

Júlia Neves Ferreira

**A PERCEPÇÃO DE ELEMENTOS CONSTITUINTES DO BULLYING
A PARTIR DE SITUAÇÕES DE INTIMIDAÇÃO NA ESCOLA**

São José do Rio Preto

2020

Júlia Neves Ferreira

**A PERCEPÇÃO DE ELEMENTOS CONSTITUINTES DO
BULLYING A PARTIR DE SITUAÇÕES DE INTIMIDAÇÃO NA
ESCOLA**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciana Aparecida Nogueira da Cruz.

São José do Rio Preto

2020

F383p	Ferreira, Júlia Neves A percepção de elementos constituintes do bullying a partir de situações de intimidação na escola / Júlia Neves Ferreira. -- São José do Rio Preto, 2020 105 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto Orientadora: Luciana Aparecida Nogueira da Cruz 1. Violência Escolar. 2. Bullying. 3. Intimidação. 4. Ensino Fundamental II. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Júlia Neves Ferreira

**A PERCEPÇÃO DE ELEMENTOS CONSTITUINTES DO
BULLYING A PARTIR DE SITUAÇÕES DE INTIMIDAÇÃO NA
ESCOLA**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof^a. Dr^a. Luciana Aparecida Nogueira da Cruz
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Klein
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza
UNESP – Câmpus de Assis

São José do Rio Preto

03 de Abril de 2020

*À minha irmã Marina e à minha mãe Elza,
pelo apoio incondicional, força e
motivação em todos os momentos da minha
trajetória pessoal e acadêmica.*

AGRADECIMENTOS

A gratidão é a memória do coração.

Antístenes

Essa dissertação é fruto de um trabalho que exigiu esforço e dedicação. É imensa a alegria de poder chegar ao final desta trajetória que me proporcionou tantas novas aprendizagens, além de grande crescimento pessoal e profissional. Durante este percurso, recebi o apoio e auxílio de diversas pessoas que contribuíram para a realização desta pesquisa. À todas elas serei eternamente grata.

Agradeço à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/IBILCE) pelo desenvolvimento e ensino proporcionados pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, durante esse percurso.

À minha querida orientadora Luciana Aparecida Nogueira da Cruz, um exemplo de professora, paciência e dedicação. Agradeço por seus valiosos ensinamentos que não se limitaram ao universo acadêmico, por acreditar em minha capacidade para realizar este trabalho, preocupar-se com meus sentimentos e me orientar de forma tão competente, possibilitando meu amadurecimento e crescimento pessoal.

Às Professoras Doutoras Ana Maria Klein e Maria Suzana de Stefano Menin que aceitaram prontamente participar da banca de qualificação, contribuindo grandemente com suas leituras criteriosas e pelas importantes sugestões incorporadas a este texto final.

Também agradeço ao professor doutor Leonardo Lemos de Souza e à professora Ana Maria Klein por terem aceito compor a banca examinadora desse trabalho.

Aos meus pais Elza e Luiz (*in memoriam*), meus primeiros educadores, que fizeram o possível e impossível para que eu pudesse dar continuidade aos meus estudos, sempre me apoiando e acreditando em minha capacidade.

À minha irmã Marina, meu exemplo de amizade, dedicação e força de vontade. Sou eternamente grata por ter você em minha vida.

Às crianças que fazem parte da minha vida e que, apesar de tão pequenas, são dotadas de grande sabedoria. Obrigada por me fazerem enxergar o mundo de uma forma mais leve e todos os dias me inspirarem a ser alguém melhor.

Às minhas queridas amigas Flávia, Maísa e Pâmela que, ao longo desse percurso, demonstraram companheirismo e parceria, auxiliando-me com palavras de incentivo e pela presença em bons e maus momentos.

À equipe do Colégio Arte & Manha Coeso, com quem tanto aprendi, compartilhei conhecimentos, experiências e também dividi grande parte da minha trajetória profissional.

À escola e aos estudantes que participaram desta pesquisa, sem os quais nada disso seria possível.

À todos os professores que contribuíram para a minha formação.

