responderam a escala de vitimização e agressão entre pares (EVAP) em três períodos do ano letivo e as professoras responderam dois questionários, um que avaliou as estratégias docentes diante da vitimização e outro que investigou as crenças sobre bullying e vitimização. Os questionários foram respondidos em dois momentos: pré e pós-intervenção. Análises descritivas e inferências foram realizadas. Os resultados apontaram uma mudança significativa nos escores da percepção de autoeficácia e crenças normativas das docentes. Em relação às estratégias de intervenção diante de cenários de vitimização entre pares, relatadas por docentes antes da intervenção, a categoria dialogar foi apontada como a mais favorável para a utilização e, após a intervenção, a categoria acompanhar foi a mais indicada. Já a categoria ignorar foi a que os docentes demonstraram ser a menos favorável, antes e após a intervenção. Os resultados do questionário dos alunos revelaram a trajetória de vitimização ao longo do ano letivo, mostrando que a média de vitimização do grupo de intervenção na última coleta de dados foi menor que a média do grupo controle. Já a média de agressão direta e agressão relacional, na última coleta de dados, foi menor no grupo controle. Os resultados apontaram uma baixa frequência de comportamentos de vitimização e agressão entre os estudantes já na primeira coleta de dados. Em relação à comparação da média de vitimização no ano letivo, as análises não apontaram uma diferença significativa entre os escores do grupo de intervenção (A e B) em relação ao grupo controle (C), ao longo do ano letivo (T1, T2, T3), em nenhuma das três categorias analisadas: agressão direta, agressão relacional e vitimização. Em relação ao gênero foram encontradas diferenças

significativas, apontando, principalmente, que meninos sofreram mais agressão relacional e direta do que as meninas, ao longo do ano. Os dados enfatizam a mudança na percepção dos professores sobre o bullying e a vitimização entre pares e uma redução de vitimização e agressão ao longo do ano letivo, sem diferenças significativas entre grupo de intervenção e controle.

Palavras-chave: vitimização entre pares; bullying, formação de professores; intervenção.

ABSTRACT

Peer victimization and bullying are dangerous problems that affect schools, bringing many negative consequences to students and teachers. Researches have indicated high levels of aggression among Brazilian students from the secondary school (2^o ciclo do ensino fundamental). However, the investments in interventions and researches among students from primary school are still insufficient. Therefore, this study aimed to develop and evaluate a teacher intervention focused on the modification of beliefs; perception of self-efficacy and to the reduction of victimization among primary school students (Ensino Fundamental I). The intervention consisted on a six-hour course, about confronting and preventing bullying as well as the aggression between students. 36 female teachers have participated on the research, from 51 full-time classes of public schools (third to fifth grade), resulting into an amount of 1154 students, from Curitiba-PR. To the intervention evaluation, the students answered to the victimization and peer victimization (EVAP) questionnaire three times and the teachers answered two questionnaires: one evaluating their strategies used in face of victimization and the other analyzing their beliefs about bullying and victimization. These questionnaires were answered in two different moments: pre and post-intervention. Descriptive analysis and inferences were also developed. The results pointed out a significant change in the beliefs and in self-efficacy perception scores'. In relation to the strategies of intervention in peer victimization, the teachers were more likely to dialogue in the pre-intervention questionnaire, and in the post-intervention, they were more likely to follow-up as a strategy. Ignoring the situation was the strategy less reported. Meanwhile, the students questionnaire brought to light the victimization throughout the school year. The results shown that the average amount of victimization was lower in the intervention group than that in the control group. The average in direct or relational aggression were lower in the control group, however. The results also pointed out that in the first data collection, there were a low frequency of victimization among students. Throughout the school year there was no significant difference between the scores of the intervention group (A,B) and the control group (C), in none of the three categories analyzed: direct aggression, relational aggression and victimization. Regarding to gender, significant differences were found, mostly boys that suffered more relational aggression than girls. The data collected emphasizes a change in teacher's perception about bullying and victimization in order to reduce bullying and peer victimization throughout the year, with no significant differences between the intervention and the control group.

Keyword: peer victimization; bullying, teachers training, intervention

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Delineamento de pesquisa.....	49
Figura 2. Trajetória de agressão direta	57
Figura 3. Trajetória de agressão relacional.....	57
Figura 4. Trajetória de vitimização	58
Figura 5. Grupo de risco: Níveis de vitimização	62
Figura 6. Grupo de risco: Níveis de agressão relacional	62
Figura 7. Grupo de risco: Níveis de agressão direta.....	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Estratégias específicas de intervenção docente	44
Tabela 2: Crenças: normativas, assertivas e de esquiva	45
Tabela 3: Percepção de autoeficácia.....	46
Tabela 4: Categoria e itens da EVAP ..	46
Tabela 5: Procedimentos do Primeiro Encontro.....	51
Tabela 6: Procedimentos do Segundo Encontro.....	52
Tabela 7: Estatística descritiva das categorias do instrumento EVAP.....	55
Tabela 8: Teste t-Student para grupo controle e grupo intervenção na primeira etapa da coleta de dados.....	60
Tabela 9: Teste t-Student para grupo controle e grupo intervenção na segunda etapa da coleta de dados.....	60
Tabela 10: Teste t-Student para grupo controle e grupo intervenção na terceira etapa da coleta de dados.....	60
Tabela 11: Teste t-Student para gênero na primeira coleta de dados.....	65
Tabela 12: Teste t-Student para gênero na segunda coleta de dados.....	65
Tabela 13: Teste t-Student para gênero na terceira coleta de dados.....	65

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Apresentação e justificativa	12
1.2 Abordagem do problema e objetivo.....	15
2 REVISÃO DE LITERATURA	17
2.1 Violência escolar.....	17
2.2 Vitimização entre pares.....	18
2.3 Formação de professores: programas de combate a vitimização entre pares e ao bullying.	21
2.4 Professores diante do vitimização entre pares: ações, crenças e percepção de autoeficácia.	31
2.5 Vitimização entre pares: estratégias docentes de prevenção e enfrentamento.	34
2.4.1 Estratégias de prevenção.	36
2.4.2 Estratégias de enfrentamento	39
3 MÉTODO	43
3.1 Participantes.....	43
3.2 Instrumentos.....	43
3.2.1 Instrumento para investigação das práticas utilizadas por docentes diante da vitimização entre pares.....	44
3.2.2 Crenças dos professores em relação à vitimização e ao bullying.	45
3.2.3 Percepção de autoeficácia dos professores em relação à vitimização e ao bullying.	45
3.2.4 Instrumento para investigação da agressão e vitimização entre pares	46
3.3 Procedimentos de coleta de dados.	47
3.4 Intervenção.....	49
3.5 Análise de dados	53
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	55
4.1 Agressão e vitimização.	55
4.2 Grupo de risco para agressão e vitimização.....	61
4.3 Trajetória de agressão e vitimização por gênero.....	63
4.4 Estratégias de intervenção docente, crenças e percepção de autoeficácia diante da vitimização entre pares.	66
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	69

6 REFERÊNCIAS	72
ANEXOS	84
ANEXO A	85
ANEXO B	94
ANEXO C	98
ANEXO D	100
ANEXO E.....	102

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação e justificativa

A violência, infelizmente, configura-se como um dos grandes problemas que afetam a educação no Brasil. A escola que deveria ser um ambiente pacífico, seguro e acolhedor, muitas vezes está permeada por altos índices de agressão interpessoal, atos contra o patrimônio, conflitos armados e tráfico de drogas, tornando-se um ambiente hostil. Dentre os diversos tipos de violência escolar, os comportamentos agressivos entre estudantes são um dos principais desafios que a equipe gestora e, principalmente, os docentes precisam enfrentar, para obterem sucesso no processo de ensino e aprendizagem e promoverem um desenvolvimento integral dos alunos. Assim, para a elaboração deste trabalho, faremos um recorte dentre os diversos tipos de violência escolar e estudaremos um dos tipos que mais se destaca: a vitimização entre pares. Esta é caracterizada por atos agressivos e intencionais que causam sofrimento e são direcionados a um indivíduo que não possui condições de se defender (Cunha, 2012).

De acordo com uma pesquisa realizada por Cunha (2009), com 849 estudantes do Ensino Fundamental e Médio, em quatro cidades brasileiras (Curitiba, Goiânia, Governador Valadares e Teresina), mais de 60% dos alunos já tinham se envolvido em processos de vitimização, sendo 39% como agressores, 21% como vítimas e 6% como vítimas/agressores. Na Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PENSE) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2009) com 63.411 adolescentes em todos os estados brasileiros, 30,8% dos participantes relataram que foram vitimizados por seus pares durante os 30 dias precedentes à pesquisa.

No PENSE 2012, IBGE (2012), foram pesquisados 109.104 alunos do nono ano do ensino fundamental, em todos os estados brasileiros. Observando-se que, 28,2% dos estudantes relataram que foram vitimizados por seus pares durante os 30 dias precedentes à pesquisa e 20,8% relataram terem se comportado de maneira agressiva. Já a última pesquisa realizada em 2015, com 102.072 alunos, explicitou que 46,6% foram vitimizados por seus colegas e 19,8% se comportaram de maneira agressiva (IBGE, 2016). Os dados mostram que os números permanecem praticamente estáticos ao longo dos anos em relação aos relatos de comportamentos agressivos e que houve um aumento no que diz respeito ao nível de vitimização, o que demonstra a necessidade de se desenvolver estratégias efetivas para combater essa forma de violência escolar, pois

As situações de violência comprometem o que deveria ser a identidade da escola, lugar de sociabilidade positiva, de aprendizagem de valores éticos e de formação de espíritos críticos, pautados no diálogo, no reconhecimento da diversidade e na herança civilizatória do conhecimento acumulado. Essas situações repercutem sobre a aprendizagem e a qualidade de ensino tanto para alunos quanto para professores. (Abramovay, & Rua, 2003, p.65).

Segundo Francisco e Libório (2009), a vitimização e a intimidação “são processos de grande complexidade que se produzem no marco das relações sociais e com frequência no meio escolar, podendo agravar progressivamente o problema com severas repercussões a médio e longo prazos para os implicados.” (p.201) Esse fenômeno é preocupante e, tanto no Brasil quanto no mundo, chama a atenção de instâncias governamentais, dos organismos internacionais e da sociedade civil.

Preocupa porque afeta diretamente agressores, vítimas e testemunhas dessa violência e, principalmente, contribui para romper com a ideia da escola como lugar de conhecimento, de formação do ser, de educação, como veículo, por excelência, do exercício e aprendizagem, da ética e da comunicação por diálogo e, portanto, antítese da violência. (Abramovay, & Rua, 2003, p.26).

Estudos apontam que a vitimização entre pares pode ocasionar isolamento e queda do rendimento acadêmico (Juvonen, Nishina, & Graham, 2000), doenças psicológicas e sociais (Cunha, 2009; Kumpulainen et al., 1998), como a ansiedade e a depressão (Copeland, Wolke, Angold, & Costello, 2013) e até mesmo delinquência e abuso de substâncias (Mitchell, Ybarra, & Finkelhor, 2007). Em estudo realizado por Abramovay e Rua (2003), que envolveu treze capitais brasileiras e 33.655 alunos, praticamente metade relatou que a violência no ambiente escolar faz com que não consigam se concentrar no estudo. Em relação aos professores, essa pesquisa mostrou que o “absenteísmo é uma das consequências diretas das violências e da falta de reconhecimento pelo mérito de seu trabalho. Outros resultantes são a perda de estímulo para o trabalho, o sentimento de revolta e a dificuldade de se concentrar nas aulas” (Abramovay, & Rua, 2003, p.81).

Segundo Wendt, Campos e Lisboa (2010), “embora haja um considerável material teórico já publicado no país, o que se observa, ainda, é uma carência de informações e subsídios que possam sustentar políticas de ação e intervenção preventivas à violência na escola.” (p.41) Em um estudo científico sobre o fenômeno do *bullying*, que é um tipo de vitimização entre pares que se repete ao longo do tempo (Cunha, 2012), Alliprandini e Sodré (2014) também apontaram a necessidade do desenvolvimento de estudos voltados para a intervenção e prevenção desse fenômeno, pois a maioria dos estudos encontrados na literatura discorre apenas

sobre a caracterização e o diagnóstico do *bullying*. Assim sendo, apesar da relevância do tema, a literatura nacional que versa sobre programas de prevenção e intervenção ainda é incipiente.

A pesquisa desenvolvida por Alliprandini e Sodr  (2014) ainda evidenciou que os estudos encontrados sobre interven o e preven o “[...] apontaram para a necessidade de investimento na forma o dos profissionais que atuam no espa o escolar para melhor prepar -los para a identifica o, preven o e interven o junto ao fen meno *bullying* [...]” (p.25). De acordo com Berger y Lisboa (2009), a posi o ocupada pelos docentes no processo educativo   de extrema import ncia para o processo de caracteriza o, enfrentamento e preven o das situa oes violentas. Entretanto, devido  s v rias responsabilidades e tarefas que os docentes necessitam desempenhar, estes expressam que n o se encontram preparados para lidar com as diversas situa oes de viol ncia escolar, pois n o possuem instrumentos, conhecimentos e t cnicas de manejo. Essa afirma o vai ao encontro do exposto por Oldenburg, Bosman, & Veenstra (2016) em um estudo piloto que teve como objetivo identificar se professores do ensino fundamental est o preparados para combater o *bullying*. Nessa pesquisa os autores expressam que, embora os professores devessem ter um papel central na luta contra o *bullying*, eles demonstram n o estar preparados para essa tarefa.

Assim,   de suma import ncia que pesquisadores invistam no tema e busquem encontrar maneiras de auxiliar e preparar os docentes para enfrentarem e prevenirem esse fen meno. A “ado o de programas preventivos continuados em escolas de educa o infantil e de ensino fundamental tem demonstrado ser uma das medidas mais efetivas na preven o do consumo de  lcool e drogas e na redu o da viol ncia social” (Lopes Neto, 2005, p.164).

De acordo com a literatura, programas de preven o e de enfrentamento da viol ncia escolar podem gerar benef cios para os alunos, professores e para toda a comunidade escolar. Por meio destes, pode ocorrer uma melhora no conhecimento dos docentes sobre o tema, bem como sobre eles mesmos e sobre o pr prio trabalho na escola (Newman-Carlson, & Horne, 2004). H  tamb m a possibilidade na melhora da rela o professor-aluno. Assim sendo, o professor pode se tornar um mediador dos conflitos e um promotor de rela oes positivas. Enfim, com o desenvolvimento de programas de interven o   poss vel melhorar o desenvolvimento psicossocial e diminuir os comportamentos de vitimiza o (Olweus, 1997).

De acordo com Nicolaides, Toda and Smith (2002), na Inglaterra e Pa s de Gales, desde setembro de 1999, tem sido uma exig ncia legal as escolas terem algum programa ou pol tica anti-bullying. Os professores, portanto, s o considerados a linha da frente na luta contra essa importante quest o social. J  no Brasil, apenas em 2015 foi sancionada a lei federal que caracteriza o fen meno *bullying* e exige que as institui oes de ensino e demais estabelecimentos

tenham atitudes de prevenção e enfrentamento. A Lei nº 13.185 (2015) determina que será considerada “intimidação sistemática (*bullying*) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorra sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas”. Essa lei também torna obrigatória que estabelecimentos de ensino, clubes e agremiações recreativas assegurem medidas de conscientização, prevenção e combate à violência e à intimidação sistemática.

Além do respaldo da literatura e da lei vigente, em minha atuação enquanto estagiária de psicologia e participante de projetos de extensão da Universidade Federal do Paraná, observei no contato direto com escolas a grande demanda de professores para lidar com situações de difícil manejo com as crianças, situações estas que, em geral, envolvem comportamentos agressivos entre pares.

Assim sendo, a partir da importância do tema, da grande demanda que as escolas têm apresentado e da exigência da Lei, o presente projeto destaca-se em sua relevância por atuar na prevenção e enfrentamento da violência escolar, mais especificamente em relação à vitimização entre pares, buscando desenvolver um treinamento teórico e vivencial que capacite os docentes a lidarem de maneira adequada com o fenômeno.

1.2 Abordagem do problema e objetivo.

Esta pesquisa faz parte de um projeto chamado “Conviver”, do grupo de pesquisa “Interagir”, da Universidade Federal do Paraná. O projeto “Conviver” tem como objetivo desenvolver recursos para prevenção e enfrentamento da vitimização entre pares e do *Bullying*. Assim, este trabalho foi desenvolvido a partir da seguinte questão norteadora: Como o treinamento de professores para intervir em situações de vitimização entre pares pode influenciar as crenças de docentes sobre a vitimização entre pares e reduzir a incidência de comportamentos agressivos entre crianças?

A partir deste problema, o objetivo principal deste trabalho é desenvolver e avaliar uma intervenção com professores voltada para a modificação das crenças sobre bullying e da percepção de autoeficácia e para redução da vitimização envolvendo estudantes do Ensino Fundamental I.

Com este trabalho, espera-se atingir os seguintes objetivos específicos:

- Verificar a incidência de comportamentos agressivos de estudantes do Ensino Fundamental I.
- Verificar práticas educativas que professores afirmam utilizar diante da vitimização entre pares.
- Verificar as crenças de professores em relação à vitimização entre pares.
- Avaliar os resultados da intervenção com os professores em relação à vitimização entre pares.
- Avaliar os resultados da intervenção com os professores por intermédio da análise da trajetória de comportamentos agressivos entre estudantes.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Violência escolar

A violência é um fenômeno que vem assolando toda a sociedade e que se faz presente no cotidiano dos seres humanos em suas diferentes formas. As situações de violência, que antigamente eram esporádicas, tornaram-se um problema constante em nossos dias (Francisco, & Libório, 2010). De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) (1998), existem diversas formas de violência, que variam conforme o país e a cultura na qual ocorre. Contudo, de uma maneira funcional, é possível definir esse fenômeno como o uso intencional da força e do poder, real ou por intermédio de ameaças, podendo ser contra si-próprio, contra outro indivíduo, grupo ou comunidade. Desse modo, a violência pode ser classificada em três categorias: auto-infligida, interpessoal e organizada. A primeira refere-se à violência contra si próprio, envolvendo a automutilação, tentativas de suicídio e o suicídio. A segunda é caracterizada por comportamentos violentos que envolvem a relação agressor-vítima, um exemplo é o *bullying*. Por fim, a terceira refere-se ao comportamento violento dos grupos sociais ou políticos motivados por uma política econômica ou social específica.

O ambiente escolar também vem presenciando situações de violência, que estão tomando proporções assustadoras. “Em todo o mundo ocidental moderno, a ocorrência de violências nas escolas não é um fenômeno recente. Este, além de constituir um importante objeto de reflexão, tornou-se, antes de tudo, um grave problema social” (Abramovay, & Rua, 2003, p.13). Assim, a violência escolar é um problema grave e que acaba influenciando toda a estrutura das instituições escolares (Berger, & Lisboa, 2009).

Segundo Stelko-Pereira (2009), não existe uma opinião universal a respeito da definição de violência e violência escolar, os diferentes países possuem diferentes interpretações a respeito desse fenômeno. “A violência pode se expressar de múltiplas formas e ser compreendida de maneiras diferentes” (Stelko-Pereira, 2009, p.04). Com o passar dos anos, a configuração do fenômeno violência nas escolas vem se alterando e, como já explicitado, tomando proporções mais graves, pois essas transformações incluem o surgimento de armas nas escolas, inclusive arma de fogo, a disseminação do uso de drogas e a expansão do fenômeno das gangues (Abramovay, & Rua, 2003).

Apesar da complexidade que envolve o debate em torno da conceituação de violência existem elementos comuns sobre o tema que ajudam a delimitá-lo: a noção de coerção ou força e o dano que é produzido a um indivíduo ou grupo social (classe ou categoria social, gênero ou etnia), violação de direitos humanos e sentidos para os vitimados, sendo portanto básico privilegiar no conceito de violência tanto princípios civilizatórios sobre direitos – já que muitas vezes os destituídos desses não têm condições objetivas ou parâmetros para se reconhecerem como vítimas – quanto o percebido, o sentido, o assumido como sofrimento, dor ou dano. O “objetificado” nas violências tanto podem ser direitos materiais quanto culturais e simbólicos, sendo que a violência é um tipo de relação social. (Abramovay, 2005, p.56).

Assim como no cenário internacional, o Brasil também vem sofrendo com o aumento da violência escolar, sendo vários os episódios envolvendo agressões físicas, verbais e simbólicas entre os participantes da comunidade escolar. Este fato vem chamando a atenção do poder público, das instituições internacionais e de toda a sociedade civil (Abramovay, & Rua, 2003). Desse modo, a escola está permeada por diversas formas de violência, podendo ser esta contra as pessoas, por meio de agressões verbais e físicas e da violência sexual. Contra o patrimônio, por meio de vandalismo e depredação das instalações escolares. Violência contra a propriedade, por meio de furtos, roubos e assaltos (Abramovay, & Rua, 2003). Enfim, segundo Lopes Neto (2005),

o termo violência escolar diz respeito a todos os comportamentos agressivos e anti-sociais, incluindo os conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, etc. Muitas dessas situações dependem de fatores externos, cujas intervenções podem estar além da competência e capacidade das entidades de ensino e de seus funcionários. Porém, para um sem número delas, a solução possível pode ser obtida no próprio ambiente escolar. (p.165)

Embora todas as formas de violência mereçam destaque e afetem os processos educacionais, o presente trabalho dá ênfase a uma forma de violência que se destaca no contexto escolar: a vitimização entre pares. Esta forma é classificada pela OMS (1998) como violência interpessoal.

2.2 Vitimização entre pares

A violência entre estudantes no contexto escolar vem recebendo atenção de pesquisadores, pois as relações entre pares têm um papel importante no desenvolvimento humano. Segundo Cunha (2012), “a vitimização é uma relação agressiva e prejudicial em que o alvo não tem condições de se defender com facilidade” (p.23). No Brasil, esse fenômeno tem sido popularizado pelo termo em Inglês *bullying*. Este pode ser caracterizado como um

comportamento agressivo e intencionalmente negativo, de caráter físico ou psicológico, apresentado por um ou mais indivíduos em relação a outro, que ocorre diversas vezes ao longo do tempo, em um relacionamento onde existe um desequilíbrio de força e poder (Olweus, 1993). De acordo com Cunha (2012), no âmbito das relações entre pares, que incluem várias formas de se relacionar como, por exemplo, as amizades, as inimizades, as tribos, o *bullying* pode ser considerado como uma subcategoria da vitimização, ou seja, como a vitimização entre pares que se repete ao longo do tempo. Segundo Francisco e Libório (2010), no Brasil “o interesse pelo estudo do *bullying* é mais recente, requerendo esforços para que se possa compreendê-lo e propor intervenções mais articuladas com a realidade do país” (p.201).

Existem níveis leves, moderados e graves de *bullying*, sendo que esse fenômeno pode incluir formas físicas, verbais ou relacionais de agressão, gerando sofrimento para a vítima e consequências negativas para todos os envolvidos. Essa forma de violência pode ocorrer face-a-face ou por intermédio de diversas mídias digitais, nesse caso a violência é nomeada pelo termo em inglês *Cyberbullying* (Braga, & Lisboa, 2010; Wendt, & Weber, 2014). Assim,

O processo de vitimização ou *bullying* é considerado um subtipo, uma subcategoria do comportamento agressivo que se refere a um processo de interação grupal, na qual se identifica claramente um agressor (líder) um grupo de seguidores (reforçadores) e uma ou mais vítimas que são excluídas da interação social. (Lisboa, 2005, p.13).

Entretanto, apesar da importância de caracterizar o *bullying* e o *cyberbullying*, é necessário pensar além da definição tradicional desses fenômenos, pois estes são apenas uma parte de um grande fenômeno que ocorre nas escolas e nas comunidades que é o da vitimização (Lisboa, 2005). Esta pode ocorrer por meio de ataques físicos diretos (chutes, empurrões, tapas) ou por meio de formas relacionais e verbais de agressão (provocações, ameaças, disseminação de rumores, exclusão do grupo, xingamentos) (Fernandez, 2005; Espelage, & Swearer, 2003).

