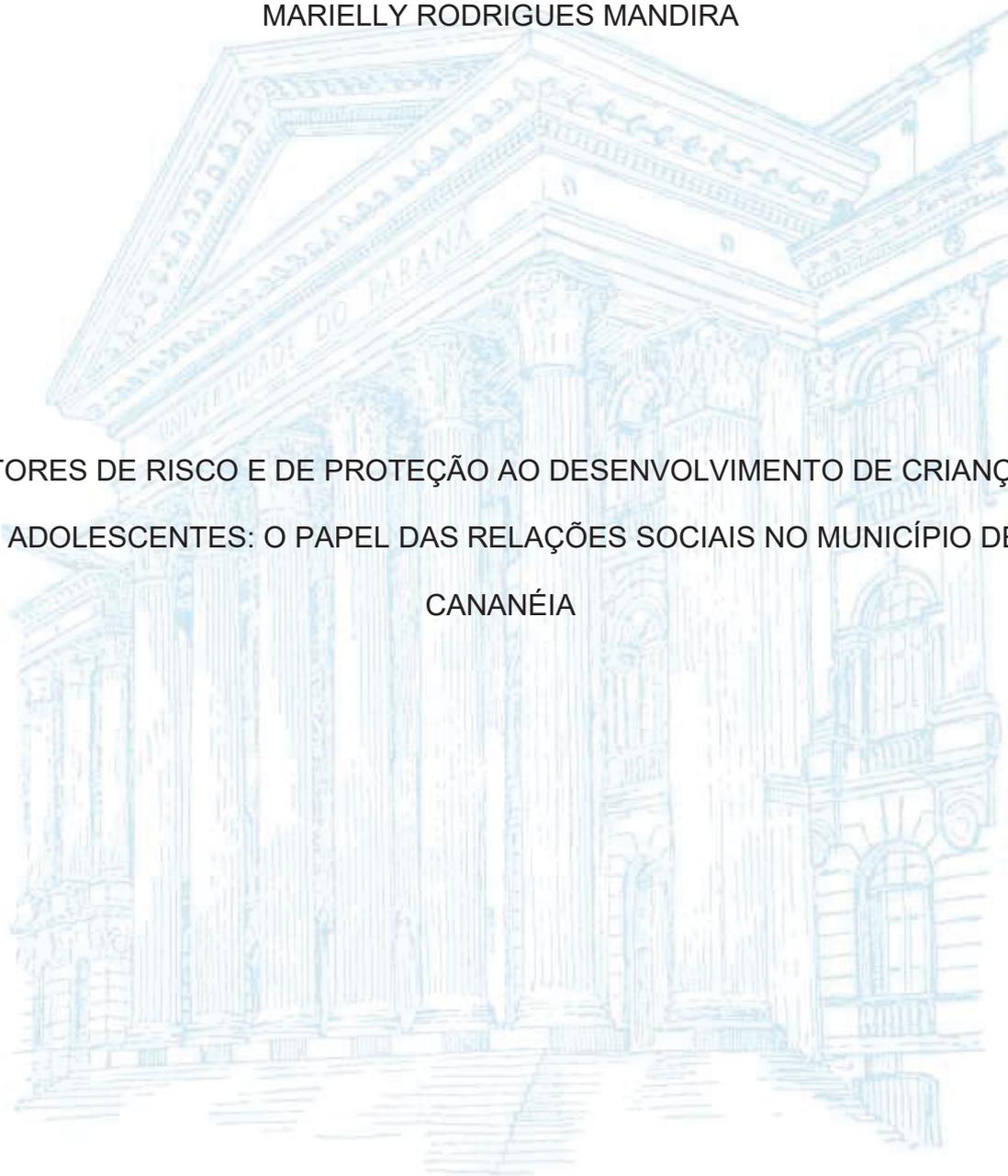


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIELLY RODRIGUES MANDIRA

FATORES DE RISCO E DE PROTEÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS
E ADOLESCENTES: O PAPEL DAS RELAÇÕES SOCIAIS NO MUNICÍPIO DE
CANANÉIA



CURITIBA

2021

MARIELLY RODRIGUES MANDIRA

FATORES DE RISCO E DE PROTEÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS
E ADOLESCENTES: O PAPEL DAS RELAÇÕES SOCIAIS NO MUNICÍPIO DE
CANANÉIA

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

Orientadora: Profa. Dra. Tania Stoltz

CURITIBA
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Mandira, Marielly Rodrigues.

Fatores de risco e de proteção ao desenvolvimento de crianças e adolescentes : o papel das relações sociais no município de Cananéia / Marielly Rodrigues Mandira – Curitiba, 2021.
267 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Prof^a Dr^a Tania Stoltz

1. Relações sociais. 2. Crianças – Aspectos sociais. 3. Crianças – Relações com a família. 4. Adolescentes – Aspectos sociais. 5. Adolescentes – Relações com as famílias. 6. Educação – Cananéia (SP).
I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **MARIELLY RODRIGUES MANDIRA** intitulada: **Fatores de risco e de proteção ao desenvolvimento de crianças e adolescentes: O papel das relações sociais no município de Cananéia**, sob orientação da Profa. Dra. TANIA STOLTZ, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Junho de 2021.

Assinatura Eletrônica
15/07/2021 14:44:05.0

TANIA STOLTZ
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
01/07/2021 09:15:46.0

JEAN VON HOENDORFF
Avaliador Externo (FACULDADE MERIDIONAL)

Assinatura Eletrônica
16/07/2021 10:44:07.0

PAULA INEZ CUNHA GOMIDE
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
01/07/2021 12:44:21.0

ALESSANDRA SANT ANNA BIANCHI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

ATA Nº1508

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR EM EDUCAÇÃO

No dia trinta de junho de dois mil e vinte e um às 17:00 horas, na sala Virtual (devido à Pandemia de COVID-19), via Plataforma Google Meet, link para acesso: <https://meet.google.com/khm-qmdx-yuk>, por Videoconferência, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de tese da doutoranda **MARIELLY RODRIGUES MANDIRA**, intitulada: **Fatores de risco e de proteção ao desenvolvimento de crianças e adolescentes: O papel das relações sociais no município de Cananéia**, sob orientação da Profa. Dra. TANIA STOLTZ. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: TANIA STOLTZ (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), JEAN VON HOHENDORFF (FACULDADE MERIDIONAL), PAULA INEZ CUNHA GOMIDE (UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ), ALESSANDRA SANT ANNA BIANCHI (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de doutor está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, TANIA STOLTZ, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: Tese que se destaca pelo caráter longitudinal e misto.

CURITIBA, 30 de Junho de 2021.

Assinatura Eletrônica
15/07/2021 14:44:05.0

TANIA STOLTZ
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
01/07/2021 09:15:46.0

JEAN VON HOHENDORFF
Avaliador Externo (FACULDADE MERIDIONAL)

Assinatura Eletrônica
16/07/2021 10:44:07.0

PAULA INEZ CUNHA GOMIDE
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
01/07/2021 12:44:21.0

ALESSANDRA SANT ANNA BIANCHI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

DEDICATÓRIA

À dona Luzia, minha mamãe, que nunca desistiu e nem desaninou.

“Se você olhasse tempo o bastante...
Dava para ver os brotos se
desembainharem de si mesmos.”

Frances Hodgson Burnett

AGRADECIMENTOS

À Deus acima de todas as coisas, porque Ele é o centro de tudo, a razão da minha existência!

À minha querida mamãe, por seu amor incondicional que me proporcionou alcançar voos mais altos. Juntas nós rimos, choramos e suportamos os momentos mais difíceis.

À minha querida orientadora, professora Dr^a. Tania Stoltz, que depositou sua fé em mim, sempre me tratou com muito carinho, e ainda generosamente compartilhou seus conhecimentos comigo.

Aos professores da linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano pela excelência no trabalho de pesquisa e pela generosidade em compartilhar o conhecimento com os novos pesquisadores.

Aos professores, coordenadores e diretores das escolas municipais e estaduais de Cananéia que aceitaram o desafio de participar de uma pesquisa longitudinal.

Aos meus intercessores, Luzia, Maria José, Clóvis, Anna Terra, Telma, Joelma, Elenice, Inês, Thabita, Neuza, Ana Paula, Zezé, Juliana, Quésia e as minhas preciosas Ademiras, Amanda, Ana Luiza, Beatriz, Eduarda, Esther, Regilene, Renata e Salma.

Aos colaboradores da pesquisa que se mostraram presentes nos momentos que eu mais precisei: Luzia, Roseli, Juliana, Jade, Barbara, Amanda, Ana Luiza, Ana Paula, Camila, Cristina, Eduarda, Emanuely, Esther, Karina, Leidiane, Natache, Quésia, Renata e Salma.

Ao Grupo de Pesquisa Interagir por ter cedido o material de pesquisa e à Universidade Federal do Paraná por ter aberto as portas.

AGRADECIMENTOS À CAPES

Em consonância com a Portaria nº 206, de 4 de setembro de 2018 (BRASIL, 2018), agradecemos à CAPES pelo apoio financeiro, nos termos seguintes:

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 40001016001P0.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 40001016001P0.

RESUMO

O objetivo desta tese foi analisar as relações sociais como fator de risco e/ou de proteção ao desenvolvimento de crianças em Cananéia. Foram levantadas quatro hipóteses para esse estudo: 1. Haveria correlação positiva e significativa entre a incidência de vitimização entre pares no contexto escolar e virtual e a percepção negativa do clima escolar; 2. Os índices de vitimização e agressão seriam mais elevados entre os estudantes cujas práticas educativas maternas apresentarem índice negativo mais elevado; 3. Haveria maior percepção negativa de clima escolar entre alunos cujos índices de práticas educativas maternas forem mais elevados; 4. Os índices de vitimização e agressão seriam significativamente mais elevados no 9º ano do ensino fundamental, por tratar-se de ano de transição. O delineamento deste estudo é misto de alcance longitudinal, realizado por meio da aplicação de questionários em cinco pontos de coletas de dados ao longo de três anos e por meio da Inserção Ecológica realizada por meio de observação integrativa, do diário de campo e da entrevista semiestrutura. Participaram do estudo 1123 estudantes na primeira coleta com idade entre 7 e 21 anos. Os resultados apontam que todas as hipóteses levantadas para esse estudo foram corroboradas. A agressão e a vitimização no contexto escolar e virtual aumentaram conforme a idade. Não houve diferenças significativas para as variáveis de agressão e vitimização no contexto escolar e virtual entre participantes do sexo masculino e participantes do sexo feminino na pesquisa para todas as escolas, mas foram encontradas diferenças por sexo na escola em que foi realizada a inserção ecológica, de modo que os meninos sofreram maior vitimização e se envolveram mais vezes em agressão. Alunos que perceberam o clima escolar negativo tiveram maior propensão em estar envolvidos ou

se envolver posteriormente em situações de agressão e vitimização. Estudantes do ensino fundamental I percebem o clima escolar mais positivo do que estudantes do ensino fundamental II e ensino médio. A percepção do clima escolar está negativamente relacionada com a idade. Houve correlação negativa e significativa entre a percepção de clima escolar e a incidência de vitimização no contexto escolar e virtual. Isso indica que quanto maior foi o percentual de vitimização, pior é a percepção de clima escolar. Os alunos que estão envolvidos em vitimização por *bullying* também tendem a ter um pior desempenho acadêmico e problemas de autoestima e confiança nos pares. Houve correlação positiva e significativa entre as práticas educativas maternas negativas e a vitimização no contexto escolar e virtual. Nas salas de aula onde os professores eram mais responsivos, havia menor necessidade de chamar a atenção dos alunos, o envolvimento acadêmico era maior e a incidência de bullying era menor. Conclui-se que a formulação de políticas públicas que visem a prevenção de situações de agressão e vitimização no contexto escolar e outras situações de risco ao desenvolvimento de crianças e adolescentes deve levar em consideração a dinâmica das relações sociais, as características do contexto e o clima escolar como fatores primordiais.

Palavras-chave: Relações Sociais; Crianças e Adolescentes; *Bullying*; Clima Escolar;

Inserção Ecológica; Bronfenbrenner.

ABSTRACT

The aim of this thesis was to analyze social relationships as a risk and/or protective factor for the development of children in Cananéia. Four hypotheses were raised for this study: 1st) There would be a positive and significant correlation between the incidence of victimization among peers in the school and virtual context and the negative perception of the school climate. 2nd) Aggression and victimization rates would be higher among students whose maternal educational practices had a higher negative rate. 3rd) There would be a greater negative perception of the school climate among students whose rates of maternal educational practices are higher. 4th) Aggression and victimization rates would be significantly higher in the 9th grade of elementary school, as it is a transition year. The design of this study is mixed with a longitudinal scope, carried out through the application of questionnaires at five points of data collection over three years and through the Ecological Insertion carried out through integrative observation, the field diary and the semi-structured interview. A total of 1123 students aged between 7 and 21 years participated in the study in the first collection. The results indicate that all the hypotheses raised for this study were corroborated. Aggression and victimization in the school and virtual context increased with age. There were no significant differences for the variables of aggression and victimization in the school and virtual context between male and female participants in the survey for all schools, but differences were found by sex in the school where the ecological insertion was performed. Boys suffered more victimization and became more often involved in aggression. Students who perceived a negative school climate were more likely to be involved or later become involved in situations of aggression and victimization. There was a positive and significant correlation between negative

maternal educational practices and victimization in the school and virtual context. Elementary school students perceive the school climate more positive than middle school and high school students. The perception of the school climate is negatively related to age. There was a negative and significant correlation between the perception of school climate and the incidence of victimization in the school and virtual context. This indicates that the higher the percentage of victimization, the worse the perception of school climate. Students who are involved in *bullying* victimization also tend to have poorer academic performance and problems with self-esteem and peer confidence. There was a positive and significant correlation between negative maternal educational practices and victimization in the school and virtual context. In classrooms where teachers were more responsive, there was less need to get students' attention, academic engagement was higher, and the incidence of bullying was lower. It is concluded that the formulation of public policies aimed at preventing situations of aggression and victimization in the school context and other risk situations for the development of children and adolescents must take into account the dynamics of social relationships, the characteristics of the context and the climate school as primary factors.

Keywords: Social Relationships; Children and Adolescents; Bullying; School Climate; Ecological Insertion; Bronfenbrenner.

RESUMEN

El objetivo de esta tesis fue analizar las relaciones sociales como factor de riesgo y / o protector para el desarrollo de los niños de Cananéia. Se plantearon cuatro hipótesis para este estudio: 1) Existiría una correlación positiva y significativa entre la incidencia de victimización entre pares en el contexto escolar y virtual y la percepción negativa del clima escolar. 2) Las tasas de victimización y agresión serían más altas entre los estudiantes cuyas prácticas educativas maternas tuvieran una tasa negativa más alta; 3) Habría una mayor percepción negativa del clima escolar entre los estudiantes cuyas tasas de prácticas educativas maternas son mayores. 4) Las tasas de victimización y agresión serían significativamente más altas en el noveno grado de la escuela primaria, ya que es un año de transición. El diseño de este estudio se mezcla con un alcance longitudinal, realizado mediante la aplicación de cuestionarios en cinco puntos de recolección de datos durante tres años y mediante la Inserción Ecológica realizada a través de la observación integradora, el diario de campo y la entrevista semiestructurada. Participaron en el estudio de la primera colección 1123 estudiantes de entre 7 y 21 años. Los resultados indican que todas las hipótesis planteadas para este estudio fueron corroboradas. La agresión y la victimización en el contexto escolar y virtual aumentaron con la edad. No hubo diferencias significativas para las variables de agresión y victimización en el contexto escolar y virtual entre hombres y mujeres participantes en la encuesta para todos los colegios, pero sí se encontraron diferencias por sexo en el colegio donde se realizó la inserción ecológica, por lo que los niños sufrieron más victimización y se involucró con mayor frecuencia en la agresión. Los estudiantes que percibieron un clima escolar negativo fueron más propensos a involucrarse o luego a involucrarse en situaciones de agresión y

victimización. Los estudiantes de la escuela primaria perciben el clima escolar más positivo que los estudiantes de la escuela intermedia y de la escuela secundaria. La percepción del clima escolar se relaciona negativamente con la edad. Hubo una correlación negativa y significativa entre la percepción del clima escolar y la incidencia de victimización en el contexto escolar y virtual. Los estudiantes que están involucrados en la victimización por intimidación también tienden a tener un rendimiento académico más bajo y problemas con la autoestima y la confianza de sus compañeros. Hubo una correlación positiva y significativa entre las prácticas educativas maternas negativas y la victimización en el contexto escolar y virtual. En las aulas donde los maestros respondieron mejor, hubo menos necesidad de llamar la atención de los estudiantes, la participación académica fue mayor y la incidencia de acoso fue menor. Se concluye que la formulación de políticas públicas orientadas a prevenir situaciones de agresión y victimización en el contexto escolar y otras situaciones de riesgo para el desarrollo de la niñez y adolescencia debe tomar en cuenta la dinámica de las relaciones sociales, las características del contexto y el clima. la escuela como factores primarios.

Palabras clave: Relaciones sociales; Niños y Adolescentes; Intimidación; Ambiente escolar; Inserción Ecológica.

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS	20
LISTA DE TABELAS	21
LISTA DE FIGURAS	23
LISTA DE SIGLAS	24
Apresentação	25
Introdução	29
1. O Clima Escolar e sua atuação como fator de risco e de proteção ao desenvolvimento de crianças e adolescentes	40
1.1 Introdução	40
1.2. Relacionamento Professor-Aluno	41
1.3. Relacionamento Aluno-Aluno	42
1.4. Segurança Escolar	42
1.5. Equidade das Regras	43
1.6. Engajamento Acadêmico	44
1.7. Clareza de Expectativas	45
1.8. Respeito à Diversidade	46
1.9 <i>Bullying</i> no Ambiente Escolar	47
1.10 Considerações Finais	49
2. Fatores de Risco e de Proteção ao <i>Bullying</i> entre Estudantes do Ensino Fundamental I ao Longo do Tempo: Uma Revisão Sistemática de Literatura	52
2.1 Introdução	52
2.2 Método	53
2.2.1 Procedimentos	53
2.3 Resultados	56
2.4 Discussão	75
2.4.1 <i>Bullying</i> como Fator de Risco para Vitimização e Agressão	75

2.4.2 Bullying e Diferenças de Gênero	76
2.4.3 Bullying e Relacionamento entre Pares	77
2.4.4 Bullying e Percepção do Clima Escolar	79
2.4.5 Bullying e Saúde Mental	79
2.5 Limitações e necessidades futuras de pesquisa	81
2.6 Considerações Finais	81
2.6.1 Implicações para as escolas	81
5.6.2 Implicações para professores	82
5.6.3 Implicações para os pais	82
5.2.4 Implicações para formuladores de políticas públicas	82
5.2.5 Implicações para pesquisadores.....	83
3. O <i>Bullying</i> nas escolas à luz da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner	85
3.1. Introdução.....	85
3.2. Processo.....	87
3.3. Pessoa.....	89
3.3.1 Características dos Envolvidos	92
3.4. Contexto	96
3.5. Tempo	99
3.6. Considerações Finais	100
4. Método.....	102
4.1 Investigação Quantitativa: Fatores de Risco e Proteção dos Processos Proximais no Contexto Escolar	105
4.1.1 Amostra	106
4.1.2 Instrumentos de Coleta de Dados e Medidas	107
4.1.3 Procedimentos de Coleta de Dados	110
4.1.4 Procedimento de Análise de Dados	111
4.2 Investigação Qualitativa: Processos Proximais encontrados no Contexto Escolar por meio da Inserção Ecológica	112

4.2.1 Observação Integrativa.....	113
4.2.2 Entrevista Reflexiva	113
4.2.3 Procedimentos de Coleta de Dados	114
4.1.4 Procedimento de Análise de Dados	116
5. Fatores de Risco e de Proteção das Relações Sociais de Crianças e Adolescentes no Contexto Escolar	117
5.1 Resultados	117
5.1.1 Estatística Descritiva	117
5.1.2 Teste de Correlação de Pearson	120
5.1.3 Teste de Comparação de Médias t de Student	137
5.1.4 Teste de Comparação de Médias One Way ANOVA	137
5.1.5 Regressão Linear Múltipla	140
5.2 Discussão	150
5.2.1 Características dos Participantes.....	150
5.2.2 Bullying no Contexto Escolar e Virtual	152
5.2.3 Bullying e Práticas Educativas Maternas	154
5.2.4 Bullying e Clima Escolar	155
5.2.5 Bullying, Clima Escolar e Práticas Educativas Maternas.....	156
6. Inserção Ecológica no Contexto Escolar: Análise das Relações Sociais em Uma Escola de Ensino Fundamental I.....	157
6.1 Microssistema (Escola)	157
6.1.1 Ambiente Físico da Escola	158
6.1.2 O Aluno	160
6.1.3 Relacionamento Aluno-Aluno.....	162
6.1.4 As Professoras	169
6.1.5 Prática Pedagógica dos Professores	173
6.2 Mesossistema (Família, Escola)	183
6.2.1 Relacionamento Professoras-Família	183

6.2.2 Relacionamento Professor-Professor	189
6.2.3 Relacionamento Professor-Coordenador	193
6.2.4 Relacionamento Professor-Diretor	195
6.2.5 Relacionamento Escola-Família	198
6.3 Exossistema	199
6.4 Macrossistema.....	202
7. Relações Sociais no Contexto Escolar: Um Olhar sobre os Fatores de Risco ao Desenvolvimento no Ensino Fundamental I	204
8. Considerações Finais.....	221
8.1 Limitações e necessidades futuras de pesquisa	224
Referências Bibliográficas	227
Anexos	253
ANEXO A.....	254
ANEXO B.....	256
ANEXO C.....	258
ANEXO D.....	260
ANEXO E.....	262
ANEXO F	264
ANEXO G	266
ANEXO H.....	267

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Pais/Responsáveis	2533
ANEXO B. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Adulto	2566
ANEXO C. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	2588
ANEXO D. Escala de Vitimização e Agressão Escolar.....	26060
ANEXO E. Questionário de Cyberbullying.....	2622
ANEXO F. Escala de Clima Escolar Delaware School Climate Survey Student ...	2644
ANEXO G. Protocolo de Observação.....	2666
ANEXO H. Entrevista Semiestruturada	2677

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Procedência dos artigos.....	53
Tabela 2. Informações Gerais dos Artigos.....	56
Tabela 3. Idade dos Participantes.....	102
Tabela 4. Estatística Descritiva das Variáveis estudadas e confiabilidade das escalas	112
Tabela 5. Percentual de participantes envolvidos em Agressão e Vitimização.....	115
Tabela 6. Correlação de Pearson para as variáveis da coleta 2017.....	116
Tabela 7. Correlação de Pearson para as variáveis da coleta 2018.....	117
Tabela 8. Correlação de Pearson para as variáveis da coleta 2019.....	118
Tabela 9. Correlação de Pearson para as variáveis Agressão e Práticas Educativas Maternas.....	122
Tabela 10. Correlação de Pearson para as variáveis Vitimização e Práticas Educativas Maternas.....	123
Tabela 11. Correlação de Pearson para as variáveis Cyber-agressão e Práticas Educativas Maternas.....	124
Tabela 12. Correlação de Pearson para as variáveis Cybervitimização e Práticas Educativas Maternas.....	125
Tabela 13. Correlação de Pearson para Percepção do Clima Escolar em 2017 e Práticas Educativas Maternas Negativas.....	128
Tabela 14. Correlação de Pearson para Percepção do Clima Escolar em 2018 e Práticas Educativas Maternas Negativas.....	129
Tabela 15. Correlação de Pearson para Percepção do Clima Escolar em 2019 e Práticas Educativas Maternas Negativas.....	130
Tabela 16. Escores médios de Agressão e vitimização em relação à Série de Ensino nas Cinco Ondas.....	133
Tabela 17. Resumo do Modelo de Regressão para Agressão na Coleta 2017.....	135
Tabela 18. Resumo do Modelo de Regressão para Agressão na Coleta 2018.A...	136
Tabela 19. Resumo do Modelo de Regressão para Agressão na Coleta 2018.B...	137
Tabela 20. Resumo do Modelo de Regressão para Agressão na Coleta 2019.A...	138
Tabela 21. Resumo do Modelo de Regressão para Agressão na Coleta 2019.A...	139
Tabela 22. Resumo do Modelo de Regressão para Vitimização na Coleta 2017....	140

Tabela 23. Resumo do Modelo de Regressão para Vitimização na Coleta 2018.A	141
Tabela 24. Resumo do Modelo de Regressão para Vitimização na Coleta 2018.B	142
Tabela 25. Resumo do Modelo de Regressão para Vitimização na Coleta 2019.A	143
Tabela 26. Resumo do Modelo de Regressão para Vitimização na Coleta 2019.B	144
Tabela 27. Médias de Agressão e Vitimização no Contexto Escolar e Virtual e do Clima Escolar em 2017, 2018 e 2019 na Escola Jardim Secreto	199
Tabela 28. Correlação entre <i>bullying</i> no contexto escolar e virtual e o clima escolar da escola Jardim Secreto em 2017.....	205
Tabela 29. Correlação entre <i>bullying</i> no contexto escolar e virtual e o clima escolar da escola Jardim Secreto em 2018.....	206
Tabela 30. Correlação entre <i>bullying</i> no contexto escolar e virtual e o clima escolar da escola Jardim Secreto em 2019.....	207
Tabela 31. Resumo do Modelo de Regressão para Vitimização na Coleta 2019.B	209

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Processo de seleção da amostra dos artigos analisados.....	52
Figura 2. Representação das etapas da pesquisa.....	101
Figura 3. Percentual de alunos por sexo na Escola Jardim Secreto em 2019.....	156
Figura 4. Percentual de alunos por sexo na Escola Jardim Secreto em 2019.....	156
Figura 5. Frequência com que os professores chamaram a atenção de seus alunos em 2018.....	174
Figura 6: Frequência que os professores chamaram a atenção de seus alunos em 2019.....	174

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBQ - *Cyberbullying Questionnaire*
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CETIC - Centro de Educação sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação
CRAS - Centro de Referência de Assistência Social
DRADS - Diretorias Regionais de Assistência e Desenvolvimento Social
DSCS - *Delaware School Climate Survey*
EVAP - Escala de Vitimização e Agressão entre Pares
HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEP - Inventário de Práticas Educativas
LGBQ - Lésbicas, Gays, Bissexuais e Queers¹;
MEC - Ministério da Educação e Cultura
PsyInfo - Periódicos Eletrônicos em Psicologia
SEADE - Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação
UFPR - Universidade Federal do Paraná

¹ Pessoas que não seguem o padrão de heterossexualidade ou de binarismo de gênero;

Apresentação

No ano de 2016, quando eu estava terminando o Mestrado, surgiu a oportunidade de ingressar no Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Eu sempre gostei de estudar e me identifico bastante com a área da pesquisa, mas não queria ingressar apenas para a minha realização pessoal. Para mim, o mais importante era como eu poderia contribuir para a sociedade.

Então, eu revisei toda a minha trajetória desde a infância, e me peguei surpresa ao ver naquele momento como o caminho que eu havia percorrido até ali, parecia ser tão desconexo.

Aos quatro anos eu era uma criança prodígio que tocava órgão eletrônico em apresentações públicas. Aos sete anos iria apresentar minha primeira peça teatral, mas não pude ir, pois no mesmo dia o meu pai faleceu. Eu fui de criança prodígio mais amada da cidade pequena do litoral paulista à criança mais rejeitada da escola. Esse assédio e rejeição duraram por muitos anos. Mesmo assim, a música e o teatro continuaram sendo importantes para mim, e me ajudaram a enfrentar o *bullying* que vinha sofrendo após os sete anos.

Na escola, eu era sempre a aluna rejeitada pelos pares, ora por ser muito inteligente, ora por ser filha da servente, ora por não ter pai, ora por ser uma pessoa com necessidades especiais.

Eu tinha um problema de crescimento retardado, então era muito menor que os outros alunos. Por causa disso, a musculatura também era mais frágil que as dos demais colegas de minha idade, e eu mal conseguia pegar no lápis ou caneta adequadamente. Precisava fazer tanto esforço para escrever que eu chegava a chorar. Assim, eu copiava muito pouco da lição que era passada em frases sem fim no quadro verde. Alguns colegas bondosos copiavam a lição para que eu não ficasse sem o visto do professor.

Apesar disso, eu sempre tirava notas altas nas provas, ou porque prestava atenção à explicação, ou porque já tinha aprendido o conteúdo de outra forma: algumas vezes lendo em casa os livros que eu ganhava, e outras, brincando de ajudar meus primos nas lições de casa para que eles ficassem livres das tarefas mais cedo e assim pudessemos brincar.

Muitos alunos se implicavam comigo por causa disso, mesmo que eu não fizesse ideia. Mas há poucos anos, eu reencontrei algumas colegas de escola em diferentes situações, e todas me disseram que se irritavam porque eu “nunca fazia nada e só ficava brincando, e mesmo assim sempre tirava notas boas”.

Bem, não foi minha culpa, e hoje eu também entendo que não foi dos meus colegas tudo isso que me aconteceu. Na verdade, percebo que houve muitas falhas por parte da própria instituição de ensino nessa atenção com os relacionamentos que eram estabelecidos. Os próprios professores me rejeitaram muitas vezes e me davam apelidos pejorativos e os alunos só replicavam. Minha mãe acredita que é pelo fato de eu ser a filha da servente e eles não colocavam expectativas em mim.

Um exemplo muito vívido em minha mente foi o convite que alguns alunos receberam para participar da Olimpíada de Matemática e eu, que tinha a mesma nota, não recebi. Na época, fiquei me perguntando por que não tinha sido chamada se as notas eram as mesmas e hoje, eu apenas fico a imaginar o motivo.

Na 8ª série (9º ano), as turmas foram divididas por corte de idade e eu acabei sendo direcionada para uma turma de apenas 16 alunos. Eram professores novos e ninguém tinha expectativa. Até mesmo zombavam da minha turma.

Felizmente foi a melhor coisa que poderia ter acontecido comigo. O professor de português disse logo no primeiro dia de aula que ele não sabia o que cada um de nós tinha aprendido até ali, então ele ia considerar que ninguém aprendeu nada. Eu fiquei chocada num primeiro instante, mas depois entendi o que ele pretendia. Ele explicou que iria ensinar tudo do zero. E foi realmente o que ele fez.

Isso foi muito importante para a turma, porque ao retomar as lições elementares com todos os alunos, quando começaram os ensinamentos mais complexos, todos estavam no mesmo nível. Algo parecido aconteceu com as outras matérias e a turma era muito unida.

Nessa época, a organização escolar era em **salas ambiente**², então foi muito mais interessante para nós, já que cada professor personalizava a distribuição de carteiras e materiais conforme o que pretendia fazer.

No final do ano, a escola levou dois a três alunos de cada turma para um passeio no Zoológico. Apenas os melhores alunos foram premiados. Mas da nossa

² Concebe uma especialização das salas de acordo com as disciplinas que sediarão.

sala eles tiveram que levar cinco alunos, pois o desempenho da turma era superior à toda escola.

Ter participado de uma sala de aula que tinha um clima positivo, fez com que naquele ano eu deixasse de ser uma vítima de *bullying*. Mesmo que no ano seguinte eu ainda sofresse algumas situações de vitimização, essas situações foram significativamente menores do que as que eu sofri em todo o ensino fundamental.

Eu consegui me tornar uma pessoa resiliente, mas também aprendi a responder de maneira assertiva. Além disso, no ensino médio, meus amigos e eu formamos um clube de teatro, e assim definitivamente eu não sofri mais vitimização por *bullying*.

Logo que saí do ensino médio, ingressei na faculdade de psicologia em Curitiba. Eu realmente não sabia nada do curso porque não tinha feito orientação profissional, mas fui muito feliz na escolha e logo descobri que eu me encaixava perfeitamente no curso.

Durante a faculdade, meu interesse pela pesquisa só foi aumentando, e eu fui monitora de quatro turmas de Análise Experimental do Comportamento e quatro turmas de Metodologia da Pesquisa. Meu trabalho de conclusão de curso foi sobre um Programa de Práticas Educativas para Pais Sociais com uma pesquisa que teve pré-teste, aplicação do programa, prática e pós-teste.

Logo que eu terminei a graduação, achei que faria mestrado no ano seguinte, mas fiquei muito doente e tive que voltar a morar com a minha mãe. Fiquei em casa me recuperando por alguns meses e no mês de julho, eu passei no processo seletivo e fui fazer o treinamento para ser recenseadora no Censo 2010. Foi uma experiência muito importante e me ajudou mais um pouco com a pesquisa.

Em seguida, eu passei no concurso da prefeitura municipal de Cananeia e comecei a trabalhar como psicóloga no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). O trabalho que eu fiz no censo me ajudou bastante nessa nova etapa, pois eu havia memorizado a maioria das ruas da cidade, e usei o treinamento de entrevistadora para fazer as visitas domiciliares.

Trabalhei no CRAS entre os anos de 2010 e 2015. Nesse tempo eu aprendi a me organizar melhor, pois precisava fazer o planejamento anual das atividades para enviar para a Diretoria Regional de Assistência e Desenvolvimento Social (DRADS). Esse órgão fiscalizador também tinha expectativa em relação ao acesso aos direitos pelas famílias. Então eu comecei a entender melhor sobre vulnerabilidade social e os

fatores de risco e de proteção das famílias ao desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Nesse tempo, eu achei importante fazer uma especialização em Metodologia do Enfrentamento à Violência de Crianças e Adolescentes, e desenvolvi uma pesquisa que gerou a minha monografia sobre a Concepção do Abuso Sexual por Profissionais da Educação.

Em 2015, eu me afastei do meu serviço por dois anos, pois fui aprovada no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação pela UFPR. Eu havia submetido um projeto sobre abuso sexual, mas a convite do meu orientador, fiz uma pesquisa sobre *cyberbullying*, que foi um novo desafio para mim, já que eu não conhecia nada sobre o tema. Isso foi gratificante, pois ao estudar um assunto novo, pude expandir ainda mais meus conhecimentos.

Enquanto ingressava no mestrado, finalizei minha segunda especialização em Neuropsicopedagogia Clínica, que me ajudou a entender um pouco mais acerca dos transtornos de aprendizagem e transtornos globais do desenvolvimento.

Bem, após olhar toda essa trajetória, como já disse anteriormente, percebi que ela parecia bastante desconexa e fiquei me perguntando “Será que tudo o que eu fiz até aqui foi em vão? Eu não vou aproveitar nada do que fiz?”.

Então eu finalmente pude ver a conexão de tudo isso em minha vida e assim fiz o projeto para submeter ao processo seletivo de doutorado. Após ter sido selecionada, assim que iniciaram as aulas e em acordo com a orientadora, submeti o mesmo projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que foi aprovado sem necessidade de alterações logo na primeira reunião do colegiado.

Fiquei muito feliz, e entendi como um sinal positivo a aprovação de uma pesquisa de alcance longitudinal e de natureza mista, que coletaria dados sobre os relacionamentos desenvolvidos no ambiente escolar e sobre a família. Então, após toda essa trajetória, finalmente poderia responder à questão “Qual o papel das relações sociais como fator de risco e de proteção ao desenvolvimento de crianças e adolescentes?”.

Introdução

A corrente Tese apresenta como seu tema norteador os Fatores de Risco e de Proteção ao Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes e as Relações Sociais. A escolha desta temática surgiu após observar-se em diversas pesquisas, que as relações sociais estabelecidas principalmente na infância e na adolescência, podem funcionar como fator de risco ou de proteção para o desenvolvimento humano.

É notável que nessa fase do ciclo de vida humano, tais relações são instituídas primordialmente no ambiente familiar e escolar. Porém, com o avanço do uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC), que abrangem o uso de internet via computadores, dispositivos móveis e outros, o ambiente virtual passou a ser um novo contexto para as relações sociais e, portanto, também deve ser considerado como possível fator de risco ou de proteção.

Decidiu-se, por conveniência, desenvolver esta pesquisa sobre as relações sociais como fator de risco ou de proteção ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, no município de Cananéia, por tratar-se do local onde a pesquisadora esteve atuando como psicóloga junto à secretaria de educação entre 2017 e 2018.

Desse modo, foi levantada a seguinte pergunta de tese: Qual o papel das relações sociais como fator de risco ou de proteção ao desenvolvimento de crianças e adolescentes no município de Cananéia?

Situado no extremo sul do litoral de São Paulo e com uma população de aproximadamente 12.341 habitantes, o município de Cananéia quase não apresentou alteração em sua configuração populacional desde seu último censo em 2010, quando contava com uma população de 12.226 habitantes, de modo que este padrão populacional tem se mantido há quase 30 anos, pois este município se situa em uma área de preservação ambiental (IBGE, 2020; SEADE, 2020).

Seu território é formado por várias ilhas e por uma parte continental. Apesar de possuir uma taxa de urbanização de 86,78%, apenas pouco mais da metade da população vive na ilha de Cananéia (sede), e o restante vive em bairros e comunidades rurais que se encontram na área continental e na ilha do Cardoso (IBGE, 2020).

O censo 2010 (IBGE, 2020) demonstrou que a população com rendimento nominal mensal per capita de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo era de 38,7%, e os dados

divulgados pelo Portal da Transparência do Governo Federal (2020), demonstram que em abril/2020 havia 607 famílias beneficiárias do programa de transferência de renda bolsa-família e 375 beneficiários do BPC (Benefício de Prestação Continuada para idosos e pessoas com deficiência), e no mês de agosto foram liberados aproximadamente 3.465 auxílios emergenciais por causa da pandemia de COVID-19.

Dessa forma, entende-se que este é um município em que pelo menos $\frac{1}{4}$ da população encontra-se em situação de vulnerabilidade social, o que é corroborado pelo Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (2020), que aponta o município de Cananéia como vulnerável, ou seja, um dos mais desfavorecidos do estado tanto em riqueza quanto em indicadores sociais.

Além dos dados de órgãos oficiais, não foram encontradas outras pesquisas sobre esta população, e menos ainda sobre as relações sociais como fator de risco ou de proteção ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, ou pesquisas sobre *bullying*, *cyberbullying* e clima escolar. Portanto, esta pesquisa de doutorado se mostra relevante socialmente para trazer dados sobre este município que possam embasar a formulação de políticas públicas para a promoção de saúde e prevenção das situações de vulnerabilidade e risco social.

Destaca-se também por ser uma pesquisa de natureza mista e de alcance longitudinal, de modo que tal delineamento foi escolhido ao verificar a lacuna, apresentada na literatura, sobre o número bastante reduzido de pesquisas de delineamento longitudinal e método misto na área de educação em âmbito mundial, e um número ainda mais reduzido de tais pesquisas no Brasil.

Para embasar esta tese, optou-se como referencial teórico a concepção de desenvolvimento humano de Uri Bronfenbrenner (2011,1996), a qual define desenvolvimento como fenômeno de continuidade e de mudanças das características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos, sendo que tal fenômeno se estende ao longo do ciclo de vida humano, por meio das sucessivas gerações e ao longo do tempo histórico, tanto passado quanto presente (Bronfenbrenner, 2011).

A infância e a adolescência compõem esses ciclos de vida em um período permeado de diversas relações sociais, que ocorrem primeiramente na família e depois se estendem para os demais ambientes nos quais tais pessoas em desenvolvimento se relacionarão. A família e a escola são o local em que crianças e

adolescentes passarão mais tempo e, conseqüentemente, estabelecerão o maior número de relações sociais (Bayar, & Uçanok, 2012). Portanto, estes são os locais que proporcionarão o maior número de fatores de risco ou de proteção ao desenvolvimento.

Os fatores que predisõem uma pessoa ao risco ou à vulnerabilidade foram definidos por Sapienza e Pedromônico (2005) como:

- Biológicos (prematividade, desnutrição, baixo peso, lesões cerebrais, atraso no desenvolvimento);
- Genéticos (síndromes e doenças genéticas, transtornos globais do desenvolvimento, esquizofrenia, transtornos de aprendizagem, hiperatividade, déficit de atenção);
- Psicossociais (estrutura, organização e funcionalidade familiar, idade e escolaridade materna, pais com desordens afetivas, minorias sociais, desemprego dos pais, cultura de permissividade da violência e negação dos direitos);
- Contextuais (violência intrafamiliar, vizinhança violenta, pobreza, dificuldade de acesso aos direitos - principalmente saúde e educação).

Entre as diversas situações de risco que permeiam o desenvolvimento de crianças e adolescentes encontram-se: o abuso físico, psicológico e sexual, a gravidez na adolescência, o comportamento infrator, o envolvimento com o uso de substâncias psicoativas e tráfico de entorpecentes, a vitimização entre pares no contexto escolar e, inclusive, os riscos advindos do uso das TIC, tais como o contato com estranhos, o acesso à pornografia, o *sexting* (troca de mensagens com conteúdo sexual), o *cybergrooming* (solicitação sexual de um adulto ou adolescente mais velho a uma criança ou adolescente ou abuso sexual virtual) e o *cyberbullying*³ (Cappadocia et al., 2013; Korenis, & Billick, 2014; Smith, 2013; Smith et al., 2014).

Essas informações são apoiadas pela extensa revisão de literatura realizada por Martins (2013), a qual identificou que dentre os fatores de risco para acidentes e violências na infância e adolescência estão:

³ Manifestação da violência entre pares ou bullying virtual

- Fatores socioeconômicos (renda familiar, escolaridade materna, idade materna, número de filhos);
- Constituição/estrutura familiar (famílias nucleares, monoparentais, reconstituídas, extensa e substituta);
- Ambiente doméstico (formação da família, cultura, estilo de vida, hábitos e crenças);
- Idade e características de personalidade (inexperiência, busca de emoções, prazer em experimentar situações de risco, impulsividade e o acesso a armas, álcool e drogas, hiperatividade, agressividade, impulsividade e distração, diferentes competências cognitivas, perceptivas, motoras e de linguagem);
- Sexo (sendo o masculino mais predominante no envolvimento em violência e o feminino na vitimização sexual);
- Etnia (maior vitimização da população negra);
- Uso de bebidas e substâncias químicas, fatores biológicos (baixa expressão do gene transportador de serotonina, bem como variações nos genes transportador e receptor de dopamina, exposição a substâncias como tabaco, álcool e cocaína durante o desenvolvimento intrauterino, bem como desnutrição infantil);
- Fatores multicausais (comportamento da família, estilo de vida, supervisão inadequada sobre a criança, os fatores educacionais, econômicos, sociais e culturais, fase de desenvolvimento, curiosidade e comportamento da criança).

A exposição a fatores de risco pode potencialmente afetar de forma negativa o desenvolvimento, ocasionando problemas, principalmente comportamentais, e, normalmente, fazem parte de um ambiente complexo que quando interligados agem influenciando a pessoa, que se torna vulnerável a adquirir determinadas doenças ou ter seus vínculos familiares e sociais fragilizados ou rompidos, por isso raramente tratam-se de eventos isolados (Sapienza, & Pedromônico, 2005).

A violência também caracteriza-se como uma das situações de risco e vulnerabilidade para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, e pode se manifestar no contexto escolar de diversas maneiras, como contra as pessoas

(agressões físicas, verbais ou sexuais), contra a propriedade (furtos, roubos ou assaltos) ou contra o patrimônio (vandalismo e depredação das instalações escolares) (Batista, & Pinto, 2006).

A vitimização entre pares é a violência que ocorre de forma agressiva e prejudicial entre pessoas que se encontram num mesmo nível de relacionamento, de modo que o alvo não tenha condições de se defender com facilidade (Cunha, 2013). Tal fenômeno é identificado na literatura internacional como *bullying*, um comportamento negativo (que causa danos/sofrimento), intencional e repetido, realizado por um ou mais alunos, dirigido contra outro que apresenta dificuldades para se defender, ou seja, são ataques de um indivíduo mais forte contra outro mais fraco, envolvendo assim uma relação de Desequilíbrio de Poder (Olweus, 1993).

No ambiente escolar, a violência entre pares e principalmente o *bullying* e todas as suas formas de manifestações são situações de risco que ocorrem quando uma criança ou adolescente é vítima de acordo com:

- Agressões físicas (socos, chutes, pontapés, empurrões) (Copeland et al., 2013; Peleg-Oren et al., 2012);
- Verbais (insultos, zombarias, xingamentos, deprecição, humilhação, provocação e ameaças) (Copeland et al., 2013; Peleg-Oren et al., 2012);
- Sociais (isolamento, ostracismo) (Copeland et al., 2013; Peleg-Oren et al., 2012);
- Sexuais (assédio, ameaças, estupro) (Korenis, & Billick, 2014; Smith et al., 2014);
- Materiais (destruição, roubo) (Dalosto, & Alencar, 2013);
- Virtuais ou *cyberbullying* (publicação de material depreciativo ou sigiloso; insultos, zombarias, xingamentos, deprecição, humilhação, provocação e ameaças por mensagens de texto, e-mails ou rede social; exclusão de algum grupo; criação de perfil falso para difamar, humilhar, entre outros; roubo de senha ou material com o intuito de publicar o conteúdo para prejudicar o colega) (Cappadocia et al., 2013; Lazuras et al., 2013; Peleg-Oren et al., 2012; Smith, 2013; Smith et al., 2014; Stockdale et al., 2015).

Quando a vitimização ocorre no ambiente virtual, o cyber-agressor não pode controlar quem vê o que foi publicado ou a quantidade de visualizações e, uma vez que o conteúdo foi publicado, não pode ser totalmente apagado. Portanto, mesmo que a agressão virtual tenha ocorrido uma única vez, considera-se que houve desequilíbrio de poder e trata-se de *cyberbullying*. O poder do *cyberbullying* não é socialmente restrito e pode ser exercido por qualquer jovem, independentemente de sua posição social e popularidade na escola, o que agrava a violência, já que o agressor não pode ser facilmente identificado e cada visita ao conteúdo virtual pode ser considerada como uma repetição da violência (Cappadocia et al., 2013; Korenis, & Billick, 2014; Smith, 2013; Smith et al., 2014).

As experiências de vitimização por *bullying* e *cyberbullying* estão associadas com transtornos de ansiedade (ansiedade generalizada, agorafobia, transtorno do pânico) (Bonano, & Hymel, 2013; Copeland, 2013; Korenis, & Billick, 2014), transtornos de humor (depressão, bipolaridade) (Bonano, & Hymel, 2013; Cappadocia et al., 2013; Copeland, 2013; Korenis, & Billick, 2014), transtornos dissociativos (Copeland, 2013; Stockdale et al., 2015), transtorno borderline (Copeland, 2013; Stockdale et al., 2015), problemas de sono (Copeland, 2013), problemas sexuais (Copeland, 2013), menor satisfação com a saúde (Frisén, & Bjarnelind, 2010; Sesar et al., 2012; Yau et al., 2013), menor conforto (Sesar et al., 2012), mais desordens afetivas (Sesar et al., 2012; Heikkilä et al., 2013), maior pobreza de relacionamento com pares e falta de conexão escolar (Garnett et al., 2014; Kendrick et al., 2012), níveis mais elevados de sintomas traumáticos associados ao abuso sexual, automutilação e ideação suicida deliberada (Archimi, & Kuntsche, 2014; Copeland et al., 2013; Fitzpatrick et al., 2010; Heikkilä et al., 2013; Litwiler, & Braush, 2013).

Além disso, diversas pesquisas apontam que o *bullying* e o *cyberbullying* têm efeito direto sobre o uso de substâncias psicoativas, o consumo de álcool, o comportamento violento, o transtorno desafiador opositor, o comportamento sexual de risco e o comportamento suicida (Archimi, & Kuntsche, 2014; Copeland et al., 2013; Fite et al., 2014; Fitzpatrick et al., 2010; Litwiler, & Braush, 2013; Peleg-Oren et al., 2012; Yau et al., 2013).

A prevalência de *bullying* é alta em todos os níveis escolares, no entanto no Ensino Fundamental I (definição brasileira para o ensino primário que vai do 1º ao 5º ano ou internacionalmente definido nas pesquisas em inglês como *Elementary*

School), a vitimização mais frequentemente observada é a agressão física, que ao longo dos anos vai dando lugar a formas verbais e indiretas e ao *cyberbullying*.

A vitimização de *bullying* é duas vezes mais comum na infância do que na adolescência e, em contraste, o assédio sexual escolar normalmente não ocorre até o início da adolescência, podendo ser considerado como um avanço da agressão para a qual é necessário levar em conta maiores riscos devido à natureza do comportamento (Copeland et al., 2013; Frisén et al., 2012; Heikkilä et al., 2013; Lacey et al., 2015; Miller et al., 2013; Tippett et al., 2013).

O contexto de sala de aula está significativamente relacionado à perpetração de tais violências, já que adolescentes que mantêm atitudes permissivas em relação ao *bullying* estão mais propensos a serem vitimizados, e estudantes que relataram que seus amigos se envolveram em *cyberbullying* são muito mais prováveis de relatar que também se envolveram. Assim, a forma como os colegas pensam e agem sobre o *bullying* afeta o comportamento dos adolescentes e a forma como estão envolvidos (Hinduja, & Patchin, 2013; Pronk et al., 2015; Wegge et al., 2014).

Quando o *bullying* não é bem gerido em sala de aula, os alunos podem considerá-lo como uma opção viável para alcançar um objetivo pessoal ou social, porém quando o agressor já não pode assediar a sua vítima de forma tradicional por medo de consequência, eles podem adotar uma estratégia de *bullying* mais sofisticado como o *cyberbullying* (Elledge et al., 2013).

A vitimização tradicional pode representar um fator de risco para a cybervitimização, pois os colegas já identificaram esses estudantes como vulneráveis. Os estudantes que relataram vitimização tradicional foram quatro vezes mais propensos do que seus pares em relatar envolvimento simultâneo em cyber-agressão e cybervitimização (Athanasiaades et al., 2016; Cappadocia et al., 2013).

Desse modo, apesar de muitos professores argumentarem que o *cyberbullying* não é um problema da escola porque ocorre na maioria das vezes fora de sua base, é evidenciado que a vitimização e a agressão do *bullying* são transferidos da escola para a internet, entendendo-se que as formas tradicionais de vitimização precedem as cibernéticas. Esses dados apontam para a necessidade de que pais, professores, escolas e formuladores de políticas enfatizem a importância da prevenção do *Bullying* e do *cyberbullying* desde o início do ano letivo (Athanasiaades et al., 2016; Bonanno, & Hymel, 2013; Cappadocia et al., 2013).

No contexto escolar, o *bullying* está associado com o clima escolar negativo e como contribuidor de vitimização, tanto para meninos quanto para meninas durante todos os anos de ensino, enquanto o clima escolar positivo diminui os índices de *bullying* e vitimização entre pares (Guerra et al., 2011). Cada uma das percepções negativas da escola está significativamente relacionada com todos os três grupos envolvidos em *bullying* (o agressor, a vítima e a vítima-agressora): quanto maior o número de percepções negativas, maior a chance de estar envolvido em *bullying* e quanto maior o seu envolvimento em *bullying*, maior o número de percepções negativas (Harel-Fisch et al., 2011).

É essencial o conhecimento das percepções de crianças e adolescentes sobre o clima escolar, pois ele se refere à qualidade dos relacionamentos, do processo de aprendizagem, do senso de justiça e da sensação de segurança (Perissinoto, 2014). Por isso, as políticas devem ser desenvolvidas e aplicadas para garantir um ambiente escolar seguro e solidário. As escolas podem criar regras para o uso de mídia social no ambiente escolar que desencorajem o *cyberbullying*, e também trabalhar com os pais para incentivar regras em casa (Rice et al., 2015).

Uma das medidas mais eficazes de prevenção ao comportamento agressivo no ambiente escolar é a redução de situações de risco ao desenvolvimento de crianças e adolescentes. Isso pode ser realizado através do incremento de programas preventivos elaborado no contexto escolar, que considerem as características individuais e o sistema mais complexo e profundo de inter-relações entre as crianças e os adolescentes e o sistema, e assim alcançarão mais efetividade (Lopes Neto, 2015; Hong, & Espelage, 2012).

Por meio de tais esforços, a qualidade das relações entre todas as partes interessadas será reforçada, e pode, por conseguinte, contribuir para o estabelecimento de normas de comportamento saudáveis entre os jovens tanto on-line quanto off-line (Hinduja, & Patchin, 2013; Lazuras et al., 2013).

Também são apontados como fatores de proteção ao desenvolvimento ter uma família estável, receber afeto, a valorização da criança e do adolescente e da saúde como prioridade, a proteção da criança contra estresses cotidianos, uma comunicação efetiva, a existência de modelos competentes de cuidado, fontes de apoio social, escolas de qualidade, haver recursos na vizinhança e, até mesmo, haver educação no trânsito (Martins, 2013).

A criação de um clima escolar positivo ou autoritativo, que seja sustentável e sustentado é visto como um fator de proteção ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, proporcionando promoção de saúde, aprendizagem dos alunos e a melhora do desempenho acadêmico (Thapa et al., 2013).

Além disso, também é capaz de prevenir os fatores riscos por meio da redução dos comportamentos de *bullying* e vitimização entre pares na sala de aula e no ambiente escolar, da criação dos espaços de escuta e apoio, da criação de ambientes que são percebidos como seguros e da promoção de engajamento acadêmico que conseqüentemente reduz os índices de faltas e de evasão escolar (Cornell et al., 2015; D'Antona et al., 2010; Huang et al., 2015; Konold, & Cornell¹, 2015; Orpinas, & Horne, 2009; Thapa et al., 2013).

Levando-se em consideração o escopo supramencionado, o qual evidencia que a vitimização entre pares no contexto escolar e virtual é uma situação de risco ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, e que tais situações (clima escolar, práticas educativas, mediação do uso das TIC) estão intrinsecamente vinculadas ao contexto e ao processo de desenvolvimento, a presente tese tem por objetivo analisar as relações sociais como fator de risco e/ou de proteção ao desenvolvimento de crianças no município de Cananéia. Os objetivos específicos desta tese são:

- Realizar uma revisão sistemática das evidências disponíveis encontradas em artigos científicos empíricos publicados entre 2013 e 2020, em periódicos revisados por pares contendo estudos longitudinais sobre *bullying* entre alunos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano);
- Descrever as relações sociais do grupo de estudantes, professores e funcionários de uma escola de ensino fundamental I do município de Cananéia;
- Descrever a incidência de vitimização entre pares no contexto escolar e virtual no município de Cananéia no período de três anos;
- Descrever as características do clima escolar percebido pelos estudantes do ensino fundamental e ensino médio ao longo do tempo;
- Examinar a relação entre clima escolar e a incidência da vitimização entre pares no contexto escolar e virtual;

- Examinar a relação entre práticas educativas parentais e a incidência de vitimização entre pares no contexto escolar e virtual;
- Examinar a correlação entre a percepção das relações sociais no contexto escolar e a incidência de vitimização entre pares no contexto escolar e virtual.

A tese está organizada em capítulos, de modo que no Capítulo 1 (O Clima Escolar e sua atuação como fator de risco e de proteção ao desenvolvimento de crianças e adolescentes), foi realizada a definição de clima escolar e identificados os principais fatores que o compõem: Relacionamento Professor-Aluno; Relacionamento Aluno-Aluno, Segurança-Escolar, Equidade das Regras, Engajamento Acadêmico, Clareza de Expectativas, Respeito à Diversidade e percepção de *Bullying* no ambiente escolar.

No Capítulo 2 (Fatores de Risco e de Proteção ao *Bullying* entre Estudantes do Ensino Fundamental I ao Longo do Tempo: Uma Revisão Sistemática de Literatura), foi realizada uma revisão sistemática das evidências disponíveis encontradas sobre o *bullying* entre alunos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), com o objetivo de reunir evidências específicas encontradas em artigos científicos empíricos publicados entre 2013 e 2020, em periódicos revisados por pares contendo estudos longitudinais sobre este tema.

No Capítulo 3 (O *Bullying* nas escolas à luz da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner), buscou-se entender como o *bullying* está conectado ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, por meio dos principais temas que perpassam a teoria bioecológica do desenvolvimento humano, ou seja, Processo (a experiência, as qualidades das interações), Pessoa (características individuais, papéis desempenhados), Contexto (conjunto de estruturas encaixadas e interconectadas, cujas conexões com as pessoas são formuladas em termos de sentimentos interpessoais), e Tempo (histórico ou em função da experiência) (Bronfenbrenner, 2011; 1996).

No capítulo 4 (Método), foram descritos pormenorizadamente o delineamento da pesquisa, a teoria que embasou a escolha do método, o desenho da pesquisa e o cronograma de coleta de dados, a amostra, o local, os instrumentos, os procedimentos de coleta de dados e os procedimentos de análise de dados.

No Capítulo 5 (Fatores de Risco e de Proteção das Relações Sociais de Crianças e Adolescentes no Contexto Escolar), foram apresentados os resultados

obtidos com a coleta quantitativa, realizada por meio de questionário de autorrelato com estudantes de cinco escolas públicas do município de Cananéia, em um período de 3 anos, em cinco ondas distintas de coletas de dados. Para isso, foram apresentadas análises descritivas (média, desvio padrão, percentuais), e inferenciais (teste de Correlação de Pearson, teste t de *Student*, ANOVA e teste diferencial de Tukey, e regressão linear múltipla) dos dados. Também foi realizada a discussão dos dados à luz da literatura.

O Capítulo 6 (Inserção Ecológica no Contexto Escolar: Análise das Relações Sociais em Uma Escola de Ensino Fundamental I), descreve as relações sociais do grupo de estudantes, professores e funcionários de uma escola de ensino fundamental I do município de Cananéia. A sistematização dos dados coletados por meio da inserção ecológica, resultou em uma descrição minuciosa e análise de acordo com a proposta de Bronfenbrenner (1996) em sua Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. A descrição das relações sociais foi realizada de acordo com o contexto onde ocorreram, iniciando com o microssistema, o mesossistema, o exossistema, e o macrossistema.

O Capítulo 7 (Relações Sociais no Contexto Escolar: Um Olhar sobre os Fatores de Risco ao Desenvolvimento no Ensino Fundamental I), trouxe uma discussão dos resultados mistos obtidos com os dados das coletas quantitativas e qualitativas acerca das relações sociais observadas em uma escola pública de Ensino Fundamental I do município de Cananéia, por meio do diário de campo, das entrevistas e dos questionários de autorrelato.

Por fim, o Capítulo 8 (Considerações Finais) apresenta uma síntese dos capítulos anteriores, considerando o objetivo geral e os objetivos específicos para esta pesquisa, as limitações encontradas no estudo, as implicações para a prática e os apontamentos para pesquisas futuras.

1. O Clima Escolar e sua atuação como fator de risco e de proteção ao desenvolvimento de crianças e adolescentes

1.1 Introdução

As relações sociais trazem experiências relevantes para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, e a escola, depois da família, é contexto em que crianças e adolescentes passam mais tempo. Assim, é possível considerar que esse contexto, juntamente com o grupo de pares, ofereça ao mesmo tempo várias oportunidades e riscos para o desenvolvimento (Bayar, & Uçanok, 2012; Cunha, 2013).

É possível que crianças vitimizadas acreditem que outras crianças também sejam alvos comuns da vitimização ou que seus pares vulneráveis também tenham acesso desigual a recursos e oportunidades de aprendizagem (Leadbeater et al., 2015). Em contrapartida, os níveis mais elevados de apoio estudantil e estrutura disciplinar estão associados ao aumento no envolvimento do aluno e diminuições na prevalência de agressão e vitimização relatadas no *bullying* e vitimização geral (Konold et al., 2017).

Assim, o contexto social da escola bem como a implementação de políticas direcionadas a aspectos chaves do contexto social, são as principais vias de acesso à intervenção potencialmente crítica para apoiar o desenvolvimento social e acadêmico dos alunos (Kim et al., 2014).

Os padrões de interações sociais presentes no contexto escolar que podem facilitar ou dificultar o trabalho coletivo e o diálogo entre os diferentes atores do processo pedagógico, os processos internos da escola e possíveis implicações para o desempenho escolar e os aspectos comportamentais dos alunos, consistem no que os pesquisadores denominam como Clima Escolar (Brito, & Costa, 2010; Cunha, 2014).

O Clima Escolar é o meio criado pelas interações entre adultos e estudantes e entre crenças e atitudes dos indivíduos que reflete as experiências dos estudantes, dos profissionais que trabalham na escola e dos pais sobre a vida escolar de forma social, emocional, cívica e academicamente ética (Thapa et al., 2013; Wang et al., 2013).

Engloba o conjunto de relações estabelecidas entre os integrantes das instituições de ensino, a existência de objetivos claros e aceitos por todos os membros da escola, a percepção que os integrantes possuem acerca da escola e a respeito de sua própria participação nesse espaço, e os sentimentos que os alunos e os demais integrantes da escola possuem acerca do espaço escolar (Cunha, 2014).

Trata-se da qualidade e caráter da vida escolar, em conjuntura com normas, regras, interações sociais, organização e estrutura escolares, qualidade de relacionamentos, qualidade no processo de aprendizagem, senso de justiça, sensação de segurança, além de atitudes que são decorrentes dos contextos sociais, político, cultural e econômico. Dessa forma, verifica-se que é essencial o conhecimento da percepção das crianças e adolescentes sobre o clima escolar, pois tal se refere à qualidade de relacionamentos, do processo de aprendizagem, do senso de justiça e da sensação de segurança (Perissinoto, 2014).

1.2. Relacionamento Professor-Aluno

O clima social também existe no nível da sala de aula porque esta é o contexto central no qual ocorre aprendizado, interações aluno-aluno e professor-aluno (Berkowitz et al., 2017).

A capacidade dos professores de gerenciar com eficácia o ensino em sala de aula está ligada a interações e comportamentos positivos dos alunos, como carinho e respeito. Assim, o gerenciamento instrucional está associado positivamente ao clima sócio-comportamental do estudante (Martinez et al., 2016).

A Eficácia Coletiva é uma espécie de união entre coesão social, ou seja, possibilidade de estabelecer regras coletivamente e de comum acordo, e controle social informal, que é a capacidade que um grupo possui de regular as ações de seus integrantes de acordo com princípios compartilhados entre eles (Cunha, 2014).

As escolas que implementam e desenvolvem tais processos disciplinares claramente definidos, estabelecem regras consistentes e justas que trazem intervenções para reduzir o comportamento problemático identificado (Cunha, 2014; Bosworth, & Judkins, 2014).

Não obstante, o uso de práticas disciplinares excludentes pelos professores está associado a percepções menos favoráveis do clima escolar e pode sinalizar aos alunos que a sala de aula com professores que usam menos práticas de disciplina

excludentes parecem ser percebidas como mais ordeiras (Mitchell, & Bradshaw, 2013).

1.3. Relacionamento Aluno-Aluno

Nas situações em que os alunos se dão bem com os colegas e nas quais não há brigas, o clima escolar é descrito como harmonioso e não há interrupções das aulas (Gomes, 2005). Já a exposição a ofensas potenciais no ambiente escolar, incluindo os próprios pares e particularmente o envolvimento dos alunos em comportamentos desviantes, aumenta o risco de vitimização (Zaykowski, & Gunter, 2012).

As crianças que relatam maior vitimização por seus pares no início do período letivo, também relataram percepções mais negativas das relações aluno-aluno no final do ano letivo (Leadbeater et al., 2015).

Verifica-se que a interação com amigos e o apoio social é um fator protetor contra o *bullying*, os alunos com níveis altos a moderados de apoio social da família e dos amigos têm menor probabilidade de ter sintomas depressivos e há evidências de que um alto nível de apoio de amigos é capaz de proteger adolescentes vitimizados contra o baixo rendimento escolar. Dessa maneira, é visto que a vitimização não está associada com alunos que têm altos níveis de apoio e amigos (Rothon et al.; Strøm et al., 2014).

Os alunos de uma escola com um clima escolar positivo relatam números baixos de envolvimento em provocações e *bullying* e vitimização por *bullying*, bem como, menor vitimização entre pares, pois observa-se que o clima escolar autoritativo está associado a níveis mais baixos de comportamento agressivo e um maior envolvimento dos alunos (Cornell et al., 2015; Huang et al., 2015; Konold, & Cornell¹, 2015).

Um clima escolar positivo ou autoritativo é caracterizado por alta estrutura disciplinar, relações de apoio professor-aluno e altas expectativas acadêmicas para os alunos (Lindstrom Johnson et al., 2016; Konold et al., 2017).

É possível verificar nesse modelo de clima escolar, que as relações de apoio professor-aluno estão associadas com baixos níveis de uso de álcool e maconha, índice mais baixo de *bullying*, brigas e porte de armas na escola, menor interesse em ingressar em grupos de infratores (gangues) e taxas mais baixas de comportamentos suicidas (Cornell, & Huang, 2016).

1.4. Segurança Escolar

Muitos estudantes não se sentem fisicamente e emocionalmente seguros nas escolas, em grande parte como resultado de avarias nas variáveis interpessoais e contextuais que definem o clima de uma escola (Thapa et al., 2013).

A percepção negativa do clima escolar implica em ambientes escolares inseguros, oportunidades limitadas para estabelecer e manter relações estreitas com professores e alunos, poucos professores que se dedicam ao ensino e poucos alunos interessados e envolvidos no aprendizado, além de estar relacionada ao suicídio de adolescentes (Li et al., 2016).

O uso de álcool pelos pares está associado ao uso pelos próprios adolescentes e ambos estão negativamente associados à percepção do clima de sala de aula (Tomczyk et al., 2015). Portanto, a ocorrência de *bullying* e de substâncias nas escolas têm papel nas percepções de segurança dos alunos (Tomczyk et al., 2015; Bradshaw et al., 2014).