Meu muito e mais sincero obrigada!

“A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo.”

Albert Einstein

RESUMO

O *bullying* é uma forma de violência entre pares que possui algumas características específicas como a ocorrência de agressões verbais e/ou físicas intencionais, feitas de maneira repetitiva a um alvo frágil, com a presença de um público e escondidas aos olhos das autoridades, diferenciando o fenômeno, portanto, dos demais tipos de violências que acometem a sociedade e o ambiente escolar. Apesar de não se restringir às instituições educativas, este ambiente ganha destaque ao se estudar o *bullying*, por ser um espaço que dispõe de um elevado número de pares. Estudos apontam que a existência do fenômeno pode afetar o clima escolar das instituições. O clima escolar é compreendido como o conjunto de percepções e expectativas de todos os membros da escola referentes às experiências vivenciadas nesse ambiente. Envolve valores, regras, relações humanas e estrutura física. Dessa maneira, o objetivo da pesquisa constituiu em analisar a percepção sobre a ocorrência de situações de *bullying*/ intimidação e conflitos entre 247 estudantes do 7º ao 9º ano de uma escola estadual do interior paulista, a fim de verificar se há situações de conflitos entre os alunos, a relação deles com os casos de intimidação que acometem o ambiente escolar, bem como a satisfação dos estudantes com relação ao vínculo que possuem com os colegas. O instrumento utilizado foi um questionário construído de acordo com a realidade das escolas brasileiras, composto por oito dimensões, que avaliam as percepções dos sujeitos a respeito do clima escolar, medindo o grau de concordância ou discordância dos participantes para cada item numa escala *likert* de quatro pontos. Dentre as várias dimensões que o compõe, tivemos como foco a análise da dimensão que se refere às relações sociais e aos conflitos na escola, e à que diz respeito às situações de intimidação vivenciadas pelos alunos. O trabalho é de natureza quantitativa, com análise descritiva dos dados. Analisando as respostas dos estudantes consideramos que, apesar da maioria (73,7%) considerar a dimensão intimidação como positiva, há índices que indicam a predominância de situações de *bullying* entre os alunos. Quando questionados se já foram agredidos, maltratados, intimidados, ameaçados, excluídos ou humilhados por algum colega da escola, 11,8% dos estudantes responderam que isso acontece sempre ou muitas vezes. Com relação aos locais que mais ocorrem as situações de intimidação, os três locais mais indicados se caracterizam por não possuírem supervisão de autoridades. Em primeiro lugar foi apontado os locais próximos à escola (44,1%), seguido do pátio (43,3%) e por meio da internet ou celular (32,8%). Além disso, 4,5% dos alunos declararam não ter amigo algum na escola e 29,3% afirmaram não estarem satisfeitos com a relação que tem com os colegas na instituição educativa. Concluímos que o *bullying* é um fenômeno que, devido as consequências negativas que causa aos envolvidos, exige um olhar cuidadoso de toda a comunidade escolar. Portanto, consideramos de suma importância inserir na formação docente estudos que visam a compreensão do desenvolvimento moral autônomo de crianças e adolescentes, para que a convivência ética nunca deixe de ser um valor.

Palavras-chave: Violência escolar. *Bullying*. Intimidação. Ensino Fundamental II.

