

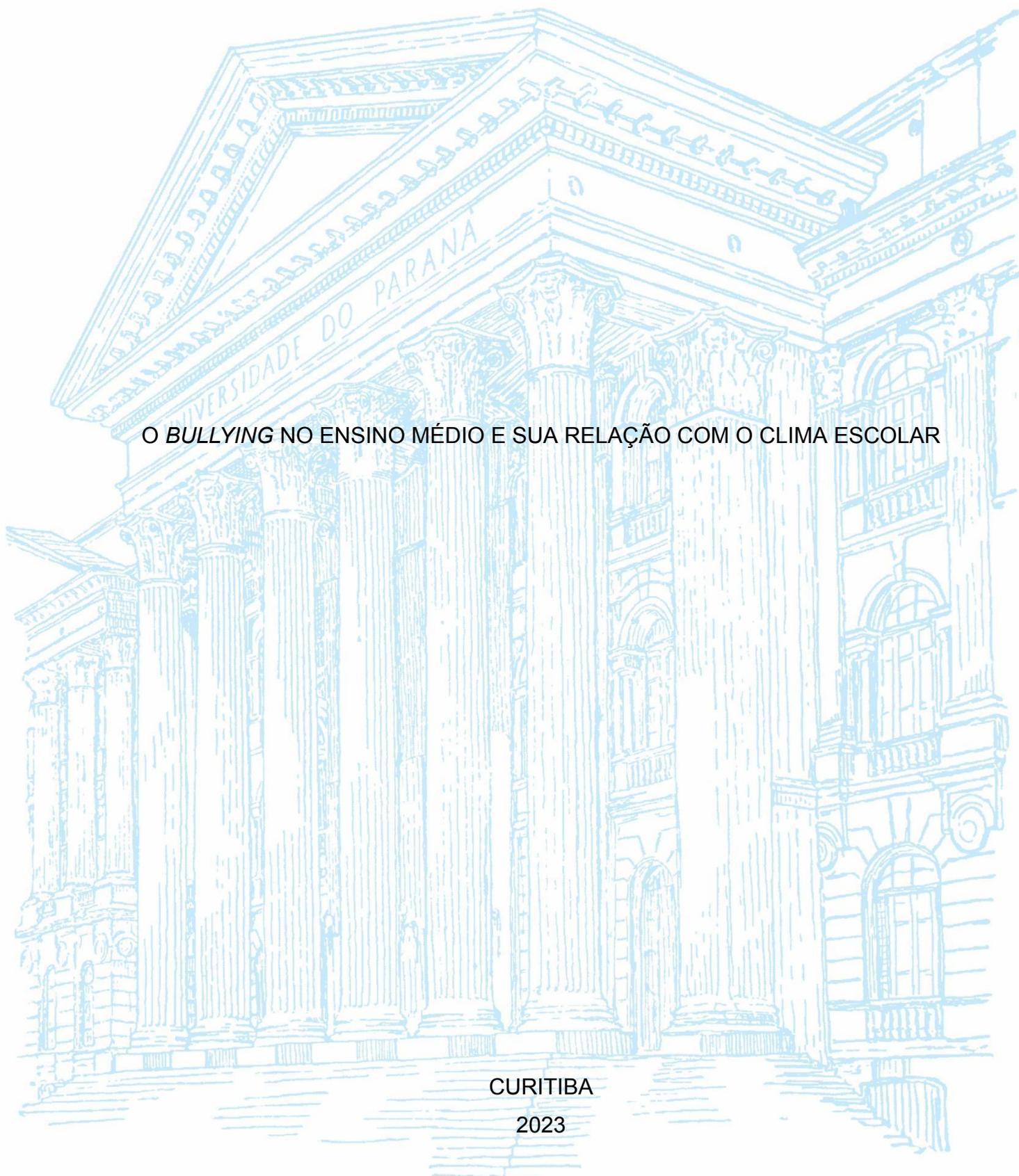
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CASSIANE MORAIS DE BORBA VAZ

O BULLYING NO ENSINO MÉDIO E SUA RELAÇÃO COM O CLIMA ESCOLAR

CURITIBA

2023



Cassiane Morais de Borba Vaz

O *BULLYING* NO ENSINO MÉDIO E SUA RELAÇÃO COM O CLIMA ESCOLAR

TCC apresentado ao curso de Graduação em Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Loriane Trombini Frick

CURITIBA

2023

Dedico este trabalho a todos que, em algum momento de sua trajetória escolar, foram vítimas de bullying, almejando contribuir para a sensibilização e a construção de um ambiente educacional mais empático e seguro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu Deus, que foi minha base inabalável, sempre me dando força e orientação que me sustentaram durante todo esse processo, do início ao fim. Devo tudo a Ele.

Ao meu marido, que foi meu porto seguro me ajudando a lidar com os momentos mais difíceis, me dando o apoio e o suporte que eu precisava para não desistir.

À minha família, que sempre acreditou em mim; à minha mãe, pai e irmã, que sempre me encorajaram; e aos avós do meu marido, que também me incentivaram e foram meu suporte.

Aos meus amigos, que compartilharam essa jornada comigo, me ouvindo, me incentivando e me dando conselhos.

Não posso deixar de expressar minha gratidão à minha orientadora, professora doutora Loriane Trombini Frick, que não apenas me guiou durante essa jornada, mas também foi e é minha inspiração, sempre me incentivando a ir além dos meus limites. Sou muito grata por sua orientação e apoio.

Além disso, gostaria de expressar minha gratidão à Universidade Federal do Paraná, que me proporcionou tantos conhecimentos e uma formação de qualidade. Me sinto honrada em pertencer a esse espaço.

A todos vocês, dedico este trabalho, pois ele é o resultado do apoio e dedicação que cada um me proporcionou nessa jornada. Muito obrigada por fazerem parte desta conquista.

A violência, seja qual for a maneira como ela se manifesta, é sempre uma
derrota.

Jean-Paul Sartre

RESUMO

A problemática do *bullying* no âmbito escolar tem sido objeto extensivo de pesquisa no território brasileiro, evidenciando a gravidade de sua incidência e a necessidade de compreender os preditores associados a essa forma de violência, dentre os quais encontra-se o clima escolar. Nesse contexto, o presente estudo propõe investigar o fenômeno do *bullying* no ensino médio e sua associação com o clima escolar e suas dimensões (relação entre estudantes, relação professor/técnicos estudantes, segurança na escola, respeito à diversidade, clareza de expectativas e justiça de regras). Utilizando dados coletados junto a estudantes de duas instituições públicas do noroeste do estado do Paraná em 2019, totalizando 388 participantes, a pesquisa utilizou o questionário *Brazilian Delaware School Climate Survey–Student (Brazilian DSCS-S)*, adaptando alguns itens para avaliar o clima escolar e o questionário sobre vitimização por *bullying* e agressão adaptados da pesquisa PENSE do IBGE. O método de análise adotado foi o descritivo e a regressão linear múltipla. Os resultados indicaram predominantemente um clima escolar positivo nas instituições, embora evidências de vitimização por *bullying* ainda se façam presentes. A análise de regressão identificou uma relação significativa entre as dimensões do clima escolar, especialmente "relação entre estudantes" e "clareza de expectativa", e a ocorrência de *bullying*. Destaca-se, assim, a importância da promoção de um clima escolar positivo para a construção de relações saudáveis e isentas de violência, enfatizando o desenvolvimento de empatia entre os pares e a clareza nas normas institucionais.

Palavras-chave: *Bullying*; Ensino Médio; Clima Escolar; Vitimização; Questionário.

ABSTRACT

The issue of bullying in the school environment has been the subject of extensive research in the Brazilian territory, highlighting the seriousness of its occurrence and the need to understand *the* predictors associated with this form of violence, including school climate. In this context, the present study proposes to investigate the phenomenon of bullying in high school and its association with school climate and its dimensions (student relationships, teacher/technical student relationships, school safety, respect for diversity, clarity of expectations, and rule justice). Using data collected from students at two public institutions in the northwest of the state of Paraná in 2019, totaling 388 participants, the research employed the Brazilian Delaware School Climate Survey–Student questionnaire (Brazilian DSCS-S), adapting some items to assess school climate, and the bullying and aggression victimization questionnaire adapted from the IBGE PENSE survey. The adopted analysis method was descriptive and multiple linear regression. The results predominantly indicated a positive school climate in the institutions, although evidence of bullying victimization persists. Regression analysis identified a significant relationship between school climate dimensions, especially “student relationships” and “clarity of expectations,” and the occurrence of bullying. Thus, the importance of promoting a climate of positive school support for the construction of healthy relationships free from violence, emphasizing the development of empathy among peers and clarity in institutional norms.

Keywords: Bullying; High School; School Climate; Victimization; Questionnaire.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – RELAÇÃO PROFESSOR/TÉCNICO ESTUDANTES	30
FIGURA 2 – RESPEITO À DIVERSIDADE	30
FIGURA 3 – JUSTIÇA DE REGRAS	30
FIGURA 4 – RELAÇÃO ENTRE ESTUDANTES	31
FIGURA 5 – SEGURANÇA NA ESCOLA	32
FIGURA 6 – CLAREZA DE EXPECTATIVAS	32

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – DEFINIÇÃO DAS DIMENSÕES DE CLIMA ESCOLAR	20
TABELA 2 – DESCRIÇÃO DAS DIMENSÕES DO CLIMA ESCOLAR	29
TABELA 3 – DESCRIÇÃO DOS TIPOS DE BULLYING/VITIMIZAÇÃO	32
TABELA 4 – VARIÁVEIS DE CLIMA ESCOLAR PREDITORAS DE VITIMIZAÇÃO POR <i>BULLYING</i>	35

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

DSCS-S

- *Delaware School Climate Survey-Student*

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. REVISÃO DE LITERATURA	16
2.2 BULLYING ESCOLAR	16
2.3 CLIMA ESCOLAR	18
2.4. RELAÇÕES ENTRE BULLYING E CLIMA ESCOLAR	21
3. MATERIAL E MÉTODOS	25
4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	28
5. DISCUSSÃO	35
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
7. REFERÊNCIAS	40

1 INTRODUÇÃO

O *bullying* escolar é um fenômeno que tem sido amplamente investigado, evidenciando assim a gravidade da frequência e das consequências dessa prática. O *bullying* é entendido como uma prática que envolve desequilíbrio de poder entre o alvo e o autor das agressões, acontecendo repetidas vezes. Ele ocorre através de alguém ou um grupo que intencionalmente agride, maltrata, ofende ou tira sarro de outra pessoa, com o objetivo de causar algum dano (DEL BARRIO et al., 2005; OLWEUS, 2013). A quarta edição da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), realizada em 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), contou com a participação de uma amostra composta por quase 188 mil estudantes com idades entre 13 e 17 anos. Esses estudantes estavam matriculados em diferentes níveis de ensino, desde o 7º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. Os resultados obtidos revelaram que aproximadamente 23% dos estudantes se consideram vítimas de *bullying*, reiterando a emergência de se compreender as causas relacionadas a esse fenômeno.