Em contrapartida, o clima escolar positivo confere mais vantagens para adolescentes com baixo controle de esforço, pois pode ajudá-los a não se associarem com pares desviantes porque melhora o senso de pertencimento à escola (Bao et al., 2016). E isso demonstra o impacto dos fatores ambientais nos comportamentos dos estudantes, professores e funcionários na escola (Steffgen et al., 2013).

O clima escolar positivo contribui para maior desempenho acadêmico e diminui a influência negativa de características precárias do status socioeconômico e outros fatores de risco no desempenho acadêmico, contribuindo naturalmente para a sensação comunitária de bem-estar, conforto e prazer (Berkowitz² et al., 2017).

1.5. Equidade das Regras

É possível observar a existência de altas expectativas dos professores quanto à aprovação dos alunos, pela ação inovadora destes e não pela escolha dos alunos ou pela escolha de uma perspectiva pedagógica particular, e pela tentativa de criar hierarquias e não classificar os estudantes (Gomes, 2005).

Neste modelo de clima escolar, a estrutura disciplinar é definida como a percepção dos alunos de que as regras escolares são justas e razoáveis, de modo que os alunos têm a chance de se explicar quando são acusados de fazer algo errado e são punidos de forma justa (Cornell, & Huang, 2016).

Regras e Normas são uma dimensão importante da Segurança Escolar, pois à medida que elas são consistentes e adequadas, configura que as pessoas se sintam seguras na escola (Thapa et al., 2013).

As escolas onde os estudantes relataram práticas disciplinares justas tendem a ter níveis mais altos de envolvimento afetivo do aluno, caracterizado por sentimentos de pertencimento e orgulho de sua escola (Konold, & Cornell¹, 2015).

Todavia, quando os alunos percebem que seu ambiente está em desordem social, ou seja, quando ocorrem interações ameaçadoras, violentas ou perturbadoras, eles são menos capazes de aprender e ter sucesso na escola (Bradshaw et al., 2014). A desordem generalizada na sala de aula, independente da frequência, afeta o desempenho acadêmico (Sulak, 2016).

Os professores também indicam ter maior satisfação em trabalhar nas escolas onde há regras claras, maior comunicação entre a equipe e maior disciplina (Brito, & Costa, 2010).

As percepções positivas sobre o clima escolar estão mais associadas ao ensino de competências sociais e emocionais por seus professores e por suas escolas, do que percepções de elogios e recompensas por bom comportamento ou o uso de consequências punitivas. Na verdade, o uso de consequências punitivas está associado à percepção de um clima escolar negativo, apesar do uso de elogios e recompensas por bom comportamento estarem associados a uma percepção positiva do clima escolar (Bear et al., 2017).

Do mesmo modo, os líderes escolares e os professores devem se esforçar para definirem claramente os conjuntos de normas, metas e valores que moldam o ambiente de aprendizagem e ensino, pois o uso de estratégias proativas e positivas promove um ambiente de aprendizado mais construtivo e de maior apoio para os alunos, e um clima escolar positivo promove o desenvolvimento das habilidades dos alunos para aprender, o aprendizado cooperativo, a coesão grupal, o respeito e a confiança mútua (Mitchell, & Bradshaw, 2013; Thapa et al., 2013).

1.6. Engajamento Acadêmico

Um clima escolar positivo está associado a níveis mais altos de engajamento acadêmico dos alunos e níveis mais baixos de agressão entre pares, além de estar relacionado aos pensamentos de planos de orientação futura dos alunos (Lindstrom Johnson et al., 2016; Konold et al., 2017).

O engajamento é um indicador importante do envolvimento dos alunos e envolve conexão com os professores, conexão com os estudantes, engajamento acadêmico, conexão com toda a escola, cultura e equidade, e engajamento dos pais (Bradshaw et al., 2014).

Também é um dos aspectos que regulam a forma de participação ou o engajamento de professores e alunos envolvidos com educação física e com outros projetos de educação corporal na escola (Soares et al., 2013).

Os alunos que consideram o clima mais negativo têm maior probabilidade de frequentar escola com maiores taxas de ausência crônica. O desempenho acadêmico sofre claramente quando a frequência diminui e uma vez que os jovens abandonam a escola, geralmente perdem a conexão com o apoio tão necessário de programas escolares (Eck et al., 2017).

1.7. Clareza de Expectativas

As qualidades protetoras do clima escolar positivo são demonstradas quando ela apresenta seu potencial para romper a cadeia de influências negativas dos antecedentes pobres do status socioeconômico e fatores de risco no desempenho acadêmico (Berkowitz² et al., 2017).

Os jovens que relatam um clima negativo podem representar diversas preocupações socioeconômicas e emocionais que exigem diferentes apoios na escola para reduzir o risco de ausência crônica e abandono escolar (Eck et al., 2017).

Professores em escolas com climas mais positivos, onde o alto aproveitamento, aprendizado, envolvimento escolar e perseverança são valorizados e onde há uma grande proporção de alunos que não apresentam problemas acadêmicos ou dificuldades de baixo nível, têm expectativas maiores de que seus alunos terão sucesso (Brault et al., 2014).

Em uma escola com clima negativo, a satisfação escolar dos adolescentes, os vínculos com a escola e o desempenho diminuirão, o que, conseqüentemente, impedirá que suas necessidades psicológicas sejam satisfeitas (Wang et al., 2017).

As expectativas dos professores também são influenciadas pelo ambiente escolar, particularmente pelas características da composição escolar e do clima educacional da escola (Brault et al., 2014). Escolas com altas expectativas acadêmicas apresentam menores níveis de provocação e *bullying* entre estudantes

e um maior envolvimento afetivo e cognitivo no nível do aluno (microsistema), mas não no nível da escola (mesossistema) (Konold, & Cornell², 2015).

Para o estabelecimento de um clima escolar positivo ou autoritativo, as expectativas devem ser identificadas e definidas, ou seja, devem ser dadas definições curtas, positivas, que articulam claramente os comportamentos específicos que estudantes e adultos devem demonstrar (Bosworth, & Judkins, 2014).

Além disso, as expectativas devem ser ensinadas nas duas primeiras semanas do ano letivo, por meio de demonstrações ao vivo, discussões e dramatizações. Os comportamentos esperados devem ser reconhecidos e reforçados, pois a combinação de elogios de adultos e o foco em comportamentos positivos trarão menos interrupções na sala de aula. Por fim, deve haver a abordagem de comportamentos problemáticos sistematicamente, de modo que as intervenções sejam projetadas para ajudar os alunos a aprender as habilidades comportamentais necessárias para seguir as expectativas (Bosworth, & Judkins, 2014; Gomes, 2005).

1.8. Respeito à Diversidade

A criação de um clima e uma atmosfera favorável à aprendizagem na escola não depende apenas das características individuais dos professores e de diretores. As conclusões sobre uma escola bem-sucedida convergem para uma atmosfera de encorajamento, altas exigências, tratamento pessoal, liderança do diretor e do corpo docente, cordialidade, disciplina e relações de proximidade com a família e os alunos (Gomes, 2005; Rocha, & Perossa, 2008).

Os relacionamentos dos professores estão altamente correlacionados com outros fatores climáticos, que incluem as percepções do desempenho acadêmico e as conexões escolares (Zullig et al., 2014).

As complexas interações de raça/etnia também são um importante preditor para as explicações do clima escolar (Thapa et al., 2013).

Estudantes negros experimentam um clima escolar em que seus professores parecem menos favoráveis, mas mais exigentes de desempenho acadêmico e percebem a disciplina escolar como menos estruturada e justa, ou seja, estudantes negros e de minorias raciais relatam percepções menos favoráveis do clima escolar enquanto estudantes brancos e asiáticos amarelos relatam percepções mais positivas (Bear et al., 2017; Konold et al., 2017).

Além do mais, os professores que trabalham em escolas formadas por mais de 10% de minorias étnicas apresentam menores expectativas positivas quanto à capacidade de sucesso dos alunos (Brault et al., 2014).

De Pedro et al. (2016) também apontam que alunos não-brancos do ensino fundamental e médio têm maior propensão de serem membros da classe climática negativa do que alunos brancos, ou seja, suas percepções indicam baixos níveis de relações de cuidado, conexão com a escola, segurança e participação significativa.

Contudo, Berkowitz¹ et al. (2017) não demonstraram associações sistemáticas entre etnia e antecedentes do nível socioeconômico e percepções do clima escolar, ou seja, para esses autores a percepção de clima escolar não está associada com a etnia e nem com o nível socioeconômico, mas sim com as próprias caracterizadas apresentadas pela escola.

Portanto, é possível manter e promover um clima positivo nas escolas que atendem às comunidades marginalizadas, pois o clima escolar positivo pode diminuir as lacunas de desempenho entre os alunos de diferentes origens étnicas e status socioeconômico (Berkowitz² et al., 2017).

1.9 *Bullying* no Ambiente Escolar

Um clima escolar de baixa qualidade oferece oportunidades para valores, atitudes e comportamentos indesejáveis, e fornece um contexto social que permite que o *bullying* ocorra (Wang et al., 2017; Wang et al., 2013). Professores de escolas com clima angustiante relatam aumento na vitimização aberta e na agressão (Dymnicki, 2014).

É provável que, quando os alunos percebem sua escola como hostil, seu vínculo com a escola seja fragilizado ou rompido, e como consequência, eles são menos propensos a seguir as regras da escola. Além disso, quando os alunos percebem que o comportamento de *bullying* é normalmente aprovado por colegas e professores, eles tendem a acreditar que a capacidade da escola de controlar ou supervisionar seu comportamento seja fraca, e por isso é mais provável que se envolvam em comportamentos de *bullying* e sejam menos propensos de se envolverem em comportamento de ajudar os colegas (Wang et al., 2013).

Por isso, é fato que existe uma correlação singular entre a vontade de procurar ajuda e a prevalência de provocações e *bullying* entre os estudantes que observam a agressão entre colegas e estão dispostos a procurar ajuda de seus professores (Konold, & Cornell¹, 2015).

No entanto, a afiliação a pares desviantes está associada à agressão na adolescência, à delinquência, e à busca de sensações que mostram uma tendência mais elevada de selecionar pares com semelhanças na avaliação inadequada de comportamentos problemáticos, principalmente entre adolescentes com baixo controle de esforço (Bao et al., 2017; Wang et al., 2017).

Os estudantes que relatam ter sofrido *bullying* experimentam mais ansiedade e hipervigilância e relatam ter estado significativamente menos dias nas aulas de educação física e outras disciplinas (Ecke et al, 2017; Li et al., 2016; Roman, & Taylor, 2013). Por isso, os esforços para reduzir a ausência crônica geralmente incluem intervenções como orientação e fortalecimento dos funcionários da escola para conexão com estudantes jovens com muitas ausências (Ecke et al, 2017).

Os estudantes de escolas com melhor clima escolar estão associados a um maior envolvimento em normas de não-violência e crenças sobre respostas não-violentas, bem como menores aumentos na vitimização aberta (Dyminicki, 2014).

As intervenções bem-sucedidas sobre o *bullying* podem influenciar e melhorar a percepção de apoio acadêmico, e os resultados sugerem que, o desempenho acadêmico está significativamente associado a melhorias no apoio acadêmico (Zullig et al., 2014).

Os programas de melhoria do clima escolar e de redução do *bullying* que funcionaram, compartilham os seguintes elementos: o desenvolvimento de um clima atencioso, gerando a empatia e a bondade entre os estudantes; a promoção da conscientização dos alunos e dos profissionais, e o conhecimento do *bullying*; o uso de uma linguagem consistente para impor regras escolares e consequência para o *bullying*; o aumento da supervisão; o fornecimento de treinamento para promoção de habilidades/competências para estudantes (ex: resolução de conflitos, autorregulação, resolução de problemas) e professores (ex: como lidar com o comportamento de *bullying*); o aumento do modelo de comportamento dos adultos nos comportamentos apropriados e pró-sociais; e o encorajamento aos espectadores sobre a intervenção em situações de *bullying* (Wang et a., 2013).

Os diretores das escolas também relatam o uso de estratégias que se concentram na construção de parcerias família-escola por meio de uma série de atividades como, oficinas sobre práticas parentais para melhorar a frequência de seus filhos, convidando os membros da comunidade a conversar com os pais sobre

a participação de reuniões relacionadas às realizações de classes com seus filhos (Eck et al., 2017).

Crianças cujos pais apresentam envolvimento mais frequente nas atividades escolares, relatam níveis mais baixos de vitimização entre pares em um ano letivo (Leadbeater et al., 2015). Além disso, alunos cujos pais estão envolvidos em seu aprendizado, experimentam maior aproveitamento acadêmico, envolvimento e ajuste escolar (Bradshaw et al., 2014).

Os programas de intervenção que foram bem sucedidos na promoção do clima escolar positivo/autoritativo, e na redução dos fatores de risco, apresentam tais aspectos chave: (1) Diminuem o *bullying* e outros comportamentos agressivos na escola; (2) Promovem o clima escolar positivo (percepção de segurança escolar, diminuição da aceitação do *bullying*, percepção de responsabilidade para intervir em situações de *bullying* e relacionamento positivo entre professor e aluno); e (3) Abordam o conhecimento e as habilidades dos alunos no tratamento do *bullying*.

1.10 Considerações Finais

O clima escolar sustentável e sustentado está associado ao desenvolvimento positivo de crianças e jovens, prevenção eficaz de riscos e esforços de promoção de saúde, aprendizado de alunos e desempenho acadêmico, aumento das taxas de graduação dos alunos e ancoragem dos professores na escola (Thapa et al., 2013).

Alunos e pais atuarão como significantes do trabalho em equipe dos professores e diretores, do clima organizacional aberto à mudança, do espírito não autoritário, da afetividade e confiança, do respeito mútuo e da relevância da brincadeira como meio de fazer da escola um lugar prazeroso (Gomes, 2005).

As construções de um clima escolar autoritativo estão mais relacionadas aos vínculos interpessoais que os jovens e suas famílias têm com todos os funcionários e isso vai proporcionar conexão com a escola, envolvimento dos pais, relacionamento com os professores e um ambiente de aprendizagem (Eck et al., 2017).

Dessa maneira, uma das medidas mais eficazes como forma de prevenção ao comportamento agressivo no ambiente escolar e redução de situações de risco ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, é por meio do desenvolvimento de programas preventivos desenvolvido no contexto escolar, por considerar as características individuais e o sistema mais complexo e profundo de inter-relações

entre as crianças e jovens e o sistema, alcançando assim mais efetividade (Hong, & Espelage, 2012; Lopes Neto, 2015).

Intervenções eficazes também podem incluir o incentivo de professores e demais funcionários a construir relacionamentos de apoio aos alunos, monitorar e apoiar relações positivas entre os estudantes, oferecer recursos personalizados para dificuldades acadêmicas e sócio-emocionais dos alunos, encontrar maneiras criativas para incluir a participação dos pais nas atividades escolares na própria escola e em suas próprias casas, e oferecer ambientes de aprendizado que proporcione maior troca entre professores e estudantes (Eck et al., 2017).

Intervenções positivas e apoio de comportamento positivo em toda escola, consistem em um conjunto de sistemas que definem e ensinam comportamentos apropriados, reforçam comportamentos positivos, desencorajam comportamentos problemáticos por consequências consistentes, promovem interações professor-aluno positivas, concentrando a atenção do adulto no comportamento positivo e coletando dados de comportamentos nos quais baseiam suas decisões (Bosworth, & Judkins, 2014).

Os líderes escolares estabelecem o tom e as expectativas do comportamento, o que afeta o corpo docente e os funcionários e, posteriormente, os alunos, sugerindo que as áreas prioritárias de intervenções devem ser destinadas a abordar as facetas socioemocionais e acadêmicas da vida escolar (Zullig et al., 2014).

Embora tanto as estruturas escolares como os processos escolares tenham um impacto nas expectativas dos professores, o efeito da composição escolar é mais importante do que o clima escolar, pois a composição escolar tem efeito indireto sobre as expectativas dos professores através do clima educacional da escola (Brault et al., 2014).

Para a implementação de um clima escolar autoritativo Bosworth e Judkins (2014) sugerem que os administradores e membros da equipe devem se comprometer fortemente a alocar tempo e recursos para planejar, implementar, monitorar e avaliar os sistemas. Uma equipe de liderança orientada para a ação que seja representativa da comunidade escolar, incluindo alunos e pais, deve ser estabelecida com um mandato para se concentrar no clima e no comportamento da escola. Após ser treinada, a equipe se torna o centro de todas as atividades, desenvolvendo, implementando e monitorando sistemas que aumentem a segurança, o atendimento, a participação e a capacidade de respostas nas

condições exclusivas de sua escola. Os membros da equipe desenvolvem colaborativamente esses sistemas, lideram sua implementação e orientam os membros da equipe a mudarem de práticas autoritárias para autoritativas.

Voight (2015) aponta que após a implementação de um programa que teve como objetivo a melhoria do clima escolar, houve o crescimento de redes pró-sociais entre estudantes, e entre funcionários e estudantes, de modo que os alunos estiveram mais engajados na sala de aula e tiveram melhores relacionamentos com professores. Houve mudanças mais profundas na forma como os participantes se relacionavam e se comunicavam entre si e com os funcionários da escola. Os alunos engajados geralmente experimentaram aumento nos comportamentos e atitudes pró-sociais e na autoestima. Desse modo, engajar estudantes na melhoria do clima escolar pode dar a eles uma oportunidade única de construir a comunidade escolar.

Este capítulo buscou entender o clima escolar e os fatores que o compõem, identificando a percepção das relações sociais no contexto escolar apontadas na literatura.

Questões relacionadas ao clima escolar, à vitimização entre pares, ao *bullying*, ao *cyberbullying*, e às relações sociais estabelecidas no contexto escolar, familiar e virtual, são relevantes para a elaboração de políticas públicas e programas de promoção de um clima escolar positivo/autoritativo e que venham a reduzir o risco de vitimização por *bullying* ou *cyberbullying* e outros fatores de risco entre crianças e adolescentes.

Contudo, apesar de haver um grande número de pesquisas sobre este assunto em âmbito mundial, é visto que ainda carece de investigações empíricas de alcance longitudinal e de natureza mista, especialmente no cenário nacional. Uma investigação acurada sobre este tema, poderá cobrir as lacunas que há muito tempo se apresentam na literatura.

O próximo capítulo dará continuidade sobre o assunto relações sociais de crianças e adolescentes no contexto escolar, por meio de uma revisão sistemática de literatura acerca dos fatores de risco ou de proteção ao *bullying* entre estudantes do ensino fundamental I.

2. Fatores de Risco e de Proteção ao *Bullying* entre Estudantes do Ensino Fundamental I ao Longo do Tempo: Uma Revisão Sistemática de Literatura⁴

2.1 Introdução

Atualmente o *bullying* é um fenômeno bastante conhecido em âmbito mundial e motivo de investigação em diversos centros de pesquisa por tratar-se de um fenômeno que acarreta risco ao desenvolvimento de crianças e adolescentes. É um tipo de violência contínua (que ocorre ao longo de um período de tempo) entre estudantes, e é caracterizada pelo desequilíbrio de poder, ataques são desferidos por um ou mais agressores a uma vítima que é incapaz de se defender. Tais ataques são intencionais e podem assumir diversas formas (agressões físicas ou verbais, roubo, destruição, isolamento, entre outros) (Olweus, 1993).

Como é uma violência que envolve estudantes, é provável que a maioria das situações de *bullying* incida dentro do ambiente escolar, e apesar da escola ser um contexto chave para o desenvolvimento social dos adolescentes e trazer muitas experiências satisfatórias e enriquecedoras, a experiência de *bullying* pode trazer um impacto negativo em suas vidas e, portanto, trata-se de um fator de risco ao desenvolvimento (Álvarez-García, García, Núñez, 2015).

Vítimas de situação de *bullying* são incapazes de defender-se ou encontrar soluções para as situações dado o desequilíbrio de poder. Além disso, elas são vistas como tímidas, sensíveis, ansiosas e inseguras (Ziv et al., 2013; Hilliard et al., 2014; Lomas et al., 2012).

Em contrapartida, os estudantes que se envolvem em agressão no ambiente escolar e que têm poucas interações entre pares estão mais propensos a envolver-se em *cyberbullying* e tornar-se cyber-agressores, enquanto vítimas de *bullying* tradicional também correm o risco de serem tornarem cybervítimas. Portanto, o envolvimento no *bullying* tradicional é um fator de risco para envolvimento em *cyberbullying* e cybervitimização, já que a situação que se inicia na escola ultrapassa os limites do ambiente físico e vai para o contexto virtual (Fletcher et al., 2014; Cappadocia et al., 2013).

⁴ Publicado na revista *Internation Journal of Education Research*

Em todos os níveis escolares é observada uma alta taxa de incidência de *bullying*, porém esse fenômeno se manifesta de diferentes formas ao longo dos anos. No ensino fundamental I, é mais observado a vitimização física, que ao longo dos anos dá lugar a formas verbais e indiretas e, finalmente, ao *cyberbullying*. (Copeland et al., 2013; Heikkilä et al., 2013; Frisén et al., 2012; Lacey et al., 2015; Miller et al., 2013; Tippett et al., 2013;).

Em termos de atitudes antibullying, o contexto de sala de aula está significativamente relacionado à perpetração de tal violência. A forma como os colegas na sala de aula pensam sobre o *bullying* afeta a forma como os próprios adolescentes estão envolvidos. Por exemplo, é visto que adolescentes que mantêm atitudes permissivas em relação *bullying* tradicional encontram-se mais propensos a se tornarem vítimas (Pronk et al., 2015; Hinduja, & Patchin, 2013; Wegge et al., 2014).

Assim, para identificar quais são os estudantes que se encontram em risco de se tornarem agressores ou vítimas, é necessário entender como tal fenômeno se manifesta ao longo do tempo para desenhar estratégias preventivas e de intervenção.

Com o intuito de reunir evidências específicas encontradas em artigos científicos empíricos publicados entre 2013 e 2020 em periódicos revisados por pares contendo estudos longitudinais de *bullying* entre alunos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), o objetivo deste estudo foi realizar uma revisão sistemática das evidências disponíveis encontradas sobre este assunto.

2.2 Método

2.2.1 Procedimentos

O processo de seleção dos artigos que foram finalmente analisados nesta revisão é sintetizado na Figura 1 (Álvarez-García et al., 2015; Galvão, Pansani, & Harrad, 2015). De 01 de julho de 2018 a 31 de julho de 2018, foi realizada a primeira busca dos artigos, e de 01 de fevereiro a 28 de fevereiro de 2020 foi realizada uma nova busca para ampliar os dados. As bases de dados de publicações consultadas foram a Periódicos CAPES, *PsycInfo* e *Eric*. Essas bases foram escolhidas por abrangerem um vasto número de artigos do determinado tema em diversas línguas, e também por englobarem a busca realizada em outras bases, tais como SCIELO e SCOPUS.

Na base de dados Periódicos CAPES foi utilizado como termos de busca “*Bullying*”, “*Acoso*” e “*Intimidation*” (É/Exato) no título, e (and) “Ensino Fundamental”, “*Elementary School Student*”, “*Escuela Primaria*” e “*École Primaire*” (Contém) no assunto, limitando os resultados para “*Peer Rewied*” (Avaliados por especialistas), com a definição de data “de 01 de janeiro de 2013 a 31 de julho de 2018” na primeira busca e “de 01 de janeiro de 2015 a 28 de fevereiro de 2020” na segunda busca. Na base *PsycInfo* foram utilizados como termos de busca “*Bullying*”, “*Acoso*” e “*Intimidation*” em “*Any Field*” (Qualquer campo) AND “Ensino Fundamental”, “*Elementary School Student*”, “*Escuela Primaria*” e “*École Primaire*”, limitando os resultados para “*Journal Articles*” (Artigos de Revista) em “*Publication Type*” (Tipo de Publicação) e “*Peer Rewied*” (Avaliados por especialistas), com a definição de data “de 01 de janeiro de 2013 a 31 de julho de 2018” na primeira busca e “de 01 de janeiro de 2016 a 28 de fevereiro de 2020” na segunda busca.

Na base de dados *Eric*, foram utilizados como termos de busca “*Bullying*”, “*Acoso*” e “*Intimidation*” em “*Collection*” (Coleção) e “Ensino Fundamental”, “*Elementary School Student*”, “*Escuela Primaria*” e “*École Primaire*” no “*Descriptor*” (descriptor) limitando os resultados para “*Peer Rewied only*” (somente avaliado por especialistas), “*Journal Articles*” (Artigos de Revista) em “*Publication Type*” (Tipo de Publicação) e “*Elementary Education*” (Ensino Fundamental I) em “*Education Level*” (Nível Educacional) com a definição de data “*last 5 years*”, a qual abrangeu “*since 2013*” (desde 2013) na primeira busca e “*since 2016*” (desde de 2016) na segunda busca.

As referências obtidas foram introduzidas no gerenciador de bibliografia Zotero 5.0, para eliminar duplicatas. Em seguida, dois revisores realizaram independentemente a pré-seleção das referências relevantes dos títulos e resumos dos artigos, utilizando os seguintes critérios de inclusão/ exclusão: Os estudos deveriam ter sido publicados nos últimos 5 anos desde a conclusão da pesquisa (janeiro de 2013 a junho de 2018 na primeira avaliação e janeiro de 2016 a fevereiro de 2020 na segunda), em português, inglês, espanhol ou francês, de modo que os artigos em outras línguas eram automaticamente excluídos. O delineamento de estudo deveria ser estudo empírico longitudinal e sua amostra deveria envolver estudantes do ensino fundamental I (elementary school).

Dessa maneira, foram excluídos trabalhos teóricos, meta-análises, transversais, qualitativos, exploratórios, quase-experimentais, pesquisa-ação e

estudos pilotos. Também foram excluídos estudos focados em professores, pais, validação de instrumento ou estudantes de outros períodos de ensino (ex: educação infantil). A amostra deveria incluir pelo menos 500 estudantes, e não deveria se limitar a um grupo específico de gênero ou minorias (racial/ étnica, nacionalidade, cultura de origem, orientação sexual, deficiência). Em caso de discrepância entre os dois revisores, a referência seria preservada para uma análise mais profunda na próxima fase. Nesta fase seguinte, repetiu-se o processo, desta vez com os textos completos das referências pré-selecionadas, resultando na amostra final. Esse processo foi repetido a cada etapa de exclusão dos artigos (leitura do título, leitura do resumo e leitura do método e limitações) até a última quando foram lidos os textos completos das referências pré-selecionadas, resultando na amostra final.

Depois de selecionar as referências que compuseram a amostra final, foram extraídas as informações relevantes dos textos completos. Para tanto, foi desenvolvido um formulário para a coleta dos seguintes dados: código atribuído ao artigo, revisor, ano de publicação, periódico, idioma, número de participantes analisados, faixa etária, país da amostra, instrumentos, procedimento de coleta de dados, procedimento de análise de dados, e principais resultados.

Inicialmente, 631 artigos foram selecionados para leitura nas três bases de dados. Após a aplicação do Zotero 5.0 e verificação de duplicações, 187 artigos foram excluídos, restando 444 títulos de artigos selecionados para leitura e análise do título. Nessa etapa os pesquisadores excluíram artigos com títulos que não atendiam aos critérios de inclusão, ou seja, os títulos indicavam que eram revisões, revisões sistemáticas, estudos transversais, exploratórios ou pilotos.

Isso levou à exclusão de 256 artigos após a leitura do título. Os resumos completos dos 188 artigos restantes foram lidos. Os objetivos e métodos foram verificados na leitura dos resumos e isso levou à exclusão de mais 96 artigos.

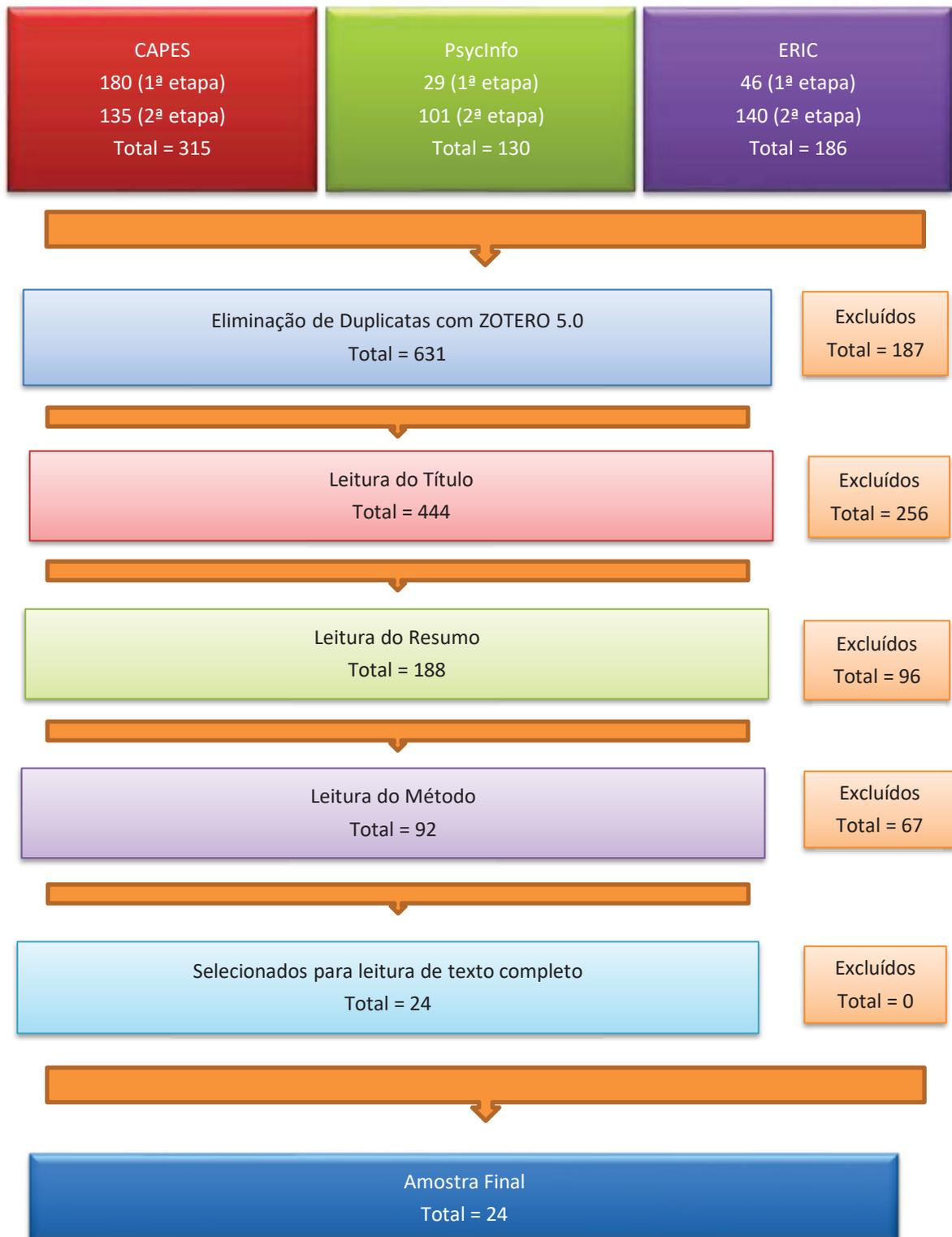
Os 92 artigos restantes, aprovados após verificação dos objetivos e métodos descritos nos resumos, foram submetidos à leitura aprofundada da seção Métodos dos artigos, onde os pesquisadores identificaram se havia critérios de inclusão e exclusão em falta no resumo completo. Isso levou à exclusão de mais 67 artigos.

Ao final, foram selecionados 24 artigos para leitura na íntegra, todos aprovados por atenderem aos critérios de inclusão e exclusão, constituindo, portanto, a amostra final.

A Figura 1 a seguir mostra o processo de seleção da amostra.

Figura 1:

Processo de seleção da amostra dos artigos analisados.



2.3 Resultados

Os 24 artigos selecionados para leitura foram publicados entre 2014 e 2019 em 13 Periódicos, e estavam disponíveis da seguinte maneira nas bases de dados: 20 na Periódicos CAPES, 3 na PsycInfo, 5 na ERIC. As pesquisas foram realizadas 7 países de 3 continentes. A tabela 1 apresenta estas informações acerca da procedência dos artigos.

Tabela 1:

Procedência dos artigos

Article	Periodical	Year	Place	Database
A latent transition analysis of bullying and victimization in Chinese primary school students	PLoS ONE	2017	China	CAPES
Anxious Solitude and the Middle School Transition: A Diathesis × Stress Model of Peer Exclusion and Victimization Trajectories	Developmental Psychology	2014	EUA	CAPES
Bully/victims: A longitudinal, population-based cohort study of their mental health	Eur Child Adolesc Psychiatry	2015	Reino Unido	CAPES
Bullying and parasomnias: A longitudinal cohort study	Pediatrics	2014	Reino Unido	CAPES
Bullying and school transition: Context or development?	Child Abuse & Neglect	2016	Canadá	CAPES PsycInfo
Bullying Victimization-Perpetration Link during Early Adolescence in South Korea: Applying the Individual Trait Approach and Opportunity Perspective	Journal of School Violence	2019	Coréia do Sul	CAPES ERIC
Early Social Behaviours and the Trajectory of Peer Victimization across the School Years	Developmental Psychology	2017	EUA	CAPES
Examining Early Adolescents' Peer Climate Using Descriptive and Status Norms on Academic Engagement and Aggressive Behavior in the Classroom	Asia Pacific Educ. Rev.	2017	Coréia do Sul	CAPES
Explaining the overlap between bullying perpetration and bullying victimization: assessing the time-ordered and correlative relationships	Children and Youth Services Review	2017	Coréia do Sul	CAPES

Externalizing and Internalizing Behavior Problems, Peer Affiliations, and Bullying Involvement across the Transition to Middle School	Journal of Emotional and Behavioral Disorders	2015	EUA	CAPES
Individual and Classroom Social-Cognitive Processes in Bullying: A Short-Term Longitudinal Multilevel Study	Front. Psychol	2019	Suécia	CAPES
Individual and Sex Differences in the Consequences of Victimization: Moderation by Approach and Avoidance Motivation	Developmental Psychology	2014	EUA	CAPES
Longitudinal Analysis of Links between Bullying Victimization and Psychosomatic Maladjustment in Swedish Schoolchildren	Journal of School Violence	2016	Suécia	ERIC
Mechanisms and Frequency of Violent Injuries Among Victims and Perpetrators of Bullying	Journal of Adolescent Health	2019	EUA	CAPES
Moral Disengagement and School Bullying Perpetration in Middle Childhood: A Short-Term Longitudinal Study in Sweden	Journal of School Violence	2019	Suécia	CAPES ERIC
Peer victimization in fifth grade and health in tenth grade	Pediatrics	2014	EUA	CAPES
Predictive Relations between Peer Victimization and Academic Achievement in Chinese Children	School Psychology Quarterly	2014	China	CAPES
School Climate and Bullying Victimization: A Latent Class Growth Model Analysis	School Psychology Quarterly	2014	EUA	CAPES
School Climate, Victimization, and Mental Health Outcomes among Elementary School Students in China	School Psychology International	2018	China	ERIC
Stability, correlates, and time-covarying associations of peer victimization from grade 4 to 12	Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology	2015	EUA	PsycInfo
The Impact of Low Self-Control and Delinquent Peer Associations on Bullying Perpetration and victimization among South Korean Adolescents: Time-Concurrent, Time-Lagged, and Latent Growth Curve Modeling	Journal of School Violence	2018	Coréia da Sul	CAPES
The link between juvenile offending and victimization: Sources of change over time	Children and Youth Services Review	2016	Coréia do Sul	CAPES

in bullying victimization risk among South Korean adolescents				
The Moderating Role of Peer Norms in the Associations of Social Withdrawal and Aggression with Peer Victimization	Developmental Psychology	2018	Canadá	ERIC
“They think that I should defend”: Effects of peer and teacher injunctive norms on defending victimized classmates in early adolescents				
Journal of Youth and Adolescence	2018	República Tcheca	PsycInfo	

A Tabela 1 mostra que 5 artigos foram publicados no periódico *Developmental Psychology*, 4 artigos foram publicados no periódico *Journal of School Violence* e 2 nos periódicos *Children and Youth Services Review*, *Pediatrics* e *School Psychology Quarterly*. A maioria dos artigos (7) foi publicada em 2014, seguidos de 2017, 2018 e 2019 (4). A maioria dos estudos foi realizada nos EUA (9), seguido pela Coréia do Sul (5) e China e Suécia (3). Não foram encontrados artigos que atendessem aos nossos critérios na África, Oceania ou América Latina.

A seguir a Tabela 2 traz as informações gerais sobre os artigos, tais como os objetivos, participantes, instrumentos e medidas e a análise de dados.

Tabela 2:

Informações Gerais dos Artigos

Artigo	Objetivo	Participantes	Instrumentos / Medidas	Análise de Dados
A latent transition analysis of bullying and victimization in Chinese primary school students	Identificar as classes latentes caracterizadas tanto por bullying quanto por vitimização usando a Análise de Classes Latentes em dados de indicações de pares. Examinar como as crianças se moviam entre as classes ao longo do tempo.	712 estudantes 4º ano 22 turmas 6 escolas de Beijing, China.	Escala de bullying e vitimização escolar (School Bullying and Victimization Scale): contém 8 itens e mede os tipos e frequências de bullying e vitimização de crianças nas escolas e é administrada por meio de nomeação de pares em quatro itens.	Análises de classes latentes (ACL): determinou-se o número ótimo de classes latentes para cada série separadamente com um a cinco modelos ajustados aos dados e comparados. Usou-se a ACL para classificar os alunos em turmas e interpretar as características de cada uma. Análise de Transição Latente (ATL): foi ajustado aos três momentos, explorando o desenvolvimento dos padrões de estudantes e suas características. Software Mplus 7.0.
Anxious Solitude and the Middle School Transition: A Diathesis x Stress Model of Peer Exclusion and Victimization Trajectories	Examinar se a transição do Ensino Fundamental II melhora ou exacerba os maus tratos entre os jovens sem transformos de ansiedade (normais), e, se os jovens com Solidão Ansiosa demonstram padrões únicos.	688 estudantes 3º ano 46 salas de aula 7 escolas públicas Região suburbana do sudeste dos EUA.	Observações em sala de aula: Sistema de Pontuação de Avaliação de Sala de Aula (GLASS) para o K-3 (Pianta et al., 2003) Nomeações de colegas e autorrelato: As nomeações foram adaptadas de investigações anteriores (por exemplo, Gazelle & Ladd, 2003): Solidão ansiosa (Anxious solicitude), Exclusão de pares (Peer exclusion), Vitimização física de pares (Peer physical exclusion).	Suporte emocional em sala de aula: foi observado e avaliado a cada ano, e o padrão de mudança após a transição do ensino fundamental II foi interpretado em relação às trajetórias de exclusão e vitimização entre pares. Trajetórias longitudinais ao longo da transição do ensino fundamental II. Análises de curvas de crescimento por partes dos critérios de autorrelato e do relato de pares foram realizadas para testar o estresse individual e ambiental e os feitos de Estresse Individual X Ambiental usando o modelo linear hierárquico (HLM).

<p>Bully/victims: A longitudinal, population-based cohort study of their mental health</p>	<p>Identificar a estabilidade dos papéis de bullying do último ano do ensino fundamental I (10 anos) ao ensino fundamental II (13 anos) e seu impacto nos problemas de saúde mental aos 18 anos de idade</p>	<p>4101 estudantes e seus pais Reino Unido</p>	<p>Variáveis preditoras: Bullying: a variável foi construída a partir dos relatos da criança e da mãe aos 10 e 13 anos, usando o Cronograma de Entrevistas de Bullying e Amizade previamente validado. A vitimização e o bullying relatados pela mãe foram avaliados por um único item do Strengths and Difficulties Questionnaire. Variáveis de resultado: Experiências psicóticas aos 18 anos: A entrevista de sintomas semelhantes à psicose (PLIKSi) é um instrumento semiestruturado que se baseia nos princípios do exame clínico padronizado desenvolvido para o Programa de Avaliação Clínica em Neuropsiquiatria Diagnósticos CID-10 de depressão e ansiedade aos 18 anos: uma versão autoaplicável computadorizada do Cronograma de Entrevistas Clínicas, permite diagnósticos de acordo com a Classificação Estatística Internacional de Doenças, 10ª Revisão (CID-10) para transtornos mentais comuns. Potenciais fatores de confusão: Paternidade mal-adaptativa na pré-escola; Paternidade desadaptativa; Violência doméstica; Fatores de risco familiares múltiplos (Índice de Adversidade Familiar); Problemas de comportamento de internalização / externalização (retirados do Strengths and Difficulties Questionnaire); Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - IV (DSM-IV) diagnósticos psiquiátricos (usando a Avaliação de Desenvolvimento e Bem-estar);</p>	<p>Análise de regressão logística binária; Análise de regressão multinomial;</p>
<p>Bullying and parasomnias: A longitudinal cohort study</p>	<p>Investigar a associação entre o envolvimento de bullying aos 8 e 10 anos de idade e as parassonias mais comuns na infância, a saber, pesadelos, terror noturno e sonambulismo aos 12 anos, usando dados de uma grande</p>	<p>6.796 alunos e seus pais Reino Unido</p>	<p>Variável de resultado: Problemas de sono: foram avaliados por meio de entrevistas semiestruturadas face a face com as crianças; Variáveis de previsão: Bullying: as variáveis foram construídas a partir dos relatos das crianças aos 8 e 10 anos de idade, utilizando o Bullying and Friendship Interview Schedule; Confundidoras: Problemas de sono e pesadelos pré-existent, outros traumas, problemas emocionais e comportamentais; Problemas de sono durante a pré-escola e o ensino fundamental; QI aos 8 anos - forma abreviada da Escala de Inteligência Wechsler para Crianças III (Versão Reino Unido); Vários fatores de risco familiares (por exemplo, dificuldades</p>	<p>Regressão logística binária; Pacote Estatístico para Ciências Sociais (SPSS) versão 20;</p>

	coorte de nascimentos no Reino Unido.		Índice de Adversidade Familiar;	financeiras, envolvimento com o crime) foram avaliados durante a gravidez com o	
Bullying and school transition: Context or development?	Explorar as mudanças na vitimização de colegas e na perpetração de bullying em relação à transição escolar usando um experimento que ocorre naturalmente em que alguns alunos fizeram a transição para o ensino fundamental II e outros não.	698 alunos 511 escolas de Ontário, Canadá	Vitimização de pares: medida usando uma versão modificada (Vaillancourt et al., 2008, 2010) do Olweus Bullying Questionnaire (1996), uma série de cinco perguntas sobre suas experiências com bullying, usando uma escala de frequência de 5 pontos (0 = Nem todos ; 1 = Apenas algumas vezes este ano; 2 = Todos os meses; 3 = Todas as semanas; 4 = Muitas vezes por semana). Perpetração de bullying: medido usando uma versão modificada (Vaillancourt et al., 2008, 2010) do Olweus Bullying Questionnaire (1996), uma série de cinco perguntas sobre a frequência com que eles intimidaram outras pessoas na escola, usando uma escala de frequência de 5 pontos (0 = Nem um pouco; 1 = Apenas algumas vezes este ano; 2 = Todos os meses; 3 = Todas as semanas; 4 = Muitas vezes por semana). Transição escolar: os alunos foram solicitados a relatar a escola que frequentavam. Renda e educação parental; Etnia;	Modelagem multinível usando robustez de máxima verossimilhança (MLR); Mplus versão 6.12	
Bullying victimization-link perpetration during early adolescence in South Korea: applying the individual trait approach and opportunity perspective	Examinar os efeitos diretos e indiretos do baixo autocontrole, bem como o papel mediador dos fatores do estilo de vida na vitimização por bullying. Hipotetiza-se que o risco de perpetração de bullying e vitimização seja atribuível a características individuais (como baixo autocontrole) e fatores	2844 estudantes 11 anos na primeira coleta Estudo longitudinal de 5 anos Coreia do Sul	Variáveis Dependentes: Vitimização por Bullying: foi usada uma medida de autorrelato que incluía 4 itens a respeito das formas disparadas de bullying, e então permitia aos participantes escolherem mais do que uma forma de vitimização. As respostas foram codificadas de forma binária (1 = Sim e 0 = Não). Variáveis Independentes: Perpetração de Bullying: foi medida usando 4 itens que questionava sobre os comportamentos que eles se envolveram no último ano. Foi codificada de forma binária (1 = Sim e 0 = Não). Afiliação com Agressores: foi usada uma medida de 4 itens em que os participantes relatavam se os amigos próximos se envolveram em certos comportamentos. As respostas foram codificadas de forma binária (1 = Sim e 0 = Não). Relacionamento Pais-Jovens: foi acessado usando 6 itens em uma escala likert de 5 pontos de (1 = Totalmente Falso a 5 = Totalmente Verdadeiro).	Modelo de equação estrutural usando o Mplus 6.12.	

<p>Early Social Behaviors and the Trajectory of Peer Victimization across the School Years</p>	<p>situacionais do estilo de vida (relacionamentos entre pais e jovens e afiliação a agressores).</p>	<p>Investigar até que ponto os fatores precoces de risco e de proteção, refletidos nos comportamentos sociais, contribuem para a vitimização na 2ª série e para as mudanças na vitimização ao longo dos anos escolares. Examinar os papéis preditivos separados e exclusivos desses fatores de risco e de proteção.</p>	<p>576 estudantes 2ª série Professores Várias cidades do meio oeste americano.</p>	<p>Baixo Autocontrole: mediu-se usando 7 itens de uma escala likert de 5 pontos (1 = Discordo Fortemente a 5 = Concorde Fortemente).</p> <p>Vitimização entre pares (Peer Victimization): o Questionário de experiências Sociais Revisado (Rudolph et al., 2011; Crick, & Grutpeter, 1996) foi usado para avaliar a exposição à vitimização de pares. Onze itens foram adicionados à medida original para fornecer uma avaliação mais abrangente, resultando em um total de 21 itens.</p> <p>Comportamento agressivo e pró-social (Aggressive and prosocial behavior): Os professores completaram a Escala de Comportamento Social Infantil (Crick, 1996). Essa medida inclui itens que avaliam a agressão explícita e relacional e o comportamento pró-social. Os professores classificaram cada item em uma escala de 5 pontos variando de 1 (totalmente falso) a 5 (totalmente verdadeiro).</p> <p>Solidão ansiosa (Anxious solitude): Os professores completaram oito itens adaptados de uma medida desenvolvida por Gazelle, & Ladd (2003) para avaliar o comportamento ansioso de jovens em uma escala de 5 pontos, variando de 1 (Nada) a 5 (Muito).</p>	<p>A modelagem da curva de crescimento latente foi utilizada para testar as hipóteses usando o estimador FIML robusto Software estatístico Mplus versão 7.1</p>
<p>Examining Early Adolescents' Peer Climate Using Descriptive and Status Norms on Academic Engagement and Aggressive Behavior in the Classroom</p>	<p>Obter uma percepção sobre o clima de colegas de sala de aula dos adolescentes, examinando os dois tipos de normas de pares (normas descritivas e de status) sobre os comportamentos acadêmicos e sociais em sala de aula.</p>	<p>736 estudantes na onda 1 e 637 na onda 2 5º e 6º ano. 26 salas de aula 4 escolas de ensino fundamental I,</p>	<p>Para avaliar o engajamento acadêmico (academic engagement), foram usados itens da avaliação de engajamento intelectual e social de Roschester (Roschester assessment of intellectual and social engagement) (RAISE) (Skinner, & Belmont, 1993). O comportamento perturbador dos alunos (student's disruptive behavior) foi avaliado usando uma medida desenvolvida por Kaplan (Kaplan, & Maehr, 1999). O comportamento agressivo dos alunos foi medido usando a Escala de Competência Interpessoal (Interpersonal Competence Scale) (Cairns et al., 1995). O comportamento agressivo relacional dos alunos (Student's relational aggressive behavior) foi medido usando a Escala de Comportamento Social das Crianças (Children's Social Behavior Scale) (Crick, 1997).</p>	<p>Modelos Mistos ANOVA foram conduzidos para examinar as diferenças entre níveis de série e mudanças no desenvolvimento dentro de cada ano nas normas descritivas em cada sala de aula. Correlação de Pearson para examinar se o status social de admiração, popularidade, e liderança são diferencialmente associados com cada comportamento acadêmico e social, usando a correlação entre cada status social e um comportamento particular. E também para examinar se as mudanças individuais dos</p>	

			<p>O comportamento de bullying (Bullying Behavior) foi medido com a adaptação do Questionário do Agressor/ Vítima (Olweus, 1996).</p> <p>O comportamento pró-social dos alunos (Student's prosocial behavior) foi medido usando a Escala de Comportamento Pró-social (Prosocial behavior scale) (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999).</p> <p>Todos os itens foram classificados em uma escala de cinco pontos (1 = Nada Verdadeiro, 3 = Pouco Verdadeiro, 5 = Muito Verdadeiro).</p>	<p>estudantes em cada ano estavam associadas com as mudanças de seus status dependia da norma de status nas suas salas de aula, dois conjuntos de diferentes escores foram correlacionados com cada nível de sala de aula.</p> <p>Software SPSS</p>
<p>Explaining the overlap between bullying perpetration and bullying victimization: assessing the time-ordered and correlative relationships</p>	<p>Examinar se os jovens de bullying estão geralmente em maior risco de vitimização por bullying.</p>	<p>2844 alunos de Seul e Região Metropolitana</p>	<p>Vitimização por bullying: autorrelato por adolescentes sobre se eles foram vítimas pelo menos uma vez durante o último ano. Cada item foi codificado como uma medida de vitimização binária (1 = "sim" e 0 = "não");</p> <p>Perpetração de bullying (Solberg & Olweus, 2003): Cada item foi codificado usando um código dicotômico onde 1 = "sim" e 0 = "não".</p> <p>Associations with bullies (Solberg & Olweus, 2003): Cada item foi codificado usando um código dicotômico onde 1 = "sim" e 0 = "não".</p> <p>Relação pais-jovens: escala Likert de 5 pontos, variando de 1 (nada verdadeiro) a 5 (muito verdadeiro);</p> <p>Baixo Autocontrole: medição de sete itens obtida com base em um conceito bidimensional de baixo autocontrole, "temperamento" e "impulsividade" (Grasmick, Tittle, Bursik, & Arneklev, 1993) - 1 (discordo totalmente) a 5 (totalmente aceita).</p>	<p>Modelo de Caminho para os dados de painel longitudinal foram usados para estimar os relacionamentos em vista do tempo e correlações na vitimização por bullying, hipotetizada pela integração do LRAT de da abordagem da teoria de autocontrole.</p> <p>Mplus Software.</p> <p>As analyses envolveram estimativas transversais do Modelo de Equações Estruturais - SEMs (Structural Equation Models). Os relacionamentos ao longo do tempo e os relacionamentos recíprocos / correlativos entre agressão e vitimização no bullying foram acessadas usando um cenário de três possibilidades com efeitos diretos do baixo autocontrole.</p>
<p>Externalizing and Internalizing Behavior Problems, Peer Affiliations, and Bullying Involvement across the</p>	<p>Examinar a relação entre as características comportamentais individuais dos alunos na quinta série (ou seja, problemas de comportamento externalização; problemas de</p>	<p>533 alunos de 9 escolas rurais e suburbanas de ensino fundamental de três estados do sul</p>	<p>Mapas sociais cognitivos (SCM): os participantes foram instruídos a listar, de memória livre, tantos grupos quanto eles conseguissem pensar em sua turma de quinta série e em toda a sexta série no outono seguinte;</p> <p>Avaliações de pares: usadas para determinar as percepções dos colegas de classe sobre as características sociais e comportamentais dos colegas. Os alunos foram solicitados a nomear, de memória livre, até três pares que melhor se adaptassem aos descritores de vários itens.</p> <p>Escala de Competência Interpessoal do Professor (ICS-T): os professores completaram a ICS-T (Cairns, Leung, Gest, & Cairns, 1995), um instrumento de 18</p>	<p>Subtipos e trajetórias de bullying / vitimização individual;</p> <p>Tipos e trajetórias de grupos de pares;</p> <p>Tabulações cruzadas e teste t exato de Fisher;</p> <p>Análises de regressão logística;</p>

Transition to Middle School	comportamento de internalização), seu envolvimento em bullying e vitimização do ensino fundamental I e II e suas afiliações com agressores e vítimas durante esta transição.	EUA	<p>itens que pede aos professores para classificar os alunos participantes em uma variedade de características. Os itens são exibidos em escalas do tipo Likert de 7 pontos. Esses 18 itens são distribuídos em seis subescalas, embora para o presente estudo, apenas o fator de externalização ou agressão e fator de internalização foram examinados.</p> <p>Avaliações de adaptação social do professor: os professores avaliaram os participantes em uma série de itens relacionados à adaptação social. Esses itens são exibidos em formatos de 7 pontos do tipo Likert.</p>	Estimar efeitos de mudança no Desengajamento Moral Modelo de Regressão de 3 níveis.
Individual and Classroom Social-Cognitive Processes in Bullying: A Short-Term Longitudinal Multilevel Study	Examinar se os processos sócio-cognitivos coletivos individuais e em sala de aula estavam associados à prática de bullying entre crianças em idade escolar.	1250 estudantes 4º ano ao 5º ano 98 escolas Suécia	<p>Desengajamento Moral Individual na Vitimização Entre Pares: uma escala likert com 18 itens (Bjareded et al., 2019) foi usada para medir o desengajamento moral individual com respeito à agressão entre pares. A escala tinha 7 pontos (1 = Discordo Fortemente e 7 = Concordo Fortemente).</p> <p>Desengajamento Moral Coletivo na Vitimização entre Pares: uma escala de 18 itens (Bjareded et al., 2019) foi usada para medir o desengajamento moral coletivo em sala de aula com respeito à agressão entre pares, usando os mesmos itens da avaliação individual.</p> <p>Auto-eficácia de Defensores: uma escala likert de autorrelato de 6 itens e 7 pontos (1 = Discordo Fortemente e 7 = Concordo Fortemente).</p> <p>Eficácia Coletiva para Parar a Agressão entre Pares: uma versão traduzida da escala de Barchia and Bussey (2011) em uma escala likert de 7 pontos (1 = Não a 7 = Muito Bem).</p> <p>Comportamento de Bullying: uma escala likert de autorrelato com 11 itens, na qual foi pedido que os estudantes marcassem com que frequência fizeram tais comportamentos. A escala tinha 5 pontos (1 = Eu nunca fiz isso a 5 = Diversas vezes na semana)</p>	
Individual and Sex Differences in the Consequences of Victimization: Moderation by Approach and	Determinar o papel explicativo das diferenças individuais e de sexo na forma como a vitimização contribui para o ajustamento subsequente, com foco	574 alunos 3ª série Professores EUA	<p>Peer Victimization, Social Experiences Questionnaire (Crick, & Grotpeter, 1995) versão revisada por (Rudolph, Abaied, et al., 2011): Onze itens foram adicionados ao instrumento original para fornecer uma avaliação mais abrangente, resultando em uma versão revisada com 11 itens claros e 10 itens relacionais;</p> <p>Motivação de esQUIVA de aproximação social: duas medidas que abordam dimensões bem estabelecidas de motivação de evitação de aproximação social: esforços motivacionais (necessidade de aprovação) e objetivos sociais específicos:</p>	<p>Regressão múltipla hierárquica para examinar a contribuição interativa da vitimização de pares da 3ª série e da motivação social para o comportamento agressivo da 4ª série e sintomas depressivos.</p> <p>Testes t. A diferença foi examinada entre o desvio padrão em comportamento agressivo e</p>

Avoidance Motivation	no desenvolvimento de comportamentos agressivos.		<p>Questionário de Necessidade de Aprovação (Rudolph, Caldwell, & Conley, 2005) e Pesquisa de Metas Sociais (Rudolph, Abaied, et al., 2011).</p> <p>Comportamento agressivo: subescala de agressão aberta da escala de comportamento social das crianças (Crick, 1996), usando uma escala de Likert;</p> <p>Sintomas depressivos: Short Mood and Feelings Questionnaire (Angold, Costello, Messer, & Pickles, 1995), usando uma escala de Likert;</p>	sintomas depressivos entre altos e baixos níveis de vitimização; proporção de interação (Pol) em relação à vitimização; e proporção afetada (PA) em relação à vitimização, que representa a proporção de crianças diferencialmente afetadas pela evitação de abordagem.
Longitudinal Analysis of Links between Bullying Victimization and Psychosomatic Maladjustment in Swedish Schoolchildren	Examinar padrões, incluindo diferenças de gênero, estabilidade ou persistência da vitimização no bullying e como as experiências de bullying se relacionam com o bem-estar geral das crianças, incluindo sintomatologia emocional e somática.	3347 estudantes 4º ao 9º ano 44 escolas Município de Suécia	<p>Categorias de bullying (Determining categories of bullying): baseando-se na frequência e intenção (de causar dano do ponto de vista da vítima) ligadas a seis ações potencialmente negativas a que os alunos poderiam ter sido submetidos durante os dois meses anteriores. Por meio de uma escala likert de 5 pontos (1 = Nunca, 2 = Às vezes, 3 = Várias vezes ao mês, 4 = Várias vezes por semana, 5 = Quase diariamente), com que frequência tinham sido submetidos a qualquer um dos seis comportamentos negativos: (a) ser empurrado; (b) ser chutado; (c) ser ameaçado com violência; (d) ser zombado; (e) ser chamado por nomes sórdidos; (f) ser excluído.</p> <p>Consequência para o bem-estar (Consequences for well-being): os alunos indicaram com que frequência (Nunca, Ocasionalmente, Frequentemente, Quase Sempre) sentiam: (a) dores de cabeça, (b) dores estomacais, (c) dificuldade para dormir.</p>	Primeiro, foram criados perfis de vitimização: (a) não-vítimas, nunca submetidas ao bullying durante todo o período de coleta de dados; (b) ex-vítimas, cujo status mudou de vítima no T1 para não vítima no T2; (c) novas-vítimas, cujo status mudou de não-vítima para vítima no T2; (d) vítimas persistentes ou contínuas, categorizadas como vítimas de bullying em ambos os pontos de medição. Segundo, foi calculada a ANOVA para procurar diferenças significativas entre os perfis de vitimização e bem-estar no T1. Terceiro, foram comparadas quaisquer mudanças no bem-estar dentro de cada categoria de vitimização. Testes t pareados separadamente foram realizados para os quatro perfis de vitimização e bem-estar. Software SPSS.
Mechanisms and Frequency of Violent Injuries Among Victims and Perpetrators of Bullying	Avaliar se a tipologia do bullying prevê lesões violentas (por exemplo, armas de fogo, facas e brigas); Examinar longitudinalmente se as trajetórias violentas de	4297 estudantes 5º ano (T1), 7º ano (T2) e 10º ano (T3) EUA	<p>Tipologia do Bullying: os participantes foram categorizados dentro de quatro grupos mutuamente exclusivos: "Apenas vítima", "Apenas Perpetrador", "Vítima-agressora" e "Nem Vítima nem Perpetrador", usando os seguintes critérios:</p> <p>a) Vitimização: acessada por meio do Peer Experience Questionnaire, em um questionário validado de 6 itens que mediu a vitimização física, relacional e verbal entre pares;</p>	Estatística descritiva. Modelo logístico bivariado Modelos multiníveis (testes lineares) Programa SAS 9.4.