ABSTRACT

Bullying is a form of violence between peers that have some specific characteristics, such as the occurrence of intentional verbal and / or physical aggressions, repeatedly done to a fragile target, with an audience and hidden from the authorities, therefore, differentiating the phenomenon from the other types of violence that affect society and the school environment. Although it is not limited to educational institutions, this environment gains prominence when studying bullying, as it is a space that has a high number of peers. Studies indicate that the existence of the phenomenon can affect the school atmosphere of the institutions. The school atmosphere is understood as the set of perceptions and expectations of the school's members regarding the experiences lived in this environment. It involves values, rules, human relationships and physical structure. Thus, the research objective was to investigate the occurrence of cases of bullying / intimidation among 247 students from the 7th to the 9th grade, from a state school in the interior of São Paulo, in order to check if there are many conflict situations between students, and their relationship with the cases of intimidation that affect the school environment, as well as the students' satisfaction with the bond they have with their colleagues. The instrument used was a questionnaire built according to the reality of Brazilian schools, composed of eight dimensions, which evaluate the perceptions of the subjects regarding the school atmosphere, measuring the degree of agreement or disagreement of the participants for each item on a four-point scale. Considering the questionnaire dimensions, we focused on the analysis of the dimension that refers to social relations and conflicts at school, and what concerns the situations of intimidation experienced by students. The work has a quantitative nature, with qualitative analysis of the data. Analyzing the students' responses, we consider that, despite the majority (73.7%) considering the intimidation dimension as positive, there are indices that indicate the predominance of bullying situations among students. When asked if they have ever been assaulted, mistreated, intimidated, threatened, excluded or humiliated by a schoolmate, 11.8% of students answered that this happens always or often. Firstly, the locations close to the school (44.1%) were indicated, followed by the playground (43.3%) and through the internet or cell phone (32.8%). In addition, 4.5% of students stated that they had no friends at school and 29.3% stated that they were not satisfied with the relationship they have with colleagues at the educational institution. We conclude that bullying is a phenomenon that, due to the negative consequences it causes to people involved, it requires a careful look from the entire school community. Therefore, we consider really important to include studies that aim to understand the autonomous moral development of children and teenagers in teacher education, so that interaction never stops to be a value.

Keywords: School Violence. Bullying. Intimidation. Elementary School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de violências presentes na sociedade	23
Quadro 2 – Diferentes formas de maus-tratos elencadas por Avilés Martínez.....	34
Quadro 3 – <i>Bullying</i> e assédio moral: Similaridades e diferenças (Perspectiva Psicológica)	48
Quadro 4 – Matriz com as dimensões, conceitos e sujeitos respondentes acerca do clima escolar.....	51
Quadro 5 – Itens do instrumento de avaliação do clima escolar que foram selecionados para a pesquisa.....	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percepção dos alunos quanto ao clima escolar em relação à dimensão 2: “As relações sociais e os conflitos na escola” e dimensão 4: “As situações de intimidação entre alunos”	76
Tabela 2 – Resposta dos alunos aos itens selecionados da dimensão 2	78
Tabela 3 – Resposta dos alunos ao item 119	79
Tabela 4 – Cruzamento das respostas aos itens 30 e 119	80
Tabela 5 – Resposta dos alunos aos itens selecionados da dimensão 4 (As situações de intimidação entre alunos).....	81
Tabela 6 – Cruzamento das respostas aos itens 75 e 119	84
Tabela 7 – Resposta dos alunos aos itens selecionados da dimensão 4 (As situações de intimidação entre alunos): frequência com que as agressões ocorreram nos diferentes ambientes escolares	85

SUMÁRIO

MEMORIAL	13
1 INTRODUÇÃO	15
2 SITUAÇÕES DE CONFLITO E VIOLÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR	21
2.1 As situações de conflito, indisciplina e incivildades no ambiente escolar	21
2.2 Violência: contextualizando o fenômeno.....	23
2.3 As violências escolares	25
2.3.1 A violência contra a escola.....	27
2.3.2 A violência da escola	27
2.3.3 A violência na escola	29
3 BULLYING: COMPREENDENDO O FENÔMENO	31
3.1 Os protagonistas do <i>bullying</i> : autores, alvo e espectadores.....	37
3.2 <i>Cyberbullying</i> : a violência virtual.....	41
3.3 <i>Bullying versus</i> Assédio Moral	45
4 O CLIMA ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES COM AS SITUAÇÕES DE INTIMIDAÇÃO NA ESCOLA	49
4.1 O que fazer para lidar com o problema do <i>bullying</i> : combate e prevenção ..	57
4.1.1 O papel do professor no combate e prevenção do <i>bullying</i>	59
4.2 O papel do jovem protagonista no combate e prevenção do <i>bullying</i>	61
5 MÉTODO	66
5.1 Abordagem metodológica	66
5.2 Caracterização da escola e participantes	68
5.3 Instrumento.....	69
5.3.1 Seleção dos itens do instrumento a serem utilizados na pesquisa.....	70
5.4 Procedimentos de coleta e análise de dados	72
5.5 Dificuldades encontradas no decorrer da pesquisa.....	73
5.6 Considerações éticas.....	74