Estudos apontam que a vitimização entre pares pode gerar consequências sérias para todos os agentes escolares. Em relação aos alunos, pode ocasionar isolamento, insônia, queda do rendimento acadêmico, desinteresse pelos conteúdos escolares (Juvonen et al., 2000; Williams, & Stelko-Pereira, 2013), dificuldade de concentração na escola (Abramovay, & Rua, 2003), doenças psicológicas e sociais (Cunha, 2009; Kumpulainen et al., 19980 e até mesmo levar ao suicídio (Copeland et al., 2013). Já em relação aos docentes, pode gerar estresse e absenteísmo no trabalho, pois a violência dificulta o trabalho de professores, desorganizando o ambiente escolar, modificando o planejamento e curso das aulas, levando professores a

umentarem seus esforços para acalmar a turma para conseguir um processo de ensino-aprendizado adequado (Abramovay, & Rua, 2003; Batista, & Pinto, 2006).

A violência escolar em um sentido amplo ocorre devido à interação complexa de diversas características (individuais, sociais e culturais), em um dado contexto temporal (Berger, & Lisboa, 2009). “É justamente por sua complexidade e multiplicidade de facetas que a compreensão do fenômeno das violências nas escolas impõe o desafio de uma ótica transdisciplinar, multidimensional e pluricausal.” (Abramovay, & Rua, 2003, p 27). De acordo com Lopes Neto (2005, p.165), “o comportamento violento, que causa tanta preocupação e temor, resulta da interação entre o desenvolvimento individual e os contextos sociais, como a família, a escola e a comunidade”. Desse modo, a vitimização caracteriza-se por ser um fenômeno relacional (Craig, & Pepler, 2007) e, devido a isso, pode ser analisada de uma maneira efetiva a partir de uma perspectiva sistêmica e ecológica, que busca compreender esse fenômeno com base em todas as relações interindividuais e a sua organização em uma estrutura social (Bronfenbrenner, 2011).

Nessa linha de pensamento, considera-se a vitimização como um processo que acontece na esfera coletiva, isto é, um fenômeno social pela sua natureza, através do qual, a violência que parte de agressores em um determinado contexto é reforçada através da interação social entre os membros deste grupo. (Lisboa, 2005, p.25).

Hong and Espelage (2012) apresentam uma análise dos fatores associados ao *bullying* baseadas na perspectiva bioecológica de Urie Brofenbrenner. As pesquisadoras explicitam que os riscos relacionados ao *bullying* envolvem características sócio-demográficas (idade, gênero, raça/etnia, orientação sexual, vulnerabilidade social) e condições de saúde, por exemplo, ter obesidade ou algum transtorno psicológico e de aprendizagem. No que se refere ao microsistema, à relação pais e filhos, o nível de violência interparental, as relações interpessoais com os colegas e o clima escolar têm impacto direto no nível de vitimização sofrida pelas crianças e jovens. Por exemplo, crianças e jovens criados em ambiente familiar hostil e sem interação são mais vulneráveis a sofrerem vitimização na escola. Crianças que presenciam violência doméstica podem ser tanto vítimas quanto agressoras e as que não possuem apoio dos colegas também estão mais vulneráveis. Quando os alunos possuem uma boa percepção a respeito do ambiente escolar e têm o sentimento de pertencimento e segurança em relação à escola, os níveis de *bullying* são menores.

No mesossistema é importante compreender a relação das práticas pedagógicas com a incidência de vitimização. A maneira como os profissionais da educação lidam com a

vitimização terá interferência sobre a sua incidência, assim, para a redução desse fenômeno os profissionais da educação precisam se mostrar mais abertos, interessados e transmitir segurança aos alunos (Hong, & Espelage, 2012).

O exossistema considera como fator preventivo ou de risco aspectos do ambiente que vão além do imediato no qual o indivíduo está presente. Por exemplo, o que é transmitido pela mídia e o que ocorre na vizinhança das crianças e jovens pode influenciar. Em relação ao macrosistema, que faz referência aos aspectos culturais, as normas, as crenças e a religião também atuam como fatores inibidores, os desencadeantes do fenômeno. Por fim, no que diz respeito ao último nível ecológico chamado de cronossistema, é apontado que mudanças históricas e pessoais do indivíduo e do ambiente durante o período de vida também têm interferência. Por exemplo, crianças que passam por situação de divórcio podem se tornar mais agressivas, contudo mudanças familiares e *bullying* necessitam de pesquisas adicionais (Hong, & Espelage, 2012).

Com base em todos estes fatores que podem influenciar na vitimização entre pares é necessário pensar em maneiras de reduzir esse fenômeno. Assim, os programas anti-*bullying* aplicados na escola são uma maneira de combater essa forma de violência, mas para terem efetividade não devem considerar apenas as características individuais, mas sim um sistema mais complexo e profundo de inter-relações entre as crianças e jovens e a família, a escola, a comunidade e a cultura (Hong, & Espelage, 2012).

2.3 Formação de professores: programas de combate a vitimização entre pares e ao *bullying*.

Para a redução de comportamentos agressivos entre estudantes, a capacitação de professores é indicada como uma ação importante e eficaz (Bedell, & Horne, 2005; Newman-Carlson, & Horne, 2004).

O primeiro programa, de enfrentamento e prevenção ao *Bullying*, que foi avaliado de maneira sistemática, e envolveu toda a comunidade escolar (pais, alunos e professores), foi desenvolvido na Noruega por Dan Olweus (Newman-Carlson, & Horne, 2004). A avaliação deste programa foi baseada nos dados de aproximadamente 2.500 alunos, de 42 escolas primárias e secundárias da cidade de Bergen. Os alunos foram acompanhados durante um período de aproximadamente dois anos e meio, entre os anos de 1983 a 1985. Os resultados da

avaliação do programa mostraram que após dois anos e meio de implantação a frequência de comportamentos agressivos nas escolas diminuiu cerca de 50%, também foi possível observar uma melhora no clima escolar e desenvolvimento de relações sociais mais positivas (Olweus, 1997).

A maioria dos estudos sobre prevenção e intervenção diante da vitimização entre pares foram desenvolvidos nos Estados Unidos (Swearer, Espelage, & Napolitano, 2009; Horne, Bartolomucci, & Newman-Carlson, 2003; Orpinas, Horne, & Staniszewski, 2003; Newman-Carlson, & Horne, 2004). Embora em número menos expressivo, outros países têm se dedicado à pesquisa, em sua maioria, considerando realidades locais (Berger, & Lisboa, 2009; Stelko-Pereira, 2012; Mendes, 2007). Segundo Espelage (2015), os programas de prevenção do *bullying* nas escolas têm aumentado consideravelmente na última década, porém sua eficácia tem variado muito através dos contextos, e os efeitos do programa muitas vezes têm sido modestos.

Stelko-Pereira (2012) realizou uma revisão de literatura em periódicos nacionais de psicologia e educação, no período 2010/2012, sobre avaliação de programas que tinha como objetivo realizar a prevenção da violência escolar. A pesquisadora encontrou apenas oito pesquisas que envolviam propostas de intervenção em diferentes estados: São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Ceará, Rio Grande do Sul, além do Distrito Federal. Nenhum dos estudos teve uma avaliação sistemática, com pré-teste e pós-teste.

De acordo com Fernández (2005, p.71)

Tentar aliviar os estados de conflito no âmbito educativo implica abordar o incidente, a problemática, o ambiente de aula ou o centro de ensino a partir de diferentes âmbitos de atuação. Nas últimas décadas, a preocupação em resolver os problemas das relações dentro do marco escolar está dando ênfase ao ensino de habilidades sociais, estratégias para resolver conflitos, autocontrole e auto-imagem. Passou-se de um enfoque punitivo e personalizado para uma análise mais social/ multicausal e de interação de diferentes agentes.

Gajardo (2009), em um estudo de seis projetos desenvolvidos na América Latina (dois no Brasil, um no Chile, dois na Colômbia e um no Equador), localiza três tipos de ênfase utilizadas: a) projetos que buscaram alcançar a redução de ações violentas e condutas agressivas; b) aqueles que objetivaram instituir um clima de paz e convivência; c) aqueles que buscaram atingir ambas as questões – reduzir a violência e criar uma cultura de paz. Independente do enfoque, os programas apresentaram objetivos similares: visaram fortalecer projetos pedagógicos, sensibilizar e capacitar para direitos humanos, construir uma cultura de paz, contribuir para a redução da violência e desenvolver comportamentos pró-sociais. Em

maior ou menor número, os tipos de atividades comuns que foram realizadas referem-se: a) oficinas e jornadas reflexivas de análises de problemas, dirigidos à comunidade escolar e ao seu entorno; b) ações diretas com os alunos, envolvendo mediação de conflitos, desenvolvimento de valores e compromissos éticos; c) atividades direcionadas à comunidade docente, relacionadas à avaliação do clima institucional, planejamento de atividades para melhorar a convivência, refletir e atuar com base em evidências; d) oficinas e jornadas com os pais dos alunos; e) atividades de extensão para a comunidade, como campanhas educativas. Os resultados apontaram êxito dos projetos, exceto dois deles, por não chegarem a sua conclusão. As iniciativas foram pertinentes, sendo assinalada por professores e alunos a importância de desenvolver habilidades sociais e aprendizagem de técnicas de resolução pacífica de conflitos como estratégias necessárias para prevenir situações de violência.

Assim, no que diz respeito às formas de intervenção, elas se apresentam com variações, mas geralmente utilizam a proposta de mudança de clima do ambiente escolar, o desenvolvimento de habilidades sociais e melhora da autoestima dos envolvidos: agressores, vítimas e testemunhas (Amorim, 2009; Fernández, 2005). A intervenção pode ocorrer direcionada aos alunos, professores, pais ou toda a comunidade escolar.

Exemplos de desenvolvimento de propostas de intervenção que envolveu professores na Europa podem ser citados pelo trabalho de Schultes, Stefanek, Schoot, Strohmeier and Spiel (2014), que avaliaram a eficácia de um programa de intervenção com professores, considerando dois aspectos de forma conjunta, o programa e a resposta do participante. O programa foi implantado em 20 escolas da Áustria e 370 professores forneceram dados sobre a sua capacidade de resposta, contemplando a autoeficácia e o comportamento para intervir em situações de violência e *bullying*. A análise multinível mostrou que a autoeficácia dos professores foi significativamente mais reforçada nas escolas onde o programa havia sido executado com alta fidelidade. Além disso, apenas os professores com elevada capacidade de resposta mudaram significativamente o seu comportamento em situações de *bullying*.

Em Portugal, Mendes (2007) desenvolveu e avaliou um programa contra violência escolar. Este foi realizado em uma escola pública de Lisboa, com 307 estudantes de quinto e sexto ano. O programa envolveu a direção da escola, promoveu três reuniões com pais e familiares e proporcionou formação de professores. A intervenção com os alunos foi realizada por oito professoras dos 5º e 6º anos, responsáveis pela disciplina de Formação Cívica. Estas receberam um treinamento teórico e prático de 20 horas, com o objetivo de ensinar estratégias de promoção de habilidades sociais direcionadas para a redução e prevenção da violência. Já os estudantes realizaram durante 18 semanas, nas aulas de Formação Cívica, atividades de grupo,

que tinham como objetivo melhorar o autocontrole, o relacionamento interpessoal e desenvolver comportamentos assertivos. Os estudantes com comportamentos de agressão e vitimização recorrentes (registro de mais de três ocorrências na mesma semana) identificados pelos docentes durante a realização do programa, foram acompanhados pelo psicólogo da escola. Com os alunos que tinham comportamentos agressivos foram utilizadas técnicas de aconselhamento, tais como, a técnica de resolução de conflitos e o método de preocupação partilhada, e com os estudantes vitimizados, a técnica de treino assertivo. Para avaliação do programa os estudantes responderam um questionário pré-intervenção e outro pós-intervenção. Os resultados indicaram uma redução significativa dos comportamentos violentos após a aplicação do programa.

Na Finlândia, Salmivalli, Kaukiainen, Voeten and Sinisammal (2004) realizaram um estudo com objetivo de desenvolver e avaliar uma intervenção com professores para a redução do *bullying* nas escolas. A pesquisa envolveu 48 professores regentes, 16 escolas e 1220 alunos, dos 4.º, 5.º e 6.º anos. Os professores foram divididos em dois grupos: controle e intervenção. A intervenção consistiu em um curso realizado em dois períodos do ano letivo, com duração total de quatro encontros. Durante o curso, primeiramente os professores receberam feedback sobre o nível de *bullying* em suas classes, depois foram expostas as pesquisas sobre *bullying*, as definições sobre o fenômeno e os mecanismos de ação. O curso deu ênfase em informações a respeito de métodos alternativos de intervenção em relação aos níveis individual, da classe e da escola. Os professores também tiveram liberdade para discutir e compartilhar experiências sobre métodos efetivos de intervenção e planejar futuras ações. Enfim, o objetivo da intervenção foi promover informações gerais e estratégias de intervenção para que os professores pudessem adaptar e desenvolver de acordo com as necessidades de suas classes. A avaliação do curso foi realizada por meio da aplicação de um questionário preenchido pelos alunos, antes e após a intervenção e no follow-up, após seis meses. O questionário começava com uma definição de *bullying* e abordava formas físicas e relacionais de agressão. As perguntas solicitavam que os alunos relatassem se haviam sido vítimas ou agressores e também indicassem quem da classe estava envolvido em interações de intimidação. Também era solicitado que classificasse de 0 (nunca) até 3 (quase todo os dias) o quanto tinham sofrido ou visto nove diferentes tipos de *bullying* durante o semestre. E o questionário ainda abordava sobre atitudes anti-bullying e crenças sobre a habilidade de agir perante o *bullying* (positiva ou negativamente). Os professores também responderam sobre as ações concretas que haviam realizado para reduzir o *bullying* em sala de aula. Para a análise dos dados, os professores participantes da intervenção foram divididos em dois grupos: alta implementação e baixa

implementação. Sendo o grupo de alta implementação composto por professores que relataram colocar em prática todas as indicações da capacitação. Os resultados apontaram que as atitudes anti-bullying foram maiores no grupo de intervenção no que no grupo controle. Contudo, após a intervenção os alunos nos grupos de alta implementação da intervenção passaram a relatar mais comportamentos de agressão. A série que apresentou resultados mais significativos foi o 4.º ano, mostrando menos alunos assistindo e reforçando o *bullying* e no 5.º ano mais defendendo as vítimas depois da intervenção. Em relação aos professores, os que antes da intervenção já tinham políticas de combate ao *bullying* tiveram melhores resultados. Nos estudantes que reportavam sofrerem *bullying* por outros, sofrera uma redução de 14,9% para 10,9% no grupo de baixa implementação, enquanto que a frequência correspondente no grupo de alta implementação foi de 21,7% para 6,7%. Porém, o nível de implementação de intervenções foi baixo, apenas cinco das 16 escolas pertenceram ao grupo de alta implementação.

Ainda na Finlândia, foi desenvolvido em âmbito nacional o programa Kiva, objetivando prevenir e reduzir o *bullying*. Os efeitos do programa foram avaliados pela primeira vez em um estudo controlado randomizado (2007-2009) e, em seguida, durante a implantação em todo o país em todas as escolas (desde 2009). Foi verificado que o programa reduziu o *bullying* e a vitimização, ao mesmo tempo em que aumentou a empatia dos estudantes para com os colegas vitimizados e autoeficácia para defendê-los. Foi verificada ainda diminuição significativa na ansiedade, depressão e percepções negativas de pares entre crianças e jovens (Salmivalli, Poskiparta, Ahtola, & Haataia, 2013).

Na Suíça, Alsaker and Valkanoover (2004) desenvolveu um estudo com 18 turmas da pré-escola por sete meses, com o objetivo de aumentar a capacidade dos professores de lidar com situações de *bullying*. A pesquisa envolveu 10 professores no grupo de intervenção e 8 no grupo controle. Em relação aos alunos, participaram 152 crianças no grupo de intervenção e 167 no controle, sendo que a idade das crianças variou entre 5 a 7 anos. A intervenção consistiu em oito encontros, que tiveram os seguintes objetivos: sensibilizar os professores para a temática e organização de uma reunião de pais; auxiliar os docentes a sensibilizar as crianças, promover estudos sobre a situação do *bullying* nas classes, promover um ambiente no qual os alunos pudessem falar sobre bons e maus sentimentos e instruir como colocar regras e limites na sala de aula; relatar a experiência com a implementação das regras; compreender a importância das testemunhas na dinâmica do *bullying*; ensinar as crianças como diferenciar as agressões e como utilizar exercícios físicos e jogos para colocar limites e aumentar a assertividade; trabalhar o desenvolvimento de empatia; participação ativa das crianças que não

se envolvem; incentivar que os professores conversem com as crianças sobre experiências de vitimização dentro da classe; relatar dificuldades na sala de aula e na implementação das ações; realizar orientações sobre punições; trabalhar emoções e promoção de habilidades sociais; e auto avaliação dos professores.

A avaliação da intervenção foi realizada por meio da aplicação de um questionário com os professores e por entrevistas individuais com os alunos, antes e após a intervenção. Os professores avaliaram cada criança, se ela vitimizou ou foi vitimizada, respondendo o questionário pré-teste e pós-teste de atitudes de vitimização, percepção de possibilidades para prevenir o *bullying*, contato e trabalho com pais de alunos e sobre o comportamento no trabalho em grupo quando o *bullying* ocorre. Em relação à entrevista com as crianças, primeiro houve uma explicação do que era o *bullying* por meio de conversas e imagens, depois as crianças tiveram que mostrar por fotos quais colegas sofriam e provocavam *bullying*. Os professores expressaram um Feedback positivo em relação à intervenção, apesar dos desafios encontrados no processo. Os resultados encontrados apontaram que é essencial o acompanhamento dos professores por um período extenso de tempo para que seja possível apoiá-los e desafiá-los. Também apontaram que não houve mudanças significativas nos comportamentos reportados por nenhum dos grupos, controle e intervenção.

Nos Estados Unidos, Orpinas et al. (2003) desenvolveram um programa de prevenção ao *bullying* em uma escola pública com alunos de pré-escola até a quinta série. A intervenção envolveu modificação no ambiente escolar, educação dos estudantes e treinamento de professores. Os alunos responderam a duas escalas (agressão e vitimização) e a pesquisa foi realizada em 1998, com 541 participantes, e em 1999 com 520. Os resultados apontaram redução de agressões e vitimização entre as crianças abaixo da terceira série. Nos estudantes da terceira a quinta série foi encontrada uma redução apenas do comportamento de vitimização.

Howard, Horne and Jolliff (2001) aplicaram e avaliaram a eficácia do programa “BullyBusters: A Teacher’s Manual for Helping Bullies, Victims, and Bystanders” (Horne, Bartolomucci, & Newman-Carlson, 2000), destinado a aumentar o conhecimento e as habilidades de intervenção dos professores diante do *bullying*. A pesquisa foi realizada com onze professores da sexta série de uma escola pública de Fort Wayne, Indiana. A eficácia do programa psicoeducacional foi avaliada comparando avaliações pré e pós-intervenção. Os instrumentos utilizados foram Medida de Eficácia e Atribuição do Professor (*Teacher Efficacy and Attribution Measure - TEAM*) e Inventário de Habilidades e Conhecimento do Professor (*Teacher Inventory of Skills and Knowledge - TISK*). Os resultados indicam que o programa de intervenção é eficaz, pois possibilitou ampliar os conhecimentos sobre *bullying*, as estratégias

de intervenção de *bullying*, a percepção de autoeficácia e a reduzir a taxa de incidentes de agressões sistemáticas.

Newman-Carlson and Horne (2004) também aplicaram e avaliaram o programa de prevenção “Bully Busters: A Teacher’s Manual for Helping Bullies, Victims, and Bystanders (Horne, Bartolomucci, & Newman-Carlson, 2000), com o objetivo de aumentar a autoeficácia para enfrentar e prevenir o *Bullying*. Participaram da pesquisa trinta professores de uma escola pública do sudeste dos Estados Unidos. O grupo foi dividido em intervenção (n=15) e controle (n=15). O programa foi implementado em forma de um workshop de treinamento de desenvolvimento pessoal. O conteúdo do programa incluiu informações relativas ao *bullying* e vitimização, intervenções recomendadas, estratégias de prevenção, técnicas de gerenciamento de estresse, bem como atividades de sala de aula. O programa de treinamento foi composto por sete módulos: (1) Informações sobre o fenômeno *Bullying*; (2) O agressor; (3) A vítima; (4) Intervenções diante do *Bullying*; (5) Assistência às vítimas: Recomendações e intervenções; (6) O papel da prevenção; (7) Relaxamento e treinamento de habilidades. Os professores tiveram três semanas de treinamento e oito semanas de supervisão. Para a avaliação do programa foram utilizados quatro instrumentos: Medida de Eficácia e Atribuição do Professor (*Teacher Efficacy and Attribution Measure - TEAM*); Inventário de Habilidades e Conhecimento do Professor (*Teacher Inventory of Skills and Knowledge - TISK*); Escala de Eficácia do Professor (*Teacher Efficacy Scale - TES*) e Rastreador de atividades do sistema de administração (*Osiris School Administration System Activity Tracker- OAS*). O estudo teve um delineamento quase-experimental, pois teve pré-teste e pós-teste. Os resultados também demonstraram que uma intervenção psicoeducacional com docentes é um meio eficaz para aumentar o conhecimento sobre *Bullying*, a utilização de estratégias de intervenção, a autoeficácia pessoal e reduzir a quantidade do *bullying* na sala de aula.

No Canadá, Leadbeater and Sukhawathanakul (2011), desenvolveram um estudo longitudinal com o objetivo de avaliar a eficácia programa WITS. Esse programa visa desenvolver nos alunos estratégias para lidarem com as agressões entre pares e o *bullying*. O programa envolve alunos, professores e a comunidade, oferece treinamentos online, visitas de policiais a escola, materiais que podem ser utilizados nas salas de aula e articulados com os conteúdos curriculares, informativos aos pais e brindes personalizados aos alunos. Os participantes deste estudo foram 830 crianças, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, de 67 salas de aula em 11 escolas no oeste do Canadá. Os dados da linha de base foram coletados no outono de 2006 (T1). Seis escolas receberam treinamento e implementaram o programa WITS e cinco escolas não implementaram o programa, participando como grupo controle. Os dados

de acompanhamento foram coletados no outono de 2007 (T2) e na primavera de 2008 (T3). As crianças tinham idade entre 5 e 10 anos ($M= 6,9$, $d.p = 86$) na primeira coleta de dados (T1). Todas as escolas do programa implementaram o programa WITS por pelo menos um ano. Para avaliação do programa, as crianças levaram aos pais questionários sociodemográficos e responderam individualmente um questionário sobre a frequência com que sofreram agressão física e relacional. Já os professores classificaram a responsabilidade social das crianças e também foram solicitados a informar sobre o uso do programa WITS (por exemplo, livros, atividades e estratégias usadas). Para a análise dos dados, foram utilizados modelos multiníveis. Esses modelos representaram como ocorreu a variação na vitimização física, relacional e responsabilidade social, dividindo em três níveis diferentes: trajetórias de crescimento individual, diferenças individuais em sexo, renda e variação entre escolas por participação no programa. Depois de controlar o sexo e a renda familiar, a participação no programa WITS foi relacionada a declínios mais rápidos na vitimização física e relacional em comparação com escolas do grupo controle. A partir dos níveis de pré-teste, as taxas de vitimização física e relacional reduziram em todas as coletas de dados (T2 e T3) sugerindo que a maior duração do programa é importante para reduzir a vitimização. Já em relação ao grupo controle, as taxas de vitimização mostraram uma mudança rápida, mas não significativa, depois de controlar o sexo e a renda familiar. Desse modo, os pesquisadores conseguiram indicar que a participação no programa WITS foi responsável pelo declínio geral significativo nas trajetórias de vitimização do grupo de intervenção.

No Brasil, um importante estudo envolvendo 7.757 estudantes entre 11 e 16 anos, de 11 escolas do Rio de Janeiro, foi desenvolvido pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (ABRAPIA), nos anos de 2002 e 2003. A pesquisa visou identificar situações de *bullying* e, partindo dos resultados do estudo (pré-teste), mobilizou, orientou e engajou a comunidade escolar em torno do assunto, por meio de encontros periódicos com professores – (representantes das escolas) e com alunos (representantes de classes), que exerciam liderança e multiplicavam o conhecimento nas suas escolas. Disponibilizou materiais informativos para professores, alunos e pais. Além disso, a coordenação do programa mantinha contato sistemático com as escolas para acompanhar o desenvolvimento das atividades. Ao final do programa, foi realizado pós-teste e verificadas alterações significativas, havendo redução na incidência de *bullying* (Lopes Neto, Monteiro Filho, & Saavedra, 2003).