Por se tratar de um tipo de violência, entende-se que o *bullying* está relacionado a diversos fatores que vão além de uma simples causa, incluindo causas sociais, culturais e econômicas (TOGNETTA; VINHA 2008). No ambiente escolar, o modo que a escola gerencia essas situações de violência também pode influenciar a ocorrência de intimidações. De acordo com Frick et al. (2019, p. 1172), os “ambientes negligentes, autoritários e pouco coesos são fatores determinantes para que a intimidação possa se estabelecer ou para que possa cessar.” Pensando nisso, é necessário investigar os fatores que influenciam a boa convivência na escola.

Gouveia, Leal e Cardoso (2017) analisaram o ambiente escolar e as relações familiares na perspectiva dos estudantes com o desenvolvimento de comportamentos agressivos. Os autores afirmam que um ambiente escolar que apresenta uma fraca interação dos alunos com professores, com as regras que geram um clima de desconfiança, com resoluções de conflitos que não tomam como base o respeito, cuidado e comunicação, apresentam altos níveis de violência

escolar. Assim como a percepção das relações familiares, visto que quando essas são percebidas como positivas (coesas, com confiança e comunicação), os adolescentes não apresentam vulnerabilidade à violência. Por outro lado, quando suas relações são interpretadas como negativas, contendo conflitos e problemas de comunicação, os estudantes tendem a apresentar ou estar vulneráveis a comportamentos violentos.

Oliveira et al. (2018) também confirmaram a presença de uma ligação entre a interação familiar, percebida de maneira negativa, com estudantes identificados como vítimas e agressores. Entretanto, Tognetta e Vinha (2008) reiteram que é inegável que crescer em ambientes familiares permeados por agressões e violência tenha um impacto na formação de um indivíduo, podendo tornar-se tanto um agressor quanto uma vítima no futuro, embora isso não seja uma regra universal. Contudo, simplificar a origem do *bullying* atribuindo-a unicamente à dinâmica familiar pode limitar a compreensão das verdadeiras motivações por trás desse comportamento. Dessa forma, a construção da identidade desempenha um papel crucial nesse processo, pois é nela que uma pessoa molda o valor de si, ou seja, sobre o que eu tenho admiração, vergonha, culpa ou satisfação (TOGNETTA, 2009).

Segundo Esteves (2019), a identidade dos estudantes é influenciada pelos valores mais aceitos pela sociedade e pelas pessoas com quem interagem, sendo a escola um espaço crucial nesse processo de formação de identidade. Além disso, Zechi, Frick e Menin (2022) destacam a importância de abordar temas como empatia, altruísmo, solidariedade e respeito na escola.

Além dessas questões, o *bullying* está relacionado com as hierarquias oficiais e não oficiais do ambiente escolar. Por exemplo, como ressaltado por Duboc (2021), a tendência da sociedade a compreender a realidade de forma binária reflete na escola, classificando entre o bom e o mau, o forte e o fraco, o normal e o deficiente, entre outros. Essas classificações tornam as relações desiguais entre os estudantes, criando um ambiente propício para o fortalecimento do *bullying*, especialmente contra aqueles que têm diferenças não valorizadas pela sociedade e pela escola.

Sendo a instituição escolar um espaço crucial na formação e manifestação do *bullying*, um dos fenômenos que vem sendo analisado como fator relacionado às ocorrências da prática é o clima escolar.

Da mesma forma que em outras instituições, a escola apresenta um clima que a define. Para Freiberg e Stein (1999), o clima escolar é a alma da escola e o que influencia o amor e o desejo dos estudantes, professores, gestores e funcionários de estarem nesse espaço. Ele está ligado à qualidade da escola, promovendo a sensação de valor, dignidade e pertencimento, além de ter o potencial de fortalecer a resiliência ou até se tornar um fator de risco aos que pertencem ao ambiente escolar. Dessa forma, entende-se que o clima escolar está associado a diversos fatores das instituições, como por exemplo a ocorrência de situações de violência. Analisando esses dados juntamente com indicadores de *bullying*, é possível verificar se um clima escolar positivo está ou não associado a maior ocorrência de intimidações.

No estudo conduzido por Alcantara et al. (2019) no estado do Ceará, foram identificadas correlações significativas entre o envolvimento em comportamentos de *bullying* e os baixos níveis de percepção do clima escolar. Os resultados sugerem que o fenômeno do *bullying* desempenha um papel crucial na formação de um clima escolar negativo. Essa relação, conforme apontada pelos pesquisadores, contribui para a manifestação de baixos níveis de bem-estar entre os estudantes, destacando a importância de abordagens preventivas e intervenções para promover um clima escolar saudável e propícia ao desenvolvimento emocional positivo dos alunos.

Com o intuito de combater a prática entre os indivíduos, em 2015 foi sancionada a Lei 13.185/2015 (BRASIL, 2015) que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*), e em 2018 com a Lei 13.663/2018 que incluí dois novos incisos ao artigo 12º da lei 9.394/1996 (LDB) que regulamenta como exigência que as escolas promovam medidas de conscientização e prevenção as violência, incluindo o *bullying* (BRASIL, 2018).

Sendo assim, torna-se necessário que a comunidade escolar compreenda quais os preditores de *bullying* para que possam assim, desenvolver ações de prevenção e solução do problema.

Diante disso, o presente estudo tem como foco a análise da relação de diferentes aspectos do clima escolar em relação à ocorrência de *bullying* entre os estudantes do Ensino Médio.

Dessa forma, a questão central que norteia esta pesquisa é: existem conexões entre a percepção do clima escolar pelos alunos e a ocorrência de *bullying*?

Com base nesse problema, o objetivo principal deste estudo é verificar se as dimensões do clima escolar são preditoras de menor ocorrência de *bullying* entre estudantes do Ensino Médio.

Como objetivos específicos tem-se:

1. Descrever a percepção dos estudantes do ensino médio sobre o clima escolar da instituição.
2. Descrever a frequência da ocorrência do *bullying* na perspectiva dos estudantes do ensino médio.
3. Verificar se a dimensão de Relação professor/técnicos estudantes é preditora de menor ocorrência de *bullying*.
4. Verificar se a dimensão de Relação entre estudantes é preditora de menor ocorrência de *bullying*.
5. Verificar se a dimensão de Respeito à diversidade é preditora de menor ocorrência de *bullying*.
6. Verificar se a dimensão de Justiça de Regras é preditora de menor ocorrência de *bullying*.
7. Verificar se a dimensão de Clareza de Expectativas é preditora de menor ocorrência de *bullying*.
8. Verificar se a dimensão de Segurança Escolar é preditora de menor ocorrência de *bullying*.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.2 BULLYING ESCOLAR

O termo *bullying* ganha destaque a partir dos anos 70 através do pesquisador Dan Olweus, que começa os estudos a respeito do tema popularizando-o para iniciar as pesquisas do fenômeno. Em decorrência ao aumento dos índices de suicídios e casos noticiados pela mídia, o *bullying* passou a ser um objeto de interesse de pesquisa nos anos 80 e 90 em países como Inglaterra, Japão, Holanda, Austrália, Canadá e Estados Unidos (FRICK, 2012).

A palavra *bullying* vem do verbo em inglês "bully", termo usado para definir o agente da agressão, que significa "valentão(a)/tirano(a)", não possui tradução literal para o português. Dessa forma, se caracteriza por comportamentos de intimidação, de opressão, de exclusão e ameaças ou ofensas dirigidas a uma pessoa ou um grupo (FRICK et al., 2013).

O *bullying* é um fenômeno antigo e não é exclusivo do ambiente escolar, tendo sido objeto de análise em diversos outros ambientes, tais como o de trabalho, o familiar e o universitário, entre outros (SILVA 2018; CERIBELI et al., 2021; OLIVEIRA et al., 2020). Porém a escola, por se tratar de um ambiente em que os indivíduos estão em fase de desenvolvimento e onde várias classes sociais estão representadas (SANTOS, 2018), ganha destaque em relação às ocorrências destas situações de violência.

Olweus a partir de suas investigações estabelece três critérios que diferenciam o *bullying* de outras violências, são estes: (1) comportamento agressivo com a intenção de causar danos; (2) repetição contínua por um período; (3) relação de desigualdade de poder. Esse processo ocorre sem provocação aparente do alvo (OLWEUS, 1997).

A intencionalidade pode ser identificada a partir do objetivo do autor em causar mal-estar, danos psicológicos ou físicos e o exercício de controle sobre o alvo (TOGNETTA; VINHA 2008; SILVA, 2010; ARÔCHA, 2020). Para Olweus (2013), a intimidação intencional pode ser constatada quando o autor tem ciência que suas

práticas são prejudiciais ou desagradáveis ao alvo. Assim também, como a perspectiva do alvo sobre a situação e a motivação para esse comportamento é relevante para evidenciar a intencionalidade. Esteves (2019) defende que a intencionalidade de causar danos ao alvo está diretamente ligada à incapacidade do autor em aceitar a diferença. Essa dificuldade está ligada aos valores de sua identidade, que são formados a partir de interações com os indivíduos. Sendo a escola um espaço que contribui para a construção de valores, torna-se imprescindível a abordagem de questões relacionadas à convivência, como empatia, altruísmo, solidariedade e respeito (ZECHI; FRICK; MENIN 2022).