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	75
6.1 Análise dos itens selecionados da Dimensão 2 - “As relações sociais e os conflitos na escola”	77
6.2 Análise dos itens da Dimensão 4 - “As situações de intimidação entre os alunos”	81
 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
 REFERÊNCIAS	91
 ANEXOS	100
ANEXO A – Lei Antibullying	100
ANEXO B – Parecer de aprovação no Comitê de Ética.....	103
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Alunos.....	104

MEMORIAL

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa iniciada em 2015, dois anos depois que ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia, na UNESP de São José do Rio Preto.

Nesse mesmo ano, tive a oportunidade de realizar um curso de difusão de conhecimento sobre as teorias da moralidade voltadas para a prática docente, uma experiência ímpar que despertou meu interesse em conhecer mais sobre o desenvolvimento moral, e fez com que eu tivesse a certeza de que gostaria de realizar minhas pesquisas com ênfase neste tema. Nesse momento, eu já atuava como estagiária em uma escola particular de ensino e comecei a relacionar os conteúdos teóricos do curso com a minha experiência e com a prática dos professores aos quais eu convivia cotidianamente.

Durante o período da minha graduação, atuei como estagiária em três diferentes instituições de ensino, onde passei a lidar com crianças de faixas etárias distintas. Nesses ambientes, ouvia relatos de professores a respeito dos desafios da profissão, dentre eles lidar diariamente com casos de indisciplina, conflitos, situações de violência e falta de respeito por parte dos alunos. Diante de tais observações, parecia-me que os docentes se sentiam despreparados para lidar com essas situações. Alguns acreditavam que mediar os conflitos não fazia parte de sua função docente, considerando ser tarefa estrita da família a de educar moralmente e da escola de transmitir os conteúdos curriculares que visam a formação acadêmica. Desde então, temas relacionados ao desenvolvimento moral, como relações interpessoais, situações de intimidação e resolução de conflitos na escola passaram a me instigar cada vez mais.

Ao longo do curso de difusão de conhecimento citado acima e durante o desenvolvimento de algumas disciplinas da graduação, pude conhecer um pouco da teoria de Jean Piaget, importante estudioso da psicologia desenvolvimentista que se dedicou ao estudo da moralidade humana, teoria publicada em sua obra “O juízo moral na criança”. Essa foi a leitura norteadora dos meus estudos.

Assim, em 2015, dei início ao desenvolvimento da minha Iniciação Científica (IC), dedicando-me a pesquisar sobre a resolução de conflitos na escola (FERREIRA; LEANDRO; CRUZ, 2016), com o objetivo de investigar a concepção e possíveis estratégias de resolução utilizadas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em conflitos interpessoais, além de identificar como tais estratégias

influenciariam no desenvolvimento moral da criança segundo a teoria de Jean Piaget. Concluímos neste estudo que grande parte dos docentes entrevistados não reconheciam a importância dos conflitos no desenvolvimento moral dos estudantes e, assim, não sabiam lidar com essas situações de forma construtiva. As intervenções realizadas em situações de conflitos, em sua maioria, eram de maneira autoritária, fazendo uso de castigos (punições expiatórias), o que tornava o ambiente mais coercitivo, sem que houvesse espaço para discussão dos conflitos e oportunidades para o desenvolvimento moral dos alunos.

Hoje, em minha experiência como educadora, percebo a necessidade de pensar o ensino e a educação como um todo, indo além dos conteúdos apenas. Desde então, procuro aliar todo o repertório teórico que trago à uma educação que preze, em sua essência, pelo desenvolvimento da autonomia e de valores morais, tendo a árdua tarefa de tentar, a cada dia, colocá-la em prática.