Lopes et al., (2008) desenvolveram um projeto de extensão universitária em que foram realizadas oficinas com estudantes de ensino médio de cinco escolas e com estudantes de 5.º e 6.º ano de uma escola, além de reuniões com 35 professores. As oficinas e reuniões ocorreram

com periodicidade semanal, sendo abordados os seguintes assuntos: violência escolar e ações pedagógicas, direitos humanos e articulação comunitária. Foi uma ação considerada importante por alunos e professores. Outra estratégia utilizada foi uma articulação entre diversas secretarias (Justiça, Saúde, Educação, Cidadania, Direitos Humanos) visando prevenir a violência, tendo como objetivo pesquisar o quanto ela ocorre, suas características e atuar no problema, verificando ainda possíveis variáveis correlacionadas, como por exemplo, o uso de drogas. A proposta foi apresentada para uma Secretaria de Educação, no entanto não descreve como ocorreu a implantação.

Stelko-Pereira (2012) desenvolveram o Programa Violência Nota Zero com o objetivo de capacitar professores e gestores para identificar situações de violência na escola e planejar e executar ações que visassem diminuir a incidência. O programa foi desenvolvido em uma escola pública da cidade de São Paulo. O programa teve a participação de 41 professores do ensino fundamental ciclo II (6.º ao 9.º ano) e de 2 dirigentes da escola, em encontros quinzenais com 90 minutos de duração cada, durante um semestre, totalizando 12 encontros. Os encontros foram planejados com base em fatores de risco e proteção à violência escolar, sendo utilizada a abordagem comportamental. As atividades consistiam em apresentar aos participantes prováveis contingências mantenedoras de comportamentos inadequados dos alunos para que os professores o discriminassem e atuassem de modo a inibi-lo, promovendo e reforçando comportamentos positivos. O delineamento do estudo foi experimental, com pré-teste, pós-teste, follow-up após 8 meses e utilização de grupo controle. Foram coletadas informações com alunos e professores do grupo de intervenção e controle, pré e pós-intervenção, mas as medidas de follow-up apenas na escola onde ocorreu a intervenção. Ao total, participaram da avaliação 71 estudantes e 15 professores. Os alunos responderam duas escalas: escala de violência escolar e escala de engajamento acadêmico. Já os professores responderam a três escalas: escala de violência escolar, questionário de saúde geral e questionário de atitudes do funcionário em contexto escolar. Os resultados apontaram uma diminuição significativa de autoria de violência segundo alunos e aumento de saúde geral dos funcionários logo após a intervenção na escola alvo.

Gutstein (2012) descreve um “Programa de Intervenção na Escola com Indicativos de *Bullying*”. Trata-se de uma pesquisa quantitativa desenvolvida em uma escola pública de ensino fundamental. Foram desenvolvidos 15 encontros, sendo nove com alunos, três com pais e três com professores. Foi aplicado um questionário adaptado pela autora e realizado pré-teste, pós-teste e follow-up. Participaram da pesquisa 25 alunos, 13 pais e 12 professores. Os encontros foram trabalhados de forma vivencial, com dinâmicas diversas, vídeos e rodas de conversa. Os

encontros com os alunos abordaram temas como: comportamento pró-social, habilidades sociais, autoconhecimento, conhecimento do outro, autoestima, interação positiva, responsabilidade, empatia, amizade, respeito, autocontrole, assertividade, tolerância, controle da raiva, *bullying*, comportamento moral. Os encontros com os pais e com os professores abordaram os mesmos temas: comportamento humano e *bullying*; práticas parentais positivas e negativas; modelo coercitivo e comportamento moral. Através da avaliação quantitativa no pré e pós-teste e follow-up, por meio do teste não paramétrico de Wilcoxon, verificou-se redução significativa nos indicativos de *bullying*. Também houve avaliação qualitativa e os participantes realizaram devolutivas positivas sobre o programa.

Pingoello (2012) desenvolveu um estudo que teve como objetivo realizar ações educativas visando à prevenção e intervenção ao *bullying* escolar. Os participantes foram alunos de cinco turmas do 6.º ano de uma escola pública do estado de São Paulo e oito professores que lecionam nestas turmas. Para o desenvolvimento e avaliação da intervenção foram realizadas observações e aplicações de questionários nos alunos e professores. As ações educativas foram desenvolvidas por meio de encontros com os professores. Os conhecimentos adquiridos nos encontros formaram a base de atuação dos professores nas realizações de atividades anti-bullying em sala de aula com a participação dos seus alunos. Desse modo, esta intervenção foi dividida em duas partes. Primeiramente, foram realizadas durante dez semanas reuniões com os professores para trabalhar os seguintes temas: conceito e caracterização do *bullying*; identificando o *bullying* na sala de aula; fundamentação teórica da prevenção e intervenção ao *bullying* escolar; dificuldades em se implantar um projeto anti-bullying no contexto escolar; conceituações das diferentes manifestações da violência escolar; compreensão e análises de casos; propostas de procedimentos interventivos anti-bullying; planejamento e definição das ações educativas. Já a segunda parte consistiu no trabalho anti-bullying realizado com os alunos, pelas professoras, sob a coordenação da pesquisadora. Os resultados encontrados apontaram que houve mudanças relativas à prática de *bullying* em sala de aula tanto nos comportamentos dos estudantes como nos comportamentos dos docentes e que as ações educativas resultaram em contribuições para a melhoria do clima em sala de aula.

Enfim, como apresentado acima, os programas e intervenções que de alguma forma envolveram a formação de professores se mostram eficazes na redução da violência escolar. Entretanto, apesar da importância da realização dessas intervenções, para que seja possível combater a violência e prevenir a vitimização entre pares e o *bullying*, os estudos nessa área ainda são incipientes, principalmente as pesquisas nacionais (Alliprandini, & Sodré, 2014).

2.4 Professores diante da vitimização entre pares: ações, crenças e percepção de autoeficácia.

Como ressaltado acima, a violência é um dos problemas que vem atingindo as escolas brasileiras e gerando graves consequências. Dentre os diversos tipos de violência escolar, os comportamentos agressivos entre pares são uma das grandes preocupações da equipe gestora e, principalmente, dos docentes. Estes enfrentam desafios, muitas vezes diários para lidar com os agressores, com as vítimas e demais envolvidos das situações violentas, o que significa menos tempo dedicado ao processo de ensino e aprendizado, bem como ao desenvolvimento integral dos estudantes (Yoon, & Kerber, 2003).

Contudo, diante desse processo de vitimização ou *bullying* dentro das escolas, as ações docentes são essenciais, tanto na prevenção quanto no enfrentamento, pois são figuras de referência para os alunos e, portanto, devem ser uma liderança positiva dentro do ambiente escolar (Nicolaidis et al., 2002).

Estudos apontam que a maneira como um professor reage em casos de intimidação é muito importante (Oldenburg et al., 2016; Nicolaidis et al., 2002; Grumm, & Hein, 2012; Troop-Gordon, & Ladd, 2015; Zanden, Denessen, & Scholte, 2015; Hektner, & Swenson, 2011). Pois, as ações docentes podem afetar o nível de interações violentas no ambiente escolar e a forma como os alunos lidam com essas interações (Kochenderfer-Ladd, & Pelletier, 2008; Yoon, & Kerber, 2003; Yoon, & Bauman, 2014).

Para que seja possível desenvolver uma intervenção eficaz, que auxilie os docentes a prevenirem e enfrentarem a vitimização entre pares é essencial, primeiramente, conhecer como os professores estão lidando com o problema e quais são os fatores que aumentam a probabilidade de um professor intervir em uma situação de agressão (Troop-Gordon, & Ladd, 2015).

Infelizmente, os estudos que apontam as estratégias utilizadas por professores diante da vitimização entre pares ainda são incipientes, principalmente, no Brasil (Yoon, Bauman, Choi, & Hutchinson, 2011; Cunha, 2012; Oliveira, Bazon, & Cecilio, 2013; Castilho, 2010; Burger et al., 2015; Tamar, 2005; Sairanen, & Pfeffer, 2011; Bauman, Rigby, & Hoppa, 2008; Bergamo, & Cunha, 2016).

No Brasil, Cunha (2012) desenvolveu uma pesquisa que buscou descrever as atitudes e respostas específicas utilizadas por professores brasileiros diante da vitimização entre pares. Participaram deste estudo setenta docentes e os resultados mostraram que: 1,8% realizaria acompanhamento da situação; 3,3% não realizaria nenhuma intervenção; 5,2% envolveria os

pares; 7,5% ofereceria suporte; 13,1% procuraria desenvolver habilidades sociais; 18,5% usaria o diálogo; 19,9% envolveria outros adultos, por exemplo, pais e coordenação; 25, 8% aplicaria alguma ação disciplinar. Mostrando que a maioria dos docentes apresentam ações punitivas para lidar com o problema.

Já Oliveira, Bazon e Cecilio (2013) realizaram um estudo com dez professores do sexto ano do ensino fundamental, de uma escola pública brasileira e os resultados mostraram que as formas de intervenção propriamente ditas, segundo os relatos obtidos dos professores, puderam ser divididas em nove categorias: discussão do tema com os alunos; comunicação aos pais; propostas de pesquisa e apresentação do tema aos demais alunos; encaminhamento da questão à direção; apresentação das regras escolares; proibição dos comportamentos de *bullying*; omissão; transferência da responsabilidade; e atribuição do fenômeno à existência de famílias inadequadas. Esse estudo verificou que os docentes, na maior parte das vezes, privilegiam a discussão e a problematização dos comportamentos de agressão com os alunos envolvidos e com a turma em sua totalidade, com vistas a conscientizá-los das consequências negativas dos atos praticados e a oferecer outros esclarecimentos sobre o ocorrido.

Bergamo e Cunha (2016) também realizaram uma pesquisa com o objetivo de investigar as estratégias de intervenção docente. Participaram do estudo 50 professores, de escolas particulares e públicas, da cidade de Joinville - SC. As estratégias mais indicadas foram dialogar, acompanhar, mediar e oferecer suporte. Já a menos indicada foi ignorar.

De acordo com a literatura, também é possível afirmar as crenças dos professores sobre *bullying* e vitimização podem influenciar suas ações para enfrentar e prevenir este problema (Troop-Gordon, & Ladd, 2015; Kochenderfer-Ladd, & Pelletier, 2008; Hektner, & Swenson, 2011).

Um estudo de Kochenderfer-Ladd and Pelletier (2008), utilizando o paradigma de Troop and Ladd (2002), dividiu as crenças em três categorias: assertivas, de esquivas e normativas. As crenças normativas dizem respeito ao professor que acredita na agressão como um comportamento natural do desenvolvimento humano. As crenças assertivas resumem-se ao professor ter a concepção que o *bullying* não aconteceria caso as crianças soubessem se defender. E as de esquivas consistem na crença de que as crianças não seriam vitimizadas se ficassem afastadas do agressor (Kochenderfer-Ladd, & Pelletier, 2008; Troop-Gordon, & Ladd, 2015).

Pesquisas explicitam que docentes que apresentam crenças mais normativas sobre o *bullying*, são menos propensos a chamar atenção dos agressores e tendem a utilizar estratégias mais passivas para resolver as interações violentas. (Troop-Gordon, & Ladd, 2015). A literatura

também aponta que docentes que acreditam que a vitimização entre pares é algo natural do desenvolvimento, tendem a ignorar os episódios de agressão. (Hektner, & Swenson, 2011; Kochenderfer-Ladd, & Pelletier, 2008; Oldenburg et al., 2015; Spelage, 2015). Já professores que tem uma visão mais assertiva, que compreendem o *bullying* como um problema grave, tendem a se empenhar para cessar as agressões. (Grumm, & Hein, 2012).

Os professores que acreditam que as crianças não seriam vitimizadas se procurassem se afastar de crianças agressivas, são mais propensos a tomar medidas dirigidas a ajudar as vítimas. Neste caso, procurando ajudá-las a ficar longe do agressor, por exemplo, modificando a organização da sala de aula ou simplesmente as aconselhando a se afastarem e encontrarem outras crianças para se relacionarem (Kochenderfer-Ladd, & Pelletier, 2008). Um estudo realizado por Troop-Gordon and Ladd (2015) apontou que as crenças podem ter um efeito positivo ou uma relação negativa com os comportamentos agressivos das crianças, contudo, isto vai depender da maneira como o professor se relaciona com a sua crença. De acordo com esse estudo, as crenças dos professores explicaram uma pequena parte da variância nas estratégias de intervenção dos professores. Os autores explicitaram que o efeito final das crenças pode ser moderado por alguns fatores adicionais como, por exemplo, pelo clima escolar e pelas políticas públicas. Entretanto, um estudo desenvolvido por Kochenderfer-Ladd and Pelletier (2008) afirma que crenças dos professores são indicadores poderosos de como eles decidirão intervir nas interações agressivas.

Apesar de não se ter um consenso a respeito do tamanho do impacto das crenças apresentadas pelos docentes diante das atitudes e níveis de vitimização, é possível afirmar que estas podem interferir de alguma maneira nos comportamentos de todos os envolvidos nos processos de agressão e podem promover novos contornos para as atitudes de agressores, vítimas e espectadores, inibindo ou estimulando a violência. Desse modo, para Espelage (2015), esforços de prevenção nas escolas devem incluir a avaliação de crenças dos professores sobre vitimização entre pares.

Outra variável que tem impacto na ação dos professores diante das situações de agressões é a percepção de autoeficácia (Yoon, 2004; Yoon, & Bauman, 2014). Esta pode ser definida como “um julgamento da própria capacidade de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de performance” (Bandura, 1986, pg. 391). A autoeficácia indica a postura que o indivíduo terá diante de determinadas situações, principalmente, diante de situações complexas (Bandura, 1977). Uma pesquisa desenvolvida por Boulton (1997) apontou que independentemente do tempo de serviço, da experiência profissional, os professores não se mostram confiantes em sua capacidade de lidar com o *bullying*. Outros estudos apontaram,

como importantes preditores de intervenções de professores diante de interações violentas entre pares, a autoeficácia, junto com o nível de percepção de severidade da situação (Cunha, 2012; Yoon, 2004).

Como apontado anteriormente, ainda existem poucos estudos internacionais e, principalmente, nacionais sobre quais estratégias são utilizadas por professores diante da vitimização entre pares, sobre o quanto essas estratégias impactam no comportamento ou na probabilidade de comportamento agressivos dos alunos (Troop-Gordon, & Ladd, 2015), bem como no que é determinante para que um professor realize uma intervenção (Cunha, 2012; Ellis, & Shute, 2007; Kochenderfer-Ladd, & Pelletier, 2008; Oldenburg et al., 2015; Troop-Gordon, & Ladd, 2015; Yoon, 2004). Desse modo, estudos que analisem cuidadosamente as respostas dos professores diante desse problema podem ser de grande validade, para que seja possível compreender quais ações estão sendo realizadas, se estão adequadas ou não e qual o impacto no comportamento dos alunos. Servem também para compreender o que leva os docentes a apresentarem ou não determinados comportamentos diante das agressões entre estudantes (Yoon, & Kerber, 2003).

2.5 Vitimização entre pares: estratégias docentes de prevenção e enfrentamento.

Os professores devem desempenhar um papel central na luta contra os comportamentos agressivos, pois, dentro da escola, são os adultos de maior proximidade e referência para os alunos. (Nicolaidis et al., 2002). As ações docentes direcionadas ao *bullying* são essenciais, pois é um dos fatores que reduzem as consequências negativas da vitimização (Flaspohler, Elfstrom, Vanderzee, Sink, & Birchmeier, 2009). Já a não intervenção dos professores pode transmitir a imagem de que comportamentos agressivos são tolerados (Morgan, 2012). Entretanto, é importante ressaltar que, para realizar um trabalho eficaz de prevenção e intervenção diante do *bullying* e da vitimização, não é suficiente apenas o envolvimento dos docentes, é necessário a realização de um trabalho conjunto envolvendo todos os agentes escolares: estudantes, famílias, comunidade, equipe gestora e professores. (Silva, Oliveira, Bazon, & Cecílio, 2013).

Espelage, & Swearer (2008) expõem que existem três tipos de intervenção: a primária, a secundária e a terciária. Aplicado ao problema do *bullying*, o objetivo da prevenção primária é reduzir o número de novos casos. A ideia é que, através de toda a escola e estratégias de toda a sala de aula, novos incidentes de *bullying* podem ser prevenidos. Já as estratégias de

prevenção secundárias são destinadas a reduzir o envolvimento em *bullying*. Por fim, o objetivo da prevenção terciária é reduzir complicações, a gravidade e a frequência dos comportamentos de *bullying*.

Lidar com os comportamentos agressivos tornou-se um desafio cotidiano para a maioria dos docentes, o que afeta a dedicação que deveriam disponibilizar para o processo de ensino e aprendizagem (Yoon, & Kerber, 2003). Um estudo desenvolvido por Ferreira, Rowe e Oliveira (2010) mostrou que docentes apresentam sentimentos de impotência e de angústia diante das situações de agressão e que possuem consciência do desgaste emocional que esses problemas podem causar. A vitimização não gera consequências negativas apenas para os estudantes, mas também afeta a saúde, a produtividade e o prazer de lecionar dos professores. (Abramovay, & Rua, 2003; Batista, & Pinto, 2006). Contudo, apesar da vitimização entre pares e do *bullying* serem grande desafio para os docentes, existem diversas estratégias e atitudes que podem auxiliá-los a diminuir os índices desses tipos de violência na escola (Grumm, & Hein, 2012, Swearer et al., 2009).

Os professores, primeiramente, têm que reconhecer que a vitimização e o *bullying* acontecem em sala de aula em altos níveis (Cunha, 2009; IBGE 2012, 2016) e, muitas vezes, de forma tão sutil que pode passar despercebida. Pois podem acontecer formas físicas, verbais e relacionais de agressão. Sendo que a relacional caracterizada, principalmente, pela exclusão social tornar-se mais difícil de ser verificada. Em segundo lugar, eles precisam reconhecer que talvez tenham certa dificuldade em identificar quem está envolvido em uma dinâmica de vitimização (Holt, & Keyes, 2004, como citado em Swearer et al., 2009).

Em vista disso, para um trabalho anti-bullying ser eficaz é necessário informar os professores sobre o fenômeno (Ellois, & Shute, 2007; Nicolaidis et al., 2002). Para que, após terem conhecimento sobre o assunto, possam ajudar a desenvolver uma política contra a vitimização na escola, auxiliar na organização curricular para aumentar a conscientização sobre o *bullying*, dar apoio às vítimas, auxiliar no desenvolvimento de comportamentos assertivos, incentivar o apoio entre os pares e favorecer uma relação entre família e escola (Nicolaidis et al., 2002). Enfim, a literatura explicita que professores possuem um papel importante no desenvolvimento de ações contra o *bullying* e, por isso, também necessitam ser alvo de intervenção. (Veenstra, Lindenberg, Huitsing, Sainio, & Salmivalli, 2014; Yoon, & Bauman, 2014). Em relação à formação dos professores, para prevenir e enfrentar esse problema, é necessário estar atento a algumas questões. Como, por exemplo, ter consciência de que as características individuais dos docentes influenciam em como estes vão lidar com o *bullying* (Kochenderfer-Ladd, & Pelletier, 2008; Oldenburg et al., 2015; Troop-Gordon, & Ladd, 2015),

assim é importante que em programas de intervenção estes tenham a oportunidade de desenvolver competências de gestão de sala de aula, de refletir sobre suas atitudes, crenças e outras convicções. Porém, de acordo com a literatura, apenas instrumentalizar teoricamente os docentes a respeito da definição do problema não é suficiente, estes também precisam ser ensinados sobre como utilizar estratégias concretas diante da agressão entre os alunos (Troop-Gordon, & Ladd, 2015).

Psicólogos escolares e educadores podem ajudar os professores a refletirem sobre suas atitudes e crenças e ensinar conhecimentos sobre o *bullying*, demonstrando opções sobre como reagir em casos de vitimização. Se os professores começarem a emitir comportamentos mais eficazes em relação à gestão da sala de aula, proporcionando um ambiente escolar mais positivo, isso se caracteriza como uma mudança importante que contribui para a prevenção da violência atuando como ponto de partida para abordagens mais sistêmicas, poderosas e eficazes contra o *bullying* nas escolas (Grumm, & Hein, 2012).

Apesar dos docentes acreditarem que estão auxiliando os alunos a lidarem com maioria das situações de vitimização e conflito em sala de aula, no cotidiano escolar as ações de intervenção são realizadas com pouca frequência (Craig, Pepler, & Atlas, 2000). Isso pode acontecer devido aos docentes não estarem preparados para lidar com esses tipos de violência, por não possuírem instrumentos, conhecimentos e técnicas de manejo. (Berger, & Lisboa, 2009; Oldenburg et al., 2015).

2.5.1 Estratégias de prevenção.

A prevenção se faz com a informação tanto para professores como para alunos, informando-os sobre os conceitos e formas de manifestação do *bullying*, promoção do entendimento de regras necessárias para a boa convivência social, respeito aos direitos do outro, atitudes proativas, colaborativas e solidárias que podem ser vinculados à atividades escolares e extracurriculares, desenvolvidas em projetos ou eventos, envolvendo os alunos e a comunidade escolar. (Pingoello, 2012, p. 49).

No que diz respeito às estratégias docentes, a primeira para prevenir agressões entre estudantes deve ser realizada no início do ano letivo e diz respeito ao estabelecimento de combinados e exposição das regras da escola. A escola precisa ter regras claras, consistentes e coerentes de comportamentos, que não explicitem apenas quais serão as consequências caso as

regras não sejam obedecidas, mas também quais serão as condutas desejáveis (Martins, 2011; Pearce, & Thompson, 1998; Silva et al., 2013). Assim,

Quando se fala em estabelecer regras para a boa convivência escolar não está se falando apenas do que é proibido e das sanções a serem aplicadas no caso da quebra de alguma regra. Fala-se também em sistematizar ações, formas de atendimento individualizado e grupal, ações a serem adotadas pela escola, atividades a serem desenvolvidas com os alunos, conceituação do que se entende por violência escolar e indisciplina, quais os procedimentos que devem ser adotados antes que qualquer encaminhamento seja realizado e estabelecer quais serão os momentos em que o encaminhamento será necessário. São todos procedimentos intrinsecamente ligados com as ações educativas e estas surgem nos discursos dos professores, mas não são aplicados ou aderidos por todos, presumimos que isso ocorre pelo fato desses procedimentos não estarem documentados, sistematizados e organizados em ações de responsabilidade efetiva dos professores e equipe pedagógica (Pingoello, 2012).

Professores e alunos devem trabalhar de maneira colaborativa para estabelecer guias de direção sobre comportamentos respeitosos e desrespeitosos, ou seja, estabelecer regras de conduta. Esse trabalho em conjunto faz-se importante, pois, desse modo, todos os estudantes poderão ter a sensação de pertencimento na sala de aula (Swearer et al., 2009). Entretanto, a criação de normas em conjunto vai exigir consenso e um processo de reflexão (Fernández, & Pérez, 2005).

A negociação e o processo de tomada de decisão, que á primeira vista podem simbolizar maior tarefa para a sobrecarregada jornada do professor, na realidade pode converter-se a longo prazo no instrumento que proporciona menos esforços e maior compreensão. Os acordos em grupo repartem a responsabilidade e criam um colchão balsâmico onde se assentam os conflitos que vão surgindo. (Fernández, & Pérez, 2005, p. 94).

No momento de estabelecimento das regras e combinados já é possível introduzir a temática da vitimização entre pares e do *bullying*, expondo o quanto esses tipos de violência são prejudiciais e quais consequências os agressores podem sofrer, conscientizando os alunos que ajudar a um estudante que sofre *bullying* é primordial (Swearer et al., 2009). Estudantes que não participam do *bullying* de maneira direta, ou seja, as testemunhas e a equipe escolar, podem fazer uma diferença significativa no combate ao *bullying*. Escolas onde equipe, pais e estudantes criam normas comuns e caminhos para lidar com o *bullying* podem atingir reduções substanciais na vitimização (Astor, & Mayer, 2013). É importante ressaltar que regras devem incluir a noção de que o *bullying* não é um comportamento respeitável. Sendo geralmente colocadas na classe, estas devem ser referenciadas frequentemente quando o *bullying* ou qualquer conflito entre pares acontecer. Estudantes e professores devem também determinar, de maneira conjunta, as consequências quando essas regras forem desrespeitadas. É muito

interessante propor reuniões de classe para que esses combinados possam ser revistos. Na sala de aula, as emoções devem ser discutidas e estratégias de solução de problemas devem ser adaptadas e modeladas. Educadores devem conhecer seus estudantes: grau de status social, quem é deixado de lado e quem é visto como líder são informações importantes e que devem ser levadas em consideração para uma ação anti-bullying (Swearer et al., 2009). É essencial buscar a criação de um clima escolar baseado no companheirismo entre os colegas, desenvolvendo esforços escolares para focar na grande variedade de contexto e trabalho com pares, com o propósito de desencorajar qualquer tipo de comportamento de intimidação, agressividade e exclusão social (Astor, & Mayer, 2013; Yoon, & Kerber, 2013).