	<p>lesões diferem na tipologia do bullying à medida que a criança envelhece; e determinar longitudinalmente se as crianças que relataram consistentemente perpetração ou vitimização (ou seja, relataram bullying na quinta, sétima e décima série) eram diferentes das crianças que relataram inconsistentemente perpetração ou vitimização</p>		<p>b) Perpetração: acessada por meio de uma escala de 7 itens de agressão física e 11 itens de agressão não-física, medindo ambos a agressão potencial (ameaça) e pontual. Agressão com Violência: os participantes reportaram separadamente terem sido feridas fisicamente por faca, arma de fogo ou em uma briga e por isso foi atendido pelo médico. No 5º ano questionou-se se isso aconteceu em algum momento da vida; no 7º ano e no 12º ano, se isso aconteceu nos últimos 12 meses. Todas as respostas foram categorizadas de forma dicotômica como “Sim” ou “Não”.</p>	
<p>Moral Disengagement and School Bullying Perpetration in Middle Childhood: A Short-Term Longitudinal Study in Sweden</p>	<p>Examinar se o desengajamento moral pode prever a perpetração de assédio moral das crianças e se a perpetração do assédio infantil pode prever o desengajamento moral durante um período de um ano.</p>	<p>1408 estudantes 74 escolas 116 turmas 4ª série Suécia</p>	<p>Desengajamento Moral na Vitimização entre Pares: uma escala likert de 18 itens e 7 pontos (1= Discordo Fortemente a 7 = Concorde Fortemente) Perpetração de Bullying: uma escala likert de autorrelato de 11 itens e 5 pontos (1 = Eu nunca fiz isso a 5 = Diversas Vezes na Semana). Para evitar os riscos de sub-retrato e mal-entendido, não foi utilizada a palavra “bullying”;</p>	<p>Análise Confirmatória Fatorial e Modelo de Equação Estrutural. Programa Lavaan pacote no R com estimativas DWLS.</p>

Peer victimization in fifth grade and health in tenth grade	Examinar associações longitudinais de bullying com saúde mental e física do ensino fundamental ao ensino médio, comparando-as com diferentes histórias de bullying (não vivenciadas, vivenciadas apenas no passado, experimentadas apenas no presente, vivenciadas tanto no passado quanto no presente).	11.532 estudantes 5º ano 118 salas de aula regulares 10 distritos escolares Região de Birmingham, Alabama, 25 distritos escolares Condado de Los Angeles, Califórnia. EUA	<p>Qualidade de vida (Quality of life): as crianças responderam ao Pediatric Quality of Life Inventory (subescala psicossocial de 8-12 anos e subescala de saúde física) (Chan, K. S., et al., 2005).</p> <p>Sintomas de depressão (Depression Symptoms): as crianças preencheram a subescala de depressão do Diagnostic Interview Schedule for Children Predictive Scales (Lucas, C. P.; Zhang, H.; Fischer, P. W., 2001).</p> <p>Autoestima (Self-Worth): as crianças completaram a subescala de autoestima da Self-Perception Profile (Mussen, P.; Hetherington, E. M., 1983).</p>	<p>Examinou-se características descritivas gerais e por categorias de bullying.</p> <p>Regressões lineares multivariadas para prever cada resultado de saúde mental ou física. Regressões lineares multivariadas similares.</p>
Predictive Relations between Peer Victimization and Academic Achievement in Chinese Children	Examinar as relações preditivas entre a vitimização entre pares e o desempenho acadêmico em crianças chinesas do ensino fundamental I ao longo de um período de dois anos.	894 crianças 3º ano 5 escolas primárias regulares Selecionadas aleatoriamente Xangai República Popular da China.	<p>Avaliação de vitimização entre pares (Peer assessments of victimization): uma versão chinesa do Revised Class Play (RCP, Chen, X., et. al., 1992; Masten, Morison, & Pellegrini, 1985) foi usada para avaliar as experiências de vitimização entre pares.</p> <p>Desempenho acadêmico avaliado pelo professor (Teacher-rated academic achievement): o professor coordenador usou um questionário de três itens para avaliar o desempenho acadêmico de cada aluno em chinês, matemática e inglês em uma escala de 5 pontos (1 = Muito Ruim e 5 = Muito Bom).</p>	<p>Análises descritivas e intercorrelações entre vitimização entre pares e desempenho acadêmico no Tempo 1 e no Tempo 2.</p> <p>Os coeficientes de correlação intraclasse (ICC) foram calculados usando o HLM para determinar se a estrutura de nidificação dentro das salas de aula teve um impacto na vitimização dos pares no Tempo 1 e no Tempo 2 e nos resultados acadêmicos.</p> <p>Regressão hierárquica realizada para examinar as relações preditivas entre a vitimização entre pares e o desempenho acadêmico.</p> <p>Software SPSS versão 19.0</p>

School Climate and Bullying Victimization: A Latent Class Growth Model Analysis	Examinar a associação entre medidas repetidas de fatores do clima escolar e a vitimização do bullying, ao longo de três anos escolares (2011–2013) em um distrito escolar urbano grande e muito diverso, usando modelagem de crescimento de classe latente.	4742 alunos 3ª série (ensino fundamental) - 12ª série (ensino médio); Oito escolas de ensino fundamental I, duas escolas de ensino fundamental II e duas escolas de ensino médio. Nova Inglaterra EUA	<p>Pesquisa de clima escolar Meriden - versão do aluno (MSCS-SV): 38 itens amplamente baseados em três características principais do clima escolar: (a) normas, valores e expectativas que apoiam as pessoas que se sentem social, emocional e fisicamente seguras; (b) alunos, famílias e educadores trabalhando juntos para desenvolver e contribuir para uma visão escolar compartilhada; e (c) os educadores modelam e nutrem atitudes que enfatizam os benefícios e a satisfação obtidos com o aprendizado. Todos os itens usam uma escala Likert de 5 pontos, variando de discordo totalmente a concordo totalmente.</p> <p>Características do aluno: gênero (masculino / feminino), status de minoria (branco / não branco), status de educação especial (sim / não), status do aluno de inglês (sim / não) e status socioeconômico (recebendo almoço grátis / a preço reduzido / não receber almoço grátis / reduzido). A estatística descritiva em nível de aluno foi inativa para avaliar diferenças descritivas por classe.</p>	<p>Modelo de equações longitudinais;</p> <p>Modelo de medidas ANOVA;</p> <p>Modelagem de crescimento de classe latente;</p> <p>LatentGOLD 5.0</p>
School Climate, Victimization, and Mental Health Outcomes among Elementary School Students in China	Explorar a relação entre clima escolar, vitimização, covitalidade, sintomas internalizantes e desempenho acadêmico, e se o clima escolar modera a relação entre vitimização e resultados de saúde mental usando dados longitudinais.	1150 estudantes no T1 e 1148 no T2 5 escolas 3º ao 6º ano 7 a 13 anos	<p>Clima escolar: a Delaware School Climate Survey-Student Chinese Version foi usada para medir a percepção de clima escolar dos estudantes no T1 em uma escala likert de 4 pontos (1 = Discordo Fortemente, 2 = Discordo, 3 = Concordo e 4 = Concordo Fortemente).</p> <p>Vitimização de Bullying: a Delaware School Climate Survey-Student Chinese Version foi usada para medir a percepção de vitimização por bullying no T1 e T2 em uma escala likert de 6 pontos, indicando a frequência que a vítima sofreu bullying no último ano escolar (1 = Nunca, 2 = Menos do que uma vez ao mês, 3 = Uma vez por mês ou mais, 4 = Uma vez por semana, 5 = Diversas vezes em uma semana, 6 = Todos os dias).</p> <p>Covitalidade: a versão da Social Emotional Health Survey-Primary Chinese Version foi usada para medir no T2, quatro traços da psicologia positiva em ordem</p>	<p>Análise de 4 regressões separadas usando a covitalidade do T2, a vitimização do T2, os sintomas internalizantes do T2 e o desempenho acadêmico do T2 como variáveis dependentes, e todos os 6 itens da subescala de clima escolar do T1 como variáveis independentes.</p>

Stability, correlates, and time-covarying associations of peer victimization from grade 4 to 12	Examinar a estabilidade da vitimização relatada pelos pares dos 9 aos 18 anos entre a 4ª e a 12ª série, operacionalizando a estabilidade como a associação entre os escores de vitimização ao longo do tempo.	1213 estudantes (642 amostra inicial) 4º ano do Ensino Fundamental 10 escolas públicas primárias Uma cidade do nordeste dos EUA.	inferior: Gratidão, Otimismo, Entusiasmo e Persistência. A escala era likert de 6 pontos (1= Não, Nunca a 6 = Sim, Sempre). Sintomas Internalizantes: a escala likert de autorrelato e 16 itens Me and My School Questionnaire , inclui 10 itens para dificuldades emocionais/sintomas internalizantes e 6 itens para dificuldades comportamentais. A escala tinha 3 pontos (Sempre, Às vezes, Nunca)	Estatística descritiva para todas as variáveis. Correlações foram computadas para escores de vitimização entre pares entre todos os anos de estudo. Correlações concorrentes foram computadas da vitimização com cada ajuste de resultado. Para examinar as associações longitudinais entre vitimização entre pares e ajuste de efeito, a modelagem do crescimento da curva foi conduzida usando PROC MIXED no SAS 9.1.
			<p>Nomeação dos pares (Peer nomination): os participantes foram solicitados a "nomear as pessoas da sua série que são escolhidas pelos outros", não permitindo a autoneomeação.</p> <p>Relato dos professores (Teacher reports): avaliações fornecidas pelos professores de inglês que tiveram contato (quase) diário com os participantes sobre comportamentos externalizantes, competência escolar e sociabilidade entre colegas.</p> <p>- No Ensino Fundamental I foram utilizados três itens para cada constructo da Escala de Classificação Professor-Criança (Teacher-Child Rating Scale) (Hightower et al, 1986). Todos os itens foram classificados em uma escala likert de 9 pontos, sendo 1 = Nada e 9 = Muito.</p> <p>- No Ensino Fundamental II os professores avaliaram os comportamentos externalizantes com seis itens das subescalas Formulário de Relato de Professores sobre Conduta Perturbadora e da Agressividade da Criança (Disruptive Conduct and Aggressiveness da Child Behavior Checklist Teacher Report Form) (CBCL-TRF, Archenbach, 1991). Para a competência escolar e sociabilidade dos pares os itens foram emprestados da Escala de Autoconceito Multidimensional (Multidimensional Self-Concept Scale) (MSCS, Bracken, 1992), uma escala de autorrelato que foi ajustada para o relato dos professores. Os professores classificaram os itens em uma escala likert de 7 pontos, dos quais 1 = Nada e 7 = Muito.</p> <p>- No Ensino Médio os professores avaliaram novamente os comportamentos de externalização com seis itens das escalas Checklist da Conduta Perturbadora e da Agressividade no Comportamento da Criança (Child Behavior Checklist Disruptive Conduct and Aggressiveness), e a competência escolar e sociabilidade dos pares (school competence and peer sociability), cada um dos quatro itens reformulados das escalas MSCS Academic and Peer Sociability. Os professores</p>	

<p>The Impact of Low Self-Control and Delinquent Peer Associations on Bullying Perpetration and Victimization among South Korean Adolescents: Time-</p>	<p>Investigar as seguintes questões de pesquisa utilizando o LGM: (a) Como o baixo autocontrole relacionado aos pontos iniciais e taxas de mudança na perpetração e vitimização do bullying? (b) Existem efeitos concomitantes e / ou com atraso de tempo de afiliações de pares</p>	<p>2844 estudantes 4º ano (T1) e 8º ano (T2)</p>	<p>classificaram todos os itens em uma escala likert de 7 pontos, dos quais 1 = Nada e 7 = Muito.</p> <p>Autorrelatos (Self-reports): os participantes classificaram seus próprios comportamentos internalizantes usando duas escalas.</p> <p>- No Ensino Fundamental I os comportamentos internalizantes foram avaliados com itens da subescala Ansiedade/Abstinência (Anxiety/ Withdrawal) da Escala de Classificação Infantil (Child Rating Scale) (Hightower et al., 1987) e com o Questionário de Solidão e Insatisfação Social (Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire) (Asher, & Wheeler, 1985).</p> <p>- No Ensino Fundamental II os comportamentos internalizantes foram avaliados com a Escala de Ansiedade/Abstinência do MSCS (Bracken, 1992) e com o Inventário de Depressão Infantil (Children's Depression Inventory) (Kovacs, 1992) ou o formulário reduzido do Inventário de Depressão de Beck (Beck Depression Inventory) (BDI, Beck, Steer, & Brown, 1996).</p> <p>- No Ensino Médio os comportamentos internalizantes foram acessados com a Escala de Internalização do Youth Self-Report (Autorrelato juvenil) (Achenbach, 1991) e com o formulário reduzido do Inventário de Depressão de Beck (Beck Depression Inventory) (Beck et al, 1996). Essa variável foi avaliada em uma escala likert de 7 pontos, das quais 1 = Menor e 7 = Maior.</p>	<p>Modelos concorrentes e com atraso de tempo; Modelos de curva de crescimento latente foram executados. Programa Mplus 6.12.</p>
<p>Variáveis Dependentes: Perpetração de Bullying e Vitimização: recodificadas em uma variável binária (1 = Sim e 0 = Não) Variáveis Independentes: Afiliação a Pares Desviantes: utilizou-se uma escala de 16 itens recodificados em uma variável binária (1 = Sim e 0 = Não). Baixo Autocontrole: a escola likert de 24 itens para os 6 domínios descritos por Gottfredson and Hirschi (1990): temperamento, tarefas simples, busca por risco, atividades físicas, egocentrismo e impulsividade. A escala tinha 5 pontos (1 = Discordo Fortemente a 5 = Concordo Fortemente). Variáveis de Controle: Gênero e baixo autocontrole.</p>				

<p>Concurrent, Time-Lagged, and Latent Growth Curve Modeling</p>	<p>desviantes na perpetração e vitimização do bullying em cada ponto do tempo, depois de se controlar o sexo e o baixo autocontrole? (c) Como os pontos iniciais médios iniciais e as taxas de mudança nas afiliações de pares desviantes são preditivos dos pontos iniciais médios iniciais e as taxas de mudança na perpetração e vitimização do bullying ao longo do tempo? e (d) Existe um efeito mediador de afiliações de pares desviantes no vínculo entre o baixo autocontrole e a perpetração e vitimização do bullying?</p>		
<p>The link between juvenile offending and victimization: Sources of change over</p>	<p>Explorar a associação entre agressão e vitimização, avaliando o efeito concreto da agressão na vitimização (ou seja, se os jovens mais propensos a ter</p>	<p>2844 alunos 4.^a série Seul e Região Metropolitana Coréia do Sul</p>	<p>Análise longitudinal: se as mudanças na vitimização do bullying ao longo do tempo corresponderam a mudanças no estilo de vida e / ou autocontrole. Modelagem de Curva de Crescimento Latente (LGCM). Software Mplus 6.12.</p>
<p>mais propensos a ter</p>	<p>Vitimização por Bullying (5 itens) (Frequência com que ocorreu no último ano). (Baixo autocontrole (21 itens) (escala Likert de 5 pontos: 1 = Discordo totalmente e 5 = Concordo totalmente); Associações de pares delinquentes (16 itens); Apego parental (10 itens) (escala Likert de 5 pontos: 1 = Totalmente Falso e 5 = Totalmente Verdadeiro); Ofensa juvenil (frequência com que ocorreu no último ano);</p>		

time in bullying victimization risk among South Korean adolescents	padrões de estilo de vida arriscados também são mais propensos a serem vitimados por causa desses comportamentos).			Dois estágios de análise: 1) estimativa da probabilidade de diferenças individuais na taxa de mudança nos riscos de vitimização por bullying ao longo do tempo usando variáveis constantes ao longo do tempo e 2) variáveis ao longo do tempo usando modelos de efeito fixo.
The Moderating Role of Peer Norms in the Associations of Social Withdrawal and Aggression with Peer Victimization	Examinar se a associação longitudinal entre retraimento social e vitimização por pares varia de acordo com a relevância das normas injuntivas do grupo de pares em relação ao retraimento social e / ou com relação à agressividade, enquanto controlam a níveis anteriores de vitimização de crianças por pares.	1769 estudantes 67 turmas 4º ano a 6º ano 23 escolas 8 a 13 anos Canadá	Isolamento Social: 3 itens adaptados do Inventário de Evolução Infantil (Pupil Evaluation Inventory) foram usados no T1 e T2. Agressão: 5 itens adaptados da Inventário de Evolução Infantil (Pupil Evaluation Inventory) foram usados no T1 e T2. Vitimização entre pares: 2 itens da subescala Vitimização do Inventário de Nomeção de Pares (Peer Nomination Inventory) foram usadas no T1 e T2. Saliência de Normas Injuntivas: perguntou-se qual o sexo dos colegas os participantes mais gostavam de fazer as atividades ou brincar juntos.	Correlações bivariadas entre variáveis de nível individual e entre variáveis de nível de sala aula. Regressões multiníveis simples usando o GEE com o SPSS (versão 24) .
"They Think that I Should Defend": Effects of Peer and Teacher Injunctive Norms on Defending Victimized Classmates in Early Adolescents	O objetivo do presente estudo foi elucidar se as normas injuntivas de colegas e professores percebidas pelos alunos, no nível individual e na sala de aula, têm efeitos únicos na defesa do comportamento durante um período de seis meses entre os adolescentes precoces.	751 estudantes 7º ano 20 escolas Idade: 11 a 15 anos Praga (República Tcheca)	Variáveis de Nível Individual: Defesa: adaptação da escala de 3 itens de Pozzli and Gini (2010) que avalia o relato de pares da defesa dos colegas de classe vitimizados. Pediu-se que os participantes marcassem, incluindo-se a si mesmos, o quão fortemente os alunos da sala se comportaram de tal forma durante os últimos 2-3 meses. Por meio de uma escala likert de 3 pontos (1 = nunca, 2 = Às vezes, 3 = Frequentemente). Percepção dos Pares e Normas Injuntivas de Professores: um instrumento de 6 itens que foi desenvolvido comprimindo duas escalas análogas: uma para percepção das normas importadas por pares e outra para percepção das normas impostas por professores. Por meio de uma escala likert de 5 pontos (1 = Não, 2 = Melhor não, 3 = Meio a Meio, 4 = Melhor Sim, 5 = Sim)	Modelo Multinível com três níveis de análise usando o Mplus Versão 8 .

	<p>A defesa de pares e autorrelatos foram analisados para capturar formas visíveis e mais sutis desse comportamento.</p>		<p>Empatia: Instrumento de autorrelato de 4 itens por Di Giunta et al. (2010), no qual pediu-se aos participantes que marcassem a frequência em que eles experimentaram emoções empáticas ou preocupação com outros participantes. Por meio de uma escala likert de 5 pontos com respostas de (1 = Nunca a 5 = Quase Sempre).</p> <p>Auto-eficácia Social: os participantes relatam suas crenças de auto-eficácia usando a Escala de Percepção da Auto-Eficácia Social (Perceived Social Self-Efficacy Scale) que foi desenvolvida e validada em diversos países por Di Giunta et al. (2010).</p> <p>A escala consiste em cinco itens que acessam a percepção da capacidade de administrar bem as relações interpessoais de (1 = Absolutamente Não a 5 = Muito Bem).</p> <p>Preferência Social: consistente com a conceituação e indicadores de medidas de status de pares, o escore de preferência social foi computado como um escore de aceitação à rejeição maior.</p> <p>Variáveis à Nível de Sala de Aula:</p> <p>Percepções dos Pares em Sala de Aula e Normas Injuntivas de Professores: mesmo instrumento utilizado a nível individual.</p> <p>Vitimização na Sala de Aula: foi medida usando a adaptação da escala de três itens de Pozzoli e Gini (2010), comprimindo itens da vitimização física, verbal e agressão relacional.</p>
--	--	--	---

Os instrumentos utilizados avaliaram o *bullying* e o *cyberbullying* por meio da frequência verificada no relato de pares (= 14), autorrelato (= 9), no relato de professores (= 3) e na observação direta (= 1). Também foram utilizados instrumentos que avaliaram as variáveis intervenientes para os comportamentos de *bullying*, tais como relacionamento parental (2), comportamentos de risco (= 5), problemas emocionais (= 7), competência social e emocional (= 3), experiência social (= 1), clima escolar (= 2).

Foram citados ao todo 39 instrumentos, dos quais 6 foram elaborados pelos próprios pesquisadores. Os instrumentos mais utilizados pelos pesquisadores foram o Questionário de Experiências Sociais (Crick, & Grotpeter, 1995) e a Escala de Comportamento Infantil (Crick, 1996), ambos citados em 3 artigos.

Para a análise de dados, o *software* mais utilizado foi o *Mplus*, citado em 8 artigos. Este *Software* possibilita a realização de análises longitudinais e multiníveis com a Modelagem de Curvas e Equações Estruturais. Outros *softwares* que tornam possível a análise multinível e longitudinal como *HLM* (= 2), *Lavaan* (=1), *LatentGOLD 5.0* (=1), *PROC MIXED on SAS* (=1), e *SAS 9.4* (= 4) foram utilizados. O *SPSS* (*Statistical Packeg for the Social Sciences*) foi citado em 4 artigos, porém podemos inferir que esse *software* foi utilizado pela maioria dos pesquisadores, já que mesmo nos artigos em que não foi citado, os pesquisadores relataram que realizaram análises inferenciais como o teste T de *Student*, a ANOVA, o teste de Correlação de Pearson e as Regressões Lineares e Múltiplas.

2.4 Discussão

A abordagem de pesquisas longitudinais de *Bullying* e Vitimização entre Pares de estudantes do Ensino Fundamental I em sua trajetória escolar mostrou-se importante para o avanço na compreensão dos fatores de risco ao desenvolvimento de crianças e adolescentes que podem ser observados e prevenidos no contexto escolar.

Os artigos que compuseram esta revisão sistemática de literatura revelaram que os estudantes podem se envolver de quatro maneiras distintas nas situações de *Bullying*: vítimas, agressores, vítimas-agressoras ou não-envolvidos. A maioria dos alunos procura não envolver-se na situação, e há um pequeno padrão de vítimas ou agressores e um grupo ainda menor de vítimas-agressoras (Jetelina et al., 2019; Pan et al., 2017).

2.4.1 Bullying como Fator de Risco para Vitimização e Agressão

Os estudantes que eram mais agressivos corriam o maior risco de vitimização no 2º ano (Sugimura et al., 2017), e, portanto, se tornariam vítimas-agressoras. A maioria das vítimas-agressoras no ensino fundamental II eram vítimas ou vítimas-agressoras com 10 anos no ensino fundamental I e provavelmente os que eram vítimas-agressoras permaneceram nesse status aos 13 anos (Lereya et al., 2015). A estabilidade no envolvimento no *bullying* provavelmente está relacionada à estabilidade nas características de membros de grupos de pares, enquanto as crianças que continuaram a ser vitimizadas após a transição escolar estavam associadas a outras vítimas (Farmer et al., 2015).

Com o passar do tempo, alunos que eram vítimas ou agressores apresentaram a tendência de passar para a categoria de não-envolvidos, enquanto os estudantes que já se encontravam nesta categoria permaneciam nela. Assim, apesar de as vítimas-agressoras fazerem a transição para a categoria de agressores, observou-se que o *bullying* escolar tende a diminuir ao longo tempo (Pan et al., 2017).

Esse fato também foi corroborado em relatórios que demonstram que a prática de *bullying* e vitimização entre pares permaneceram estáveis no ensino fundamental I e diminuíram na transição para o ensino fundamental II entre o 5º e 6º ano, sugerindo que as experiências de vitimização fazem parte do desenvolvimento típico (Wang et al., 2016; Gage et al., 2014).

2.4.2 Bullying e Diferenças de Gênero

Os comportamentos sociais iniciais do estudante como agressivo, tímido, desinteressado ou pró-social, contribuem para a trajetória diferenciada dos estudantes em relação ao *bullying*, especificamente dos meninos durante o Ensino Fundamental I e das meninas durante o Ensino Fundamental II (Sugimura et al., 2017).

No 4º ano do ensino fundamental I, os meninos foram mais propensos do que as meninas a serem vítimas de *bullying* (Cho, & WOULDREDGE, 2016), experimentaram maior vitimização tanto antes quanto depois da transição para o ensino fundamental II (Shell et al., 2014), apesar de terem menor probabilidade de serem intimidados coletivamente do que as meninas (Cho, 2017).

As meninas são as maiores vítimas do *bullying* social, pois suas redes de relacionamentos podem estar mudando mais rapidamente do que a dos meninos, e o papel duradouro da reputação como agressiva, solitária-ansiosa ou pró-social nas

meninas pode ser mais forte, tornando-as mais vulneráveis à vitimização enquanto protegem seus colegas (Sugimura et al., 2017).

As meninas socialmente isoladas eram mais propensas a serem vítimas de colegas nas salas de aula onde o comportamento agressivo das meninas era socialmente recompensado. Embora nossa medida de agressão não tenha distinguido entre diferentes formas de agressão, esses achados podem ser conduzidos por salas de aula que valorizam especificamente a agressão relacional em meninas (Guimond et al., 2018).

Também foi visto que os comportamentos externalizantes e a competência escolar foram mais fortemente relacionados à vitimização de meninas (Cilessen, & Lansu, 2015), e que as meninas eram mais propensas a se defender e apresentaram menores reduções na defesa por pares durante o intervalo de seis meses (Kollerová et al., 2018).

Em contrapartida, os meninos têm uma forte motivação para serem apreciados ou ficarem bem na frente de seus pares, e, portanto, eram mais propensos a se envolverem em agressão depois de serem vitimizados. Por esse motivo, o aumento da vitimização prevê o aumento do comportamento de agressão entre os meninos (Llewellyn, & Rudolph, 2014).

2.4.3 Bullying e Relacionamento entre Pares

Jovens com Solidão Ansiosa demonstraram elevada exclusão dos pares e vitimização física antes e depois da transição para o ensino fundamental II, mas experimentaram um declínio relativo na exclusão de pares na transição para o Ensino Fundamental II (mudança de ciclo de ensino), pois puderam experimentar maiores benefícios relacionados às oportunidades para estabelecer novas relações com colegas que não tinham conhecimento de sua reputação anterior. Dessa maneira, a exclusão foi menor no início do sexto ano, quando os jovens estavam relativamente pouco familiarizados com os colegas e se engajavam no processo de estabelecer novos grupos de pares (Shell et al., 2014).

O afastamento social era menos aceito em crianças mais velhas do que em crianças mais novas, enquanto a agressão era menos aceita em crianças mais novas do que em crianças mais velhas (Guimond et al., 2018). Porém, tais comportamentos tendem a diminuir ao longo do tempo, pois embora os adolescentes possam considerar um comportamento agressivo importante para um

alto status social e proeminência social, eles só demonstram respeito e admiração por colegas engajados e pró-sociais (Shin, 2017).

Os pares provavelmente responderão positivamente aos jovens que demonstrarem comportamento pró-social, porque tal comportamento cria um clima emocional positivo e provavelmente levará os colegas a retribuir com simpatia (Sugimura et al., 2017), e este fator talvez seja um dos principais de proteção ao *bullying*.

No início da adolescência, as normas injuntivas dos pares percebidas pelos alunos, bem como seus agregados no nível da sala de aula, são relevantes para a defesa, enquanto não foram encontrados efeitos para as percepções das normas punitivas impostas pelos professores (Kollerová et al., 2018).

Os estudantes que praticam *bullying* durante a transição para o ensino fundamental II apresentam altos níveis de comportamento externalizantes, enquanto as crianças vitimizadas apresentaram níveis mais altos de problemas de internalização avaliados por colegas e professores (Farmer et al., 2015).

Os estudantes que passam pela transição do ensino fundamental I para o ensino fundamental II podem usar o *bullying* como estratégia para ganhar domínio social em seu novo contexto escolar (Wang et al., 2016). Os estudantes adolescentes associaram o aumento da popularidade e liderança às características que podem ter consequências negativas para outros. No entanto, também consideraram que o engajamento acadêmico e o comportamento pró-social são importantes para alcançar um alto status social de popularidade e liderança (Shin, 2017). Dessa maneira, entende-se a importância que popularidade e liderança têm para propagar ou mitigar o *bullying*, dependendo de como os estudantes que têm esse papel e vão exercê-lo.

As crianças que diminuíram o desengajamento moral individual tornaram-se menos inclinados a intimidar os outros, e as crianças que aumentaram o desengajamento moral individual tornaram-se mais inclinados a intimidar os outros (Thornberg et al., 2019).

Houve uma associação entre vitimização entre pares e os comportamentos de externalização do 4º ao 12º ano (3º ano do Ensino Médio) (Cillessen, & Lansu, 2015). Jovens com baixo autocontrole, por exemplo, são mais propensos a se envolverem em comportamentos de risco que podem causar reações adversas ou agravantes a seus pares, que por sua vez, influenciam a vitimização coletiva e

também são propensos a serem vítimas do *bullying* coletivo e do verbal (Cho, 2017; Cho, 2018; Cho, 2019). Aqueles que se associaram a colegas delinquentes eram mais propensos a realizar e sofrer *bullying* (Cho, 2018).

2.4.4 Bullying e Percepção do Clima Escolar

O *bullying* também está intimamente relacionado com a percepção de clima escolar. O clima escolar positivo proporciona que os estudantes tenham a percepção de serem tratados de forma igual (percepção de justiça) e que têm o mesmo acesso a recursos (ou seja, equidade na partilha de recursos) e tais fatores contribuem para oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes (Holfeld, & Leadbeater, 2017, Guimond et al., 2018).

Nas salas de aula em que os professores estabelecem um clima inclusivo, ou seja, onde as semelhanças entre os pares são destacadas em vez das diferenças, as normas sobre retirada social e agressão podem ser menos salientes. Os pares podem ter menos probabilidade de sancionar comportamentos específicos nesses ambientes (Wang, et al., 2016).

Para obter uma compreensão mais completa do clima de colegas de sala de aula dos estudantes, mostrou-se importante a abordagem atual para examinar os diferentes status sociais de admiração, popularidade e liderança em relação aos conjuntos expandidos de comportamentos acadêmicos e sociais (Shin, 2017).

O fato da associação entre vitimização e adaptação escolar ter sido menos pronunciada no final da adolescência do que na infância e no início da adolescência (Cillessen, & Lansu, 2015), demonstra que as situações de *bullying* interferem na maior parte da trajetória de adaptação do estudante ao contexto escolar, diminuindo no final da adolescência, quando as situações de vitimização diminuem e os estudantes estão deixando a escola.

Além disso, a vitimização entre pares foi simultânea e longitudinalmente relacionada ao desempenho acadêmico das crianças, de modo que a vitimização entre pares no 3º ano influenciou diretamente o menor desempenho acadêmico no 5º ano (Liu et al., 2014). Todavia, ressalta-se que a vitimização estava associada a um desempenho escolar ruim nas séries iniciais, mas não nas séries mais avançadas (Cillessen, & Lansu, 2015).

2.4.5 Bullying e Saúde Mental

O *bullying* pode ser visto como um evento traumático e pode servir de fator de risco para o desenvolvimento de problemas de saúde mental. As vítimas-agressoras

estão em risco elevado de ter experiências psicóticas e depressão no início da idade adulta. Também há uma associação significativa entre ter sido vítima de *bullying* no ensino fundamental I e ter parassonias (distúrbios do sono) no início da adolescência (Lereya et al., 2015; Wolke, & Lereya, 2014).

Dessa forma, o *bullying* traz uma série de fatores de risco aos estudantes, e seus efeitos negativos não estão limitados à duração da vitimização, pois embora haja uma indicação de um pequeno efeito de recuperação, algumas consequências negativas do *bullying* continuam depois que ele cessa (Hellfeldt et al., 2016).

É visto que o *bullying* está associado à piora da saúde em uma ampla variedade de medidas desde o ensino fundamental I até o ensino fundamental II e o ensino médio (Bogart et al., 2014). Além disso, o aumento da vitimização previu sintomas depressivos entre as meninas, em um contexto de motivação para a esquiva de serem repugnadas ou ficarem mal na frente de seus pares (Llewellyn, & Rudolph, 2014).

Os estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade e relatam problemas exacerbados tendem a se tornar vítimas ao longo do tempo, mesmo que no primeiro relato não tenham se envolvido em situação de *bullying* (Hellfeldt et al., 2016). Isso porque os agressores percebem as suas vítimas potenciais.

É imprescindível para o bem-estar físico, mental e emocional dos alunos um ambiente escolar sem *bullying*, ressaltando-se que os estudantes que nunca foram vítimas de *bullying* relataram níveis significativamente mais altos de bem-estar em relação aos demais que estiveram envolvidos (Hellfeldt et al., 2016).

Além disso, os adolescentes que tinham fortes laços com os pais eram menos propensos a sofrer *bullying*, de modo que uma comunicação mais eficaz entre os alunos e seus pais sobre a vulnerabilidade dos alunos ao *bullying* possa fortalecer a capacidade dos pais de proteger efetivamente os alunos mais vulneráveis (Cho, 2019).

Portanto, podemos entender que o *bullying* e o *cyberbullying* podem impactar o desenvolvimento de crianças e adolescentes de diversas formas, como sua capacidade de se concentrar na escola, seu envolvimento em atividades extracurriculares, sua autoestima e até mesmo o seu desejo de permanecer na escola (D'Antona et al., 2010; Orpinas, & Horne, 2009). Contudo, é possível prevenir tais fatores de risco por meio da criação de um clima escolar positivo, que

não apenas irá prevenir o *bullying* e a Vitimização, como também o *cyberbullying* e a cybervitimização e as comorbidades a eles associadas.

2.5 Limitações e necessidades futuras de pesquisa

Esta revisão abordou uma clara lacuna na literatura internacional em pesquisas empíricas quantitativas longitudinais sobre *bullying* e Estudantes do Ensino Fundamental. Mesmo assim, não está isenta de limitações. A primeira limitação da revisão é que, apesar de a amostra ser composta por estudos longitudinais e permitir considerar o valor preditivo das variáveis de *bullying* e vitimização, é possível que a definição das datas de coleta de artigos e palavras-chave tenha sido limitada. Em segundo lugar, embora tenha sido estabelecido que nossa pesquisa pudesse incluir artigos encontrados em quatro idiomas (inglês, português, espanhol e francês), apenas estudos publicados em inglês foram encontrados e utilizados na análise final. Em terceiro lugar, para compreender os fatores de risco e de proteção em relação ao assédio moral entre os alunos, deve-se considerar a influência do contexto na emergência desse fenômeno.

Para contornar essas limitações, sugere-se que o intervalo de datas de coleta de dados seja ampliado, de modo a abranger também um período de tempo maior. Os critérios de inclusão e exclusão também podem ser revistos, de modo a incluir outros tipos de pesquisas, como a experimental e a pesquisa-ação. As palavras-chave usadas para pesquisa também podem incluir outros termos. Além disso, recomendamos que uma meta-análise seja realizada nas pesquisas utilizada neste estudo. Sugerimos também que as relações familiares e parentais sejam incluídas em estudos futuros, com o objetivo de fornecer mais subsídios para ações de prevenção e intervenções para reduzir o *bullying*.

2.6 Considerações Finais

Os dados revelados por esta revisão sistemática da literatura sobre fatores de risco e proteção do *bullying* entre alunos do ensino fundamental identificaram como o *bullying* se desenvolveu ao longo do tempo. Destaca-se que este estudo indica implicações do *bullying* para escolas, professores, pais, formuladores de políticas e pesquisadores.

2.6.1 Implicações para as escolas

Os alunos podem estar envolvidos no *bullying* como vítimas, agressores, vítimas-agressores ou nem vítimas nem agressores, de modo que o *bullying* se manifesta de maneiras diferentes para meninos e meninas.

No primeiro nível do Ensino Fundamental (1ª a 5ª série), os meninos são mais propensos do que as meninas a serem vítimas de *bullying*, vivenciando mais a vitimização, inclusive após a transição para o segundo nível do Ensino Fundamental (6ª a 9ª série), além de envolver-se em agressão após ter sido vitimado.

Os alunos mais agressivos correm maior risco de vitimização e de se tornarem vítimas-agressores, e as vítimas-agressores tendem a se tornar agressores com o passar do tempo, apesar de se ter constatado que o *bullying* tende a se manter estável no primeiro nível do Ensino Fundamental e tende a diminuir depois que os alunos fazem a transição para o segundo nível do ensino fundamental.

O *bullying* está relacionado à Percepção do Clima Escolar e interfere na maior parte da adaptação do aluno ao ambiente escolar, além de interferir na capacidade de crianças e adolescentes se concentrarem na escola, seu envolvimento em atividades extracurriculares, sua autoestima e até com a vontade de permanecer na escola.

5.6.2 Implicações para professores

O comportamento inicial agressivo, tímido, desinteressado ou pró-social do aluno está relacionado ao *bullying* e foi notado que a vitimização dos colegas está associada a um pior desempenho acadêmico ao longo do tempo.

Em salas de aula em que o comportamento agressivo das meninas era socialmente recompensado, as meninas socialmente isoladas eram mais propensas a serem vítimas. Por outro lado, em salas de aula em que os professores estabeleceram um clima inclusivo, onde as semelhanças são destacadas em vez das diferenças, as normas que levam a exclusões sociais são menos proeminentes.

Verificou-se também que as normas liminares dos professores eram comportamentos de defesa relevantes, ao passo que as normas punitivas não demonstraram nenhum benefício.

5.6.3 Implicações para os pais

O *bullying* está relacionado ao agravamento da saúde e a problemas de saúde mental. No entanto, foi identificado que os adolescentes que tinham fortes laços com seus pais eram menos propensos a sofrer *bullying* e também que a comunicação eficaz entre os alunos e seus pais pode fortalecer a capacidade dos pais de proteger com eficácia os alunos mais vulneráveis.

5.2.4 Implicações para formuladores de políticas públicas

O clima escolar é um dos principais fatores de risco ou proteção em relação ao *bullying*. Quando um clima escolar positivo é percebido, isso leva os alunos a entender que sua escola os trata com igualdade e justiça, e isso faz com que os alunos tenham mais empatia para com os colegas.

Um clima escolar positivo levará os colegas a retribuir com simpatia. Como tal, os colegas provavelmente responderão positivamente a outras pessoas que demonstrem comportamento pró-social, porque esse comportamento cria um clima escolar positivo.

Os alunos que nunca foram vitimizados tendem a ter maior percepção de bem-estar em contraste com o risco para a saúde física, emocional e mental representado pelo envolvimento em *bullying*, uma vez que tais riscos não cessam quando o comportamento deixa de existir e pode permanecer ao longo do curso do tempo e efeitos de causa, inclusive para as vítimas quando se tornam adultos.

As crianças que reduziram o desprendimento moral individual tornaram-se menos inclinadas a intimidar os outros, enquanto aquelas que o aumentaram tornaram-se mais inclinadas a intimidar. Também foi observado que jovens com baixo autocontrole são mais propensos a se envolver em comportamentos de risco. Daí a importância de se trabalhar os conceitos morais como forma de prevenção ao *bullying*.

A formulação de políticas públicas também deve levar em consideração a dinâmica das relações sociais, as características do contexto e compreender a influência do tempo e, assim, proporcionar à criança e ao adolescente um ambiente escolar seguro e saudável para o seu desenvolvimento.

5.2.5 Implicações para pesquisadores

Este estudo indica a necessidade de continuidade de estudos longitudinais sobre o tema, visto que o envolvimento em *bullying* e vitimização entre pares está ligado ao desenvolvimento da criança e do adolescente e pode interferir não só nas relações entre pares, mas também na autoestima e bem-estar físico, emocional e mental sendo.

Além disso, traz consequências para a saúde dos envolvidos, bem como risco de depressão, ideação suicida e envolvimento em comportamentos de risco. Esses aspectos podem ser percebidos não apenas em um determinado momento específico dos envolvidos, como os efeitos da vitimização e do envolvimento também são percebidos ao longo do tempo, inclusive na vida adulta.

O capítulo a seguir realiza uma leitura específica do *bullying* nas escolas à luz da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner buscando entender como se dão as relações sociais estabelecidas no contexto escolar e em outros contextos que interferem diretamente ou indiretamente no desenvolvimento de crianças e adolescentes, e como tais relações sociais podem funcionar como fator de risco e proteção.

3. O *Bullying* nas escolas à luz da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner

3.1. Introdução

Há alguns anos o *bullying* deixou de ser um assunto controverso e negligenciado pela sociedade e passou a ser reconhecido como um problema generalizado entre crianças e adolescentes em idade escolar, que traz prejuízos ao desenvolvimento e um impacto significativo na saúde física e mental dos estudantes, além de colaborar para o estabelecimento de um clima escolar negativo (Shin et al., 2012).

Por essa razão, vem sendo objeto de estudo de pesquisadores de diversos países do mundo e, gradativamente, incluído em programas de políticas públicas que visam garantir os direitos de crianças e adolescentes ao bem-estar físico, mental e social. O objetivo deste capítulo é discutir sobre o *bullying* nas escolas à luz da Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner (2011; 1996).

O *bullying* é um fenômeno presente em quase todas as escolas, elemento de uma síndrome geral de comportamentos antissociais com diferentes manifestações ao longo da vida, que pode ser caracterizado por atos intencionais que ocorrem com o objetivo de causar sofrimento ao outro, podendo ser direcionado de uma única pessoa ou de um grupo de pessoas a outra pessoa que não tenha condições de se defender, em situações que se repetem diversas vezes, apresentando assim um desequilíbrio de poder nas relações (Cunha, 2013; Piquero et al., 2013).

As diversas formas de manifestação do *bullying* envolvem: ataques físicos (bater, chutar, empurrar), verbais (insultos, provocações, xingamentos), relacionais (levar o outro ao isolamento social), e virtuais, ou seja, o *cyberbullying* (Peleg-Oren et al., 2012).

O *cyberbullying* tem como característica principal o desequilíbrio de poder, uma vez que o agressor não pode ser facilmente identificado e as informações divulgadas não podem ser facilmente controladas. Além disso, cada visita ao conteúdo virtual pode ser considerada como uma repetição da violência. O poder inerente ao *cyberbullying* não é socialmente restrito e pode ser exercido por qualquer jovem, independentemente de sua posição social ou popularidade na escola (Cappadocia et al., 2013; Korenis, & Billick, 2014; Smith, 2013; Smith et al., 2014).

Esse fenômeno apresenta diversas facetas que vão desde enviar mensagens de ódio dirigidas a uma pessoa ou grupo, perseguição, alta intimidação, fingir ser outra pessoa para enviar material pessoal ou difamar alguém, criar um perfil falso, divulgar ou distribuir material pessoal, sensível ou de uma situação embaraçosa, excluir especificamente e intencionalmente uma pessoa de um grupo online, incitar fofocas, exclusão, insultos, e, até mesmo, ameaças físicas (Cappadocia et al., 2013; Korenis, & Billick, 2014; Lazuras et al., 2013; Smith et al., 2014; Stockdale et al., 2015).

Bauman (2010) observa que as características do *cyberbullying* que o distinguem do *bullying* tradicional são: (a) percepção de anonimato por parte dos autores; (b) uma audiência potencialmente infinita; (c) uma incapacidade do autor para observar a reação imediata do alvo; (d) um desequilíbrio de poder; e (e) a ausência de tempo e espaço no *bullying*.

Para a vítima, o *cyberbullying* é generalizado e persistente, e como resultado, o impacto da vitimização cibernética pode ser muito mais negativo do que o de formas tradicionais de *bullying*, e as vítimas podem ter um tempo de enfrentamento muito mais difícil (Bonanno, & Hymel, 2013).

Pabian e Vandebosch (2014) entendem que as TIC não criam categorias de agressores (que estão envolvidos em *bullying* tradicional): entre certos grupos de jovens, o *cyberbullying* parece ser uma extensão do seu comportamento off-line e segue a mesma tendência, ou seja, o comportamento online das crianças e adolescentes só demonstra os seus comportamentos que ocorriam em seu cotidiano.

Ao buscarmos entender o fenômeno *bullying* à luz da teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner (2011; 1996), primeiramente precisamos entender que para este autor, o Desenvolvimento é definido como um fenômeno de continuidade e de mudanças das características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos, que se estende ao longo do ciclo de vida humano por meio das sucessivas gerações e ao longo do tempo histórico, tanto passado quanto presente.

Portanto, para ocorrer o Desenvolvimento, a **Pessoa** deve engajar-se em uma atividade contínua, chamada de **Processos Proximais** que consistem em “processos de interação recíproca, progressivamente mais complexos, entre um organismo humano biopsicológico em atividade e as Pessoas, objetos e símbolos

existentes no seu ambiente externo imediato” (Bronfenbrenner, 2011, p. 46). Assim, entende-se que o **Processo** na teoria bioecológica do desenvolvimento humano refere-se às interações e à qualidade das interações entre a Pessoa, o Contexto e o Tempo.

3.2. Processo

De acordo com Bronfenbrenner (2011), a experiência é um elemento crítico da definição do modelo ecológico, que indica que as características cientificamente relevantes de qualquer contexto incluem as condições objetivas, mas também o modo como são subjetivamente experienciadas pelas pessoas no curso de seu desenvolvimento.

Vemos, por exemplo, que a qualidade da interação entre os pares pode ser tanto um fator de proteção quanto um fator de risco para a vitimização (Korenis, & Billick, 2014). Dessa maneira, considerações sobre a dinâmica de poder nas relações entre pares são cruciais para a compreensão da natureza e o impacto do comportamento de *bullying* e vitimização.

Mesmo que o *bullying* ocorra apenas ocasionalmente, ele é associado com problemas de adaptação na infância e adolescência e seus comportamentos têm emergido como um fator importante que influenciam o ajuste de agressores e vítimas e também o ambiente de aprendizagem de todos os alunos (Gower, & Borowsky, 2013).

Apesar de a preferência social estar negativamente relacionada ao *bullying* a nível individual, ou seja, mais comportamentos de intimidação indicariam uma menor preferência social, ela não está relacionada ao *bullying* no nível do grupo. Pelo contrário, quando se refere ao grupo, adolescentes são influenciados por seus pares e são mais suscetíveis a aumentar ou diminuir o *bullying* conforme a preferência social dos pares (Pronk et al., 2015).

Dado que comportamentos de *bullying* são considerados com base no desequilíbrio de poder, é possível que este desequilíbrio seja representado pela menor capacidade de controlar a resposta emocional ou cognitiva das relações interpessoais agressivas entre pares, ou seja, as vítimas não conseguem se posicionar diante da agressão, pois os seus pares apoiam os comportamentos agressivos do colega que iniciou o *bullying* (Hilliard et al., 2014; Lomas et al., 2012; Ziv et al., 2013).

O *bullying* é descrito por Guerra et al. (2011) como parte de um *continuum*⁵ que se inicia com provocação, se transforma em tirar sarro de alguém, e prossegue até chegar a um comportamento mais grave, de modo que os envolvidos encontram dificuldade em distinguir a linha tênue entre provocações lúdicas e inofensivas que poderiam ser engraçadas e o *bullying* mais grave e prejudicial.

Não obstante, a experiência de vitimização pode dificultar a participação dos alunos, mesmo quando eles apresentam boas percepções acadêmicas e são considerados academicamente competentes pelos professores. O risco para essas vítimas é que elas se tornem menos engajadas em sala de aula, a fim de evitar constrangimentos, potencialmente colocando em risco o sucesso acadêmico e o sucesso em longo prazo (Dawes et al., 2017).

Especificamente, a vitimização relacional é um contribuinte mais robusto para os sintomas de ansiedade do que a vitimização física, e pode ser particularmente importante para identificar e tentar prevenir e tratar sintomas de ansiedade e depressão entre crianças em idade escolar, já que estes sintomas são resultados de relacionamentos prejudicados e apoio social reduzido entre jovens vitimizados (Fite et al., 2019).

Todavia, a interação com amigos e o apoio social são um fator protetor contra o *bullying*, de modo que os alunos com níveis altos a moderados de apoio social da família e dos amigos têm menor probabilidade de ter sintomas depressivos e há evidência de que um alto nível de apoio de amigos seja capaz de proteger adolescentes vitimizados contra o baixo rendimento acadêmico (Rothon et al., 2011; Strøm et al., 2014).

Por suas características como fonte de apoio e segurança, a interação com pares traz experiências sociais relevantes para crianças e adolescentes, e, embora tais interações possam ser observadas mais facilmente no nível individual, é preciso realizar análises que considerem aspectos do contexto em que ocorrem, para haver uma melhor compreensão (Cunha, 2013).

Portanto, além de examinar essas experiências, também é crucial fazer considerações sobre a dinâmica de poder nas relações entre pares para compreensão da natureza e do impacto do *bullying* e da vitimização entre pares,

⁵ Sequência, sucessão, continuidade;

como também as características das pessoas afetadas por tais situações (Hilliard et al., 2014).

3.3. Pessoa

Os jovens envolvidos em *bullying* podem ser caracterizados como Vítimas, Agressores ou Vítimas-agressoras, e essa diferença de papéis desempenhados ocorre, dentre outros motivos, devido à diferença das características individuais de cada pessoa.

Conforme Siyahhan et al. (2012), Agressor puro é uma pessoa que intimida/agride os outros, mas nunca é vitimizada; Vítima pura é uma pessoa que é vítima dos outros, mas nunca intimida/agride; e Vítima-agressora é uma pessoa que tanto é vitimizada quanto concomitantemente ou alternadamente agride outras pessoas.

O Agressor típico é aquele que apresenta um comportamento significativo de externalização (comportamentos infratores), sintomas de internalização (ansiedade, depressão e ideação suicida), tem tanto competência social quanto desafios acadêmicos, possui atitudes e crenças negativas autorrelacionadas e em relação aos outros, e apresenta dificuldades para resolver problemas com os outros (Cook et al., 2010).

O Agressor vem de um ambiente familiar caracterizado por conflitos e pobre em acompanhamento parental, e é provável que perceba um clima escolar negativo, tenha sentimentos negativos em relação à escola e geralmente não apresenta bom desempenho acadêmico, além de ser influenciado negativamente por seus pares e pelos fatores da comunidade (Cook et al., 2010; Haraldstad et al., 2019; Kozasa et al., 2017).

Jovens agressores apresentam padrões mais consistentes de processamento negativo, ou seja, ao esperar que seus pares sejam hostis e agressivos, eles selecionam metas e respostas agressivas, afirmando seu desejo de retaliar (Ziv et al., 2013).

Também possuem níveis mais baixos de caráter moral, cívico, desempenho e benevolência à atitude pró-social, demonstrando falta de tolerância, otimismo, confiança, apoio, conforto, paz e respeito. Jovens agressores são menos prováveis em denunciar o *bullying*, comportar-se e tratar bem aos outros, persistir em uma tarefa e pensar em contribuir para sua comunidade (Hilliard et al., 2014; Moore, & Woodcok, 2017).

Os Agressores fazem uso menos frequente de razões morais para justificar seus atos ou julgar o *bullying*, porque eles entendem que seus atos não precisam ser justificados. Além disso, repetem as transgressões convencionais vistas como mais leves, como esconder um objeto ou tirar sarro de seu colega, e que conseqüentemente são mais aceitas pela sociedade, em uma frequência maior do que fazem as vítimas ou seus colegas não envolvidos. Esta tendência mais fraca de julgar o *bullying* como errado pode explicar por que eles são mais propensos a perpetrar esses comportamentos, assim, aqueles que apresentam desengajamento moral mais elevado são mais propensos a serem agressores e intimidar outras pessoas (Thornberg et al., 2019).

A prática de *bullying* media completamente o vínculo entre baixo autocontrole e vitimização por *bullying* e é mais significativa do que as características individuais em relação à possibilidade de vitimização por *bullying* (Cho, 2019; Lomas et al., 2012). Isso demonstra que um agressor tem maior possibilidade de vir a ser vítima de *bullying*, tornando-se assim uma vítima-agressora, especialmente se ele apresentar baixo autocontrole.

A Vítima típica é muitas vezes caracterizada como tímida, sensível, ansiosa, insegura, acredita-se que tem baixa autoestima e carece de habilidades sociais adequadas. É susceptível de demonstrar sintomas internalizantes (ansiedade, depressão), envolver-se em comportamentos externalizantes (comportamentos infratores), além de possuir crenças negativas autorrelacionadas e dificuldade de experiência na resolução de problemas sociais; geralmente vem de comunidade, família e ambientes escolares negativos e é visivelmente rejeitada e isolada (Cook et al., 2010; Ziv et al., 2013).

As Vítimas não se sentem seguras e também não sentem que podem pedir apoio a outras pessoas, sofrendo com a rejeição dos pares, o isolamento social e o ostracismo⁶. Isso resulta em sintomas elevados de depressão e ansiedade, um menor *status* de qualidade de vida, já que elas são geralmente menos felizes, têm uma percepção menos positiva de si mesmas, são menos positivas em relação à escola e menos satisfeitas com os recursos financeiros de sua família (Fite et al., 2019; Haraldstad et al., 2019).

⁶ Forma de punição que leva ao afastamento de um indivíduo do meio social ou da participação em atividades que antes eram habituais.

A inclinação a ser vítima dos outros está relacionada com as Competências de Inteligência Emocional, as quais adolescentes que têm tais habilidades mais desenvolvidas, são menos propensos de se tornarem alvos de comportamento de *bullying* (Lomas et al., 2012). Os estudantes com menos autocontrole correm um risco maior de sofrer *bullying*, pois podem agir impulsivamente e se envolver em comportamentos de risco, o que pode causar a estigmatização dos grupos de pares convencionais, levando-os a serem socialmente excluídos e intimidados por seus colegas (Cho, 2019).

As vítimas são muitas vezes colocadas em uma posição difícil em que são incapazes de defender-se ou encontrar soluções para as situações dado o desequilíbrio de poder, pois elas têm a tendência de evitar interação e situações sociais difíceis e esperam que os outros sejam hostis e agressivos e que resolvam as situações ou que as desprezem (Hilliard et al., 2014; Ziv et al., 2013). Elas percebem que as Testemunhas presentes quando o *bullying* ocorre são pouco eficazes para desencorajá-lo, que tendem a não intervir e ainda encorajam o comportamento agressivo de seus pares (Rigby, 2017).

A Vítima-agressora típica é aquela que tem comportamentos externalizantes (delinquência e agressão), comorbidade e escores significativamente mais altos de sintomas internalizantes (ansiedade e depressão), com risco aumentado para ideação suicida e suicídio; tem níveis mais baixos de caráter moral e cívico, detém atitudes significativamente negativas e crenças negativas sobre si mesmo e sobre os outros, apresenta baixa competência social e baixa competência adequadas de resolução de problemas sociais. A Vítima-agressora também tem baixo desempenho acadêmico; ela não somente é rejeitada e isolada pelos colegas, mas também é influenciada negativamente pelos pares com quem interage (Cook et al., 2010; Hilliard et al., 2014; Kozasa et al., 2017).

Assim como os agressores, as vítimas-agressoras apresentam padrões mais consistentes de processamento negativo, esperam que os outros sejam hostis e agressivos e escolhem respostas agressivas que afirmam seu desejo de retaliar (Ziv et al., 2013). O comportamento agressivo pode provocar retaliação de colegas, promovendo a vitimização. Como esse comportamento é concorrente, é possível que ter sido vitimizado leve as vítimas-agressoras a se envolverem em mais agressões (Sugimura et al., 2017).

Observa-se que cada uma das percepções negativas da escola está significativamente relacionada com todos os três grupos envolvidos em *bullying* (Agressor, Vítima e Vítima-agressora). Desse modo, quanto maior o número de percepções negativas, maior a chance de estar envolvido em *bullying* e quanto mais a pessoa está envolvida em *bullying*, maiores serão suas percepções negativas da experiência escolar (Harel-Fish et al., 2011).

Os alunos que não estão diretamente envolvidos no *bullying* (como agressor ou vítima), mas que presenciam a violência (Testemunhas) podem tomar três atitudes diferentes perante a agressão: 1) ficar de fora (e não se envolver); 2) tomar partido pelo agressor; ou, 3) defender a vítima (Nickerson et al., 2014).

Os envolvidos em *cyberbullying* também procuram posicionar-se em suas postagens e no cotidiano tomando partido pelo agressor ou defendendo a vítima, e esse comportamento pode agravar ou reduzir os danos da cybervitimização. Entretanto, diferentemente da situação vivenciada no ambiente escolar, deve ser entendido que no contexto virtual todos os que leem o material relacionado com o *cyberbullying* são participantes e igualmente responsáveis pela vitimização, ou seja, todos os espectadores no mundo virtual da cybervitimização podem ser considerados perpetradores (D'Antona et al., 2010).

É preciso entender que mesmo que a pessoa não esteja diretamente envolvida em *bullying*, mas seja apenas uma Testemunha, o modo como ela vai se posicionar pode ser um determinante para o aumento ou para a diminuição da situação de *bullying* no ambiente escolar.

3.3.1 Características dos Envolvidos

A prevalência de *bullying* é alta em todos os níveis escolares, no entanto alguns autores (Copeland et al., 2013; Frisén et al., 2012; Heikkilä et al., 2013; Lacey et al., 2015; Tippett et al., 2013) apontam que no ensino fundamental I, a vitimização envolve mais frequentemente agressão física que vai se tornando menos frequente ao longo dos ciclos de ensino, e depois dá lugar a formas verbais e indiretas.

Examinando as diferenças de idade para o *bullying*, em comparação com o grupo mais jovem (com idade por volta de 10 anos), adolescentes com idade entre 11 e 15 anos foram significativamente menos propensos a serem vítimas de *bullying*.

Em contrapartida, outros autores (Baroncelli, & Ciucci, 2014; Hinduja, & Patchin, 2013) constataram que alunos do 9º ano estavam mais propensos a estarem envolvidos em *bullying* e *cyberbullying* do que estudantes do 7º ano,

verificando-se que a relação entre a internalização de comportamento e ser ameaçado torna-se mais forte com a idade. Concomitantemente, o *bullying* direto, realizado mediante a agressão física, é mais comum entre crianças do ensino fundamental I e início do ensino fundamental II, e o *bullying* indireto, realizado mediante agressões verbais e o *cyberbullying* aumentam sua frequência com a idade, sendo que este é principalmente observado no Ensino Médio.

As pesquisas realizadas com estudantes do Ensino Médio apresentam escores mais altos de envolvimento desses estudantes em *cyberbullying* e cybervitimização (Cappadocia et al., 2013; Kubiszewski et al., 2013; Lazuras et al., 2013; Litwiller, & Braush, 2013; Stockdale et al., 2015;) do que pesquisas realizadas com estudantes do Ensino Fundamental (Bonanno, & Hymel, 2013; Elledge et al., 2013).

Jolliffe e Farrington (2011) encontraram que em relação ao último ano letivo, mais de um quarto dos meninos (26,9%) e uma em cada sete meninas (14,8%) relataram haver agredido outros estudantes. Ambos tinham um nível significativamente maior de impulsividade e um nível mais baixo de fluência verbal e supervisão dos pais. Conforme Caravita et al. (2010) entre as meninas, a vitimização correlaciona-se significativamente e negativamente com a preferência social (quanto maior a preferência social, menor a vitimização) e com a percepção de popularidade entre os meninos (quanto maior a percepção de popularidade, menor a vitimização).

Cada uma das percepções negativas da escola está relacionada com todos os três grupos envolvidos em *bullying* (agressor, vítima, e vítima-agressora). Dessa maneira, quanto maior o número de percepções negativas, maior a chance de estar envolvido em *bullying* e quanto mais a pessoa está envolvida em *bullying*, maiores serão suas percepções negativas da experiência escolar (Harel-Fisch et al., 2011), de modo que os envolvidos em *bullying* se encontram em círculo vicioso.

Os meninos que por meio de atos agressivos tentam dominar seus pares podem vir a encontrar-se no ostracismo, o que pode acarretar consequências importantes para o seu bem-estar emocional (Henry et al., 2014). Eles também estavam mais propensos a se envolverem em agressão física, provocação, xingamentos e intimidação violenta, a enviarem mensagens embaraçosas, assustadoras ou repugnantes, a relatarem à outra pessoa a ameaça feita a alguém ou a algo de valor para eles e a denunciarem o assédio por meio da recepção de

imagens desagradáveis, perturbadoras e embaraçosas, e conteúdo sensível de si próprio enviado a outras pessoas (Fenaughty, & Harré, 2013; Marsh et al., 2010).

Em diversas pesquisas, houve entre os meninos maior envolvimento tanto no *bullying* como no *cyberbullying* como agressores, vítimas ou vítimas-agressoras (Baroncelli, & Ciucci 2014; Bauman et al., 2013; Fanti, & Henrich, 2015; Garandeanu et al., 2014; Marsh et al., 2010; Menesini et al., 2015; Pronk et al., 2015; Sentse et al., 2014; Tippett et al., 2013; Vervoort et al., 2010).

Para os meninos, a vitimização está associada a menores habilidades da função executiva, incluindo automonitoramento, inibição, flexibilidade (capacidade de se adaptar a novas situações e solucionar problemas), iniciação e regulação emocional. Já as meninas relatam níveis mais altos de habilidades da função executiva do que os meninos nessas mesmas habilidades, e se envolvem mais frequentemente em comportamentos de defesa quando testemunham o *bullying*; enquanto os meninos relatam comportamentos mais frequentes de agressão, assistência ao agressor ou ficar de fora quando testemunham o *bullying* (Jenkins et al., 2018; Pouwels et al., 2018).

As meninas são menos vitimizadas tradicionalmente do que os meninos de acordo com os seus pares, apresentando escores significativamente mais baixos, porém recebem mais comentários desagradáveis ou dolorosos, experimentam mensagens de texto indesejadas e são mais cybervitimizadas; também são mais prováveis de serem cyber-agredidas por alguém de sua idade, que provavelmente é uma pessoa anônima, e estão mais predispostas à rejeição de seus pares, a indicar que se deprimiram e que consideraram, tiveram planos ou relataram tentativas de suicídio (Fenaughty, & Harré, 2013; Fite et al., 2014; Marsh et al., 2010).

As meninas vitimizadas enfrentam mais dificuldades do que meninos em suas atividades diárias por causa da má saúde física e problemas emocionais, como dor de estômago, dores de cabeça ou fadiga; sentir mais dor corporal, estimam sua saúde geral num grau elevadamente pior e acreditam que sua saúde se deteriora, sentindo-se menos felizes, calmas e/ou à vontade do que os meninos e declaram ter menos energia vital (Frisén, & Bjarnelind, 2010; Kozasa et al., 2017).

Meninas também sentem que sua saúde física e seus problemas emocionais interferem em suas interações sociais regulares em um grau mais elevado do que os meninos, e, apesar de serem mais otimistas em relação ao *bullying*, elas

experimentam mais ansiedade sobre essa situação e têm mais dificuldade de se recuperar (Frisén, & Bjarnelind, 2010; Moore, & Woodcock, 2017).

Guerra et al. (2011) sugerem que as meninas são mais intimidadas do que os meninos, porque ambos as intimidam, enquanto os meninos geralmente são vítimas na maioria das vezes de outros meninos e não de meninas.

Níveis mais altos de comportamento de *bullying* entre meninas foram associados a níveis mais baixos de flexibilidade, isso pode significar que meninas que não conseguem se adaptar ou resolver um problema, recorram ao *bullying* (Jenkins et al., 2018). Meninas menos empáticas e com *status* social mais baixo podem se concentrar em satisfazer suas próprias necessidades usando o comportamento de *bullying* na tentativa de obter erroneamente o *status* social entre seus pares (Lucas-Molina et al., 2018).

Além da idade e do sexo, a etnia também deve ser levada em consideração como uma característica individual que pode ser um fator significativo de risco para a vitimização. Pessoas de etnia negra, bem como pardos/mestiços e outras etnias foram relatados como mais propensos a serem agressores do que estudantes brancos/caucasianos e asiáticos amarelos, e, concomitantemente, estudantes negros também apresentam escores mais altos de vitimização (Fink et al., 2018; Fletcher et al., 2014; Goldweber et al., 2013; Luk et al., 2012; Vervoort et al., 2010).

As vítimas de *cyberbullying*, em oposição às vítimas de *bullying* tradicional, têm quase duas vezes maior probabilidade de uso de álcool do que estudantes que não estavam envolvidos em quaisquer comportamentos de *bullying* (Peleg-Oren et al., 2012). Estudantes que relataram altos níveis prévios de ingestão de álcool foram quase duas vezes mais prováveis do que seus pares no envolvimento em comportamento tardio de *cyberbullying* (Cappadocia et al., 2013), constatando-se que um comportamento retroalimenta o outro. Litwiller e Braush (2013) também verificaram que o *cyberbullying* está associado positivamente com o uso de substâncias, além de comportamento violento, comportamento sexual de risco e comportamento suicida.

O *cyberbullying* apresenta impactos significativos em sintomas depressivos e prediz a ideação suicida, a preocupação física e o *bullying* tradicional, com maior proporção para o sexo feminino (Bonanno, & Hymel, 2013; Litwiller, & Braush, 2013; Olenik-Shemesh, Heiman, & Eden, 2012).

Cappadocia et al. (2013), verificaram que altos níveis de depressão e o fato de encontrar-se no ano de transição escolar (no caso, 9º ano do Ensino Fundamental) representam fator de risco individual para a cybervitimização, aumentando a probabilidade em 50% para envolvimento em tais situações.

3.4. Contexto

O comportamento de crianças e adolescentes não é apenas guiado por suas atitudes individuais, mas podem ser substancialmente afetados pelo Contexto Social no qual estão inseridos (Pronk et al., 2015) como, por exemplo, a sala de aula e o grupo da rede social. Na teoria bioecológica, o Contexto é visto como um conjunto de estruturas encaixadas e interconectadas, cujas conexões com as pessoas são formuladas em termos de sentimentos interpessoais (Bronfenbrenner, 2011; 1996).

O primeiro nível do Contexto é o Microsistema, o qual contém a mais central das estruturas e trata-se de um complexo de inter-relações entre outras pessoas presentes, a natureza dessas ligações e a sua influência direta sobre a pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2011). Dessa maneira, os comportamentos de *bullying* são influenciados pelos comportamentos de colegas e adultos significativos em suas vidas (Hinduja, & Patchin, 2013).

As características da sala de aula podem influenciar o nível inicial do *bullying*, de modo que a percepção de tratamento injusto por parte dos professores pode levar os estudantes a entender que comportamentos desrespeitosos na escola são permitidos e assim eles podem adotar comportamentos semelhantes junto a seus colegas (Lenzi et al., 2014).

O tamanho da sala de aula está negativamente associado tanto com o *bullying* quanto à Hierarquia, a qual leva ao desequilíbrio de poder e facilita o aparecimento subsequente de *bullying*, já que a influência dos agressores no comportamento de todo grupo de pares pode ser mais forte em salas de aulas menores (Garandeanu et al., 2014).

Também é possível observar a influência do Contexto de sala de aula em termos de atitudes antibullying quando adolescentes que mantêm atitudes permissivas em relação ao *bullying* estão mais propensos a serem vitimizados (Hinduja, & Patchin, 2013; Pronk et al., 2015). Estudantes que relataram o envolvimento de seus amigos em *cyberbullying* são muito mais prováveis de relatar que eles também se envolveram neste comportamento (Hinduja, & Patchin, 2013; Wegge et al., 2014).

As crianças isoladas correm maior risco de serem vitimizadas nas salas de aula onde o isolamento é sancionado pelo grupo de pares. Todavia, o *bullying* pode cessar por causa do apoio social dos pares na escola e é comprovado que o apoio social de amigos é um fator protetor para o baixo desempenho acadêmico de adolescentes vitimizados (Frisén et al., 2012; Guimond et al., 2018; Rothon et al., 2011).

A forma como os colegas na sala de aula pensam sobre o *bullying* afetam a forma como os próprios adolescentes estão envolvidos (Pronk et al., 2015; Hinduja, & Patchin, 2013; Wegge et al., 2014).

O *bullying* está associado com o clima escolar negativo para ambos os sexos durante os anos do ensino fundamental, médio e superior, e funciona como contribuidor de vitimização. Já o clima escolar positivo, diminui os índices de *bullying* e vitimização entre pares (Guerra et al., 2011).

Nas salas de aula onde os professores estabelecem um clima inclusivo, ou seja, onde as semelhanças entre os pares são destacadas em vez das diferenças, as normas sobre o isolamento social e agressão podem ser menos salientes, e os pares têm menor probabilidade de sancionar certos comportamentos nesses ambientes, podendo influenciar positivamente aqueles que usam seu *status* para defender seus pares (Guimond et al., 2018; Lucas-Molina et al., 2018).

As expectativas consistentes dos professores sobre a responsabilidade social das crianças (investimento pessoal no bem-estar, regras para o bem comum e confiança na orientação e a ajuda de adultos) podem diminuir a agressão e a vitimização, reconhecendo, treinando e apoiando a generosidade das crianças, a cooperação em sala de aula e a ajuda a comportamentos (Leadbeater et al., 2016).

A interação entre dois contextos diferentes, como a relação entre a ocorrência do *bullying* tradicional e os ambientes que influenciam esses fenômenos, remete ao Mesossistema. Trata-se do próximo nível do contexto ecológico, o qual contém a relação entre os microsistemas nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente e no qual ocorre a transição ecológica de um Contexto para outro Contexto novo e diferente (Bronfenbrenner, 2011; 1996).

Os relatos de D'Antona et al. (2010) apontam que o *bullying* pode impactar a capacidade da criança de se concentrar na escola, o seu envolvimento em atividades extracurriculares, a sua autoestima e até mesmo o seu desejo de permanecer na escola.

Meninas e meninos que foram intimidados são mais propensos a se sentirem inseguros no ambiente escolar em comparação com outros estudantes que não foram vitimizados, e também são mais propensos a perder aula devido ao sentimento de insegurança, e isso representa um fator de risco para evasão escolar (Steiner, & Rasberry, 2015).

A escola é vista como um cenário essencial para a prevenção ao *bullying*, por meio da promoção de habilidades sociais, da intervenção e do apoio social (Haraldstad et al., 2019). Aqueles que a escola ou os pais levam a sério o *bullying* e acreditam que seu comportamento seria punido por seus pais ou adultos na escola, estão menos predispostos a terem se envolvido ou a se envolver futuramente nesses comportamentos (Hinduja, & Patchin, 2013).

A exposição à violência familiar pode ser um fator de risco para a agressão, mas um nível moderado de apoio familiar é um fator de proteção contra o baixo rendimento acadêmico de adolescentes vitimizados (Rothon et al., 2011). Este fato é embasado por Strøm et al. (2014), que afirmam que o apoio da família e dos relacionamentos positivos entre colegas de sala de aula servem como fator de proteção para todos os grupos de exposição ao *bullying*.

Os alunos que relatam nunca conversar com professores e pais sobre a vitimização, apresentam um nível mais elevado de desespero do que outros estudantes (Siyahhan et al., 2012). Porém, o apoio dos pais é mencionado como uma razão para o *bullying* ter terminado, principalmente entre aqueles que são assediados com maior frequência (Frisén et al., 2012).

O Contexto no qual a pessoa em desenvolvimento não está presente como participante ativo, mas no qual ocorrem eventos importantes que influenciam o ambiente e pode envolver 'outros significantes' em sua vida, é denominado como Exossistema (Bronfenbrenner, 2011; 1996).

Muitos professores argumentam que o *cyberbullying* não é um problema da escola, pois ocorre fora de suas bases, mas o envolvimento nas formas tradicionais de *bullying* e vitimização é um fator de risco que está associado com o envolvimento em *cyberbullying* e cybervitimização (Cappadocia et al., 2013; Fletcher et al., 2014).

Ademais, os estudos de Athanasiades et al. (2016) forneceram evidências de que a vitimização e o *bullying* são transferidos da escola e da vida real para o ambiente virtual da internet. Esta constatação aponta para a necessidade de pais, professores, escolas e formuladores de políticas enfatizarem a importância da

prevenção ao *bullying* e da intervenção precoce a partir do início do ano letivo, mesmo entre estudantes mais novos.