Em 2018, tive a oportunidade de dar continuidade aos meus estudos pelo programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, na mesma universidade em que realizei minha graduação. Para a realização deste novo trabalho, busquei por um tema que viesse ao encontro da minha pesquisa anterior. Decidi, portanto, estudar sobre o *bullying* no ambiente educacional, que constitui um fenômeno que representa o conflito entre pares e que, devido as suas características específicas, pode trazer consequências danosas àqueles que sofrem.

Apesar de atualmente atuar como professora de Educação Infantil, optei por realizar esta pesquisa com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental II (7º, 8º e 9º), buscando dar continuidade a uma pesquisa que já estava sendo realizada com esse público alvo (CONDE, 2019; PARRA, 2019; PAVANELI, 2018). Porém, não devemos acreditar que as situações de *bullying* acontecem apenas entre os jovens. Lorenzoni (2015) ressalta que é a partir dos 3 anos que as crianças começam a desenvolver sua socialização com os pares, demonstrando maior afinidade com certos colegas, dando início a criação de laços de amizade, época que surgem os primeiros casos de conflito e discriminação. Vale ressaltar aqui, portanto, a importância do desenvolvimento moral da criança logo na primeira infância.

1 INTRODUÇÃO

A violência disseminada na sociedade moderna tem sido um dos principais problemas da atualidade. Não obstante, também está inserida em instituições educativas, onde escolas e estudantes de todos os níveis sociais se deparam com situações frequentes de violência, que acometem não só professores e alunos, mas também os pares (ZECHI, 2008).

Zechi (2008) aponta que a violência, comumente confundida ou vista como equivalente aos casos de incivildades e indisciplina, torna-se um agravante quando consideramos a precariedade da formação docente e a falta de aporte teórico e psicológico dos professores para lidar com conflitos e violência na escola, os quais se sentem atemorizados e sem ação diante destes ocorridos.

Em pesquisa realizada por Tognetta (2009, p. 90), a autora ressalta que “embora sobre desejos de que nossas crianças e adolescentes sejam autônomos, justos e responsáveis, as ações de nossos educadores muitas vezes vão na direção contrária à autonomia.” Percebemos no cotidiano escolar, que os docentes almejam o desenvolvimento da autonomia e da constituição de relações mais justas e respeitadas entre os alunos, mas se sentem despreparados para lidar com conflitos, situações de indisciplina, incivildades e violências de ordem psicológica, física e verbal, de maneira construtiva, visando o desenvolvimento da autonomia moral. Ainda, acreditam que resolver esses problemas não faz parte de sua função docente, visto que tais situações estão cada vez mais frequentes no âmbito escolar, oriundas tanto das relações entre pares como das relações dos alunos com as autoridades (FERREIRA; LEANDRO; CRUZ, 2016; KNOENER; TOGNETTA, 2016).

Carácio (2014) salienta que a escola, depois da família, é o principal ambiente de socialização da criança, sendo um espaço favorável à constituição de relações interpessoais e a construção do caráter. Neste local, ocorre a elaboração de regras de convivência além de construções cognitivas, afetivas, motoras, sociais e morais. Destaca, portanto, a escola como um local ideal e apropriado para se trabalhar com os conflitos e lidar de forma efetiva com situações de indisciplina e violência, sendo o professor um agente potencial capaz de produzir mudanças concretas no desenvolvimento da autonomia moral dos alunos, a partir do desenvolvimento de relações que valorizem a justiça e o respeito mútuo.

Assim, visando ressaltar o papel da escola na formação integral do aluno, abordaremos a concepção de dois documentos que norteiam a organização dos objetivos e currículos escolares, além de se constituírem como referenciais de qualidade para a educação em todo o país: os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

O primeiro documento traz como seu principal objetivo auxiliar os professores na execução de seu trabalho, para que os mesmos possam ajudar os alunos a dominarem os conhecimentos necessários para se desenvolverem como cidadãos conscientes de seu papel em sociedade, o que é possível de ser alcançado mediante o pleno acesso dos estudantes aos recursos relevantes à conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem não só o domínio do saber, como também as preocupações com o meio ambiente, saúde e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, dignidade e o valor da solidariedade. Portanto, destaca-se como propósito dos parâmetros, auxiliar o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo e, principalmente, solidário e autônomo (BRASIL, 1997).