Grupos cooperativos são uma boa estratégia a ser utilizada, mas os membros devem variar com o tempo, para promover uma variedade de interação entre as crianças. (Martins, 2011; Swearer et al., 2009). Uma vez que essa atmosfera seja criada, os professores devem selecionar um programa de intervenção ao *bullying* que foque em sua caracterização, em seus efeitos e nos vários papéis que os estudantes podem assumir dentro da prática de *bullying* (Swearer et al., 2009).

A intervenção deve dar atenção particular para empoderar e informar as testemunhas, com o objetivo de prevenir o *bullying*. A escola deve criar uma política e dinâmica real em que todos sejam responsáveis por lidar e combater o problema, ou seja, deve educar e envolver pais e outros membros da comunidade na identificação de comportamentos de *bullying* e na redução desses comportamentos. Para isso, é essencial promover oportunidades para que educadores, funcionários, estudantes e pais possam discutir assuntos relacionados à vitimização e as soluções dentro de contexto social e acadêmico (Astor, & Mayer, 2013). Para Lopes Neto (2005),

os programas anti-bullying devem ver as escolas como sistemas dinâmicos e complexos, não podendo tratá-las de maneira uniforme. Em cada uma delas, as estratégias a serem desenvolvidas devem considerar sempre as características sociais, econômicas e culturais de sua população. (p.169)

Como uma poderosa estratégia de redução de comportamentos agressivos e promoção de desenvolvimento psicossocial a literatura aponta a importância do treinamento de habilidades sociais na escola (Del Prette, & Del Prette, 2013; Fernández, 2005; Yoon, & Kerber, 2013). O termo habilidades sociais se refere a “diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas” (Del Prette, & Del Prette, 2013, p.31). Em relação à classificação das habilidades sociais, a literatura apresenta inúmeros

sistemas, alguns mais abrangentes e outros mais minuciosos. Del Prette e Del Prette (2013) propõem a divisão das habilidades sociais em sete classes, sendo elas: autocontrole e expressividade emocional; civilidade; empatia; assertividade; fazer amizades; solução de problemas interpessoais; habilidades sociais acadêmicas. Estas habilidades podem ser trabalhadas de maneira separada ou conjunta com as demais matérias do currículo e auxiliam os estudantes a desenvolverem maneira mais positivas de interação social.

Para prevenir agressões entre estudantes, Pearce and Thompson (1998) também aconselham a realizar a canalização da agressão em atividades formais, que seja possível ter um elevado nível de controle das interações. Segundo os autores, esportes e jogos competitivos têm o potencial de proporcionar uma excelente base para canalização e gestão de agressão. Outra abordagem muito importante é incentivar atividades que promovam comportamentos que são incompatíveis com a agressão, por exemplo, cuidar de plantas, animais ou pessoas.

Swearer et al. (2009) também apontam que dentre as estratégias para lidar com o *bullying* está a identificação dos agressores e a mensuração se eles conseguem canalizar o poder de liderança em outras atividades. Assim, os professores devem utilizar esses agressores em outras posições de lideranças, mas que sejam positivas. Exemplo, esses estudantes podem ser selecionados para serem mentores dos mais jovens, por meio de supervisão, e por meio dessas interações eles podem tender a interações mais positivas. Os professores também devem conversar com pais, eles precisam ter um diálogo aberto para a intervenção ser duradoura.

Para Olweus (1993), o primeiro pesquisador sobre o tema, uma intervenção eficaz para a prevenção do *bullying* deve também ser baseada na supervisão, ou seja, no acompanhamento do comportamento dos alunos em todos os ambientes da escola, bem como em nunca ignorar e intervir imediatamente diante de uma situação de vitimização.

No que diz respeito às características da relação professor-aluno, Zanden et al. (2015) apontam que os níveis de *Bullying* são menores nas salas de aula nas quais os professores possuem maior controle e estão mais próximos dos seus alunos.

2.5.2 Estratégias de enfrentamento

Para que seja possível enfrentar o *bullying*, primeiramente é importante que os estudantes percebam que seus professores possuem uma posição ativa contra as agressões, o que acontece quando os docentes têm normas anti-bullying e apresentam estratégias eficazes e

assertivas para lidar com o problema (Veenstra et al., 2014). Mas o que o professor pode fazer diante de uma situação de vitimização ou *bullying*?

Pesquisas apontam que aconselhar e possibilitar que as crianças fiquem afastadas dos agressores reduz o nível de vitimização em sala de aula, pois pode ser uma maneira de quebrar o ciclo das agressões. Uma estratégia eficaz seria a reorganização da sala de aula, pois, por impedir as crianças de se envolverem em agressões motivadas por uma intenção de retaliação, os professores podem estar fornecendo um período de reflexão que diminui a probabilidade de continuar o ciclo de agressões através de comportamentos de vingança (Kochenderfer, & Pelletie, 2008; Troop-Gordon, & Ladd, 2015). Assim, ao presenciar uma situação de vitimização entre pares ou *bullying*, a primeira atitude deve ser oferecer apoio às vítimas e separá-las do agressor. O professor deve recomendar às vítimas que fiquem longe dos agressores e encontrem outras crianças para brincar. Contudo, além do aconselhamento, o professor precisa se envolver de maneira ativa para garantir que os agressores não irão se aproximar novamente das vítimas.

Na pesquisa realizada por Kochenderfer-Ladd and Pelletier (2008), os resultados indicaram que alunos de quarta série seriam beneficiados com estratégias de programas de intervenção dirigidos a ensinar-lhes a resolução de problemas, competências sociais, bem como formas de controlar as emoções, essencialmente a sua raiva e refrear as suas tendências de vingança. Para Neto (2005), as ações de combate aos comportamentos agressivos na escola “devem priorizar a conscientização geral; o apoio às vítimas de *bullying*, fazendo com que se sintam protegidas; a conscientização dos agressores sobre a incorreção de seus atos e a garantia de um ambiente escolar sadio e seguro” (p.169).

Pearce and Thompson (1998), do mesmo modo, expressam que é muito importante dar apoio às vítimas do *bullying*. Estas devem se sentir seguras para relatarem as agressões e, para isso, precisam confiar nas autoridades. Os autores também expõem que é imprescindível criar uma consciência sobre o *bullying*, declarando que este é inaceitável na escola, sabendo-se que esse comportamento auxilia as crianças vitimizadas a falarem sobre o problema.

Já ao nível de intervenção individual com a vítima, pode ser interessante desenvolver com elas

algum tipo de treino de competências de assertividade, afirmação pessoal e regulação emocional, no sentido de diminuir os níveis de ansiedade e culpa que geralmente têm, ensiná-los a evitar as situações de risco e a pedir apoio aos colegas ou adultos, bem como a resistir às manipulações e ameaças de que são frequentemente alvo (Martins, 2011).

Em relação aos agressores, é importante ter consciência de que eles não devem ser tratados de maneira agressiva, pois comportamentos violentos servem apenas para perpetuar a violência. Assim, deve-se tomar muito cuidado com o nível de punição, pois, muitas vezes, ela envolve o sentimento de raiva, comportamentos agressivos ou humilhação, o que provavelmente a tornará ineficaz e pode até mesmo incentivar ainda mais o *bullying*.

De acordo com Wong (2004), as estratégias punitivas, como repreender agressores, convocar os familiares e a suspensão, são ineficazes. Eles defendem que é necessário focar nas estratégias de prevenção, como investir no treinamento de habilidades sociais e no fortalecimento das relações com os pais e professores. De acordo com Rigby (2014), as estratégias punitivas não promovem o engajamento entre os alunos envolvidos no *bullying*.

Uma estratégia eficaz apontada pela literatura é o diálogo indutivo feito de forma individual, enfatizando que na escola não são aceitáveis determinados comportamentos. É importante que esta conversa leve à reflexão sobre as consequências do comportamento de intimidar ou agredir, tentando fazer com que o agressor se coloque no lugar da vítima, procurando desenvolver empatia. O agressor também deve receber as sanções estabelecidas nas regras escolares (Martins, 2011; Pingoello, 2012). Entretanto, o que na maioria das vezes os professores realizam em relação aos agressores são conversas em tons acusatórios, os famosos “sermões”. Os quais se caracterizam geralmente por monólogos, nos quais apenas o docente se expressa (Pingoello, 2012).

O agressor, muito mais do que ouvir, precisa falar, ele tem que se expressar para promover a reflexão e consequentemente as mudanças desejadas. O sermão não acrescenta nada ao aluno, principalmente quando utilizado na frente de toda a turma, revelando a todos o poder de mobilização do agressor e aumentando a exposição e fragilidade da vítima (Pingoello, 2012, p.50).

Para Swearer et al. (2009), os alunos envolvidos em *bullying* precisam ser ensinados a ter relações sociais mais saudáveis, ao contrário de serem punidos pela sua falta de habilidade social. Pearce and Thompson (1998) defendem que a consequência mais efetiva é insistir que o agressor faça as pazes com a vítima e se redima pelo sofrimento causado. Ressalta-se, portanto, que há maneiras diferentes de um valentão fazer reparações a uma vítima. Por exemplo: realizando um pedido de desculpas (público, privado ou por escrito). A supervisão das crianças também é crucial para prevenir e combater o *bullying*. Após um episódio de intimidação a supervisão deve ser suficiente para proteger potenciais vítimas (Pearce, & Thompson, 1998).

Já em relação a uma intervenção individual com as crianças e jovens que praticam e sofrem o *bullying* é importante construir uma relação significativa, verdadeira e de confiança e trabalhar habilidades específicas como: reconhecimento e expressão de emoções (principalmente da raiva) (Swearer et al., 2009).

Em relação às testemunhas, é importante conscientizá-las e orientá-las para que não reforcem os atos agressivos, mas sim que os denunciem. Sendo que, ao receber uma denúncia, o professor não pode ignorar, pois ao não considerarem a denúncia pode reforçar um clima de tensão, cumplicidade ou silêncio (Martins, 2011).

Um dos meios de abordar o assunto com os estudantes é por meio de histórias e textos. A utilização de história sobre agressões e intimidações tem se mostrado uma forma eficaz de abordar o assunto, proporcionar conscientização e exposição das situações reais (Gregory, & Vessey, 2004; Walton, 2011).

Outra estratégia citada pela literatura é a utilização das práticas restaurativas. (Rigby, 2014). Estas são formas de “gerenciamento de conflitos, através das quais um facilitador auxilia as partes direta e indiretamente envolvidas num conflito, a realizar um processo dialógico visando transformar uma relação de resistência e de oposição em relação de cooperação.” (Ministério Público, 2014). A utilização dessas práticas possibilitam um maior envolvimento dos alunos, contudo um problema que pode existir é o de não considerar que a vítima também pode ter realizado algum tipo de agressão, ser uma vítima provocadora, ou exercer uma pressão exacerbada sobre o agressor induzindo alternativas de reparação, o que interferirá na existência de uma relação autêntica entre a vítima e o agressor (Rigby, 2014). A pesquisa organizada por Thompson and Smith (2011), na Inglaterra, mostrou que os professores que utilizam essas estratégias conseguem acabar com o *bullying* em 73% dos casos, essa estratégia se mostrou mais eficaz que a utilização de punições.

Enfim, a literatura indica a utilização de estratégias não punitivas como sendo as mais eficazes para o enfrentamento das agressões entre estudantes. O diálogo, a mediação do professor e o acompanhamento das situações são estratégias apontadas como as mais assertivas, bem como focar no desenvolvimento de comportamentos incompatíveis com os violentos, por meio do desenvolvimento de habilidades sociais na escola.

3 MÉTODO

3.1 Participantes

A pesquisa envolveu 51 turmas, 1154 alunos e 36 professoras de 3.º ao 5.º ano do ensino fundamental de 11 escolas públicas, de período integral do município de Curitiba/PR. Dentre as professoras participantes da pesquisa, 33,3% lecionavam para o terceiro, 44,4% para o quarto e 22,3% para o quinto ano do ensino fundamental. A idade das participantes variou de 26 a 63 anos, com média de 40,91 (dp= 9,43), já o tempo médio de experiência, na área da docência, foi de 16,21 anos (dp=9,76). Em relação ao nível de formação, 22,2% possuíam apenas ensino superior, 72,2% especialização e 5,6% mestrado. Em relação à cor ou raça, 77,8% da amostra se autodeclarou branca, 19,4% parda e 2,8% amarela. Por fim, no que diz respeito ao período de realização da intervenção, 41,7% das professoras realizaram a intervenção no primeiro semestre de 2016 e 58,3% no segundo semestre de 2016.

Dentre os estudantes, 36,2% do terceiro ano, 31,8% do quarto ano e 32% do quinto ano do ensino fundamental. A idade dos alunos variou de 6 a 13 anos, com média de 9,11 (d.p.=1,08), sendo que 53,2% da amostra eram do sexo masculino e 46,8% do sexo feminino. Em relação à cor ou raça, 45,9% da amostra se autodeclarou parda, 40% branca, 10,2% preto, 2,9% indígena e 1% amarela. Dos alunos participantes da pesquisa, 1% declarou possuir alguma deficiência. Dentre estes, 27,3% declararam deficiência física ou motora, 36,4% cegueira ou baixa visão; 9,1% surdez e 27,3% outras deficiências. Os estudantes foram divididos em três grupos: A (intervenção primeiro semestre); B (intervenção segundo semestre); Controle. Do grupo A participaram 345 estudantes, 29,9% da amostra total, do grupo B participaram 530 estudantes, 45,9% da amostra e do grupo controle participaram 279 alunos, 24,2% da amostra total.

3.2 Instrumentos

Foram utilizados três questionários: dois direcionados as professoras e um para os alunos (investigando o perfil sociodemográfico, a qualidade da interação entre pares e o índice de agressões e vitimização).

3.2.1 Instrumento para investigação das práticas utilizadas por docentes diante da vitimização entre pares.

O primeiro questionário (Anexo A) que as professores responderam foi elaborado por Cunha e Bergamo (2016) e tem como objetivo investigar as estratégias de ação utilizadas diante da vitimização entre pares. O questionário é dividido em três partes. A primeira parte apresenta duas vinhetas ilustradas que representam incidentes de agressão direta e agressão indireta entre os alunos. Após cada vinheta, os professores são convidados a responder dois itens de questões fechadas. O primeiro item trata da percepção docente sobre: a necessidade de intervenção na situação; a gravidade do incidente; a autoeficácia para lidar com situações similares; a frequência de episódios similares em suas próprias escolas. O segundo trata de possíveis estratégias de intervenção utilizadas pelos professores diante das ilustrações apresentadas nas vinhetas. Foram apresentadas 26 estratégias específicas aos professores para que respondessem através de uma escala de quatro pontos (1 – concordo totalmente; 2 – concordo; 3 – discordo; 4 – discordo totalmente).

Para análise, essas estratégias são divididas 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 Tabela 1 apresenta por ordem alfabética cada categoria com suas respectivas estratégias específicas.

A segunda parte do questionário avalia: se o conteúdo vitimização entre pares ou *bullying* faz parte do currículo escolar; se há regras estabelecidas na escola e em sala de aula que possam nortear a conduta do professor; a percepção de segurança do professor na escola. Por fim, a terceira parte envolve aspectos sociodemográficos e questiona se os docentes já participaram de situações de vitimização enquanto alunos.

Tabela 1
Estratégias específicas de intervenção docente

<i>Categorias</i>	<i>Exemplos de estratégias específicas de intervenção docente</i>	<i>No. de Itens</i>
Ação disciplinar	Punir os envolvidos.	8
Acompanhar	Observar o(s) aluno(s) nos dias seguintes.	6
Dialogar	Deixar claro que o comportamento agressivo não é tolerado.	4

Envolver outros adultos	Chamar os pais ou responsáveis para uma conversa.	8
Envolver pares	Orientar outros alunos a ajudarem.	4
Ignorar	Não fazer nada.	6
Mediar	Discutir com os envolvidos opções para resolver a situação.	6
Oferecer Suporte (emocional)	Acolher o(s) aluno(s) e ouvi-lo(s)	6

3.2.2 Crenças dos professores em relação à vitimização e ao bullying.

Para a avaliação das crenças dos professores foi elaborado um questionário com base no trabalho de Kochenderfer-Ladd and Pelletier (2008). Esse instrumento, conforme apresentado na Tabela 2, é composto por 15 itens de crenças sobre *Bullying* e vitimização entre pares, divididos em três fatores: Crenças normativas (12 itens); Crenças de esquiva (2 itens); Crença assertiva (1 item). Os itens são avaliados em termos de frequência em uma escala tipo Likert, de quatro pontos: 1= discordo totalmente; 2=discordo; 3=concordo; 4=concordo totalmente.

Tabela 2

Crenças: normativas, assertivas e de esquiva

<i>Categorias</i>	<i>Exemplos dos itens</i>	<i>No. de itens</i>
Crença Assertiva	As crianças param de fazer <i>bullying</i> em um aluno que se impõe.	1
Crenças Normativas	A criança que sofre <i>bullying</i> deve aprender a se defender sozinha.	12
Crenças de Esquiva	Quando alguém sofre <i>bullying</i> a melhor alternativa é afastar-se dos colegas que o agrediram.	2

3.2.3 Percepção de autoeficácia dos professores em relação à vitimização e ao bullying.

Para avaliar a percepção de autoeficácia os itens do instrumento foram desenvolvidos no decorrer deste estudo. Esse instrumento, conforme apresentado na Tabela 3, é composto por seis itens. Os itens são avaliados em termos de frequência em uma escala tipo Likert, de quatro pontos: 1= discordo totalmente; 2=discordo; 3=concordo; 4=concordo totalmente

Tabela 3
Percepção de autoeficácia

<i>Categorias</i>	<i>Exemplos dos itens</i>	<i>No. de itens</i>
Autoeficácia	Eu posso lidar com sucesso com a situação, quando um dos meus alunos pratica <i>Bullying</i> com um colega.	6
	Eu sei usar estratégias para enfrentar o <i>bullying</i> e a vitimização entre pares	

3.2.4 Instrumento para investigação da agressão e vitimização entre pares

Para avaliar o índice de agressão e vitimização entre os alunos foi utilizada a Escala de Agressão e Vitimização entre Pares (EVAP) desenvolvida por Cunha, Weber e Steiner, (2009). Essa escala é de autorrelato, para que o estudante responda baseado em sua experiência de relação com os colegas. A escala possui enunciados que descrevem comportamentos agressivos específicos que podem existir no ambiente escolar, constam dezoito possíveis situações de envolvimento na vitimização entre pares, conforme apresentado na Tabela 4, que representam quatro categorias de análise: agressão direta, agressão relacional, agressão física indireta e vitimização. A dimensão “agressão direta” “inclui formas de agressão diretas físicas (empurrar, chutar ou dar socos), verbais (provocar, ameaçar, xingar) e uma forma que descreve a reação do participante em resposta a ataques iniciados por outros (revidar).” (Cunha et al., 2009, p.04). A dimensão “agressão relacional” “inclui comportamentos que prejudicam o relacionamento da vítima com outros pares (excluir, apelidar, encorajar a brigar, depreciar)” (Cunha et al., 2009, p.04). Já a categoria agressão física indireta “inclui comportamentos negativos e agressivos direcionados a objetos pertencentes a outro colega” (Cunha et al., 2009, p.04). E a categoria “vitimização” diz respeito a “todos os comportamentos agressivos dos quais o participante tenha sido alvo” (Cunha et al., 2009, p.04).

Os itens da escala são avaliados em escala Likert de 4 pontos medindo a frequência dos comportamentos estudados (1=nunca; 2=quase nunca; 3=quase sempre; 4=sempre).

Contudo, antes de preencherem a escala, os estudantes responderam um questionário com questões sociodemográficas (ano de nascimento, identificação racial, turma e período que estuda).

Tabela 4
Categoria e itens da EVAP

<i>Categorias</i>	<i>Itens</i>	<i>No. de Itens</i>
Agressão direta	Provocar colegas.	5
	Revidar agressão.	
	Dar empurrões, chutes ou socos.	
	Fazer ameaças.	
	Xingar	
Agressão relacional	Excluir de grupos ou brincadeiras.	4
	Colocar apelidos depreciativos.	
	Encorajar outros a brigarem.	
	Fazer comentários depreciativos.	
Agressão física indireta	Roubar/mexer em coisas dos colegas	1
Vitimização	Ser alvo de provocações.	8
	Receber empurrões, chutes e socos.	
	Receber ameaças.	
	Ter propriedade roubada ou danificada.	
	Receber xingamentos.	
	Ser excluído do grupo.	
	Receber apelidos depreciativos	
Ser alvo de comentários depreciativos.		

3.3 Procedimentos de coleta de dados.

Primeiramente foi realizado o contato com a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Curitiba com a intenção de firmar uma parceria com a Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais (CANE), responsável pelo desenvolvimento do projeto “*Bullying não é brincadeira*”, nas escolas de ensino fundamental de Curitiba. Essa parceria implicou na realização de uma pesquisa em onze escolas de período integral da rede e na oferta de um curso de oito horas para professores. Após a autorização da prefeitura de Curitiba foi encaminhado o projeto de pesquisa para o comitê de ética. Depois da autorização do comitê (CAEE-54404616.0.0000.0102), foi realizado um sorteio para selecionar quais escolas integrais participariam da pesquisa. A opção por realizar a pesquisa nas escolas de período integral foi

devido a uma exigência da Secretaria de Educação. Concluída a randomização, a pesquisadora entrou em contato, por telefone, com os diretores das escolas sorteadas e realizou o convite para que a escola participasse da pesquisa e do curso. Também foi enviado por e-mail o termo de parceria com a CANE e um resumo do projeto de pesquisa. Os diretores que demonstraram interesse realizaram o convite aos professores. Após receber as respostas dos diretores, a pesquisadora visitou as instituições para entregar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos alunos (Anexo D) e dos professores (Anexo E). A pesquisadora foi até as salas de aula e conversou com os alunos e professores, explicando e esclarecendo dúvidas sobre a pesquisa. O TCLE dos alunos foi enviado pela agenda para que os pais ou responsáveis autorizassem. As escolas também encaminharam um informativo aos pais, com um resumo da pesquisa. Assim, participaram aqueles professores que se sentiram confortáveis com o estudo e manifestarem o desejo de participação por meio da assinatura do TCLE para Professores, e os alunos que devolveram o TCLE assinado por seus pais ou responsáveis.

No mesmo dia da entrega do TCLE foi agendada a data da primeira coleta de dados (T1). Esta foi realizada por uma equipe de pesquisadores e os questionários dos alunos foram preenchidos por meio de dispositivos eletrônicos (tablets). O questionário foi preparado com ajuda do Software KoboToolbox, desenvolvido pela Iniciativa Humanitária da Universidade de Harvard. Já as professoras preencheram dois questionários impressos sobre as estratégias docentes diante da vitimização entre pares, sobre crenças e percepção de autoeficácia. Algumas professoras preencheram o seu questionário juntamente com seus alunos. Porém, devido a outras atividades escolares ou por não estarem na escola no dia da aplicação, algumas professoras preencheram separadamente.

Após o preenchimento do questionário pelas professoras e alunos, as docentes foram divididas, por conveniência, em dois grupos: Intervenção (grupo A); Controle (grupo B). Foram realizadas coletas de dados em 59 turmas, contudo apenas 42 professoras realizaram o curso. Dessas professoras, quatro assistiram apenas o primeiro encontro e duas apenas o segundo encontro. Para a análise de dados foram utilizados apenas dos dados das professoras que participaram dos dois encontros e os dados das turmas das professoras que participaram de apenas um encontro foram excluídos. Quatro professoras que realizaram o curso no segundo semestre lecionavam para duas turmas e duas professoras que participaram do curso no segundo semestre eram regentes da mesma turma. No decorrer do ano letivo, por problemas de saúde ou por incompatibilidade com os horários do curso, onze professoras desistiram da pesquisa. Assim, formou-se um grupo de turmas que não passaram por nenhuma intervenção ao longo do ano (grupo C), mas que tiveram os dados dos alunos coletados.