O Macrossistema, o anel que fica na periferia do ambiente ecológico, é definido pelos padrões globais de ideologia, organização e estabilidade das instituições sociais comuns em uma determinada cultura ou subcultura, e o sistema de crenças e estilo de vida associados. Desta maneira, ele engloba os demais contextos de uma determinada sociedade ou segmento (Bronfenbrenner, 2011).

Apesar de o Macrossistema ser o anel externo e o Contexto mais distante, ele também exerce influência direta sobre a pessoa em desenvolvimento. Neste Contexto encontram-se a formulação de leis e políticas públicas que podem servir de fator de proteção, dentre as quais destacamos no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/1990), a Lei que estabelece o Sistema Único de Saúde (Lei 8080/1990), a Lei Orgânica da Assistência Social (Lei 8042/1993), e recentemente, o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*) (Lei 13.185/2015).

As pesquisas realizadas sobre o assunto também são essenciais para fornecer dados científicos que vão ajudar a entender melhor o fenômeno e embasar a elaboração de programas de prevenção e intervenção aos comportamentos de *bullying*, principalmente pesquisas longitudinais e experimentais.

3.5. Tempo

O delineamento do Cronossistema permite identificar o impacto de eventos e experiências que implicam no desenvolvimento subsequente, ou seja, mudanças que ocorreram ao longo do tempo, mas que implicam em um grau de estabilidade no produto emergente da mudança, uma continuidade funcional no ciclo de vida, no tempo histórico ou em função da experiência (Bronfenbrenner, 2011).

Quando falamos de *bullying*, apesar dos eventos recentes muitas vezes serem mais importantes que os distantes, as consequências para a saúde podem se agravar com o tempo e permanecer mesmo após o término do *bullying*. Assim, seus efeitos negativos, que incluem baixa qualidade de vida relacionada à saúde física e mental, sintomas de depressão e baixa autoestima, não estão limitados à duração da vitimização (Bogart et al., 2014; Hellfeldt et al., 2016).

Com base em suas experiências passadas, as crianças vitimizadas tendem a manter os regimes sociais de pares como hostis, e estas ações podem afetar suas respostas a novas situações sociais (Ziv et al., 2013). Por outro lado, é possível que, após experimentar uma “cultura de *bullying*” no Ensino Fundamental II, os alunos do

Ensino Médio sejam menos sensíveis aos impactos negativos da vitimização por *bullying*, e sejam mais capazes de lidar com isso por causa de seu amadurecimento e independência (Yang et al., 2018).

O *bullying* é duas vezes mais comum na infância do que na adolescência e diminui com a idade. No entanto, aqueles com níveis elevados de apoio social de seus amigos eram menos propensos a serem intimidados (Heikkilä et al., 2013; Rothon et al., 2011). Também é visto que o *bullying* é moderadamente estável ao longo do tempo, de modo que os alunos que sofreram vitimização no meio do ano, por exemplo, provavelmente continuarão a sofrer até o final do ano (Garandeanu et al., 2014; Heikkilä et al., 2013).

Em contrapartida, do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental parece haver uma janela natural de oportunidade para intervenções antibullying e criação de defensores, à medida que as crianças de 10 anos prontamente fazem julgamentos pró-sociais e éticos sobre o comportamento dos pares e as normas do próprio grupo (Thapa et al., 2013).

O comportamento atual de uma pessoa é influenciado por suas percepções temporais do futuro, com base em considerações de experiências passadas (Mizuta et al., 2015). Alunos que sofreram *bullying* durante os 12 meses anteriores, percebem o ambiente em que o *bullying* poderia ocorrer mais negativamente do que os outros (Rigby, 2017).

A agressão prevê o desengajamento moral e tem um impacto negativo no envolvimento emocional dos alunos, enquanto a vitimização entre pares está relacionada ao desempenho acadêmico, também está associada às perspectivas temporais de esperança, autorrealização e aceitação do passado (Thornberg et al., 2019).

3.6. Considerações Finais

Cada uma das percepções negativas da escola está significativamente relacionada com todos os três grupos envolvidos em *bullying* (o agressor, a vítima, e a vítima-agressora), quanto maior o número de percepções negativas, maior a chance de estar envolvido em *bullying* e quanto mais a pessoa está envolvida em *bullying*, maiores serão suas percepções negativas da experiência escolar (Harel-Fisch et al., 2011).

O *bullying* e o *cyberbullying* podem impactar a capacidade da criança de se concentrar na escola, o seu envolvimento em atividades extracurriculares, a sua

autoestima e até mesmo o seu desejo de permanecer na escola, mas a criação de um clima escolar positivo é fundamental para a redução do *bullying* e da vitimização escolar (D'Antona et al., 2010; Orpinas, & Horne, 2009).

É inegável que o *bullying* é um fenômeno que faz parte do desenvolvimento de crianças e adolescentes e é necessário que os profissionais ligados à área de educação, os formuladores de políticas públicas e até mesmo pais e estudantes saibam quais são os fatores de risco e de proteção para ocorrência desses comportamentos.

Para tanto, é necessário saber como funcionam as dinâmicas das relações sociais, conhecer as pessoas que podem estar envolvidas e os papéis que elas desempenham, identificar as características do contexto no qual estão inseridos e outros contextos que o influenciam diretamente, e entender a influência do tempo histórico e expandido. Com isso será possível realizar a formulação de novas políticas públicas, que proporcionem às crianças e adolescentes um ambiente escolar seguro e saudável para o desenvolvimento.

O próximo capítulo traz uma explicação acerca do método utilizado na pesquisa empírica que deu origem a esta tese e explana sobre a realização da inserção ecológica, escolhida por estar de acordo com a teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. Também apresenta o delineamento de pesquisa, o desenho, a escolha do local, a amostra, os instrumentos, e por fim, os procedimentos de coleta e a análise de dados.

4. Método

O objetivo geral deste estudo foi analisar as relações sociais como fator de risco e/ou de proteção ao desenvolvimento de crianças no município de Cananéia.

Para a parte empírica desta pesquisa, os objetivos específicos estabelecidos foram:

- Identificar a percepção das relações sociais no contexto escolar;
- Descrever as relações sociais do grupo de estudantes, professores e funcionários de uma escola de ensino fundamental I do município de Cananéia;
- Descrever a incidência de vitimização entre pares no contexto escolar e virtual no município de Cananéia no período de três anos;
- Descrever as características do clima escolar percebido pelos estudantes do ensino fundamental e ensino médio ao longo do tempo;
- Examinar a relação entre clima escolar e a incidência da vitimização entre pares no contexto escolar e virtual;
- Examinar a relação entre práticas educativas parentais e a incidência de vitimização entre pares no contexto escolar e virtual;
- Examinar a correlação entre a percepção das relações sociais no contexto escolar e a incidência de vitimização entre pares no contexto escolar e virtual.

Considerando-se os objetivos propostos, a pesquisa que fundamenta a tese construiu sua trajetória por meio da Inserção Ecológica, cujo método faz uma conexão entre pressupostos e critérios baseados na teoria bioecológica desenvolvida por Bronfenbrenner e traz a possibilidade de se chegar à produção de conhecimento o mais próximo possível da realidade (Bucher-Maluschke, 2016).

Conforme Bucher-Maluschke (2016) o método de Inserção Ecológica é pautado no estabelecimento de processos proximais, ao operacionalizar os pressupostos teóricos na coleta e análise de dados. Portanto, ele visa capturar o conhecimento das relações sociais que ocorrem no ambiente de coleta de dados, e fornecer elementos que esclarecem como as ferramentas devem ser utilizadas tanto na pesquisa qualitativa quanto na pesquisa quantitativa. Por tais características, esse método pode adequar-se ao método misto escolhido pelas pesquisadoras.

Os processos proximais são padrões duradouros de interação recíproca que acontecem no contexto imediato em que a pessoa está inserida (microsistema) (Bronfenbrenner, 2011).

A escolha da Inserção Ecológica como Método proporciona a realização de uma pesquisa no ambiente natural, privilegiando a inserção dos pesquisadores no ambiente de pesquisa, com o objetivo de estabelecer proximidade com o seu objeto de estudo (Morais et al., 2016). Assim, é fundamental que o instrumento esteja adequado à capacidade de compreensão dos participantes (Bucher-Maluschke, 2016).

De acordo com Cecconello e Koller (2016), tal delineamento está atrelado à estrutura teórica subjacente e privilegia o desenvolvimento de hipóteses para serem submetidas ao teste empírico.

Considerando o arcabouço teórico, foram levantadas as seguintes hipóteses para essa pesquisa:

H1 – Haverá correlação positiva e significativa entre a incidência de vitimização entre pares no contexto escolar e virtual e a percepção negativa do clima escolar;

H2 – Os índices de vitimização e agressão serão mais elevados entre os estudantes cujas práticas educativas maternas apresentarem índice negativo mais elevado;

H3 – Haverá maior percepção negativa de clima escolar entre alunos cujos índices de práticas educativas maternas forem mais elevados;

H4 – Os índices de vitimização e agressão serão significativamente mais elevados no 9º ano do ensino fundamental, por tratar-se de ano de transição;

Pautando-se na Inserção Ecológica, a pesquisadora participou de várias atividades junto aos participantes, em momentos formais e informais de coleta de dados, e realizou a combinação de diversas estratégias de coletas de dados qualitativos e quantitativos, conforme proposto por Moraes et al. (2016).

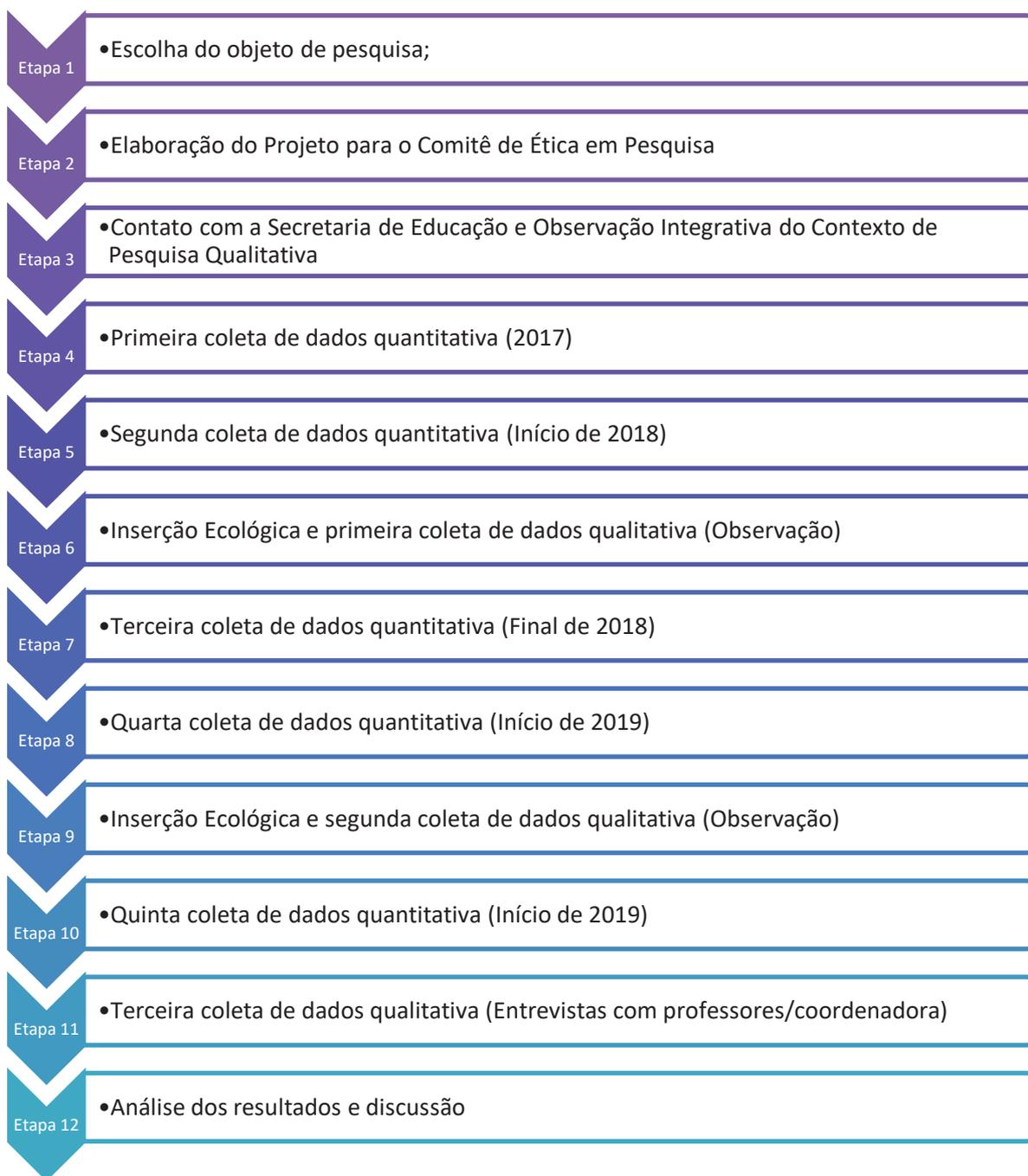
A narrativa construída por meio da interpretação dos dados qualitativos e quantitativos colhidos entre 2017 e 2021, caracteriza essa pesquisa como de natureza mista e alcance longitudinal.

A pesquisa baseada no método misto envolve a coleta, análise e integração dos dados quantitativos e qualitativos em um mesmo estudo ou série de pesquisas para responder uma formulação do problema. O desenho escolhido para essa pesquisa foi sequencial, no qual iniciou-se a coleta e análise com um método e alternou-se para outro. O estudo iniciou-se pelas coletas quantitativas no ano de 2017 e encerrou com a coleta qualitativa.

O método misto traz como benefícios a inclusão de uma perspectiva mais ampla e profunda, maior teorização, dados mais ricos e variados, criatividade, indagações mais dinâmicas, maior solidez e rigor, melhor exploração e aproveitamento dos dados (Sampieri et al., 2013). A figura 2 apresenta uma síntese das etapas percorridas:

Figura 2:

Representação das etapas da pesquisa.



4.1 Investigação Quantitativa: Fatores de Risco e Proteção dos Processos Proximais no Contexto Escolar

A pergunta que orientou a investigação quantitativa foi: Quais são os fatores de risco e de proteção das relações sociais de crianças e adolescentes no contexto escolar ao longo do tempo?.

Para responder a essa pergunta, a investigação quantitativa propõe a coleta de dados de uma grande amostra por meio de instrumentos padronizados (questionários) que examinam a associação entre variáveis mediante um padrão previsível para um grupo ou população e assim oferecem prognósticos. Essas correlações se apoiam em hipóteses submetidas a testes estatísticos e por meio destas procura-se prever valores que possam ser generalizados para uma população por meio de inferências estatísticas (Sampieri et al., 2013).

A coleta quantitativa foi realizada durante três anos, de modo que as coletas ocorreram no início do segundo semestre de 2017, no início e no final do ano letivo de 2018 e no início e no final do ano letivo de 2019.

Os seguintes instrumentos foram incluídos no questionário utilizado: Escala de Vitimização e Agressão entre Pares (EVAP) (Cunha et al., 2009); *Cyberbullying Questionnaire* (CBQ) (Calvete et al., 2010; Estévez et al., 2010; Gámez-Guadix et al., 2014); Escala de Clima Escolar *Delaware School Climate Survey-Student* (DSCS-S) (Bear et al., 2011); Inventário de Estilos Parentais (IEP) (Gomide, 2006). Também foram coletadas informações sociodemográficas sobre os participantes (idade, sexo, cor, raça ou etnia, deficiência).

4.1.1 Amostra

Participaram deste estudo 1865 estudantes de 5 escolas públicas do município de Cananéia, litoral sul do estado de São Paulo. As coletas foram realizadas em cinco etapas e a amostra foi composta por 1123 estudantes que participaram da coleta I (2017), 1232 que participaram da coleta II (início de 2018), 1128 que participaram da coleta III (final de 2018), 1213 que participaram da coleta IV (início de 2019), e 1131 que participaram da coleta V (final de 2019).

O número total de estudantes que participou de todas as cinco coletas nas cinco escolas foi 429. Os dados desses 429 estudantes foram utilizados para a análise longitudinal.

Os participantes eram crianças e adolescentes com idade entre 7 e 21 anos, estudantes do 3º ano do ensino fundamental I ao 3º ano do ensino médio.

A tabela 3 indica a distribuição de idade dos participantes por coleta.

Tabela 3:*Idade dos Participantes*

Idade	Coleta I	Coleta II	Coleta III	Coleta IV	Coleta V
Média	13,1052	12,5945	13,4036	12,5969	13,1702
d.p.	2,78802	2,82776	2,82442	2,82273	2,79162
Mínimo	8,18	7,75	7,64	7,46	8,13
Máximo	20,28	20,35	21,02	20,98	20,06

Nota. d.p. = desvio padrão

A média de idade dos participantes em todas as pesquisas foi 12,96 anos (d.p. 2,82936), tendo como idade mínima observada 7,46 e idade máxima 21,06 anos, dos quais 51,3% do sexo feminino e 48,7% do sexo masculino. Os estudantes se declararam como pardos (50,1%), brancos (43,7%), pretos (4,9%), amarelos (0,9%) e indígenas (0,4%), dentre os quais 2% declararam ter alguma deficiência.

4.1.2 Instrumentos de Coleta de Dados e Medidas

4.1.2.1 Escala de Vitimização e Agressão entre Pares (EVAP)

A Escala de Vitimização e Agressão entre Pares (EVAP) é um instrumento de autorrelato desenvolvido para investigar a agressão entre pares no contexto escolar, da segunda etapa do ensino fundamental até o ensino médio (Cunha et al., 2009). Contém dezoito questões que foram agrupadas em duas dimensões, vitimização e agressão (agressão direta, agressão relacional, agressão física indireta). Os itens da escala foram avaliados em escala likert de quatro pontos, medindo a frequência dos comportamentos nos últimos 30 dias (Nunca = 0; Quase Nunca = 1; Quase Sempre = 2; Sempre = 3) e estão disponíveis no Anexo D.

- Vitimização (10 itens);
- Agressão (8 itens);

O coeficiente de consistência interna (alfa de Cronbach) para Agressão foi $\alpha = 0,854$ e para Vitimização foi $\alpha = 0,850$, que significam que a escala apresentou um índice de confiabilidade elevado.

4.1.2.2 Cyberbullying Questionnaire (CBQ)

O *Cyberbullying Questionnaire* – CBQ (Calvete et al., 2010; Estévez et al., & Orue, 2010; Gámez-Guadix et al., 2014) é um instrumento que foi desenvolvido para

medir a ampla gama de comportamentos relacionados com o *cyberbullying*, em uma escala que inclui tanto a vitimização quanto a perpetração, e tem sido demonstrado que têm propriedades psicométricas adequadas. A escala CBQ foi adaptada e composta de 14 itens por meio de uma escala likert de 4 pontos, medindo a frequência dos comportamentos virtuais nos últimos 6 meses (Nunca = 0; 1 a 2 vezes = 1; 3 a 4 vezes = 2; 5 ou mais vezes = 3) e estão disponíveis no Anexo E.

- Cybervitimização (7 itens);
- Cyberagressão (7 itens);

O coeficiente de consistência interna (alfa de Cronbach) para Cyber-agressão foi $\alpha = 0,749$ e para Cybervitimização foi $\alpha = 0,712$, indicando que a escala apresentou um índice de confiabilidade elevado.

4.1.2.3 Delaware School Climate Survey (DSCS)

O *Delaware School Climate Survey – DSCS* (Bear et al., 2011) é um instrumento que foi desenvolvido para medir a ampla gama de comportamentos relacionados ao Clima Escolar. A escala DSCS foi adaptada e composta de 35 itens por meio de uma escala likert de 4 pontos (Discordo Totalmente = 1; Discordo = 2; Concordo = 3; Concordo Muito = 4) que mediram 8 fatores relacionados ao Clima Escolar e estão disponíveis no Anexo F.

- Fator 1: Relacionamento Professor-Aluno (4 itens);
- Fator 2: Relacionamento Aluno-Aluno (4 itens);
- Fator 3: Segurança Escolar (4 itens);
- Fator 4: Equidade das Regras (6 itens);
- Fator 5: Engajamento Acadêmico (4 itens);
- Fator 6: Clareza de Expectativas (4 itens);
- Fator 7: Respeito à Diversidade (5 itens);
- Fator 8: Bullying no Ambiente Escolar (4 itens);

O coeficiente de consistência interna (alfa de Cronbach) para os itens da *Delaware School Climate Survey* foram os seguintes: Relacionamento Professor-Aluno $\alpha = 0,852$, Relacionamento Aluno-Aluno $\alpha = 0,829$, Segurança Escolar $\alpha =$

0,841, Equidade das Regras $\alpha = 0,766$, Engajamento Acadêmico, $\alpha = 0,727$, Clareza de Expectativas $\alpha = 0,730$, Respeito à Diversidade $\alpha = 0,702$, e *Bullying Acadêmico* $\alpha = 0,559$. Os índices de confiabilidade dessa escala apresentaram valor elevado, com exceção da variável *Bullying Acadêmico*, que apresentou índice razoável.

4.1.2.4 Inventário de Estilos Parentais (IEP)

O Inventário de Estilos Parentais - IEP (Gomide, 2006) é um instrumento que foi desenvolvido para medir a ampla gama de comportamentos relacionados às Práticas Educativas, em uma escala que mede 7 fatores, dos quais 2 são positivos (Monitoria Positiva e Comportamento Moral) e 5 são negativos (Disciplina Relaxada, Punição Inconsistente, Monitoria Negativa, Abuso Físico e Negligência). A escala é composta de 42 itens por meio de uma escala likert de 3 pontos que considera o comportamento dos pais a cada 10 eventos. Os comportamentos foram codificados da seguinte maneira: Nunca (ocorridos de 0-2 vezes) = 0, Às vezes (ocorridos de 3 e 7 vezes) = 1, Sempre (ocorridos de 8 a 10 vezes) = 2.

Práticas Positivas:

- Monitoria Positiva (6 itens);
- Comportamento Moral (6 itens);

Práticas Negativas:

- Abuso Físico (6 itens);
- Negligência (6 itens);
- Monitoria Negativa (6 itens);
- Punição Inconsistente (6 itens);
- Disciplina Relaxada (6 itens);

O coeficiente de consistência interna (alfa de Cronbach) para os itens do Inventário de Estilos Parentais foram os seguintes: Monitoria Positiva $\alpha = 0,721$, Comportamento Moral $\alpha = 0,640$, Abuso Físico $\alpha = 0,523$, Negligência $\alpha = 0,731$, Monitoria Negativa, $\alpha = 0,471$, Punição Inconsistente $\alpha = 0,494$, e Disciplina Relaxada $\alpha = 0,734$. As variáveis Monitoria Positiva, Negligência e Disciplina

Relaxada apresentaram valores elevados, e as variáveis Comportamento Moral e Abuso Físico apresentaram índices razoáveis de confiabilidade.

4.1.2.5 Fatores Sociodemográficos

Os fatores sociodemográficos dos estudantes tais como Idade, Sexo, Cor/Raça/Etnia, foram utilizados como Variáveis Independentes para o estudo nos diversos níveis de análises.

4.1.3 Procedimentos de Coleta de Dados

Após autorização do Comitê de Ética foi contatada a direção das escolas, os profissionais e os professores do 3º ao 5º ano do ensino fundamental I, bem estudantes do ensino fundamental II e médio, os quais foram convidados a participar do presente estudo e foram informados e esclarecidos sobre os objetivos do mesmo.

Desta maneira, em relação aos docentes e profissionais da escola, o pesquisador entrou em contato com a direção da escola e agendou uma reunião com a equipe de professores de cada instituição. Na reunião, foram apresentados os objetivos da pesquisa aos professores.

Após acordo com a direção da escola e com os professores sobre o melhor horário para haver uma reunião dos pesquisadores junto aos responsáveis dos estudantes destas instituições participantes, foi emitido um convite aos responsáveis para que comparecessem à escola para uma reunião, onde foi apresentada a pesquisa e esclarecida a forma de participação dos alunos, e mostrou-se os questionários que seriam aplicados. Os pesquisadores estavam à disposição para responder perguntas que eventualmente surgissem e sanar as dúvidas.

Ao final desta reunião, foi entregue aos pais o TCLE para Pais/Responsáveis (Anexo A), para que lessem e assinassem caso concordassem com a participação do estudante sob sua responsabilidade na pesquisa.

Foi agendado com os professores um horário para convidar os alunos cujos responsáveis manifestaram-se favoráveis à participação do estudante na pesquisa. Aos alunos que tinham entre 12 e 18 anos também foi entregue o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Anexo C) para que eles assinassem certificando sua participação voluntária na pesquisa. Foi esclarecido que os participantes poderiam desistir a qualquer momento que desejassem e que não implicaria em prejuízo a eles.

Na sequência, foi realizado, com os alunos participantes, o processo de coleta de dados. O pesquisador contou com o suporte de auxiliares de pesquisa,

devidamente treinados. Foram fornecidos os questionários de pesquisa para cada aluno que haviam sido previamente digitados e disponibilizados no aplicativo de pesquisa *Kobotoolbox* de aproximadamente 30 *tablets*. Caso o aplicativo ou o *tablet* apresentasse problemas, os pesquisadores levavam junto consigo os questionários em forma impressa.

Depois de terem sido dadas as instruções iniciais sobre a pesquisa e o uso dos *tablets*, o pesquisador realizou a leitura de cada item dos questionários, instruindo sobre o preenchimento correto nos campos de respostas. Em todo momento o pesquisador e seus auxiliares estavam disponíveis para sanar possíveis dúvidas que surgissem no processo.

Ao término da leitura de todas as questões e do preenchimento por parte dos estudantes, os pesquisadores recolhiam os questionários que ficavam sob sua posse e os arquivavam em local seguro. Os questionários preenchidos no aplicativo do *tablet* eram enviados pela internet diretamente para o banco de dados do pesquisador em forma de dados XML.

A coleta de dados quantitativa foi realizada após ter-se decorrido pelo menos um mês de aula. A primeira coleta foi realizada no segundo semestre de 2017. Depois foi realizada após o primeiro mês de aula e no final do segundo semestre de 2018, e novamente, no primeiro mês de aula e no final do segundo semestre de 2019.

Foram programadas mais duas coletas de dados para 2020, porém houve o cancelamento das aulas presenciais logo no início do ano letivo devido à pandemia de COVID-19. Por esse motivo, a coleta de dados sociodemográficos previamente estabelecidos precisou ser descartada, tais como escolaridade materna, status socioeconômico e desempenho acadêmico.

4.1.4 Procedimento de Análise de Dados

Os dados obtidos por meio da coleta quantitativa (questionários) foram digitados e computados com a utilização do programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 21. Este programa permitiu a análise comparativa entre a percepção das crianças antes e após a intervenção e entre a percepção dos professores antes e após a intervenção.

Os dados foram digitados em cinco bases distintas e depois foram mesclados em uma única base. Foram verificadas as repetições de entrada de dados, e também o tratamento de *Missings*.

Antes de serem realizadas as análises, os dados foram testados para verificar se exibiam uma distribuição normal ou não. Para este fim, foram utilizados os principais valores de distribuição, assimetria e curtose dos escores totais obtidos a partir das escalas, juntamente com o resultado do teste de *Kolmogorov-Smirnov* que demonstrou se a distribuição foi normal e então as estatísticas paramétricas puderam ser usadas.

As variáveis ordinais das escalas de Vitimização, Agressão, Cybervitimização, Cyber-agressão, os oito fatores da escala de Clima Escolar, e as sete Práticas Educativas, foram transformadas em escalares e obteve-se a média de respostas em cada uma delas.

Foram concretizadas análises estatísticas descritivas para obter a média, o desvio padrão (d.p.), a frequência e o percentual dos dados, como também análises inferenciais como o Teste de correlação de Pearson, Teste T de Student para amostras independentes na comparação de pares, Análise de Variância (ANOVA) juntamente com o teste post-hoc de *Tukey*, bem como construção de modelos de Regressão Linear Múltipla.

4.2 Investigação Qualitativa: Processos Proximais encontrados no Contexto Escolar por meio da Inserção Ecológica

A pergunta que orientou a investigação qualitativa foi: “Como as relações sociais em uma escola de ensino fundamental I funcionam como fator de risco e de proteção ao desenvolvimento de crianças e adolescentes?”

Para responder a essa pergunta, a investigação qualitativa propõe a Inserção Ecológica que consiste na inserção do pesquisador no ambiente natural e o estabelecimento da proximidade deste com seu objeto de estudo. Tal abordagem proporciona uma maior aproximação dos fenômenos investigados e permite a compreensão do fenômeno em relação às variáveis vinculadas a ele direta ou indiretamente (Cecconello, & Koller, 2016).

Para isso o pesquisador precisa observar e descrever o contexto em diário de campo, participar em diversas atividades junto aos participantes em momentos formais e informais de coleta de dados, ter um período de vinculação com participantes e instituições e a combinação com outras estratégias de coleta de dados como entrevistas e métodos quantitativos (Morais et al., 2016) que foram descritos na seção investigação quantitativa.

Os dados de natureza qualitativa resultantes da observação integrativa, diário de campo e entrevistas, foram discutidos de maneira mais detalhada, colocando em evidência as características dos processos proximais que ocorrem no contexto escolar e demais contextos que estão relacionados ao desenvolvimento dos participantes.

Para compor este estudo foram realizadas observações nos anos de 2018 e 2019 em um período de aproximadamente 66 dias ou 330 horas registradas em um diário de campo, contendo a data de observação, o horário de início e o término do registro, o horário do intervalo, e um croqui da sala de aula em cada dia de observação. Também foram realizadas seis entrevistas gravadas de aproximadamente 180 minutos cada, ou 18 horas de entrevista, com a utilização de uma entrevista semiestrutura pré-elaborada para guiar o entrevistador (Anexo F).

4.2.1 Observação Integrativa

O objetivo da coleta de dados por meio de observação integrativa foi, primeiro, entender que enquanto o observador observa, o objeto da observação também observa. Segundo, os pesquisadores observam o que o sujeito de estudo está observando sobre a pesquisa e os pesquisadores (Bucher-Maluschke, 2016).

A escola participante do estudo qualitativo fica no município de Cananéia e atende crianças entre 5 e 12 anos. Geralmente é composta por dez turmas, sendo duas de cada série, um professor regente para cada turma e dois professores especialistas de educação física e artes que atendem a toda a escola.

Foram observadas todas as relações sociais que ocorreram no contexto escolar, mas principalmente as que ocorreram no microsistema sala de aula.

Para a preservação da identidade dos participantes, na descrição dos dados, a escola foi renomeada como Jardim Secreto, os professores foram renomeados com nomes de flores e as crianças foram renomeadas com suas iniciais.

As observações tiveram por objetivo desvendar as relações sociais ocorridas no contexto escolar, principalmente no microsistema sala de aula.

4.2.2 Entrevista Reflexiva

Na Inserção Ecológica, os pesquisadores devem primar por uma postura de informalidade durante as conversas e entrevistas. A Entrevista Reflexiva é estratégia metodológica desenvolvida por Szymanski (2004), que busca evidenciar a intencionalidade e a interação social. Por isso, apesar de haver sido formulada previamente uma entrevista semiestruturada, a pesquisadora optou por realizar as

entrevistas de modo mais aberto, possibilitando o diálogo sobre pontos não diretamente relacionados ao objetivo do estudo, conforme descrito por Brito et al. (2016).

A entrevista consistiu em 22 questões abertas sobre suas histórias de vida e as relações estabelecidas entre as pessoas no ambiente escolar, e entre os contextos escolar, familiar e comunitário (Anexo F), de modo a ser interessante e estimulante para os participantes.

As entrevistas foram realizadas com seis professoras, das quais uma também é coordenadora pedagógica da mesma escola escolhida para a realização da Observação Integrativa. As participantes tinham entre 30 e 54 anos. O tempo de formação variou entre 7 e 33 anos. A participante que atua há mais tempo na instituição está vinculada há 21 anos e a mais recente há 2 anos.

4.2.3 Procedimentos de Coleta de Dados

A Inserção Ecológica iniciou-se no ano de 2017 em uma das três escolas municipais situada na ilha central do município de Cananéia, litoral sul de São Paulo, quando a pesquisadora ainda era funcionária vinculada à Secretaria de Educação. O processo de Vinculação se deu por meio de visitas realizadas à escola por meio da Secretaria de Educação e por meio da participação da pesquisadora em atividades do cotidiano com os alunos e professores, bem como em eventos formais e informais.

A observação integrativa ocorreu nos anos de 2018 e 2019 junto às turmas do 1º ao 5º ano desta escola, por meio da elaboração de um diário de campo, a fim de analisar os processos proximais dos participantes.

O diário de campo contém a data de observação, o horário de início e o término do registro, o horário do intervalo, o número de participantes e um croqui da sala de aula em cada dia de observação. Além de conter o registro contínuo das observações, contém as observações dos sentimentos vivenciados pelo pesquisador ao término de cada observação ou quando necessário.

A pesquisadora realizou exaustiva observação das interações estabelecidas no ambiente escolar: Entrada, Intervalo e Saída; Ambiente de Sala de Aula; Aulas de Educação Física; Relações entre os alunos dentro e fora da sala de aula; Relações entre os alunos e os colegas de outras turmas; Relações entre os alunos e seus professores e demais funcionários da escola. A observação integrativa foi realizada

por volta de três a quatro dias em cada turma e levou um total de cerca de 170 horas de observação por ano.

Além da observação integrativa registrada no diário de campo, os professores vinculados à escola do estudo qualitativo foram convidados a participar da entrevista. O pesquisador explicou o objetivo bem como demais interesses, e lhes entregou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) versão adultos (Anexo B) para que lessem. E foram instruídos quanto à assinatura do documento, caso manifestassem voluntariamente o desejo de participação da coleta de dados qualitativa por meio de entrevista.

Após a assinatura do TCLE, foi agendada uma data para realização da coleta de dados, quando foi realizada a entrevista gravada. As entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade de cada participante e do pesquisador. Devido às condicionalidades estabelecidas por causa da situação de pandemia devido ao COVID 19, as entrevistas foram realizadas considerando o distanciamento social, por meio de ligação via online utilizando o aplicativo DUO.

Apenas uma das participantes solicitou que a pesquisa fosse realizada de modo presencial, na escola em que ela trabalha. Para isso, tanto a pesquisadora quanto a participante estavam utilizando máscara e estavam a uma distância segura de 2 metros uma da outra em um ambiente aberto com livre circulação de ar.

A entrevista foi realizada com seis professoras, das quais uma também é coordenadora pedagógica da mesma escola escolhida para a realização da Observação Integrativa. As participantes tinham entre 30 e 54 anos. O tempo de formação variou entre 7 e 33 anos. A participante que atua há mais tempo na instituição está vinculada há 21 anos e a mais recente há 2 anos.

A entrevista consiste em 22 questões abertas sobre suas histórias de vida e as relações estabelecidas entre as pessoas no ambiente escolar, e entre os contextos escolar, familiar e comunitário (Anexo F), de modo a ser interessante e estimulante para os participantes.

As entrevistas foram gravadas com a devida autorização das participantes, as quais responderam à entrevista em um local tranquilo, livre de qualquer barulho interveniente, que pudessem influenciar no desenvolvimento da pesquisa ou na captação dos dados. Foi estabelecido um *raport* antes de a entrevista começar. Após a entrevista, a pesquisadora realizou o arquivamento dos dados em local seguro.

O processo de análise baseou-se no método de análise da inserção ecológica proposto por Cecconello e Koller (2016), baseando na teoria bioecológica de Bronfenbrenner (2011;1996).

4.1.4 Procedimento de Análise de Dados

Os dados obtidos por meio de observação foram compilados no programa de documento de texto *Microsoft Office Word*. O protocolo de observação contém a data da observação, o horário de início e término das observações, número de alunos observados, croqui da sala de aula e uma descrição contínua dos acontecimentos.

Os dados obtidos por meio das entrevistas foram transcritos no programa de transcrição de áudio *Aegisub* e depois organizados no programa *Microsoft Office Word*. O processo de transcrição da entrevista reflexiva também é considerado um momento de análise, pois revive-se e são lembrados aspectos da cena da entrevista e da intenção, de modo que cada encontro com a fala do entrevistado é um momento de reviver e refletir Szymanski (2004).

Os dados foram analisados com auxílio do programa para análise qualitativa ATLAS.ti, por meio do qual foi identificado o padrão das relações sociais desta escola, ou seja, os processos proximais estabelecidos nos contextos nos quais os participantes estão inseridos e por eles são influenciados (Bronfenbrenner, 2011).

Foi realizada a descrição dos processos proximais do grupo que compartilha a cultura (professores e alunos) e o contexto. Após a apresentação do conjunto de fatos descritos progressivamente, foi realizada a construção de uma narrativa do exame dos participantes em interação, seguido de uma estrutura analítica.

A interpretação dos dados colhidos por meio da Inserção Ecológica visa uma elaboração progressiva ou processual dos contornos factuais, históricos, geográficos e culturais situados no interior do macro e do exossistema, e tem como princípio elucidar tanto os sistemas simbólicos e complexos, como os elementos quase imperceptíveis (Bucher-Maluschke, 2016).

O próximo capítulo apresenta os resultados dos dados quantitativos coletados por meio de questionários de autorrelato entre estudantes do 3º ao 5º ano, em cinco ondas de coleta de dados entre os anos de 2017 e 2019, bem como suas análises estatísticas descritivas e inferenciais.

5. Fatores de Risco e de Proteção das Relações Sociais de Crianças e Adolescentes no Contexto Escolar

Levando-se em considerações os objetivos e hipóteses propostos para esse estudo de método misto, este capítulo apresenta os resultados obtidos por meio de análises quantitativas e a discussão desses dados.

5.1 Resultados

A fim de investigar os fatores de risco e proteção das relações no contexto escolar ao longo do tempo, foram realizadas coletas de dados quantitativas por meio da aplicação de questionários em cinco ondas distintas.

As coletas quantitativas foram realizadas no segundo semestre de 2017, no início do ano letivo de 2018, após o primeiro mês de aula, no final do ano letivo de 2018, no início do ano letivo de 2019, após o primeiro mês de aula e no final do ano letivo de 2019.

5.1.1 Estatística Descritiva

Foram utilizadas quatro escalas neste estudo, cujas variáveis e índice de confiabilidade estão descritos na Tabela 4.

Tabela 4:

Estatística Descritiva das Variáveis estudadas e confiabilidade das escalas

			Coleta I	Coleta II	Coleta III	Coleta IV	Coleta V
EVAP	Agressão	α	0,838	0,879	0,846	0,869	0,834
		Média	0,652	0,574	0,556	0,491	0,463
		(d.p)	(0,552)	(0,585)	(0,525)	(0,526)	(0,456)
	Vitimização	α	0,847	0,848	0,854	0,851	0,844
		Média	0,889	0,825	0,814	0,731	0,713
		(d.p)	(0,671)	(0,669)	(0,666)	(0,629)	(0,614)
CBQ	Cyber-agressão	α	0,739	-	0,732	-	0,773
		Média	0,223	-	0,178	-	0,127
		(d.p)	(0,355)	-	(0,315)	-	(0,282)
	Cyber-vitimização	α	0,693	-	0,682	-	0,731
		Média	0,206	-	0,205	-	0,207
		(d.p)	(0,352)	-	(0,310)	-	(0,332)
DSCS	Relacionamento Professor-Aluno	α	0,845	0,848	-	0,859	-
		Média	2,216	2,153	-	2,179	-
		(d.p)	(0,734)	(0,759)	-	(0,737)	-
	Relacionamento Aluno-Aluno	α	0,767	0,829	-	0,856	-
		Média	1,684	1,597	-	1,705	-

	(d.p)	(0,744)	(0,781)	-	(0,791)	-
	α	0,814	0,825	-	0,867	-
Segurança Escolar	Média	2,063	1,967	-	1,931	-
	(d.p)	(0,738)	(0,768)	-	(0,803)	-
	α	0,685	0,763	-	0,807	-
Equidade das Regras	Média	1,982	1,909	-	2,005	-
	(d.p)	(0,661)	(0,715)	-	(0,705)	-
	α	0,728	0,707	-	0,745	-
Engajamento Acadêmico	Média	1,855	1,842	-	1,790	-
	(d.p)	(0,725)	(0,687)	-	(0,735)	-
	α	0,664	0,716	-	0,773	-
Clareza das Expectativas	Média	2,267	2,278	-	2,244	-
	(d.p)	(0,566)	(0,597)	-	(0,627)	-
	α	0,599	0,683	-	0,763	-
Respeito à Diversidade	Média	2,248	2,185	-	2,207	-
	(d.p)	(0,537)	(0,609)	-	(0,626)	-
	α	0,534	0,484	-	0,745	-
<i>Bullying</i> Acadêmico	Média	1,885	1,869	-	1,790	-
	(d.p)	(0,668)	(0,635)	-	(0,735)	-
	α	0,721				
Monitoria Positiva	Média	1,515				
	(d.p)	(0,446)				
	α	0,640				
Comportamento Moral	Média	1,468				
	(d.p)	(0,431)				
	α	0,523				
Abuso Físico	Média	0,741				
	(d.p)	(0,397)				
	α	0,731				
IEP Negligência	Média	0,585				
	(d.p)	(0,466)				
	α	0,471				
Monitoria Negativa	Média	0,689				
	(d.p)	(0,377)				
	α	0,494				
Punição Inconsistente	Média	1,074				
	(d.p)	(0,420)				
	α	0,734				
Disciplina Relaxada	Média	0,442				
	(d.p)	(0,425)				

Nota. d.p. = desvio padrão; α = alfa de Cronbrach

Os resultados da Tabela 04 demonstram que os valores de consistência interna dos itens das três escalas foram satisfatórios e adequados para o contexto de pesquisa.

A escala *Delaware School Climate Survey* (DSCS), que avalia a percepção do Clima Escolar pelos estudantes, foi aplicada em três ondas. Por meio dessa escala, pode-se observar que a percepção dos estudantes o relacionamento com seus professores (Fator 1), foi avaliado em 2017 com média 2,216 (d.p. 0,734), em 2018 com média 2,153 (d.p. 0,759), e em 2019 com média 2,179 (0,737). Isso demonstra que os estudantes percebem positivamente o relacionamento com seus professores.

O relacionamento dos estudantes com seus colegas (Fator 2) obteve em 2017 média 1,684 (d.p. 0,744), em 2018 média 1,597 (d.p. 0,781), e em 2019 com média 1,705 (0,791), revelando que os estudantes percebem positivamente o relacionamento com seus pares.

A percepção de segurança escolar (Fator 3) apresentou em 2017 média 2,063 (d.p. 0,738), em 2018 média 1,967 (d.p. 0,768), e em 2019 média 1,931 (d.p. 0,803). Esse fator também foi percebido positivamente pelos estudantes.

A equidade das regras (Fator 4) foi percebida com média 1,982 (dp. 0,661) em 2017, média 1,909 (d.p. 0,715), e 2,005 (d.p. 0,705) em 2019. O fator equidade das regras foi avaliado positivamente pelos estudantes.

O Engajamento Acadêmico (Fator 5) foi percebido com média 1,855 (d.p. 0,725) em 2017, média 1,842 (d.p. 0,687) em 2018, e 1,790 (d.p. 0,735), demonstrando que os estudantes avaliaram positivamente o engajamento acadêmico.

A Clareza de Expectativas (Fator 6) foi avaliada em 2017 com média 2,267 (d.p. 0,566), em 2018 com média 2,278 (d.p. 0,597), e em 2019 com média 2,244 (d.p. 0,627), que significa uma percepção positiva dos estudantes em relação à clareza das expectativas por parte dos professores e outros funcionários da escola.

O respeito à diversidade (Fator 7) foi avaliado em 2017 com média 2,248 (d.p. 0,537), em 2018 com média 2,185 (0,609) e em 2019 com média 2,207 (0,626). Portanto, os estudantes perceberam positivamente o respeito à diversidade em sua escola.

Por fim, o *bullying* acadêmico (Fator 8) foi avaliado com média 1,885 (d.p. 0,668), média 1,869 (d.p. 0,635) em 2018, e média 1,790 (d.p. 0,735). Tal resultado demonstra que os alunos perceberam que há *bullying* em sua escola.

Apoiando os resultados dessa variável, a Escala de Agressão e Vitimização entre Pares (EVAP) identificaram os padrões de relacionamento entre pares nas cinco coletas.

Observou-se que índice de vitimização entre pares para esses participantes apresentou a média mais elevada (0,889) quando foi realizada a primeira coleta de dados. As médias de vitimização diminuíram a cada coleta, de modo que a média da coleta V realizada em 2019 foi a mais baixa (0,713).

Concomitantemente, as médias de agressão também diminuíram a cada coleta de dados, de modo que na coleta I a média foi 0,652 e a média da coleta V foi

0,463. As médias de cyber-agressão também apresentaram diminuição, de modo que na coleta I o índice foi 0,223, na coleta III 0,178 e na coleta V 0,127. Já a média de vitimização no contexto virtual se manteve estável nas três coletas, de modo que na coleta I a média foi 0,206, na coleta III 0,205 e 0,207 na coleta V.

Tabela 5:

Percentual de participantes envolvidos em Agressão e Vitimização

		Coleta I	Coleta II	Coleta III	Coleta IV	Coleta V
Agressão	Não	10,8%	19%	15,2%	20,4%	17,2%
	Sim	89,2%	81%	84,2%	79,6%	82,8%
Vitimização	Não	8,4%	11,9%	10,1%	12,2%	11,6%
	Sim	91,6%	88,1%	89,9%	87,8%	88,4%

Conforme a tabela 5 é possível entender que o maior percentual de participantes que declararam estar envolvidos em agressão (89,2%) e vitimização (91,6%) foi na coleta I, e o menor percentual na coleta IV, com um percentual de 79,6% de participantes envolvidos em agressão e 87,8% envolvidos em vitimização.

5.1.2 Teste de Correlação de Pearson

A primeira hipótese levantada foi que haveria correlação positiva e significativa entre a incidência de vitimização entre pares no contexto escolar e virtual e a percepção negativa do clima escolar. Para isso foi realizado o teste de correlação de Pearson para amostras paramétricas, descrito nas tabelas 6, 7 e 8.

Tabela 6:

Correlação de Pearson para as variáveis da coleta 2017

	Idade	Agressão	Vitimização	Cyber- agressão	Cyber- vitimização	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6	Fator 7	Fator 8
Idade	-												
Agressão	0,289**	-											
Vitimização	-0,001	0,505**	-										
Cyber- agressão	0,125**	0,429**	0,292**	-									
Cyber- vitimização	0,030	0,250**	0,495**	0,482**	-								
Fator 1	-0,618**	-0,339**	-0,177**	-0,263**	-0,233**	-							
Fator 2	-0,423**	-0,337**	-0,303**	-0,269**	-0,274**	0,492**	-						
Fator 3	-0,617**	-0,341**	-0,191**	-0,283**	-0,199**	0,684**	0,547**	-					
Fator 4	-0,548**	-0,359**	-0,206**	-0,311**	-0,249**	0,656**	0,517**	0,618**	-				
Fator 5	-0,670**	-0,388**	-0,178**	-0,274**	-0,176**	0,614**	0,615**	0,635**	0,598**	-			
Fator 6	-0,498**	-0,255**	-0,125**	-0,170**	-0,113*	0,550**	0,388**	0,567**	0,545**	0,521**	-		
Fator 7	-0,431**	-0,322**	-0,210**	-0,274**	-0,234**	0,598**	0,578**	0,566**	0,524**	0,536**	0,475**	-	
Fator 8	0,048	0,146**	0,297**	0,066	0,175**	0,015	-0,177**	-0,035	0,028	-0,066	0,062	-0,051	-

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

Tabela 7:

Correlação de Pearson para as variáveis da coleta 2018

	Idade	Agressão A	Vitimização A	Agressão B	Vitimização B	Cyber-agressão	Cyber-vitimização	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6	Fator 7	Fator 8
Idade	-														
Agressão A	0,385**	-													
Vitimização A	0,152**	0,504**	-												
Agressão B	0,253**	0,580**	0,353**	-											
Vitimização B	0,077*	0,270**	0,500**	0,525**	-										
Cyber-agressão	0,166**	0,286**	0,234**	0,472**	0,290**	-									
Cyber-vitimização	0,124**	0,218**	0,350**	0,328**	0,532**	0,482**	-								
Fator 1	-0,568**	-0,419**	-0,232**	-0,289**	-0,125**	-0,139**	-0,096**	-							
Fator 2	-0,379**	-0,281**	-0,311**	-0,185**	-0,177**	-0,089*	-0,088*	0,514**	-						
Fator 3	-0,476**	-0,367**	-0,252**	-0,268**	-0,166**	-0,175**	-0,128**	0,708**	0,581**	-					
Fator 4	-0,516**	-0,393**	-0,201**	-0,276**	-0,129**	-0,179**	-0,112**	0,732**	0,510**	0,682**	-				
Fator 5	-0,528**	-0,348**	-0,221**	-0,229**	-0,142**	-0,128**	-0,081*	0,625**	0,629**	0,618**	0,626**	-			
Fator 6	-0,377**	-0,252**	-0,132**	-0,209**	-0,117**	-0,171**	-0,100**	0,569**	0,405**	0,561**	0,597**	0,522**	-		
Fator 7	-0,399**	-0,351**	-0,303**	-0,228**	-0,175**	-0,146**	-0,127**	0,670**	0,607**	0,625**	0,599**	0,599**	0,540**	-	
Fator 8	0,076**	0,186**	0,319**	0,150**	0,207**	0,069*	0,136**	-0,044	-0,254**	-0,115**	-0,045	-0,130**	0,068*	-0,122**	-

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

Tabela 8:**Correlação de Pearson para as variáveis da coleta 2019**

	Idade	Agressão A	Vitimização A	Agressão B	Vitimização B	Cyber-agressão	Cyber-vitimização	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6	Fator 7	Fator 8
Idade	-														
Agressão A	0,299**	-													
Vitimização A	0,130**	0,499**	-												
Agressão B	0,331**	0,573**	0,316**	-											
Vitimização B	0,192**	0,297**	0,534**	0,496**	-										
Cyber-agressão	0,116**	0,332**	0,158**	0,406**	,283**	-									
Cyber-vitimização	0,082*	0,191**	0,309**	0,257**	,471**	0,491**	-								
Fator 1	-0,546**	-0,324**	-0,227**	-0,323**	-,238**	-0,194**	-0,161**	-							
Fator 2	-0,452**	-0,317**	-0,360**	-0,264**	-,279**	-0,108**	-0,110**	0,578**	-						
Fator 3	-0,535**	-0,398**	-0,269**	-0,355**	-,279**	-0,176**	-0,149**	0,662**	0,646**	-					
Fator 4	-0,529**	-0,377**	-0,212**	-0,356**	-,239**	-0,173**	-0,119**	0,726**	0,605**	0,680**	-				
Fator 5	-0,550**	-0,328**	-0,204**	-0,307**	-,221**	-0,162**	-0,098**	0,622**	0,671**	0,646**	0,664**	-			
Fator 6	-0,440**	-0,273**	-0,131**	-0,265**	-,184**	-0,153**	-0,120**	0,616**	0,471**	0,562**	0,655**	0,540**	-		
Fator 7	-0,473**	-0,294**	-0,246**	-0,274**	-,201**	-0,152**	-0,136**	0,729**	0,669**	0,642**	0,687**	0,638**	0,611**	-	
Fator 8	0,201**	0,192**	0,285**	0,157**	,198**	0,005	0,018	-0,100**	-0,290**	-0,195**	-0,131**	-0,180**	-0,013	-0,163**	-

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

As correlações apresentadas nas tabelas 6, 7 e 8 demonstram que houve correlação positiva entre idade e agressão (0,289**) em 2017, (0,385**) em 2018, e (0,299**) em 2019, e idade e cyber-agressão (0,125**) em 2017, (0,166**) em 2018 e (0,116**) em 2019, demonstrando que a agressão aumenta conforme a idade tanto no contexto escolar, como virtual. A variável *bullying* acadêmico (fator 8) da escala de clima escolar, foi positivamente associada com a idade em 2018 (0,076**) e (0,201**).

Não houve correlação significativa entre idade e vitimização no contexto escolar e virtual no ano de 2017, mas houve correlação positiva e significativa entre idade e vitimização em 2018 (0,152**) e (0,077*), e em 2019 (0,130**) e (0,192**). Também foi encontrada correção positiva e significativa entre idade e cybervitimização em 2018 (0,124**) e 2019 (0,082*). Entende-se que tanto no contexto escolar como no contexto virtual em 2018 e 2019, a vitimização aumentou conforme a idade dos participantes.

Houve correlação negativa entre a idade e as variáveis positivas do clima escolar. Para idade e relacionamento professor-aluno (-0,618**) em 2017, (-0,568**) em 2018 e (-0,546**) em 2019. Para idade e relacionamento aluno-aluno, (-0,423**) em 2017, (-0,379**) em 2018 e (-0,453**) em 2019. Para idade e segurança escolar, (-0,617**) em 2017, (-0,476**) em 2018, (-0,535**) em 2019. Para idade e equidade das regras, (-0,548**) em 2017, (-0,516**) em 2018 e (-0,529**). Para idade e engajamento acadêmico, (-0,670**) em 2017, (-0,528**) em 2018 e (-0,550**) em 2019. Para idade e clareza de expectativa (-0,498**) em 2017, (-0,377**) em 2018, e (-0,440**) em 2019. Para idade e respeito à diversidade (-0,431**) em 2017, (-0,399**) em 2018, e (-0,473**) em 2019.

Portanto, considerando os valores apresentados no teste de correlação de Pearson, a primeira hipótese levantada de que haveria correlação positiva e significativa entre a incidência de vitimização entre pares no contexto escolar e virtual e a percepção negativa do clima escolar foi corroborada.

A correlação entre agressão e vitimização foi (0,505**) em 2017, (0,504**) no início de 2018, (0,525**) no final de 2018, (0,499**) no início de 2019, (0,496**) no início de 2019, (0,270**) entre a agressão do início de 2018 e a vitimização do final de 2018, (0,353**) entre a vitimização do início de 2018 e a agressão do final de 2018, (0,297**) entre a agressão do início de 2019 e a vitimização do final de 2019, e (0,496**) entre a vitimização do início de 2019 e a vitimização do final de 2019.

Esses dados indicam que apesar de haver uma correlação fortemente significativa entre as variáveis de agressão e vitimização no mesmo período de coletas, ou no período do início e final de ano, não existe multicolinearidade perfeita. Portanto, é possível a realização de teste de regressão para prever a incidência do comportamento com tais variáveis.

A correlação entre agressão e cyber-agressão foi (0,429**) em 2017, (0,286**) e (0,472**) em 2018, e (0,332**) e (0,406**) em 2019. Entre agressão e cybervitimização (0,250**) em 2017, (0,218**) e (0,328**) em 2018, e (0,191**) e (0,257**) em 2019. Entre vitimação e cyber-agressão (0,292**), (0,234**) e (0,290**) em 2018, (0,158**) e (0,283**) em 2019. E entre vitimização e cybervitimização (0,495**) em 2017, (0,350**) e (0,532**) em 2018, e (0,309**) e (0,471**) em 2019.

Por meio desses resultados, pode-se verificar que há correlação positiva e significativa entre os comportamentos de agressão e vitimização no contexto escolar e virtual.

Em relação às variáveis do clima escolar, verifica-se que houve correlação negativa e significativa entre o relacionamento professor-aluno e agressão em 2017 (-0,339**), em 2018 (-0,419**) e (-0,289**), e em 2019 (-0,324**) e (-0,323**); vitimização em 2017 (-0,177**), em 2018 (-0,232**) e (-0,125**), e em 2019 (-0,227**) e (-0,238**); cyber-agressão em 2017 (-0,263**), (-0,139**) e (-0,194**); e cybervitimização em 2017 (-0,233**), em (-0,096**), e em 2019 (-0,161**).

Entre o relacionamento aluno-aluno e agressão em 2017 (-0,337**), em 2018 (-0,281**) e (-0,289**), e em 2019 (-0,317**) e (0,264**); vitimização em 2017 (-0,303**), em 2018 (-0,311**) e (-0,177**), e em 2019 (-0,360**) e (-0,279**); cyber-agressão em 2017 (-0,269**), 2018 (-0,089*), e 2019 (-0,108**); e cybervitimização em 2017 (-0,274**), em 2018 (-0,088*), e em 2019 (-0,110**).

Entre a segurança escolar e agressão em 2017 (-0,341**), em 2018 (-0,367**) e (0,268**), e em 2019 (-0,398**) e (-0,355**); vitimização em 2017 (-0,191**), em 2018 (-0,252**) e (-0,166**), e em 2019 (-0,269**) e (0,279**); cyber-agressão em 2017 (-0,283**), em 2018 (-0,175**), e 2019 (-0,176**); e cybervitimização em 2017 (-0,199**), em 2018 (-0,128**), e em 2019 (-0,149**).

Entre a equidade das regras e agressão em 2017 (-0,359**), em 2018 (-0,393**) e (-0,276**), e em 2019 (-0,377**) e (-0,356**); vitimização em 2017 (-0,206**), em 2018 (-0,201**) e (-0,129**), e em 2019 (-0,212**) e (0,239**); cyber-

agressão em 2017 (-0,311**), em 2018 (-0,179**), e em 2019 (-0,173**); e cybervitimização em 2017 (-0,249**), em 2018 (-0,112**), e em 2019 (-0,119**).

Entre o engajamento acadêmico e a agressão em 2017 (-0,388**), em 2018 (-0,348**) e (-0,229**), e em 2019 (-0,328**) e (-0,307**); vitimização em 2017 (-0,178**), em 2018 (-0,221**) e (-0,142**), e em 2019 (-0,204**) e (-0,221**); cyber-agressão em 2017 (-0,274**), em 2018 (-0,128**), e em 2019 (-0,162**); e cybervitimização em 2017 (-0,176**), em 2018 (-0,081*), e em 2019 (-0,098**).

Entre a clareza de expectativas e a agressão em 2017 (-0,255**), em 2018 (-0,252**) e (-0,209**), e em 2019 (-0,273**) e (-0,265**); vitimização em 2017 (-0,125**), em 2018 (-0,132**) e (-0,117**), e em 2019 (-0,131**) e (-0,184**); cyber-agressão em 2017 (-0,125**), em 2018 (-0,171**) e em 2019 (-0,153**); e cybervitimização em 2017 (-0,113*), em 2018 (-0,100**), e em 2019 (-0,120**).

Entre o respeito à diversidade e a agressão em 2017 (-0,322**), em 2018 (-0,351**) e (-0,228**), e em 2019 (-0,294**) e (-0,274**); vitimização em 2017 (-0,210**), em 2018 (-0,303**) e (-0,175**), e em 2019 (-0,246**) e (-0,201**); cyber-agressão em 2017 (-0,210**), em 2018 (-0,146**), e em 2019 (-0,152**); e cybervitimização em 2017 (-0,234**), em 2018 (-0,127**), e em 2019 (-0,136**).

As correlações negativas entre as variáveis do clima escolar e as variáveis de agressão e vitimização no contexto escolar e virtual, demonstram que quanto maior os índices de agressão e vitimização, pior é a percepção do clima escolar, enquanto a percepção de um clima escolar positivo está associado à uma redução dos índices de agressão e vitimização no contexto escolar e virtual.

Houve correlação positiva e significativa entre a percepção de *bullying* acadêmico e agressão em 2017 (0,146**), em 2018 (0,186**) e (0,150**), e em 2019 (0,192**) e (0,157**); vitimização em 2017 (0,297**), em 2018 (0,319**) e (0,207**), e em 2019 (0,285**) e (0,198**); cyber-agressão em 2017 (0,297**), e em 2018 (0,069); e cybervitimização em 2017 (0,175**), e em 2018 (0,136**). Não houve correlação significativa para cyber-agressão e cybervitimização em 2019.

Foi realizado um teste de correlação de Pearson entre as variáveis Agressão e Vitimização e Cyber-agressão e Cybervitimização e as variáveis de percepção das Práticas Educativas Maternas do IEP, com o objetivo de examinar a relação entre práticas educativas parentais e a incidência de vitimização entre pares no contexto escolar e virtual.

Tabela 9:**Correlação de Pearson para as variáveis Agressão e Práticas Educativas Maternas**

	2017	2018 A	2018 B	2019 A	2019 B	Monitoria Positiva	Comportamento Moral	Abuso Físico	Negligência	Monitoria Negativa	Punição Inconsistente	Disciplina Relaxada
2017	-											
2018 A	0,579**	-										
2018 B	0,553**	0,580**	-									
2019 A	0,460**	0,494**	0,597**	-								
2019 B	0,451**	0,447**	0,576**	0,573**	-							
Monitoria Positiva	-0,155**	-0,260**	-0,184**	-0,159**	-0,114**	-						
Comportamento Moral	-0,105**	-0,206**	-0,110**	-0,048	-0,032	0,643**	-					
Abuso Físico	0,150**	0,221**	0,117**	0,109**	0,045	-0,166**	-0,031	-				
Negligência	0,138**	0,157**	0,129**	0,130**	0,063	-0,419**	-0,248**	0,495**	-			
Monitoria Negativa	0,151**	0,215**	0,148**	0,154**	0,073*	-0,070*	0,023	0,415**	0,321**	-		
Punição Inconsistente	0,111**	0,135**	0,122**	0,087**	0,096**	0,270**	0,366**	0,325**	0,155**	0,292**	-	
Disciplina Relaxada	0,128**	0,147**	0,100**	0,078*	0,031	-0,221**	-0,073*	0,527**	0,504**	0,265**	0,258**	-

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

Tabela 10:**Correlação de Pearson para as variáveis Vitimização e Práticas Educativas Maternas**

	2017	2018 A	2018 B	2019 A	2019 B	Monitoria Positiva	Comportamento Moral	Abuso Físico	Negligência	Monitoria Negativa	Punição Inconsistente	Disciplina Relaxada
2017	-											
2018 A	0,466**	-										
2018 B	0,469**	0,500**	-									
2019 A	0,444**	0,415**	0,561**	-								
2019 B	0,359**	0,350**	0,527**	0,534**	-							
Monitoria Positiva	-0,008	-0,111**	-0,018	-0,036	-0,016	-						
Comportamento Moral	0,026	-0,045	0,044	0,045	0,063	0,643**	-					
Abuso Físico	0,143**	0,271**	0,137**	0,084*	0,140**	-0,166**	-0,031	-				
Negligência	0,188**	0,233**	0,135**	0,077	0,075*	-0,419**	-0,248**	0,495**	-			
Monitoria Negativa	0,130**	0,183**	0,111**	0,084*	0,074*	-0,070*	0,023	0,415**	0,321**	-		
Punição Inconsistente	0,144**	0,196**	0,196**	0,092**	0,148**	0,270**	0,366**	0,325**	0,155**	0,292**	-	
Disciplina Relaxada	0,180**	0,262**	0,195**	0,097**	0,098**	-0,221**	-0,073*	0,527**	0,504**	0,265**	0,258**	-

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

Tabela 11:**Correlação de Pearson para as variáveis Cyber-agressão e Práticas Educativas Maternas**

	2017	2018	2019	Monitoria Positiva	Comportamento Moral	Abuso Físico	Negligência	Monitoria Negativa	Punição Inconsistente	Disciplina Relaxada
2017	-									
2018	0,391**	-								
2019	0,212**	0,470**	-							
Monitoria Positiva	-0,158**	-0,097**	-0,099**	-						
Comportamento Moral	-0,107**	-0,086*	-0,084*	0,643**	-					
Abuso Físico	0,121**	0,032	0,041	-0,166**	-0,031	-				
Negligência	0,111**	0,091**	0,073*	-0,419**	-0,248**	0,495**	-			
Monitoria Negativa	0,142**	0,065	0,015	-0,070*	0,023	0,415**	0,321**	-		
Punição Inconsistente	0,044	0,042	0,050	0,270**	0,366**	0,325**	0,155**	0,292**	-	
Disciplina Relaxada	0,125**	0,039	0,061	-0,221**	-0,073*	0,527**	0,504**	0,265**	0,258**	-

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

Tabela 12:**Correlação de Pearson para as variáveis Cybervitimização e Práticas Educativas Maternas**

	2017	2018	2019	Monitoria Positiva	Comportamento Moral	Abuso Físico	Negligência	Monitoria Negativa	Punição Inconsistente	Disciplina Relaxada
2017	-									
2018	0,412**	-								
2019	,297**	,352**	-							
Monitoria Positiva	-,035	-,011	-,031	-						
Comportamento Moral	-,018	,023	,033	,643**	-					
Abuso Físico	,149**	,116**	,155**	-,166**	-,031	-				
Negligência	,165**	,139**	,114**	-,419**	-,248**	,495**	-			
Monitoria Negativa	,106**	,105**	,078*	-,070*	,023	,415**	,321**	-		
Punição Inconsistente	,133**	,174**	,141**	,270**	,366**	,325**	,155**	,292**	-	
Disciplina Relaxada	,165**	,121**	,134**	-,221**	-,073*	,527**	,504**	,265**	,258**	-

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

O resultado do teste Correlação de Pearson entre as variáveis de agressão e vitimização no contexto escolar e virtual e práticas educativas maternas, demonstrou que houve correlação negativa significativa entre as práticas educativas positivas maternas e agressão no contexto escolar e virtual.

Entre Monitoria Positiva e Agressão (-0,155**) em 2017, (-0,260**) e (-0,184**) em 2018, e (-0,159**) e (-0,114**) em 2019. Entre Monitoria Positiva e Cyber-agressão (-0,158**) em 2017, (-0,097**) em 2018 e (-0,099**) em 2019. Entre Comportamento Moral e Agressão (-0,105**) em 2017, (-0,206**) e (-0,110**) em 2018. E entre Comportamento Moral e Cyber-agressão (-0,107**) em 2017, (-0,086*) em 2018 e (-0,084*) em 2019.