Outra característica importante do *bullying* é a repetição, podendo não só ser definida como uma frequência de ocorrências, mas também na medida em que o alvo sofre uma situação de intimidação tão intensa que pode ocasionar em o mesmo reviver essa situação por um longo período. Essa característica é importante, pois diferencia as situações de *bullying* a outras violências entre pares eventuais, uma vez que o fenômeno estabelece uma relação duradoura de vitimização (FRICK, 2016).

Para Menesini e Salmivalli (2017), o desequilíbrio de poder pode ser decorrente da força física, da quantidade de pessoas de um grupo ou do status social dele, podendo também ser derivado da identificação da vulnerabilidade do alvo. Sendo assim, Salmivalli (2014) apresenta o *bullying* como um fenômeno de grupo, em que os atos do autor são recompensados pelas respostas das testemunhas (por exemplo, rir e incentivar). Neste sentido, a forma em que os professores, equipe gestora e funcionários lidam com as intimidações também será uma resposta de aprovação ou reprovação, podendo fornecer a manutenção do *bullying*.

Na adolescência, o status de protagonismo social pode facilitar os desafios vivenciados nesse período (como grandes mudanças no corpo e também crise de construção da identidade) na medida em que dispõe da aceitação dos pares (QUIROGA; VITALLE 2013). Pensando que o *bullying* é uma prática que revela a necessidade de poder sobre o mais frágil (CROCHÍK, 2015), o autor pode buscar a autoafirmação através das suas agressões, uma vez que os seus pares lhe dão reconhecimento por isso. Trevisol et al. (2019) sugere que é no ambiente em que

esses adolescentes vivem que os mesmos aprendem a buscar aprovação dos seus colegas por meio da violência.

Como consequência, o *bullying* pode provocar doenças psíquicas e/ou físicas que podem afetar significativamente seu desempenho escolar devido à diminuição da concentração. Além disso, pode-se evidenciar o desinteresse gradual pelos estudos, ocasionando em faltas frequentes e até a evasão escolar. Devido a situação segregativa que o alvo é exposto, ele passa a perceber a escola como um ambiente negativo que lhe causa sofrimento (QUADROS; SILVA 2022).

Diante da gravidade do problema, torna-se necessário compreender os fenômenos relacionados à incidência de *bullying* no ambiente escolar, analisando aspectos que influenciam as relações e as experiências ali vivenciadas. Nesse sentido, o clima escolar tem ganhado destaque podendo ser considerado um forte preditor da ocorrência das intimidações entre pares (GIOVAZOLIAS et al., 2010; FERRÁNS; SELMAN 2014; MARCHANTE et al., 2022; ZHAO et al., 2021).

2.3 CLIMA ESCOLAR

Nos últimos anos tem-se observado um crescimento no nível de interesse em relação à temática de clima escolar, à medida que a literatura tem identificado que o fenômeno possui conexão com indicadores de desempenho acadêmico e socioemocional dos estudantes (BEAR et al., 2014).

Os primeiros estudos sobre clima partem das análises organizacionais, que consistia na percepção sobre as experiências relacionadas a políticas, práticas e procedimentos de organizações (SCHNEIDER et al., 2017). Segundo Moro (2018), na década de 1950 surgem estudos com o intuito de analisar o clima na escola partindo desta teoria que inicialmente foi desenvolvida para o meio industrial e militar. De acordo com o autor, o primeiro instrumento para analisar o ambiente escolar foi o Organizational Climate Descriptive Questionnaire (OCDQ), desenvolvido por Andrew W. Halpin e Don B. Croft, o qual foi destinado à análise da percepção dos professores em relação à equipe gestora. Somente em 1970, com os estudos de Finlayson, que se reconheceu a necessidade de analisar a percepção dos estudantes, além da equipe docente e gestora.

Um clima escolar positivo promove o bom desenvolvimento dos estudantes, estimulando o desempenho acadêmico e os relacionamentos saudáveis. Além de prevenir comportamentos de risco, resultando em um maior engajamento dos alunos e retenção dos professores (COHEN et al., 2009; THAPA et al., 2013). À vista disso, um bom relacionamento entre os pares e de proteção e cuidado com os adultos, assim como um ambiente livre de violência, com regras justas e que favoreça a expressão da autonomia e estimule o aprendizado, são características essenciais de um clima escolar positivo e que permitem esse desenvolvimento saudável dos discentes (LIMA; PERES 2022).

Nesta perspectiva, percebe-se que o clima escolar está relacionado com as violências como o *bullying*, favorecendo os relacionamentos positivos e qualidade da vida escolar. Por conseguinte, Cohen et al. (2009) localizam o clima escolar positivo como um espaço em que pessoas são respeitadas e engajadas, onde as normas, valores e expectativas fazem os integrantes da instituição se sentirem apoiados e seguros. Os estudantes, educadores e famílias empenham-se juntos para o desenvolvimento e contribuição de um propósito compartilhado. Por esta razão, o fenômeno pode ser identificado como um fenômeno de grupo, que vai além de uma experiência individual, pois reflete uma visão e experiências compartilhadas (COHEN et al., 2009).

O clima escolar refere-se às esferas da vida escolar (por exemplo, segurança, relacionamentos, ensino e aprendizado, ambiente), bem como a padrões organizacionais mais amplos (por exemplo, de fragmentado a coeso ou visão "compartilhada", saudável ou insalubre, consciente ou não reconhecido). (COHEN et al., 2009, p. 181, Tradução nossa).¹

Ainda que não haja consenso sobre a definição de clima escolar, as dimensões analisadas vão sempre partir das percepções individuais dos integrantes que fazem parte daquela instituição sobre as experiências ali vivenciadas e compartilhadas (SCHNEIDER et al., 2017). Para Moro (2018, p. 47):

¹ School climate refers to spheres of school life (e.g. safety, relationships, teaching and learning, the environment) as well as to larger organizational patterns (e.g., from fragmented to cohesive or shared" vision, healthy or unhealthy, conscious or unrecognized) (COHEN et al., 2009, p. 181)

Quanto ao conceito, a literatura nos permite asseverar que o clima da escola compreende a junção das diferentes percepções dos alunos, professores e gestores, pais e funcionários, com respeito ao universo escolar, seja sobre a instituição de ensino como um todo, seja quanto à sala de aula, em específico, o que envolve as dimensões referentes à organização administrativa e educacional, às relações entre os que naquele espaço convivem etc. Tais percepções refletem a forma como o ambiente educativo, incluindo as propriedades organizacionais da escola, é cognitivamente apreendido, representado e significado para os indivíduos que o compõem.

Sendo assim, as dimensões que compõem o clima escolar vão variar de acordo com os objetivos e as perspectivas dos pesquisadores, porém são necessariamente dependentes das percepções e experiências dos integrantes da instituição escolar sobre as políticas e práticas da instituição. Ou seja, trata-se de uma percepção social e diagnosticada coletivamente.

Os estudos no Brasil sobre o tema ainda são poucos e vem crescendo nos últimos anos. Lima e Peres (2022) em suas investigações localizaram 70 pesquisas realizadas nos períodos de 1997 a 2019, sendo que 48,6% foram realizadas somente entre 2016 e 2019, enquanto o restante ocorreram entre 1997 e 2015.

Diante da necessidade de avaliar e melhorar o clima escolar nas instituições brasileiras (BEAR et al., 2015), em 2014, Holst (2014) realizou a adaptação transcultural do instrumento *Delaware School Climate Survey-Student* (DSCS-S), fazendo a tradução para o português e associando com as características dos estudantes brasileiros. Os instrumentos DSCS avaliam grande parte das dimensões de clima escolar apontadas na literatura. Eles estão disponíveis em versões para pais, equipe escolar e alunos, permitindo uma avaliação completa e a obtenção de perspectivas diversas sobre o clima escolar (HOLST, 2014).

A tabela a seguir apresenta as definições sobre cada dimensão utilizadas para avaliar o clima escolar no *Delaware School Climate Survey-Student* (DSCS-S):

TABELA 1 - DEFINIÇÃO DAS DIMENSÕES DE CLIMA ESCOLAR

Dimensão	O que avalia
----------	--------------

Relação professor/técnicos estudantes	O quanto os professores e outros adultos na escola são apreciados pelos alunos e são vistos como cuidadosos e dispostos a ouvir quando eles têm problemas.
Relação entre estudantes	Evidencia a qualidade das interações entre os alunos, avaliando as demonstrações de cuidado, amizade e cooperação uns com os outros.
Respeito à Diversidade	Até que ponto os professores e outros adultos na escola tratam os alunos de diferentes grupos étnicos com respeito.
Segurança Escolar	Em que medida os alunos percebem a escola como um ambiente seguro.
Justiça de Regras	O quanto os alunos percebem as regras da sala de aula e da escola e suas consequências como justas.
Clareza de Expectativas	O quanto eles consideram as expectativas comportamentais e as regras da escola como claras.

FONTE: A autora (2023) inspirado em Bear et al. (2015).

O desenvolvimento das subescalas foi fundamentado por dois principais referenciais teóricos: a teoria da disciplina autoritativa (CORNELL; HUANG 2016; CUNHA et al., 2019) e o referencial teórico de clima escolar de Stockard e Mayberry (1992). Ambas as teorias destacam duas amplas dimensões do clima escolar. A primeira dimensão é a de suporte, caracterizado pela capacidade de resposta e preocupação dos adultos com o bem-estar, enquanto a segunda é conhecida como estrutura disciplinar, definida como a percepção das regras como justas, se as expectativas são claras e se as exigências são iguais a todos (BEAR et al., 2014; HOLST 2014).

Tal avaliação permite um diagnóstico completo das dimensões que compõem o clima escolar, favorecendo o desenvolvimento de intervenções eficazes para alcançar resultados positivos e das prevenções de violência e do *bullying* em particular.

2.4. RELAÇÕES ENTRE *BULLYING* E CLIMA ESCOLAR

Embora o *bullying* seja um fenômeno complexo e tenha sido relacionado a diversos fatores preditores pelos pesquisadores, a literatura tem evidenciado uma

relação significativa com o clima escolar e as ocorrências dessa intimidação entre pares.

Essa relação foi analisada por Giovazolias et al. (2010) em uma amostra de 369 alunos das escolas gregas, onde foi possível verificar que as percepções negativas do clima escolar e os comportamentos de risco previram o envolvimento com comportamentos de *bullying*. Já os não envolvidos com essas situações de violência, percebiam o clima escolar de forma mais positiva.