No mês de maio/2016, foi realizada a intervenção com o grupo A. Após um mês da realização da primeira intervenção com essas professoras, foi realizada a segunda coleta de dados (T2) apenas com os alunos. No segundo semestre de 2016, nos meses de agosto e setembro, foi realizada a intervenção com o grupo B. Depois de um mês da segunda intervenção foi realizada a terceira coleta de dados (T3) com todos os participantes da pesquisa (alunos e professoras). Assim, a pesquisa tem um delineamento experimental, conforme representado na figura 1, de linha de base múltipla.

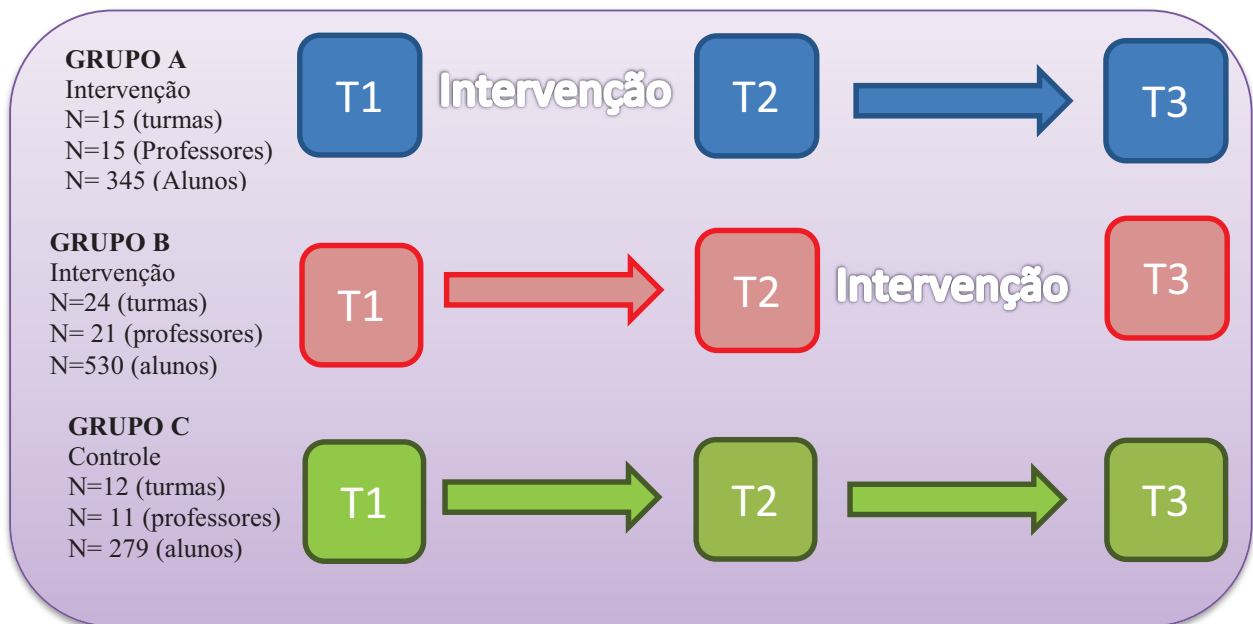


Figura 1. Delineamento da pesquisa.

3.4 Intervenção

A intervenção com os professores consistiu em um curso de formação continuada. Esse curso teve como objetivo promover as habilidades sociais educativas de professores regentes de 3.º, 4.º e 5.º ano do ensino fundamental, enfatizando a discussão sobre estratégias para prevenção e combate à violência em contextos educacionais, em especial quanto ao *bullying*. No decorrer do curso, conforme explicitado nas Tabelas 5 e 6, foram trabalhadas as seguintes temáticas: caracterização, causas e consequências da vitimização entre pares e do *bullying*; como medir, avaliar e intervir nas situações de vitimização; estilos de interação entre professores e alunos; desenvolvimento de habilidades sociais educativas; promoção de

habilidades sociais na escola; desenvolvimento de atividades de prevenção a vitimização e ao *bullying*.

As vagas do curso foram destinadas principalmente aos professores que aceitaram participar da pesquisa. Mas, devido a uma exigência da Secretaria de Educação, também foram destinadas vagas à comunidade em geral. Assim, também realizaram o curso professores que não estavam participando da pesquisa, alunos de graduação e pedagogos, totalizando 84 participantes (39 no curso ministrado no primeiro semestre de 2016 e 47 participantes no segundo semestre, sendo que duas professoras participaram do primeiro encontro do curso no primeiro semestre e do segundo encontro do curso no segundo semestre). A intervenção foi realizada durante o período de permanência (tempo destinado à formação continuada e planejamento pedagógico). Consistiu em um curso de dois dias, que inicialmente teria a duração total de oito horas, mas os professores alegaram que devido ao tempo de deslocamento até o local do curso seria necessário modificar o horário de início e término dos encontros. Assim, o curso passou a ter duração total de seis horas presenciais. Durante o curso todos os participantes receberam materiais teóricos. Já as escolas que participaram da pesquisa receberam no mês de outubro um cartaz com um resumo dos resultados da primeira coleta de dados. O curso foi realizado no Centro de Formação da Prefeitura de Curitiba e na Universidade Federal do Paraná.

A primeira intervenção foi realizada no primeiro semestre de 2016, no mês de maio, e a segunda no segundo semestre, no mês de agosto e setembro. Devido ao horário de permanência dos professores de 3.º, 4.º e 5.º ano do ensino fundamental ser diferenciado, tanto em relação aos dias da semana quanto em relação ao período do dia, para que todos os professores pudessem participar foram ofertadas seis turmas em maio e seis turmas em agosto e setembro. Os professores foram agrupados de acordo com o ano e período que lecionam.

Tabela 5
Procedimentos do Primeiro Encontro

Primeiro encontro		
Conteúdos	Recursos Pedagógicos	Referências
Dinâmica de apresentação.	Dinâmica das balas	Gomide, P.I.C. (2012). <i>Comportamento moral: uma proposta para o desenvolvimento das virtudes</i> . Curitiba: Juruá.
Estabelecimento do contrato de funcionamento grupal e discussão sobre a importância das regras.	Apresentação em Power Point e roda de conversa.	Weber, L. N. D., Salvador, A. P., & Brandenburg, O. (2005). <i>Programa de Qualidade na Interação Familiar- Manual para Aplicadores</i> . Juruá Editora.
Caracterização, causas e consequências da violência escolar, da vitimização entre pares e do <i>bullying</i> .	Vídeo: A violência na escola (Convívio escolar).	<i>A violência na escola (Convívio Escolar)</i> . Recuperado em 15 de julho, 2015, de https://www.youtube.com/watch?v=J8C662Y0zBg&t=1s .
Fatores de risco e proteção da vitimização entre pares e do <i>bullying</i> .	Atividade escrita e roda de conversa sobre caracterização, causas e consequências da violência escolar, da vitimização e do <i>bullying</i> .	Fernández, I. (2005). <i>Prevenção da violência e solução de conflitos: O clima escolar como fator de qualidade</i> . São Paulo: Madras.
Apresentação dos resultados preliminares da pesquisa com os alunos de 11 escolas públicas da cidade de Curitiba.	Apresentação de Power Point sobre caracterização, causas e consequências da violência escolar, vitimização entre pares e do <i>bullying</i> .	Lisboa, C., Braga, L.L., & Ebert, G. (2009). O fenômeno <i>bullying</i> ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. <i>Contextos Clínicos</i> , 2, 1, pp. 59-71.
Lei Nacional Anti-bullying.	Apresentação em Power Point e discussão sobre as implicações da lei.	Lei n.13.185 de 06 de Novembro de 2015. (2015). Dispõe sobre a caracterização, prevenção e enfrentamento do <i>Bullying</i> . Brasília, DF. Recuperado em 11 de Maio de 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm .
Reflexão sobre a importância do professor na prevenção da violência escolar, em especial da vitimização entre pares e do <i>bullying</i> .	Atividade extra encontro: Observação das características positivas da turma.	Berger, G., & Lisboa, C. (2009). <i>Violencia Escolar: Estudios y posibilidades de intervención en latinoamérica</i> . Santiago de Chile: Universitaria.

Tabela 6
Procedimentos do Segundo Encontro

Segundo encontro		
Conteúdos	Recursos Pedagógicos	Referências
Como medir, avaliar e intervir nas situações de vitimização.	Atividade com Cartoons.	Cunha, J. M. (2012) <i>O papel moderador do docente na associação entre violência escolar e ajustamento acadêmico</i> . Tese Doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
Como intervir em situações de <i>bullying</i> e fatores de proteção da vitimização entre pares e do <i>bullying</i> .	Discussão coletiva e apresentação de Power Point sobre como intervir diante da vitimização entre pares e do <i>Bullying</i> ./ Breve apresentação em Power Point sobre justiça restaurativa. / Vídeo: Assembleias escolares.	Pingoelo, I. (2012). <i>Ações educativas aplicadas por professores em alunos do 6º. Ano do ensino fundamental para a redução do bullying</i> . Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Marília, SP, Brasil. <i>Assembléias escolares</i> . Recuperado em 24 de Abril, 2016, de https://www.youtube.com/watch?v=b2mWxoSR6cQ .
Reflexão sobre a relação professor-aluno.	Dinâmica: Professores que marcaram sua trajetória escolar. / Apresentação em Power Point sobre estilos de liderança, habilidades sociais educativas, como desenvolver um bom relacionamento com os alunos.	Conselho Nacional do Ministério Público (2014) <i>Diálogos e Mediação de Conflitos na escola: Guia Prático para Educadores</i> . Brasília, DF. Batista, A.P.; Weber, L. (2015). <i>Professores e estilo de liderança</i> . Curitiba: Juruá.
Desenvolvimento de habilidades sociais educativas.	Vídeo: O cachorro e o açougueiro. / Atividade: Analisando comportamentos agressivos, passivos e assertivos./ Dinâmica: Foco no Erro./ História: O cachorro e o açougueiro./ Exposição e reflexão da atividade extra encontro/Atividade: Treino da habilidade de elogiar/ Vídeo: O sapinho surdo./ Vídeo: A criança vê, a criança faz!	Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. <i>Paidéia</i> , 18(41), 517-530. <i>The Dog and the Butcher by Jonathan Holt</i> . Recuperado em 25 de Abril, 2016, de https://www.youtube.com/watch?v=y_NxGIySEEE . Weber, L., Salvador, A.V., & Brandenburg, O.J. (2011) <i>Programa de qualidade da interação familiar: manual para aplicadores</i> . Curitiba: Juruá. <i>O Sapinho</i> . Recuperado em 20 de março, 2016, de https://www.youtube.com/watch?v=eZCrX3gyVOM . <i>Criança vê, criança faz</i> . Recuperado em 21 de março, 2016, de https://www.youtube.com/watch?v=BI LGRDSYsTo .

Reflexão sobre o desenvolvimento do comportamento de obedecer.	Breve exposição em Power-Point sobre o comportamento de obedecer.	Gomide, P.I.C. (2013) Promoção de comportamento moral na escola. In: Williams, L.C.A., & Stelko-Pereira, A.C. <i>Violência Nota Zero: como aprimorar as relações na escola</i> . São Carlos, SP: EdUFSCar.
Reflexão sobre a importância da promoção de habilidades sociais na escola. / Exemplos de desenvolvimento de atividades de prevenção a vitimização e ao <i>bullying</i> .	Apresentação em Power Point sobre a importância do desenvolvimento de habilidades sociais na infância e sugestões de atividades para trabalhar a temática do <i>bullying</i> e o desenvolvimento de habilidades sociais.	Del Prette, Z.A.P., & Del Prette, A. (2013). <i>Psicologia das Habilidades Sociais na Infância</i> . Rio de Janeiro: Vozes.
Avaliação do curso	Questionário com 19 questões de múltipla escolha e 5 questões abertas.	

3.5 Análise de dados

Os dados obtidos por meio dos instrumentos foram digitados e computados com a utilização do programa estatístico SPSS. Análises descritivas e inferências foram efetuadas, adotando-se o nível de significância de 0,05 ($p < 0,05$). Em relação aos dados coletados com os estudantes, inicialmente foi realizada uma análise descritiva dos dados nos três períodos do ano letivo (T1; T2; T3). Foi descrito o desvio padrão e a média das três dimensões do instrumento EVAP: agressão direta, agressão relacional e vitimização. Também foi realizada uma análise descritiva do perfil sociodemográfico dos alunos: idade, sexo, série e raça. Depois, foi efetuada uma análise das propriedades psicométricas do instrumento EVAP, e por meio do Alfa de Cronbach foi verificada a consistência interna. O terceiro passo foi a realização da análise da trajetória do nível de agressão direta, agressão relacional e vitimização ao longo do ano letivo (T1; T2; T3). Foi analisado o grupo A, composto por 15 turmas, no qual as professoras participaram da intervenção no primeiro semestre de 2016. O grupo B, composto por 24 turmas, as professoras passaram pela intervenção no segundo semestre de 2016, e o grupo C, composto por 12 turmas, que não passou por nenhuma intervenção. Para as análises os grupos A e B foram unidos, aumentando o poder do estudo, de modo a se tornar mais fácil notar diferenças significativas. Foi realizada, por meio do teste t-Student para amostras independentes, a comparação das médias do grupo de intervenção (A e B) com o controle (C), nos três tempos de coleta de dados (T1, T2 e T3). Foi apontada, ainda, a porcentagem de participantes que se encontrou no grupo de risco para agressão e vitimização, nos três grupos e nos três tempos de

coleta de dados. Por fim, foi realizado um teste t-Student para comparar os escores de vitimização, agressão direta e relacional, nos três períodos de coleta de dados, por gênero.

Em relação aos dados coletados com os docentes, para a verificação da consistência interna dos dois instrumentos, foi efetuado primeiramente o cálculo do Alfa de Cronbach. Depois, realizou-se uma análise descritiva dos dados pré-teste e pós-teste. Foi descrito o desvio padrão e a média das oito dimensões do instrumento de práticas docentes: acompanhar, envolver pares, mediar, dialogar, envolver outros adultos, ação disciplinar, ignorar e oferecer suporte. E das quatro dimensões do instrumento de crenças: crenças assertivas, crenças normativas, crenças de esquiva e percepção de autoeficácia. Ainda foi realizada uma análise descritiva das seguintes variáveis sociodemográficas das professoras: série em que leciona, formação, idade, tempo de experiência e raça. O terceiro passo foi a realização da análise da intervenção, por meio do teste t-Student, adotando-se o nível de significância de 0,05 ($p < 0,05$). Este teste permitiu a comparação entre as médias do pré-teste e do pós-teste.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Agressão e vitimização.

Os comportamentos de agressão e vitimização foram analisados com base nas três categorias previamente estabelecidas pelo instrumento EVAP (Cunha et al., 2009): agressão direta, agressão relacional e vitimização. Os alunos foram divididos em três grupos: controle; intervenção A (alunos dos professores que realizaram o curso no primeiro semestre); intervenção B (alunos dos professores que realizaram o curso no segundo semestre). A consistência interna dos fatores foi avaliada por meio do cálculo do alfa de Cronbach, e os resultados são apresentados na Tabela 7.

Tabela 7

Estatística descritiva das categorias do instrumento EVAP

Variáveis	Intervenção grupo A				Intervenção grupo B				Controle			
	Alfa	N	Média	SD	Alfa	N	Média	SD	Alfa	N	Média	SD
<u>Agressão direta</u>												
T1	0,82	330	1,73	0,76	0,82	477	1,74	0,74	0,79	251	1,75	0,75
T2	0,75	299	1,60	0,61	0,78	446	1,63	0,62	0,79	239	1,64	0,68
T3	0,77	283	1,59	0,56	0,82	415	1,63	0,58	0,78	212	1,56	0,55
<u>Agressão relacional</u>												
T1	0,73	329	1,64	0,75	0,73	477	1,59	0,72	0,80	251	1,61	0,79
T2	0,76	299	1,40	0,61	0,72	446	1,47	0,61	0,79	239	1,46	0,70
T3	0,69	283	1,42	0,55	0,73	415	1,45	0,55	0,65	212	1,41	0,53
<u>Vitimização</u>												
T1	0,84	328	2,22	0,82	0,86	477	2,16	0,81	0,85	251	2,19	0,83
T2	0,86	299	2,05	0,77	0,88	446	2,05	0,79	0,88	239	2,08	0,83
T3	0,84	283	1,99	0,72	0,86	415	2,00	0,69	0,87	212	2,09	0,76

O estudo de confiabilidade evidenciou a adequação de todas as categorias, nos três períodos de coleta de dados, no grupo controle e intervenção, pois apresentaram resultados próximos ou superiores a 0,60 (DeVellis, 1991).

Conforme exposto na Tabela 7, na primeira coleta (T1) a média de agressão direta no grupo A foi 1,73 (dp=0,76), agressão relacional 1,64 (dp=0,75) e vitimização 2,22 (0,82). Já no grupo B, a média de agressão direta foi 1,74 (dp=0,74), de agressão relacional foi 1,59 (dp=0,72) e de vitimização 2,16 (dp=0,81). No grupo controle a média de agressão direta foi 1,75 (dp=0,75), de agressão relacional 1,61 (dp=0,79) e de vitimização 2,19 (dp=0,83). Foi possível observar que a média de vitimização é maior que a média de agressão em todos os grupos estudados. Pesquisas nacionais, sobre índices de vitimização e agressão entre pares entre estudantes, também apontaram que a frequência de vitimização é maior que a de agressão (IBGE, 2012,2016).

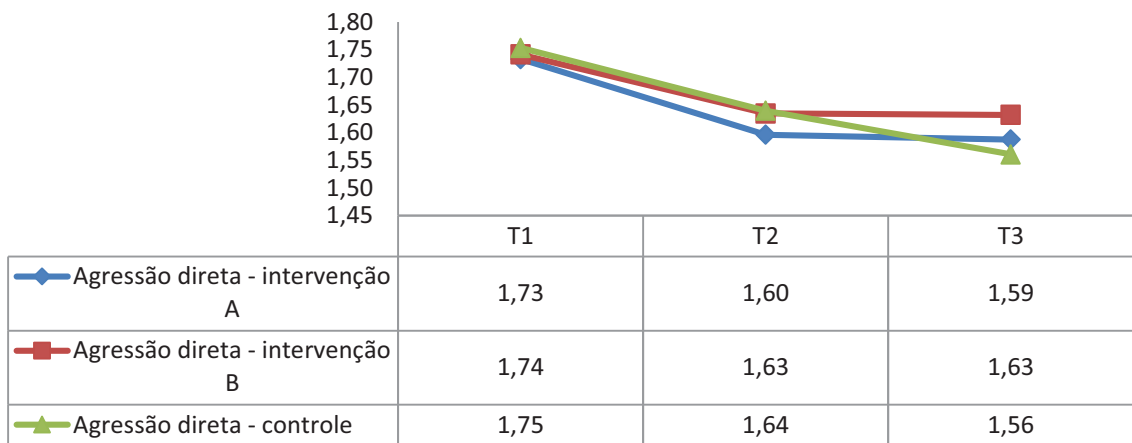
Contudo, a média de respostas tanto das categorias de agressão, quanto na de vitimização, sugere uma baixa frequência de comportamentos agressivos de modo geral nas turmas estudadas (1=nunca; 2=quase nunca), mesmo antes da realização da intervenção. Bergamo e Cunha (2016) realizaram um estudo transversal com escolares do ensino fundamental I, de escolas públicas e particulares, do estado de Santa Catarina, e também encontraram uma baixa frequência de agressão (M= 0,43, d.p. = 0,46) e de vitimização (M=0,75, d.p. 0,66), sendo que a escala considerou a seguinte pontuação na frequência para a ocorrência de agressão e vitimização: 0- nunca; 1- quase nunca; 2- quase sempre; 3- sempre.

Após a análise descritiva das categorias, foi possível observar, conforme a Figura 2, 3 e 4, que as médias de todas as variáveis sofreram alterações ao longo do ano letivo (T1, T2 e T3) e que em todas as variáveis a média foi menor na última coleta, tanto no grupo de intervenção, quanto no grupo controle. Estes resultados convergem com o estudo desenvolvido por Leadbeater and Sukhawathanakul (2011), que analisou a trajetória de vitimização e também observou um declínio nos níveis de vitimização tanto no grupo controle, quanto no grupo de intervenção. Estes pesquisadores utilizaram um questionário com 15 itens. A escala considerou a seguinte pontuação de frequência para ocorrência de vitimização: 1= nunca; 2= às vezes; 3= quase todo tempo. Para vitimização física as médias encontradas foram: 2,26 (T1), 2,09 (T2) e 1,85 (T3). Já para vitimização relacional as médias foram: 2,39 (T1), 2,22 (T2) e 1,98 (T3). Assim, este estudo encontrou na primeira coleta de dados níveis mais elevados de vitimização entre os escolares do ensino fundamental I, variando entre às vezes e quase todo tempo.

Em relação ao nível de agressão no decorrer do tempo, a literatura aponta que a vitimização tende a diminuir de acordo com a idade, tendo uma tendência decrescente entre as

idades de oito e dezesseis anos (Smith, Madsen, & Moody, 1999). Já um estudo longitudinal apontou que as agressões se tornam mais intensas no período de transição entre a infância e a adolescência e depois voltam a diminuir, sendo que o aumento no nível das agressões pode ter a função de gerenciar os relacionamentos entre os jovens e estabelecer relações de dominância, devido à passagem para um grupo social com novas características. (Pellegrini, & Long, 2002). Contudo, outros estudiosos apontam que já na infância é possível observar comportamentos agressivos entre pares, que essa fase do desenvolvimento é relevante para o aprendizado desses comportamentos e que a vitimização pode continuar por longos períodos, caso não seja realizada uma intervenção adequada (Monks, & Smith, 2013).

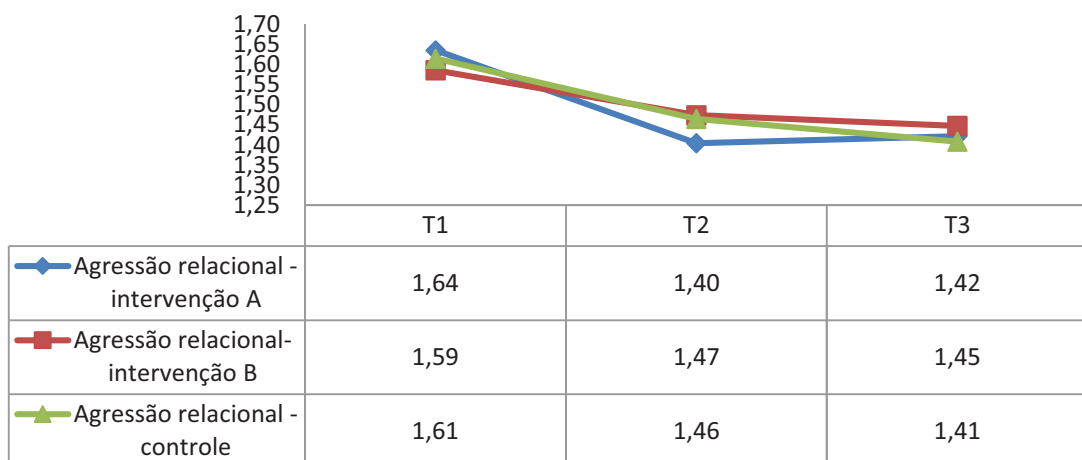
Agressão Direta



Nota. Escala de vitimização: 1= Nunca; 2= Quase Nunca; 3= Quase Sempre; 4= Sempre

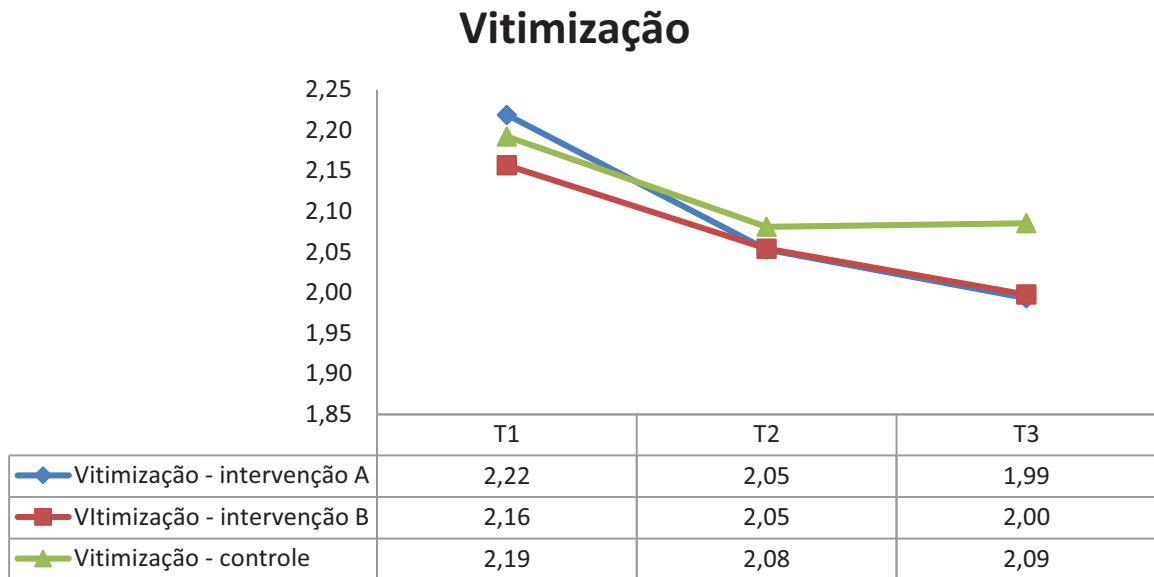
Figura 2. Trajetória de agressão direta.