Houve somente uma correlação significativa entre práticas educativas positivas maternas e vitimização no contexto escolar na coleta realizada em 2018, a qual foi negativa (-0,111**).

Em relação às práticas educativas negativas, houve correlação positiva entre as cinco práticas e a agressão no contexto escolar em quatro das cinco coletas. Entre Abuso Físico e Agressão (0,150**) em 2017, (0,221**) e (0,117**) em 2018, e (0,109**) em 2019. Entre Negligência e Agressão (0,138**) em 2017, (0,157**) e (0,129**) em 2018, e (0,130**) em 2019. Entre Monitoria Negativa e Agressão (0,151**) em 2017, (0,215**) e (0,148**) em 2018, e (0,154**) e (0,073*) em 2019. Entre Punição Inconsistente e Agressão (0,111**) em 2017, (0,135**) e (0,122**) em 2018, (0,087**) e (0,096**) em 2019. E entre Disciplina Relaxada e Agressão (0,128**) em 2017, (0,147**) e (0,100**) em 2018, e (0,078*) em 2019.

Para Cyber-agressão houve correlação positiva significativa entre Abuso Físico e Cyber-agressão (0,121**) em 2017. Entre Negligência e Cyber-agressão (0,111**) em 2017, (0,091**) em 2018 e (0,073*) em 2019. Entre Monitoria Negativa e Cyber-agressão (0,142**) em 2018. E entre Disciplina Relaxada e Cyber-agressão (0,125**).

Esses resultados demonstram que as práticas educativas maternas, positivas e negativas, estão relacionadas de maneira significativa à incidência de agressão no contexto escolar. Porém, para a agressão no contexto virtual, a Negligência materna é o fator que está mais se relacionado.

A vitimização no contexto escolar e virtual apresenta-se positivamente relacionada às práticas educativas negativas maternas em todas as coletas de dados.

A correlação entre Abuso Físico e Vitimização foi (0,143**) em 2017, (0,271**) e (0,137**) em 2018, (0,084*) e (0,140**) em 2019. Entre Negligência e Vitimização

(0,188**) em 2017, (0,233**) e (0,135**) em 2018, e (0,077*) e (0,075*) em 2019. Entre Monitoria Negativa e Vitimização (0,130*) em 2017, (0,183*) e (0,111*) em 2018, e (0,084*) e (0,074)* em 2019. Entre Punição Inconsistente e Vitimização (0,144**), (0,196**) e (0,196**) em 2018, e (0,092**) e (0,148**) em 2019. E entre Disciplina Relaxada e Vitimização (0,180**) em 2017, (0,262**) e (0,195**) em 2018, (0,097**) e (0,098**) em 2019.

A correlação entre Abuso Físico e Cybervitimização foi (0,149**) em 2017, (0,116**) em 2018, e (0,155**) em 2019. Entre Negligência e Cybervitimização (0,165**) em 2017, (0,139**) em 2018, (0,114**) em 2019. Entre Monitoria Negativa e Cybervitimização (0,133**) em 2017, (0,174**) em 2018 e (0,141**) em 2019. E entre Disciplina Relaxada e Cybervitimização (0,165**) em 2017, (0,121**) em 2018, e (0,134**) em 2019.

Apesar de não haver correlação significativa das práticas maternas positivas para as variáveis de vitimização no contexto escolar e virtual, houve correlação significativa positiva entre vitimização e práticas educativas negativas maternas.

Desse modo, a Hipótese 2 levantada para esse estudo, na qual os índices de vitimização e agressão seriam mais elevados entre os estudantes cujas práticas educativas maternas apresentarem índice negativo mais elevado, foi corroborada no teste de correlação de Pearson.

Tabela 13:

Correlação de Pearson para Percepção do Clima Escolar em 2017 e Práticas Educativas Maternas Negativas

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	Abuso Físico	Negligência	Monitoria Negativa	Punição Inconsistente	Disciplina Relaxada
F1													
F2	0,492**												
F3	,684**	,547**											
F4	,656**	,517**	,618**										
F5	,614**	,615**	,635**	,598**									
F6	,550**	,388**	,567**	,545**	,521**								
F7	,598**	,578**	,566**	,524**	,536**	,475**							
F8	,015	-,177**	-,035	,028	-,066	,062	-,051						
Abuso Físico	-,133**	-,105*	-,093*	-,091*	-,058	,009	-,056	,024					
Negligência	-,099*	-,076	-,046	-,074	-,028	-,014	-,073	,040	,495**				
Monitoria Negativa	-,075	-,053	-,044	-,039	,021	-,017	-,080	,074	,415**	,321**			
Punição Inconsistente	,029	-,081	-,047	-,008	-,054	,026	,028	,112*	,325**	,155**	,292**		
Disciplina Relaxada	-,007	,001	,041	,028	,102*	,104*	,031	,037	,527**	,504**	,265**	,258**	

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

Tabela 14:

Correlação de Pearson para Percepção do Clima Escolar em 2018 e Práticas Educativas Maternas Negativas

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	Abuso Físico	Negligência	Monitoria Negativa	Punição Inconsistente	Disciplina Relaxada
F1	-												
F2	0,514**	-											
F3	0,708**	0,581**	-										
F4	0,732**	0,510**	0,682**	-									
F5	0,625**	0,629**	0,618**	0,626**	-								
F6	0,569**	0,405**	0,561**	0,597**	0,522**	-							
F7	0,670**	0,607**	0,625**	0,599**	0,599**	0,540**	-						
F8	-0,044	-0,254**	-0,115**	-0,045	-0,130**	0,068*	-0,122**	-					
Abuso Físico	-,107**	-,090**	-,145**	-,146**	-,058*	-,077**	-,107**	,084**					
Negligência	-,164**	-,111**	-,169**	-,158**	-0,055	-,088**	-,166**	,068*	,495**				
Monitoria Negativa	-,059*	,019	-,061*	-,097**	,004	-,058*	-0,045	,025	,415**	,321**			
Punição Inconsistente	-,063*	-,104**	-,074**	-,069*	-0,039	-0,021	-,059*	,127**	,325**	,155**	,292**		
Disciplina Relaxada	-0,018	-,081**	-0,048	-0,038	,034	-0,032	-0,054	,068*	,527**	,504**	,265**	,258**	

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

Tabela 15:

Correlação de Pearson para Percepção do Clima Escolar em 2019 e Práticas Educativas Maternas Negativas

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	Abuso Físico	Negligência	Monitoria Negativa	Punição Inconsistente	Disciplina Relaxada
F1	-												
F2	0,514**	-											
F3	0,708**	0,581**	-										
F4	0,732**	0,510**	0,682**	-									
F5	0,625**	0,629**	0,618**	0,626**	-								
F6	0,569**	0,405**	0,561**	0,597**	0,522**	-							
F7	0,670**	0,607**	0,625**	0,599**	0,599**	0,540**	-						
F8	-0,044	-0,254**	-0,115**	-0,045	-0,130**	0,068*	-0,122**	-					
Abuso Físico	-0,107**	-0,090**	-0,145**	-0,146**	-0,058*	-0,077**	-0,107**	0,084**	-				
Negligência	-0,164**	-0,111**	-0,169**	-0,158**	-0,055	-0,088**	-0,166**	0,068*	0,495**	-			
Monitoria Negativa	-0,059*	0,019	-0,061*	-0,097**	0,004	-0,058*	-0,045	0,025	0,415**	0,321**	-		
Punição Inconsistente	-0,063*	-0,104**	-0,074**	-0,069*	-0,039	-0,021	-0,059*	0,127**	0,325**	0,155**	0,292**	-	
Disciplina Relaxada	-0,018	-0,081**	-0,048	-0,038	0,034	-0,032	-0,054	0,068*	0,527**	0,504**	0,265**	0,258**	-

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

O teste de Correlação entre a Percepção de Clima Escolar e Práticas Educativas Negativas Maternas, demonstrou que houve correlação negativa significativamente no ano de 2018.

As correlações significativas foram entre Abuso Físico e Relacionamento Professor-Aluno (-0,133*) em 2017 e (-0,107**) em 2018. Entre Abuso Físico e Relacionamento Aluno-Aluno (-0,105*) em 2017 e (-0,90**) em 2018. Entre Abuso Físico e Segurança Escolar (-0,93*) em 2017 e (-0,145**) em 2018. Entre Abuso Físico e Equidade das Regras (0,91*) em 2017 e (-0,146**) em 2018. Entre Abuso Físico e Engajamento Acadêmico (-0,58*) em 2018. Entre Abuso Físico e Clareza de Expectativas (-0,77**) em 2018. Entre Abuso Físico e Respeito à Diversidade (-0,107**) em 2018. E entre Abuso Físico e *Bullying* Acadêmico (0,84**) em 2018.

Também foram observadas correlações significativas entre Negligência e Relacionamento Professor-Aluno (-0,99*) em 2017 e (-0,164**) em 2018. Entre Negligência e Relacionamento Aluno-Aluno (-0,111**) em 2018. Entre Negligência e Segurança Escolar (-0,169**) em 2018. Entre Negligência e Equidade das Regras (-0,158**) em 2018. Entre Negligência e Clareza de Expectativas (-0,88**) em 2018. Entre Negligência e Respeito à Diversidade (-0,166**). E entre Negligência e *Bullying* Acadêmico (0,68*).

A Monitoria Negativa apresentou correlação significativa para as variáveis do clima escolar em 2018, para Relacionamento Professor-Aluno (-0,59*), Segurança Escolar (-0,61*), Equidade das Regras (-0,97**), e Clareza de Expectativas (-0,58*). Assim também a Punição Inconsistente em 2018, para Relacionamento Professor-Aluno (-0,63*), Relacionamento Aluno-Aluno (0,104**), Segurança Escolar (-0,74**), Equidade das Regras (-0,69*), Respeito à Diversidade (-0,59*), e *Bullying* Acadêmico (0,127**). A Disciplina Relaxada apenas esteve relacionada à variável Relacionamento Aluno-Aluno em 2018 (-0,81**).

Esses resultados indicam que a percepção positiva de clima escolar está negativamente relacionada às práticas educativas negativas maternas, ou seja, quanto melhor a percepção do clima escolar, menos práticas educativas negativas maternas ocorrem. Também pode-se inferir que quanto mais práticas educativas maternas negativas ocorrem, maior é a percepção negativa do clima escolar.

Dessa maneira, pode-se observar que os resultados corroboram a Hipótese 3 dessa pesquisa, a qual diz que haveria maior percepção negativa de clima escolar entre alunos cujos índices de práticas educativas maternas forem mais elevados.

5.1.3 Teste de Comparação de Médias *t* de Student

O Teste *t* de Student foi realizado para comparar as diferenças encontradas por sexo (femino e masculino) para as variáveis de Agressão, Vitimização, Cyberagressão e Cybervitimização. Porém após a realização do teste, não foram encontrados escores significativos a nível $p < (0,05^*)$. Isso significa que não foram encontradas diferenças por sexo em relação à agressão e vitimização no ambiente escolar e virtual em nenhuma das cinco coletas.

5.1.4 Teste de Comparação de Médias *One Way ANOVA*

Foi realizada a Comparação de Médias *One Way ANOVA* com o teste post hoc de Tukey em relação à variável cor, raça ou etnia, a fim de verificar se existe alguma diferença das médias de Agressão, Vitimização, Cyberagressão, Cybervitimização e Variáveis do Clima Escolar em função da Cor, Raça ou Etnia. Porém, não foram encontradas diferenças significativas, indicando que nesta pesquisa, tal variável não exerceu influência no comportamento dos participantes.

Além disso, o teste de comparação de média *One Way ANOVA* foi usado para verificar se houve diferença significativa entre os escores médios de Agressão e Vitimização nas cinco coletas por série de ensino, a fim de testar a Hipótese 4, na qual os índices de vitimização e Agressão serão significativamente mais elevados no 9º ano do Ensino Fundamental, por tratar-se de ano de transição. Esses dados estão apresentados na tabela 16.

Tabela 16:

Escores médios de Agressão e vitimização em relação à Série de Ensino nas Cinco Ondas.

	3ºEF	4ºEF	5º EF	6º EF	7º EF	8ºEF	9ºEF	1ºEM	2ºEM	3ºEM	F	g.l.	P
2017	0,4040 ^a	0,4098 ^a	0,4828 ^a	0,5304 ^a	0,6622 ^b	0,8367 ^{b,c}	0,9654 ^c	0,7938 ^{b,c}	0,7410 ^{b,c}	0,8500 ^{b,c}	15,896	9	0,000
2018A	0,2020 ^a	0,3557 ^{a,b}	0,3309 ^{a,b}	0,4528 ^b	0,4801 ^b	0,8173 ^c	0,7146 ^c	1,0246 ^d	0,8615 ^{c,d}	0,6869 ^c	33,324	9	0,000
Agressão	2018B	0,3502 ^a	0,4529 ^a	0,4519 ^a	0,4221 ^a	0,4767 ^a	0,7516 ^b	0,8198 ^b	0,7020 ^b	0,4647 ^b	12,933	9	0,000
2019A	0,1971 ^a	0,3156 ^a	0,4779 ^b	0,3605 ^a	0,4237 ^b	0,5274 ^b	0,8072 ^c	0,7118 ^c	0,6895 ^b	0,5779 ^b	18,986	9	0,000
2019B	0,1977 ^a	0,3032 ^{a,b,d}	0,3843 ^{c,d}	0,4105 ^{c,d}	0,5112 ^{e,d,e}	0,4561 ^{b,c,f}	0,6779 ^e	0,6147 ^{e,f}	0,6773 ^f	0,5817 ^{d,e}	15,960	9	0,000
2017	0,8528	0,8139	0,8610	0,8902	0,9734	0,8687	1,0962	0,8371	0,8214	0,8648	1,743	9	0,000
2018A	0,7010 ^a	0,7634 ^{a,b}	0,5602 ^{a,b}	0,7846 ^{a,b}	0,7363 ^{a,b}	0,9783 ^b	0,9031 ^{a,b}	1,0728 ^c	0,9760 ^b	0,8170 ^b	6,736	9	0,000
Vitimização	2018B	0,7594 ^a	0,7043 ^a	0,7865 ^{a,b}	0,7730 ^{a,b}	0,7274 ^a	0,9826 ^{a,c}	0,8931 ^a	1,0392 ^b	0,6481 ^a	3,780	9	0,000
2019A	0,5487 ^a	0,6879 ^{a,b,c}	0,6879 ^{a,b}	0,5872 ^{a,b}	0,7914 ^b	0,7509 ^{a,b}	0,9110 ^c	0,8206 ^{a,b,c}	0,7895 ^{a,b,c}	0,8401 ^{a,b,c}	4,361	9	0,000
2019B	0,4887 ^a	0,631 ^{a,b,c}	0,5815 ^{a,b}	0,6552 ^{a,b,c}	0,8012 ^{b,c,d}	0,7429 ^{a,b,c,d}	0,9201 ^d	0,8667 ^{c,d}	0,7898 ^{b,c,d}	0,7698 ^{b,c,d}	5,863	9	0,000

Nota. Nas linhas, as médias seguidas por letras distintas diferem significativamente entre si pelo teste post hoc de Tukey com nível p menor que 0,05.

Na Coleta 1 (2017), observou-se que o 9º ano apresentou média de agressão significativamente mais elevada em relação ao 3º ano (0,56135**), 4º ano (0,55560**), 5º ano (0,48255**), 6º ano (0,43498**) e 7º ano (0,30318**) do ensino fundamental.

Na Coleta 2 (2018A), o 9º ano também apresentou média de agressão significativamente mais elevada em relação ao 3º ano (0,3588**), 4º ano (0,3588**), 5º ano (0,38370**), 6º (0,26178**), 7º ano (0,23447**), mas esse índice se manteve apenas em relação ao 3º ano (0,32896**) e ao 6º ano (0,25706**) na coleta 3 (2018B).

Na Coleta 4 (2019A), o 9º ano apresentou média de agressão significativamente mais elevada em relação ao 3º ano (0,61014**), 4º ano (0,49155**), 5º ano (0,32933**), 6º ano (0,44673**), 7º ano (0,38345**), 8º ano (0,27979**) do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio (0,22929**).

Na Coleta 5 (2019B), o 9º ano apresentou média de agressão significativamente mais elevada em relação ao 3º ano (0,48012**), 4º ano (0,37466**), 5º ano (0,29352**), 6º ano (0,26738**) e 8º ano (0,22177**).

Na Coleta 2 (2018A), observou-se que o 1º ano EM apresentou média de agressão significativamente mais elevada em relação a todos os anos de ensino com exceção do 2º ano do Ensino Médio, de modo que, 3º ano EF (0,82260**), 4º ano (0,66890**), 5º ano (0,69372**), 6º ano (0,57180**), 7º ano (0,54449**), 8º ano (0,20730*), 9º ano (0,31002**) e 3º ano EM (0,3372**). Esse índice se manteve na Coleta 3 (2018B), para o 1º ano EM, cujas médias foram mais elevadas em relação ao 3º ano EF (0,46969**), 4º ano (0,36696**), 5º ano (0,36795**), 6º ano (0,39779**), 7º ano (0,34316**) e 3º ano EM (0,35514**).

Verifica-se, portanto, que o 9º ano apresentou médias significativamente mais elevadas do que todas as séries abaixo em todas as coletas, porém nas coletas realizadas no ano de 2018, o 1º ano do EM apresentou média significativamente mais elevada do que todos os anos, inclusive o 9º.

Desse modo, entende-se que a hipótese 4 que apontava que os índices de vitimização e agressão seriam significativamente mais elevados no 9º ano do ensino fundamental, por se tratar-se de ano de transição, foi parcialmente corroborada. Primeiramente, o 9º ano tem a média mais elevada em relação aos anos anteriores de ensino, mas mantém médias iguais ou inferior em relação às séries superiores. Segundo, apesar de no ano de 2018, ter sido observado que o 1º ano de ensino médio obteve médias mais elevadas que todos os anos de ensino com exceção do 2º ano

do ensino médio, essa série também pode ser considerada ano de transição, portanto, apoia parcialmente a hipótese 4.

5.1.5 Regressão Linear Múltipla

Uma regressão múltipla foi conduzida com a agressão como variável dependente e com Idade, Sexo, Clima Escolar e Vitimização como variáveis preditoras. Tais dados podem ser visualizados nas Tabelas 17, 18, 19, 20 e 21 que contém o Resumo do Modelo de Regressão para as coletas 2017, 2018A, 2018B, 2019A, 2019B.

Tabela 17:

Resumo do Modelo de Regressão para Agressão na Coleta 2017

Modelo	R^2	R^2 ajustado	Alteração de F	Sig
1	0,172	0,169	67,528	0,000
2	0,196	0,191	39,437	0,000
3	0,374	0,369	77,430	0,000

Nota. N = 654

O primeiro modelo demonstrou que a idade e o sexo predizem a agressão (2017) $B = 0,998$, S.E. = 0,064 $t(654) = 15,554$ $p < 0,000$, [0,872; 1,123]. O modelo foi significativo ($F = 67,528$, $p < 0,000$) e explicou 17,2% da variabilidade nos dados de agressão em função da idade e do sexo.

No segundo modelo, a variável clima escolar (2017) foi adicionada como preditora da agressão (2017) $B = 1,085$, S.E. = 0,069 $t(654) = 15,832$ $p < 0,000$, [0,950; 1,219]. O modelo foi significativo ($F = 39,437$, $p < 0,000$) e explicou 19,6% da variabilidade nos dados de agressão (2017) em função do clima escolar juntamente com a idade e sexo.

No terceiro modelo foi acrescentada a variável vitimização (2017) como preditora da agressão (2017) $B = 0,676$, S.E. = 0,068 $t(654) = 10,007$ $p < 0,000$, [0,543; 0,809]. O modelo foi significativo ($F = 77,430$, $p < 0,000$). Nesse modelo a vitimização em 2017, juntamente com o clima escolar, a idade e o sexo, explicam 37,4% da variabilidade de agressão (2017).

Tabela 18:*Resumo do Modelo de Regressão para Agressão na Coleta 2018.A*

Modelo	R^2	R^2 ajustado	Alteração de F	Sig
1	0,129	0,126	58,970	0,000
2	0,179	0,175	24,594	0,000
3	0,368	0,364	237,822	0,000
4	0,484	0,480	178,912	0,000

Nota. N = 804

No primeiro modelo, foi demonstrado que a idade e o sexo predizem a agressão (2018.A) $B = 0,923$, S.E. = 0,063 $t(804) = 14,576$ $p < 0,000$, [0,799; 1,047]. O modelo foi significativo ($F = 58,970$, $p < 0,000$) e explicou 12,9% da variabilidade nos dados de agressão em função da idade e do sexo.

No segundo modelo, a variável clima escolar (2018) ajudou a prever a Agressão (2018.A) $B = 0,910$, S.E. = 0,064 $t(804) = 43,523$ $p < 0,000$, [0,785; 1,036]. O modelo foi significativo ($F = 43,523$, $p < 0,000$) e explicou 17,9% da variabilidade nos dados de agressão (2018.A) em função do clima escolar juntamente com a idade e sexo.

No terceiro modelo foi acrescentada a variável vitimização (2018.A) como preditoras da agressão (2018.A) $B = 0,506$, S.E. = 0,060 $t(804) = 8,411$ $p < 0,000$, [0,388; 0,624]. O modelo foi significativo ($F = 92,729$, $p < 0,000$). Nesse modelo a vitimização em 2017, juntamente com o clima escolar, a idade e o sexo, explicam 36,8% da variabilidade de agressão (2018.A).

No quarto modelo foi acrescentada a variável agressão (2017) como preditoras da agressão (2018.A) $B = 0,240$, S.E. = 0,058 $t(804) = p < 0,000$, [0,127; 0,353]. O modelo foi significativo ($F = 124,364$, $p < 0,000$). Nesse modelo a agressão (2017), juntamente com o clima escolar, a idade e o sexo, explicam 48,4% da variabilidade de agressão (2018.A).

Assim, o modelo 4 é o que melhor explica a agressão em 2018 coleta A.

Tabela 19:*Resumo do Modelo de Regressão para Agressão na Coleta 2018.B*

Modelo	R^2	R^2 ajustado	Alteração de F	Sig
1	0,116	0,114	63,456	0,000
2	0,141	0,138	14,356	0,000
3	0,369	0,366	349,383	0,000
4	0,501	0,497	254,874	0,000

Nota. N = 802

O primeiro modelo demonstrou que a idade e o sexo predizem a agressão (2018.B) $B = 0,911$, S.E. = 0,050 $t(802) = 18,158$ $p < 0,000$, [0,813; 1,010]. O modelo foi significativo ($F = 63,456$, $p < 0,000$) e explicou 11,6% da variabilidade nos dados de agressão (2018.B) em função da idade e do sexo.

O segundo modelo demonstrou que o clima escolar (2018) ajudou a prever a agressão (2018.B) $B = 1,029$, S.E. = 0,065 $t(802) = 15,943$ $p < 0,000$, [0,902; 1,155]. O modelo foi significativo ($F = 39,779$, $p < 0,000$) e explicou 14,1% da variabilidade nos dados de agressão (2018.B) em função do clima escolar juntamente com a idade e sexo.

O terceiro modelo demonstrou que a variável vitimização (2018.B) foi preditoras da agressão (2018.A) $B = 0,585$, S.E. = 0,064 $t(802) = 9,211$ $p < 0,000$, [0,460; 0,710]. O modelo foi significativo ($F = 113,141$, $p < 0,000$). Nesse modelo a vitimização em 2017, juntamente com o clima escolar, a idade e o sexo, explicam 36,9% da variabilidade de agressão (2018.B).

O quarto modelo demonstrou que a variável agressão (2018.A) como preditoras da agressão (2018.B) $B = 0,302$, S.E. = 0,061 $t(802) = p < 0,000$, [0,182; 0,423]. O modelo foi significativo ($F = 161,491$, $p < 0,000$). Nesse modelo a agressão (2018.A), juntamente com o clima escolar, a idade e o sexo, explicam 50,1% da variabilidade de agressão (2018.B).

Verifica-se, portanto, que o modelo 4 é o que melhor explica a agressão em 2018 coleta B.

Tabela 20:*Resumo do Modelo de Regressão para Agressão na Coleta 2019.A*

Modelo	R^2	R^2 ajustado	Alteração de F	Sig
1	0,088	0,086	63,456	0,000
2	0,134	0,130	14,356	0,000
3	0,337	0,333	349,383	0,000
4	0,492	0,488	254,874	0,000

Nota. N = 814

No primeiro modelo, a idade e o sexo predizem a agressão (2019.A) $B = 0,732$, S.E. = 0,058 $t(814) = 12,674$ $p < 0,000$, [0,619; 0,845]. O modelo foi significativo ($F = 39,032$, $p < 0,000$) e explicou 8,6% da variabilidade nos dados de agressão (2019.A) em função da idade e do sexo.

No segundo modelo, foi incluída a variável clima escolar (2019) como preditor de agressão (2019.A) $B = 0,830$, S.E. = 0,060 $t(814) = 13,863$ $p < 0,000$, [0,713; 0,948]. O modelo foi significativo ($F = 31,240$, $p < 0,000$) e explicou 13,4% da variabilidade nos dados de agressão (2019.A) em função do clima escolar juntamente com a idade e sexo.

No terceiro modelo, a variável vitimização (2019.A) foi preditora da agressão (2019.A) $B = 0,515$, S.E. = 0,056 $t(814) = 9,168$ $p < 0,000$, [0,405; 0,625]. O modelo foi significativo ($F = 82,100$, $p < 0,000$). Nesse modelo a vitimização (2019.A), juntamente com o clima escolar, a idade e o sexo, explicam 33,7% da variabilidade de agressão (2019.A).

O quarto modelo demonstrou que a variável agressão (2018.B) foi preditora da agressão (2019.A) $B = 0,208$, S.E. = 0,053 $t(802) = 3,923$ $p < 0,000$, [0,104; 0,312]. O modelo foi significativo ($F = 130,139$, $p < 0,000$). Nesse modelo a agressão (2018.B), juntamente com o clima escolar, a idade e o sexo, explicam 49,2% da variabilidade de agressão (2019.A).

Verifica-se, portanto, que o modelo 4 é o que melhor explica a agressão em 2019 coleta A.

Tabela 21:*Resumo do Modelo de Regressão para Agressão na Coleta 2019.A*

Modelo	R^2	R^2 ajustado	Alteração de F	Sig
1	0,084	0,081	31,268	0,000
2	0,105	0,100	8,058	0,000
3	0,335	0,330	234,052	0,000
4	0,478	0,474	186,778	0,000
5	0,516	0,511	53,142	0,000

Nota. N = 685

O primeiro modelo demonstrou que a idade e o sexo predizem a agressão (2019.B) $B = 0,673$, S.E. = 0,054 $t(685) = 12,412$ $p < 0,000$, [0,567; 0,780]. O modelo foi significativo ($F = 31,268$, $p < 0,000$) e explicou 8,4% da variabilidade nos dados de agressão (2019.B) em função da idade e do sexo.

No segundo modelo, foi incluída a variável clima escolar (2019) como preditor de agressão (2019.B) $B = 0,722$, S.E. = 0,057 $t(685) = 12,692$ $p < 0,000$, [0,610; 0,834]. O modelo foi significativo ($F = 19,986$, $p < 0,000$) e explicou 10,5% da variabilidade nos dados de agressão (2019.B) em função do clima escolar juntamente com a idade e sexo

No terceiro modelo, a variável vitimização (2019.B) foi preditora da agressão (2019.B) $B = 0,460$, S.E. = 0,052 $t(685) = 8,856$ $p < 0,000$, [0,358; 0,562]. O modelo foi significativo ($F = 68,279$, $p < 0,000$). Nesse modelo a vitimização (2019.B), juntamente com o clima escolar, a idade e o sexo, explicam 33,5% da variabilidade de agressão (2019.B).

No quarto modelo foi demonstrado que a variável agressão (2019.A) foi preditora da agressão (2019.B) $B = 0,208$, S.E. = 0,053 $t(685) = 4,279$ $p < 0,000$, [0,104; 0,312]. O modelo foi significativo ($F = 130,139$, $p < 0,000$). Nesse modelo a agressão (2019.A), juntamente com o clima escolar, a idade e o sexo, explicam 47,8% da variabilidade de agressão (2019.B).

Por fim, o quinto modelo incluiu a variável agressão (2018.B) como preditora da agressão (2019.A) $B = 0,133$, S.E. = 0,049 $t(685) = 2,715$ $p < 0,000$, [0,037; 0,229]. O modelo foi significativo ($F = 103,218$, $p < 0,000$). Nesse modelo a agressão (2018.B), juntamente com o clima escolar, a idade e o sexo, explicam 51,6% da variabilidade de agressão (2019.A). Verifica-se, portanto, que o modelo 5 é o que melhor explica a agressão em 2019 coleta B.

É possível observar em todas as análises de regressão que a variável que melhor explica o envolvimento em agressão é o envolvimento anterior em comportamento de agressão. Porém, deve-se verificar que o comportamento de vitimização também ajudou a prever os modelos de regressão. Isto demonstra que os tais participantes eram vítimas-agressoras.

Também foi conduzida uma regressão múltipla com a variável vitimização como variável dependente e com Idade, Sexo, Clima Escolar e Agressão como variáveis preditoras. Tais dados podem ser visualizados nas Tabelas 22, 23, 24, 25 e 26 que contém o Resumo do Modelo de Regressão para as coletas 2017, 2018A, 2018B, 2019A, 2019B.

Tabela 22:

Resumo do Modelo de Regressão para Vitimização na Coleta 2017

Modelo	R^2	R^2 ajustado	Alteração de F	Sig
1	0,011	0,008	3,780	0,023
2	0,079	0,073	23,792	0,000
3	0,283	0,278	184,743	0,000

Nota. N = 654

O primeiro modelo demonstrou que a idade e o sexo predizem a vitimização (2017) $B = 1,044$, S.E. = 0,087 $t(654) = 11,987$ $p < 0,000$, [0,873; 1,215]. O modelo foi significativo ($F = 3,268$, $p < 0,023$) e explicou apenas 0,8% da variabilidade nos dados de vitimização (2017) em função da idade e do sexo.

No segundo modelo, foi incluída a variável clima escolar (2019) como preditor de vitimização (2017) $B = 1,154$, S.E. = 0,091 $t(654) = 12,666$ $p < 0,000$, [0,975;

1,333]. O modelo foi significativo ($F = 13,918$, $p < 0,000$) e explicou 7,9% da variabilidade nos dados de vitimização (2017) em função do clima escolar juntamente com a idade e sexo.

No terceiro modelo, a variável agressão (2017) foi preditora da vitimização (2017) $B = 0,475$, S.E. = 0,095 $t(654) = 5,012$ $p < 0,000$, [0,289; 0,660]. O modelo foi significativo ($F = 51,236$, $p < 0,000$). Nesse modelo a agressão (2017), juntamente com o clima escolar, a idade e o sexo, explicam 27,8% da variabilidade de vitimização (2017).

Tabela 23:

Resumo do Modelo de Regressão para Vitimização na Coleta 2018.A

Modelo	R^2	R^2 ajustado	Alteração de F	Sig
1	0,021	0,018	8,375	0,000
2	0,087	0,082	28,815	0,000
3	0,297	0,292	237,822	0,000
4	0,396	0,392	131,341	0,000

Nota. N = 802

O primeiro modelo demonstrou que a idade e o sexo predizem a vitimização (2018.A) $B = 0,938$, S.E. = 0,075 $t(802) = 12,504$ $p < 0,000$, [0,791; 1,085]. O modelo foi significativo ($F = 8,375$, $p < 0,000$) e explicou apenas 1,8% da variabilidade nos dados de vitimização (2018.A) em função da idade e do sexo.

O segundo modelo incluiu a variável clima escolar (2019) como preditor de vitimização (2018.A) $B = 1,090$, S.E. = 0,076 $t(802) = 14,331$ $p < 0,000$, [0,941; 1,240]. O modelo foi significativo ($F = 18,887$, $p < 0,000$) e explicou 8,2% da variabilidade nos dados de vitimização (2018.A) em função do clima escolar juntamente com a idade e sexo.

O terceiro modelo incluiu a variável agressão (2017) como preditor da vitimização (2018.A) $B = 0,509$, S.E. = 0,077 $t(802) = 6,629$ $p < 0,000$, [0,358; 0,659]. O modelo foi significativo ($F = 67,123$, $p < 0,000$). Nesse modelo a agressão (2018.A),

juntamente com o clima escolar, a idade e o sexo, explicam 29,2% da variabilidade de vitimização (2018.A).

O quarto modelo incluiu a variável vitimização (2017) como preditora da vitimização (2018.A) $B = 0,239$, S.E. = 0,075 $t(802) = 3,187$ $p < 0,000$, [0,092; 0,386]. O modelo foi significativo ($F = 87,024$, $p < 0,000$). Nesse modelo a vitimização (2017), juntamente com o clima escolar, a idade e o sexo, explicam 39,2% da variabilidade de vitimização (2018.A).

Pode-se perceber que o Modelo 4 é o que melhor explica a variabilidade de vitimização no início de 2018.

Tabela 24:

Resumo do Modelo de Regressão para Vitimização na Coleta 2018.B

Modelo	R^2	R^2 ajustado	Alteração de F	Sig
1	0,010	0,007	3,163	0,043
2	0,053	0,047	14,455	0,000
3	0,365	0,360	310,832	0,000
4	0,470	0,465	124,685	0,000

Nota. N = 638

No primeiro modelo, a idade e o sexo predizem a vitimização (2018.B) $B = 0,894$, S.E. = 0,085 $t(638) = 10,565$ $p < 0,000$, [0,728; 1,060]. O modelo foi significativo ($F = 3,163$, $p < 0,000$) e explicou apenas 1,0% da variabilidade nos dados de vitimização (2018.B) em função da idade e do sexo.

No segundo modelo, foi incluído a variável clima escolar (2019) como preditor de vitimização (2018.B) $B = 1,020$, S.E. = 0,087 $t(638) = 11,758$ $p < 0,000$, [0,850; 1,190]. O modelo foi significativo ($F = 8,876$, $p < 0,000$) e explicou apenas 4,7% da variabilidade nos dados de vitimização (2018.B) em função do clima escolar juntamente com a idade e sexo.

No terceiro modelo, a variável agressão (2018.B) foi incluída como preditor da vitimização (2018.A) $B = 0,237$, S.E. = 0,084 $t(638) = 2,821$ $p < 0,000$, [0,072; 0,401]. O modelo foi significativo ($F = 72,743$, $p < 0,000$). Nesse modelo a agressão (2018.B),

juntamente com o clima escolar, a idade e o sexo, explicam 36,0% da variabilidade de vitimização (2018.B).

No quarto modelo, incluiu-se a variável vitimização (2018.A) como preditor da vitimização (2018.B) $B = 0,003$, S.E. = 0,079 $t(638) = 0,039$ $p < 0,000$, [-0,153; 0,159]. O modelo foi significativo ($F = 93,263$, $p < 0,000$). Nesse modelo a vitimização (2018.A), juntamente com o clima escolar, a idade e o sexo, explicam 46,5% da variabilidade de vitimização (2018.B).

Esses dados indicam que o Modelo 4 é o que melhor explica a variabilidade de vitimização no final de 2018.

Tabela 25:

Resumo do Modelo de Regressão para Vitimização na Coleta 2019.A

Modelo	R^2	R^2 ajustado	Alteração de F	Sig
1	0,016	0,013	6,521	0,002
2	0,056	0,051	17,026	0,000
3	0,277	0,273	247,471	0,000
4	0,440	0,436	235,701	0,000

Nota. N = 814

O primeiro modelo demonstrou que a idade e o sexo predizem a vitimização (2019.A) $B = 0,697$, S.E. = 0,072 $t(814) = 9,675$ $p < 0,000$, [0,556; 0,839]. O modelo foi significativo ($F = 6,521$, $p < 0,000$) e explicou apenas 1,6% da variabilidade nos dados de vitimização (2019.A) em função da idade e do sexo.

O segundo modelo incluiu a variável clima escolar (2019) como preditor de vitimização (2019.A) $B = 0,818$, S.E. = 0,075 $t(814) = 10,883$ $p < 0,000$, [0,670; 0,965]. O modelo foi significativo ($F = 11,902$, $p < 0,000$) e explicou apenas 5,1% da variabilidade nos dados de vitimização (2019.A) em função do clima escolar juntamente com a idade e sexo.

No terceiro modelo, a variável agressão (2018.B) foi incluída como preditor da vitimização (2019.A) $B = 0,237$, S.E. = 0,084 $t(814) = 2,821$ $p < 0,000$, [0,072; 0,401]. O modelo foi significativo ($F = 72,743$, $p < 0,000$). Nesse modelo a agressão (2018.B),

juntamente com o clima escolar, a idade e o sexo, explicam 27,7% da variabilidade de vitimização (2019.A).

O quarto modelo incluiu a variável vitimização (2018.B) como preditor da vitimização (2018.B) $B = 0,003$, S.E. = 0,079 $t(814) = 0,039$ $p < 0,000$, [-0,153; 0,159]. O modelo foi significativo ($F = 93,263$, $p < 0,000$). Nesse modelo a vitimização (2018.B), juntamente com o clima escolar, a idade e o sexo, explicam 44,4% da variabilidade de vitimização (2019.A).

O Modelo 4 é o que melhor explica a variabilidade de vitimização no início de 2019.

Tabela 26:

Resumo do Modelo de Regressão para Vitimização na Coleta 2019.B

Modelo	R^2	R^2 ajustado	Alteração de F	Sig
1	0,033	0,030	11,528	0,002
2	0,078	0,073	16,862	0,000
3	0,315	0,310	234,052	0,000
4	0,476	0,471	208,968	0,000
5	0,518	0,513	58,286	0,000

Nota. N = 685

No primeiro modelo, a idade e o sexo predizem a vitimização (2019.B) $B = 0,577$, S.E. = 0,075 $t(685) = 7,694$ $p < 0,000$, [0,429; 0,724]. O modelo foi significativo ($F = 11,528$, $p < 0,000$) e explicou apenas 3,3% da variabilidade nos dados de vitimização (2019.B) em função da idade e do sexo.

O segundo modelo incluiu a variável clima escolar (2019) como preditor de vitimização (2019.B) $B = 0,705$, S.E. = 0,078 $t(685) = 9,083$ $p < 0,000$, [0,553; 0,858]. O modelo foi significativo ($F = 14,463$, $p < 0,000$) e explicou apenas 7,8% da variabilidade nos dados de vitimização (2019.B) em função do clima escolar juntamente com a idade e sexo.

No terceiro modelo, a variável agressão (2019.A) foi incluída como preditor da vitimização (2019.B) $B = 0,206$, S.E. = 0,075 $t(685) = 2,769$ $p < 0,000$, [0,060; 0,353]. O modelo foi significativo ($F = 62,347$, $p < 0,000$). Nesse modelo a agressão (2019.A),

juntamente com o clima escolar, a idade e o sexo, explicam 36,0% da variabilidade de vitimização (2019.B).

O quarto modelo incluiu a variável vitimização (2019.A) como preditor da vitimização (2019.B) $B = -0,021$, S.E. = 0,067 $t(685) = -0,310$ $p < 0,000$, [-0,152; 0,111]. O modelo foi significativo ($F = 102,697$, $p < 0,000$). Nesse modelo a vitimização (2019.A), juntamente com o clima escolar, a idade e o sexo, explicam 47,6% da variabilidade de vitimização (2019.B).

Por fim, o quinto modelo incluiu a variável vitimização (2018.B) com preditor de vitimização (2019.B) $B = -0,085$, S.E. = 0,065 $t(685) = -1,308$ $p < 0,000$, [-0,212; 0,043]. O modelo foi significativo ($F = 103,790$, $p < 0,000$). Nesse modelo a vitimização (2018.B), juntamente com a vitimização (2019.A), o clima escolar (2019), a idade e o sexo, explicam 47,6% da variabilidade de vitimização (2019.B).

É possível inferir que o modelo 5 é o que prediz melhor a variabilidade de vitimização no final de 2019.

5.2 Discussão

O principal objetivo do presente estudo foi analisar o papel das relações sociais como fator de risco e de proteção ao desenvolvimento de crianças e adolescentes. Por meio da aplicação de questionários de autorrelato em coletas realizadas em um período de três anos, buscou-se verificar a influência da percepção de clima escolar, e de agressão e vitimização nas relações sociais estabelecidas por crianças e adolescentes no contexto escolar e virtual ao longo do tempo.

As diversas análises quantitativas foram realizadas com a finalidade de alcançar os objetivos específicos deste estudo, bem como testar as hipóteses levantadas previamente na literatura.

As análises longitudinais revelaram diversas descobertas importantes. Primeiro, houve correlação positiva significativa entre idade e agressão, cyberagressão, vitimização e cybervitimização ao longo do tempo.

5.2.1 Características dos Participantes

A literatura internacional (Copeland et al., 2013; Heikkila et al., 2013; Rothom et al., 2013) aponta que o *bullying* tradicional é mais comum na infância do que na adolescência. Porém, os resultados deste estudo contrariam essas pesquisas, demonstrando que a agressão e a vitimização no contexto escolar e virtual aumentaram conforme a idade e foram mais comuns na adolescência do que na infância.

Esse dado foi corroborado parcialmente por Mandira (2017), cujos resultados demonstraram que a agressão aumentou conforme a idade, enquanto a vitimização diminuiu. Baroncelli e Ciucci (2014) e Hinduja e Patchin (2013) também indicaram que o *cyberbullying* aumenta conforme a idade.

Em relação ao ano de ensino, observou-se que as médias de agressão aumentam significativamente nos anos de transição em relação às séries anteriores, principalmente no 9º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio. Esse dado corrobora com a 4ª hipótese levantada para essa pesquisa que dizia que tal série apresentaria maiores índices de agressão, por se tratar de ano de transição, conforme os estudos de Baroncelli e Ciucci (2014) e Hinduja e Patchin (2013), que constataram que alunos do 9º ano têm maior propensão do que alunos do 7º ano em envolver-se em *bullying* e *cyberbullying*.

Os dados apresentados por este estudo demonstraram que o gênero e a cor, raça ou etnia não foram fatores de risco para o envolvimento em agressão e vitimização no contexto escolar e virtual e para a percepção de clima escolar negativo.

Tal informação vai à contramão da literatura internacional que identifica meninos com maior propensão ao envolvimento como agressor ou vítima no *bullying* e no *cyberbullying* (Baroncelli, & Ciucci, 2014; Bauman et al., 2013; Cho, & Wouldredge, 2016; Fanti, & Henrich, 2015; Fink et al., 2018; Garandeanu, et al., 2014; Henry et al., 2014; Lelewellyn, & Rudolph, 2014; Marsh et al., 2010; Menesini et al., 2015; Pronk et al., 2014; Sentse et al., 2014; Shell et al., 2014; Tippet et al., 2013; Vervoort et al., 2010), meninas como mais vitimizadas (Fenaughty, & Harry, 2013; Fite et al., 2014; Guerra et al., 2011; Marsh et al., 2010; Rice et al., 2015; Sugimura et al., 2017), ou mesmo aos estudos que apontam as meninas como menos vitimizadas no ambiente escolar (Fite et al., 2014; Marsh et al., 2010).

O mesmo é válido em relação aos dados internacionais nos quais estudantes afrodescendentes apresentaram escores mais elevados de vitimização e agressão no contexto escolar (Fink et al., 2018; Fletcher et al., 2014; Goldweber, Waasdorp, & Bradshaw, 2013; Luk et al., 2012), ou outros dados que apontam a etnia como preditor significativo (Vervoort et al., 2010). Porém, apoiou os dados de Shapka e Law (2013) para os quais a variável de cor, raça ou etnia também não foi significativa para a explicação do fenômeno.

Segundo o IBGE (2020), no último censo realizado, a população cananeense era composta por 7.325 pessoas que se declararam brancas, 4.154 que se declararam

pardas, 519 que se declararam pretas, e 228 que se declararam amarelas, indígenas ou não se identificaram em nenhuma das categorias anteriores. Esse dado possivelmente se alterou nos últimos 10 anos, porém não há registros atualizados.

Como espelho da formação genética e cultural do Brasil, o município de Cananéia também é composto por uma população miscigenada, descendente de europeus, africanos e indígenas. O município de Cananéia atualmente possui cinco comunidades indígenas, uma comunidade quilombola e ao menos seis comunidades caiçaras.

Por ter uma população tão diversificada, as políticas públicas educacionais locais incluem a obrigatoriedade desse conhecimento histórico e cultural na formação acadêmica dos alunos desde a educação infantil até o ensino médio. Essa pode ser uma das explicações para o fato de não haver diferença nas médias de vitimização e agressão em relação à cor, raça ou etnia.

Outra explicação é que a definição de cor, raça e etnia utilizada pelos órgãos oficiais e por essa pesquisa não reflete mais a realidade brasileira, que atualmente tem uma grande população de outros povos e pessoas que não se identificam em nenhum das categorias ou que não se reconhecem como pertencentes a uma categoria pela falta de discussão sobre o assunto nas escolas, por exemplo, a questão do colorismo e a tentativa de embranquecimento da população negra (Silva e Silva, 2017).

5.2.2 *Bullying no Contexto Escolar e Virtual*

Os resultados deste estudo demonstraram uma correlação positiva e significativa entre as variáveis de agressão, vitimização, cyber-agressão e cybervitimização em todas as coletas do estudo. A regressão demonstrou que a vitimização juntamente com o clima escolar, a idade e o sexo explicaram 37,4% da variabilidade de agressão em 2017, 36,8% no início de 2018, 36,9% no final de 2018, 33,7% no início de 2019 e 33,5% no final de 2019.

Acrescentando a agressão verificada na coleta anterior a esse modelo, observou-se que a explicação de variabilidade de agressão foi 48,4% no início de 2018, 50,1% no final de 2018, 49,2% no início de 2019, e 47,8% no final de 2019. Desse modo, pode-se entender que o envolvimento em agressão é explicado longitudinalmente, ou seja, esse comportamento se mantém ao longo do tempo.

A regressão para vitimização demonstrou que a agressão juntamente com o clima escolar, a idade e o sexo, explicam 27,8% da variabilidade de vitimização em

2017, 29,2% no início de 2018, 36,0% no final de 2018, 27,7% da variabilidade de vitimização no início de 2019, e 31,5% no fim de 2019.

Adicionando a esse modelo a vitimização na coleta anterior, juntamente com o clima escolar, a idade e o sexo, explicam 39,2% da variabilidade de vitimização no início de 2018, 46,5% no final de 2018, 44,4% da variabilidade de vitimização no início de 2019 e 47,6% no final de 2019. Portanto, a vitimização também é explicada longitudinalmente, ou seja, o papel de vítima se mantém ao longo do tempo.

Esse dado é corroborado por Cilessen e Lansu (2015) que verificaram que jovens que são mais vitimizados que seus pares provavelmente permanecerão mais vitimizados nos anos subsequentes. Verificou-se que os dados também apontam a prevalência vítimas-agressoras nesse estudo.

Conforme a literatura (Cook et al., 2010; Hilliard et al., 2014; Menesini et al., 2013; Siyahhan et al., 2012; Ziv et al., 2013) os papéis desempenhados pelos estudantes na dinâmica do *bullying* são de agressor, vítima, vítima-agressora, testemunha e defensor. Neste estudo, os dados levantados foram acerca do agressor, da vítima e da vítima-agressora, e conforme os dados verificados pelos testes de correlação e regressão, tais papéis se mantêm estáveis ao longo do tempo.

O *bullying* no contexto escolar e virtual pode impactar a capacidade de concentração do estudante na escola, seu envolvimento em atividades extracurriculares, sua autoestima e seu desejo de permanecer na escola (D'Antona et al., 2010; Gower, & Borowsky, 2013; Haraldstad et al., 2019).

Além disso, deve-se alertar para o fato de que agressores, vítimas e vítimas-agressoras estão em risco de depressão e comportamentos suicidas (Bauman et al., 2013; Fitzpatrick et al., 2010; Kendrick et al., 2012) e as vítimas de *bullying* geralmente são menos felizes e estão menos satisfeitas em seus relacionamentos com amigos (Haraldstad et al., 2019).

O fato de que o modelo de regressão proposto explicou apenas 50% da variabilidade de agressão e vitimização deve levar em conta que outras variáveis devem ser acrescentadas para dar robustez ao modelo de regressão linear múltipla.

Uma dessas variáveis é proposta por Cho (2019; 2018), que verificou que estudantes com menos autocontrole correm o risco maior de sofrer *bullying* e agir impulsivamente, bem como envolver-se em *bullying*.

Outras variáveis propostas pela literatura para explicação do envolvimento em *bullying* são desengajamento moral (Hilliard et al., 2014; Jetelina et al., 2019;

Thornberg et al., 2017; Thornberg et al., 2019), autoestima e competência social (Álvarez-García et al., 2015; Fanti, & Henrich, 2015; Guerra et al., 2011; Haraldstad et al., 2019; Jenkins et al., 2018; Menesini et al., 2013), controle emocional (Jolliffe, & Farrington, 2011; Lomas et al., 2012) envolvimento dos pares (Rothon et al., 2011; Sentse et al., 2014; Strom et al., 2014), percepção de popularidade (Bruyun et al., 2010; Caravita et al., 2010; Powels et al., 2018; Strom et al., 2014; Wegge et al., 2014), vulnerabilidade social infantil (Fink et al., 2018), e exposição à violência familiar (Álvarez-García et al., 2015; Baek et al., 2019).

5.2.3 Bullying e Práticas Educativas Maternas

Conforme a segunda hipótese levantada, houve correlação negativa significativa entre as práticas educativas positivas maternas e as variáveis de agressão e vitimização no contexto escolar e virtual. Esses resultados demonstram que as práticas educativas maternas estão relacionadas de maneira significativa à incidência de agressão no contexto escolar e apoiam os achados de Baek et al., (2019) e Álvares-Garcia et al. (2015) que indicaram que a exposição à violência familiar é um fator de risco para agressão, assim também a negligência parental pode ser considerada um dos principais fatores a desencadear comportamentos antissociais nas crianças, e está muito associada ao comportamento infrator na adolescência (Gomide, 2006; Sulak, 2016).

Em contrapartida, os pais que levam o *bullying* a sério, fazem com as crianças e adolescentes estejam menos predispostos a terem se envolvido ou se envolverem futuramente em *bullying* (Hinduja, & Patchin, 2013).

O apoio familiar serve como um fator de proteção contra o *bullying* e outras situações de risco ao desenvolvimento, como o baixo rendimento acadêmico (Bradshaw et al., 2014; Leadbeater et al., 2015; Rothon et al., 2011, Strom et al., 2014). Portanto, as práticas educativas maternas estão relacionadas não somente à incidência de *bullying* no contexto escolar e virtual, mas também interferem no clima escolar e na percepção deste.

A terceira hipótese desse estudo avaliou se a percepção negativa de clima escolar seria mais elevada entre alunos com índices de práticas educativas maternas negativas. Houve correlação significativa negativa entre as práticas educativas maternas negativas e a percepção de clima escolar, indicando que quanto melhor a percepção do clima escolar, menos práticas educativas negativas maternas ocorrem, ou também que quanto mais práticas educativas maternas

negativas ocorrem, maior é a percepção negativa do clima escolar, portanto essa hipótese foi corroborada.

5.2.4 Bullying e Clima Escolar

Observou-se que no contexto dessa pesquisa, a percepção positiva do clima escolar apresentou correlação negativa significativa com as variáveis de agressão e vitimização no contexto escolar e virtual, demonstrando que quanto mais elevados forem os índices de agressão e vitimização, pior é a percepção do clima escolar. Esses índices embasaram a primeira hipótese desse estudo.

O teste de regressão linear múltipla foi realizado para verificar se a percepção do clima escolar é um preditor de agressão. Verificou-se que o modelo com a variável percepção de clima escolar, juntamente com idade e sexo, previram a variabilidade nos dados de agressão em 19,6% em 2017, 17,9% no início de 2018, 14,1% no final de 2018, 13,4% no início de 2019 e 10,5% no final de 2019.

Para a vitimização, o clima escolar juntamente com a idade e o sexo explicaram 7,9% da variabilidade nos dados de vitimização em (2017), 8,2% no início de 2018, 4,7% no final de 2018, 5,1% no início de 2019, e 7,8% no final de 2019.

Apesar de prever significativamente a variabilidade de agressão no teste de regressão, o percentual de previsão parece ser baixo em função da forte correlação positiva e significativa no teste de correlação de Pearson. Assim, pode-se inferir que o envolvimento em agressão prevê a variabilidade da percepção de clima escolar, portanto, como descrito por Harel-Fish et al. (2011;), quanto maior o envolvimento em bullying, maiores serão as percepções negativas do clima, e a percepção de um clima negativo favorece a vitimização (Dawes et al., 2017; Fink et al., 2018; Rigby, 2017; Yang et al., 2018).

A incidência de *bullying* e sua associação persistente com a percepção negativa do clima escolar interferem negativamente no desempenho acadêmico de agressores e de vítimas, levando muitas vezes à reprovação, defasagem escolar ou até mesmo à evasão (Azuine, & Singh, 2019).

Em contrapartida, a percepção de um clima escolar positivo faz com que os estudantes percebam a escola como um ambiente seguro e está relacionada à baixa incidência de vitimização (Fite et al., 2019). Além disso, nas escolas com climas escolares mais positivos, os alunos tendem a ter maior envolvimento emocional (Yang et al., 2018).

O estabelecimento de um clima inclusivo em que as semelhanças sejam destacadas em vez das diferenças faz com haja menor isolamento dos estudantes e menor probabilidade dos alunos sancionarem comportamentos agressivos nesses ambientes (Guimond et al., 2018).

5.2.5 Bullying, Clima Escolar e Práticas Educativas Maternas

As práticas educativas positivas maternas (Monitoria Positiva e Comportamento Moral) estão negativamente relacionadas de maneira significativa à incidência de agressão no contexto escolar, enquanto as práticas educativas negativas (Abuso Físico, Negligência, Monitoria Negativa, Punição Inconsistente e Disciplina Relaxada) estão positivamente relacionadas com a agressão e também com a vitimização.

Além de corroborar a segunda hipótese desse estudo, esses dados indicam que as práticas educativas maternas interferem diretamente no envolvimento dos estudantes em agressão e vitimização. Isso demonstra a interferência do exossistema, representado pelo comportamento dos pais, nos processos que ocorrem no contexto de microssistema sala de aula ou no mesossistema ambiente escolar.

Diversos autores (Álvarez-García et al., 2015; Baek et al., 2019; Frisén et al., 2012; Hinduja, & Patchin, 2013; Strom et al., 2014) já haviam demonstrado que a exposição à violência familiar é um fator de risco para a agressão, enquanto um nível moderado de apoio familiar, demonstrado pelas variáveis de práticas educativas positivas, são um fator de proteção.

Este estudo também identificou que a percepção positiva de clima escolar está negativamente relacionada às práticas educativas negativas maternas, ou seja, quanto melhor a percepção do clima escolar, menos práticas educativas negativas maternas ocorrem, corroborando a terceira hipótese.

Portanto, as práticas educativas maternas são um fator de risco para a incidência de agressão e vitimização no contexto escolar, pois interferem indiretamente nas relações sociais que crianças e adolescentes estabelecem no contexto escolar.

6. Inserção Ecológica no Contexto Escolar: Análise das Relações Sociais em Uma Escola de Ensino Fundamental I

O objetivo deste capítulo é descrever as relações sociais do grupo de estudantes, professores e funcionários de uma escola de ensino fundamental I do município de Cananéia.

A sistematização dos dados coletados por meio da inserção ecológica resultou em uma descrição minuciosa e análise de acordo com a proposta de Bronfenbrenner (1996) em sua Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

Desse modo, a descrição das relações sociais foi realizada de acordo com o contexto onde ocorreram, iniciando com o microssistema, o qual descreve as interações dos alunos e seus professores em sala de aula; depois o mesossistema, que descreve a relação dos docentes com as famílias e com seus colegas de trabalho; o exossistema, que trata da relação da escola com a comunidade e com a Secretaria Municipal de Educação; e por fim, o macrossistema, que apresenta as políticas públicas e as mudanças culturais e históricas ocorridas durante o período da coleta de dados para este estudo.

Para a preservação da identidade dos participantes, na descrição dos dados, a escola foi renomeada como Jardim Secreto, os professores foram renomeados com nomes de flores e as crianças foram renomeadas com suas iniciais.

6.1 Microssistema (Escola)

O microssistema se trata do primeiro nível do Contexto e é representado por um complexo de inter-relações entre pessoas presentes, no caso dos participantes da pesquisa, o relacionamento entre os alunos e seus colegas, e entre os alunos e seus professores, bem como a natureza dessas ligações e a sua influência direta sobre a pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2011).

Conforme Bronfenbrenner (2011; 1996), o microssistema consiste no padrão de relacionamentos sociais, atividades e papéis sociais que são experienciados pela pessoa em desenvolvimento em determinado contexto. Esse autor também aponta que a experiência consiste em características cientificamente relevantes de qualquer contexto para o desenvolvimento humano, ou seja, tanto experiências objetivas como subjetivas das pessoas que se encontram em um ambiente são importantes na construção do conhecimento.

A escola foi eleita para esse estudo como o contexto em que a criança participa mais ativamente, e assim tomada como lócus principal de pesquisa, ou seja, o microsistema. Dessa forma, os elementos que compõe esse microsistema foram analisados e descritos nesse estudo, tais como características do ambiente físico, objetos e símbolos presentes, relacionamento aluno-aluno, os professores, e os recursos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem.

6.1.1 Ambiente Físico da Escola

A escola Jardim Secreto é térrea, composta por uma sala de secretaria (onde estão armazenados os documentos), sala de direção e coordenação, sala dos professores com copa anexa, sala de vídeo, depósito de materiais, depósito geral, dependências para a zeladoria, cozinha com despensa, refeitório e pátio interno, pátio externo, banheiro masculino e feminino para os professores e funcionários, e outros para os alunos, bicicletário, quadra de esportes, uma grande área aberta gramada e outra calçada, onde os alunos podem participar de atividades lúdicas com mais liberdade, e oito salas de aula.

A sala da direção e coordenação é separada da sala da secretaria apenas por uma divisória de MDF, e se encontra logo após o portão de entrada, local de fácil acesso para professores, pais e alunos. Possui três mesas, dois armários, dois computadores, telefone e duas impressoras.

A sala dos professores fica em frente à entrada da sala da direção. Possui uma mesa com 12 cadeiras onde a maioria dos professores fica no horário do intervalo dos alunos. Conta com uma impressora de uso coletivo, armário com livros didáticos, uma geladeira, um filtro e um forno microondas.

O refeitório conta com mesas e bancos sem encosto, feitos de material reforçado e de fácil manuseio, em ótimo estado de conservação, e um pátio coberto para o intervalo nos dias de chuva.

A escola não dispõe de laboratório de informática ou de ciências. Porém, quando os alunos precisavam fazer alguma pesquisa na internet, utilizavam seu próprio celular e acessavam por meio da rede de internet da escola sob a supervisão da professora.

Apesar de dispor de uma sala de vídeo com aparelho de Televisão e DVD, o espaço não era adequado, pois além de pequeno, apresentava muita umidade. Então, quando precisavam, os professores solicitavam para fazer uso da televisão em sala de aula.

As salas são amplas, limpas, organizadas, iluminadas, e adequadas para receber o público da faixa-etária que atende (5 a 12 anos). As carteiras dos estudantes são de tamanho pequeno e médio, feitas de material reforçado, porém leves e de fácil manuseio.

Todas as salas de aula possuem carteiras suficientes para todos os alunos, uma mesa e uma cadeira para o professor, lousa, armários para organização de livros e recursos didáticos, cortinas nas janelas, e ventiladores em bom funcionamento.

Os professores modificam a disposição das carteiras dos alunos conforme a demanda das atividades ou mesmo dos próprios alunos, tornando a sala de aula muito funcional.

No entanto, a estrutura de fibrocimento das paredes e do teto faz com que as salas de aula do lado oeste retenham muito o calor, tornando o ambiente extremamente quente no verão e de difícil concentração. Por isso, alguns professores optam por levar os alunos para a quadra ou para o pátio externo em tais dias.

Em todas as salas de aula existe uma mesa com a disposição de livros paradidáticos. Esse espaço foi denominado “Cantinho de leitura” e é acessado pelos alunos após o término de suas atividades como forma de lazer. É provável que esse espaço foi pensado para sanar a falta de uma biblioteca na escola.

Os professores também utilizam esse espaço como recurso pedagógico, de modo que alguns fazem uma leitura diária coletiva com os alunos no início ou no término da aula e outros incentivam seus alunos a escolherem um livro para levarem para suas casas e trazer em outro dia.

No corredor entre as salas de aula, ficam expostos trabalhos artísticos realizados pelos alunos, geralmente condizentes com a temática proposta para as atividades da semana.

A aula do período matutino inicia-se às 7h e vai até às 12h, com um intervalo de 20 minutos entre 9h45 e 10h05. Apenas os alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental têm aula nesse período. A aula do período vespertino inicia-se às 12h10 e vai até às 17h, com um intervalo de 20 minutos entre 14h10 e 14h30 para os 1º anos, e entre 14h45 e 15h05 para os 2º e 3º anos.

A escola compartilha alguns espaços como refeitório, banheiro dos alunos, pátio externo e quadra de esportes com outra escola de educação infantil. Contudo,

os horários de entrada, saída e intervalo foram organizados para que não houvesse congestionamento de alunos.

Às segundas-feiras pela manhã e às segundas e quartas-feiras pela tarde era realizada uma acolhida coletiva com os alunos no pátio interno ou na quadra da escola: no período da manhã, logo após a entrada, antes de os alunos se dirigirem para suas salas de aula; e no período da tarde, os alunos levavam seus materiais até a sala e depois retornavam para essa atividade.

Na acolhida coletiva, os alunos ficavam em filas por turma, com cada professor regente à frente de sua respectiva turma, e cada uma cantava uma cantiga infantil diferente. Depois faziam uma ou mais orações e algumas vezes eram dados avisos.

Às sextas-feiras era realizado o momento cívico após a primeira aula, quando os alunos iam para o pátio cantar o hino nacional, o hino da República e o hino municipal. Os alunos do período da tarde pareciam mais animados com o momento de acolhida e o momento cívico, cantando a plenos pulmões todas as músicas propostas e exigidas e fazendo os gestos pertinentes a cada uma.

6.1.2 O Aluno

Os alunos matriculados na escola Jardim Secreto eram, em sua maioria, residentes do bairro Carijó, que fica localizado no centro sul da Ilha de Cananéia. Também recebe alunos que residem no bairro Morro São João, que fica entre as margens do Rio Olaria e as encostas do Morro São João, ou seja, uma zona de risco habitacional.

Conforme relatos das professoras, a maioria das famílias sobrevive por meio da pesca. Os provedores são do sexo masculino, sendo os pais, padrastos ou avós. Os que estão vinculados com a pesca industrial saem para pescar quinzenalmente ou mensalmente, deixando as mulheres responsáveis pelo cuidado e educação das crianças e adolescentes.

Quando chegam da pesca, há fartura de alimentos. Porém, durante o restante do mês, essas famílias ficam em situação de vulnerabilidade e risco social. Por isso, necessitam do recebimento de benefícios de transferência de renda dos governos federal e estadual e de cesta básica fornecida pelo município, por igrejas ou pela comunidade.

Os professores da escola Jardim Secreto relataram que grande parte dessa situação de vulnerabilidade e risco social das famílias, se deve ao envolvimento de

seus provedores com o uso de substâncias psicoativas. Quando eles retornam da pesca, gastam parte do dinheiro em bares ou em locais onde podem ter acesso às substâncias ilícitas.

Outra situação de risco é o envolvimento com o tráfico de entorpecentes, que leva à fragilização e ao rompimento dos vínculos familiares e sociais quando há a reclusão em sistema prisional dos membros da família, geralmente os pais, e as crianças ficam aos cuidados de outros familiares.

As Figuras 3 e 4 apresentam o percentual de alunos matriculados na escola A por série nos anos de 2018 e 2019.

Figura 3:

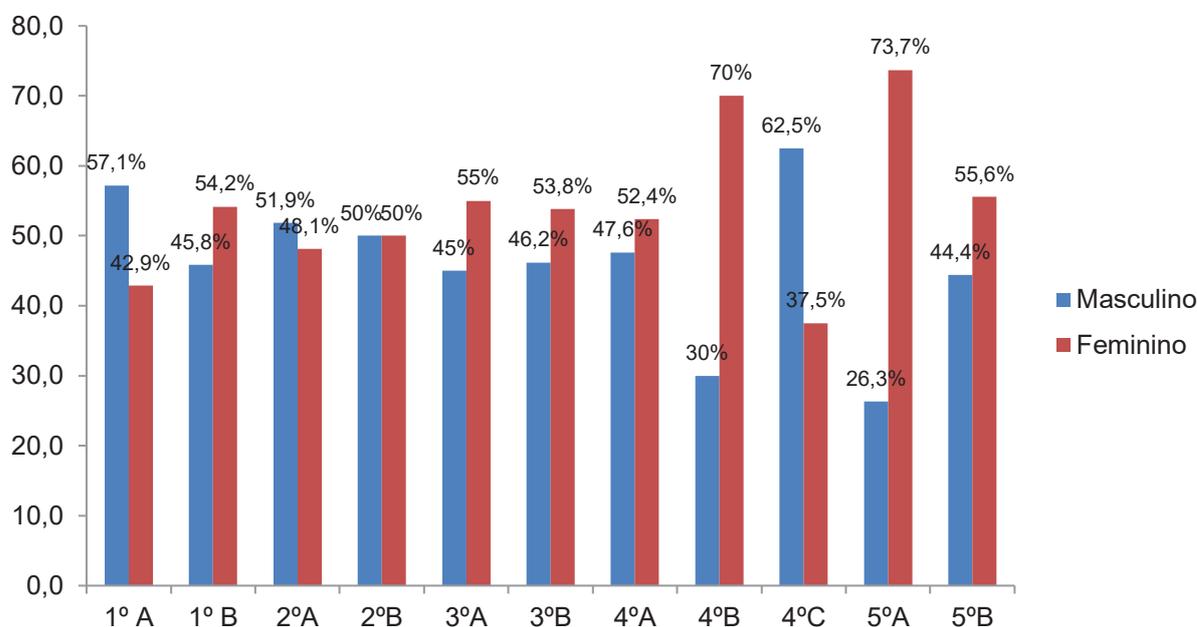
Percentual de alunos por sexo na Escola A em 2019.