Em outra pesquisa, realizada por Cardozo et al. (2018) com 3.500 alunos na Argentina, foi possível verificar resultados semelhantes, evidenciando que quanto maior a percepção dos estudantes de um clima negativo, maior sua exposição como vítimas de *bullying*. Da mesma forma, Romão e Coelho (2020) em seu estudo sobre o efeito do clima escolar e localização da escola sobre o *bullying* durante a transição do 2º ciclo no contexto Português, identificaram que os alunos que apresentaram percepções mais positivas da relação professor-aluno demonstram diminuição dos comportamentos de *bullying*.

Analisando essa mesma dimensão, Lamas et al. (2013) constataram que os agressores tendem a apresentar um relacionamento mais negativo com os professores, tendo mais conflitos nessa relação do que as vítimas. Ferráns e Selman (2014) também conduziram uma pesquisa sobre as percepções de clima escolar dos estudantes através de uma entrevista com 23 alunos dos Estados Unidos, onde os estudantes relacionaram a falta de violência na escola com a boa relação com os professores, que com sua influência os incentiva a manterem a ordem e se sentindo responsáveis por suas ações. Já em ambientes escolares onde os estudantes relataram que suas relação com os os docentes são fracas e não envolventes, os casos de *bullying* tornam-se comuns. Nestes casos, os participantes da pesquisa relatam que os professores acabam nem tendo ciência das intimidações ou não tomam medidas efetivas para lidar.

Para Zhao et al. (2021), um clima escolar positivo e com boas relações, como as de entre os professores e alunos e ou mesmo entre os alunos entre si, juntamente com uma estrutura escolar eficaz, proporcionam um ambiente de desenvolvimento saudável e jovens com autoestima, o que favorece a redução do *bullying* e seus impactos.

Sendo o suporte (ou apoio social) uma das dimensões do clima escolar, referindo-se a forma que os adultos ou os pares demonstram capacidade de resposta diante das necessidades sociais e emocionais dos estudantes (BEAR et al., 2011), o respeito à diversidade demonstra a preocupação da escola em tratar a todos de igual modo e sem discriminação, preocupando-se com o bem-estar de todos e com as boas relações. Esteves (2019) relaciona o *bullying* com incapacidade de aceitar a diferença, caracterizando a escola como um espaço historicamente uniformizador e com dificuldades de aceitação da diferença. De acordo com a autora, quando o ambiente escolar não reconhece as singularidades culturais e identitárias de cada um, ele impossibilita a valorização do bem comum, pois faz com que os estudantes sintam que suas singularidades não são respeitadas naquele espaço.

Sob este ponto de vista, o respeito à diversidade na escola é crucial para criar um ambiente onde todos se sintam valorizados e apoiados. Quando a escola não reconhece as diferenças individuais, ela contribui para a percepção dos estudantes de que seu valor reside apenas por estarem em conformidade com os padrões estabelecidos, em detrimento de suas identidades individuais. Adicionalmente, esse cenário pode fomentar a replicação de atitudes de não aceitação à diversidade por parte dos próprios estudantes, resultando em mais situações de *bullying*.

Um estudo realizado por Quezada et al. (2014) no Chile em uma comunidade educativa inclusiva (que são ambientes educacionais que promovem a equidade e a diversidade para garantir que todos os alunos tenham acesso a oportunidades educacionais), propôs avaliar a percepção de clima escolar e a convivência dos integrantes da instituição. Os resultados indicaram que os alunos percebem o clima como positivo e com baixo risco de *bullying*. Os autores concluíram que o sistema educacional inclusivo contribui para um clima e interações positivas. Isso ressalta a importância de abraçar a diversidade para contribuir para uma boa convivência.

A pesquisa de Smokowski (2013) examinou a relação entre o apoio social e a satisfação escolar com a vitimização por *bullying*, identificando um efeito notável. Os autores descobriram que a satisfação escolar destacou-se como um dos aspectos mais significativos relacionados ao *bullying*, assim como o apoio social entre pares foi a dimensão que mais se relacionou com a menor vitimização. Os pesquisadores consideram que os pares são mais propensos a apoiar as vítimas, pois tendem a

testemunhar mais situações de intimidação do que os adultos, como pais, professores, entre outros.

Marchante et al. (2022) em sua análise sobre a influência do clima escolar nos comportamentos de *bullying* e a vitimização nos estudantes portugueses, identificaram que uma percepção mais positiva em relação à justiça das regras da escola estava associada à redução dos comportamentos de *bullying*. Nesta mesma linha, Ferrás e Selman (2014) destacaram que alunos que percebem o clima escolar como coeso interpretam as regras como diretrizes que promovem o senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada. Essas regras de apoio na cultura escolar ajudam a atender à necessidade dos alunos de pertencer e encorajam a intervenção das testemunhas de *bullying* como defensores, em vez de permanecerem passivas ou recorrerem à violência.

Além disso, as reflexões de Vinha et al. (2016) complementam esse entendimento ao enfatizar que quando os estudantes não têm a possibilidade de envolver-se nas decisões da escola e debater assuntos relacionados ao ambiente educacional, isso pode prejudicar o desenvolvimento do senso de pertencimento, diminuindo o sentimento de preocupação com o bem-estar coletivo e a possibilidade de ter um comportamento responsável. Os autores ainda afirmam que "um ambiente autoritário, inconsistente ou omissivo favorece reações agressivas, desavenças e sentimentos de injustiça e de desrespeito ou, então, pode promover a formação de sujeitos fadados à submissão e ao conformismo" (VINHA et al., 2016, p.100).

Esses entendimentos corroboram para a compreensão de como o clima escolar afeta a frequência de *bullying* nas instituições, pois na medida em que existe o sentimento de pertencimento e as regras são vistas como justas, gera-se uma cultura de que todos são responsáveis por tornar aquele ambiente em um lugar melhor, proporcionando um comportamento de intolerância com os comportamentos agressivos.

Em síntese, a relação complexa e multifacetada entre o *bullying* e o clima escolar é amplamente discutida e explorada literatura, abrangendo uma diversidade de perspectivas e contribuindo para evidenciar a relação existente entre os dois fenômenos. Entretanto, é importante salientar que, no contexto brasileiro, há ainda uma carência de estudos que abordem essa temática, principalmente utilizando

instrumentos de pesquisa validados e apropriados para a realidade local. Desta maneira, o presente estudo buscou atender a essa escassez, avaliando a relação entre *bullying* e clima escolar através do instrumento *Delaware School Climate Survey-Student* (DSCS-S), versão adaptada para o contexto de investigação.

3 MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo delimitou-se em um estudo quantitativo das dimensões clima escolar e *bullying*. A pesquisa utilizará dados coletados com estudantes de ensino médio de duas instituições públicas do noroeste do estado do Paraná no ano de 2019 pela equipe de pesquisa do Observatório Xará.

Participantes

O estudo envolveu 388 estudantes do ensino médio de duas escolas públicas no noroeste do estado do Paraná. A média de idade dos participantes foi de 16,70 (DP=1,478). 57,2% se identificaram como do gênero feminino, e quanto à orientação sexual, 71,9% afirmaram ser heterossexuais. No quesito cor ou raça, 56,2% autodeclararam-se brancos e 31,3% pardos. Todos os participantes cursavam ensino médio técnico integrado, sendo 31,2% em informática e 22,2% em química. Quanto às necessidades básicas, 86,6% dos participantes afirmaram que são atendidas frequentemente ou sempre.

Instrumentos

- *Delaware School Climate Survey-Student*: questionário composto por 35 itens, versão adaptada para o território brasileiro (BEAR *et al.*, 2015), (com a adaptação de alguns itens), que avalia o clima escolar em 35 itens, usando uma escala Likert de 4 pontos, na qual 1 seria discordo muito e 4 concordo muito. A escala de Clima Escolar de Delaware é composta por seis dimensões: Relação Professores/técnicos com os estudantes, Relação entre

os estudantes, Respeito à diversidade, Justiça das Regras, Clareza de Expectativas e Segurança Escolar.

A dimensão de percepção da relação professores/técnicos com os estudantes foi caracterizada por itens como "Os(As) professores(as) gostam dos(as) seus(uas) estudantes." e "Os(As) professores escutam os(as) estudantes quando eles(as) têm problemas.". Já a percepção da relação entre os estudantes possuía itens como "Os(As) estudantes se preocupam uns com os outros." e "Os(As) estudantes se dão bem uns com os outros.". O respeito a diversidade também foi avaliado com perguntas como "Os(As) professores(as) esperam o melhor de todos(as) os(as) estudantes, não importa a cor de sua pele." e "Os(As) servidores(as) técnicos(as) se importam com todos os estudantes, independente da cor da pele.". A medida da percepção da justiça das regras, incluiu itens como "As regras da sala de aula são justas." e "As consequências para aqueles(as) que quebram as regras da instituição são justas.". A clareza de Expectativas foi avaliada por itens como "As regras da instituição são claras para os(as) estudantes" e "Os(As) estudantes sabem como a instituição espera que eles se comportem.". E por fim, a segurança escolar foi avaliada por itens como "Os(As) estudantes se sentem seguros(as) no instituição." e "Os(As) estudantes estão seguros dentro da instituição.".

- Questionário sobre vitimização por bullying e agressão adaptado do IBGE: a vitimização por *bullying* foi medida por três itens, em uma escala de Likert de 5 pontos, sendo 1 nunca e 5 sempre. Dois itens foram inspirados no questionário da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar - PeNSE (IBGE, 2016) e um item foi inspirado na Escala de Discriminação Explícita - EDE (BASTOS et al, 2012). O questionário possui perguntas sobre situações em que o participante se percebe como alvo de discriminação, agressão e vitimização. Os itens que compõem esse instrumento são "Sinto que sou excluído(a) ou deixado(a) de lado por um grupo de colegas.", "Colega(s) me ofende(m), intimida(m) ou tira(m) sarro de modo que me sinto incomodado(a), chateado(a) ou humilhado(a)" e "Meus(minhas) colegas me tratam bem e são prestativos(as) comigo".

- Questionário sociodemográfico: elaborado pela equipe de pesquisadores, com perguntas sobre idade, identidade de gênero, identidade afetivo sexual, autoidentificação de cor ou raça, curso e satisfação de atendimento a necessidades básicas.