Agressão relacional



Nota. Escala de vitimização: 1= Nunca; 2= Quase Nunca; 3= Quase Sempre; 4= Sempre

Figura 3. Trajetória de agressão relacional.



Nota. Escala de vitimização: 1= Nunca; 2= Quase Nunca; 3= Quase Sempre; 4= Sempre

Figura 4. Trajetória de vitimização.

Em relação à comparação da média de vitimização no ano letivo, conforme a Figura 4 explicita, foi possível perceber que a média do grupo de intervenção na última coleta de dados foi menor que a média do grupo controle. Contudo, em relação à média de agressão direta e agressão relacional no período, a média do grupo controle na última coleta de dados foi menor no grupo de intervenção, conforme a Figura 2 e 3.

Para analisar se a mudança dos escores dos grupos de intervenção foi significativamente diferente da mudança dos escores do grupo controle, o grupo A e B foram agrupados e comparados com o grupo C (controle). Foi efetuado um teste t-Student para amostras independentes. As análises não apontaram uma diferença significativa entre os escores do grupo de intervenção (A e B) em relação ao grupo controle (C), ao longo do ano letivo (T1, T2, T3), em nenhuma das três categorias analisadas: agressão direta, agressão relacional e vitimização, conforme demonstra as Tabelas 8, 9 e 10. Estes resultados divergem de alguns estudos que comparam a eficácia de programas de intervenção anti-bullying, a partir da modificação na trajetória dos comportamentos de agressão e vitimização nos alunos. (Giesbrecht, Leadbeater, & McDonald, 2011; Hoglund, Hosan, & Leadbeater, 2012; Leadbeater, & Sukhawathanakul, 2011). Mas convergem com o estudo de Alsaker and Valkanoover (2004), desenvolvido com 18 turmas da pré-escola por sete meses, com o objetivo de aumentar a capacidade dos professores de lidar com situações de *bullying*. Os resultados deste estudo também apontaram

que não houve mudanças significativas nos comportamentos reportados por nenhum dos grupos, controle e intervenção em relação à agressão e a vitimização. No Brasil, Stelko-Pereira (2012) também desenvolveu um estudo que visou capacitar professores para prevenir e enfrentar a violência escolar. Esse estudo teve pré-teste, pós-teste, follow-up após 8 meses e utilização de grupo controle. Os resultados apontaram uma diminuição significativa de autoria de violência segundo alunos, mas não encontrou uma diferença significativa em relação à vitimização no pós-teste. Nos Estados Unidos, Orpinas et al. (2003), que desenvolveram um programa de prevenção ao *bullying* em uma escola pública com alunos de pré-escola até a quinta série, apontaram redução de agressões e vitimização entre as crianças abaixo da terceira série. Contudo, nos estudantes da terceira a quinta séries foi encontrada uma redução apenas do comportamento de vitimização.

O estudo desenvolvido por Leadbeater and Sukhawathanakul (2011), que examinou a eficácia do programa WITS em trajetórias de vitimização e responsabilidade social em crianças do 1° ao 3° anos, ao longo de 18 meses, por intermédio de modelos multiníveis, demonstrou declínios mais rápidos na vitimização dos pares ao longo do tempo nas escolas do grupo de intervenção, em comparação com as crianças das escolas do grupo controle.

Giesbrecht et al. (2011), usando modelos multiníveis, também indicaram que os escores de vitimização diminuíram significativamente mais rápido para as crianças que participaram do programa WITS do que para as crianças do grupo controle. A média de declínio na trajetória de uma criança que participou do programa WITS foi de 24% para vitimização e de 46% de declínio na vitimização relacional entre a linha de base no início da primeira série e o final da terceira série, em comparação com as crianças do grupo controle. As crianças que não participaram do programa WITS apresentaram taxas estáveis de vitimização durante o mesmo período.

A maioria das pesquisas que se aproximaram das características do presente estudo foi capaz de detectar mudanças significativas entre os grupos controle e intervenção, contudo utilizou técnicas estatísticas mais sofisticadas e que possibilitam uma regressão diferenciada de dados longitudinais (Giesbrecht et al., 2011; Hoglund et al., 2012; Leadbeater, & Sukhawathanakul, 2011; Salmivalli et al., 2004).

Assim, a próxima etapa do presente estudo é a realização de análises complementares por meio de métodos multivariados, pois estas possibilitarão compreender as características e processos envolvidos na mudança de níveis de vitimização associadas a intervenções dessa natureza.

Tabela 8

Teste t-Student para grupo controle e grupo intervenção na primeira etapa da coleta de dados

	T1				t	g.l	Sig
	Intervenção		Controle				
	Média	d.p	Média	d.p			
Agressão direta	1,74	0,75	1,75	0,75	-0,28	1056	,779
Agressão relacional	1,61	0,73	1,61	0,79	-0,16	1055	,870
Vitimização	2,18	0,82	2,19	0,83	-0,17	1054	,863

Nota. * $p < 0,05$.

Tabela 9

Teste t-Student para grupo controle e grupo intervenção na segunda etapa da coleta de dados

	T2				t	g.l	Sig
	Intervenção		Controle				
	Média	d.p	Média	d.p			
Agressão direta	1,62	0,61	1,64	0,68	-0,43	982	,666
Agressão relacional	1,45	0,61	1,46	0,70	-0,40	982	,690
Vitimização	2,05	0,78	2,08	0,83	-0,46	982	,643

Nota. * $p < 0,05$.

Tabela 10

Teste t-Student para grupo controle e grupo intervenção na terceira etapa da coleta de dados

	T3				t	g.l	Sig
	Intervenção		Controle				
	Média	d.p	Média	d.p			
Agressão direta	1,61	0,57	1,56	0,55	1,20	908	,232
Agressão relacional	1,44	0,55	1,41	0,53	0,67	908	,505

Vitimização	2,00	0,70	2,09	0,76	-1,60	908	,110
-------------	------	------	------	------	-------	-----	------

Nota. * $p < 0,05$.

4.2 Grupo de risco para agressão e vitimização.

Apesar da média dos dados coletados indicarem, de modo geral, uma baixa frequência de vitimização entre pares nas turmas que participaram da pesquisa, existiram estudantes que relataram uma alta frequência de vitimização e agressão. Com o objetivo de verificar qual a porcentagem de alunos encontra-se nesse grupo de risco, com altos níveis de agressão e vitimização, foi calculado o quartil superior de 75% a 100%. Os alunos que ficaram acima do quartil superior foram considerados de risco. Na primeira coleta de dados (T1), no grupo de intervenção A, 25% dos estudantes estavam no grupo de risco na categoria vitimização, 22,10% na categoria agressão direta e 22,20% na categoria agressão relacional.

Já na segunda coleta (T2), 18,10% na categoria vitimização, 13,40% agressão direta e 11,70% agressão relacional. Na última coleta de dados (T3) 16,60% vitimização, 10,20% agressão direta e 9,5% agressão relacional. No grupo de intervenção B na primeira coleta 23,70% vitimização, 19,50% agressão direta e 17,60% agressão relacional. Na segunda coleta (T2), 20,40% vitimização, 15,60% agressão direta e 14,10% agressão relacional. No T3, 14,20% vitimização, 13,70% agressão direta, 11,10% agressão relacional. Já no grupo controle, na primeira coleta de dados (T1), 23,5% na categoria vitimização, 20,3% na categoria agressão direta, 19,1% agressão relacional. Na segunda coleta (T2), 21,3% vitimização, 14,2% agressão direta e 15,9% na agressão relacional. Já na última coleta (T3), 18,9 de vitimização, 9,9% de agressão direta e 12,7% de agressão relacional. Esses dados podem ser observados nas Figuras 5, 6 e 7.

Uma pesquisa transversal desenvolvida por Nunes, Hermann e Amorim (2008), com 137 alunos do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Curitiba, explicitou que 22% dos alunos já foram vítimas de *bullying* e 11% agressores. Os dados de vitimização do estudo de Maestrelli, Amorim e Copelli (2011) se aproximam dos dados encontrados na primeira coleta de dados do presente estudo, contudo os dados de agressão divergem dos da primeira coleta.

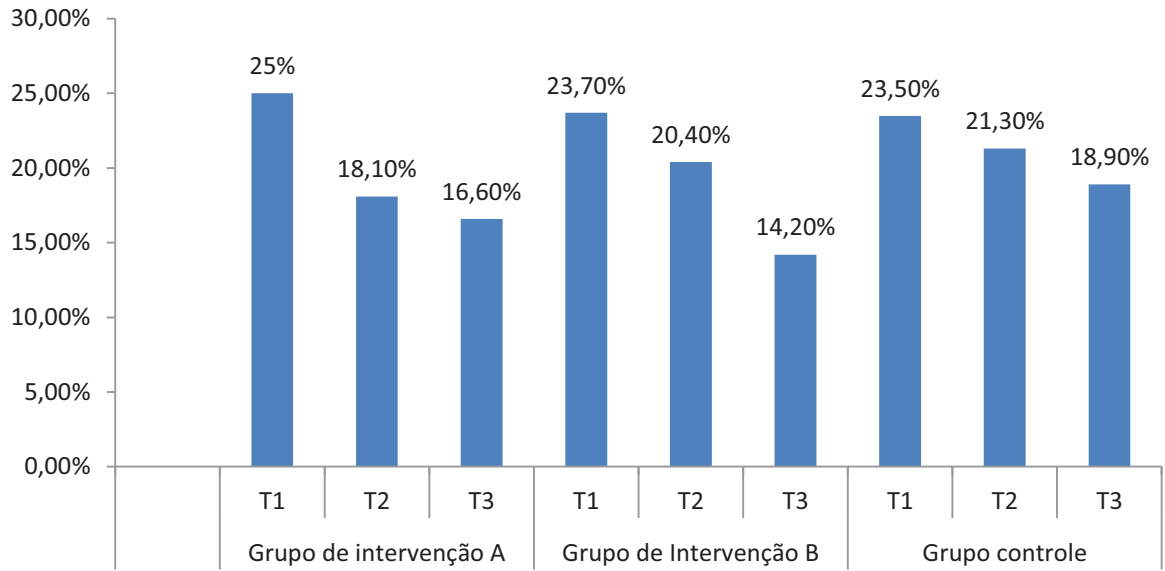


Figura 5. Grupo de risco: Níveis de vitimização

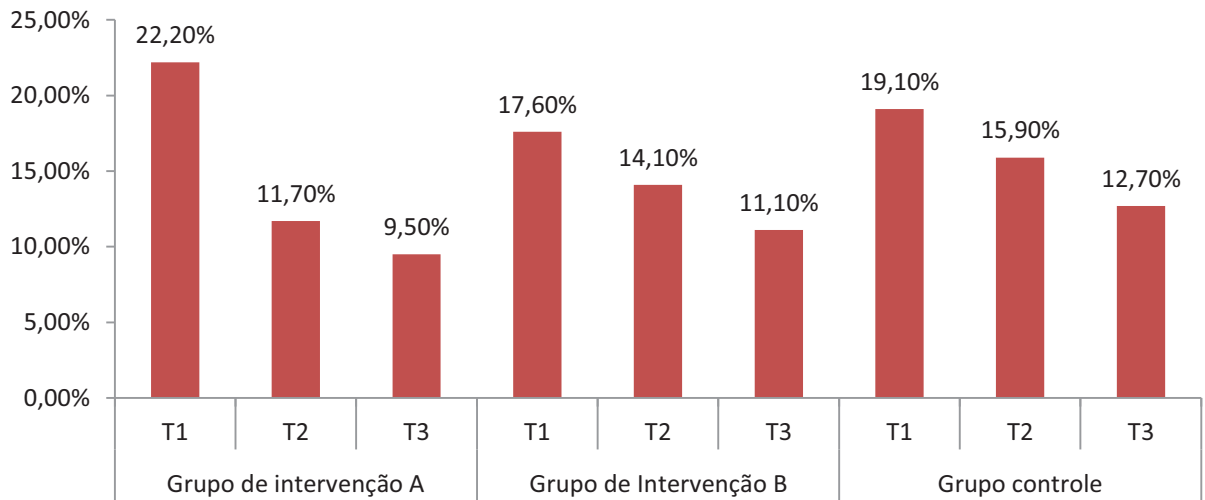


Figura 6. Grupo de risco: Níveis de agressão relacional

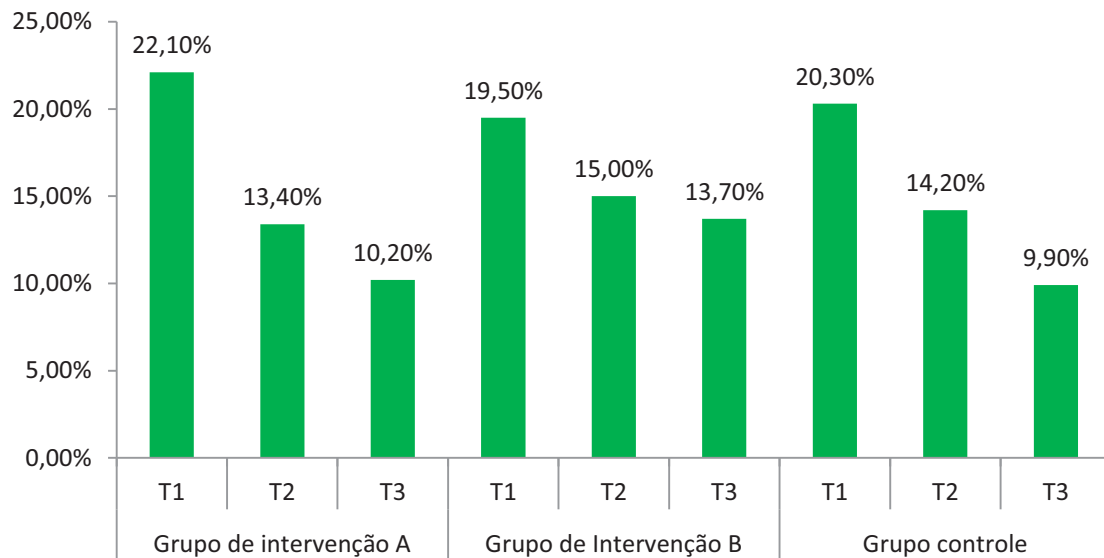


Figura 7. Grupo de risco: Níveis de agressão direta

Como explicitado na Figura 5, ao longo do ano letivo, a porcentagem de alunos que declaram que a vitimização acontece com alta frequência teve um decréscimo. Sendo que a porcentagem foi menor nos dois grupos de intervenção (16,6%; 14,2%), do que no grupo controle (18,9%). Em relação à agressão relacional, exposta na Figura 6, a porcentagem de alunos que declaram que esse tipo de agressão ocorre com alta frequência também teve um decréscimo maior no grupo de intervenção (9,5%; 11,1%), do que no grupo controle (12,7%). Contudo, no que diz respeito à agressão direta, conforme a Figura 7, na última coleta (T3) a porcentagem de alunos que declarou que esse tipo de agressão ocorre com alta frequência foi menor no grupo controle (9,9%), do que nos dois grupos de intervenção (10,20%; 13,70%).

4.3 Trajetória de agressão e vitimização por gênero.

Um teste t-Student para amostras independentes foi realizado para comparar a trajetória de vitimização e agressão ao longo do ano letivo (T1, T2, T3) entre meninos e meninas. Os resultados podem ser observados na Tabela 11, 12 e 13.

A análise apontou uma diferença significativa entre a vitimização em meninas ($M=2,11$; $d.p=0,79$) e meninos ($M=2,25$, $d.p=0,84$) na primeira coleta de dados; $t(1054) = 2,94$, $p=0,003$ e entre meninas ($M=1,99$; $d.p=0,77$) e meninos ($M=2,13$; $d.p=0,81$), na segunda coleta de dados; $t(982) = 2,71$, $p=0,007$. O que sugere que os meninos da amostra, na primeira e segunda coleta de dados sofriam mais vitimização que as meninas. Contudo na terceira coleta,

não foi encontrada diferença significativa em meninos e meninas em relação à vitimização. Sendo que esta se caracteriza por receber empurrões, chutes ou socos, receber ameaças, xingamentos, apelidos depreciativos, ser alvo de provocações ou de comentários depreciativos e ser excluído do grupo (Cunha et al., 2009).

Os resultados também apontaram uma relação significativa entre os escores de agressão direta em meninos ($M= 1,90$, $d.p=0,81$) e meninas ($M=1,57$, $d.p=0,63$) na primeira coleta de dados; $t(1056) = 7,27$, $p= 0,00$. Diferença entre meninos ($M= 1,71$, $d.p=0,65$) e meninas ($M= 1,53$, $d.p=0,59$) na segunda coleta de dados; $t(982) = 4,75$, $p= 0,00$ e entre meninos ($M= 1,71$, $d.p=0,62$) e meninas ($M= 1,48$, $d.p=0,49$) na terceira coleta de dados; $t(908) = 6,11$, $p= 0,00$. Estes resultados sugerem que os meninos da amostra sofrem mais agressão direta que as meninas. E que, apesar do declínio da trajetória de agressão direta ao longo do ano letivo, os meninos continuaram realizando mais esse tipo de agressão, que se caracteriza por bater, chutar e/ou empurrar, realizar insultos, provocações e/ou xingamentos a colegas (Cunha et al., 2009).

Por fim, os resultados apontaram uma diferença significativa entre os escores de agressão relacional em meninos ($M= 1,75$, $d.p=0,83$) e meninas ($M= 1,45$, $d.p=0,60$) na primeira coleta de dados; $t(1055) = 6,60$, $p= 0,00$. Diferença entre meninos ($M= 1,53$, $d.p=0,69$) e meninas ($M= 1,37$, $d.p=0,56$) na segunda coleta de dados; $t(982) = 3,97$, $p= 0,00$ e diferença entre meninos ($M= 1,51$, $d.p=0,60$) e meninas ($M= 1,34$, $d.p=0,46$) na terceira coleta de dados; $t(908) = 4,78$, $p= 0,00$. Estes resultados sugerem que os meninos da amostra também sofrem mais agressão relacional que as meninas. E que, apesar do declínio da trajetória de agressão relacional ao longo do ano letivo, os meninos continuaram realizando mais esse tipo de agressão, que se caracteriza por excluir, apelidar, encorajar a brigar e depreciar os colegas (Cunha et al., 2009).

Moral y Ovejero (2013) apontam que meninos apresentam maiores índices de envolvimento em agressão e vitimização comparado a meninas. Os resultados da pesquisa transversal desenvolvida por Bergamo e Cunha (2016) também constatou que os meninos apresentaram maior envolvimento do que as meninas, tanto em situações de agressão como de vitimização. Já o estudo longitudinal desenvolvido por Leadbeater and Sukhawathanakul (2011) apontou que o nível de vitimização física entre alunos do 1.º ao 3.º ano, ao longo de dezoito meses, em três coletas de dados, foi maior em meninos do que em meninas, apesar de a trajetória ter sofrido um declínio para ambos. Contudo, em relação à vitimização relacional, a média foi maior entre os meninos apenas na primeira coleta (T1). Na segunda (T2) e terceira coletas (T3), as meninas apresentaram uma média mais elevada de agressão relacional.

Tabela 11
Teste t-Student para gênero na primeira coleta de dados

	T1				T	g.l
	Masculino		Feminino			
	Média	d.p	Média	d.p		
<u>Vitimização</u>	2,25	0,84	2,11	0,79	2,94*	1054,00
<u>Agressão Relacional</u>	1,75	0,83	1,45	0,60	6,60*	1055,00
<u>Agressão direta</u>	1,90	0,81	1,57	0,63	7,27*	1056,00

Nota. * $p < 0,05$.

Tabela 12
Teste t-Student para gênero na segunda coleta de dados

	T2				T	g.l
	Masculino		Feminino			
	Média	d.p	Média	d.p		
<u>Vitimização</u>	2,13	0,81	1,99	0,77	2,71*	982,00
<u>Agressão Relacional</u>	1,53	0,69	1,37	0,56	3,97*	982,00
<u>Agressão direta</u>	1,71	0,65	1,53	0,59	4,75*	982,00

Nota. * $p < 0,05$.

Tabela 13
Teste t-Student para gênero na terceira coleta de dados

	T3				T	g.l
	Masculino		Feminino			
	Média	d.p	Média	d.p		
<u>Vitimização</u>	2,05	0,70	1,98	0,73	1,47	908,00
<u>Agressão relacional</u>	1,51	0,60	1,34	0,46	4,78*	908,00
<u>Agressão direta</u>	1,71	0,62	1,48	0,49	6,11*	908,00

Nota. * $p < 0,05$.

4.4 Estratégias de intervenção docente, crenças e percepção de autoeficácia diante da vitimização entre pares.

Análises estatísticas descritivas e inferências foram realizadas e a confiabilidade dos instrumentos foi testada por intermédio do cálculo de Alfa de Cronbach. O estudo de confiabilidade evidenciou a adequação de quase todas as categorias dos dois questionários, pois apresentaram resultados próximos ou superiores a 0,60 (DeVellis, 1991). Os resultados apontaram que a estratégia mais utilizada por docentes antes da intervenção, diante da vitimização entre pares, foi dialogar, e após a intervenção foi acompanhar. A estratégia que os professores relataram ser menos favoráveis foi ignorar, antes e após a intervenção. Em relação às crenças assertivas, de esquiva e normativa, foi encontrada uma diferença significativa apenas entre as crenças normativas antes e após a intervenção. Também foi encontrada uma diferença significativa entre a percepção de autoeficácia antes e após a intervenção. Os resultados sugerem que os professores, após a intervenção, passaram a compreender o *bullying* e a vitimização entre pares como processos que não são naturais do desenvolvimento humano, mas sim problemas graves que necessitam de interrupção, pois geram graves consequências. Também sugerem que, após a intervenção, os docentes passaram a apresentar mais confiança para agirem diante de situações de agressão, realizarem a gestão de conflitos entre os alunos e maior confiança em relação à utilização de estratégias de intervenção. Estes resultados são explicitados e discutidos no artigo (á ser submetido) nominado “Vitimização entre pares e *bullying*: Avaliação de uma intervenção com professores” (Anexo F).

O estudo possui algumas limitações, apesar dos resultados positivos, principalmente em relação às mudanças nas percepções docentes sobre a vitimização, e por essa pesquisa buscar realizar algo que é ainda incipiente na literatura nacional: um acompanhamento longitudinal, durante um ano letivo, da trajetória de vitimização e agressão, em alunos do ensino fundamental I. Entre as limitações estão: métodos de avaliação (confiabilidade dos instrumentos; a não utilização de técnicas estatísticas multivariadas; tamanho da amostra de professores; grupo controle com turmas da mesma instituição do grupo de intervenção; ausência de grupo controle na amostra de professores), tempo da intervenção e idade dos alunos participantes.

Em relação ao método de avaliação, uma das limitações foi a confiabilidade do instrumento de estratégias docentes, desenvolvido por Cunha e Bergamo (2016), pois nem todas as categorias alcançaram o alfa de Cronbach considerado adequado: 0,60. Indica-se que esse

instrumento tenha as suas categorias revisadas. Outra limitação foi o efeito teto encontrado nas respostas dos professores. Estes já eram bem habilidosos antes da intervenção e, após a intervenção, tiveram respostas muito semelhantes, o que impossibilitou as indicações de confiabilidade do pós-teste.