Conforme a Figura 3, as turmas que apresentaram maior percentual de participantes do sexo masculino foram o 5º ano B (66,7%) e 5º ano A (64,3%). E as turmas que apresentaram maior percentual de participantes do sexo feminino foram 4º ano A (68,2%) e 3º ano B (60,7%).

Figura 4:

Percentual de alunos por sexo na Escola Jardim Secreto em 2019.



De acordo com a Figura 4, as turmas que apresentaram maior percentual de participantes do sexo masculino foram o 1º ano A (57,1%) e o 4º ano C (62,5%). E as turmas que apresentaram maior percentual de participantes do sexo feminino foram 4º ano B (70%) e 5º ano A (73,7%).

6.1.3 Relacionamento Aluno-Aluno

Os alunos conversavam bastante em todas as turmas, mas essas conversas se manifestavam de modo diferente. Nas turmas em que o professor era responsivo, os alunos conversavam silenciosamente, e somente o essencial durante as atividades pedagógicas, preferindo conversar após o término destas, conforme combinado com o professor. Nas turmas em que o professor era mais autoritário, além dos alunos serem mais falantes, eles falavam mais alto e também gritavam.

Segundo Batista (2015):

A responsividade refere-se à qualidade na comunicação, cordialidade, envolvimento, apoio, cuidado, reciprocidade e afetividade do professor em relação aos alunos. Na presença de Responsividade, é esperado que as crianças se sintam alegres, respeitadas na sua individualidade e confiantes,

além de estarem em um ambiente acolhedor, no qual o aprender acontece de forma prazerosa. (p.32)

Tal descrição corrobora os dados observados na escola Jardim Secreto nos anos de 2018 e 2019. Além disso, os professores dessa escola também apresentavam uma alta exigência de seus alunos. Portanto, tais professores exibiam, conforme Batista (2015), estilo de liderança autoritativo, já que combinavam responsividade e exigência de forma equilibrada, estabeleciam regras e limites, e apresentavam claramente o nível de exigência da escola e da sala de aula, ao mesmo tempo em que demonstravam afetividade, envolvimento, e qualidade de comunicação nas relações.

Os alunos do 1º ano brincavam bastante, mesmo durante as atividades pedagógicas. Por isso, o professor que usava mais o lúdico capturou melhor a atenção dos alunos, do que as professoras que usavam uma abordagem mais tradicional.

Observou-se que os alunos do 1º ao 3º ano ficavam bastante agitados quando ia um adulto diferente na sala de aula, como os professores de artes e educação física, ou um funcionário da escola. Eles começavam a conversar mais, a andar pela sala, e apresentar um comportamento mais ansioso, como roer as unhas ou lápis, balançar repetidamente as pernas e pedir frequentemente para ir ao banheiro. Algumas vezes, ocorriam situações de agressões verbais e físicas nos momentos que antecediam a entrada deste adulto ou logo que ele chegava. Mas elas se comportavam normalmente quando era a coordenadora ou a diretora.

No 1º ano, a organização da sala de aula, independente da forma como os professores organizam as carteiras, é polarizada entre meninos e meninas, que ficam de lados opostos e dificilmente interagem. No 2º e 3º ano, essa interação entre meninos e meninas aumenta, mas ainda é visível a preferência por pares do mesmo sexo. No 4º e 5º ano essa preferência não ocorre mais e todos os alunos interagem.

Do 1º ao 5º ano os meninos estiveram mais relacionados à agressão física e verbal. O envolvimento em agressão e vitimização foi, na maioria das vezes, recorrente. Isso significa que, durante as observações, houve o envolvimento em agressão ou vitimização por parte do mesmo aluno mais do que uma vez, no mesmo dia ou em dias diferentes, e até mesmo em anos diferentes.

Com base em experiências passadas e suas percepções temporais de futuro, o comportamento de uma pessoa é influenciado (Mizuta et al., 2015). Isso também é um padrão para crianças vitimizadas, cujo relacionamento hostil com seus pares tende a afetar suas respostas a novas situações sociais (Ziv et al., 2013).

Pode-se verificar esse padrão de resposta na situação em que um aluno foi acusado de roubo pelo mesmo colega, dois anos seguidos:

Situação 1:

AT reclamou que perdeu a moeda e que AD a havia pegado. AD negou. AD procurou em sua bolsa. Ele disse que tinha deixado embaixo da carteira de AT. A professora disse que não era mais para AT levar objetos. A professora falou que não iriam sair para educação física, enquanto não achassem a moeda. A professora de educação física entrou e fez com que todos os alunos procurassem a moeda. Eu levantei e achei a moeda, que estava embaixo da carteira de AT, como AD havia dito. (Diário de Campo, 2018).

Situação 2:

AT falou que AD pegou o seu lápis, mas AD manteve a calma e falou que o lápis era dele. O lápis de fato era de AD. AT procurou o lápis em outro lugar. (Diário de Campo, 2019).

Na segunda situação, o aluno AT manteve o padrão de acusar AD de roubar algum objeto seu, mas nas duas situações AD não havia feito. É provável que AT tenha feito essas acusações contra AD em outras ocasiões. Devido à calma apresentada por AD, ele deve ter autorregulado seu comportamento para responder às acusações de AT com calma e naturalidade, pois é um comportamento frequente de seu colega.

Nas duas situações os professores envolvidos não tomaram partido por nenhum dos alunos. Na primeira, a solução encontrada foi fazer os alunos procurarem o objeto perdido até encontrarem, e na segunda a professora ignorou a situação.

Talvez a vitimização não apresente impacto imediatamente, mas como se mantém estável ao longo do tempo, traz um impacto negativo no desenvolvimento

emocional dos alunos (Thornberg et al., 2019) e faz com estes percebam o ambiente em que o *bullying* ocorreu mais negativamente do que os outros (Rigby, 2017).

Nessa escola, as agressões verbais ocorreram 37 vezes em sala de aula, a maioria no 4º ano em ambos os anos de observação, por meio de provocar o colega (9), tirar sarro ou zombar (20), ameaçar (3), xingar (5) e até mesmo situação de racismo (2), como descrito a seguir:

D reclamou que R o tratou de forma racista, dizendo que ele é melhor porque sua pele é branca e também relatou que ele o apelidou de madeira, porque ele é marrom. A professora conversou com R e falou para ele pedir desculpas para D. R ficou relutante. A professora disse que teria que conversar com a mãe dele. Ele demorou um pouco, mas foi pedir desculpas. (Diário de Campo, 2019).

Os alunos se envolveram em agressões físicas 27 vezes, por meio de bater (9), empurrar (7), jogar algum objeto (5), puxar o cabelo (1), socar (1), chutar (1), morder (1), puxar a cadeira para cair (1) e puxar a camisa (1). Em 2018 a maioria das agressões físicas foi no 1º ano e em 2019 no 2º ano.

As situações de agressão física começaram com ameaças e provocações, e finalmente chegaram ao comportamento de bater, socar ou atingir o colega com algum objeto, como na situação a seguir:

D levantou e foi até S e ameaçou-o dizendo que ele nunca mais ia ser seu amigo. D foi até a professora e disse que S pegou seu apontador e não queria devolver. S começou a chorar. D ficava falando alto para S 'Eu não sou mais seu amigo' e 'Esse apontador é meu'. A foi até a mesa de S e pegou o apontador de S e levou para a mesa de D. S tentou pegar o apontador. Eles começaram a se bater. A se envolveu também. A professora entrou e pegou o apontador. (Diário de Campo, 2018)

As situações de *bullying* descritas (agressão verbal, racismo e agressão física) tiveram como agressor o mesmo aluno. A última situação refere-se à observação do ano de 2018 e a primeira ao ano de 2019.

A literatura aponta que o agressor espera que seus pares sejam hostis e agressivos, selecionando metas e respostas agressivas e demonstrando falta de tolerância, paz e respeito. Apresentam menores escores afetivos de empatia e são menos prováveis em denunciar o *bullying*, comportar-se e tratar bem aos outros, e persistir em uma tarefa (Hilliard et al., 2014; Lazuras et al., 2013; Menesini et al., 2013; Ziv et al., 2013).

Algumas vítimas de agressões físicas e verbais eram alunos com hipótese diagnóstica de algum transtorno de aprendizagem ou transtorno global do desenvolvimento, como no caso do aluno S da descrição acima, cuja hipótese diagnóstica é Transtorno do Espectro Autista.

A literatura aponta que a vítima é visivelmente rejeitada e isolada, tímida, sensível, ansiosa, insegura, acredita-se que tem baixa autoestima e carece de habilidades sociais adequadas, e tem dificuldade de experiência na resolução de problemas sociais (Cook et al., 2010; Ziv et al., 2013). As crianças que foram vítimas recorrentes de um ano para o outro apresentam exatamente esse tipo de comportamento, e isso pode fazer com que a vitimização aumente e se torne um círculo vicioso.

Houve também uma situação de *cyberbullying* envolvendo duas alunas do 4º ano. Começou com provocação e ameaça por causa de uma situação que ocorreu na sala de aula:

Quando voltaram para a sala de aula, a professora Peônia começou a aula tratando uma questão de ameaça pelo celular entre M e F. A mãe de F procurou a professora e fez o relato que M ameaçou F, mas M disse que foi F que a ameaçou. Elas começaram a se agredir verbalmente ali na sala de aula. A professora continuou chamando a atenção e disse que a escola não deve ter responsabilidade sobre as coisas que acontecem no celular, que elas precisavam se resolver fora da escola. (...) Quando a coordenadora chegou, a professora Peônia trouxe a situação de M e F. M contou que ontem que R deu para F um lápis de cor que M tinha lhe dado, mas que ela queria de volta e falou para M pegá-lo. A coordenadora falou que ela precisa ter mais personalidade e que a colega não manda nela. A coordenadora falou que as questões de *whatsapp* ela tem que resolver em casa porque não cabe à escola. (Diário de Campo, 2019)

Conforme a descrição, é possível observar que a situação começou em sala de aula, perpassou o ambiente virtual e retornou para a sala de aula. Portanto, ao contrário do que a professora e a coordenadora relataram, os problemas envolvendo as redes sociais de crianças e adolescentes deveriam ser tratados na escola, pois na maioria das vezes estão diretamente conectados aos problemas de relacionamento no contexto escolar.

Estudantes que relataram o envolvimento de seus amigos em *cyberbullying* são muito mais prováveis de relatar que eles também se envolveram em *cyberbullying* (Hinduja, & Patchin, 2013; Wegge et al., 2014).

Os dados apontados pelas observações estão em consonância com Cappadocia et al. (2013) que verificou que muitos professores argumentam que o *cyberbullying* não é um problema da escola, já que ocorre fora de seus limites, e corrobora a pesquisa de Athanasiades et al. (2016) para a qual a vitimização e o *bullying* são transferidos da escola e da vida real para o ambiente virtual da internet e a pesquisa de Fletcher et al. (2014), na qual o envolvimento nas formas tradicionais de *bullying* e vitimização é um fator de risco que está associado com o envolvimento em *cyberbullying* e cybervitimização.

Apesar de tais situações terem sido observadas no contexto escolar nos anos de 2018 e 2019, a maioria das professoras entrevistadas declarou não haver situações de *bullying* na escola A:

Nós, pelo menos no nosso período, a gente não tinha *bullying* assim. A única coisa que a gente tinha... que eu percebia, era determinada sala, eles não se misturavam muito com a gente. (Girassol)

E eles se respeitam, né. Não tiram sarro, não colocam apelido. Não tem uma forma de *bullying* assim. (Margarida)

(...) na turminha não. Era muito boa a relação deles. Sabe? Trocavam ideias, todos se comunicavam bem, se davam bem. Não tive esse problema, graças a Deus, porque é bem difícil de lidar. (Violeta)

A professora Girassol foi a única que admitiu que houve *bullying* em algum momento na escola:

Teve uma época, acho que uns três, quatro anos atrás, teve muitos problemas de *bullying* na, na escola. (...) E eu tive na minha sala, um aluno que ele tocava o terror nas crianças (...) Eu falei: 'Eu tenho que fazer alguma coisa pra chamar esse aluno, pra trazer pra mim também' e que (...) ele fosse sociável, porque ele não tinha socialização nenhuma com os colegas. Aí eu passei um filme de *bullying* só pra eles. (...) foi um filme que chocou tanto ele, de uma forma tão grande assim, que acho que... aquele choque de realidade (...) que ele se transformou. (...) E depois desse filme (...) ele chorava tanto, tanto, ele se identificou com o menino do filme (...) Ele se identificou tanto... a transformação foi tanta que, esse filme que a gente assistiu, foi passado pra todas as salas depois. E assim, acabou o *bullying* na escola. (Girassol)

A ação da professora Girassol, que foi adotada por seus colegas, está de acordo com a literatura que aponta que do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental parece haver uma janela natural de oportunidade para intervenções *antibullying* e criação de defensores (Thapa et al., 2013).

Porém, essa ação isolada não é capaz de produzir efeitos significativos na redução e no impacto desses comportamentos. Nesse mesmo período, também foi implementado uma ação de prevenção ao *bullying*, por meio de atividades socioeducativas semanais para treinamento das habilidades sociais e do comportamento moral dos alunos do 5º ano, com a psicóloga da Secretaria Municipal de Educação.

A experiência como vítima de *bullying* pode afetar o desempenho acadêmico e até mesmo a saúde dos estudantes (Bogart et al., 2014; Cillessen, & Lansu, 2015; Ribdy, 2017). Porém, observou-se que as professoras deste estudo apresentam falta de preparo para entender as situações de *bullying* no contexto escolar, pois suas concepções acerca desse fenômeno são provenientes de crenças do senso comum de que o *bullying* envolve somente agressões físicas.

É necessário entender que o *bullying* e a ofensa são elementos de uma síndrome geral de comportamentos antissociais que se manifestam de formas distintas ao longo da vida (Piquero, 2013). E que o *bullying* tem diversas formas de manifestações que podem envolver formas físicas, verbais e virtuais (Peleg-Oren et al., 2012).

As expectativas dos professores sobre a responsabilidade social das crianças podem diminuir a agressão e a vitimização (Leadbeater et al., 2016). Admitir que o *bullying* e a vitimização entre pares ocorrem no contexto escolar é o primeiro passo para que haja a implementação de ações para prevenir e intervir precocemente em tais situações a partir do início do ano letivo.

Essas ações podem ser por meio de programas que desenvolvam as habilidades sociais, incentivem o apoio social de pares, criem espaços de escuta e apoio e ambientes que sejam percebidos como seguros, e por meio da promoção de engajamento acadêmico que conseqüentemente reduz os índices de faltas e de evasão escolar (Cornell et al., 2015; D'Antona et al., 2010; Heikkilä et al., 2013; Huang et al., 2015; Konold, & Cornell¹, 2015; Orpinas, & Horne, 2009; Rothon et al., 2011; Thapa et al., 2013).

6.1.4 As Professoras

A descrição da formação, do percurso profissional e pessoal de estudos foi realizada acerca das seis professoras que aceitaram participar da entrevista. Uma dessas professoras também é a coordenadora. Ela acumulou os dois cargos após a situação emergencial de pandemia mundial por causa do COVID-19, para o qual foi determinado como medidas sanitárias o cancelamento das aulas presenciais e a mudança para aulas remotas por conta do distanciamento social necessário. No município de Cananéia, todas as coordenadoras da rede pública municipal acumularam os dois cargos (docência e coordenação).

Dentre as participantes, três declararam que sua primeira opção de carreira era outra (servir ao exército, ser cantora, e ser engenheira de petróleo), uma ainda não havia decidido quando a mãe sugeriu que fizesse pedagogia, e duas tinham o magistério como sua primeira opção. Todas as participantes fizeram magistério, mas uma não concluiu porque se casou e mudou de cidade. Quatro participantes fizeram graduação em pedagogia e duas fizeram licenciatura em outra área (português e matemática), duas declararam ter feito pós-graduação e uma participante mostrou interesse em fazer mestrado.

O tempo de formação das participantes variou entre 7 e 33 anos. Duas participantes declararam ter sua primeira experiência na zona rural em turmas multisseriadas. Três participantes tiveram experiência na coordenação pedagógica. Todas as professoras iniciaram seus trabalhos com turmas de alfabetização.

Apesar dos desafios encontrados em suas carreiras, todas as professoras declararam que o ensino remoto foi o maior deles, por ser algo totalmente diferente das práticas que elas tinham aprendido em sua formação acadêmica ou em suas experiências em sala de aula:

Com essa pandemia, como diz, tive que me reinventar como professora. Aprendi a usar vários aplicativos que tinha no celular que eu não sabia nem pra que servia. Aquele monte de aplicativo que você fala 'Ah! É só pra, pra ocupar memória' (...) Pois agora, tem um monte deles que eu uso. (Orquídea)

Eu sofri. (...) Agora eu já sei mexer no básico. Eu ligo o meu computador, eu ponho no meu tripé porque eu me equipei. Eu tenho três tripés (...) pra por no celular, pra colocar meu computador. E vou pra minha lousa, que eu não abandonei. (...) Meu marido teve que fazer uma lousa pra mim. (...) Eu gasto horas e horas. (...) De informática eu não sei de nada. (...) Eu tento, e eu sei que no final dá certo. Mas eu não fiquei parada, não. No começo, quando eu não tinha essa aptidão de dar aula no DUO (aplicativo) (...) só foi cair minha ficha (...) em agosto. Nossa pandemia começou em maio? Maio. Maio, junho, julho, agosto. Em agosto, final de agosto. Sabe quando te dá aquele *insight* lá? Eu falei 'Não! Mas eu vou ter que fazer com essas crianças ao vivo, né? O pessoal consegue.' Aí foi quando caiu minha ficha, que eu baixei o aplicativo e eu corri atrás, né. Pro rapaz, porque eu não sabia nem como colocar o aplicativo. (...) Então eu pedi pra alguém que é ele que me socorre quando dá os 'panis' nas minhas máquinas aqui. Aí ele baixou o aplicativo pra mim. (...) Não passou por mim que eu podia colocar meu computador no tripé, e dar aula lá na lousa como eu faço hoje em dia (...) Você vê que um ano mudam as coisas. (...) Que que eu fazia? Como eu não imaginava dar minha aula pelo meu computador na lousa, então eu gravava os vídeos explicativos, por um outro aplicativo. Eu mesmo gravava, ensinava e mandava pra eles. E hoje não. Hoje eu ligo meu computador, ponho no tripé, e eles assistem aula na lousa lá comigo. (Girassol)

(...) Tem que pensar no dinamismo de preparar as aulas online (...) pra postar no grupo pra que eles entendam de uma forma criativa e prazerosa e corrigir.

Porque eu vou dizer pra você, quando eu falei pra você que eu estava cansada, eu estou, né? É porque eles participam muito bem, e nós estamos trabalhando três matérias por dia. (...) Pense você, multiplique por três (...) então, é a tarde inteira. Meio dia e dez eu posto a aula e fico interagindo a tarde inteira assim, nossa, tem hora que eu preciso parar um pouquinho, respirar, falo 'Meu Deus, eu não posso esquecer de fazer tal coisa pra fulano' (...) mesmo assim, graças a Deus eu consigo dar conta (...) Consigo ainda dar devolutiva pra todos (...) mas é bem, bem corrido, bem puxado, né? Mas a gente consegue. (...) Porque às vezes alguns acham que nós não estamos trabalhando. Mas olhe, quem acompanha a família, sabe o quanto tá puxado, né? Porque é muito mais trabalhoso você preparar uma aula online do que você preparar uma aula presencial (...) Que o presencial você tem o concreto, você tem cartaz, você tem vídeo pra passar, você tem a lousa pra explorar, pra desenhar, pra tudo. Tem livros, né? Toda uma situação diferente. E o online não. Você tem que pensar de uma maneira de como você vai planejar a aula pra que eles entendam, e compreendam aquele conteúdo que você quer passar, então demora mais, pra preparar, pra pesquisar, pra montar, pra explicar isso. (Margarida)

Eu falo pra você que ano passado foi tão penoso que eu cheguei a pensar em pedir minha licença prêmio. (...) porque eu não aguentava mais. Porque eu gravo as minhas aulas. Eu gravo as aulas, eu tenho grupo do *whatsapp* com os pais. Gravo as aulas, coloco lá no *whats*. (...) Ano passado, ninguém sabia muito o que fazer. O departamento também (...) não dava muito direcionamento, porque acho que nem eles sabiam muito o que fazer. Então acabava que, a gente ficou meio assim ao léu, fazia o que achava que tava certo. (...) Eu não uso *facebook* (...) eu sempre usei o *whats*. Gravava os vídeos e mandava pelo *whats*. Então a gente procurava alguns aplicativos pra tentar deixar a aula mais explicada possível. (...) A gente tinha que sair caçando. Porque ninguém teve um curso: (...) 'Você tem que gravar o vídeo dessa forma, é dessa forma que você edita, é assim que você vai mandar, Ah! O seu vídeo tem que ter tanto tempo de gravação, porque senão vai demorar pra carregar.' Então tudo isso eu tive que me adaptar. Tive que me adaptar, por exemplo, pra mandar a aula. A minha aula começa 12h10. Teve um dia

que eu mandei aula não sabia que ia demorar pelo whats, a primeira vez que eu mandei, mandei 12h10 o vídeo. Terminei de postar a aula quatro horas da tarde. Foi difícil até pros pais se adaptarem, porque aí tem pai que trabalha até 17h, 18h da tarde. Me mandava a atividade, 18h, 19h da noite. Eu não sabia se eu tinha que corrigir naquele horário, ou se eu tinha que deixar pra corrigir no dia seguinte, quando começava a minha aula. Então eu tava trabalhando até 0h. (Camélia)

Sofri (...) achei que era simples, fácil. Mas a loucura do dia a dia, a falta do interesse de muitos responsáveis, faz com que a gente surte. Porque você faz, você procura, você se disponibiliza, disponibiliza tempo, procura fazer o seu melhor e você vê que os pais, eles fazem pouco caso. (...) Eu não sou *youtuber*, eu odeio gravar aula, eu odeio falar (...) No entanto, eu escrevo bem mais. Quando eu 'tô' conversando com alguém, é raro eu falar em áudio, porque eu não gosto. (...) É, e eu não sei filmar, essas coisas, bota esses negocinhos cheios de desenho, tô aprendendo. (Rosa)

Essa situação agora da pandemia que eu acho (...) tá bem delicada. Bem difícil. A ideia é você atender a todos, mas você não consegue, porque tem 'n' fatores que atrapalham. (...) Tem pais que não têm o acesso à internet totalmente. (...) Ou que os dois trabalham, aí a criança já depende. (...) No caso dos meus, segundo ano, são pequenos. (...) Eles não têm o próprio celular. Então depende que o pai chegue em casa pra tá fazendo a atividade. Pensa na situação. É bem difícil, sabe? E aí tem diversos níveis de aprendizagem pra você estar mediando. (...) É muito difícil. Tem hora que bate o desespero, sabe? Você querer ajudar e não conseguir? (Violeta)

Conforme observado, a pandemia trouxe uma mudança nas práticas pedagógicas das professoras e, ao contrário do que perpassa o imaginário popular, aumenta significativamente as horas de trabalho desses profissionais que precisam lidar com o horário que a família tem disponível:

Tinha pai que falava, 'Ai professora, só posso sair do serviço depois das sete, pode ser sete e meia, pode ser oito horas' (...) é frustrante, mas pra você não

perder aquele momento, você aceita, só que pra você fazer no dia a dia não dá. Igual os maiores a maioria tem celular então a professora pode fazer a chamada ali, na hora, fazer a correção na hora, tudo na hora, no horário de aula normal agora com os pequenos, o pai tem que 'tá' presente, o pai tem que ajudar, e a gente fica nessa, tem pai que não tem condições, a gente tem que fazer toda uma logística pra você poder marcar alguma coisa com o aluno, você sabe que se você manda um atividade impressa, você sabe que a metade, os alunos que tem mais dificuldade, quem vai fazer é o pai, a mãe o irmão, menos a criança. (Rosa)

Algumas professoras até mesmo recebiam ligações pela madrugada dos pais: Tinha pai que me ligava 15 pra meia noite. Já chegaram a me ligar 1h da manhã. (Camélia)

Porque nunca trabalhei tanto na minha vida (...) é de manhã na escola, tarde (...) na escola, entre aspas, e em casa depois do horário. Três turnos. (Rosa)

Tudo isso elevou o nível de estresse desses profissionais e eles entendem que é extremamente necessário o apoio psicológico nesse momento:

É muito professor que está somatizando, e estão nessas mudanças nessa quarentena e todos os outros problemas, que perderam familiares (...) (Camélia)

Ou professores que tiveram problemas físicos por causa do tempo dispendido em frente ao computador para preparar as atividades dos alunos:

Quer dizer, eu vivia sentada aqui no computador. Aí tive até que chamar um fisioterapeuta pra vir fazer uma massagem, porque eu já não levantava mais, eu travei. (Girassol)

Por isso, ressalta-se a importância do profissional de psicologia nessas instituições, para atender às crianças e à família, mas também para atender os profissionais.

6.1.5 Prática Pedagógica dos Professores

O professor Lírio repetiu a mesma rotina na primeira hora de aula em todos os dias de observação, em 2018 e 2019. Ele fez a chamada; perguntou qual era a data do dia; arrumou o calendário; perguntou como estava o clima; escreveu a rotina do dia no canto esquerdo da lousa; cantou a cantiga “Suco Gelado” e as crianças falaram todas as letras do alfabeto em ordem e ao inverso; cantou a cantiga “A Galinha do Vizinho” e as crianças contaram os números até onde aprenderam (geralmente aprendem dez números por semana e levam cerca de dez semanas para chegar até o número 100); chamou o ajudante do dia, escreveu seu nome no quadro e perguntou aos alunos quantas letras ou sílabas têm; e depois iniciou o conteúdo. Parte dessa rotina também foi repetida pelas professoras Papoula e Tulipa. Os três eram professores do 1º ano.

O professor Lírio trabalhou o mesmo tema de diversas formas durante a semana. Na semana em que foi realizada a observação em 2018, o tema era “Lobo” e cada dia ele leu um livro infantil com uma estória, passou um filme ou ensinou uma cantiga que continha o personagem “Lobo”. Em outra semana o tema era “Conhecendo a Comunidade”. O professor levou os alunos para conhecer os arredores da escola e observar a quantidade de lixo que havia nas ruas próximas à escola, tratando do cuidado com o meio ambiente.

Em 2019, o tema era “Manguezal”. As atividades pedagógicas envolveram ler a descrição do que é o mangue na apostila, ir até o manguezal, observar o que havia lá, citar o que viram, escrever as palavras, desenhar, tratar da preservação do meio ambiente. Verificou-se que o professor tratou da preservação do meio ambiente nos dois anos de observação, com temáticas diferentes. Ressalta-se que isso é uma preocupação do conteúdo pedagógico de todas as séries nessa escola.

As professoras Camélia e Margarida também apresentaram uma rotina de leitura diária de estória infantil com seus alunos. A professora Peônia escrevia na lousa a rotina do dia e a professora Girassol fazia anualmente a produção de texto com seus alunos e a construção de um livro por meio desses textos, que eram entregues aos alunos no final de cada ano letivo.

Porque eu sou, eu sou tão perfeccionista no que eu faço. Então eu faço capa, eu coloco margem. Eu, se eu errei, eu não gosto de errar, então eu vou lá e apago e faço de novo. Então coisas que eu tenho que fazer, em duas ou três horas, eu acabo gastando dez, entendeu? (Girassol)

As professoras Orquídea e Camélia trabalharam como parceiras de anos em 2018 e 2019, quando ficaram com as turmas dos 2º e 3º anos. Elas planejavam suas atividades conjuntamente e tinham muitas trocas, que tornavam suas aulas bem dinâmicas.

Eu trabalhava com a Camélia, e ela tinha bastante experiência de segundo ano, então assim, ela sabia dosar a quantidade, né? Então, ela foi me guiando. Eu falei: 'Camélia, eu preparei isso aqui', daí ela falou assim: 'Orquídea! Demais! Pra hoje dando essa e essa já tá bom.' Falei: 'Nossa!' E às vezes levava quatro atividades e só dava tempo de fazer duas. Mas por quê? Porque eram atividades que tinham que desenvolver, né? E falar e conversar, e tinham as dinâmicas. Mas depois que pegou o ritmo, foi.
(Orquídea)

Durante as observações nas turmas das professoras Orquídea e Camélia, houve a realização de dois experimentos científicos em cada uma das salas, que serviram de base para o conteúdo pedagógico de matemática e ciências; a aplicação do lúdico para ensinar conceitos matemáticos e de língua portuguesa; caracterização e dramatização para ensinar sobre história, geografia e cultura dos países participantes da copa do mundo; oficina de confecção de brinquedos recicláveis; simulação de uma feira para preparar os alunos para a feira de empreendedorismo; ensaio de peças teatrais, jogral e música; e leitura de estórias infantis todos os dias, sendo que os alunos eram incentivados a levar os livros para ler em casa com suas famílias.

Montei jogos pra ajudar. (...) eles levavam a caixinha pra casa com tampinhas (...) tinha as palavras que eram, é, eram montadas com letras. E pra aquele que já 'tava' silábico alfabético, já era com sílabas. Então ele tinha os níveis nas caixinhas né. Eu e Camélia quase morremos, passamos acho que dois finais de semana inteiro recortando coisa, colando em tampinha, marido ajudando, todo mundo aqui fazendo. Porque daí a gente começou a plastificar né, passava fita, que era pra (...) durar mais. Que aquelas tampinhas eram a nossa salvação, porque eles 'tavam' ruim mesmo. E aí a gente fez, acho que

doze jogos. E esses doze jogos tinham seis jogos dentro de cada jogo. (...) Esses jogos, eles eram cada dia da semana, todos os dias né. Esses alunos iam levando a caixinha pra casa, eles tinham que montar. Fazer leitura, fazer a cópia, montar, fazer peça, se não acertasse tudo, voltava. A gente trocava as palavra, voltava de novo. (Orquídea)

A professora Orquídea também trabalhou com um aluno com laudo de Transtorno do Espectro Autista – Grau Moderado. Por causa desse aluno, a professora ficou responsável pela turma até o 5º ano. No 2º e 3º ano, a professora tinha um professor auxiliar (Cravo) trabalhando com ela.

Em 2018, o aluno L era muito disperso, com dificuldades na coordenação motora, baixa interação com os alunos e baixa comunicação com os alunos e com os professores. Ele comeu os gizos que o professor Cravo estava usando para trabalhar sua coordenação motora, bateu a cabeça no poste e arremessou diversas vezes objetos nos alunos.

Em 2019, o aluno L interagia bastante com seus colegas, sabia identificar as letras e escrever seu nome. Participou do campeonato interescolar de educação física, na modalidade vôlei adaptado, e da apresentação de um teatro no Sarau Literário de 2019.

Contudo, depois da pandemia, os trabalhos com esse aluno ficaram restritos ao ensino remoto, e a professora precisa da mediação da mãe para as atividades. Apesar do engajamento da família, isso possivelmente trouxe prejuízos ao desenvolvimento acadêmico do aluno:

Então do L, por exemplo, quando eu quero que a mãe treine as letras do nome, eu pego uma bacia, ponho farinha, falo pra ela que pode ser areia, pode ser terra, o que ela quiser. Ela tem que pegar na mão dele e fazer a letra "L", "U" para escrever o nome. Aí eu filmo fazendo, pra ela ver como é que faz. E aí depois ela faz com ele. Aí quando ela já tá bem treinada, ela filma e manda pra mim. Então assim, uma coisa que ele melhorou bastante foi a coordenação. Pra rosquear, desrosquear. (...) Ele já consegue (...) identificar quadrado no lugar do quadrado. O triângulo no lugar do triângulo. Círculo no lugar do círculo. (...) As cores, amarelo, vermelho, azul, verde. Então ele já consegue identificar algumas cores. E aí ele, por exemplo, ele pega o

quadrado, ele já sabe que é ali. Que a forma que ele tá trabalhando já faz algum tempo, então ele meio que já decorou. Às vezes, ele vai pro quadrado no lugar do círculo, daí a mãe fala pra ele 'Não é nesse lugar. Tá em outro lugar'. Daí ele procura e encaixa a forma, entendeu? Então é assim que a gente tá fazendo. Faz a leitura do alfabeto. Daí ela fica: 'Fala "a", L, fala "a", "a", meu filho, "a", "a"'. Até que ele fala "a". (...) Mas é, como diz ela: 'Ai meu Deus do céu!'. Aí eu falo pra ela 'Calma, R (mãe), é assim mesmo! Demora, mas não desista'. Então a gente tem feito, tem dado continuidade. (...) Eu acho que vai demorar pra ele aprender a ler e a escrever e ele traçar o próprio nome. Mas a nossa preocupação maior, é que ele faça as coisas básicas. Tipo, abotoar uma calça, amarrar um sapato, vestir e tirar uma camisa, conseguir dobrar (...) Pendurar roupa no varal ele é excelente. Pendura as meias tudo certinho, depois ele tira tudo certinho. (...) Ele gosta bastante de fazer essa atividade, eu falo pra ele: 'Hoje nós vamos trabalhar a pinça, né? Fala pra ele pendurar a roupa no varal, pode ser camisa, pode ser meia...'. Aí a mãe dele separa um monte de meia lá, e ele pendura um por um. E depois ele tira um por um. Depois ele refaz, ele gosta. Ele gosta muito de montar aqueles legos, né? Por cor, ou então ele monta de qualquer maneira. Ele tem essas coisas do lúdico. Chama a atenção dele. (Orquídea)

O aluno L teve um grande prejuízo em seu desenvolvimento, pois sua estimulação só iniciou-se depois que ele começou a frequentar a escola, quando ele já estava com 10 anos. Apesar de apontar a situação do aluno, a professora se mostrou otimista em relação ao seu desenvolvimento, que, segundo ela, vai acontecer com o tempo.

Eu acho que, eu acho que o L, (...) a questão dele foi, que faltou estímulo no começo. Ele começou a ser estimulado mais tarde, muito tarde. Então, tá demorando pra acontecer as coisas mais pra ele, né? Não que ele não vá aprender, mas pra ele chegar, assim, a aprender, acho que vai tá lá com uns vinte anos, vinte e poucos anos. Se continuar. (Orquídea)

Os professores que observavam alunos com dificuldades de aprendizagem, realizavam o encaminhamento da família para avaliação psicopedagógica. Enquanto

a família não passasse por atendimento, eles planejavam as atividades de tais alunos conforme a hipótese diagnóstica, no intuito de proporcionar o desenvolvimento acadêmico de seus alunos, independentemente de suas dificuldades apresentadas.

A professora Girassol, que dá aula no 5º ano, recebe muitos alunos semianalfabetos no início do ano, e, no final do ano, a maioria se encontra no mesmo nível que os alunos mais avançados. Isso porque, além dos conteúdos gerais, ela analisa e planeja o conteúdo individual de cada aluno, atendendo um pouco a cada um durante as aulas.

Na aula da professora Girassol, os alunos eram incentivados à prática de leitura desde o início do ano: ela lia um capítulo de livro infanto-juvenil por dia, e no final de cada livro, ela passava um filme e solicitava que os alunos escrevessem uma redação. No segundo semestre, a professora Girassol dava um tema aos alunos (como Escola ou Cananéia) e os alunos eram incentivados a escrever redações. Por meio dessa atividade, ela ensinava a produção de texto, e trabalhava ortografia, gramática, pontuação e paragrafação.

Em relação à sala de aula, foi observado que os professores Lírio, Camélia, Margarida, Violeta, Orquídea e Girassol, modificavam a organização das carteiras conforme a necessidade pedagógica ou mesmo conforme a demanda dos alunos. Isso não foi observado em relação aos demais professores, que procuraram manter a organização da sala de aula em fileiras.

A avaliação era realizada de maneira construtiva, no cotidiano dos alunos. Os professores observavam o andamento das atividades solicitadas no dia a dia e as habilidades adquiridas. Desse modo, era visto a evolução do aluno tanto em relação à aprendizagem dos conteúdos, como na forma como se relacionavam com os pares e com os professores.

As salas de aula cujos professores não tinham vínculo com a escola, por serem eventuais, ou seja, que estavam substituindo algum professor afastado, eram turmas mais agitadas e os índices de agressividade eram mais elevados do que nas salas em que os professores eram efetivos.

Os professores eventuais tinham um estilo de liderança autoritário, chamavam mais a atenção de seus alunos e frequentemente gritavam com eles. Batiam na mesa para assustá-los, usavam de sarcasmo e dificilmente respondiam às perguntas de seus alunos de forma direta.

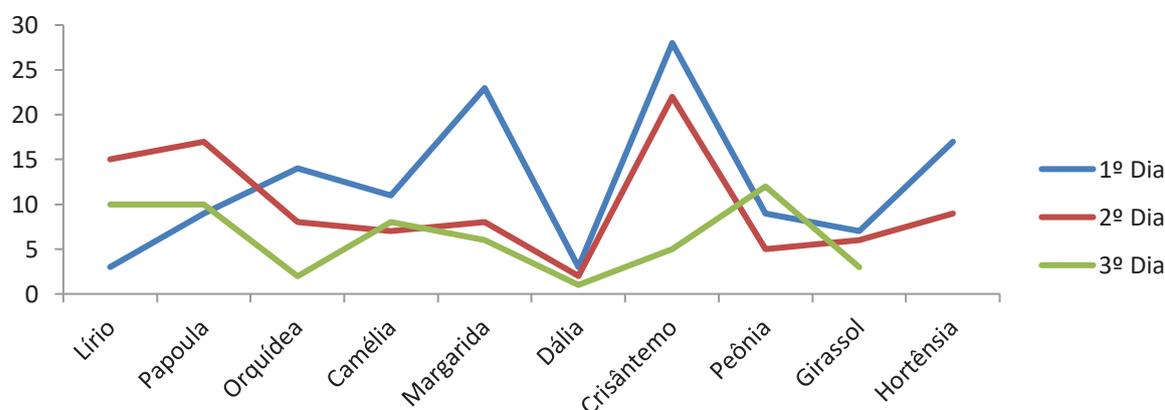
Segundo Batista (2015), os professores com estilo de liderança autoritário buscam a obediência das crianças, sem considerar que precisam ensiná-las e sem atender às suas demandas. Eles desejam que seus alunos sigam as regras, e valorizam a autoridade, a ordem e a estrutura tradicional.

O comportamento de crianças e adolescentes pode ser substancialmente afetado pelo contexto social no qual estão inseridos (Pronk et al., 2014). Assim, as características da sala de aula, como a percepção de tratamento injusto por parte dos professores, pode influenciar no nível inicial de *bullying* (Nocentini et al., 2013), pois os estudantes podem entender que os comportamentos desrespeitosos na escola são permitidos e que eles podem adotar comportamentos semelhantes junto a seus colegas (Lenzi, 2014).

As figuras 5 e 6 demonstram a frequência com que os professores chamaram a atenção em cada ano.

Figura 5:

Frequência com que os professores chamaram a atenção de seus alunos em 2018.



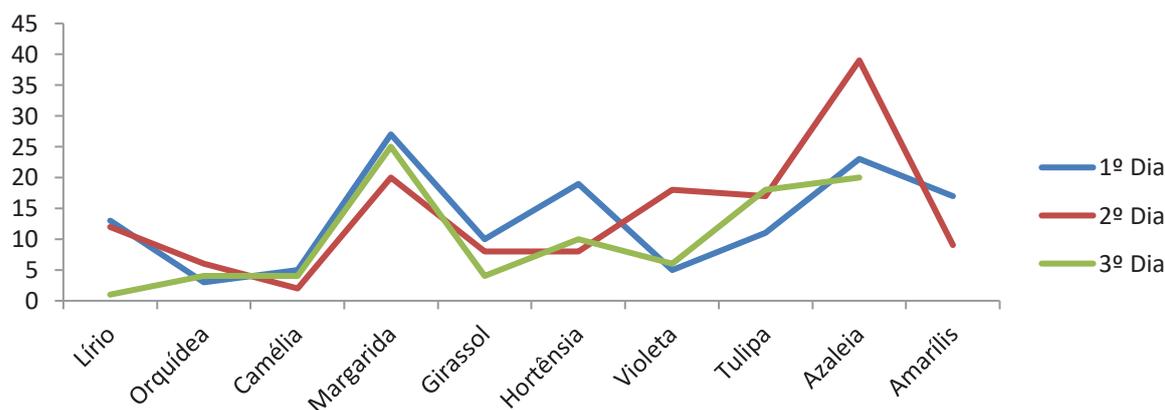
De acordo com a Figura 5, o professor Crisântemo foi o que mais chamou a atenção no ano de 2018, com média de 18,3 vezes ao dia, enquanto a professora

Dália foi a que menos chamou a atenção, em média 2 vezes ao dia. A professora Dália estava acompanhando a sua turma pelo segundo ano seguido e era uma turma muito tranquila e participativa.

Ela era muito responsiva e geralmente conseguia terminar de passar o conteúdo pedagógico antes do tempo previsto e com isso saía com os alunos para brincar nos minutos restantes antes do horário de saída. A professora Dália se transferiu para outra escola do município em 2019 e faleceu em meados de 2020.

Figura 6:

Frequência com que os professores chamaram a atenção de seus alunos em 2019.



Conforme com a Figura 6, a professora Azaleia foi a que mais chamou a atenção em 2019, média de 27,3 vezes para quatro dias, seguida pela professora Margarida, média de 24 vezes para três dias.

As professoras Camélia e Orquídea foram as que menos chamaram a atenção, média de 3,7 e 4,3 respectivamente, para três dias. Elas apresentaram redução em relação ao ano de 2018, quando chamaram a atenção em média 8,7 e 8,0 para três dias, respectivamente. Ressalta-se que essas professoras acompanharam a mesma turma em 2018 e 2019.

A professora Girassol apresentou um pequeno aumento na média de chamar a atenção de 2018 (5,3) para 2019 (7,8) em três dias. Porém, a média permaneceu baixa em relação aos professores, tanto em 2018, quanto em 2019, salvo em relação às três professoras que estavam acompanhando a mesma turma.

As professoras relataram que após o início do ensino remoto, em razão das restrições de distanciamento social exigidas pelas medidas sanitárias devido à pandemia de COVID 19, elas tiveram que mudar suas práticas pedagógicas.

(...) Ano passado, eles fizeram muito, trabalharam muito comigo pelo *whatsapp*. Eu mandava muitos vídeos, todo dia um vídeo ou dois, dependendo da, da dificuldade da matéria. E esse ano eu já não preciso gravar tanto vídeo. Porque eu tô explicando ao vivo pra eles. Que eu faço a correção ao vivo pra eles. Então eu acho que ficou mais, mais dinâmico, foi uma maneira de envolver mais todo mundo, e ficou mais prático, mais gostoso de dar aula. (...) Pelo DUO eu achei que ficou mais fácil. (Os alunos falam) 'Professora, posso ir no banheiro?' 'Pode!' 'Professora, eu posso ir tomar água?'. 'Pode.' Por quê? Porque eles realmente se sentem em sala de aula. Eles estão ali dez, doze. E eles sabem que estão se conversando, 'tão' fazendo a correção. Daí quando eu não falo, uns falam 'Fulano, desliga seu microfone que tá fazendo barulho e tá aberto'. (Orquídea)

(...) depois de agosto... nossas aulas eram online. Então foi a todo vapor até o final. Mas eu também... não passou por mim que eu podia colocar meu computador no tripé, e dar aula lá na lousa como eu faço hoje em dia, entendeu? Você vê que um ano mudam as coisas. Então o meu, aí, o que eu fazia? Como eu não imaginava dar minha aula pelo meu computador na lousa... Então eu gravava os vídeos explicativos, por um outro aplicativo. Eu mesmo gravava, ensinava e mandava pra eles. E hoje não. Hoje eu ligo meu computador, ponho no tripé, e eles assistem aula na lousa lá comigo.

(Girassol)

Quando fechou tudo pra pandemia, eu continuei com a mesma turma. (..) Eles ficaram comigo ano passado, daí esse novamente. Mas assim, têm alunos que são assim mais espertinhos, que pega assim muito rápido. Mas tem aluno que eu (...) acabei de falar e, parece que fica me olhando... Porque eu, eu atendo eles pelo DUO. (...) Tem aluno que parece fica me olhando e ele não tá não tá entrando ali na cabeça dele. Assim, meu Deus do céu, se na sala não tava fácil, imagina pela internet... Então, tá assim bem complicadinho. Mas assim, não são todos que conseguem entrar pela DUO, né. Eu tenho

aqueles que eu ainda atendo pela *whats*, tem aqueles que eu passo as atividades impressas, levam pra casa e, quando fecha a semana, trazem e eu corrigio, deixo ali as anotações do que precisa arrumar e leva de novo e assim a gente vai indo. (...) Deixo tudo relatado no meu caderno de registro, porque eu não tenho outra forma de me assegurar, entende? Então eu deixo tudo guardadinho. Tenho desde o ano passado. Meu celular tá começando a dar piripaque. Porque as conversa do *whatsapp*, desde o ano passado que eu não apago. Chegou ao ponto de ele mesmo se programar e parar de salvar as fotos do *whatsapp*, porque as crianças fazem as atividades e mandam no *whatsapp*. (Camélia)

Eu até tinha vontade de fazer chamadas pelo DUO. Eu usei só na época da sondagem. Lá no início do ano. Por quê? Justamente por isso. A maioria dos pais trabalham. E como eu vou ficar chamando no meu horário de trabalho? (...) Não tem como. Até gostaria, sabe? E por vídeos mesmo. Mesmo que seja esse vídeos caseiros, por outros aplicativos, você gravar sua aula. É, vários pais falaram 'Ah! Professora, não consigo abrir. Meu aparelho, o meu sei lá, acho que os créditos, não sei como falar, que não dá pra abrir.' Aí como é que você não atende a todas. Você tem que optar por outra, entendeu? Outra maneira de tá explicando a aula. Infelizmente a maioria é através de áudio. Eu acho que não sei, tá vendo a carinha deles seja mais interessante. Ainda são pequenos e tem que a questão dos aparelhos, da disponibilidade do aparelho. Fica difícil. Não dá pra trabalhar assim bem legalzinho como a gente queria, entendeu? Com os maiores acho que já funciona melhor. (Violeta)

Conforme relato das professoras, quando elas foram pegas de surpresa com o retorno das aulas em agosto de 2020, de modo remoto, elas tiveram que se adaptar à nova demanda. Foi oferecida a oportunidade de escolha entre enviar o material escrito ou por meio de áudio. Elas optaram pela segunda opção. Mas tiveram alguns problemas no início, como a memória de seu celular, a internet delas ou das famílias, a falta de habilidade com os recursos virtuais, entre outros.

Em 2019, a professora Orquídea descobriu o recurso de fazer aula pelo aplicativo DUO, no qual a aula é transmitida ao vivo por meio de chamada de vídeo

aos alunos. Esse aplicativo já vem instalado nos celulares *Android* e faz pouco uso de rede de dados, caso a pessoa não tenha sinal de *wi-fi*.

No entanto, as professoras Violeta, Rosa e Margarida relataram que não é possível fazer esse tipo de aula com os seus alunos, porque eles não têm celular próprio e os pais trabalham no horário da aula. Além disso, trata-se de crianças mais novas (2º e 3º ano).

Mesmo as professoras Camélia, Girassol e Orquídea, que fazem uso do aplicativo atualmente, precisam enviar o material por meio do grupo no *whatsapp* para os alunos que não conseguem acessar a aula online ao vivo.

6.2 Mesossistema (Família, Escola)

O mesossistema, um contexto composto de microsistemas, compreende os vínculos e os processos que ocorrem entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento está inserida e nele ocorre a transição ecológica de um contexto para outro contexto novo e diferente, já que é o contexto que engloba dois ou mais microsistemas (Bronfenbrenner, 2011).

Portanto, o Mesossistema é o contexto no qual há a relação entre os microsistemas nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente (Bronfenbrenner, 2011; 1996).

No caso desta pesquisa, o mesossistema trata das relações estabelecidas entre a escola e a família, e as relações estabelecidas dentro do contexto escolar e que interferem diretamente no clima escolar. Essas relações estão descritas a seguir.

6.2.1 Relacionamento Professoras-Família

As professoras Orquídea, Girassol, Margarida, Camélia e Violeta relataram estabelecer um bom relacionamento com as famílias e terem uma boa devolutiva das mesmas.

A professora Orquídea acompanha a mesma turma há quatro anos e relatou como estabeleceu seu relacionamento com a família logo que essa turma lhe foi atribuída em 2018. Antes de iniciarem as aulas, a professora conversou com os pais e explicou como seria a sua metodologia:

Quando eu assumi a sala deles há quatro anos atrás, eu falei pros pais: 'Olha (...) minha experiência, trabalhei muitos anos com o 5º ano, né? Dois anos com o 4º, três anos com o 3º. Com o 2º ano, eu trabalhei uma vez na vida e

fazem 12 anos'. Eles olharam com o olho bem arregalado. (...) Eu falei: 'Então, assim, o problema não é eu dar o conteúdo aos filhos de vocês, isso eu vou saber fazer. O problema, que eu vou ter que me acertar com o ritmo deles. Porque pode acontecer de eu preparar atividade demais pra turma num dia. Mas aí... Quando eu, eu vou percebendo o ritmo deles, eu vou trabalhando e se vocês acharem que alguma coisa tá faltando, vocês têm que me falar. E pronto.' (...) Desde o começo eu sempre deixei muito aberto. E eles também sempre foram nas reuniões. Colocavam que 'tavam' gostando, que as crianças gostavam muito, que eles achavam interessante o jeito da dinâmica. (Orquídea)

Para estabelecer as regras e limites dentro de sala de aula, a professora usou uma técnica em que a participação ativa das famílias era essencial para refletir no comportamento das crianças em sala de aula:

Com essa turma foi a segunda turma que eu adotei o palito de sorvete, né? Com as três cores, verde, amarelo e vermelho. Que era o palito do comportamento, porque eles falavam bem mais tipo eu, e não paravam sentados e gritavam e eles, meu Deus do céu, como que vai copiar a lição correndo pela sala. Não dá, né? Então eu, (...) fui obrigada a impor que eles sentassem. Então eu arrumei um jeito. Eu pintei uns palitinhos, passei um final de semana pintando os palitos. Um pra cada aluno, então cada aluno recebeu um palito de cada cor. Então, é, eu mandei uma carta pros pais explicando o porquê do palito. E aí eles tinham que assinar e falar se concordavam. Aí veio a devolutiva que todo mundo concordava. Aí eu falei opa, esses pais topam as coisas. Aí começou a fazer. Então todo dia as crianças chegavam em casa, eles tinham que perguntar 'Que cor é o palito de hoje?' E a criança se mostrasse o verde é porque ela foi muito bem, ela fez toda a atividade. Ela conversou o que podia conversar. Se fosse amarelo, que conversou um pouquinho demais e o professor chamou a atenção, mas fez a atividade. Agora se fosse o vermelho é porque, além de conversar foi demais e não terminou a atividade. Então o pai precisaria conversar com essa criança. E aí a devolutiva foi muito boa. Porque assim, foram poucos amarelos que eu mandei, bem pouco. Talvez uns dois, três. Pra dar aquele

susto, né? E aí a coisa se resolveu (...) Eles sentavam, eles sabiam conversar baixinho. (...) e o medo de mudar o palito, né? Pelo amor de Deus. Então ia tá terrível. Então eles sempre foram assim, pais muito devolutivos. (Orquídea)

O vínculo da professora Orquídea com as famílias fez com que os seus alunos laudados ou que tinham hipótese diagnóstica se desenvolvessem. Como é o caso da aluna K que tinha hipótese de dislexia:

(...) ela era uma aluna que contava: 1,2,3,5,6,7,8,9,10. Não passava disso e não contava o 4. Ela sabia as letras do alfabeto, mas não soltava o som. E ela fazia o nome dela, só o primeiro nome, o segundo nome ela esquecia dele. Você dava pra copiar, mas ela não copiava. Ela espelhava número, ela espelhava letra. (...) ela superou (...) a família foi pontual. Que os jogos que eu dava pra ela em sala, eu refazia, e mandava pra casa, pra família treinar. Então nisso a mãe que não sabia ler também aprendeu um pouquinho. A irmã que sabia mais um pouquinho, aprendeu um pouquinho mais, e assim foi indo.

A qualidade do relacionamento estabelecido desde o início entre a professora Orquídea e as famílias de seus alunos, refletiu o que foi o diferencial desde o início do retorno das aulas por meio do ensino remoto:

Montei o grupo com o número dos pais. E a primeira coisa que eu tive foi uma conversa aberta. 'Oh! Não vai voltar. Então, a gente tem, duas chances. Ou vocês recebem as atividades pra 15 dias impressas, aí vocês vão ter que se virar com as crianças, explicar, pesquisar (...) e me entregar. Ou, a gente manda pelo *whatsapp*. Aí eu mando todos os dias, eu explico, se a criança tiver dúvida ela pode me pedir devolutiva no *whatsapp*. Eu faço a devolutiva e fico aqui à disposição pra tirar dúvida. Vocês querem que eu faça impresso ou posso mandar por aqui?' Aí, ficou naquela lá, 'Eu vou fazer'. Todo mundo fechou pelo *whatsapp*. Aí eu lembro que era pra começar dia 23. Eu comecei no dia 19 pelo *whats*. 'Pai, oi, passando só pra dar um oi. Vamos fazer um teste hoje, pra ver como é que vai ser? Oh, atividade do dia. Vocês fazem, tira um foto, se tiver dúvida pergunta no privado pra professora.' E aí eles se

acostumaram. Eles se acostumaram e foi indo, foi indo. Quando a atividade era muito difícil eu fazia um vídeo pra explicar. Um vídeo, dois vídeos, três vídeos. Quantos precisasse. Aí eu comecei a mandar livro pra ler. Eu lia livro, fazia. Então assim, a devolutiva dos pais sempre foi muito positiva. E tudo o que eu perguntei quando eu via que alguma coisa não tava legal, eu chegava no grupo e descascava. 'Oh! Tá acontecendo isso, isso, se vocês acham que tá ruim o trabalho, têm sugestão, têm crítica, pode falar, quero ouvir' (...) 'Não, professora, tá ótimo.' 'Não, professora, continue assim.' 'Deus abençoe a paciência da senhora.' (...) Eles sempre foram muito parceiros, mesmo! Eu posso falar que os meus pais, eles fecharam a parceria comigo. Desde o início, sempre foram muito presentes. E hoje, quando foi pra passar pro DUO (aplicativo) eu também fiz a mesma coisa: mandei no *whatsapp* explicando que esse ano, como era quinto ano, era mais difícil. Eu não sabia se ia ser uma coisa assim pra um mês ou pra mais tempo, que a gente fosse ficar online. Como eles iam fazer SARESP, né, vão fazer SARESP no final do ano, eles têm que 'tá' bem preparados. Então tudo é mais difícil. E eu gostaria que eles baixassem esse aplicativo, porque daí eles se veem na telinha, a gente vai fazer as aulas ao vivo, e vai ser tudo ao vivo, as dúvidas. Eles vão poder interagir entre eles. Aí tem hora pra começar, hora pra terminar como é na sala de aula. 'Vocês tão vendo? Vocês tão participando de uma reunião agora. Hum, todo mundo vê todo mundo. Todo mundo faz pergunta, tem as respostas e assim que as crianças vão tá. Concorda? Concorda?'. Aí todo mundo concordou. Quando começou as aulas eu fiz uma pesquisa, quem não tinha baixado o DUO, baixou. Quem a internet é só de dados móveis, o DUO tem uma taxa bem pequena (de consumo), então dá. Só que, às vezes, quando é muito fraca a área, quando a criança mora muito perto de morro, essas coisas, é ruim o sinal. Aí, eu faço pelo *whatsapp* mesmo, por mensagem, do jeito que der. Mas eu atendo todos eles, todos os dias. E aí eu tô muito feliz, e os pais (...) eu tive contato com alguns pais há poucos dias. 'E aí, o que vocês estão achando e tal?'. 'Nossa! Eles ficam dentro da sala de aula lá e se acabam, né? Eles pedem para ir no banheiro, né?'. 'Isso aí, pedem para ir no banheiro, pedem para ir tomar água. É como se eles estivessem na sala de aula.' 'Nossa, eles estão longe, aí já tiram a dúvida na hora, fazem na hora com você. E aí não sobra para a gente'. Olha a fala do

pai: 'Não sobra pra gente. Eu não tenho que assistir o seu vídeo pra ensinar o meu filho.' Ou então: 'Não adianta ele assistir o vídeo. "Ah! Mas eu não entendi o vídeo, professora." Então eu tenho que assistir o vídeo para ver se eu entendi, e ajudo ele. Se eu não entender, daí ele vai para o privado chamar você. Assim não. Assim você já tira a dúvida dele, já resolve com ele. Pronto.' Então, eu acho que a devolutiva é muito boa. Posso falar que é bem tranquilo, eles são bem parceiros comigo. (Orquídea)

A professora Girassol também relatou o mesmo tipo de abordagem em relação aos pais:

Agora nas aulas remotas, eu fiz uma reunião com os pais e o que eu falei, né, que eu gosto, pra trabalhar online, porque eu vou tá tirando a responsabilidade deles e vou trazer a responsabilidade pra mim. Porque a gente sabe que pais que trabalham fora não têm tempo. Muitas vezes têm pais que chegam à noite, e vai ter que, cansados, vai ter que ajudar o filho a fazer lição. O que que acontece? Acabam eles mesmos fazendo a lição dos filhos. (...) Eu consegui colocar na cabeça dos meus pais, assim, que eu tô tirando a responsabilidade deles. Então eles deixam os filhos comigo, eles fazem as aulas comigo, eles tiram as dúvidas. (Girassol)

A professora Margarida está acompanhando a mesma turma pelo segundo ano seguido e relatou um bom relacionamento com as famílias antes e depois da pandemia:

Os pais já sabiam desde o começo porque eu sempre, desde o começo do ano, eu jogo muito reto com os pais: a forma que eu trabalho, que eu pretendo trabalhar; que eu vou precisar do apoio deles, o que eu vou fazer. (...) Eu pedi pra continuar com eles (os alunos) porque é, eu sabia da necessidade de cada um. O que eu tinha que continuar, vi também que era uma turma boa, os pais gostavam de mim (...) a gente criou esse laço também (...) tanto os pais quanto os alunos, como eu trabalho as correções e a conversa com eles no privado (...) Eles se abrem (...). (Margarida)

A professora Violeta manteve o discurso, dizendo que teve um bom relacionamento com as famílias antes e após a pandemia:

O meu relacionamento com as famílias tem sido muito bom, antes, agora. Porque eu sou uma pessoa assim que, gosto de, eu tenho muito cuidado na forma de tratar com as famílias (...) Procuo diversas maneiras de estar atendendo todos, eu acho que isso ajuda bastante(...) Eu considero um relacionamento bom. Desde aquela época (até) agora. (Violeta)

Ela também entende que esse novo modo de comunicação com as famílias foi interessante e deve continuar:

Depois da pandemia seria interessante a gente manter esse relacionamento virtual com os pais. Eu acho que ajuda um pouco. (Violeta)

Em contrapartida, a Professora Camélia relata que tinha um bom relacionamento com as famílias nos dois últimos anos antes da pandemia, mas não conseguiu estabelecer vínculo com algumas famílias depois do ensino remoto:

A gente tinha um vínculo, uma confiança até mesmo com os próprios pais sim. Tem e tinha os pais que se direcionavam direto a mim, alguns tinham meu telefone, quando acontecia alguma coisa falava direto comigo, e havia um certo respeito. Agora com esses pais que eu tenho (...) se eu não consegui ter com vínculo com as crianças, imagine com os pais?! (Camélia)

Além disso, Camélia relatou a negligência de algumas famílias:

Eu tenho assim pais que são bem novos, e pais que são até mais novos do que eu... e que não têm a menor paciência. Não têm a menor a paciência, não colabora, não entra pra fazer, não tem interesse nenhum. (...) Eram alunos que os pais não tinham paciência. Acabaram abandonando. (...) Pais que abandonam as crianças (...) não quer se responsabilizar pela criança (...). (Camélia)

A professora Rosa também citou a Negligência das famílias, e como ela afeta a aprendizagem dos alunos no ensino presencial e no ensino remoto:

Você vê que os pais, eles fazem pouco caso. (...) A falta de comprometimento dos pais prejudica tanto no ano normal quanto no ano atípico. (Rosa)

A negligência caracteriza-se pela desatenção, ausência, descaso, omissão ou simplesmente pela falta de amor e é considerada um dos principais fatores, senão o principal, a desencadear comportamentos antissociais (Gomide 2006; 2007).

6.2.2 Relacionamento Professor-Professor

A percepção que os professores têm sobre seus relacionamentos com colegas foi variada, alguns disseram que são bem unidos e caminham juntos, apesar das diferenças, e outros relataram querer se afastar:

Os professores, todos nós (...) a gente caminha tudo junto, na mesma direção, nessa mesma, né? Tem aqueles, que são mais tímidos. Aqueles que têm mais dificuldades, de... Mas todos eles numa mesma direção, numa mesma visão. (...) a gente se entende de uma tal forma, pelo olhar. Se você tá falando comigo, e eu olho assim pra Lírio, ele já sabe o que eu tô falando. Então a gente, nós nos conhecemos pelo olhar, entendeu? Então por isso que a gente se, se adapta, e a gente faz as coisas fluírem. (Girassol)

A gente se dá bem, a gente se ajuda, um fala: 'Ó, vocês já fizeram tal coisa? Dá pra fazer assim, assim, assado'. Quando nós fomos montar o vídeo porque em todo grupo têm aqueles que têm mais habilidades pra uma coisa, outro pra outra, (...) têm colegas que não sabiam fazer, e aí os outros ajudaram, quem sabia, quem tinha habilidade. Então isso foi bem legal e assim que acontece, a gente trabalha mais assim, a gente se ajuda no grupo (...) em equipe. Mas a gente trabalha mais com o colega do ano (...) e todos têm um bom relacionamento, então eu acho que flui. (...) Às vezes você tem que aturar um colega (...) Graças a Deus não tem ninguém assim. Porque eu sei que têm escolas que têm colegas que não se falam. (Margarida)

(...) Porque todo mundo ali na Jardim Secreto, por mais que a gente se bica, a gente o tempo inteiro tá atrás de um bem comum, que é sempre manter o nível da escola. (Camélia)

Como relatou a professora Margarida, os professores que são responsáveis pela mesma série, trabalhavam em duplas (ou trios) para realizar o planejamento de suas atividades pedagógicas. Algumas duplas são muito funcionais, como Orquídea e Camélia, ou Orquídea e Girassol:

Trabalhei aqueles dois anos com a Orquídea, tanto que eu preparava matemática, ela língua portuguesa, eu preparava história, ela geografia. A gente dividia as aulas ou às vezes a gente preparava a aula juntas. A gente já tinha preparado a mesma aula junto. (Camélia)

Tanto eu como Orquídea, a gente gosta de uma outra linha de trabalho (...) as crianças têm que ter desafios, senão a gente tira a vontade delas aprenderem. (...) A gente se dá bem. (...) Ela me manda, eu mando, e aí a gente (...) o que a gente vai dar. Então a gente trabalha igual. É, muitas vezes, a técnica pode ser diferente, mas as atividades são iguais. (Girassol)

Ainda sobre a troca com Orquídea, Girassol fez um apontamento em relação ao diferencial do vínculo que ela tem com a sua turma:

Às vezes, eu não, eu vejo uma atividade que condiz mais com a minha situação, porque ela tá com a sala dela há cinco anos, né? Ela tá vindo com a sala dela há quatro anos, né? (...) Quatro anos, então ela conhece a clientela dela. Às vezes, a clientela dela não (...) acompanha a mesma coisa que a minha. Aí eu tento encaixar a minha pra colocar junto com ela, entendeu? Então as minhas atividades eu mudo alguma coisa, mas antes de mudar, eu falo 'Orquídea, eu vou, não vou fazer essa atividade, porque eu achei que não está de acordo com eles. E eu vou fazer uma outra, mas na mesma linha.' Entendeu? Então a linha é a mesma. A atividade pode ser diferente. (Girassol)

Conforme relatos de Camélia e Girassol, Orquídea é uma ótima parceira de trabalho, que gosta de trocas e busca novas formas de passar o conteúdo pedagógico para proporcionar novas experiências de aprendizagem aos seus alunos. Camélia relata que atualmente está com uma nova parceira de trabalho, mas não conseguiu estabelecer o mesmo vínculo:

Agora eu tô com a parceria que (...) eu não consigo ter a confiança na pessoa, e acaba que dificulta um pouco. (...) Eu fico meio assim será que eu divido, será que eu faço o meu, então que acontece, têm horas que eu divido (...) têm horas que eu faço o meu. (...) Ano passado mesmo, eu não consegui trocar nada, eu não conseguia porque já é uma pessoa que eu não consigo ter vínculo, por uma situação (...) que aconteceu, que eu não tinha nada a ver com a história e me colocou no meio (...) eu acho que é uma questão minha, não tanto por conta do trabalho, mas uma questão pessoal. Respeito. Tudo a gente troca, mas ainda tem um pé atrás. (Camélia)

Essa era uma situação que Girassol tinha passado com sua parceira anterior à Orquídea:

Foi o que eu senti falta o ano passado. (...) Eu trabalhava assim também com a outra professora. Mas só que teve uns anos, uns três, uns quatro anos, assim, que acabou esse entrosamento. Acho que muitos anos juntos, né? Então, afastou-se. E, assim, só fazia, só, então ela mesma (...) sabe, comecei a fazer o meu. (...) Por mais que não houvesse mais esse contato de fazer as coisas, da gente preparar juntas (...) sempre estava trocando atividade, mas eu não tinha essa receptividade das trocas, entendeu? E aí eu, daí as pessoas 'Mas por que tá acontecendo isso?' E aí, e ela é muito boa também no que faz (...) Mas eu senti falta depois. Mas se ela não quis, eu não ia (...) Acho que, problemas... emocionais, muitos fatores ocorreram, que, que deu, acho, que deu esse afastamento. Mas a gente sempre tava junto. Nos damos muito bem (...) (Girassol)

Porém, Orquídea relatou que alguns colegas parecem insatisfeitos com o seu trabalho:

Quando você fala que tá fazendo, que tá dando certo, primeira coisa que eles jogam na sua cara, no meu caso: 'Mas também com uma sala que todo mundo sabe ler e escrever é fácil. Que todo mundo tem o seu celular, é fácil.'
(Orquídea)

A professora Orquídea descreveu um desentendimento com uma ex-colega de trabalho, ainda no tempo da aula presencial:

Tinha uma professora que faleceu há pouco tempo, que, até, a gente se desentendeu por isso. Ela falou: "É, tem gente que ainda não aprendeu o lugar". Aí, a gente discutiu na reunião de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo). E eu fui pra sala da diretora com a coordenadora e falei: "A partir de agora, se você precisar de alguma coisa minha, por favor, no particular, é, eu te ajudo, o que precisar. Mas não fale que eu te ajudei. Não frequentarei a sala dos professores mais, porque eu não vou fazer parte daquela palhaçada' (...) Falavam muitas coisas. E você tá no meio, mesmo que você não opine, você está lá. Então, queira ou não queira, você vai tá participando, né? Daí eu comecei a me deslocar e fui saindo, fui saindo, comecei a fazer meus intervalos na minha sala. A criançada saía, eu tomava meu lanche na minha sala (...) ou eu tomava lanche com as crianças. Aí acabou que eu suavemente me distanciei daquilo que me fazia mal. (...) Eu ia na sala dos professores muito raramente. Passado um tempo (...) a professora que eu me desentendi, que sempre reclamava, foi embora da nossa escola. Mas aí a força do hábito de ficar na sala, de ficar mais perto de alguns alunos na hora do intervalo, de você ter aqueles cinco minutinhos que, às vezes a criança vinha e falava, assim, desabafava que acontecia alguma coisa em casa, por isso que não fez (...) Eu aprendi a não ir, não frequentar.
(Orquídea)

Durante as observações, foi possível verificar que a professora Orquídea dava aulas de portas fechadas, porque havia uma professora que entrava a todo o momento em sua sala, sem pedir permissão, e atrapalhava o andamento das atividades. No intervalo, ela permanecia na sala de aula, atendendo seus alunos, ou

na companhia dos professores Cravo e Camélia. Esse relato corrobora o que a própria Orquídea relatou na entrevista.