Procedimentos de coleta de dados

Este estudo usa dados secundários de pesquisa. Os dados são de uma pesquisa sobre a convivência escolar numa instituição de ensino público federal. A coleta de dados foi realizada em 2019, de forma presencial, por meio de questionário eletrônico, via plataforma *LimeSurvey*. A aplicação da pesquisa contou com a colaboração de equipes em cada campi, instruída pela equipe de pesquisadores. Esta equipe apresentou a pesquisa, seus riscos e benefícios, e os e as estudantes puderam manifestar seu consentimento via assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Cabe destacar que os e as estudantes menores de idade, os TCLE foram enviados inicialmente aos e às responsáveis. A participação foi voluntária e anônima e somente foram considerados participantes aqueles que assinaram o TCLE ou o TALE. O tempo de resposta foi de cerca de 20 minutos. A pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer nº 3.602.418).

Procedimentos de análise de dados

Para identificar qual o nível de predição do clima escolar com o *bullying* pelas dimensões existentes no questionário, os dados foram analisados por meio do Software Estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) (versão 21). Os dados foram analisados por meio de estatística descritiva (frequência, média e desvio padrão) e inferencial (regressão linear múltipla), que são estudos que buscam identificar as relações entre variáveis em um contexto específico, medindo e avaliando as possíveis relações entre elas, ou seja, verificando o quanto determinadas variáveis preditoras estão associadas a um desfecho, visando

fornecer uma compreensão mais abrangente do mesmo (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO 2013).

No uso da regressão linear múltipla foram inspecionados os requisitos de linearidade e resíduos dos dados por averiguação visual e a multicolineariedade pelo valor de $VIF < 2,0$. Considerando que os dados não têm distribuição normal, realizou-se o bootstrapping. O método de entrada foi do tipo *enter* (inserir) com todas as variáveis inseridas em um único bloco e peso equitativo. As recomendações descritas foram implementadas em conformidade à literatura da área para uso deste tipo de análise (SEBER; LEE 2012).

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente, verificou-se a percepção dos estudantes sobre o clima escolar nas dimensões das relações entre estudantes, relação professor/técnico estudantes, segurança na escola, respeito à diversidade, clareza de expectativas e justiça de regras. A TABELA 2 sintetiza a percepção desses estudantes sobre as dimensões investigadas:

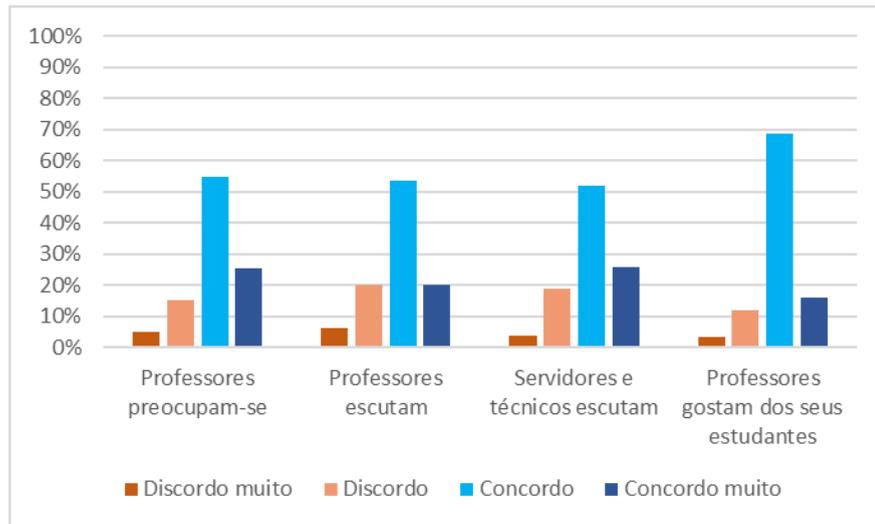
TABELA 2 - Descrição das dimensões do clima escolar

Dimensão	Média	Desvio Padrão	Mín.	Máx.
Relação entre estudantes	13,0773	2,87090	5	20
Relação professor/técnicos estudantes	11,8531	2,35846	4	16
Segurança na escola	8,1804	1,94854	3	12
Respeito à diversidade	10,4046	1,53972	3	13
Clareza de expectativas	8,5825	1,62376	3	12
Justiça de regras	8,6572	1,82532	3	12
Clima geral	60,7552	8,68837	28	83

FONTE: A autora (2023)

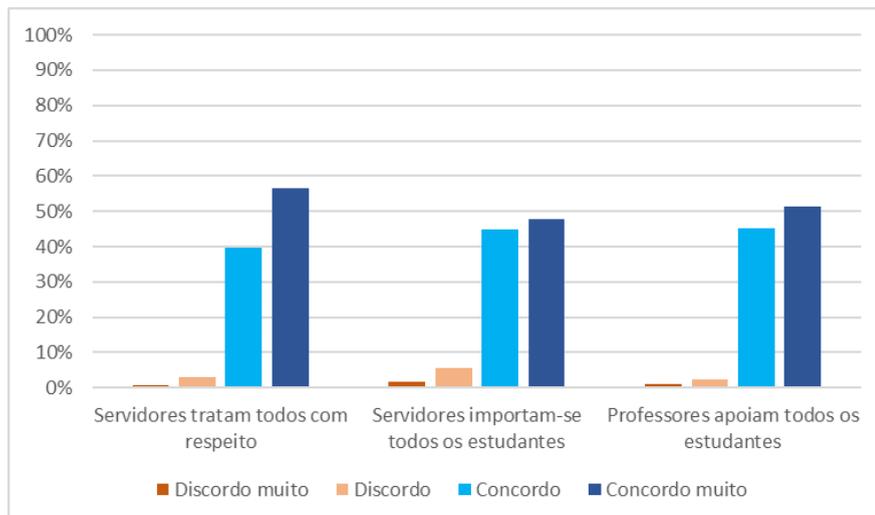
Percebe-se, pelo exposto, que os estudantes dessas instituições consideram o clima escolar de forma positiva, pois as respostas variaram de 1 a 4 (sendo um discordo e 4 concordo) e todas ficaram acima da média, ou seja, mais próximas de 4. A seguir, apresenta-se a descrição detalhada pertencente a essas dimensões para melhor entender o que os compreendem dessas variáveis.

FIGURA 1 – RELAÇÃO PROFESSOR/TÉCNICO ESTUDANTES



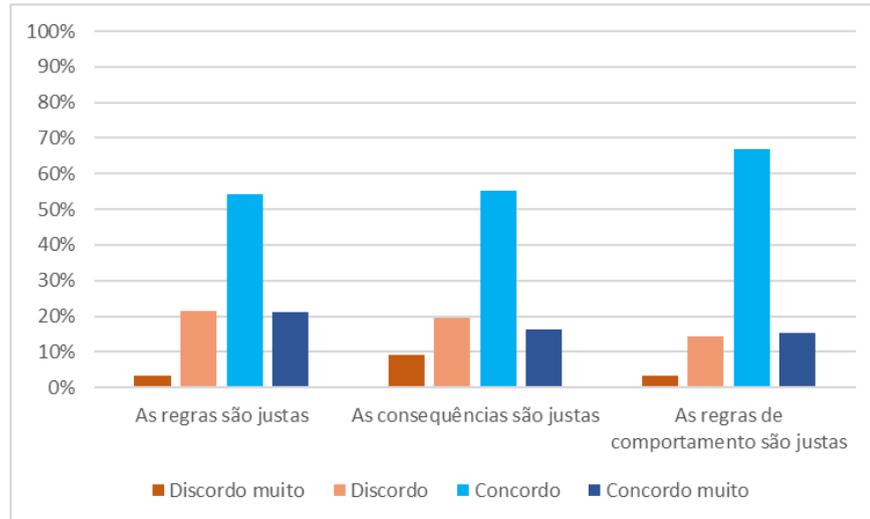
FONTE: A autora (2023).

FIGURA 2 – RESPEITO À DIVERSIDADE



FONTE: A autora (2023).

FIGURA 3 – JUSTIÇA DE REGRAS

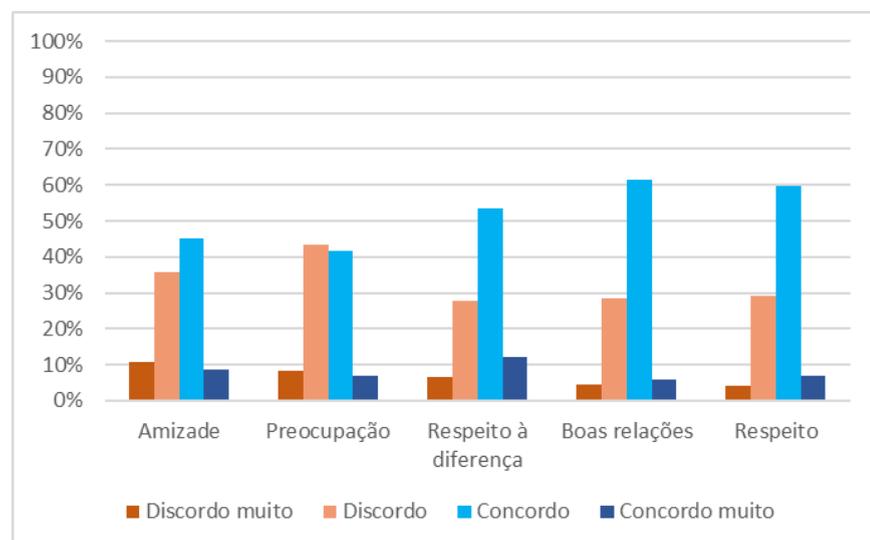


FONTE: A autora (2023).

Destaca-se a dimensão respeito à diversidade, que todos os itens pontuaram acima de 92,5%, demonstrando uma percepção maioritariamente positiva dos estudantes. Assim como a relação entre professores e técnicos, em que todas as perguntas pontuaram mais 73,7%, em seguida da variável de justiça de regras, que pontuou mais de 71,4% para estudantes que avaliam a aplicação das regras como justas.