Já a BNCC é um documento de caráter normativo que visa definir e garantir o conjunto de aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo de toda a etapa da Educação Básica, tendo assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento baseados nas dez competências gerais que norteiam todo o documento (BRASIL, 2018).

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

Dentre as dez competências gerais apresentadas no documento (1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura digital; 6. Trabalho e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; 10. Responsabilidade e cidadania), as três últimas são voltadas ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, autonomia e empatia.

Dessa forma, esses documentos (PCN e BNCC) elucidam que também é papel da escola e dos docentes estimular o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos, lidar com os conflitos, violência e trabalhar com o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Tais funções se encontram além do enfoque conteudista, que prioriza a

preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, devendo esses tópicos estarem presentes no currículo norteador do trabalho docente.

Vinha (2000) considera a escola um lugar ideal para o desenvolvimento de relações de reciprocidade e cooperação. Neste ambiente, desde a educação básica até o ensino superior, o indivíduo tem a oportunidade de interagir com seus pares, envolver-se com regras, desenvolver-se cognitivamente, além de construir gradativamente sua personalidade integrada em valores morais e éticos. Esses, são possíveis de serem alcançados em um ambiente cooperativo, pautado no respeito mútuo em que, conseqüentemente, constituirão na adesão de valores como justiça, honestidade e respeito.

Porém, em ambientes onde prevalecem o respeito unilateral, relações coercitivas e situações em que os alunos se sentem injustiçados e não ouvidos, resultam no desenvolvimento da heteronomia, de situações de incivilidades e até mesmo do *bullying*, um tipo de violência que vem crescendo a cada dia. Nessa prática, as manifestações violentas envolvem ameaças, agressões físicas, verbais e psicológicas, causando, tanto às vítimas quanto aos agressores, danos que podem se tornar irreparáveis do ponto de vista psicológico e, em casos extremos, pode levar ao suicídio (PEREIRA, 2012).

Este tema começou a ser estudado durante a década de 1970 pelo psicólogo norueguês Dan Olweus, que realizou pesquisas (OLWEUS, 1993; OLWEUS 1997) e deu início a um projeto de grande escala. O objetivo foi de compreender e reduzir a incidência de situações de violência e comportamentos agressivos recorrentes nas escolas. De seus estudos surgiu o termo *bullying*, utilizado pelo autor para descrever as situações de intimidação que ocorriam entre os alunos. Olweus é considerado um dos precursores no estudo sobre este assunto, observando e determinando os critérios iniciais para que fosse possível identificar casos de *bullying* de forma mais específica. A partir de suas pesquisas o interesse pelo estudo do fenômeno e suas conseqüências ganhou proporções mundiais, começando a ser estudado no Brasil por volta dos anos 2000, com as pesquisas de Fante (2005).

Lisboa, Braga e Ebert (2009) destacam que a falta de dados e da atenção pública não permite afirmar se o fenômeno *bullying* sempre existiu. Entretanto, despertou atenção e se popularizou nas últimas décadas devido aos estudos que evidenciam sua prevalência, as conseqüências negativas que é capaz de causar ao desenvolvimento pessoal e social dos envolvidos e aos casos evidenciados pela mídia que contribuíram para a popularização do fenômeno. Em Abril de 2011, na cidade de Realengo no Rio de Janeiro,

um ex-aluno invadia a escola armado, disparando contra vários alunos. Colegas e familiares do atirador afirmaram que ele sofria *bullying* quando estudava na determinada instituição.¹ Em 2017, mais um caso chocou o Brasil quando um jovem de 14 anos atirou em colegas em uma escola particular de Goiás, matando dois alunos e deixando 4 feridos.² Amigos e familiares do atirador relataram que a motivação teria sido o *bullying* que ele sofreu pelos colegas.

Embora essa prática de violência fenômeno seja constantemente associada ao espaço escolar, não se restringe a ele. Pode acometer empresas e diferentes espaços de convivência. Porém, devido ao fato da escola dispor de um elevado número de pares, este ambiente acaba ganhando destaque ao se estudar sobre o *bullying* (TOGNETTA, 2013; FANTE, 2005), já que uma de suas principais características é a ocorrência entre iguais.