A literatura aponta que os professores devem se esforçar para definirem claramente os conjuntos de normas, metas e valores que moldam o ambiente de aprendizagem e ensino, pois a alta estrutura disciplinar, relações de apoio professor-aluno e altas expectativas acadêmicas para os alunos estão associadas a níveis mais altos de engajamento acadêmico e níveis mais baixos de agressão entre pares (Konold et al., 2017; Lindstrom Johnson et al., 2016; Mitchell, & Bradshaw, 2013; Thapa et al., 2013).

A fragilização das relações sociais entre as professoras Orquídea e sua colega de trabalho, proporcionou que a professora Orquídea fortalecesse o vínculo com seus alunos, pois dessa maneira, ela passou a ficar em sua sala de aula durante o intervalo e seus alunos tiveram a liberdade de ir conversar com ela nesse período. Isso não ocorreu com os alunos dos professores que passavam o intervalo na sala dos professores.

6.2.3 Relacionamento Professor-Coordenador

A professora Rosa entrou na coordenação no ano de 2017, após mudanças da gestão municipal. Antes, a professora Orquídea estava na coordenação e relatou que ajudou a professora Rosa no início de seu trabalho na coordenação:

Eu passei para ela as coisas, tudo certinho. E, de vez em quando, eu dava umas dicas para ela: ‘Rosa, olha, tem aquela criança que é assim’. Porque ela não conhecia a turma como eu conhecia, né. Ela conhecia os alunos que eram dela, mas não toda escola. (Orquídea)

Mas houve professores que tentaram colocá-las em conflito:

Aí começaram a jogar que Orquídea queria meu lugar, sabe, querendo jogar eu contra ela. (Rosa)

Tinha uma professora que (...) falou: ‘É, tem gente que ainda não aprendeu o lugar’. E eu fui pra sala da diretora com a coordenadora Rosa e falei: ‘A partir de agora, se você precisar de alguma coisa minha, por favor, no particular, é, eu te ajudo, o que precisar. Mas não fale que eu te ajudei.’ (Orquídea).

As professoras citaram que no começo se decepcionaram com o trabalho de Rosa quando ela iniciou seu trabalho na coordenação:

Eu falei para ela 'Os dois primeiros anos de coordenação seus, foi péssimo e me decepcionei, você não demonstrou como uma coordenadora, tudo que você sabia como alfabetizadora'.(Camélia)

(...) Eu disse pra ela 'Rosa, como professora você é ótima, mas na coordenação, tô cansada de escutar 'Ah, não sei' de você. (...) E aí fica no "não sei", nós estamos largados. Procure! Vai lá no departamento, pergunte pra outra coordenadora. Se informe, porque fica chato.' (Orquídea)

Mas as próprias professoras e a coordenadora relataram que essa situação mudou depois da entrada da nova diretora.

(...) Quando foi no terceiro e no quarto ano, há dois anos atrás (...) ela participou, ela interagiu. Depois de Cerejeira (a diretora nova) entrou, deu casamento, sabe, na coordenação e na direção. Falavam a mesma língua. Ela sabia, ela orientava, ela participava. A gente fez um monte de coisa na escola. Chegou no final do ano, eu falei pra ela: 'Agora sim. Eu tô vendo você participativa. Tá de parabéns. Eu tiro o chapéu pra você.' Ela falou: 'Obrigada por não desistir de mim.' Eu falei: 'Quem tava desistindo de você, era você mesma. (...) Aí ela falou: 'Foram momentos muito difíceis, mas eu aprendi.' Eu falei: 'Então tá bom.' (Orquídea)

Aí depois mudou, ficou Cerejeira e as duas se encaixaram e as duas novamente vestiram a camisa da escola e a escola se uniu novamente. É tanto que eu cheguei na (diretora) Cerejeira e falei: 'Olha a escola tava precisando disso, a gente tava desandando, a gente tava em dois anos aí, tava indo em ladeira abaixo por falta de direcionamento, e vocês duas agora deu tão certo que a escola agora voltou a funcionar.' É porque no passado, no passado, quando ela ficou sem coordenação, que Rosa tava de licença, a escola continuou funcionando, mesmo com todas as dificuldades, (...) porque

a gente tinha confiança que, se precisasse, Cerejeira ia ajuda a entender, então a direção e a coordenação precisa estar funcionando bem para que o restante da escola funcione bem, porque senão só ladeira abaixo, e eu vejo por conta de outras escolas que eu sei que, direção às vezes ao invés de ajudar atrapalha, entende? E aí ao invés de ajudar o professor, tá lá puxando o tapete, e aí como que você vai trabalhar em um ambiente que você não consegue confiar no seu coordenador, no seu diretor, ou se o coordenador ou diretor não confia no seu trabalho, não tem condições. (Camélia)

Teve um final de ano que ela veio me abraçar e falou assim, 'Aí! Agora eu vejo trabalho', daí eu falei assim 'Quando me deixam trabalhar eu trabalho.' (...) Fui dei um abraço nela, daí eu falei assim: 'As pessoas tentam fazer, mas eu gosto de você, gosto do seu jeito, que a gente é igual. Gosto de você, não adianta falar, você se afastou de mim, por achar que as pessoas tavam falando né, que eu, que você queria meu lugar (...) eu não me importo com isso, eu quero a sua amizade eu não quero um cargo.' (Rosa)

Conforme os relatos, a professora Rosa apresentou bastante dificuldade no início de sua carreira como coordenadora. Ela relata que isso aconteceu porque colegas a colocaram contra a professora Orquídea, o que foi declarado também pela própria professora Orquídea. A outra justificativa foi que houve empecilhos em seu trabalho por parte da direção, que será relatado a seguir.

6.2.4 Relacionamento Professor-Diretor

Em 2018, a diretora Cosmos se aposentou e em seu lugar entrou a diretora Frésia. Essa diretora teve diversos problemas na instituição, conforme os relatos das observações e das entrevistas.

Logo no começo de sua gestão, uma criança molhou a roupa no banheiro e a mãe discutiu com a diretora Frésia. Ela foi ameaçada por essa mãe e precisou chamar a polícia. As crianças ficaram muito assustadas e gritando.

As professoras relataram que se decepcionaram com o trabalho de Frésia e que ela causou muitos problemas à instituição.

(...) Nós tivemos problemas assim com ela. Eu adoro Frésia, mas (...) outros professores (...) com ela teve agressões (...) verbais. Quase que teve agressões (...) piores com outros professores, com outro professor. (Girassol)

(...) (A coordenadora falou para Camélia), 'A minha parceria com a direção não foi boa, e eu não consegui desenvolver, então isso afetou a escola inteira' (...) foram dois anos que a gente ficou assim perdido, terrível, aí depois mudou. (Camélia)

Fazendo e acontecendo três coisas diferentes, que você falava: 'Mas será que na lei pode isso? Ah, deve poder, né? Porque tá fazendo.' Eu falei: 'Tem certeza, gente? Porque é um absurdo.' (...) depois, quando a gente foi ver (...) a diretora Cerejeira tá consertando coisas ainda da última (Frésia) (...) eram documentos da escola que você, como professor, tinha que assinar. Então (...) você foi responsável também. (Orquídea)

A gente recebeu a Frésia, como diz, é, até motivado também, porque a Cosmos, ela, ela era boa mas ela tinha, como é que eu vou dizer, algumas opiniões que não batia com a gente. (...) A Frésia (...) eu tive saber separar, eu enquanto profissional (...) Ela é muito crítica (...) Houveram divergências (...) Até ficamos sem coordenadora por causa dela (...) que ela, é, se desentendeu (...) aí pediram pra tirar, nós ficamos só com ela sem coordenação. (Margarida)

Porém, a maior prejudicada foi a professora Rosa, que chegou a se afastar de suas funções porque estava sofrendo assédio moral por parte dessa diretora.

Ela quis me bater, ela tirava minha responsabilidade (...) na verdade, ela queria que fosse empregada dela: 'Pega café pra mim, ah, faça aquilo, limpe aqui, faça não sei o quê'(...) quando eu ia fazer alguma coisa na minha função 'Não pode fazer nada sem me consultar'. Mas era a minha (...) parte da coordenação. 'Você não tem que fazer nada sem me consultar.' (...) Eu não podia fazer isso, não podia fazer aquilo (...). Ela me cercou na época. (...) Ela fez isso comigo, ela fez com a professora Íris. Só que quando com a

professora Íris, ela chamou, ela ficou esperando pra bater na rua, e tem testemunha. (Rosa)

Por causa dessas situações relatadas, a diretora Frésia foi afastada de suas funções e a escola ficou cerca de um ano sem ninguém na direção, até que a diretora Cerejeira se transferiu.

Ressalta-se que as diretoras Cosmos e Cerejeira eram funcionárias concursadas, e a diretora Frésia foi nomeada pela gestão municipal daquele período.

Porém, as professoras declararam que o clima melhorou depois da entrada da diretora Cerejeira:

Ela orienta. Ela passa os recados. (...) Se você precisa de alguma coisa, sabe... Eu tenho assim... uma conversa bem aberta com a minha diretora. (Orquídea)

Mas assim, agora com Cerejeira e Rosa, normal. (...) Elas nos atendem (...) o que a gente precisa ela tá ali presente, nos dá apoio. Então, assim, por enquanto tá muito, muito bom de trabalhar ali, sabe? Você tem apoio tranquilamente, tanto (...) do coordenador (...) como da direção. (Girassol)

Ficou Cerejeira e as duas se encaixaram e as duas novamente vestiram a camisa da escola e a escola se uniu novamente. É tanto que eu cheguei na Cerejeira e falei, olha a escola tava precisando disso, a gente tava desandando, a gente tava em dois anos aí, tava indo ladeira abaixo por falta de direcionamento, e vocês duas agora deu tão certo que a escola agora voltou a funcionar. (Camélia)

Veio a Cerejeira (...) Ela é bem pacífica, (...) bem calma. Ela pede muito a sua opinião 'Que você acha?' Eu mesmo tenho muito isso com ela, né? Ela me manda mensagem, me liga "Margarida, o que você acha?" (...) ela é bem, é harmoniosa, não é estourada (...) sabe, do jeitinho dela levar. (Margarida)

Cerejeira (...) é muito gente fina (...) a gente tem uma parceria bem bacana. (...) A gente já foi parceira de ano (...). Quando ela dava aula, a gente trabalhou juntas. Então nós dividíamos sala (...) a gente nunca teve problema, e ela que puxa meu freio, assim, que eu sou muito (...) agitada. (Rosa)

A gestão das diretoras Cosmos e Frésia desencadeou a fragilização dos vínculos entre os profissionais na instituição. Não obstante, o ingresso da diretora Cerejeira vem proporcionando o fortalecimento dos vínculos entre os profissionais e gradativamente transformando a escola Jardim Secreto em bem sucedida.

Uma escola bem sucedida converge para uma atmosfera de encorajamento, altas exigências, tratamento pessoal, cordialidade, disciplina, afetividade, confiança, clima organizacional aberto à mudança, relações mais próximas com a família e liderança do diretor, que tem um papel estratégico (Gomes, 2005).

O apoio relacional entre professores, gestores e família é fundamental para a implementação de intervenções para reduzir as situações de *bullying* (Kim et al., 2014).

6.2.5 Relacionamento Escola-Família

As professoras descreveram que as famílias possuem um bom relacionamento com a escola. Os professores da escola Jardim Secreto mediam o relacionamento com as famílias, na maioria das vezes, por meio de reuniões de pais ou conversas em grupos de rede social para tirar as dúvidas das famílias. No entanto, a escola também oferece ações para atrair a família:

Sempre tinham as reuniões de pais, a gente conversava sobre tudo na escola. Teve ano que teve palestras sobre saúde bucal na escola, sobre saúde do corpo na escola, aferindo pressão, glicemia, a gente faz as festinhas na escola, do dia das mães, final do ano. Aquele ano que você participou, a gente fez o sarau, fez o café literário, então eu acredito que essas ações integrem bastante, porque todo pai quer ver o seu filho participando, né, todo pai quer ver ali o momentinho que o filho vai aparecer, então sempre tinha a mensagem do dia das mães, do dia da família, bingo, essas coisas. Eles estavam sempre participando, é que agora é no online, não tem como tá fazendo essas coisas. (Camélia)

O Jardim Secreto sempre foi muito participativo com a comunidade, eles têm esse, essa, ponte aberta com a escola. A escola sempre deixou muito aberto. É, a gente sempre procura saber, é filho de quem. É parente de quem, o que o pai faz, onde a mãe trabalha. A gente procura se informar sim com os nossos alunos, e acaba que a gente sabe de todos os alunos porque em reunião de professor a gente comenta. (Orquídea)

Nós tivemos várias feiras já e eles participam bem, apresentações, né, de pais, apresentações de final de ano, festa junina. É, são festas assim que lotam a escola. Eles vão mesmo em massa. Eles apoiam tudo que você faz. Se a escola se propõe a fazer uma rifa e pede ajuda deles, eles fazem. Se pede colaboração com alimento, com qualquer coisa, eles apoiam, sabe, eles gostam. Vejo que eles gostam, a maioria. (Margarida)

De acordo com os relatos das professoras, a escola atrai as famílias e a comunidade por meio de eventos que ocorrem geralmente em datas comemorativas. As famílias interagem e colaboram com as professoras na organização desses eventos, principalmente devido à expectativa de acompanhar a apresentação dos alunos que são seus filhos, irmãos, primos, sobrinhos e netos.

Todavia, a integração da família com a escola foi prejudicada nos anos de 2020 e 2021, com o do estabelecimento compulsório do ensino remoto em função das medidas de distanciamento social decorrentes da pandemia de COVID-19, que ocasionou a restrição mantória de eventos sociais.

6.3 Exossistema

O exossistema é o contexto no qual ocorrem eventos em que a pessoa em desenvolvimento não está presente, mas que atuam diretamente sobre os processos que influenciam diretamente o contexto em que a pessoa estará presente, ou seja, eventos que influenciam os processos dentro de outros contatos imediatos que contém a pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996).

No caso desta pesquisa, foi considerado, por exemplo, as diversas ocasiões em que funcionários da prefeitura foram cortar a grama da escola em horário de aula, e o barulho das máquinas prejudicou o andamento da sala de aula. Essa situação pode ser relacionada ao exossistema, pois a decisão para essa ação não está ligada à gestão da escola nem à secretaria de educação, mas à secretaria de

obras do município. Contudo, esta ação é algo que interfere, mesmo que momentaneamente, no aprendizado dos alunos.

Também foi considerado o relacionamento que os professores da escola Jardim Secreto estabelecem com os demais professores da rede de ensino e com a Secretaria de Educação.

A decisão da gestão municipal e da Secretaria de Educação pela troca de coordenadoras no início de 2017, gerou muitos conflitos entre os profissionais da escola Jardim Secreto. Assim também ocorreu com a decisão desses mesmos órgãos em enviar a diretora Frésia no lugar da diretora Cosmos quando esta se aposentou. Essas decisões foram tomadas no Exossistema, mas influenciaram diretamente no relacionamento entre os professores e até mesmo no comportamento dos alunos.

Houve muita crítica à ação da gestão anterior da Secretaria de Educação no retorno das aulas por meio do ensino remoto. As professoras declararam que houve pouco respaldo e devolutiva.

A gente tem que fazer um relatório, né? E esse relatório não veio dicas de como seria. E a gente faz esse relatório e nunca a gente sabe se está certo ou se não está, entendeu? Então, todo. Funciona assim, todo primeiro dia do mês você entrega esse relatório. Relatório mensal, no caso, né? E aí você fica também com o pé atrás. Porque é mandado lá pro departamento, pro RH, não sei. Pra constar que a gente trabalhou. Acho que é assim que funciona. E aí, agora eu tô habituada. Já montei meu esqueminha assim e vou fazendo. Enquanto ninguém reclamar, eu vou acreditar que tá bom. Mas eu acho assim que deveria, é, do meu ponto de vista né? O departamento ter assim, uma sugestão "Quero que seja assim, assim." Não, Não tem nada. Pelo menos, não foi passado pra gente. Pra gente seguir mais ou menos na certeza, já, né. Porque é tudo novo. (Violeta)

Vem assim vale as regras, sabe? Algumas coisas não entram na sua cabeça. Pelo menos na minha não entra. Igual veio lá uma regrinha 'Mude. Modifique sua aula. Dê vídeo, dê áudio, dê foto. É... trabalhe com *youtube*, faça isso faça aquilo.' Eu falei: 'Ah! eu faço vídeo próprio. Eu tenho, mando o áudio pra fazer as, as intervenções. Eu mando áudio no grupo fazendo uma explicação

de uma foto, alguma coisa. Eu faço leitura. Eu faço isso... Que mais que eu quero? Vou mudar, vou mudar o quê?' Então a única coisa que falava lá que eu não concordava era mandar atividade. Daí eu coloquei no relatório que vai pro departamento. É... 'Não, não faço e não irei fazer. Que tenho alguns alunos que mandam a atividade depois, e aí o que que adianta eu por a resposta? Aí eles vão se acostumar que vai ver a resposta no grupo, o que que eles vão fazer?' (Orquídea)

Além disso, algumas professoras relatam que há conflito com seus colegas de outras instituições por terem opiniões divergentes.

Então minhas brigas assim (...) não brigas, minhas brigas nos planejamentos é o quê? Porque você tá on-line, você tá, você escuta o professor falar: 'Ah, mas a gente tá num ano atípico. É, a criança não vai aprender, não precisa dar isso.' E eu não concordo com isso. Estamos em um ano atípico mas a criança precisa aprender. E meus colegas muitas vezes não querem isso. Então minhas brigas são essas. Por quê? Porque eu quero trabalhar, mas eles acham que não. (Girassol)

O relato das professoras revela que o fortalecimento dos vínculos entre os profissionais da rede municipal, pode proporcionar trocas que venham a enriquecer o trabalho e a perspectiva de cada uma delas, sobre situações vivenciadas com seus alunos. A mediação desses relacionamentos é de responsabilidade do gestor da Secretaria Municipal de Educação e da supervisora de educação.

Apesar da supervisão de educação ser uma função efetiva que ocorreu por meio da aprovação em concurso público, a gestão da Secretaria Municipal de Educação está ligada a interesses políticos da gestão municipal de um período específico. Portanto, muitas vezes ocorre conflito de interesses entre a gestão municipal de educação que encontra-se no topo da pirâmide e a opinião dos docentes, que encontram-se na base, mas que são os responsáveis diretos pelo relacionamento com os alunos.

A gestão municipal deveria ter como uma de suas prioridades proporcionar um clima escolar positivo em todas as escolas, e isso desencadearia a proteção do ambiente de aprendizagem, o engajamento acadêmico dos alunos e o engajamento

dos profissionais da escola, além de reduzir as situações de risco ao desenvolvimento de crianças e adolescentes (D'Antona et al. 2010, Fite et al., 2019; Guimond et al., 2018; Yang et al., 2018).

6.4 Macrossistema

O Macrossistema é o contexto mais distal, que engloba os padrões globais de estabilidade no nível das subculturas ou culturas como um todo, nas formas da organização social, e sistemas de crenças e estilos de vida associados, ou seja, engloba o micro, o meso e exossistema de uma determinada sociedade ou seguimento, e seus sistemas de crenças, recursos, riscos, estilos de vida, oportunidades estruturais, opções de rumos de vida e padrões de intercâmbio social que estão encaixados nesses sistemas globais (Bronfenbrenner, 2011).

Nesta pesquisa, o Macrossistema envolve o padrão de cultura local, as políticas públicas municipais, estaduais e federais. Essas políticas também foram influenciadas por situações externas, como a pandemia mundial e a necessidade de adesão ao distanciamento social como medida sanitária, e, conseqüentemente, ao ensino remoto.

Por se tratar de uma situação nova e inesperada, a maioria dos gestores de educação não soube como planejar, orientar e, até mesmo, equipar seus funcionários. Além disso, deve-se considerar que o ensino remoto não é acessível a todas as famílias, pois muitas não têm aparelho celular, possuem uma rede de dados muito fraca para receber o conteúdo, ou seu horário não coincide com o que o professor disponibiliza para atendimento.

Muitos pais têm uma formação educacional precária e nem sequer sabem ler ou escrever, então fica quase impossível para a família oferecer esse respaldo pedagógico às crianças. Por isso, esse período trará muitas perdas educacionais que podem vir a ser irreparáveis a essas crianças.

Segundo a Rede de Pesquisa Solidária da USP (2020), as barreiras identificadas para o ensino remoto, como o acesso limitado à internet e as baixas velocidades de conexão, foram agravadas pela inação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em relação à proposição de metodologia de ensino à distância e políticas públicas que considerassem as diferenças regionais e econômicas da população brasileira.

O MEC (2020) declara que a tomada de decisão em relação à segurança do retorno às aulas presenciais deve ser adotada entre a gestão dos sistemas, a família

e a equipe escolar. Nesse caso, vê-se a abstenção do MEC em relação a um posicionamento claro sobre o retorno ou não das aulas presenciais e outras proposições para melhoria do ensino remoto.

Essa melhoria poderia ter sido realizada por meio de ações pontuais, como a instalação de antenas de internet, proporcionando, por exemplo, o acesso à rede por meio do número de declaração de matrícula e uma senha individual a cada aluno. Essas redes também serviriam para o acesso de professores.

Outra ação seria a capacitação dos professores quanto ao ensino remoto e a entrega de materiais que proporcionassem a esses a melhoria do ensino, como um pacote com computador ou celular para uso exclusivo com fins acadêmicos, *webcam* e microfone.

O Centro de Estudos sobre as Tecnologia de Informação e Comunicação (CETIC, 2019), que pesquisa o uso da internet por crianças e adolescentes, identificou que a inadequação dos domicílios para o acesso à internet atinge 85% das residências de crianças e adolescentes. Pode-se inferir que esse dado também atinge os profissionais de educação.

Além disso, percebe-se que a devastação de vidas humanas causada por essa pandemia, que contabiliza todos os dias mortes em cima de mortes, tem causado medo, ansiedade e depressão a toda população. É provável que não haja nenhum cidadão brasileiro que não tenha perdido algum parente ou conhecido para essa doença.

Os participantes dessa pesquisa também fazem parte dessa estatística e perderam duas colegas de trabalho da rede no ano de 2020. Assim, além do estresse causado por todas as situações supramencionadas, ainda precisaram lidar com o luto e com as consequências dessas perdas.

Esses aspectos do Macrossistema também devem ser considerados por meio do cronossistema, cujo delineamento permite identificar o impacto de eventos e experiências que implicam o desenvolvimento subsequente (Bronfenbrenner, 2011).

Ao contrário das expectativas iniciais, a situação de pandemia envolveu um grau de estabilidade, ou seja, um grau de continuidade pelo espaço e pelo tempo na vida das pessoas. Ademais, proporcionou mudanças no tempo histórico que as pessoas vivenciam e no tempo em função da experiência. Portanto, trará consequências permanentes à forma como as pessoas estabelecem as relações sociais.

7. Relações Sociais no Contexto Escolar: Um Olhar sobre os Fatores de Risco ao Desenvolvimento no Ensino Fundamental I

Este capítulo tem por objetivo trazer uma discussão dos dados obtidos por meio das coletas quantitativas e qualitativas acerca das relações sociais observadas na escola Jardim Secreto⁷ do município de Cananéia por meio do diário de campo, das entrevistas e dos questionários.

Os dados obtidos por meio de observações registradas no diário de campo e das entrevistas com as professoras, na inserção ecológica, foram analisados conjuntamente com os dados quantitativos coletados por meio de aplicação de questionário.

Os participantes que responderam aos questionários aplicados na escola Jardim Secreto foram 100 estudantes com média de idade 10 anos (d.p. 1,10) em 2017, 115 estudantes com média de idade 9,28 anos (d.p. 1,03) no início de 2018, 99 estudantes com média de idade 9,91 anos (d.p. 0,99) no final de 2018, 120 estudantes com média de idade 9,63 anos (d.p. 1,17) no início de 2019, e 124 estudantes com média de idade 10,26 anos (d.p. 1,18) no final de 2019.

Dentre esses estudantes, 58% eram do sexo feminino em 2017, 52,2% no início de 2018, 51,5% no final de 2018, 56,7% no início de 2019, e 57,3% no final de 2019. Logo, para essa escola, o percentual de participantes do sexo feminino sempre foi maior do que de participantes do sexo masculino. Porém, essa diferença não é significativa para a amostra.

As médias das variáveis de agressão e vitimização no contexto escolar e virtual, e as médias do clima escolar estão descritas na Tabela 27.

⁷ Jardim Secreto foi o nome fantasia dado pela pesquisadora à escola participante a fim de preservar a identidade dos participantes

Tabela 27:

Médias de Agressão e Vitimização no Contexto Escolar e Virtual e do Clima Escolar em 2017, 2018 e 2019 na Escola Jardim Secreto.

			Coleta I	Coleta II	Coleta III	Coleta IV	Coleta V
EVAP	Agressão	Média	0,438	0,245	0,311	0,215	0,235
		(d.p)	(0,482)	(0,429)	(0,323)	(0,285)	(0,252)
	Vitimização	Média	0,830	0,613	0,664	0,461	0,514
		(d.p)	(0,758)	(0,558)	(0,617)	(0,505)	(0,487)
CBQ	Cyber-agressão	Média	0,124	-	0,073	-	0,052
		(d.p)	(0,230)	-	(0,154)	-	(0,135)
	Cyber-vitimização	Média	0,247	-	0,150	-	0,186
		(d.p)	(0,352)	-	(0,214)	-	(0,264)
DSCS	Relacionamento Professor-Aluno	Média	2,610	2,765	-	2,683	-
		(d.p)	(0,462)	(0,365)	-	(0,445)	-
	Relacionamento Aluno-Aluno	Média	2,005	2,196	-	(2,375)	-
		(d.p)	(0,648)	(0,667)	-	(0,569)	-
	Segurança Escolar	Média	2,507	2,517	-	2,612	-
		(d.p)	(0,519)	(0,632)	-	(0,508)	-
	Equidade das Regras	Média	2,290	2,419	-	2,490	-
		(d.p)	(0,504)	(0,454)	-	(0,555)	-
	Engajamento Acadêmico	Média	2,217	2,410	-	2,431	-
		(d.p)	(0,550)	(0,580)	-	(0,522)	-
	Clareza das Expectativas	Média	2,475	2,656	-	2,608	-
		(d.p)	(0,418)	(0,466)	-	(0,549)	-
	Respeito à Diversidade	Média	2,444	2,486	-	2,620	-
		(d.p)	(0,441)	(0,458)	-	(0,468)	-
<i>Bullying</i> Acadêmico	Média	1,830	1,486	-	1,317	-	
	(d.p)	(0,747)	(0,745)	-	(0,778)	-	

Nota. d.p. = desvio padrão; α = alfa de Cronbrach

Conforme a tabela 27, a média de agressão foi 0,438 (d.p. 0,482) em 2017, 0,245 (d.p. 0,429) no início de 2018, 0,311 (d.p. 0,323) no final de 2018, 0,215 (d.p. 0,285) no início de 2019, e 0,235 (d.p. 0,252) no final de 2019. A média de vitimização foi 0,830 (d.p. 0,758) em 2017, 0,613 (d.p. 0,558) no início de 2018, 0,664 (d.p. 0,617) no final de 2018, 0,461 (d.p. 0,505) no início de 2019, e 0,514 (d.p. 0,487) no final de 2019.

Observa-se que as médias de agressão e vitimização de 2017 foram mais elevadas que as médias das demais coletas. A professora Girassol relatou que nesse período houve uma situação de *bullying* na escola:

Teve uma época, acho que uns três, quatro anos atrás, teve muitos problemas de *bullying* na escola. (...) E eu tive na minha sala, um aluno que ele tocava o terror nas crianças (...) (Girassol).

O relato da professora Girassol corrobora os dados apresentados nos questionários de autorrelato dos alunos.

O *bullying* é um fenômeno presente em quase todas as escolas e traz prejuízo ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, caracterizado por atos intencionais com o objetivo de causar dano ou sofrimento a outra pessoa (Cunha, 2012).

A percepção de um ambiente escolar hostil faz com que o aluno tenha seu vínculo com a escola fragilizado ou rompido, e como consequência, eles são menos propensos a seguir as regras da escola. Além disso, a aceitação sobre os comportamentos de *bullying* encoraja os alunos a se envolverem cada vez mais nesses comportamentos (Wang et al., 2013).

Porém, quando a escola proporciona um clima escolar positivo, definindo claramente o conjunto de normas, metas e valores que moldam o ambiente de aprendizagem e ensino, ela promove aos alunos um clima positivo que proporciona a aprendizagem de habilidades sociais e acadêmicas, a coesão grupal, o respeito e a confiança mútua (Thapa et al., 2013).

No ano em que as médias de *bullying* foram mais elevadas na escola Jardim Secreto (2017), a gestão dessa escola era realizada pela diretora Cosmos. Segundo relato das professoras Margarida e Girassol houve conflitos entre a diretora Cosmos e o corpo docente:

(...) a Cosmos, ela, ela era boa, mas ela tinha, como é que eu vou dizer, algumas opiniões que não batia com a gente (...) (Margarida).

(...) Cosmos foi muito decepcionante pra mim. Pra todos nós, né? Todos nós ela (...) não bateu. Porque a gente gostava de uma forma de trabalhar e ela nos boicotava, né? (Girassol)

O desgaste da relação entre a direção e o corpo docente pode ter interferido diretamente no relacionamento dos estudantes, desencadeando situações de *bullying* no contexto escolar.

O clima escolar reflete as experiências dos estudantes, dos funcionários da escola e da família sobre a vida escolar de forma social, emocional, cívica e academicamente ética (Thapa et al., 2013). São padrões de interações sociais presentes no contexto escolar que podem facilitar ou dificultar o trabalho coletivo e o diálogo entre as pessoas participantes dos processos proximais nesse contexto de desenvolvimento (Brito e Costa, 2010).

A liderança do diretor, juntamente com outros aspectos, como atmosfera de encorajamento, altas exigências, responsividade, cordialidade, disciplina e relações próximas com a família, têm papel estratégico no desenvolvimento de uma clima escolar positivo e da construção de uma escola bem sucedida (Gomes, 2005).

Apesar das situações de agressão e vitimização serem observadas nos dados quantitativos em todos os períodos de coleta de dados e por meio da observação relatada no diário de campo, as professoras declararam não haver situações de *bullying* na escola Jardim Secreto:

Nós, pelo menos no nosso período, a gente não tinha *bullying* assim. A única coisa que a gente tinha... que eu percebia, era determinada sala, eles não se misturavam muito com a gente. (Girassol)

E eles se respeitam, né? Não tiram sarro, não colocam apelido. Não tem uma forma de *bullying* assim. (Margarida)

(...) na turminha não. Era muito boa a relação deles. Sabe? Trocavam ideias, todos se comunicavam bem, se davam bem. Não tive esse problema, graças a Deus, porque é bem difícil de lidar. (Violeta)

As professoras participantes deste estudo parecem negligenciar o fato de que o *bullying* faz parte de uma síndrome geral de comportamentos antissociais que se manifestam de formas distintas ao longo da vida (Piquero, 2013) e que envolvem outras formas de manifestação além da física, como a verbal, a relacional e a virtual (Peleg-Oren et al., 2012). Além disso, as experiências de vitimização podem afetar o

desempenho acadêmico e a saúde física e emocional dos estudantes (Bogart et al., 2014; Cillessen, & Lansu, 2015; Ribdy, 2017).

Não obstante, a situação supramencionada de *bullying*, ocorrida no ano de 2017 na escola Jardim Secreto, foi tão alarmante que a professora Girassol verificou a necessidade de uma intervenção direta com a turma e com o aluno agressor:

Eu falei: eu tenho que fazer alguma coisa pra chamar esse aluno, pra trazer pra mim também e que (...) ele fosse sociável, porque ele não tinha socialização nenhuma com os colegas. Aí eu passei um filme de *bullying* só pra eles (seus alunos). (...) foi um filme que chocou tanto ele, de uma forma tão grande assim, que acho que... aquele choque de realidade (...) que ele se transformou. (...) E depois desse filme (...) ele chorava tanto, tanto, ele se identificou com o menino do filme (...) Ele se identificou tanto... a transformação foi tanta que, esse filme que a gente assistiu, foi passado pra todas as salas depois. E assim, acabou o *bullying* na escola. (Girassol)

Apesar da professora Girassol acreditar que essa ação antibullying por meio de um filme tenha interrompido o *bullying* na escola, essa ação isolada não é capaz de produzir efeitos significativos na redução e no impacto desses comportamentos.

O dados sobre o bullying na escola Jardim Secreto no ano de 2017, também foram corroborados por meio da percepção de *bullying* acadêmico no questionário de Clima Escolar, cuja média 1,83 (d.p. 0,747), observada em 2017, foi mais elevada do que as médias 1,486 (d.p. 0,745) e 1,317 (d.p. 0,778), observadas em 2018 e 2019.

A percepção de *bullying* no contexto escolar faz com que os alunos percebam o clima como negativo e sua satisfação escolar, seus vínculos com a escola e seu desempenho acadêmico diminuirão, o que, conseqüentemente, impedirá que suas necessidades psicológicas sejam satisfeitas (Wang et al., 2017).

Entre os anos de 2017 e 2019 a escola Jardim Secreto passou por três gestoras e um período sem ninguém na gestão. Em 2018, sob a gestão da diretora Frésia, a escola também enfrentou alguns percalços, pois essa diretora teve diversos problemas na instituição, chegando a ter ameaças de agressões físicas da parte dela contra uma professora e contra a coordenadora. Também houve ameaça física de pais contra ela na própria instituição, como na situação em que ela foi

ameaçada por uma mãe e precisou chamar a polícia, deixando as crianças assustadas e ansiosas:

A mãe de M veio até a escola trazer uma roupa para a filha e começou a discutir com a diretora e a polícia foi acionada. (...) T voltou correndo dizendo que a polícia estava lá. Era possível ouvir os gritos das aulas das outras salas. As crianças ficaram agitadas por causa da polícia. (...) (Diário de Campo, 2018)

(...) Quase que teve agressões (...) piores com outros professores, com outro professor. (Girassol)

(...) Houveram divergências (...) Até ficamos sem coordenadora por causa dela (...) que ela, é, se desentendeu (...) aí pediram pra tirar, nós ficamos só com ela sem coordenação. (Margarida)

(...) Ela quis me bater, ela tirava minha responsabilidade. (...) Ela me cercou na época (para bater) (...) ela fez isso comigo, ela fez com a professora Íris. Só que quando com a professora Íris, ela chamou, ela ficou esperando pra bater na rua, e tem testemunha. (Rosa)

Por causa dessas situações relatadas, a diretora Frésia foi afastada de suas funções e a escola ficou cerca de um ano sem ninguém na direção até que a diretora Cerejeira se transferiu.

A despeito desses fatos, a percepção de clima escolar foi positiva e apresentou médias semelhantes nos três anos, conforme os dados de autorrelato dos alunos da escola Jardim Secreto.

A média do relacionamento professor aluno foi 2,610 (d.p. 0,462) em 2017, 2,765 (d.p. 0,365) em 2018, 2,683 (d.p. 0,445) em 2019; relacionamento aluno-aluno 2,005 (d.p. 0,648) em 2017, 2,195 (d.p. 0,667) em 2018, e 2,375 (d.p. 0,569) em 2019; segurança escolar 2,507 (d.p. 0,519) em 2017, 2,517 (d.p. 0,632) em 2018, e 2,612 (d.p. 0,508) em 2019; equidade das regras 2,29 (d.p. 0,504) em 2017, 2,419 (d.p. 0,454) em 2018, e 2,490 (d.p. 0,555) em 2019; engajamento acadêmico 2,217 (d.p. 0,418) em 2017, 2,410 (d.p. 0,580) em 2018, e 2,43 (d.p. 0,522) em 2019;

clareza das expectativas 2,475v (d.p. 0,418) em 2017, 2,656 (d.p. 0,466) em 2018, e 2,608 (d.p. 0,549) em 2019; e respeito à diversidade 2,444 (d.p. 0,441) em 2017, 2,486 (d.p. 0,458) em 2018, e 2,620 (d.p. 0,468) em 2019.

Um clima escolar positivo ou autoritativo é caracterizado por uma disciplina rigorosa, mas justa, professores responsivos, e a percepção de que as regras escolares são justas e razoáveis (Cornell, & Huang, 2016).

Pode-se inferir que tais resultados acerca da percepção positiva do clima escolar, refletem o esforço conjunto do corpo docente para fazer a escola funcionar:

Então nós ficamos assim sem ninguém um tempo, e (...) nós tocamos a escola. Por quê? Porque (...) é uma questão de honra (...) a gente fazer as coisas certo (...) Não deixar a peteca cair. Porque (...) a gente via escola que também estava sem alguém. E reclamava, e muitas brigas (...) professor que, que impede o outro de fazer. Nós não! A gente trabalhava. 'Não, a gente não vai deixar a peteca cair.' Então nós continuamos firmes, a gente seguia. Quando Cerejeira chegou ela encontrou uma escola que funcionava. (...) Sem briga, sem nada. A gente funcionava legal. (Girassol)

A gente procura partilhar e se ajudar. E fazer da melhor forma possível em prol dos próprios alunos e do bem estar da gente também (Margarida)

Esse esforço conjunto fez com que o desempenho acadêmico se mantivesse elevado, o que foi demonstrado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2019), quando a escola atingiu 6,8 de média, ultrapassando as outras duas escolas participantes da pesquisa, que obtiveram médias de 6,1 e 5,5 concomitantemente.

Os resultados de desempenho acadêmico também refletem as ações antibullying, pois a literatura aponta que as intervenções bem sucedidas sobre o *bullying* podem influenciar e melhorar a percepção de apoio acadêmico (Zullig et al., 2014).

Foi realizado um teste de correlação de Pearson entre as variáveis de agressão e vitimização no contexto escolar e virtual, e as variáveis do clima escolar. Esses dados estão descritos nas tabelas 28, 29 e 30.

Tabela 28:

Correlação entre bullying no contexto escolar e virtual e o clima escolar da escola Jardim Secreto em 2017.

	Idade	Agressão	Vitimização	Cyber- agressão	Cyber- vitimização	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6	Fator 7	Fator 8
Idade	-												
Agressão	0,277**	-											
Vitimização	0,131	0,534**	-										
Cyber- agressão	-0,196	0,430**	0,317*	-									
Cyber- vitimização	-0,032	0,336*	0,582**	0,317*	-								
Fator 1	0,022	-0,104	-0,058	-0,356**	-0,181	-							
Fator 2	-0,045	-0,064	-0,365**	-0,164	-0,145	0,310**	-						
Fator 3	-0,147	-0,148	-0,234*	-0,436**	-0,299*	0,596**	0,478**	-					
Fator 4	0,023	-0,087	-0,176	-0,430**	-0,225	0,434**	0,294**	0,466**	-				
Fator 5	-0,211*	-0,150	-0,283**	-0,232	-0,103	0,409**	0,503**	0,514**	0,417**	-			
Fator 6	-0,242*	-0,112	-0,212*	-0,176	-0,244	0,449**	0,392**	0,684**	0,272**	0,499**	-		
Fator 7	0,048	-0,122	-0,241*	-0,272	-0,273*	0,468**	0,502**	0,340**	0,278**	0,434**	0,315**	-	
Fator 8	0,212*	0,315**	0,372**	0,015	0,012	0,168	-0,241*	-0,015	0,091	-0,267**	-0,099	0,006	-

Tabela 29:

Correlação entre bullying no contexto escolar e virtual e o clima escolar da escola Jardim Secreto em 2018.

	Idade	Agressão A	Agressão B	Vitimização A	Vitimização B	Cyber-Agressão	Cyber-Vitimização	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6	Fator 7	Fator 8
Idade	-														
Agressão A	0,412**	-													
Agressão B	0,144	0,580**	-												
Vitimização A	0,010	0,370**	0,337**	-											
Vitimização B	-0,103	0,139	0,431**	0,434**	-										
Cyber-Agressão	-0,062	0,595**	0,380**	0,331*	0,291*	-									
Cyber-Vitimização	-0,008	0,300*	0,260	0,098	0,451**	0,584**	-								
Fator 1	-0,165	-0,235*	-0,088	0,084	0,009	-0,132	-0,224	-							
Fator 2	-0,320**	-0,307**	-0,145	-0,289**	-0,096	-0,286*	-0,139	0,351**	-						
Fator 3	-0,268**	-0,438**	-0,254*	-0,055	-0,091	-0,345*	-0,104	0,377**	0,609**	-					
Fator 4	-0,168	-0,205*	-0,081	-0,070	-0,036	0,064	-0,130	0,345**	0,378**	0,400**	-				
Fator 5	-0,028	-0,295**	-0,153	-0,046	-0,170	-0,210	-0,180	0,377**	0,557**	0,541**	0,398**	-			
Fator 6	-0,056	-0,167	-0,097	-0,093	0,120	-0,144	-0,143	0,476**	0,426**	0,429**	0,433**	0,439**	-		
Fator 7	0,068	0,135	0,249*	0,328**	-0,140	-0,008	-0,114	0,414**	0,475**	0,441**	0,495**	0,523**	0,456**	-	
Fator 8					0,379**	0,036	-0,112	0,015	-0,216*	-0,249**	-0,104	-0,193*	0,074	-0,084	-

Tabela 30:**Correlação entre bullying no contexto escolar e virtual e o clima escolar da escola Jardim Secreto em 2019.**

	Idade	Agressão A	Agressão B	Vítimização A	Vítimização B	Cyber-Agressão	Cyber-Vítimização	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6	Fator 7	Fator 8
Idade	-														
Agressão A	0,399**	-													
Agressão B	0,344**	0,633**	-												
Vítimização A	0,201*	0,519**	0,245*	-											
Vítimização B	0,204	0,114	0,377**	0,367**	-										
Cyber-Agressão	0,062	0,027	0,129	-0,006	,107	-									
Cyber-Vítimização	-0,035	0,126	0,131	0,224	0,238*	0,325**	-								
Fator 1	-0,359**	-0,219*	-0,141	-0,141	,017	0,142	-0,132	-							
Fator 2	-0,389**	-0,374**	-0,193	-0,305**	-0,253*	-0,025	-0,102	0,528**	-						
Fator 3	-0,378**	-0,355**	-0,356**	-0,106	-0,119	-0,096	-0,122	0,495**	0,606**	-					
Fator 4	-0,104	-0,247*	-0,164	-0,058	0,001	0,011	-0,169	0,618**	0,522**	0,582**	-				
Fator 5	-0,290**	-0,241*	-0,249*	-0,210*	0,049	-0,094	-0,067	0,433**	0,534**	0,391**	0,466**	-			
Fator 6	-0,232*	-0,287**	-0,247*	0,072	0,049	-0,108	-0,165	0,568**	0,498**	0,659**	0,625**	0,451**	-		
Fator 7	-0,279**	-0,272**	-0,136	-0,199	-0,042	0,049	-0,098	0,752**	0,678**	0,592**	0,655**	0,501**	0,626**	-	
Fator 8	0,260*	0,203*	0,151	0,156	0,225*	0,016	-0,006	-0,129	-0,143	-0,188	-0,013	0,024	-0,085	-0,118	-

De acordo com os resultados apresentados nas tabelas 28, 29 e 30, houve correlação positiva entre idade e agressão em 2017 (0,277**), no início de 2018 (0,412**), no início de 2019 (0,399**), e no final de 2019 (0,344**). Esses resultados indicam que houve aumento da agressão conforme a idade.

Também houve correlação positiva entre idade e *bullying* acadêmico em 2017 (0,212*) e 2019 (0,260*); entre idade e vitimização no início de 2019 (0,201*); entre agressão e vitimização em 2017 (0,534**), no início de 2018 (0,370*), e no início de 2019 (0,519*); entre agressão e *bullying* acadêmico em 2017 (0,315*), no final de 2018 (0,249*), e no início de 2019 (0,203*).

Esses resultados demonstram que a incidência da participação no *bullying* como vítima, agressor, ou mesmo vítima-agressora, faz com que os participantes percebam mais a incidência de *bullying* no ambiente acadêmico. A experiência de sofrer *bullying* pode afetar significativamente a maneira como os alunos veem o ambiente escolar (Rigby, 2017).

Alunos vitimizados não se sentem seguros. Também não sentem que podem pedir apoio de outras pessoas, resultando em sintomas elevados de depressão e ansiedade (Fite et al., 2019).

É possível inferir que nessa escola houve um índice elevado de vítimas agressoras, pois a correlação entre a agressão e a vitimização é elevada. A vítima-agressora pode ter baixos níveis de caráter moral e cívico, detém atitudes e crenças negativas sobre si e sobre os outros, baixa competência social e competência de resolução de problemas e não somente é rejeitada e isolada pelos pares, mas também é influenciada negativamente pelos pares com quem interage (Cook et al., 2010; Hilliard et al., 2014).

Não houve correlação significativa entre a agressão no início do ano e a vitimização no final do ano. Assim, pode-se inferir que os agressores puros não se tornaram vítimas no tempo posterior, mas mantiveram-se no papel de agressores, já que a correlação entre a variável agressão nos cinco pontos de coleta é elevada, apesar de não ter a homogeneidade perfeita. Isso significa que o grupo de agressores não é exatamente o mesmo em todas as coletas.

Para demonstrar essa hipótese, foi realizada uma análise de regressão linear múltipla a partir do último ponto de coleta de dados com a variável agressão, descrita na tabela 31.

Tabela 31:*Resumo do Modelo de Regressão para Vitimização na Coleta 2019.B*

Modelo	R^2	R^2 ajustado	Alteração de F	Sig
1	0,345	0,333	28,426	0,000
2	0,078	0,322	0,168	0,684
3	0,389	0,354	0,3581	0,000
4	0,389	0,341	0,014	0,907

Nota. N = 55

O primeiro modelo incluiu a agressão no início de 2019 como preditor de agressão no final do ano (2019.B) $B = 0,159$, S.E. = 0,040 $t(55) = 3,970$ $p < 0,000$, [0,159; 0,587]. O modelo foi significativo ($F = 28,426$, $p < 0,000$) e explicou 33,3% da variabilidade nos dados de agressão do final de 2019 em função da agressão no início de 2019. Isso significa que o envolvimento em agressão no final do ano está significativamente relacionado ao envolvimento em agressão no início do ano letivo.

Contudo, os modelos 2, 3 e 4, que incluíram as variáveis vitimização no início do ano e agressão e vitimização no ano anterior, não foram significativos para prever a agressão no final de 2019. Portanto, a hipótese de que o envolvimento em agressão no início do ano seria um preditor para a agressão no final do ano letivo, foi corroborada.

Apesar de não ser encontrado um valor significativo para o modelo que inclui a agressão no ano anterior como preditor de agressão, no relato do diário de campo foi observada uma repetição no padrão de agressão de dois alunos da escola Jardim Secreto, ambos do 1º ano em 2018, e do 2º ano em 2019. A primeira e a segunda situação envolve o aluno D como agressor:

Situação 1:

D levantou e foi até S e ameaçou-o dizendo que ele nunca mais ia ser seu amigo. D foi até a professora e disse que S pegou seu apontador e não queria devolver. S começou a chorar. D ficava falando alto para S 'Eu não sou mais seu amigo' e 'Esse apontador é meu'. A foi até a mesa de S e pegou o apontador de S e levou para a mesa de D. S tentou pegar o apontador, eles

começaram a se bater. A se envolveu também. A professora entrou e pegou o apontador. (Diário de Campo, 2018).

Situação 2:

D reclamou que R o tratou de forma racista, dizendo que ele é melhor porque sua pele é branca e também relatou que ele o apelidou de madeira, porque ele é marrom. A professora conversou com R e falou para ele pedir desculpas para D. R ficou relutante. A professora disse que teria que conversar com a mãe dele. Ele demorou um pouco, mas foi pedir desculpas. (Diário de Campo, 2019).

A terceira e a quarta situação envolve o aluno AT como agressor:

Situação 3:

AT reclamou que perdeu a moeda e que AD a havia pegado. AD negou. AD procurou em sua bolsa. Ele disse que tinha deixado embaixo da carteira de AT. A professora disse que não era mais para AT levar objetos. A professora falou que não iriam sair para educação física, enquanto não achassem a moeda. A professora de educação física entrou e fez com que todos alunos procurassem a moeda. Eu levantei e achei a moeda, que estava embaixo da carteira de AT, como AD havia dito. (Diário de Campo, 2018).

Situação 4:

AT falou que AD pegou o seu lápis, mas AD manteve a calma e falou que o lápis era dele. O lápis de fato era de AD. AT procurou o lápis em outro lugar. (Diário de Campo, 2019).

O *bullying* é moderadamente estável ao longo do tempo e é provável que, alunos que sofreram vitimização no início ou no meio do ano, continuem a sofrer vitimização até o final do ano (Heikkila et al., 2013).

As vítimas são colocadas em uma situação difícil, de modo que elas não conseguem se defender ou encontrar soluções para a situação de *bullying* devido ao desequilíbrio de poder (Hilliard et al., 2014; Leibovich, & Shechtman, 2013).

O relato de vitimização entre pares demonstra uma correlação negativa e significativa com a percepção de relacionamento aluno-aluno em 2017 (-0,365**), (-0,289**) no início de 2018, e (-0,305**) no início de 2019. Isso demonstra que quanto melhor o relacionamento com os pares, menor o índice de vitimização.

As professoras da escola relataram que há um bom relacionamento entre os alunos de suas salas de aula.

E eles se respeitam, né. Não tiram sarro, não colocam apelido. Não tem uma forma de *bullying* assim. (Margarida)

(...) Era muito boa a relação deles. (...) Trocavam ideias, todos se comunicavam bem, se davam bem. (Violeta)

Todavia, as observações feitas em sala de aula e no ambiente escolar registraram diversas situações de agressão verbal e física, que geralmente começaram com ameaças e provocações, e finalmente chegaram ao comportamento de bater, socar ou atingir o colega com algum objeto. A maioria dos registros foi no 1º e 2º ano e envolveu estudantes do sexo masculino.

Foi realizada a comparação de médias por sexo por meio do teste t de *Student*.

Tabela 32

Resultados do Teste T comparando as Médias de Participantes do Sexo Feminino e Masculino.

Variável	Sexo	N	Média	d.p.
Agressão 2017	MASCULINO	42	0,6857	0,58542
	FEMININO	58	0,2586	0,28162
Agressão 2018 A	MASCULINO	37	0,527	0,61403
	FEMININO	50	0,192	0,29266
Agressão 2018 B	MASCULINO	31	0,4645	0,46011
	FEMININO	39	0,1615	0,16954

Agressão 2019 A	MASCULINO	34	0,5559	0,51416
	FEMININO	51	0,2824	0,31541
Agressão 2019 B	MASCULINO	37	0,5595	0,41731
	FEMININO	46	0,363	0,31858
Vitimização 2017	MASCULINO	42	1,0149	0,82279
	FEMININO	58	0,6961	0,6843
Vitimização 2018 A	MASCULINO	37	0,723	0,53289
	FEMININO	50	0,4875	0,46101
Vitimização 2018 B	MASCULINO	31	0,7177	0,71002
	FEMININO	39	0,5	0,50164
Vitimização 2019 A	MASCULINO	34	0,6029	0,59708
	FEMININO	51	0,6642	0,61821
Vitimização 2019 B	MASCULINO	37	0,5845	0,55281
	FEMININO	46	0,788	0,6123
Cyber-agressão 2017	MASCULINO	28	0,1837	0,29574
	FEMININO	24	0,0536	0,07065
Cyber-agressão 2018	MASCULINO	30	0,1143	0,22004
	FEMININO	34	0,0126	0,04113
Cyber-agressão 2019	MASCULINO	35	0,1265	0,21574
	FEMININO	43	0,0598	0,13311
Cybervitimização 2017	MASCULINO	28	0,2602	0,29878
	FEMININO	24	0,2321	0,41235
Cybervitimização 2018	MASCULINO	30	0,1667	0,24046
	FEMININO	34	0,0924	0,13104
Cybervitimização 2019	MASCULINO	35	0,1633	0,2379
	FEMININO	43	0,186	0,24652

Nota. M (Média); d.p. (Desvio Padrão);

O teste t de *Student* demonstrou que nos anos de 2017 e 2018, os participantes do sexo masculino sofreram maior número de vitimização do que as participantes do sexo feminino. Em 2017 (M = 1,0149, d.p. 0,82) para meninos e (M = 0,6961, d.p. = 0,68) para meninas. Essa diferença foi significativa $t(98) = 2,111$, $p < 0,05$. Em 2018 (M = 0,7230, d.p. 0,53) para meninos e (M = 0,4875, d.p. = 0,46) para meninas. Essa diferença foi significativa $t(85) = 2,204$, $p < 0,05$.

Em 2019, houve maior relato significativo de agressão para participantes do sexo masculino (M = 0,5595, d.p. 0,42) do que participantes do sexo feminino (M = 0,3630, d.p. 0,32). Esse valor foi significativo $t(81) = 2,432$, $p < 0,05$.

A literatura aponta que os meninos são mais propensos do que as meninas a serem vítimas de *bullying* (Cho, & Wouldredge, 2016) e experimentam maior

vitimização tanto antes quanto depois da transição para o ensino fundamental II (Shell et al., 2014).

Os dados desta pesquisa apoiam esses resultados da literatura internacional e apontam que o *bullying* no contexto escolar está mais ligado a participantes do sexo masculino, enquanto o *bullying* no contexto virtual está mais relacionado às participantes do sexo feminino.

O resultado dessas análises foram na contramão do resultado das análises dos dados das cinco escolas participantes, os quais não apresentaram diferenças significativas entre as médias de meninos e meninas. Esse é um dado interessante, pois demonstra que há diferença nas médias de agressão e vitimização por sexo, mas essa diferença é significativa para escolas de ensino fundamental I. É preciso realizar novas análises para verificar se essa diferença também ocorre no ensino fundamental II e também se há diferença por escolas.

As médias de cyber-agressão foram 0,124 (d.p. 0,23) em 2017, 0,073 (d.p. 0,154) em 2018, e 0,052 (d.p. 0,135) em 2019; e cybervitimização 0,247 (d.p. 0,352) em 2017, 0,150 d.p. 0,2140 em 2018, e 0,186 (d.p. 0,264) em 2019.

Embora os dados do teste t de *Student* em relação à cyber-agressão e cybervitimização não tenham apresentado diferença significativa e as médias de cyber-agressão e cybervitimização terem sido baixas, houve um relato de *cyberbullying* no ano 2019, envolvendo duas alunas do 4º ano:

Quando voltaram para a sala de aula, a professora Peônia começou a aula tratando uma questão de ameaça pelo celular entre M e F. A mãe de F procurou a professora e fez o relato que M ameaçou F, mas M disse que foi F que a ameaçou. Elas começaram a se agredir verbalmente ali na sala de aula. A professora continuou chamando a atenção e disse que a escola não deve ter responsabilidade sobre as coisas que acontecem no celular, que elas precisavam se resolver fora da escola. (...) Quando a coordenadora chegou, a professora Peônia trouxe a situação de M e F. M contou que ontem R deu para F um lápis de cor que M tinha lhe dado, mas que ela queria de volta e falou para M pegar de volta. A coordenadora falou que ela precisa ter mais personalidade e que a colega não manda nela. A coordenadora falou que as questões de *whatsapp* ela tem que resolver em casa porque não cabe à escola. (Diário de Campo, 2019).

A literatura aponta que apesar dos meninos serem mais vitimizados no *bullying* tradicional, as meninas experimentam maior vitimização no *cyberbullying*, por meio de mensagens de texto indesejadas de alguém de sua idade, e estavam mais predispostas à evitação de seus pares (Fenaughty, & Harré, 2013; Fite et al., 2014; Marsh et al., 2010; Rice et al., 2015). Mesmo havendo apenas um relato específico de vitimização no contexto virtual, esse resultado corrobora os dados de pesquisas internacionais.

A professora e a coordenadora, que também estavam envolvidas na situação, declararam que não é papel da escola intervir em situações de rede social, e disseram que as crianças deveriam resolver a situação sozinha com seus pais. No entanto, a literatura aponta que a vitimização e o *bullying* são transferidos da escola e da vida real para o ambiente virtual da Internet (Athanasziades et al., 2016).

Portanto, na formulação de políticas públicas e no planejamento de programas de prevenção e intervenção ao *bullying*, deve-se incluir a prevenção da vitimização que ocorre no contexto virtual e que na maioria das vezes está diretamente relacionada ao contexto escolar.

8. Considerações Finais

Este trabalho de tese encontrou muitos desafios, desde a formulação do problema de pesquisa, a construção do embasamento teórico, a escolha da metodologia e dos instrumentos de pesquisa que fossem adequados para se chegar aos objetivos geral e específicos, e às respostas das hipóteses levantadas. Mas o maior desafio encontrado, foi compreender e lidar com a complexidade de fenômenos envolvidos para explicar os fatores de risco e de proteção ao desenvolvimento de crianças e adolescentes no contexto escolar.

O objetivo geral desta tese foi analisar o papel das relações sociais como fator de risco e de proteção ao desenvolvimento de crianças e adolescentes. Para isso foi utilizado o delineamento de pesquisa mista, realizado por meio da aplicação de questionários que avaliaram a agressão e a vitimização no contexto escolar e virtual, a percepção de clima escolar e as práticas educativas maternas, e por meio da inserção ecológica, com a realização de observação registrada em um diário de campo e de entrevista semiestruturada com professoras atuantes em uma escola.

O primeiro objetivo específico desta tese foi realizar uma revisão sistemática das evidências disponíveis encontradas em artigos científicos empíricos publicados entre 2013 e 2020 em periódicos revisados por pares contendo estudos longitudinais sobre *bullying* entre alunos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

A realização dessa pesquisa de revisão sistemática ajudou a entender melhor o fenômeno entre estudantes do ensino fundamental I, onde foi realizada a inserção ecológica, e proporcionou material relevante para compor a base teórica e a discussão desta pesquisa.

O segundo objetivo específico foi identificar a percepção das relações sociais no contexto escolar. Observou-se que a agressão e a vitimização no contexto escolar e virtual aumentaram conforme a idade e tiveram seu teto nos anos de transição entre o ensino fundamental e o ensino médio (9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio).

Não houve diferenças significativas para as variáveis de agressão e vitimização no contexto escolar e virtual entre participantes do sexo masculino e participantes do sexo feminino na pesquisa longitudinal realizada nas cinco escolas. Todavia, foram encontradas diferenças por sexo na escola Jardim Secreto, na qual também foi realizada a inserção ecológica. De modo que os meninos sofreram maior

vitimização e se envolveram mais vezes em agressão. Esse dado também foi observado nos relatos do diário de campo.

O terceiro objetivo específico foi descrever as relações sociais do grupo de estudantes, professores e funcionários de uma escola de ensino fundamental I do município de Cananéia. A escola Jardim Secreto, onde foi realizada a inserção ecológica, foi a escolhida para alcançar esse objetivo.

Observou-se que houve um padrão longitudinal dos comportamentos de *bullying* dos alunos da escola Jardim Secreto. O envolvimento em agressão e em vitimização também estava associado à percepção do clima escolar. Os alunos que perceberam o clima escolar negativo tiveram maior propensão em estar envolvidos ou se envolverem posteriormente em situações de agressão e vitimização.

Ficou evidenciado que a prática educativa e os estilos de liderança dos professores interferem diretamente no comportamento dos alunos. Além das relações sociais que ocorrem no microsistema sala de aula, o mesossistema, que engloba a relação entre a escola e a família, o exossistema, que engloba a relação entre os professores e os demais profissionais da rede, e o macrossistema, que engloba as situações do anel externo, como cultura e políticas públicas, também estão conectadas com as relações sociais e os fatores de risco e de proteção ao desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Ademais, situações como a pandemia de COVID-19, trazem mudanças até mesmo no cronossistema, pois seus impactos serão reconhecidos por muitos anos nessa geração de estudantes.

O quarto objetivo específico foi descrever a incidência de vitimização entre pares no contexto escolar e virtual no município de Cananéia no período de 3 anos. Verificou-se uma redução nas médias de agressão e vitimização ao longo dessas cinco coletas. Pode-se inferir que, após o início da coleta de dados, as escolas passaram a se preocupar com ações para reduzir o *bullying*, pois várias delas procuraram a pesquisadora após a coleta de dados para realizar palestras e sugerir materiais de apoio para os profissionais poderem lidar com essas situações.

Apesar do interesse das escolas em relação à ações antibullying por meio de palestras, essa ação isolada não é capaz de produzir efeitos significativos na redução e no impacto desses comportamentos. É necessário que a escola entenda que as ações de redução do *bullying* devem ocorrer no dia a dia, por meio da

proporção de um clima escola positivo, criação de espaços de escuta, e do treinamento de habilidades sociais e do comportamento moral.

O quinto objetivo específico foi descrever as características do clima escolar percebido pelos estudantes do ensino fundamental e ensino médio ao longo do tempo. Verificou-se que os estudantes do ensino fundamental I percebem o clima escolar mais positivo do que estudantes do ensino fundamental II e médio. A percepção do clima escolar está negativamente relacionada com a idade.

O sexto objetivo específico foi examinar a relação entre clima escolar e a incidência da vitimização entre pares no contexto escolar e virtual. Os dados dessa pesquisa indicaram a correlação negativa e significativa entre a percepção de clima escolar e a incidência de vitimização no contexto escolar e virtual. Isso indica que quanto maior o percentual de vitimização, pior é a percepção de clima escolar. Os alunos que estão envolvidos em vitimização por *bullying* também tendem a ter um pior desempenho acadêmico e problemas de autoestima e confiança nos pares.

O sétimo objetivo específico foi examinar a relação entre práticas educativas parentais e a incidência de vitimização entre pares no contexto escolar e virtual. Houve correlação positiva e significativa entre as práticas educativas maternas negativas (agressão física, negligência, monitoria negativa, punição inconsistente e disciplina relaxada) e a vitimização no contexto escolar e virtual, indicando que as práticas educativas maternas podem servir como fator de risco ou de proteção à situações de vitimização e agressão no contexto escolar e virtual.