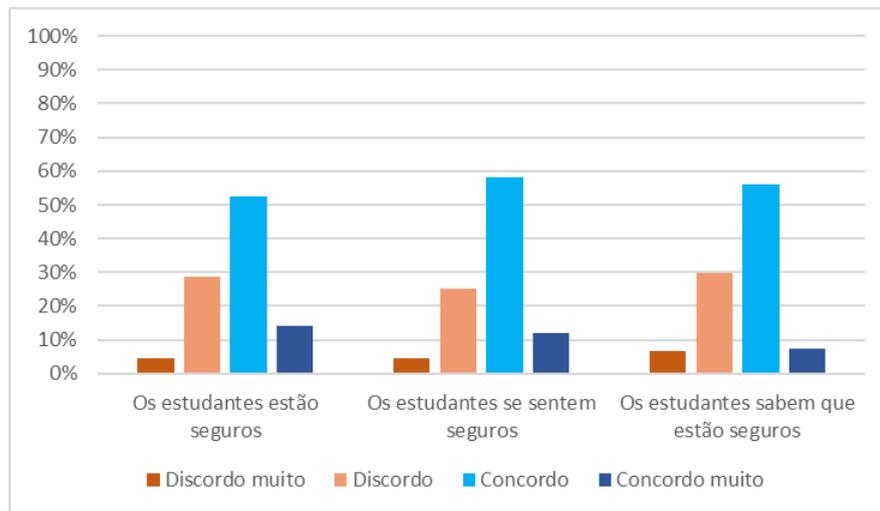
Embora a percepção média sobre o clima nessas instituições seja positiva, ainda há estudantes que o veem de maneira negativa, com destaque para as seguintes dimensões:

FIGURA 4 – RELAÇÃO ENTRE ESTUDANTES



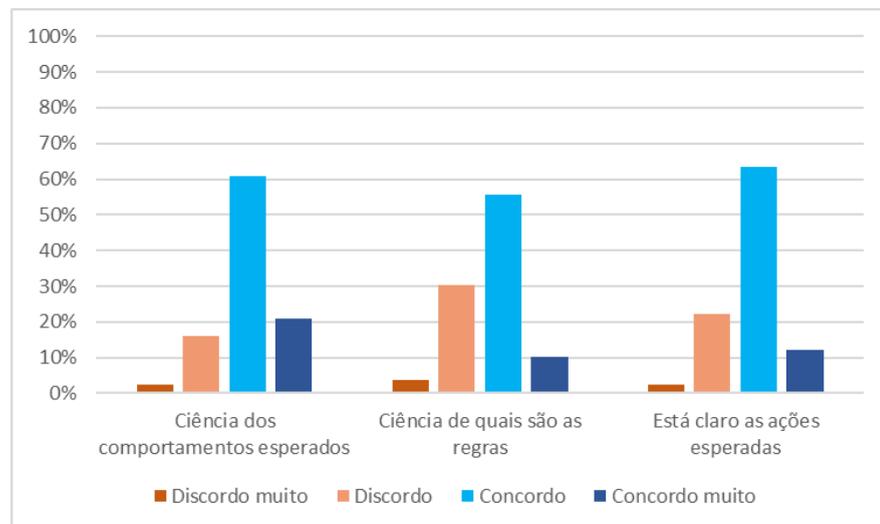
FONTE: A autora (2023).

FIGURAO 5 – SEGURANÇA NA ESCOLA



FONTE: O autor (2023).

FIGURA 6 – CLAREZA DE EXPECTATIVAS



FONTE: A autora (2023).

Conforme a FIGURA 4, o item que avalia a preocupação entre os estudantes foi o mais percebido como negativo, com 48,5% para discordo ou discordo muito. Com relação às percepções de segurança no ambiente institucional, verifica-se que este é percebido como seguro pela maioria dos estudantes. No entanto, uma parcela

significativa de 29% a 36% discorda. O que merece atenção da instituição. E com relação à clareza de expectativas, evidencia-se que 34% declara que discorda que os estudantes sabem quais são as regras da instituição, demonstrando uma lacuna na comunicação institucional. A falta de clareza das regras pode impactar negativamente no comportamento dos estudantes, gerando um ambiente propício à ocorrência de *bullying*.

A seguir, apresenta-se a média das situações de *bullying* e vitimização percebidas pelos estudantes da instituição:

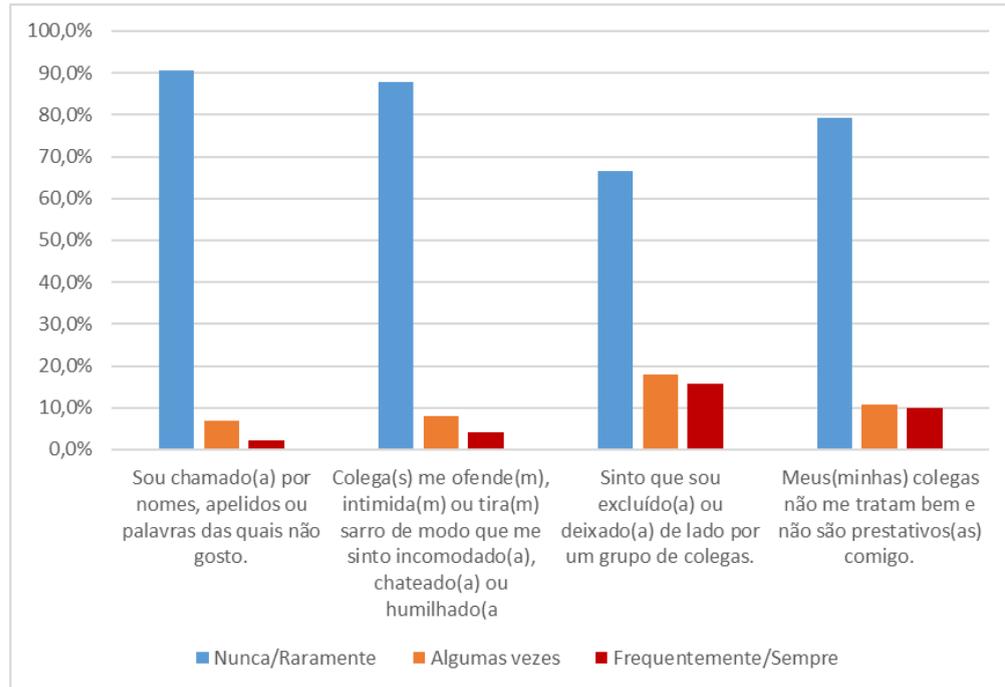
TABELA 3 - Descrição dos tipos de *bullying*/vitimização

Itens	Média	Desvio Padrão	Mín	Máx.
Sou chamado(a) por nomes, apelidos ou palavras das quais não gosto.	1,41	,774	1	5
Colega(s) me ofende(m), intimida(m) ou tira(m) sarro de modo que me sinto incomodado(a), chateado(a) ou humilhado(a).	1,41	,858	1	5
Sinto que sou excluído(a) ou deixado(a) de lado por um grupo de colegas.	1,41	1,237	1	5
Meus(minhas) colegas não me tratam bem e não são prestativos(as) comigo	1,9820	1,05761	1	5
<i>Bullying</i> /vitimização geral	7,0284	2,77712	4	18

FONTE: A autora (2023).

Entre as situações de *bullying*, a média no geral foi baixa, variando entre 1 nunca e 5 sempre. A seguir a tabela descritiva dos itens:

FIGURA 7 – DESCRIÇÃO DAS SITUAÇÕES DE *BULLYING*/VITIMIZAÇÃO



FONTE: A autora (2023).

Observa-se que as respostas "Nunca/Raramente" são apresentadas com maior frequência do que "Frequentemente/Sempre". Todavia, destaca-se o sentimento de exclusão indicado por 15% dos estudantes, os quais informaram que sempre ou frequentemente se percebem excluídos do grupo de colegas. Os itens que avaliam o *bullying* por xingamentos ou intimidações são os que foram percebidos com menor frequência.

Para avaliar a relação do *bullying* com o clima escolar foi realizada uma análise de regressão linear múltipla (método *enter*) com o objetivo de investigar em que medida as seis dimensões de clima escolar (relações entre estudantes, relação professor/técnico estudantes, segurança na escola, respeito a diversidade, clareza de expectativas e justiça de regras) impactam nos maiores níveis de vitimização por *bullying*. Os resultados demonstraram haver uma influência significativa das variáveis de clima escolar nas ocorrências de *bullying* e vitimização ($F(6, 381) = 9,036, p < 0,001; R^2_{\text{ajustado}} = 0,111$). A TABELA 4 apresenta os coeficientes para todos os preditores. Conforme pode ser visto, a variável que mais fortemente impactou nas situações de *bullying* foi a relação entre estudantes ($b = -0,318, p < 0,001$) e a

clareza de expectativas ($b = -0,160$, $p < 0,001$). As outras variáveis de clima escolar que não tiveram impacto significativo.

TABELA 4 - Variáveis de clima escolar preditoras de vitimização por *bullying*

Preditores	Coeficientes padronizados		Sig.
	<i>Beta</i>	<i>t</i>	
(Constant)	-	11,402	0,000
Relação entre estudantes	-,318	-5,731	0,000
Relação professor/técnicos estudantes	-,035	-,557	,578
Segurança na escola	,023	,401	,689
Respeito à diversidade	,034	,580	,562
Clareza de expectativas	-,160	-2,630	,009
Justiça de regras	,097	1,492	,137

Fonte: A autora (2023).

Portanto, com base em nossa análise, o clima escolar desempenha um papel significativo, em especial as dimensões de relações entre pares e clareza de expectativas, impactando em cerca de 11% nas ocorrências de situações de vitimização por *bullying* na amostra em questão.

5 DISCUSSÃO

O objetivo deste estudo foi descrever a percepção dos estudantes do ensino médio em relação ao clima escolar da instituição e também descrever a frequência da ocorrência da vitimização por *bullying*. Além disso, pretendeu-se verificar se as dimensões de clima escolar (relação entre estudantes, relação professor/técnicos

estudantes, segurança na escola, respeito à diversidade, clareza de expectativas, justiça de regras) são preditoras da ocorrência de vitimização por *bullying*.