Entre as diversas variáveis que podem afetar os resultados, encontram-se também as formas de aplicação dos instrumentos, apesar de os questionários sobre estratégias docentes não serem identificados com os nomes das professoras, elas os entregavam diretamente para a pesquisadora, o que pode ter interferido e aumentado a chance de as respostas relatadas serem socialmente adequadas. Outra hipótese é a existência de um viés dentro da amostra dos professores que participaram da pesquisa, apontando que esses, por terem se interessado voluntariamente, podem ser mais motivados, engajados no assunto, apresentando assim comportamentos mais assertivos diante de agressões. Em relação aos alunos, também foi verificada uma baixa frequência de comportamentos de agressão e vitimização já na primeira coleta. Os questionários dos alunos eram identificados com o nome e aplicados, muitas vezes, com a presença da professora em sala de aula, o que pode ter levado a indicarem respostas socialmente adequadas, apesar de a pesquisadora explicar sobre o sigilo da pesquisa. Ainda em relação ao método de avaliação, foram utilizados apenas instrumentos de autorrelato, tanto com os alunos, quanto com os docentes, sendo importante também a utilização de técnicas de observação. É importante ressaltar que não foi utilizado um grupo controle para comparação dos resultados dos professores e o grupo controle dos alunos era composto por turmas da mesma instituição do grupo de intervenção, o que possibilita a troca de informações e de materiais entre as docentes. O curso também não foi restrito às professoras regentes, participaram outros professores e funcionários das escolas pesquisadas, por exemplo, professores de artes, educação física, pedagogas, professoras de oficinas de contraturno. Assim sendo, esses docentes podem ter aplicado as estratégias ensinadas no curso e, por isso, os resultados apresentaram uma redução de vitimização e agressão em ambos os grupos (intervenção e controle).

O estudo também foi realizado com uma amostra pequena de professoras de uma mesma região, o que não possibilita a generalização dos resultados. Já em relação à duração da intervenção, a literatura aponta que, para terem eficácia, precisam ser de longa duração, preferencialmente anuais (Blaya, Debarbieux, & Denecheau, 2008, Alsaker & Valkanoover, 2004). Embora exista essa visão predominante na literatura para a utilização de intervenções extensas para resolver problemas, existem evidências crescentes quanto ao delineamento que indicam que intervenções de curta duração, focadas em processos psicológicos associados a problemas sociais específicos, podem modificar comportamentos de forma duradoura, ainda

que as intervenções em si possam ser consideradas “curtas” (Walton, 2014). Entre as dificuldades encontradas para a realização da pesquisa, a principal foi conseguir professores interessados em participar da intervenção. Um dos motivos para isso foi a falta de tempo disponível, no calendário acadêmico, para os professores realizarem o curso. O calendário de atividades obrigatórias da prefeitura de Curitiba é extenso e os docentes também precisam realizar outras atividades durante o período de permanência, restando poucos dias disponíveis para cursos de formação não obrigatórios. Assim, o grande desafio é desenvolver intervenções que não sejam apenas eficazes, mas que também se adequem à rotina dos docentes, ou seja, desenvolver uma formação de qualidade e com carga horária que possibilite que a maioria dos professores participe.

Já em relação aos alunos, foi encontrada uma limitação na idade. Na primeira coleta de dados a idade dos alunos variou de 6 a 13 anos, com média de 9,11 ($dp=1,08$). Assim, principalmente, os alunos mais novos, podem não ter compreendido o questionário devido estarem em processo de alfabetização. Entretanto, a pesquisadora e os auxiliares de pesquisa leram os questionários em voz alta, escreveram as possibilidades de respostas no quadro negro e auxiliaram os alunos quando estes solicitavam.

Por fim, devido a ser uma pesquisa de mestrado, com um tempo mais reduzido para o desenvolvimento do estudo, não foi possível realizar análises estatísticas multivariadas, que são capazes de oferecer uma compreensão mais detalhada das características e processos envolvidos na mudança de níveis de vitimização, em função da intervenção. Assim, como já relatado, a realização dessas análises será a próxima etapa deste estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou desenvolver e avaliar uma intervenção com professores voltada para a modificação das crenças e da percepção de autoeficácia e para redução da vitimização envolvendo estudantes do Ensino Fundamental I. Os resultados apontaram, de forma global, uma baixa frequência de comportamentos de vitimização e agressão entre os estudantes já na primeira coleta de dados. Contudo, ao calcular o quartil superior de 75% a 100%, foi possível perceber que uma porcentagem considerável dos alunos encontra-se no grupo de risco para agressão e vitimização. Foi possível observar também, que a média de vitimização é maior que a média de agressão em todos os grupos estudados e em todos os períodos de coleta (T1, T2 e T3). Entretanto, ao longo do ano letivo (T1, T2 e T3) todas as variáveis sofreram alterações e, em todas as variáveis, a média foi menor na última coleta, tanto no grupo de intervenção quanto no grupo controle.

Em relação à comparação da média de vitimização no ano letivo, a média do grupo de intervenção na última coleta de dados foi menor que a média do grupo controle. Já em relação à média de agressão direta e agressão relacional no período, a média do grupo controle na última coleta de dados foi menor no grupo de intervenção. As análises não apontaram uma diferença significativa entre os escores do grupo de intervenção (A e B) em relação ao grupo controle (C), ao longo do ano letivo (T1, T2, T3), em nenhuma das três categorias analisadas: agressão direta, agressão relacional e vitimização. Em relação à trajetória de agressão e vitimização por gênero, os resultados sugerem que os meninos da amostra sofrem mais agressão direta e relacional que as meninas. Referente à categoria vitimização, na primeira e segunda coleta os meninos sofriam mais vitimização que as meninas. Contudo, na terceira coleta, não foi encontrada diferença significativa em meninos e meninas nesta categoria.

No que diz respeito aos professores, os resultados apontaram que a estratégia mais utilizada por estes antes da intervenção, diante da vitimização entre pares, foi dialogar, e, após a intervenção, foi acompanhar. A estratégia que os professores relataram ser menos favorável foi ignorar, antes e após a intervenção. Os resultados também demonstraram que os professores, após a intervenção, passaram a ter uma compreensão diferenciada do fenômeno *bullying*, interpretando as situações de agressões como graves e não como algo natural do desenvolvimento infantil. Por fim, após a intervenção, os docentes também passaram a apresentar um grau maior de segurança em relação a como se portar diante de situações de vitimização na escola.

Os resultados apontaram que a intervenção com professores pode desenvolver mudanças significativas nos comportamentos destes e assim contribuir para a redução dos comportamentos agressivos entre os alunos. Apontou a importância de realizar estudos com práticas baseadas em evidências e descreveu a trajetória da vitimização ao longo de um ano letivo. Contudo, o estudo apresentou algumas limitações: métodos de avaliação, tempo da intervenção e idade dos alunos participantes.

Indica-se que futuras pesquisas aprimorem o instrumento sobre estratégias e crenças docentes, revisando suas categorias e detalhando de maneira mais minuciosa seus itens. Que a dinâmica de aplicação dos questionários dos professores seja revista, de maneira a tornar mais sigilosa e que a aplicação com os alunos não seja realizada com a presença dos professores. Devido à idade dos participantes, indica-se não aplicar apenas instrumento de autorrelato, mas também utilizar técnicas de observação. Em relação ao tempo da intervenção, indica-se que futuras pesquisas conheçam mais profundamente a realidade das escolas e assim sejam capazes de desenvolver intervenções mais pontuais, pois, apesar de a literatura apontar a necessidade de intervenções prolongadas, novas pesquisas apontam a eficácia de intervenções mais “curtas”, centradas em processos psicológicos associados a problemas sociais específicos. Indica-se, ainda, que futuras intervenções envolvam todos os agentes escolares: estudantes, famílias, comunidade, equipe gestora e professores.

Este estudo, ainda que limitado por várias razões, algumas delas expostas acima, tem grande importância e urgência social. Não é sem razão que a própria legislação brasileira (Lei n.º 13.185/2015) instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, determinando que sejam tomadas medidas de enfrentamento e prevenção ao *bullying* em todas as instituições escolares, clubes e agremiações. Esse é um problema que tem encontrado campo para se proliferar na sociedade. A importância do estudo também se revela por indicar a possibilidade de desenvolvimento e avaliação de uma intervenção com efeitos significativos, e por conseguir realizar um acompanhamento longitudinal, algo ainda incipiente na literatura brasileira.

O trabalho é apenas uma semente lançada à terra. Espera-se que contribua para futuros estudos que tornem o enfrentamento e a prevenção ao *bullying* muito mais férteis que a proliferação desse mal. São necessários novas análises que mostrem a importância de ações que visem à redução dos comportamentos agressivos entre os estudantes, pois são prejudiciais para o desenvolvimento social, psicológico e acadêmico.

A pesquisa procurou contribuir, ainda, para enfatizar a importância do professor como uma figura de referência na escola, que ele entenda seu papel no processo de redução ou encerramento da dinâmica das agressões. Para isso, necessita conhecer estratégias assertivas,

realizar intervenções com todos os agentes envolvidos na dinâmica da vitimização (vítimas, agressores, testemunhas), acreditar que essas agressões não são naturais do desenvolvimento, ter autoeficácia e, principalmente, promover ações preventivas no ambiente escolar.

6 REFERÊNCIAS

- Abramovay, M., & Rua, M. G. (Coord.). (2003). *Violência nas Escolas: versão resumida*. Brasília: UNESCO. Recuperado de: <
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>>. Acesso em: 05/07/2015.
- Abramovay, M. (Coord.). (2005). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265por.pdf>
- Alliprandini, P. M. Z., & Sodr . C. G. (2014). Contribui es da produ o cient fica para o diagn stico, preven o e interven o junto ao bullying no contexto escolar, *Revista Cocar*, 8(16)., 25-3. Recuperado de:
<http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/365/350>
- Alsaker, F. D., & Valkanoover, S. (2004). The Bernese programme against victimisation in kindergarten and elementary school, *Bullying in schools: how successful can interventions be?*, 133, 15-28. doi: 10.1002/yd.20004.
- Amorim, C. (2009). *Bullying: Compreens o e interven o-Experi ncias internacionais*. Anais do IV congresso nacional de educa o e III encontro sul Brasileiro de psicopedagogia, Curitiba, PR, Brasil. Recuperado de:
http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3442_2206.pdf
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2)., 191-215. doi: 10.1016/0146-6402(78).90002-4
- Bauman, S.; Rigby, K., & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents, *Educational Psychology*, 28(7)., 837-856. doi: 10.1080/01443410802379085
- Batista, A. S., & Pinto, R. M. (2006). Seguran a nas escolas e burnout dos professores (pp. 312-323). In: Codp, W. (Coord.). *Educa o: carinho e trabalho*. 4. Ed. Petr polis: Vozes.

- Bedell, R., & Horne, A. M. (2005). Bully prevention in schools: A United States experience. *Journal of Social Sciences*, 8, 59-69. Retrieved from: <http://krepublishers.com/06-Special%20Volume-Journal/JSS-00-Special%20Volumes/JSS-SI-08-Peer-Vicit-Schools-Web/JSS-SI-08-08-059-069-Bedell-R/JSS-SI-08-08-059-069-Bedell-R-Text.pdf>
- Berger, G., & Lisboa, C. (2009). *Violencia Escolar: Estudios y posibilidades de intervención en latinoamérica*. Santiago de Chile: Universitária.
- Blaya, C., Debarbieux, E., & Denecheau, B. (2008). *A systematic review of interventions to prevent corporal punishment, sexual violence and bullying in schools*. New York: Plan International.
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope, *British Journal of Educational Psychology*, 67(2), 223-233. doi: 10.1111/j.2044-8279.1997.tb01239.x
- Braga, L. L., & Lisboa, C. (2010). Estratégias de Coping para lidar com o processo de Bullying um estudo qualitativo, *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 321-331. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/284/28420641013.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do Desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Burger, C.; Strohmeier, D.; Spröber, N.; Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies, *Teaching and Teacher Education*, 51, 191-202. doi: 10.1016/j.tate.2015.07.004
- Castilho, A. E. (2010). Estudio descriptivo de las estrategias de afrontamiento del bullying, en profesorado mexicano. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 353-372. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121995017>

- Conselho Nacional do Ministério Público (2014). *Diálogos e Mediação de Conflitos na escola: Guia Prático para Educadores*. Brasília, DF.
- Copeland, W. E.; Wolke, D.; Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Adult Psychiatric Outcomes of Bullying and Being Bullied by Peers in Childhood and Adolescence, *JAMA Psychiatry*, 70(4), 419-426. doi:10.1001/jamapsychiatry.2013.504
- Craig, W. M.; Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36. doi: 10.1177/0143034300211002
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2007). Understanding Bullying: From Research to Practice, *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 48(2), 86-93. doi: 10.1037/cp2007010
- Cunha, J. M. (2012). *O papel moderador do docente na associação entre violência escolar e ajustamento acadêmico* (Tese Doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Cunha, J. M. (2009). *Violência interpessoal em escolas no Brasil: Características e Correlatos* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Cunha, J. M. & Bergamo, L. N. B. (2016). *Intervenção docente na associação entre vitimização entre pares e desempenho acadêmico* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.
- Cunha, J. M., Weber, L. N. D., & Steiner, PP. (2009). Escala de vitimização e agressão entre pares (pp. 109-121). In: Weber, L. N. D., & Dessen, M. A. (Orgs.). *Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados*. Curitiba: Juruá.
- Del Prette, Z. A. PP., & Del Prette, A. (2013). *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância*. Rio de Janeiro: Vozes.
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale development: Theory and applications*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.

- Ellis, A. A., & Shute, R. (2007). Teacher responses to bullying in relation to moral orientation and seriousness of bullying, *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 649-663. doi: 10.1348/000709906X163405
- Espelage, D. L. (2015). Taking Peer Victimization Research to the Next Level: Complex Interactions Among Genes, Teacher Attitudes/Behaviors, Peer Ecologies, & Classroom Characteristics, *J Abnorm Child Psychol*, 43 (1), 77-80. doi: 10.1007/s10802-014-9948-8
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here?, *School psychology review*, 32(3), 365-384. Retrived from: <https://www.researchgate.net/publication/235220440>
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2008). Current perspectives on linking school bullying research to effective prevention strategies (pp. 335-353). In: Muller, T. W. (coord). *School violence and primary prevention*. Springer: New York. doi: 10.1007/978-0-387-77119-9_17
- Fernández, I. (2005). *Prevenção da violência e solução de conflitos: O clima escolar como fator de qualidade*. São Paulo: Madras.
- Fernández, I. & Pérez, M.C.M. 2005. Pensar juntos, criar normas. In: Fernández, I. (2005). *Prevenção da violência e solução de conflitos: O clima escolar como fator de qualidade* (pp. 79-94). São Paulo: Madras.
- Ferreira, V.; Rowe, J. F., & Oliveira, L. A. (2010). Percepção do professor sobre fenômeno bullying no ambiente escolar, *Unoesc & Ciência*, 1(1), 57-64. Recuperado de: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/view/138>
- Flaspohler, P. D.; Elfstrom, J. L.; Vanderzee, K. L.; Sink, H. E., & Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life, *Psychology in the Schools*, 46(7), 636-649. doi: 10.1002/pits.20404

- Francisco, M.V., & Libório, R. M. C. (2009). Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 200-207. doi: 10.1590/S0102-79722009000200005
- Gajardo, M. (2009). Detener la violencia en las escuelas: Programas que aciertan em América Latina (pp. 233-263). In: *Violencia Escolar: Estudios y posibilidades de intervención em latinoamérica*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Giesbrecht, G. F.; Leadbeater, B. J., & Macdonald, S. W. (2011). Child and context characteristics in trajectories of physical and relational victimization among early elementary school children, *Development and psychopathology*, 23 (01), 239-252. doi: 10.1017/S0954579410000763
- Gregory, K. E., & Vessey, J. A. (2004). Bibliotherapy: A strategy to help students with bullying, *The Journal of School Nursing*, 20(3), 127-133. doi: 10.1177/10598405040200030201
- Grumm, M., & Hein, S. (2012). Correlates of teachers' ways of handling bullying, *School Psychology International*, 34(3), 299-312. doi: 10.1177/0143034312461467
- Gutstein, T. C. (2012). *Levantamento, categorização e avaliação de um programa de intervenção em situação de bullying* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.
- Hektner, J. M., & Swenson, C. A. (2011). Links from teacher beliefs to peer victimization and bystander intervention: Tests of mediating processes, *The Journal of Early Adolescence*, 32(4), 516-536. doi: 10.1177/0272431611402502
- Hoglund, W. L.; Hosan, N. E., & Leadbeater, B. J. (2012). Using Your WITS: A 6-Year Follow-Up of a Peer Victimization Prevention Program, *School Psychology Review*, 41(2), 193. Retrived from: <https://www.researchgate.net/publication/285884258>
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: an ecological system analysis, *Aggression and violent behaviour*, 17(4), 311-322, 10.1016/j.avb.2012.03.003

- Horne, A.; Bartolomucci, C.; & Newman-Carlson, D. (2003). *Bully Busters: A teacher's manual for helping bullies, victims, and bystanders, grades K-5*. Champaign, IL: Research Press.
- Howard, N. M., Horne, A. M., & Jolliff, D. (2001). Self-efficacy in a new training model for the prevention of bullying in schools, *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3), 181-191. doi: 10.1300/J135v02n02_11
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2016). *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE)*. Rio de Janeiro: IBGE. Recuperado de: https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/PENSE_Saude%20Escolar%202015.pdf
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2012). *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE)*. Rio de Janeiro: IBGE. Recuperado de <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64436.pdf>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2009). *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE)*. Rio de Janeiro: IBGE. Recuperado de: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012950.pdf>
- Juvonen, J.; Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence, *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349–359. doi: 10.1037/0022-0663.92.2.349
- 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
- Kumpulainen, K.; Räsänen, E.; Henttonen, I.; Almqvist, F.; Kresanov, K.; Linna, S. L.; Moilanen, I.; Piha, J.; Puura, K., & Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children, *Child abuse & neglect*, 22(7), 705-717. doi: 10.1016/S0145-2134(98).00049-0

- Leadbeater, B., & Sukhawathanakul, PP. (2011). Multicomponent programs for reducing peer victimization in early elementary school: A longitudinal evaluation of the WITS primary program, *Journal of Community Psychology*, 39(5), 606-620. doi: 10.1002/jcopp.20447
- Lei n. 13.185 de 06 de Novembro de 2015. Dispõe sobre a caracterização, prevenção e enfrentamento do Bullying. Brasília, DF. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm.
- Lisboa, C. S. M. (2005). *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: Fatores de risco e proteção*. Tese Doutorado em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Lopes Neto, A. A. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 164-172. doi: 10.1590/S0021-75572005000700006
- Lopes Neto, A. A.; Monteiro Filho, L., & Saavedra, L. H. (Coord.). (2003). Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Recuperado de: < http://www.observatoriodainfancia.com.br/rubrique.php3?id_rubrique=19>. Acesso em: 20/07/2015.
- Lopes, R. E.; Adorno, R. D. C. F.; Malfitano, A. PP. S.; Takeiti, B. A.; Silva, C. R., & Borba, PP. L. D. O. (2008). Juventude pobre, violência e cidadania, *Saúde e sociedade*, 17(3), 63-76. doi: 10.1590/S0104-12902008000300008
- Maestrelli, D. , Amorim, C. & Copelli, F. A. (2011). Incidência de bullying em alunos de uma escola estadual de Curitiba. Anais do X congresso brasileiro de psicologia escolar e educacional, Maringá, PR, Brasil. Recuperado de: <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/136.pdf>
- Martins, M. J. (2011). Prevenção da indisciplina, da violência e do bullying nas escolas, *Profforma*, 3, 1-6. Recuperado de: http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/es_01a_03_MJDM.htm
- Mendes, C. S. (2011). Prevenção da violência escolar: avaliação de um programa de intervenção, *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 45(3), 581-588. doi: 10.1590/S0080-62342011000300005

- 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. doi: 10.1177/1077559507305996
- Monks, C. P. P. & Smith, P. K. (2013). El acoso, la agresión y la victimización em los niños pequeños: 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, PP. K., & Yubero, S. (Coords.). *El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales* (pp. 75-90). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Morgan, H. (2012). What teachers and schools can do to control the growing problem of school bullying, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 85(5), 174-178. doi: 10.1080/00098655.2012.677075
- Newman-Carlson, D., & Horne, A. M. (2004). Bully busters: A psychoeducational intervention for reducing bullying behavior in middle school students, *Journal of Counseling & Development*, 82(3), 259-267. doi: 10.1002/j.1556-6678.2004.tb00309.x
- Nicolaides, S., Toda, Y., & Smith, PP. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers, *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 105–118. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11916467>
- Oldenburg, B.; Bosman, R., & Veenstra, R. (2016). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? A pilot study, *School Psychology Internationa*, 37(1), 1-9. doi: 10.1177/0143034315623324
- Oldenburg, B.; Duijn, M. V.; Sentse, M.; Huitsing, G.; Ploeg, R. V. D.; Salmivalli, C., & Veenstra, R. (2015). Teacher Characteristics and Peer Victimization in Elementary Schools: A Classroom-Level Perspective, *J Abnorm Child Psychol*, 43(1), 33–44. doi: 10.1007/s10802-013-9847-4
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. London: Blackwell.

- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention, *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510. doi: 10.1007/BF03172807
- Organização Mundial da Saúde. (1998). Violence prevention: An important element of a health – promoting school, *Who information series on school Health*, 3, 1-34. Retrived from: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/64327/1/WHO_SCHOOL_98.3.pdf
- Orpinas, P., Horne, A. M., & Staniszewski, D. (2003). School bullying: Changing the problem by changing the school. *School Psychology Review*, 32(3), 431-444. Retrived from: <http://www.freewebs.com/youthviolenceprevention/2003-Orpinas-SchoolBullying.pdf>
- Pearce, J. B., & Thompson, A. E. (1998). Practical approaches to reduce the impact of Bullying, *Arch Dis Child*, 79(6), 528–531. Retrived from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1717765/>
- 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. doi: 10.1136/adc.79.6.528
- 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, Brasil.
- Rigby, K. (2014). How teachers address cases of bullying in schools: a comparison of five reactive approaches, *Educational Psychology in Practice*, 30(4), 409-419. doi: 10.1080/02667363.2014.949629
- 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. doi: 10.1177/0143034311401795
- Salmivalli, C.; Kaukiainen, A.; Voeten, M., & Sinisammal, M. (2004). Targeting the group as a whole: the Finnish anti-bullying intervention. *Bullying in schools: how successful can interventions be?*, 13, 251. doi: 10.1017/CBO9780511584466.014

- Salmivalli, C.; Poskiparta, E.; Ahtola, A., & Haataia, A. (2013). The implementation and effectiveness of the Kiva antibullying program in Finland, *European Psychologist*, 18(2), 79-88. doi: 10.1027/1016-9040/a000140
- Schultes, M. T., Stefanek, E., Schoot, R. V., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2014). Measuring implementation of a school-based violence prevention program: Fidelity and teachers' responsiveness as predictors of proximal outcomes, *Zeitschrift für Psychologie*, 222(1), 49-57. doi: 10.1027/2151-2604/a000165
- Silva, J. L. D.; Oliveira, W. A. D.; Bazon, M. R., & Cecílio, S. (2013). Bullying na sala de aula: percepção e intervenção de professores. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 65(1), 121-137. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672013000100009
- Smith, P. K.; Madsen, K. C., & Moody, J. C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Toward a developmental analysis of risks of being bullied, *Educational Research*, 41(3), 267-285. doi: 10.1080/0013188990410303
- Stelko-Pereira, A. C. (2009). *Violência em escolas com características de risco contrastantes*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- 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, São Carlos, São Paulo, Brasil.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., & Napolitano, A. N. (2009). *Bullying Prevention & Intervention: Realistic Strategies for Schools*. New York: The Guilford Press.
- Tamar, F. (2005). Maltrato entre escolares (bullying): estrategias de manejo que implementan los profesores al interior del establecimiento escolar. *Psyche (Santiago)*, 14(1), 211-225. doi: 10.4067/S0718-22282005000100016

- Thompson, F., & Smith, P. K. (2011). *The use and effectiveness of anti-bullying strategies in schools*. Research Report, DFE-RR098. London: Department for Education. Retrieved from: <http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/2714>
- Veenstra, R.; Lindenberg, S.; Huitsing, G.; Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying, *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135-1143. doi: 10.1037/a0036110
- Walton, E. (2011). Using literature as a strategy to promote inclusivity in high school classrooms, *Intervention in School and Clinic*, 47(4). doi: 10.1177/1053451211424604
- Walton, G. M. (2014). The new science of wise psychological interventions, *Current Directions in Psychological Science*, 23(1), 73-82. doi: 10.1177/0963721413512856
- Wendt, G. W.; Campos, D. M., & Lisboa, C. S. M. (2010). Agressão entre pares e vitimização no contexto escolar: bullying, cyberbullying e os desafios para a educação contemporânea. *Cadernos de psicopedagogia*, 8(14), 41-52. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492010000100004
- Wendt, G. W., & Weber, J. L. A. (2014). Discutindo agressão e vitimização eletrônica. In: Lisboa, C. S. M.; Went, G. W., & Pureza, J. R. (Org.). *Mitos e Fatos sobre Bullying: orientações para Pais e Profissionais*. (41-49). Novo Hamburgo, RS: Sinopsys.
- Williams, L. C. A., & Stelko-Pereira, A. C. (2013). *Violência Nota Zero: como aprimorar as relações na escola*. São Carlos: edUFSCar.
- Wong, D. S. (2004). School bullying and tackling strategies in Hong Kong. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 48(5), 537-553. doi: 10.1177/0306624X04263887
- Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2015). Teachers' victimization-related beliefs and strategies: Associations with students' aggressive behavior and peer victimization. *Journal of abnormal child psychology*, 43(1), 45-60. doi: 10.1007/s10802-013-9840-y

- Troop, W. P., & Ladd, G. W. (2002). Teachers' beliefs regarding peer victimization and their intervention practices. In: *Poster presented at the Conference on Human Development, Charlotte, NC.*
- Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations, *Education and Treatment of Children*, 27(1), 37-45. Retrieved from: <http://www.freepatentsonline.com/article/Education-Treatment-Children/115503123.html>
- Yoon, J., Bauman, S., Choi, T., & Hutchinson, A. S. (2011). How South Korean teachers handle an incident of school bullying. *School Psychology International*, 32(3), 312-32. doi: 10.1177/0143034311402311
- Yoon, J., & Bauman, S. (2014). Teachers: A critical but overlooked component of bullying prevention and intervention. *Theory Into Practice*, 53(4), 308-314. doi: 10.1080/00405841.2014.947226
- Yoon, J., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies, *Research in Education*, 69(1), 27-35. doi: 10.7227/RIE.69.3
- Zanden, P. J. A. C.; Denessen, E. J. P. G., & Scholte, R. H. J. (2015). The effects of general interpersonal and bullying-specific teacher behaviors on pupils' bullying behaviors at school, *School Psychology International*, 36(5), 467-481. doi: 10.1177/0143034315592754
- Zanden, P. J. A. C.; Denessen, E. J. P. G., & Scholte, R. H. J. (2015). The effects of general interpersonal and bullying-specific teacher behaviors on pupils' bullying behaviors at school, *School Psychology International*, 36(5), 467-481. doi: 10.1177/0143034315592754

ANEXOS

1. Avalie as frases a seguir pensando na situação apresetada

a. A intervenção do(a) professor(a) seria necessária?