Denomina-se como *bullying* o fenômeno de violência e intimidação entre pares, que possui algumas características específicas que o diferencia dos demais tipos de conflitos. Trata-se de ações agressivas, repetidas e intencionais praticadas por um ou mais indivíduos, envolvendo uma relação desigual de poder, tanto físico como psicológico entre a vítima e o agressor. O alvo se vê como alguém de menor valor, tornando-se, muitas vezes, incapaz de buscar ajuda para superar o problema. Tais agressões acontecem escondidas aos olhos das autoridades, mas visível aos pares, que se tornam espectadores (AVILÉS, 2013; FANTE, 2005; LAPA; TOGNETTA, 2016; LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009; WREGE, 2017). Por apresentar consequências danosas e de longo prazo na vida do alvo (como fracasso escolar, ataques de pânico, ansiedade, depressão, dificuldades no relacionamento, entre outras), (TOGNETTA et al., 2010; BILGIÇ; YURTAL, 2009, FANTE, 2005) tal fenômeno vem ganhando novos olhares da equipe escolar, além da alta repercussão midiática.

Segundo Wrege (2017), o nível de incivilidades, situações de intimidação e violência vivenciadas na escola, interfere de forma significativa no clima escolar da instituição. Para Debarbieux (2007), a importância do *bullying* se deve ao seu impacto sobre o clima escolar e às consequências danosas que pode acarretar aos autores e alvos.

De um modo geral, entende-se o clima escolar como o conjunto de percepções dos integrantes de toda a comunidade escolar sobre a instituição de ensino, de acordo com

¹ ATIRADOR de Realengo sofria bullying no colégio, diz ex-colega. **Revista VEJA**, São Paulo, abr. 2011.

² MONTEIRO, Caroline. Adolescente atira em colegas e deixa dois mortos em Goiânia. **Nova Escola**, São Paulo, out. 2017.

as experiências vivenciadas neste ambiente. Está associado ao grau de eficácia geral de uma instituição e envolve valores, atitudes e sentimentos partilhados pelos sujeitos, assim como relações sociais, infraestrutura e conhecimento (MELO, 2017; VINHA et al., 2016; VINHA; MORAIS; MORO, 2017; SILVA; MENIN, 2015).

Dessa forma, por se tratar da qualidade das relações cotidianas na escola, o clima abrange variadas dimensões que estão relacionadas tanto às aprendizagens escolares (rendimento, indisciplina, motivação, etc.), quanto às relações sociais, como conflitos, violência, vandalismo, dentre outros (WREGE, 2017).

Pesquisadores brasileiros do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM) da Unesp e da Unicamp elaboraram e validaram um instrumento de análise do clima escolar adequado à realidade das escolas brasileiras, composto por oito dimensões, que englobam: as relações com o ensino e aprendizagem, conflitos, regras, sanções, situações de intimidação, participação da família, a infraestrutura da escola, as relações com o trabalho e a participação gestora. Na presente pesquisa temos como foco o estudo de situações de intimidação e sua relação com as seguintes dimensões do referido instrumento: “as situações de intimidação entre os alunos” e “as relações sociais e os conflitos na escola”.

Nosso objetivo foi analisar a percepção de estudantes do 7º ao 9º ano de uma escola Estadual do interior paulista, sobre as situações de conflitos, relacionando-as aos casos de intimidação que acontecem na escola, fazendo tal relação por meio da análise de itens selecionados do instrumento de avaliação do clima escolar

Temos como hipótese que a maioria dos alunos possuem uma percepção negativa quando se trata de relacionamentos interpessoais, mais especificamente de conflitos, situações de *bullying* e violência.

A escolha desta temática se deu em virtude da necessidade de conhecer os aspectos relacionados à violência que envolvem o ambiente escolar. Justifica-se a relevância deste estudo devido às especificidades do fenômeno e as consequências adversas que o mesmo apresenta, sendo capazes de provocar grandes prejuízos à formação psicológica, emocional e educacional do indivíduo que é vitimizado (FANTE, 2005), além de dificultar a convivência democrática entre os pares no ambiente escolar.