Os resultados indicaram que, de acordo com a percepção dos estudantes, o clima escolar geral se situou acima da média em todas as dimensões analisadas. Destaca-se a dimensão “respeito à diversidade” que foi a mais avaliada positivamente, o que sugere que os alunos percebem que professores e funcionários tratam todos igualmente, independentemente da cor da pele. Este resultado é crucial, pois os estudantes costumam perceber as atitudes dos professores e outros adultos como referência, refletindo em suas próprias ações. Estudos como o de Antunes e Zuin (2008) afirmam que o *bullying* vai além de uma violência, sendo uma manifestação de um preconceito, principalmente considerando a escolha das características dos alvos. Assim, o respeito à diversidade torna-se importante no combate ao *bullying*.

Ao examinar as dimensões do clima escolar, observa-se que segurança escolar, clareza de expectativas e relação entre estudantes receberam menores pontuações para uma percepção positiva. Destaca-se o sentimento de preocupação uns com os outros, que foi o item em que os estudantes mais discordaram, o que pode evidenciar uma falta de empatia entre pares. Na dinâmica do *bullying*, a preocupação das testemunhas com os alvos acaba sendo um fator essencial para cessar as agressões, uma vez que fornecem feedback aos autores de aprovação ou desaprovação das atitudes (MANESIN; SALMIVALLI 2017). Para Ferrans e Selman (2014), há uma maior propensão de testemunhas enfrentarem perpetradores das agressões (expressando desaprovação), em ambientes onde os estudantes percebem um forte sentido de comunidade. Esse sentido de comunidade pode ser compreendido como o sentimento de pertencimento e de conexão uns com os outros no ambiente escolar.

Além disso, o resultado da falta de clareza nas expectativas dos estudantes pode demonstrar que eles não compreendem integralmente o que a instituição espera deles. Isso pode se dever ao fato da escola não discutir abertamente sobre a existência das regras. Contudo, na dimensão justiça de regras a grande maioria dos estudantes avaliou positivamente, o que pode significar que embora as regras não estejam integralmente claras para todos, as que eles têm ciência são interpretadas como justas. Para Thapa et al. (2014), a forma que as regras são aplicadas, sendo

elas justas ou não, será um fator que irá moldar o nível que as pessoas se sentem seguras no ambiente escolar.

Em relação aos resultados do *bullying*, os quatro itens avaliados pontuaram abaixo da média, indicando que os estudantes avaliaram as situações de *bullying* ocorrem com baixa frequência na instituição. Porém, ainda há ocorrência de vitimização na perspectiva de alguns estudantes. A exclusão e o bom tratamento/prestatividade manifestaram-se como o tipo mais comum, podendo sugerir que há uma tendência das manifestações sutis de *bullying* passarem despercebidas. Esse resultado pode ser uma extensão do item anterior em que os estudantes afirmaram que há uma falta de preocupação uns com os outros. Isso reforça a importância de não apenas abordar comportamentos diretos de *bullying*, mas também promover intervenções para desenvolver uma cultura escolar empática que evite o *bullying* indireto.

No que se refere aos resultados da relação entre *bullying* e clima escolar, verificou-se que as variáveis analisadas explicam em 11% a ocorrência de vitimização por *bullying*. Apenas duas das dimensões analisadas foram significativas, sendo elas a dimensão da relação entre os estudantes e a clareza de expectativas. Isso sugere que a qualidade das relações interpessoais entre os alunos e o quanto eles consideram claras as expectativas que a instituição tem sobre eles têm um impacto direto na ocorrência do *bullying*.

Sendo a adolescência um período no qual os estudantes buscam autonomia de seus responsáveis, o apoio social dos pares ou a falta dele acaba sendo um fator de risco para comportamentos de *bullying* (HONG; ESPELAGE 2012). Essa perspectiva amplia a compreensão sobre como as relações interpessoais influenciam a incidência de *bullying*, uma vez que a aceitação pelos colegas pode aumentar as chances do alvo receber apoio e defesa. Ademais, Gage, Prykanowski e Larson (2014) destacam que ter amigos confiáveis para conversar sobre problemas reduz significativamente os relatos de vitimização por *bullying*. Assim, torna-se evidente a importância das amizades sólidas e do suporte social entre os pares como elementos fundamentais no combate à vitimização.

Além disso, questões como o respeito à diferença tornam-se cruciais para a redução do *bullying*. Em nossa análise, 35% relataram discordar que os estudantes respeitam a diferença de cada pessoa. A escola, sendo um espaço onde ocorre a

interação com o diferente, é importante que se problematize a questão da diversidade inserindo diferentes culturas no currículo e nas formações continuadas dos profissionais da educação (SALLES; DE PAULA 2008; BONA; BONA 2016).

Com isso, percebe-se a importância de analisar as dinâmicas das relações entre pares para obter uma compreensão mais abrangente e detalhada do fenômeno do *bullying*.

A outra dimensão do clima escolar que revelou efeito preditor na ocorrência de *bullying* foi a clareza de expectativas, que se relaciona com o entendimento dos alunos em relação ao que a escola espera deles. Esse resultado está em concordância com outro estudo anterior (GOUVEIA; LEAL; CARDOSO 2017) que determinaram que a percepção positiva da clareza das regras da escola aumentam a probabilidade de envolvimento em agressão reativa.

Esse resultado indica que a comunicação eficaz entre a escola e os estudantes, definindo expectativas claras de comportamento e normas, pode influenciar na ocorrência do *bullying*. Quando os alunos têm uma compreensão clara do que é esperado deles, podem ser menos propensos a se envolver em comportamentos prejudiciais. Isto sugere que os educadores e administradores escolares devem trabalhar para estabelecer e comunicar de forma consistente as normas de comportamento e as consequências para o comportamento inadequado, criando um ambiente no qual os alunos compreendam suas expectativas e se sintam motivados a agir adequadamente.

As entrevistas com os adolescentes do estudo de Ferrans e Selman (2014) confirmam que a intervenção dos professores contra os assédios reduzem a probabilidade de eles se envolverem novamente com os comportamentos agressivos. Essas intervenções proporcionam aos estudantes uma clara perspectiva de quais comportamentos são tolerados e quais não são. Nesta mesma perspectiva, Ferrans, Selman e Feigenberg (2012) identificam que as estratégias das testemunhas do *bullying* são influenciadas pelas regras culturais (que são as orientações claras ou implícitas do contexto ao qual o indivíduo se insere) e também pela suas necessidades pessoais (de poder, de conexão um com o outro e de segurança). Portanto, como o contexto reage diante das situações de *bullying* também são relevantes para a tomada de decisões das testemunhas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da presente investigação indicam que a maioria dos participantes percebe o clima escolar de forma positiva. Apesar disso, alguns participantes relataram já terem sido vítimas de *bullying*. Observou-se que, no contexto da relação entre *bullying* e clima escolar, apenas duas dimensões demonstraram um impacto estatisticamente significativo na ocorrência de *bullying*. A escassa associação observada nas demais dimensões pode ser atribuída à predominante interpretação positiva do clima escolar pela maioria dos estudantes.

Reitera-se que o *bullying* por se tratar de um fenômeno psicológico, não está associado unicamente a um único preditor, ele pode provenir de uma diversidade de fatores. Por isso, reforça-se a importância de avaliar a predição do fenômeno com outras variáveis além do clima escolar, como problemas familiares, problemas de autoestima, preconceitos, entre outros.

Porém, destaca-se que os achados dessa pesquisa proporcionam uma evidente relação entre o *bullying* e o clima escolar, destacando a importância de abordar não apenas o comportamento dos envolvidos, mas também o contexto em que o *bullying* ocorre. A promoção de um ambiente escolar positivo, com relações interpessoais saudáveis e expectativas claras, pode desempenhar um papel fundamental na prevenção do *bullying*. Além disso, os resultados do estudo reforçam a necessidade de intervenções educacionais e medidas de apoio para promover relações positivas entre os estudantes e garantir que todos compreendam as expectativas da escola, aumentando o sentimento de segurança na escola.

Ressalta-se também, a necessidade de desenvolver e implementar regulamentos internos participativos para lidar com situações de *bullying*. Esses regulamentos não apenas estabeleceriam medidas disciplinares, mas também atuariam como um procedimento preventivo, antecipando comportamentos negativos e favorecendo a resolução de conflitos proativa e construtiva com toda a comunidade (QUEZADA et al., 2014).

Em síntese, esse trabalho revelou importância de promover um clima escolar positivo para a construção de relações interpessoais saudáveis e um ambiente livre da violência, refletindo no sentimento de bem-estar e no desempenho dos estudantes, destacando assim a necessidade de investir em intervenções e políticas que fortaleçam a qualidade do clima escolar.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, S. C. et al. Violência entre pares, clima escolar e contextos de desenvolvimento: suas implicações no bem-estar. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.24, n.2, p.509-522, Mai. 2019. Disponível em: <http://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/violencia-entre-pares-clima-escolar-e-contextos-de-desenvolvimento-suas-implicacoes-no-bemestar/16235?id=16235>

ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. Á. S. Do *bullying* ao preconceito: os desafios da Barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 1, p. 33-42, 2008.

ARÔCHA, D. J. M. da C. F. *Bullying: Conhecer para Agir*. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Portugal, 2020.

BEAR G.G.; BLANK J.; CHEN F. F. Gaskins C. Delaware School Climate Survey-Student: its factor structure, concurrent validity, and reliability. **J Sch Psychol**. v.49, n.2, p.157-74, fev./abr, 2011. .

BEAR, G. G. et al. A Brazilian Portuguese survey of school climate: Evidence of validity and reliability. International. **Journal of School & Educational Psychology**, v.4, n.3, p.165-178, 2015. Doi: <https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1094430>

BEAR, G. G.; YANG, C.; PASIPANODYA E. Assessing school climate: Validation Of a brief measure of the perceptions of Parents. **Journal of Psychoeducational**

Assessment, v.32, n.1, p.1-15. 2014. Doi:
<http://dx.doi.org/10.1177/0734282914545748>

BRASIL. Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13663.htm. Acesso em:
3 mai. 2023.

BRASIL. Lei nº 3.185, de 6 de novembro de 2015. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em:
3 mai. 2023.

BONA, J.; BONA, C. T. A. A cultura como mecanismo de controle: um estudo sobre a homogeneização cultural no espaço escolar. **Cad. Ed. Tec. Soc.**, v. 9, n. 3, p. 423-430, 2016

CARDOZO, G. et al. Asociación entre clima escolar y *bullying*. In: X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional em Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores em Psicología del MERCOSUR. 2018, Buenos Aires, Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, 2018. p.15-19.