Por fim, o último objetivo específico foi examinar a correlação entre a percepção das relações sociais no contexto escolar e a incidência de vitimização entre pares no contexto escolar e virtual. Esse objetivo foi alcançado por meio da avaliação dos alunos sobre o relacionamento com seus professores e com seus colegas, da avaliação das professoras sobre seus relacionamentos com os alunos e com seus colegas e por meio da observação relatada no diário de campo.

Verificou-se que nas salas de aula em que os professores eram mais responsivos, os professores precisavam chamar menos a atenção dos alunos, o engajamento acadêmico era maior e a incidência de vitimização e agressão entre pares era menor. Desse modo, o comportamento dos estudantes com seus colegas está diretamente relacionado ao clima da sala de aula, e o professor tem papel essencial no estabelecimento de um clima escolar autoritativo, por meio do

estabelecimento de regras claras, do estabelecimento das expectativas acadêmicas e da mediação direta e indireta no relacionamento entre pares.

Porém, o relacionamento do professor com os seus alunos também é influenciado pelo relacionamento que ele estabelece em outros contextos, como relacionamento com as famílias, com a comunidade, com os demais docentes da instituição e da rede de ensino, com a coordenação pedagógica, com a gestão escolar e com a gestão municipal de educação. Bem como é influenciado pelas políticas públicas, pela cultura local e pelo tempo histórico e expandido.

Portanto, o microsistema sala de aula que trata do relacionamento entre os estudantes e entre o professor e os estudantes, é um contexto influenciado por diversos outros sistemas que estão em diferentes níveis, como mesossistema, exossistema e macrosistema, tudo isso permeado pelo cronossistema.

8.1 Limitações e necessidades futuras de pesquisa

Esta tese abordou uma evidente lacuna na literatura internacional, primeiramente em relação às pesquisas empíricas quantitativas longitudinais sobre *bullying* entre estudantes do ensino fundamental, por meio do estudo de revisão sistemática de literatura. Em segundo lugar, ao propor um estudo de delineamento misto longitudinal. Em terceiro lugar, por englobar as diferenças dos relacionamentos sociais estabelecidos no contexto escolar antes e durante a pandemia causada pelo COVID 19, considerando o ensino presencial e o ensino remoto.

Apesar de dados tão relevantes, esta pesquisa não está isenta de limitações. A primeira limitação do estudo foi a não inclusão de variáveis sociodemográficas previamente selecionadas para a composição das análises, mas que não puderam ser coletadas devido ao isolamento social exigido por questões sanitárias pela situação de pandemia de COVID 19. A segunda limitação é que os modelos de regressão propostos explicaram apenas 50% da variabilidade dos dados de agressão e vitimização. A terceira limitação foi em relação ao estudo quantitativo, para o qual o questionário utilizado era de autorrelato, e devido à desejabilidade social, isso pode ter levado os participantes do estudo a declararem respostas que entendiam como almejadas pelos pesquisadores. A quarta limitação foi que os dados vieram de um município de pequeno porte, localizado no litoral sul do Estado de São Paulo e os resultados apresentados refletem a realidade dessa localidade, mas podem limitar a generalização para outros contextos.

Para contornar essas limitações, sugere-se primeiramente que todas as variáveis sociodemográficas sejam coletadas logo no início da pesquisa e, caso haja alguma situação emergencial que impeça os pesquisadores de ir a campo coletar os dados, deve entrar no planejamento novas estratégias de coleta de dados, por meio de redes sociais, telefone ou até mesmo carta. É necessário considerar que tais estratégias também apresentam limitações.

Em segundo lugar, que novos modelos de previsão dos dados de agressão e vitimização sejam construídos e incluídas variáveis apontadas como relevantes pela literatura, tais como desengajamento moral, índice de depressão e ansiedade, práticas educativas paternas e nomeação dos pares. Sugere-se também a realização de estudos experimentais, com o ensino de estratégias para a prevenção de situações de *bullying* no contexto escolar e virtual e melhora do clima escolar.

A terceira limitação apontada foi parcialmente mitigada por meio do estudo de inserção ecológica, pois foram utilizadas outras fontes de informação acerca do fenômeno. Portanto, sugere-se que sejam utilizadas outras fontes de informação e não apenas o autorrelato, como observação, entrevista, grupos focais e nomeação de pares, e também que sejam aplicados questionários aos professores e funcionários da escola acerca da percepção de *bullying* entre os alunos, do relacionamento entre os funcionários e do clima escolar.

Sugere-se também que este estudo seja replicado em outros municípios de diferentes tamanhos e culturas, e depois os resultados sejam comparados.

Esta tese traz importantes implicações para escolas, professores, pais, formuladores de políticas públicas e pesquisadores. Demonstrou que as hipóteses levantadas para este estudo foram corroboradas, e os objetivos foram alcançados.

Os fatores de risco e de proteção ao desenvolvimento no contexto escolar estão ligados às relações sociais estabelecidas por crianças e adolescentes, e envolvem diretamente os relacionamentos com os professores e com os seus colegas.

Os padrões de interação recíproca que ocorrem em um determinado contexto resultam na experiência, e essa experiência resulta de circunstâncias passadas que predizem os padrões de resposta atuais da pessoa. Esse fenômeno de continuidade e de mudanças das características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos, que se estende ao longo do ciclo de vida humano e ao longo do tempo histórico, é o que define o desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2011).

A família também é considerada um microsistema para as crianças e adolescentes, pois neste contexto é estabelecido continuamente padrões de interações recíprocas. Todavia, não são apenas essas interações que influenciam o desenvolvimento.

Os outros contextos considerados foram: o mesossistema, que abrange a interação entre dois microsistemas, no caso do estudo, a interação entre a família e a escola; o exossistema, que abrange as interações que ocorrem nos contextos em que a pessoa em desenvolvimento não está presente, mas que a influencia diretamente, no caso do estudo, as relações estabelecidas entre as professoras e os demais profissionais da rede de ensino que não atuam na mesma escola; e o macrossistema, que é o contexto mais distal e abrange todos os demais contextos, a cultura, o governo e as políticas públicas, no caso do estudo, levou-se em consideração as mudanças de gestão municipal, as mudanças de políticas públicas e a situação de pandemia mundial.

Nesta pesquisa, foram considerados todos os contextos que influenciam o desenvolvimento de crianças e adolescentes. A percepção do clima escolar envolve uma série de fatores e interfere na maior parte da adaptação do aluno ao ambiente escolar, além de interferir na capacidade de crianças e adolescentes de se concentrarem na escola, de se envolverem em atividades extracurriculares, em sua autoestima e em sua vontade de permanecer na escola.

Deste modo, a formulação de políticas públicas que visem a prevenção de situações de agressão e vitimização no contexto escolar e outras situações de risco ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, deve levar em consideração a dinâmica das relações sociais, as características do contexto e o clima escolar como fatores primordiais.

Referências Bibliográficas

- Álvarez-García, D., García, T., & Núñez, J. C. (2015). Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.007>
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association: The official guide to APA style* (7th ed). American Psychological Association.
- Archimi, A., & Kuntsche, E. (2014). Do offenders and victims drink for different reasons? Testing mediation of drinking motives in the link between bullying subgroups and alcohol use in adolescence. *Addict Behav, 39*(3), 713–716. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2013.11.011>
- Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (2020). *Índice Paulista de Responsabilidade Social: indicadores municipais*. <https://iprs.seade.gov.br/>
- Athanasiades, C., Baldry, A. C., Kamariotis, T., Kostouli, M., & Psalti, A. (2016). The “net” of the Internet: Risk Factors for Cyberbullying among Secondary-School Students in Greece. *Eur J Crim Policy Res, 22*(2), 301–317. <https://doi.org/10.1007/s10610-016-9303-4>
- Bao, Z., Li, D., Zhang, W., & Wang, Y. (2015). School Climate and Delinquency Among Chinese Adolescents: Analyses of Effortful Control as a Moderator and Deviant Peer Affiliation as a Mediator. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43*(1), 81–93. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9903-8>
- Baroncelli, A., & Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Adolescence, 37*(6), 807–815. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.05.009>

- Batista, A. P.; & Weber, L. (2015) *Professores e Estilos de Liderança: Manual para Identificá-los e Modelo Teórico para Compreendê-los*. Curitiba, PR: Juruá.
- Batista, A. S., & Pinto, R. M. (2006). Segurança nas escolas e burnout dos professores (pp. 312–323). In: Codp, W. (Coord,). *Educação: carinho e trabalho*. 4. Ed. Petrópolis: Vozes.
- Bauman, S. (2010). Cyberbullying in a rural intermediate school: An exploratory study. *The Journal of Early Adolescence*, 30(6), 803–833.
<https://doi.org/10.1177/0272431609350927>
- Bayar, Y., & Uçanok, Z. (2012). School Social Climate and Generalized Peer Perception in Traditional and Cyberbullying Status. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2352–2358.
- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey—Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of school psychology*, 49(2), 157–174.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.01.001>
- Bear, G. G., Yang, C., Mantz, L. S., & Harris, A. B. (2017). School-wide practices associated with school climate in elementary, middle, and high schools. *Teaching and Teacher Education*, 63, 372–383.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.012>
- Berkowitz, R., Astor, R. A., Pineda, D., DePedro, K. T., Weiss, E. L., & Benbenishty, R. (2017). Parental Involvement and Perceptions of School Climate in California. *Urban Education*, 1– 31.
<https://doi.org/10.1177/0042085916685764>
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2016). A Research Synthesis of the Associations Between Socioeconomic Background,

- Inequality, School Climate, and Academic Achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425–469.
<https://doi.org/10.3102/0034654316669821>
- Bogart, L. M., Elliott, M. N., Klein, D. J., Tortolero, S. R., Mrug, S., Peskin, M. F., Davies, S. L., Schink, E. T., & Schuster, M. A. (2014). Peer Victimization in Fifth Grade and Health in Tenth Grade. *Pediatrics*, 133(3), 440–447.
<https://doi.org/10.1542/peds.2013-3510>
- Bonanno, R. A., & Hymel, S. (2013). Cyber Bullying and Internalizing Difficulties: Above and Beyond the Impact of Traditional Forms of Bullying. *J Youth Adolescence*, 42, 685–697. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9937-1>
- Bosworth, K., & Judkins, M. (2014). Tapping Into the Power of School Climate to Prevent Bullying: One Application of Schoolwide Positive Behavior Interventions and Supports. *Theory Into Practice*, 53(4), 300–307.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947224>
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., & Johnson, S. L. (2014). Measuring School Climate in High Schools: A Focus on Safety, Engagement, and the Environment. *Journal of School Health*, 84(9), 593–604.
<https://doi.org/10.1111/josh.12186>
- Brault, M.-C., Janosz, M., & Archambault, I. (2014). Effects of School Composition and School Climate on Teacher Expectations of Students: A Multilevel Analysis. *Teaching and Teacher Education*, 44, 148–159.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.008>
- Brito, C. O.; Rosa, E. M., & Trindade, Z. A. (2016). A Inserção Ecológica em Pesquisa com Adolescentes em Processo de Reinserção Familiar. In: Koller, S. H.; Morais, N. A., & Paludo, S. S. (Orgs). *Inserção Ecológica: um método*

- de estudo ao desenvolvimento humano. 1ª edição. Editora Pearson Clinical Brasil.
- Brito, M. S. T., & Costa, M. da. (2010). Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 500–510.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300008>
- Bronfenbrenner, U. (1996) *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (2011) *Bioecologia do Desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Buscher-Malushke, J. S. N. F. (2016). Inserção Ecológica: subsídio à produção do conhecimento. In: Koller, S. H.; Morais, N. A., & Paludo, S. S. (Orgs). *Inserção Ecológica: um método de estudo ao desenvolvimento humano*. 1ª edição. Editora Pearson Clinical Brasil.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128–1135. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.017>
- Cappadocia, M. C., Craig, W. M., & Pepler, D. (2013). Cyberbullying: Prevalence, Stability, and Risk Factors During Adolescence. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(2), 171– 192. <https://doi.org/10.1177/0829573513491212>
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Early Adolescents' Participation in Bullying: Is ToM Involved? *The Journal of Early Adolescence*, 30(1), 138–170. <https://doi.org/10.1177/0272431609342983>
- Caravita, S. C. S., Donghi, E., Banfi, A., & Meneghini, F. (2016). Essere immigrati come fattore di rischio per la vittimizzazione nel bullismo: Uno studio Italiano

su caratteristiche individuali e processi di gruppo. *Maltrattamento e Abuso All'Infanzia: Rivista Interdisciplinare*, 18(1), 59–87.

<https://doi.org/10.3280/MAL2016-001004>

Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2016). Inserção Ecológica na Comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In: Koller, S. H.; Morais, N. A., & Paludo, S. S. (Orgs). *Inserção Ecológica: um método de estudo ao desenvolvimento humano*. 1ª edição. Editora Pearson Clinical Brasil.

Cho, S. (2017). Explaining the overlap between bullying perpetration and bullying victimization: Assessing the time-ordered and correlative relationships. *Children and Youth Services Review*, 79, 280–290.

<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.016>

Cho, S. (2018). The Impact of Low Self-Control and Delinquent Peer Associations on Bullying Perpetration and Victimization among South Korean Adolescents: Time-Concurrent, Time-Lagged, and Latent Growth Curve Modeling. *Journal of School Violence*, 17(4), 500–520.

<https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1453821>

Cho, S. (2019). Bullying Victimization-Perpetration Link during Early Adolescence in South Korea: Applying the Individual Trait Approach and Opportunity Perspective. *Journal of School Violence*, 18(2), 285–299.

<https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1483246>

Cho, S., & Wooldredge, J. (2016). The Link Between Juvenile Offending and Victimization: Sources of change over time in bullying victimization risk among South Korean adolescents. *Children and Youth Services Review*, 71, 119–129. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.10.041>

- Cillessen, A. H. N., & Lansu, T. A. M. (2015). Stability, correlates, and time-covarying associations of peer victimization from grade 4 to 12. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 44*(3), 456–470.
<https://doi.org/10.1080/15374416.2014.958841>
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25*(2), 65–83.
<https://doi.org/10.1037/a0020149>
- 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.
<https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.504>
- Cornell, D., & Huang, F. (2016). Authoritative School Climate and High School Student Risk Behavior: A Cross-sectional Multi-level Analysis of Student Self-Reports. *Journal of Youth and Adolescence, 45*(11), 2246–2259.
<https://doi.org/10.1007/s10964-016-0424-3>
- Cornell, D., Shukla, K. D., & Konold, T. R. (2015). Peer victimization and authoritative school climate: A multilevel approach. *Journal of Educational Psychology, 107*(4), 1186–1201. <https://doi.org/10.1037/edu0000038>
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3. ed., Porto Alegre, RS: Penso.
- Creswell, J. W.; & Clark, V. L. P. (2013). *Pesquisa de métodos mistos*. 2. ed., Porto Alegre, RS: Penso.
- Cunha, J. M. (2012). *O papel moderador do docente na associação entre violência escolar e ajustamento acadêmico*. (Tese Doutorado), Setor de Educação,

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.

Cunha, M. B. (2014). Possíveis relações entre percepções de violência dos alunos clima escolar e eficácia coletiva. *Educ. Pesqui.*, 40(4), 1077–1092.

<https://doi.org/10.1590/s1517-97022014005000010>

Curson, S., Wilson-Smith, K., & Holliman, A. J. (2019). Exploring the experience of students making the transition from primary school to secondary school: An interpretative phenomenological analysis of the role of friendship and family support. *Psychology Teaching Review*, 25(1), 30–41.

D'Antona, R., Kevorkian, M.; & Russom, A. (2010). Sexting, Texting, Cyberbullying and Keeping Youth Safe Online. *Journal of Social Sciences*, 6(4), 523–528.

<https://doi.org/10.3844/jssp.2010.523.528>

Dalosto, M. M.; Alencar, E. M. L. S. (2013). Manifestações e prevalência de bullying entre alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(3), 363–378. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000300005>

Dawes, M., Chen, C.-C., Farmer, T. W., & Hamm, J. V. (2017). Self- and Peer-Identified Victims in Late Childhood: Differences in Perceptions of the School Ecology. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 2273–2288.

<https://doi.org/10.1007/s10964-017-0688-2>.

De Pedro, K. T., Gilreath, T., & Berkowitz, R. (2016). A latent class analysis of school climate among middle and high school students in California public schools.

Children and Youth Services Review, 63, 10–15.

<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.01.023>

Dymnicki, A. B. (2014). Moderating Effects of School Climate on Outcomes for the Multisite Violence Prevention Project Universal Program. *Journal of Research*

- on *Adolescence*, 24(2), 383–398. <https://doi.org/10.1111/jora.12073>
- Eck, K. V., Johnson, S. R., Bettencourt, A., & Johnson, S. L. (2017). How school climate relates to chronic absence: A multi-level latent profile analysis. *Journal of School Psychology*, 61, 89–102. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.10.001>
- Elledge, L. C., Williford, A., Boulton, A. J., Depaolis, K. J., Little, T. D., & Salmivalli, C. (2013). Individual and Contextual Predictors of Cyberbullying: The Influence of Children's Provictim Attitudes and Teachers' Ability to Intervene. *J Youth Adolescence*, 42(5), 698–710. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9920-x>
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P., & Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: Prevalencia, y características. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 1, 73–89.
- Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2015). Effects of self-esteem and narcissism on bullying and victimization during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 35(1), 5–29. <https://doi.org/10.1177/0272431613519498>
- Farmer, T. W., Irvin, M. J., Motoca, L. M., Leung, M.-C., Hutchins, B. C., Brooks, D. S., & Hall, C. M. (2015). Externalizing and Internalizing Behavior Problems, Peer Affiliations, and Bullying Involvement across the Transition to Middle School. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 23(1), 3–16. <https://doi.org/10.1177/1063426613491286>
- Fenaughty, J., & Harré, N. (2013). Factors associated with distressing electronic harassment and cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 803–811. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.008>
- Fink, E., Patalay, P., Sharpe, H., & Wolpert, M. (2018). Child-and School-Level Predictors of Children's Bullying Behavior: A Multilevel Analysis in 648 Primary Schools. *Journal of Educational Psychology*, 110(1), 17–26.

<https://doi.org/10.1037/edu0000204>

- Fite, P. J., Evans, S. C., Cooley, J. L., & Rubens, S. L. (2014). Further Evaluation of Associations Between Attention-Deficit/ Hyperactivity and Oppositional Defiant Disorder Symptoms and Bullying-Victimization in Adolescence. *Child Psychiatry Hum Dev*, *45*(1), 32–41. <https://doi.org/10.1007/s10578-013-0376-8>
- Fite, P. J., Poquiz, J., Díaz, K. I., Williford, A., & Tampke, E. C. (2019). Links between Peer Victimization, Perceived School Safety, and Internalizing Symptoms in Middle Childhood. *School Psychology Review*, *48*(4), 309–319. <https://doi.org/10.17105/SPR-2018-0092.V48-4>
- Fite, P. J., Williford, A., Cooley, J. L., Depaolis, K. J., Rubens, S. L., & Vernberg, E. M. (2013). Patterns of Victimization Locations in Elementary School Children: Effects of Grade Level and Gender. *Child & Youth Care Forum*, *42*(6), 585–597. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9219-9>
- Fitzpatrick, K. M., Dulin, A., & Piko, B. (2010). Bullying and Depressive Symptomatology Among Low-Income, African–American Youth. *J Youth Adolescence*, *39*(6), 634–645. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9426-8>
- Fletcher, A., Fitzgerald-Yau, N., Jones, R., Allen, E., Viner, R. M., & Bonell, C. (2014). Brief report: Cyberbullying perpetration and its associations with socio-demographics, aggressive behavior at school, and mental health outcomes. *Journal of Adolescence*, *37*(8), 1393–1398. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.10.005>
- Francisco, M. S. (2018). Discursos sobre colorismo: educação étnico-racial na Contemporaneidade, *Ensaio Filosóficos*, Volume XVIII. http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo18/07_FRANCISCO_Ensaio

os_Filosoficos_volume_XVIII.pdf

- Frisén, A., & Bjarnelind, S. (2010). Health-related quality of life and bullying in adolescence. *Acta Paediatrica*, 99(4), 597–603. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2009.01664.x>
- Frisén, A., Hasselblad, T., & Holmqvist, K. (2012). What actually makes bullying stop? Reports from former victims. *Journal of Adolescence*, 35(4), 981–990. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.001>
- Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados - SEADE (2020). *Portal de Estatísticas do Estado de São Paulo: Informações dos municípios paulistas*. <http://www.imp.seade.gov.br/>
- Galvão, T. F., Pansani, T. de S. A., & Harrad, D. (2015). Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 24(2), 335–342. <https://doi.org/10.5123/S1679-49742015000200017>
- Gámez-Guadix, M., Villa-George, F., & Calvete, E. (2014). Psychometric Properties of the Cyberbullying Questionnaire (CBQ) Among Mexican Adolescents. *Violence and Victims*, 29(2), 232–247. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.vv-d-12-00163r1>
- Garandeau, C. F., Lee, I. A., & Salmivalli, C. (2018). Decreases in the Proportion of Bullying Victims in the Classroom: Effects on the Adjustment of Remaining Victims. *International Journal of Behavioral Development*, 42(1), 64–72. <https://doi.org/10.1177/0165025416667492>
- Garnett, B. R., Masyn, K., Austin, S. B., Miller, M., Williams, D. R., & Viswanath, K. (2014). The Intersectionality of Discrimination Attributes and Bullying Among Youth: An Applied Latent Class Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*,

- 43(8), 1225–1239. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0073-8>
- Goldweber, A., Waasdorp, T., & Bradshaw, C. (2012). Examining Associations Between Race, Urbanicity, and Patterns of Bullying Involvement. *Journal of youth and adolescence*, 42. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9843-y>
- Gomes, C. A. (2005). A escola de qualidade para todos: Abrindo as camadas da cebola. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 13(48), 281–306. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000300002>
- Gomide, P. I. C. (2006). *Inventário de Estilos Parentais*. Petrópolis: Vozes.
- Gomide, P. I. C. (2007). *Pais Presentes, Pais ausentes*. Petrópolis: Vozes.
- Gower, A. L., & Borowsky, I. W. (2013). Associations Between Frequency of Bullying Involvement and Adjustment in Adolescence. *Academic Pediatrics*, 13(3), 214–221. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2013.02.004>
- Guerra, N. G., Williams, K., & McCoy, S. S. (2011). Understanding Bullying and Victimization During Childhood and Adolescence: A Mixed Methods Study. *Child Development*, 82(1), 295–310. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01556.x>
- Guimond, F.-A., Brendgen, M., Correia, S., Turgeon, L., & Vitaro, F. (2018). The Moderating Role of Peer Norms in the Associations of Social Withdrawal and Aggression with Peer Victimization. *Developmental Psychology*, 54(8), 1519–1527. <https://doi.org/1037/dev0000539>
- Haraldstad, K., Kvarme, L. G., Christophersen, K.-A., & Helseth, S. (2019). Associations between self-efficacy, bullying and health-related quality of life in a school sample of adolescents: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 19(757), 1–9. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7115-4>
- Harel-Fisch, Y., Walsh, S., Fogel-Grinvald, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M.,

- Due, P., Matos, M. G. de, & Craig, W. (2011). Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries. *J Adolesc*, *34*(4), 639–652.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.09.008>
- Heikkilä, H.-K., Väänänen, J., Helminen, M., Fröjd, S., Marttunen, M., & Kaltiala, R. (2013). Involvement in bullying and suicidal ideation in middle adolescence: A 2-year follow-up study. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, *2013*(22), 2.
<https://doi.org/10.1007/s00787-012-0327-0>
- Hellfeldt, K., Gill, P. E., & Johansson, B. (2016). Longitudinal Analysis of Links between Bullying Victimization and Psychosomatic Maladjustment in Swedish Schoolchildren. *Journal of School Violence*, *17*(1), 86–98.
<https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1222498>
- Henry, K., Lovegrove, P., Steger, M., Chen, P., Cigularov, K., & Tomazic, R. (2013). The Potential Role of Meaning in Life in the Relationship Between Bullying Victimization and Suicidal Ideation. *Journal of youth and adolescence*, *43*.
<https://doi.org/10.1007/s10964-013-9960-2>
- Hilliard, L. J., Bowers, E. P., Greenman, K. N., Hershberg, R. M., Geldhof, G. J., Glickman, S. A., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2014). Beyond the Deficit Model: Bullying and Trajectories of Character Virtues in Adolescence. *J Youth Adolescence*, *43*(6), 991–1003. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0094-y>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2013). Social Influences on Cyberbullying Behaviors Among Middle and High School Students. *J Youth Adolescence*, *42*(5), 711–722. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9902-4>
- Holfeld, B., & Leadbeater, B. J. (2017). Concurrent and longitudinal associations between early adolescents' experiences of school climate and cyber

- victimization. *Computers in Human Behavior*, 76, 321–328.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.037>
- 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 Behavior*, 17(4), 311–322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Huang, F. L., Cornell, D. G., Konold, T., Meyer, J. P., Lacey, A., Nekvasil, E. K., Heilbrun, A., & Shukla, K. D. (2015). Multilevel Factor Structure and Concurrent Validity of the Teacher Version of the Authoritative School Climate Survey. *Journal of School Health*, 85(12), 843–851.
<https://doi.org/10.1111/josh.12340>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020). *Indicadores Sociais Municipais*.
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/cananeia/panorama>
- Jenkins, L. N., Tennant, J. E., & Demaray, M. K. (2018). Executive Functioning and Bullying Participant Roles: Differences for Boys and Girls. *Journal of School Violence*, 17(4), 521–537. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1453822>
- Jetelina, K. K., Gonzalez, J. M. R., Cuccaro, P. M., Peskin, M. F., Pompeii, L., Atem, F., Elliott, M. N., Earnshaw, V. A., Davies, S. L., & Schuster, M. A. (2019). Mechanisms and Frequency of Violent Injuries Among Victims and Perpetrators of Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 64(5), 664–670.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.10.295>
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34(1), 59–71. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.02.001>
- Kendrick, K., Jutengren, G., & Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of Adolescence*,

- 35(4), 1069–1080. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.014>
- Kim, H. Y., Schwartz, K., Cappella, E., & Seidman, E. (2014). Navigating middle grades: Role of social contexts in middle grade school climate. *American Journal of Community Psychology, 54*(1–2), 28–45.
<https://doi.org/10.1007/s10464-014-9659-x>
- Kollerová, L., Yanagida, T., & Mazzone, A. (2018). “They think that I should defend”: Effects of peer and teacher injunctive norms on defending victimized classmates in early adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 47*(11), 2424–2439. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0918-2>
- Konold, T. R., & Cornell, D. (2015)¹. Measurement and structural relations of an authoritative school climate model: A multi-level latent variable investigation. *Journal of school psychology, 53*(6), 447–461.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.09.001>
- Konold, T. R., & Cornell, D. (2015)². Multilevel multitrait–multimethod latent analysis of structurally different and interchangeable raters of school climate. *Psychological Assessment, 27*(3), 1097–1109.
<https://doi.org/10.1037/pas0000098>
- Konold, T. R., Cornell, D., Shukla, K. D., & Huang, F. L. (2017). Racial/Ethnic Differences in Perceptions of School Climate and Its Association with Student Engagement and Peer Aggression. *Journal of Youth and Adolescence, 46*(6), 1289–1303. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0576-1>
- Korenis, P., & Billick, S. B. (2014). Forensic Implications: Adolescent Sexting and Cyberbullying. *Psychiatric Quarterly, 85*(1), 97–101.
<https://doi.org/10.1007/s11126-013-9277-z>
- Kozasa, S., Oiji, A., Kiyota, A., Sawa, T., & Kim, S. (2017). Relationship between the

experience of being a bully/victim and mental health in preadolescence and adolescence: A cross-sectional study. *Gen Psychiatry*, 16(37), 1–10.

<https://doi.org/10.1186/s12991-017-0160-4>

Kubiszewski, V., Fontaine, R., Huré, K., & Rusch, E. (2013). Le cyber-bullying à l'adolescence: Problèmes psycho-sociaux associés et spécificités par rapport au bullying scolaire. *L'Encéphale*, 39(2), 77–84.

<https://doi.org/10.1016/j.encep.2012.01.008>

Lacey, A., Cornell, D., & Konold, T. R. (2017). The Relations Between Teasing and Bullying and Middle School Standardized Exam Performance. *The Journal of Early Adolescence*, 37(2), 192–221.

<https://doi.org/10.1177/0272431615596428>

Lazuras, L., Barkoukis, V., Ourda, D., & Haralambos, T. (2014). A process model of Cyberbullying in adolescence. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 881–887. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.015>

Leadbeater, B. J., Sukhawathanakul, P., Smith, D., & Bowen, F. (2015). Reciprocal associations between interpersonal and values dimensions of school climate and peer victimization in elementary school children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(3), 1–14, 201.

<https://doi.org/10.1080/15374416.2013.873985>

Leadbeater, B. J., Thompson, K., & Sukhawathanakul, P. (2016). Enhancing social responsibility and prosocial leadership to prevent aggression, peer victimization, and emotional problems in elementary school children. *Am J Community Psychol*, 58(3–4), 365–376. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12092>

Lenzi, M., Vieno, A., Gini, G., Pozzoli, T., Pastore, M., Santinello, M., & Elgar, F. (2014). Perceived Teacher Unfairness, Instrumental Goals, and Bullying

- Behavior in Early Adolescence. *Journal of interpersonal violence*, 29, 1834–1849. <https://doi.org/10.1177/0886260513511694>
- Lereya, T., Copeland, W. E., Zammit, S., & Wolke, D. (2015). Bully/victims: A longitudinal, population-based cohort study of their mental health. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 24(12), 1461–1471. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0705-5>
- Li, D., Bao, Z., Li, X., & Wang, Y. (2016). Perceived School Climate and Chinese Adolescents' Suicidal Ideation and Suicide Attempts: The Mediating Role of Sleep Quality. *Journal of School Health*, 86(2), 75–83. <https://doi.org/10.1111/josh.12354>
- Lindstrom Johnson, S., Pas, E., & Bradshaw, C. P. (2016). Understanding the Association Between School Climate and Future Orientation. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(8), 1575–1586. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0321-1>
- Litwiller, B. J., & Brausch, A. M. (2013). Cyber Bullying and Physical Bullying in Adolescent Suicide: The Role of Violent Behavior and Substance Use. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 675–684. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9925-5>
- Liu, J., Bullock, A., & Copian, R. J. (2014). Predictive Relations between Peer Victimization and Academic Achievement in Chinese Children. *School Psychology Quarterly*, 29(1), 89–98. <https://doi.org/10.1037/spq0000044>
- Llewellyn, N., & Rudolph, K. D. (2014). Individual and Sex Differences in the Consequences of Victimization: Moderation by Approach and Avoidance Motivation. *Developmental Psychology*, 50(9), 2210–2220. <https://doi.org/10.1037/a0037353>

- Lomas, J. E., Stough, C. K. K., Hansen, K., & Downey, L. A. (2012). Brief report: Emotional intelligence, Victimization and bullying in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(1), 207–211.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.03.002>
- Lopes Neto, A. A. (2005). Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5, Suppl.), s164–s172. <https://doi.org/10.1590/S0021-75572005000700006>
- Lucas-Molina, B., Giménez-Dasí, M., Fonseca-Pedrero, E., & Pérez-Albéniz, A. (2018). What Makes a Defender? A Multilevel Study of Individual Correlates and Classroom Norms in Explaining Defending Behaviors. *School Psychology Review*, 47(1), 34–44. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0011.V47-1>
- Luk, J., Wang, J., & Simons-Morton, B. (2012). The Co-occurrence of Substance Use and Bullying Behaviors among U.S. Adolescents: Understanding Demographic Characteristics and Social Influences. *Journal of adolescence*, 35, 1351–1360.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.05.003>
- Mandira, M. R.; & Stoltz, T. (2021). Bullying risk and protective factors among elementary school students over time: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 109 (101838).
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101838>
- Mandira, M. R. (2017). *Cyberbullying entre estudantes: o papel moderador das interações sociais*. (Dissertação de Mestrado), Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.
- Marsh, L., McGee, R., Nada-Raja, S., & Williams, S. (2010). Brief report: Text bullying and traditional bullying among New Zealand secondary school students. *Journal of Adolescence*, 33(1), 237–240.

<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.06.001>

Martinez, A., McMahon, S. D., Coker, C., & Keys, C. B. (2016). Teacher Behavioral Practices: Relations to Student Risk Behaviors, Learning Barriers, and School Climate. *Psychology in the Schools, 53*(8), 817–830.

<https://doi.org/10.1002/pits.21946>

Martins, C. B. G. (2013). Acidentes e violências na infância e adolescência: Fatores de risco e de proteção. *Revista Brasileira de Enfermagem, 66*(4), 578–584.

<https://doi.org/10.1590/S0034-71672013000400017>

Menesini, E., Palladino, B., & Nocentini, A. (2015). Emotions of Moral Disengagement, Class Norms, and Bullying in Adolescence: A Multilevel Approach. *Merrill-Palmer Quarterly, 61*, 124–143.

<https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.61.1.0124>

Miller, S., Williams, J., Cutbush, S., Gibbs, D., Clinton-Sherrod, A. M., & Jones, S. (2013). Dating Violence, Bullying, and Sexual Harassment: Longitudinal Profiles and Transitions Over Time. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(4), 607–618. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9914-8>

Ministério Nacional da Educação (2020). Reexame do Item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11/2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/157681-texto-referencia-educacao-especial-revisao/file>

Mitchell, M. M., & Bradshaw, C. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of school psychology, 51*(5), 599–

610. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.005>

Mizuta, A., Okada, E., Nakamura, M., Yamaguchi, H., & Ojima, T. (2018). Association between the time perspective and type of involvement in bullying among adolescents: A cross-sectional study in Japan. *Japan Journal of Nursing Science*, 15(2), 156–166. <https://doi.org/10.1111/jjns.12182>

Moore, B., & Woodcock, S. (2017). Resilience, Bullying, and Mental Health: Factors associated with improved outcomes. *Psychology in the Schools*, 54(7), 689–702. <https://doi.org/10.1002/pits.22028>

Morais, N. A.; Raffaelli, M., & Koller, S. H. Inserção Ecológica na Pesquisa sobre Trajetórias de Vida de Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade Social: identificando fatores de risco e proteção. In: Koller, S. H.; Morais, N. A., & Paludo, S. S. (Orgs). *Inserção Ecológica: um método de estudo ao desenvolvimento humano*. 1ª edição. Editora Pearson Clinical Brasil.

Nickerson, A., Aloe, A., Livingston, J., & Feeley, T. (2014). Measurement of the bystander intervention model for bullying and sexual harassment. *Journal of Adolescence*, 37, 391–400. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.03.003>

Olenik-Shemesh, D., Heiman, T., & Eden, S. (2012). Cyberbullying victimisation in adolescence: Relationships with loneliness and depressive mood. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 17(3–4), 361–374.

<https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704227>

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. London: Blackwell.

Orpinas, P., & Horne, A. (2009). Creating a positive school climate and development social competence. Jimerson, S. R.; Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (Org.) *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (1ª Ed.). New

- York, USA: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864968>
- Pabian, S., & Vandebosch, H. (2016). Developmental Trajectories of (Cyber) Bullying Perpetration and Social Intelligence During Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 36(2), 145–170.
<https://doi.org/10.1177/0272431614556891>
- Pan, Y., Liu, H., Lau, P., & Luo, F. (2017). A latent transition analysis of bullying and victimization in Chinese primary school students. *PLoS ONE*, 12(8), Article 8.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0182802>
- Peleg-Oren, N., Cardenas, G., Comerford, M., & Galea, S. (2012). An Association Between Bullying Behaviors and Alcohol Use Among Middle School Students. *The Journal of Early Adolescence*, 32(6), 761–775.
<https://doi.org/10.1177/0272431610387144>
- Perissinoto, L. (2014). *Clima escolar: dimensões e influências*. 31 f. (Trabalho de graduação). Licenciatura em Pedagogia. Setor de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Piquero, A., Connell, N., Piquero, N., Farrington, D., & Jennings, W. (2012). Does Adolescent Bullying Distinguish Between Male Offending Trajectories in Late Middle Age? *Journal of youth and adolescence*, 42.
<https://doi.org/10.1007/s10964-012-9883-3>
- Pouwels, J. L., van Noorden, T. H. J., Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2018). The participant roles of bullying in different grades: Prevalence and social status profiles. *Social Development*, 27(4), 732–747.
<https://doi.org/10.1111/sode.12294>
- Presidência da República (Brasil) Controladoria-Geral da União – CGU (2020). *Portal da Transparência* do Governo Federal, Convênios por Estado/Município:

- banco de dados. <http://www.portaltransparencia.gov.br/>
- Pronk, J., Olthof, T., & Goossens, F. (2015). Differential Personality Correlates of Early Adolescents' Bullying-Related Outsider and Defender Behavior. *The Journal of Early Adolescence*, 35(8), 1069–1091.
<https://doi.org/10.1177/0272431614549628>
- Rede de Pesquisa Solidária (2020). Inexistência de políticas educacionais deixa milhares de estudantes sem aula no Brasil, *Jornal da USP*.
<https://jornal.usp.br/?p=350518>
- Rice, E., Petering, R., Rhoades, H., Winetrobe, H., Goldbach, J. T., Plant, A., Montoya, J., & Kordic, T. (2015). Cyberbullying perpetration and victimization among middle-school students. *American Journal of Public Health*, 105(3), e66–e72. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.302393>
- Rigby, K. (2017). Bullying in Australian Schools: The Perceptions of Victims and Other Students. *Social Psychology of Education*, 20(2), 589–600.
<https://doi.org/10.1007/s11218-017-9372-3>
- Rocha, M. S. P. M. L. da, & Perosa, G. S. (2008). Notas etnográficas sobre a desigualdade educacional brasileira. *Educação & Sociedade*, 29(103), 425–449. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200007>
- Roman, C., & Taylor, C. (2013). A Multilevel Assessment of School Climate, Bullying Victimization, and Physical Activity. *The Journal of school health*, 83(6), 400–407. <https://doi.org/10.1111/josh.12043>
- Rothon, C., Head, J., Klineberg, E., & Stansfeld, S. A. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of Adolescence*,

- 34(3), 579–588. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.02.007>
- Sampieri, R. H.; Collado, C. F.; Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa*. 5ª edição. Porto Alegre: Penso
- Sapienza, G., & Pedromônico, M. R. M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 209–216. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722005000200007>
- Secretaria de Estado da Segurança Pública – Governo do Estado de São Paulo (2020). *Dados Estatísticos do Estado de São Paulo*. <https://www.ssp.sp.gov.br/estatistica/pesquisa.aspx>
- Sesar, K., Barišić, M., Pandža, M., & Dodaj, A. (2012). The relationship between difficulties in psychological adjustment in young adulthood and exposure to bullying behaviour in childhood and adolescence. *Acta Med Acad*, 41(2), 131–144. <https://doi.org/10.5644/ama2006-124.46>
- Shell, M. D., Gazelle, H., & Faldowski, R. A. (2014). Anxious Solitude and the Middle School Transition: A Diathesis × Stress Model of Peer Exclusion and Victimization Trajectories. *Developmental Psychology*, 50(5), 1569–1583. <https://doi.org/10.1037/a0035528>
- Shin, H. (2017). Examining Early Adolescents' Peer Climate Using Descriptive and Status Norms on Academic Engagement and Aggressive Behavior in the Classroom. *Asia Pacific Educ. Rev.*, 18, 309–320. <https://doi.org/10.1007/s12564-017-9494-5>
- Shin, J. Y., D'Antonio, E., Son, H., Kim, S., & Park, Y. (2012). Bullying and discrimination experiences among Korean-American Adolescents. *J Adolesc*, 34(5), 873–883. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.01.004>
- Silva e Silva, T. M. G. (2017). O Colorismo e suas bases históricas discriminatórias,

- Unifacs, 201. <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/issue/view/262>
- Siyahhan, S., Aricak, O. T., & Cayirdag-Acar, N. (2012). The relation between bullying, victimization, and adolescents' level of hopelessness. *Journal of Adolescence*, 35(4), 1053–1059.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.011>
- Smith, P. K. (2013) Cyberbullying y Cyberagresión. In: Ovejero, A. Smith, P. K. & Yubero, S. (Coords.) *El Acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Smith, P. K., Thompson, F., & Davidson, J. (2014). Cyber safety for adolescent girls: Bullying, harassment, sexting, pornography, and solicitation. *Curr Opin Obstet Gynecol*, 26(5), 360–365. <https://doi.org/10.1097/GCO.000000000000106>
- Soares, A. J. G., Millen Neto, A. R., & Ferreira, A. da C. (2013). A pedagogia do esporte na educação física no contexto de uma escola eficaz. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 35(2), 297–310.
<https://doi.org/10.1590/S0101-32892013000200004>
- Steffgen, G., Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(2), 300–309. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.12.001>
- Steiner, R., & Rasberry, C. (2015). Brief report: Associations between in-person and electronic bullying victimization and missing school because of safety concerns among U.S. high school students. *Journal of Adolescence*, 43, 1–4.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.05.005>
- Stockdale, L., Coyne, S., Nelson, D. A., & Erickson, D. H. (2015). Borderline personality disorder features, jealousy, and Cyberbullying in Adolescence. *Personality and Individual Differences*, 83, 148–153.

<https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.04.003>

Strøm, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., Sagatun, Å., & Dyb, G. (2014). A Prospective Study of the Potential Moderating Role of Social Support in Preventing Marginalization Among Individuals Exposed to Bullying and Abuse in Junior High School. *Journal of Youth and Adolescence*, *43*(10), 1642–1657. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0145-4>

Sugimura, N., Berry, D., Troop-Gordon, W., & Rudolph, K. D. (2017). Early Social Behaviors and the Trajectory of Peer Victimization across the School Years. *Developmental Psychology*, *53*(8), 1447–1461. <https://doi.org/10.1037/dev0000346>

Sulak, T. N. (2016). School Climate and Academic Achievement in Suburban Schools. *Education and Urban Society*, *48*(7), 672–684. <https://doi.org/10.1177/0013124514541465>

Szymanski, H. (2004). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. 1. ed. Brasília: Liber Livro.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, *83*(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

Thornberg, R., Wänström, L., & Hymel, S. (2019). Individual and Classroom Social-Cognitive Processes in Bullying: A Short-Term Longitudinal Multilevel Study. *Frontiers in Psychology*, *10*(1752), 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01752>

Thornberg, R., Wänström, L., Pozzoli, T., & Hong, J. S. (2019). Moral Disengagement and School Bullying Perpetration in Middle Childhood: A Short-Term Longitudinal Study in Sweden. *Journal of School Violence*, *18*(4),

- 585–596. <https://doi.org/10.1080/15388220.2019.1636383>
- Tippett, N., Wolke, D., & Platt, L. (2013). Ethnicity and bullying involvement in a national UK youth sample. *Journal of adolescence*, *36*, 639–649. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.03.013>
- Tomczyk, S., Isensee, B., & Hanewinkel, R. (2015). Moderation, mediation—Or even both? School climate and the association between peer and adolescent alcohol use. *Addictive Behaviors*, *51*, 120–126. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2015.07.026>
- Vervoort, M. H. M., Scholte, R. H. J., & Overbeek, G. (2008). Bullying and Victimization Among Adolescents: The Role of Ethnicity and Ethnic Composition of School Class. *Journal of Youth and Adolescence*, *39*(1), 1. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9355-y>
- Voight, A. M. (2015). Student voice for school-climate improvement: A case study of an urban middle school. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *25*(4), 310–326. <https://doi.org/10.1002/casp.2216>
- Wang, C., Berry, B., & Swearer, S. M. (2013). The Critical Role of School Climate in Effective Bullying Prevention. *Theory Into Practice*, *52*(4), 296–302. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829735>
- Wang, W., Brittain, H., McDougall, P., & Vaillancourt, T. (2016). Bullying and school transition: Context or development? *Child Abuse & Neglect*, *51*, 237–248. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.10.004>
- Wang, Z., Yu, C., Zhang, W., Chen, Y., Zhu, J., & Liu, Q. (2017). School climate and adolescent aggression: A moderated mediation model involving deviant peer affiliation and sensation seeking. *Personality and Individual Differences*, *119*, 301–306. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.004>

- Wegge, D., Vandebosch, H., Eggermont, S., & Pabian, S. (2016). Popularity Through Online Harm: The Longitudinal Associations Between Cyberbullying and Sociometric Status in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 36(1), 86–107. <https://doi.org/10.1177/0272431614556351>
- Wolke, D., & Lereya, T. (2014). Bullying and parasomnias: A longitudinal cohort study. *Pediatrics*, 134(4), 1–9. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-1295>
- Yang, C., Sharkey, J. D., Reed, L. A., Chen, C., & Dowdy, E. (2018). Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: Moderating role of school climate. *American Psychological Association*, 33(1), 54–64. <https://doi.org/10.1037/spq0000250>
- Yau, G., Schluchter, M., Taylor, H. G., Margevicius, S., Forrest, C. B., Andreias, L., Drotar, D., Youngstrom, E., & Hack, M. (2013). Bullying of extremely low birth weight children: Associated risk factors during adolescence. *Early human development*, 89(5), 333–338. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2012.11.004>
- Zaykowski, H., & Gunter, W. (2012). Youth Victimization: School Climate or Deviant Lifestyles? *Journal of Interpersonal Violence*, 27(3), 431–452. <https://doi.org/10.1177/0886260511421678>
- Ziv, Y., Leibovich, I., & Shechtman, Z. (2013). Bullying and Victimization in Early Adolescence: Relations to Social Information Processing Patterns. *Aggressive Behavior*, 39(6), 482–492. <https://doi.org/10.1002/ab.21494>
- Zullig, K. J., Collins, R., Ghani, N., Patton, J. M., Huebner, E. S., & Ajamie, J. (2014). Psychometric Support of the School Climate Measure in a Large, Diverse Sample of Adolescents: A Replication and Extension. *Journal of School Health*, 84(2), 82–90. <https://doi.org/10.1111/josh.12124>

Anexos

Esta seção contém os materiais complementares do projeto, tais como, termos consentimentos livre e esclarecido, questionários, protocolo de observação e entrevista semiestruturada.

ANEXO A



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



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEIS

Nós, Marielly Rodrigues Mandira e Tânia Stoltz, pesquisadores da Universidade Federal do Paraná, convidamos o/a estudante sob sua responsabilidade, para participar de um estudo intitulado **“Fatores de proteção ao desenvolvimento de crianças e adolescentes: o papel moderador das relações interpessoais”** que tem como finalidade examinar como o clima escolar e as práticas educativas adotadas por professores estão associadas à vitimização entre pares no contexto escolar e virtual, isto é, possíveis situações de conflitos e agressividade entre os alunos, que podem ocorrer face a face ou por meio das tecnologias de informação e comunicação. Além disso, pretende desenvolver e avaliar um treinamento com professores do ensino fundamental I para prevenção e enfrentamento da vitimização entre pares. Esta pesquisa envolverá estudantes do Ensino Fundamental e Médio, bem como 70 professores do Ensino Fundamental Ciclo I. 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 lembrarem 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) f) As pesquisadoras Marielly Rodrigues Mandira, Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPR, e Tânia Stoltz, Prof^ª. Dr^ª. do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPR, mesmo Programa responsável por este estudo, poderão ser contatados conforme descrito a seguir: Marielly, telefone (41) 99778-4782, marielly.mandira@gmail.com; endereço Rua General Carneiro, 460 – Curitiba (Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação – UFPR), Tânia, telefone (41) 3360-5147, tania.stoltz795@gmail.com, endereço Rua General Carneiro, 460 – Curitiba (Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação – UFPR).
estão à disposição para esclarecer eventuais dúvidas que v
antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Pais/Responsáveis: _____

Pesquisador: _____

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.

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 concordei que a criança/ adolescente sob minha responsabilidade participe. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper a participação da criança/adolescente a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim ou para ela. Eu concordo voluntariamente que a criança/adolescente sob minha responsabilidade participe deste estudo.

Cananea, ____ de _____ de _____

Pais/Responsáveis

Dr^a. Tânia Stoltz

ANEXO B



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



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ADULTOS

Nós, Marielly Rodrigues Mandira e Tânia Stoltz, pesquisadores da Universidade Federal do Paraná, convidamos o/a estudante sob sua responsabilidade, para participar de um estudo intitulado “**Fatores de Proteção ao Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes: O papel moderador das relações interpessoais**” que tem como finalidade examinar como o clima escolar e as práticas educativas adotadas por professores estão associadas à vitimização entre pares no contexto escolar e virtual, isto é, possíveis situações de conflitos e agressividade entre os alunos, que podem ocorrer face a face ou por meio das tecnologias de informação e comunicação. Além disso, pretende desenvolver e avaliar um treinamento com professores do ensino fundamental I para prevenção e enfrentamento da vitimização entre pares. Esta pesquisa envolverá estudantes do ensino fundamental e médio, bem como 70 professores do ensino fundamental. 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 à vitimização entre pares no contexto escolar e virtual, 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 dois 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.

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) As pesquisadoras Marielly Rodrigues Mandira, Doutoranda UFPR, e Tânia Stoltz, Prof^a. Dr^a. do Programa de Pós Gra

Participante da Pesquisa: _____
Pesquisador: _____

responsável por este estudo, poderão ser contatados conforme descrito a seguir: Marielly, telefone (41) 99778-4782, marielly.mandira@gmail.com; endereço Rua General Carneiro, 460 – Curitiba (Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação – UFPR), Tânia, telefone (41) 3360-5147, tania.stoltz795@gmail.com, endereço Rua General Carneiro, 460 – Curitiba (Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação – UFPR). As pesquisadoras estão à 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.

Cananea, ____ de _____ de _____

Participante

Dr^a. Tânia Stoltz

ANEXO C



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



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Adolescentes maiores de 12 anos e menores de 18 anos)

Pesquisador: Tânia Stoltz

Colaborador: Marielly Rodrigues Mandira

Local da Pesquisa: _____

Endereço: _____

O que significa esse assentimento?

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de adolescentes, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

PODE SER QUE ESTE DOCUMENTO DENOMINADO TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO CONTENHA PALAVRAS QUE VOCÊ NÃO ENTENDA. POR FAVOR, PEÇA AO RESPONSÁVEL PELA PESQUISA OU À EQUIPE DO ESTUDO PARA EXPLICAR QUALQUER PALAVRA OU INFORMAÇÃO QUE VOCÊ NÃO ENTENDA CLARAMENTE.

INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE:

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa, com o objetivo de realizar o levantamento das interações entre os alunos no ambiente escolar e virtual, buscando conhecer a qualidade de interação entre pares e a mediação da escola para o uso seguro das tecnologias de informação e comunicação por adolescentes.

Todas as informações prestadas ao pesquisador tem garantido o sigilo profissional. As respostas ao questionário, bem como as análises realizadas posteriormente o anonimato é garantido e respeitado, utilizaremos nomes fictícios preservando a sua identidade.

Caso você aceite participar, será necessário participar de um encontro de aproximadamente 1 hora, onde você preencherá um questionário, com duração de aproximadamente 40 minutos.

Participante da Pesquisa: _____

Pesquisador: _____

Contato para dúvidas

Se você ou os responsáveis por você tiver (em) dúvidas com relação ao estudo você poderá contatar a pesquisadora Tânia Stoltz, Prof^a. Dr^a. do mesmo Programa responsável por este estudo, que poderá ser contatada conforme descrito a seguir: tania.stoltz@gmail.com, telefone 41) 3360-5147, endereço Rua General Carneiro, 460 – Curitiba (Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação – UFPR); ou poderá contatar a pesquisadora Marielly Rodrigues Mandira, do mesmo Programa responsável por este estudo, conforme descrito a seguir: marielly.mandira@gmail.com, telefone (41) 99859-0418, endereço Rua General Carneiro, 460 – Curitiba (Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação – UFPR). O pesquisador estará à disposição para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE:
--

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento de ASSENTIMENTO INFORMADO.

Cananeia, ____ de _____ de _____

Assinatura do Adolescente

Assinatura do Pesquisador Responsável



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



ESCALA DE VITIMIZAÇÃO E AGRESSÃO ENTRE PARES

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. Data da Coleta: _____
2. Data de nascimento: _____
3. Sexo: Masculino Feminino
4. Como você se considera:
 - Branco(a) Preto Pardo Amarelo Indígena
 - Outro(a) - especifique: _____
5. Portador de deficiência: Não Sim – Qual? _____
6. Em que turma você estuda?
 - Ensino Fundamental:
 - 3º. ano 4º. ano 5º. Ano 6º. ano 7º. ano 8º. Ano 9º. ano
 - Ensino Médio:
 - 1º. ano 2º. ano 3º. Ano
7. Em qual período você estuda? matutino vespertino integral

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	0	1	2	3
b. Eu briguei quando algum colega me bateu primeiro ou fez algo que não gostei	0	1	2	3
c. Eu dei um empurrão, soquei e/ou chutei colegas	0	1	2	3
d. Eu ameacei ferir/bater ou outro tipo de ameaça contra colegas	0	1	2	3
e. Eu roubei e/ou mexi nas coisas de colegas	0	1	2	3
f. Eu xinguei colegas	0	1	2	3
g. Eu excluí colegas de grupos e/ou brincadeiras	0	1	2	3
h. Eu coloquei apelido em colegas que eles não gostaram	0	1	2	3
i. Eu encorajei/incentivei colegas a brigarem	0	1	2	3
j. Eu disse coisas sobre colegas para fazer os outros rirem	0	1	2	3

	Nunca	Quase nunca	Quase sempre	Sempre
k. Os colegas me provocaram	0	1	2	3
l. Eu fui empurrado, socado e/ou chutado por colegas	0	1	2	3
m. Colegas ameaçaram me ferir, bater ou fiz outros tipos de ameaça	0	1	2	3
n. Colegas roubaram, mexeram ou estragaram minhas coisas	0	1	2	3
o. Eu fui xingado por colegas	0	1	2	3
p. Colegas me excluíram de grupos e /ou brincadeiras	0	1	2	3
q. Colegas colocaram apelidos em mim que não gostei	0	1	2	3
r. Colegas disseram coisas sobre mim para fazer os outros rirem	0	1	2	3

1. Você já precisou de apoio após sofrer algum tipo de agressão na escola?
(1) Sim (2) Não
2. Você recebeu o apoio que procurou após sofrer algum tipo de agressão na escola?
(1) Sim (2) Não
3. O apoio recebido ajudou a melhorar a situação?
(1) Sim (2) Não

Muito obrigada!

ANEXO E

“Questionário de Cyberbullying”

Com que frequência fizeram a você as seguintes coisas através da internet ou do telefone celular?

0	1	2	3
Nunca	1 ou 2 vezes	3 ou 4 vezes	5 ou mais vezes

1. Me enviaram mensagens ameaçadoras ou insultantes.	0	1	2	3
2. Postaram ou enviaram imagens minhas que poderiam me humilhar ou rebaixar.	0	1	2	3
3. Postaram links para que outras pessoas vissem minhas imagens humilhantes.	0	1	2	3
4. Escreveram ou espalharam brincadeiras, rumores, fofocas ou comentários que me fizeram passar vergonha.	0	1	2	3
5. Postaram para que outras pessoas vissem, links onde apareciam rumores, fofocas, etc. sobre mim.	0	1	2	3
6. Conseguiram minha senha para acessar as redes sociais (nome, login, senha, etc.) e enviaram mensagens em meu nome que poderiam me fazer ficar mal diante dos outros ou criar problemas com meus conhecidos.	0	1	2	3
7. Me filmaram ou fotografaram com o celular enquanto um grupo ficava rindo/zombando e me obrigava a fazer algo ridículo ou humilhante.	0	1	2	3
8. Postaram essas minhas imagens nas redes sociais para que as outras pessoas pudessem ver.	0	1	2	3
9. Me filmaram ou fotografaram com o celular enquanto alguém me batia ou me agredia.	0	1	2	3
10. Postaram nas redes sociais essas minhas imagens filmadas ou fotografadas para que outras pessoas pudessem ver.	0	1	2	3
11. Espalharam segredos, informações ou imagens comprometedoras sobre mim.	0	1	2	3
12. Me excluíram de propósito de um grupo em uma rede social ou jogos (whatsapp, facebook, snapchat, etc.).	0	1	2	3
13. Me filmaram ou fotografaram mostrando algum tipo de comportamento obsceno/vulgar ou de caráter sexual.	0	1	2	3
14. Postaram links para que outras pessoas vissem essas minhas imagens que mostram comportamentos obscenos/ vulgares ou de caráter sexual.	0	1	2	3

Com que frequência você tem feito as seguintes coisas através da internet ou do celular?

1. Enviei mensagens ameaçadoras ou ofensivas a outras pessoas.	0	1	2	3
2. Postei ou enviei imagens de um conhecido que podem humilhá-lo ou rebaixá-lo.	0	1	2	3
3. Postei links para que outras pessoas pudessem ver imagens humilhantes de conhecidos.	0	1	2	3
4. Escrevi brincadeiras, rumores, fofocas ou comentários que fizeram um colega pagar mico.	0	1	2	3
5. Postei para que outras pessoas pudessem ver links onde apareceram rumores, fofocas etc. de um colega.	0	1	2	3
6. Consegui a senha de outra pessoa para acessar as redes sociais (nome, login, senha, etc.) e enviei mensagens em seu nome, de forma que poderia fazê-lo ficar mal diante dos outros ou criar problemas com seus conhecidos.	0	1	2	3

7. Filmei ou fotografei com o celular enquanto um grupo ficava rindo ou zombando e obrigava outra pessoa a fazer algo ridículo ou humilhante.	0	1	2	3
8. Postei nas redes sociais essas imagens para que outras pessoas pudessem ver.	0	1	2	3
9. Filmei ou fotografei com o celular enquanto alguém batia ou agredia outra pessoa.	0	1	2	3
10. Postei nas redes sociais essas imagens filmadas o fotografadas para que outras pessoas pudessem ver.	0	1	2	3
11. Espalhei segredos, informações ou imagens comprometedoras de alguém.	0	1	2	3
12. Exclui alguém de propósito de um grupo em uma rede social (whatsapp, facebook, snapchat, etc).	0	1	2	3
13. Filmei ou fotografei algum colega em algum tipo de comportamento obsceno, vulgar ou de índole sexual para postar ou enviar essas imagens.	0	1	2	3
14. Postei links com imagens de conhecidos mostrando comportamentos obscenos, vulgares ou de índole sexual para que outras pessoas pudessem ver.	0	1	2	3

ANEXO F

Escala de Clima Escolar Delaware School Climate Survey Student

Este questionário busca saber como você se sente sobre sua escola este ano. Por favor, escolha UMA resposta que melhor represente como você se sente sobre cada pergunta. NÃO escreva seu nome. Ninguém saberá quem respondeu este questionário. Por favor, responda todos os itens

PARTE I: Escala de Clima Escolar: Por favor, leia todas as alternativas e responda o quanto você concorda com cada uma:

1 = Discordo Muito; 2 = Discordo; 3 = Concordo; 4 = Concordo Muito;

1. A maioria dos alunos entrega o tema de casa no dia combinado	1	2	3	4
2. Os professores tratam os alunos com respeito independente da cor de sua pele	1	2	3	4
3. As regras da escola são justas	1	2	3	4
4. Os alunos estão seguros dentro da escola	1	2	3	4
5. As regras desta escola são claras para os alunos	1	2	3	4
6. A maioria dos alunos busca dar o seu melhor na escola	1	2	3	4
7. Os professores se preocupam com seus alunos	1	2	3	4
8. As consequências para aqueles que quebram as regras da escola são justas	1	2	3	4
9. Os alunos ameaçam/intimidam e fazem bullying com outros nesta escola	1	2	3	4
10. Os alunos sabem como esperam que eles se comportem na escola	1	2	3	4
11. Os alunos são amigáveis uns com os outros	1	2	3	4
12. Os adultos desta escola se importam com todos os alunos, não importando sua cor de pele	1	2	3	4
13. Os alunos se sentem seguros nesta escola	1	2	3	4
14. Os alunos se preocupam que outros os intimidem/ façam bullying com eles	1	2	3	4
15. Os alunos sabem quais são as regras da escola	1	2	3	4
16. Os alunos se preocupam uns com os outros	1	2	3	4
17. Os professores escutam os alunos quando eles têm problemas	1	2	3	4
18. As regras de comportamento desta escola são justas	1	2	3	4
19. Os alunos sabem que estão seguros	1	2	3	4
20. Está claro para os alunos como esta escola acha que eles devem agir	1	2	3	4
21. Os alunos respeitam quem é diferente	1	2	3	4
22. Os adultos que trabalham aqui se importam com os alunos	1	2	3	4
23. A maioria dos alunos segue as regras	1	2	3	4
24. Nesta Escola bullying é um problema	1	2	3	4
25. A maioria dos alunos gosta desta escola.	1	2	3	4
26. Os alunos se dão bem, não importando a cor de sua pele.	1	2	3	4

27. Os professores esperam o melhor de todos os alunos, não importando sua cor de pele.	1	2	3	4
28. As regras da sala de aula são justas	1	2	3	4
29. A maioria dos alunos se esforça para ter boas notas	1	2	3	4
30. Os alunos tratam uns aos outros com respeito.	1	2	3	4
31. Os alunos se dão bem uns com os outros.	1	2	3	4
32. Os professores gostam dos seus alunos.	1	2	3	4
33. Os alunos intimidam/fazem bullying uns com os outros	1	2	3	4
34. A maioria dos alunos se sente feliz na escola.	1	2	3	4
35. Estou falando a verdade neste questionário	1	2	3	4

PARTE II: Escala de Técnicas Escolares: Por favor, leia todas as alternativas e responda o quanto você concorda com cada uma.

1. Os alunos são muito punidos.	1	2	3	4
2. Os alunos são elogiados frequentemente.	1	2	3	4
3. Os alunos são ensinados a se sentirem responsáveis por suas ações.	1	2	3	4
4. Os alunos são retirados da sala de aula frequentemente ao quebrarem as regras.	1	2	3	4
5. Os alunos frequentemente recebem recompensas por serem bons.	1	2	3	4
6. Os alunos são ensinados a entenderem como os outros pensam e se sentem.	1	2	3	4
7. Os adultos frequentemente gritam com os alunos.	1	2	3	4
8. Os professores frequentemente demonstram aos alunos quando eles estão sendo bons.	1	2	3	4
10. Vários alunos são mandados para a direção por quebrarem as regras.	1	2	3	4
11. As turmas ganham recompensas por bom comportamento.	1	2	3	4
12. Os alunos são ensinados a resolverem conflitos com os outros.	1	2	3	4
13. Os alunos são punidos demais por coisas sem importância.	1	2	3	4
14. Os professores fazem bom uso de elogios e recompensas; não muito, nem pouco.	1	2	3	4
15. Os alunos são ensinados a se importarem com os sentimentos dos outros.	1	2	3	4
16. Os professores usam as punições na medida certa; não muito, nem pouco.	1	2	3	4
17. Geralmente os alunos são convidados a darem sua opinião sobre o que é melhor para a turma ou para a escola.	1	2	3	4
18. Todos os alunos recebem recompensas por fazerem um bom trabalho.	1	2	3	4

ANEXO G
PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Escola:
Turma:
Professor:
Alunos:
Data de Observação:
Início:
Término:
Intervalo:
Croqui:
Descrição:
Impressões:

ANEXO H

ENTREVISTA

Participantes: Professores

Rapport: Quero agradecer a sua disponibilidade em participar desta entrevista. Primeiramente eu esclareço que ela faz parte da minha pesquisa de doutorado. O seu objetivo é realmente conhecer as relações que são estabelecidas entre as pessoas da escola, da família e da comunidade. Esta entrevista é sigilosa e será gravada para o meu próprio uso, e por motivos éticos eu não vou mostrar para nenhuma outra pessoa do seu trabalho ou de seu convívio. Eu vou fazer algumas perguntas sobre as relações que são estabelecidas na escola e você pode ficar à vontade para falar ou fazer alguma pergunta caso não tenha entendido.

- 1) Qual o motivo de você ter escolhido esta profissão?
- 2) Há quanto tempo você atua nesta área?
- 3) Há quanto tempo atua nesta escola?
- 4) Você poderia contar um pouco sobre seus alunos?
- 5) Como você percebe a relação entre seus alunos na aula?
- 6) Como é a sua relação com os seus alunos?
- 7) Você pode contar um pouco sobre como são seus alunos?
- 8) Como é a sua relação com as famílias dos seus alunos?
- 9) Como é a sua relação com a comunidade?
- 10) Como você percebe a relação da escola com a comunidade?
- 11) Que tipo de ações a escola tem para aproximar a família?
- 12) Como você percebe a relação das famílias com os demais professores?
- 13) Como você percebe a relação das famílias com a direção? E com a coordenação?
- 14) Como você percebe a relação dos demais professores com seus alunos?
- 15) Como são as relações estabelecidas entre os professores?
- 16) Como você percebe a relação dos professores com a coordenadora da escola?
- 17) Como é a relação entre os professores e a direção da escola?
- 18) Como você percebe a relação da coordenadora com os alunos?
- 19) Como você percebe a relação da direção com os alunos?
- 20) Como você percebe a relação entre a direção e a coordenação pedagógica?
- 21) Você percebe alguma relação entre o modo como a direção/coordenação atua e o modo como as crianças se relacionam?
- 22) Você percebe alguma relação entre o modo com a direção/coordenação atua e o modo como os professores se relacionam?

Finalização: Muito obrigada pela sua participação, ela é e será de grande importância para esse trabalho e para a minha pesquisa.