- Discordo totalmente* *Discordo em parte* *Concordo em parte* *Concordo totalmente*

b. Tenho facilidade para lidar com situações como esta.

- Discordo totalmente* *Discordo em parte* *Concordo em parte* *Concordo totalmente*




c. Qual o nível de gravidade desta situação?

- Muito Baixo* *Baixo* *Moderado* *Alto* *Muito alto*

d. No último semestre, com que frequência você observou situações como essa entre os estudantes das turmas em que leciona?

- Nunca* *Quase nunca* *Quase sempre* *Sempre*

2. Se você interviesse nesta situação, qual ou quais estratégias adotaria? E qual ou quais personagens você envolveria na ação escolhida?

Estratégias		Concordo totalmente	Concordo em parte	Discordo em parte	Discordo totalmente			
1	Chamar a atenção.							
2	Ignorar o incidente.					Não se aplica		
3	Orientar outros alunos a ajudarem.							
4	Procurar resolver o incidente facilitando o diálogo entre os alunos							
5	Deixar que resolvam o problema por si mesmos							
6	Encaminhar para a equipe de orientação, coordenação							

	ou direção da escola							
7	Deixar sem recreio ou sem educação física							
8	Acompanhar a situação.							
9	Aconselhar a parar a briga							
10	Encaminhar para atendimento especializado (Ex. Serviços de Psicologia).							
11	Fazer advertência por escrito							
12	Confortar o(s) aluno(s)							
13	Evitar o envolvimento na situação.							
14	Discutir com a turma toda a situação e possíveis soluções					Não se aplica		
15	Discutir o episódio com outros professores para em conjunto pensar em soluções					Não se aplica		
16	Acolher o(s) aluno(s) e ouvi-lo(s)							
17	Encorajar o(s) aluno(s) a enfrentar o problema							
18	Observar o(s) aluno(s) nos dias seguintes							

1 9	Não fazer nada							
2 1	Deixar claro que comportamentos agressivos não são tolerados							
2 2	Chamar os pais ou responsáveis para uma conversa.							
2 3	Monitorar os estudantes							
2 4	Discutir opções para resolver a situação							
2 5	Bucar a reflexão dos alunos sobre o incidente e um consenso na solução do problema.							
2 6	Punir os envolvidos.							

3. Você adotaria outras ações diante desta situação? Quais?

--



1. Avalie as frases a seguir pensando na situação apresentada.

a. A intervenção do(a) professor(a) seria necessária?

- Discordo totalmente* *Discordo em parte* *Concordo em parte* *Concordo totalmente*

b. Tenho facilidade para lidar com situações como esta.

- Discordo totalmente* *Discordo em parte* *Concordo em parte* *Concordo totalmente*


c. Qual o nível de gravidade desta situação?

- Muito Baixo* *Baixo* *Moderado* *Alto* *Muito alto*

d. No último semestre, com que frequência você observou situações como essa entre os estudantes das turmas em que leciona?

- Nunca* *Quase nunca* *Quase sempre* *Sempre*

2. Se você interviesse nesta situação, qual ou quais estratégias adotaria? E qual ou quais personagens você envolveria na ação escolhida?

Estratégias		Concordo totalmente	Concordo em parte	Discordo em parte	Discordo totalmente		
1	Chamar a atenção.						
2	Ignorar o incidente.					Não se aplica	
3	Orientar outros alunos a ajudarem.						
4	Procurar resolver o incidente facilitando o diálogo entre os alunos						
5	Deixar que resolvam o problema por si mesmos						
6	Encaminhar para a equipe de orientação, coordenação ou direção da escola						
7	Deixar sem recreio ou sem educação física						
8	Acompanhar a situação.						
9	Aconselhar a parar a briga						
10	Encaminhar para atendimento especializado (Ex.						

	Serviços de Psicologia).							
11	Fazer advertência por escrito							
12	Confortar o(s) aluno(s)							
13	Evitar o envolvimento na situação.							
14	Discutir com a turma toda a situação e possíveis soluções					Não se aplica		
15	Discutir o episódio com outros professores para, em conjunto, pensar em soluções					Não se aplica		
16	Acolher o(s) aluno(s) e ouvi-lo(s)							
17	Encorajar o(s) aluno(s) a enfrentar o problema							
18	Observar o(s) aluno(s) nos dias seguintes							
19	Não fazer nada							
21	Deixar claro que comportamentos agressivos não são tolerados							
22	Chamar os pais ou responsáveis para uma conversa.							
23	Monitorar os estudantes							
24	Discutir opções para resolver a situação							
25	Bucar a reflexão dos alunos sobre o incidente e um consenso na solução do problema.							
26	Punir os envolvidos.							

3. Você adotaria outras ações diante desta situação? Quais?

PARTE II

Por favor, conte-nos um pouco sobre a sua escola. Lembre-se que os dados deste estudo serão tratados confidencialmente.

1. A temática vitimização entre pares ou bullying faz parte do currículo? *Sim* *Não*

2. A temática vitimização entre pares ou bullying faz parte das atividades pedagógicas? *Sim* *Não*

3. Há regras sobre a convivência entre as pessoas na escola.
 Discordo totalmente *Discordo em parte* *Concordo em parte* *Concordo totalmente*

4. Eu estabeleço regras na sala de aula.
 Discordo totalmente *Discordo em parte* *Concordo em parte* *Concordo totalmente*

5. Se uma regra é quebrada, os alunos sabem o que vai acontecer.
 Discordo totalmente *Discordo em parte* *Concordo em parte* *Concordo totalmente*

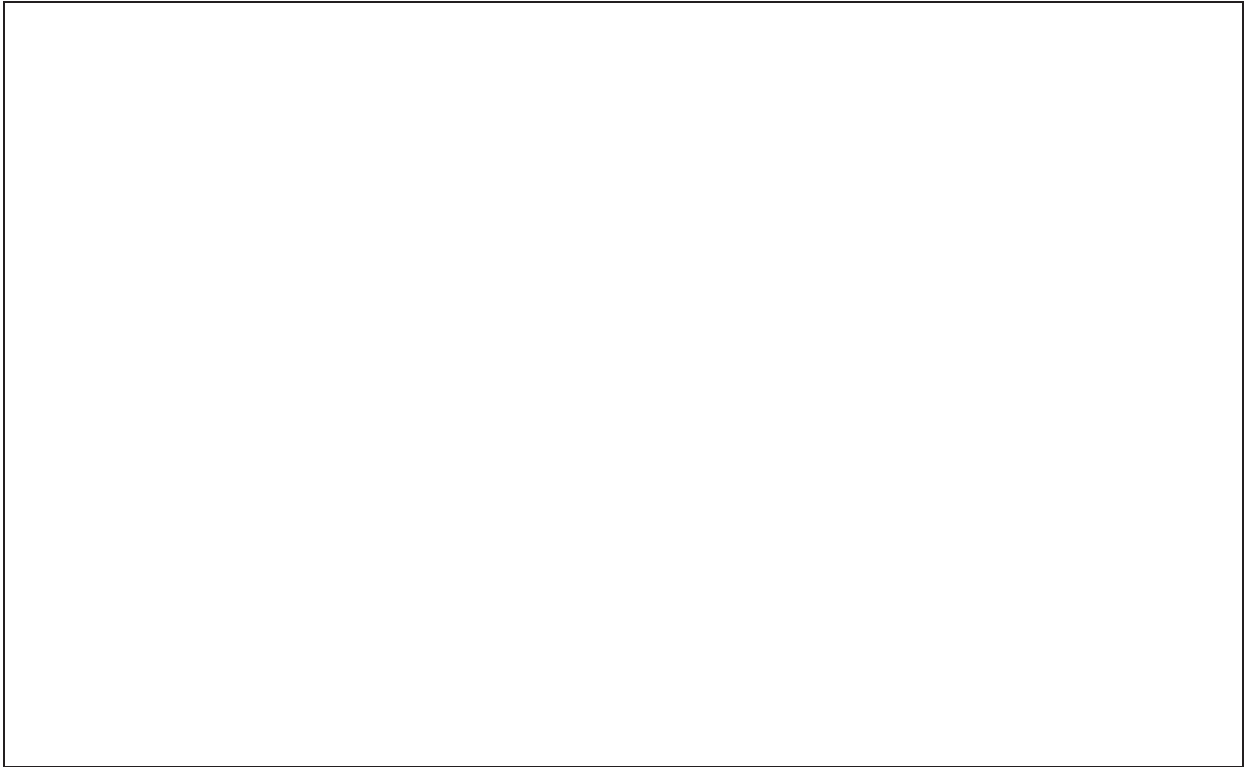
6. As regras são cumpridas.
 Discordo totalmente *Discordo em parte* *Concordo em parte* *Concordo totalmente*

7. Eu me sinto seguro em minha escola.
 Discordo totalmente *Discordo em parte* *Concordo em parte* *Concordo totalmente*

Por favor, conte-nos um pouco sobre si, lembrando que os dados são confidenciais.

1. Sexo: Masculino Feminino
2. Ano de Nascimento: _____
3. Como você se considera: Branco(a) Pardo(a) Indígena
 Negro(a) Amarelo(a)
Outro(a) - especifique: _____
4. Assinale a alternativa que melhor descreve seu nível máximo de escolaridade, até a graduação:
 Ensino Fundamental Ensino Médio Ensino Médio – Magistério Ensino Superior
 Especialização Pós-Graduação – Mestrado Pós-Graduação - Doutorado
5. Em que ano você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente? _____
6. Em qual/quais níveis de ensino você está atuando em 2016, considerando as aulas nesta escola?
 3º. ano 4º. ano 5º. ano
7. Em que ano começou a atuar como professor (a)? _____
8. Pensando em seus tempos escolares, como você se caracterizaria no que diz respeito à vitimização entre pares ou bullying (escolha apenas uma alternativa):
 Agressor Vítima e agressor Vítima Assistia a vitimização ocorrer
 Não envolvido / Não observava situações de vitimização

Utilize este espaço para fazer comentários adicionais e questões sobre a convivência na escola.



Muito obrigado!

ANEXO B



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



QUESTIONÁRIO PROFESSORES II

Prezado (a) Professor (a):

Obrigado por seu interesse nesta pesquisa sobre o relacionamento entre alunos, vitimização entre pares e Bullying. O questionário a seguir busca conhecer suas percepções a respeito do Bullying. Lembre-se que sua participação é voluntária, e que as informações fornecidas são confidenciais.

Desde já, agradecemos a sua colaboração!

Nome: _____

Escola: _____

Data: _____

Dr. Josafá M. da Cunha
Carla Mariana Saad de Lima
 Universidade Federal do Paraná

Indique o quanto você concorda com as afirmações abaixo sobre os alunos na sua sala de aula:

	Discordo Muito	Discordo	Concordo	Concordo Muito
1. As crianças param de fazer bullying em um aluno que se impõe.				
2. A criança que sofre bullying deve aprender a se defender sozinha.				
3. Xingamentos entre crianças não são um problema sério.				
4. Pessoas sofrem bullying porque deixam se influenciar pelos outros.				
5. As provocações e brigas na escola ajudam os alunos a aprender normas sociais importantes.				
6. Em geral as brigas entre estudantes não tem importância.				
7. Quando alguém sofre bullying a melhor alternativa é afastar-se dos colegas que o agrediram.				
8. Crianças que são provocadas por seu amigos devem evitar quem os provocou.				
9. Em geral as crianças gostam de se provocar.				
10. Brigas como estudantes ensinam como devem se defender.				
11. As brigas entre estudantes são apenas brincadeiras.				

12. Em geral os estudantes que sofrem bullying fizeram algo para merecer isso.					
13. Zombarias e provocações não tem consequências sérias.					
14. As crianças agridem colegas porque deixam se influenciar por más companhias.					
15. O Bullying é uma parte natural do desenvolvimento das crianças.					
16. Comparando todos os problemas dos estudantes, sofrer bullying é o menor deles.					
17. Uma boa forma de resolver o bullying é dizer para os alunos ignorarem as brigas e provocações.					
18. Meninos que agem como meninas sofrem mais bullying.					

Indique o quanto você concorda com as afirmações abaixo sobre você:

	Discordo Muito	Discordo	Concordo	Concordo Muito
19. O meu papel como professor (a) é ensinar os alunos, e não atender suas necessidades emocionais e sociais.				
20. Quando meus alunos sofrem bullying, eu sei resolver a situação.				
21. Eu posso lidar com sucesso com a situação, quando um dos meus alunos pratica Bullying com um colega.				

22. Eu sei usar estratégias para enfrentar o bullying e a vitimização entre pares.					
23. Eu sei como resolver conflitos entre os alunos.					
24. Eu me sinto competente para tratar um estudante agressivo em minha sala de aula.					
25. Eu não posso ensinar os meus alunos de forma eficaz, a menos que eu também considere as suas necessidades sociais e emocionais.					
26. Quando os meus alunos praticam bullying, eu sei resolver a situação.					



ANEXO C



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

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - ALUNOS

Participante:

A sua ajuda é muito importante para a nossa pesquisa sobre o relacionamento entre os estudantes nas escolas e sobre as ações utilizadas pelos professores em situações de agressão e vitimização entre os alunos. Você só participa se quiser. Não precisa colocar seu nome e também não existe certo e errado, queremos conhecer o dia a dia na sua escola, com seus amigos e professores. Solicitamos que você responda a todas as perguntas.

Muito obrigada por sua colaboração!

As questões a seguir são sobre VOCÊ. Por favor, responda-as da melhor maneira possível.

1. Onde você estuda: _____
2. Nome da sua professora: _____
3. Em que turma você estuda? 3º. ano 4º. ano 5º. Ano
4. Qual período você frequenta? Integral Matutino Vespertino
5. Qual é a sua idade? _____
6. Sexo: Masculino Feminino
7. Como você se considera:
 Branco(a) Pardo(a) Negro Amarelo Indígena
Outro(a) - especifique: _____
8. Portador de deficiência: Não Sim – qual? _____

As próximas questões são sobre o dia a dia com seus colegas. Para responder as perguntas, pense no que aconteceu durante os últimos 30 dias na sua escola.

1. NOS ÚLTIMOS 30 DIAS na escola, com que frequência:

	Nunca	Quase nunca	Quase sempre	Sempre

a. Eu provoquei colegas	1	2	3	4
b. Eu briguei quando algum colega me bateu primeiro ou fez algo que não gostei	1	2	3	4
c. Eu dei um empurrão, soquei e/ou chutei colegas	1	2	3	4
d. Eu ameacei ferir/bater ou outro tipo de ameaça contra colegas	1	2	3	4
e. Eu roubei e/ou mexi nas coisas de colegas	1	2	3	4
f. Eu xinguei colegas	1	2	3	4
	Nunca	Quase nunca	Quase sempre	Sempre
g. Eu excluí colegas de grupos e/ou brincadeiras	1	2	3	4
h. Eu coloquei apelido em colegas que eles não gostaram	1	2	3	4
i. Eu encorajei/incentivei colegas a brigarem	1	2	3	4
j. Eu disse coisas sobre colegas para fazer os outros rirem	1	2	3	4
k. Os colegas me provocaram	1	2	3	4
l. Eu fui empurrado, socado e/ou chutado por colegas	1	2	3	4
m. Colegas ameaçaram me ferir, bater ou fiz outros tipos de ameaça	1	2	3	4
n. Colegas roubaram, mexeram ou estragaram minhas coisas	1	2	3	4
o. Eu fui xingado por colegas	1	2	3	4
p. Colegas me excluíram de grupos e /ou brincadeiras	1	2	3	4
q. Colegas colocaram apelidos em mim que não gostei	1	2	3	4
r. Colegas disseram coisas sobre mim para fazer os outros rirem	1	2	3	4

2. Você já precisou de apoio após sofrer algum tipo de agressão na escola?

(1) Sim (2) Não

3. Você recebeu o apoio que procurou após sofrer algum tipo de agressão na escola?

(1) Sim (2) Não

4. O apoio recebido ajudou a melhorar a situação?

(1) Sim (2) Não

Muito obriga

ANEXO D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS/RESPONSÁVEIS

Eu, Josafá M. da Cunha, pesquisador da Universidade Federal do Paraná, convido você, professor, para participar de um estudo intitulado “**Vitimização entre pares no contexto escolar: O papel moderador das relações interpessoais**” que tem como finalidade examinar como o clima escolar e as estratégias utilizadas por professores estão associadas a vitimização entre pares e cybervitimização, ou seja, estão associadas a possíveis situações de conflitos e agressividade entre os alunos, que podem ocorrer face a face ou por meio virtual. Assim como, desenvolver e avaliar um treinamento com professores do ensino fundamental I para prevenção e enfrentamento da vitimização entre pares. Esta pesquisa envolverá 100 professores de 3°. ao 5°. ano do ensino fundamental e seus alunos. Esse estudo se faz importante uma vez que pretende identificar práticas docentes, a qualidade das relações interpessoais, o clima escolar e a eficácia de uma intervenção voltada para a redução da vitimização entre os estudantes em contextos escolares. Bem como, 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 examinar como o clima escolar e as estratégias utilizadas por professores estão associadas Ao *Bullying* e ao *Cyberbullying*, assim como desenvolver e avaliar um treinamento com professores do ensino fundamental I para prevenção e enfrentamento de conflitos e comportamentos agressivos entre os alunos.

b) Será agendado com a escola, um horário para o pesquisador ir até a sala de aula, onde será conversado com os alunos sobre essa pesquisa. Será solicitado que preencham questionários sobre o relacionamento deles com os colegas da escola, com os professores e sobre o uso de tecnologias, em três momentos durante o ano letivo. Após responderem os questionários, será perguntado o que acharam e como foi a experiência para eles, e quem quiser, poderá comentar a esse respeito. Essa atividade leva em torno de 40 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.

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 relembrem situações de conflitos com outras crianças/adolescentes. Os pesquisadores estarão a disposição para conversar visando minimizar esse desconforto.

e) Ao participar dessa pesquisa, talvez a criança ou o adolescente não tenham nenhum 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.

f) O pesquisador Josafá M. da Cunha, Psicólogo, Prof. Dr. do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPR, responsável por este estudo, poderão ser contatado conforme descrito a seguir: (41) 3360-5147, josafas@gmail.com, endereço Rua General Carneiro, 460 – Curitiba (Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação – UFPR). O pesquisador está 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 da criança/adolescente 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.

Rubricas

Pais/Responsáveis _____

Pesquisador _____

h) Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Não será colocado nome do aluno no questionário respondido por ele. Os questionários respondidos pelos alunos e professores ficarão sob posse do pesquisador 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.

i) Os participantes e escolas envolvidos 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 concordo com a participação do (a) estudante sob minha responsabilidade em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper a participação do (a) estudante sob minha responsabilidade a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para ele (a).

Eu autorizo e concordo voluntariamente que o (a) estudante sob minha responsabilidade participe deste estudo.

_____ Curitiba, _____ de _____ de 2016.

Pais/ Responsáveis

Dr. Josafá Moreira da Cunha.

ANEXO E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

Eu, Josafá M. da Cunha, pesquisador da Universidade Federal do Paraná, convido você, professor, para participar de um estudo intitulado “**Vitimização entre pares no contexto escolar: O papel moderador das relações interpessoais**” que têm como finalidade examinar como o clima escolar e as estratégias utilizadas por professores estão associadas a vitimização entre pares e cybervitimização, ou seja, estão associadas a possíveis situações de conflitos e agressividade entre os alunos, que podem ocorrer face a face ou por meio virtual. Assim como, desenvolver e avaliar um treinamento com professores do ensino fundamental I para prevenção e enfrentamento da vitimização entre pares. Esta pesquisa envolverá 100 professores de 3º. ao 5º. ano do ensino fundamental e seus alunos. Esse estudo se faz importante uma vez que pretende identificar práticas docentes, a qualidade das relações interpessoais, o clima escolar e a eficácia de uma intervenção voltada para a redução da vitimização entre os estudantes em contextos escolares. Bem como, 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 examinar como o clima escolar e as estratégias utilizadas por professores estão associadas a vitimização entre pares e cybervitimização, assim como desenvolver e avaliar um treinamento com professores do ensino fundamental I para prevenção e enfrentamento da vitimização entre pares.

b) Sua participação na pesquisa se dará por meio do preenchimento, em três momentos do ano letivo, 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, o pesquisador precisará efetuar contato com os alunos, explicando sobre a pesquisa e enviando Termo de Consentimento Livre Esclarecido aos responsáveis, informando-os sobre o estudo. As crianças cujos pais assinarem o termo autorizando sua inclusão na pesquisa, serão informadas sobre as atividades previstas. Aos alunos que de forma voluntária optarem pela participação nesse estudo, será solicitado que preencham questionários, também em três momentos do ano letivo, 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, com os professores e com a tecnologia.

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 40 minutos para os 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 relembrem situações de conflitos entre os alunos, o pesquisador estará a disposição para conversar visando minimizar esse desconforto.

Rubrica do Participante da Pesquisa:

e) Ao participar desta pesquisa você poderá obter subsídios para fortalecer o seu desempenho e atuação diante de episódios de vitimização entre os alunos. Também, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o relacionamento entre os estudantes nas escolas, sobre o clima escolar e as ações interventivas adotadas por professores em situações de agressão e vitimização entre os alunos.

f) O pesquisador Josafá M. da Cunha, Psicólogo, Prof. Dr. do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPR, responsável por este estudo, poderá ser contatados conforme descrito a seguir: (41) 3360-5147, josafas@gmail.com, endereço Rua General Carneiro, 460 – Curitiba (Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação – UFPR). O pesquisador está 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 do pesquisador responsável, ligado 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)

Dr. Josafá Moreira da Cunha.