CERIBELI, H. B. et al. O STAD e sua influência sobre o *bullying* organizacional e a exaustão do trabalhador. **REUNA**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 23-45, 2021.

COHEN J., *et al.*, School climate: research, policy, practice, and teacher education. **Teach Coll Rec**, v.111, n.1, p.180- 213, 2009.

CORNELL, D.; HUANG, F., Authoritative school climate and high school student Risk behavior: a cross-sectional multi-level analysis of student self-reports. **Journal of youth and adolescence**, v.45, n.11, p.2246–2259, 2016.

CROCHÍK, J. L. Formas de violência escolar: preconceito e *bullying*. Movimento, Niterói, v. 2, n. 3, p. 29-56, 2015.

CUNHA, J. M. da; AMARAL, H. T. do; MACEDO, A. M. B. de. Clima Escolar autoritativo: Adaptação e Evidências de Validade entre Estudantes Brasileiros. **Psicologia Argumento**, v. 37, n. 96, p.273-298, 2019.

DEL BARRIO, C. et al. Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos Hablando?. **Revista Pediatría de Atención Primaria**, v. 7, n. 25, p. 75-100, jan/mar, 2005.

DUBOC, M. J. O.; PIMENTEL, S. C.; CARNEIRO, J. R.; MATOS, A. L. G. de. *Bullying* E desempenho escolar: leituras e compreensões. **Revista Olhares**, v. 9, n. 1, p. 21-37, 2021.

ESTEVES, Pâmela. O *bullying* no contexto brasileiro: notas e referências. **Educativa**, Goiânia, v. 22, p. 1-22, 2019.

FERRÁNS, S. D.; SELMAN, R. L. How student's perceptions of the school climate influence their choice to upstand, bystand, or join perpetrators of *bullying*. **Harvard Educational Review**, v. 84, n. 2, p. 162-187, 2014. <https://doi.org/10.17763/haer.84.2.h488313410l651m>

FERRÁNS, S. D.; SELMAN, R. L.; FEIGENBERG, L. F. Rules of the culture and personal needs: witness' Decision-making process to deal with situations of *bullying* in middle school. **Harvard Educational Review**, n. 4, p. 445-470, 2012.

FREIBERG, H. J.; STEIN, T. A. **School Climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments**. New York: Routledge Falmer, 1999.

FRICK, L. T. As relações entre os conflitos interpessoais e o *bullying*: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 23, n. 24, p. 239–243, 2012. DOI: 10.14572/nuances.v23i24.1902. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1902>. Acesso em: 31 jul. 2023.

FRICK, L. T. Estratégias de prevenção e contenção do *bullying* nas escolas: as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha, 2016, 272f. Diss. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2016.

FRICK, L. T.; MENIN, M. S. de S.; TOGNETTA, L. R. P.; DEL BARRIO, C. Estratégias *Antibullying* para o ambiente escolar. **RIAEE**, v. 14, n. 3, p. 1152-1181, 2019.

FRICK, L. T.; MENIN, M. S. S.; TOGNETTA, L. R. P. Um estudo sobre as relações entre os conflitos interpessoais e o *bullying* entre escolares. **Reflexão e Ação**, v.21, n.1, p.93-113, 2013.

GAGE, N. A.; PRYKANOWSKI, D. A.; LARSON, A. School climate and *Bullying* victimization: A latent class growth model analysis. **School Psychology Quarterly**, v. 29, n. 3, p. 256–271, 2014.

GIOVAZOLIAS, T., et al. The relationship between perceived school climate and the prevalence of *bullying* behavior in Greek schools: implications for preventive inclusive strategies. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, v.5, n.1, p.2208-2215, 2010. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.437>.

GOUVEIA, P.; LEAL I.; CARDOSO G., *Bullying* e agressão: Estudo dos preditores no Contexto de programa De intervenção da violência escolar. **Revista PSICOLOGIA**, v.31, n.2, p. 69-88, 2017.

HOLST, Bruna. Evidências de validação da escala de clima escolar Delaware School Climate Survey-Student (DSCS-S) no Brasil. 2014. 44 f. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2014.

HONG, J. S.; ESPELAGE, D. L. A review of research on *bullying* and peer victimization in school: Na Ecological system analysis. **Aggression and Violent Behavior**, v. 17, n. 4, p. 311–322. 2012.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) 2019 Rio de Janeiro: IBGE; 2021.

LAMAS, K. C. A.; FREITAS, E. R.; BARBOSA, A. J. G. *Bullying* e Relação Professor-Aluno: Percepções de Estudantes do Ensino Fundamental. **Psico**, 44, n.2, 2013.

Acesso em:
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/11738>

LIMA, D. H.; PERES, M.F.T. As pesquisas sobre o clima escolar e saúde no Brasil – uma revisão de escopo. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, p. 3475-3485, 2022.

MARCHANTE, M.; COELHO, V.; ROMÃO, A. The influence of school climate in *bullying* and victimization behaviors during middle school transition. **Contemporary Educational Psychology**. v.71, n.1, 2022.

MENESINI, E.; SALMIVALLI, C. *Bullying* in schools: The state of knowledge and Effective interventions. **Psychology. Health & Medicine**, v.22, n.1, p. 240-253. 2017.

MORO, A. A construção e as evidências de validade de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018.

OLIVEIRA, J. de; SILVA, N. M. da; AUGUST, F. *Bullying* na escola e na família: capelania como alternativa preventiva e corretiva. **Revista Cognition** v.2, n.2, p. 218 – 239, 2020.

OLIVEIRA, W. A. de, et al. Interações familiares de estudantes em situações de *bullying*. **J Bras Psiquiatr**, v. 67, p. 156-158, 2018.

OLWEUS D. School *Bullying*: Development and Some Important Challenges. **Annu. Ver. Clin. Psychol.** v. 9, p. 751-780, 2013.

OLWEUS, D. Bully/victim problems in school: Facts and intervention. **European journal of psychology of education**, v. 12, n. 4, p. 495-510, 1997.

QUADROS, M. B; SILVA, S. M. de C. O *Bullying* visto como um tipo de violência ocorrida no ambiente escolar: um levantamento bibliográfico de pesquisas acadêmicas sobre o combate as suas causas e consequências. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas-ISSN 2176-5766**, v. 9, n. 2, p. 26-51, 2022.

QUEZADA, M. T. M., et al. Convivencia y clima escolar em um comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca. **Revista Electrônica de Investigación Educativa**, Chile, v.16, n.2, p.16-32, 2014.

QUIROGA, F. L.; VITALLE, M. S. de S. O adolescente e suas representações sociais: apontamentos sobre a importância do contexto histórico. **Revista de Saúde Coletiva**, v.23, p.863-878, 2013.

ROMÃO, A. M.; COELHO, V. A., O Efeito do Clima Escolar e Localização da Escola Sobre o *Bullying* na Transição para o 2º Ciclo. **Revista de Psicologia**, v.1, n. 1, p. 79-92, 2020.

SALLES, L. M. F.; DE PAULA, J. M. A. e. Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. **Cadernos de Educação**, n. 30, p. 149-166, 2008.

SALMIVALLI, C. Participant Roles in *Bullying*: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions? **Theory Into Practice**, v.53 p. 286–292, 2014.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Ed. 5. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, L. C. P. S. *Bullying* como Dano Moral: Efeitos e Consequências. 2018. 38 f. Monografia (Bacharel em Direito), Núcleo de Trabalho do Curso da UniEvangélica, UniEvangélica, Anápolis, 2018.

SCHNEIDER, B.; GONZÁLEZ-ROMÁ, V.; OSTROFF, C.; WEST, M. A. Organizational Climate and Culture: Reflections on the History of the Constructs in JAP. **Journal of Applied Psychology**. v.102, n.3, Jan/2017. Doi: <http://dx.doi.org/10.1037/apl0000090>

SEBER, G. AF; LEE, A. J. **Linear regression analysis**. John Wiley & Sons, 2012.

SILVA, A. DE P. Percepção de docentes a respeito da prática de *bullying* na escola. **eRevista Facitec**, v.4, n.1, jan-jul 2010.

SILVA, R. B. A Prática do *Bullying* nas Instituições de Nível Superior: um estudo no Distrito Federal. **Projeção, Direito e Sociedade**, v. 9, n 1, p. 150-158, 2018.

SMOKOWSKI P.; COTTER K.; ROBERTSON C.; GUO S. Correlates of *bullying* victimization and school hassles in rural youth. **J Criminol**. v. 2013, 2013.

STOCKARD, J.; MAYBERRY, M., **Effective Educational Environments**. Newbury Park, CA: Corwin. 1992.

THAPA A.; COHEN J.; GUFFEY S.; HIGGINS-D'ALESSANDRO A. A review of school climate research. **Ver Educ Res**, v.83, n.3, p.357-385, 2013.

TOGNETTA, L. R. P. Violência na escola x violência da escola. In: Anais do Congresso Nacional de Educação da PUCPR e do Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas, Curitiba, PR, Brasil, 2009. p.1-15.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o *bullying* e suas causas afetivas. **Escola, conflitos e violência**. Santa Maria: Editora da UFSM, p. 449-464, 2008.

TREVISOL, M. T. C.; PEREIRA, M. B. O.; MATTANA, P. *Bullying* na adolescência: causas e comportamentos de alunos portugueses e brasileiros. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v.24, n.1, p.55-72, 2019.

VINHA, T. P.; MORAIS, A. de; TOGNETTA, L. R. P.; AZZI, R. G.; DE ARAGÃO, A. M. F.; MARQUES, C. D. A. E.; OLIVEIRA, M. T. A. O clima escolar e a convivência Respeitosa nas instituições educativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n.64, p.96-127. Jan/abr, 2016.

ZECHI, J. A. M.; FRICK, L. T.; MENIN, M. S. S. Educação para a convivência ética: Uma Emergência. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 28, n. 3, p. 1123-1148, 4 jul. 2022.

ZHAO, Z. et al. School climate and *bullying* victimization among adolescents: A moderated mediation model. **Children and youth services review**, v. 131, p. 1-8, 2021.