O embasamento teórico desta pesquisa integra uma revisão bibliográfica de artigos científicos e também obras nacionais e internacionais que buscam justificar a importância do tema estudado e fornecer caminhos para a análise do tema estudado, possibilitando a verificação e reflexão da hipótese inicial. A presente dissertação está

organizada em cinco capítulos: o primeiro consiste nesta introdução ao tema, o segundo busca traçar uma análise acerca do tema violência escolar, trazendo estudos que discutem sobre os diferentes tipos de violência e as causas desencadeadoras deste fenômeno na escola.

O terceiro capítulo traz uma análise sobre um tipo de violência específica predominante no ambiente escolar: o *bullying*. Nesse capítulo, mostra-se as características dos envolvidos em situações de intimidação, discorre-se sobre o *cyberbullying*, um tipo de violência virtual e as diferenças entre assédio moral e *bullying*.

No quarto capítulo, realizamos uma análise bibliográfica que buscou explicar as relações existentes entre a constituição do clima escolar e a ocorrência de situações de *bullying* na escola, trazendo a perspectiva de autores nacionais e internacionais para dialogar sobre tal temática. No quinto, estão identificados os caminhos metodológicos traçados, a caracterização da escola e dos participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados e a descrição de algumas dificuldades encontradas no decorrer deste estudo. A seguir, no sexto capítulo, consta a análise dos dados e os resultados encontrados. Nas considerações finais foram apontadas observações, ideias e comparações construídas no decorrer desta pesquisa.

2 SITUAÇÕES DE CONFLITO E VIOLÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Há uma gama de temáticas que afetam as escolas na sociedade contemporânea, tanto no que se refere à qualidade dos processos educativos, quanto à constituição do clima escolar. Esses aspectos podem estar associados às relações de ensino e a aprendizagem, às relações sociais, conflitos, intimidação, situações de violência, regras e infraestrutura do ambiente (VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

Os problemas de convivência, muitas vezes entendidos pelos professores como indisciplina ou violência, aparecem como uma das maiores dificuldades enfrentadas pela escola (VINHA et al., 2016). É visível que os conflitos e desavenças são recorrentes nas instituições educativas, podendo envolver não só professores e alunos, como também acometer os pares, visto que essas situações fazem parte das relações sociais e independem do nível socioeconômico (ZECHI, 2008).

2.1 As situações de conflito, indisciplina e incivildades no ambiente escolar

A palavra conflito tem sua origem no latim *conflictus* e se define como a ação de chocar, disputar ou embate de pessoas que lutam e, geralmente, acontecem por conta da divergência de ideias, valores e opiniões. Porém, ao contrário do que muitos acreditam, estudiosos em psicologia moral, como Licciardi e colaboradores (2011), Tognetta (2009) e Vinha (2000) afirmam que é por meio dos conflitos que o indivíduo tem a oportunidade de aprender sobre si, sobre o outro e sobre as normas sociais, além de influenciar na construção de seus valores e princípios. Essas situações são vistas, portanto, como necessárias à aprendizagem e ao desenvolvimento do sujeito.

Nunes (2011) considera que quando bem gerenciados pelos envolvidos ou mediados de forma adequada pelos docentes, é possível transformar os conflitos em oportunidades de crescimento e de mudança, trazendo lições duradouras para o desenvolvimento dos indivíduos.

Robert Deluty (1979 apud Frick 2012) aponta a existência de três tendências de resolução de conflitos: a assertividade, a submissão e a agressividade. No primeiro, a pessoa é capaz de lidar com o conflito sem se utilizar da coerção, agindo com empatia para que o direito de ambos os envolvidos seja respeitado. O comportamento submisso se caracteriza pelo não enfrentamento do problema, em que o indivíduo se esquia, foge ou evita a situação, considerando os sentimentos e direitos dos outros em detrimento aos

seus. E, por fim, a agressividade se configura pela utilização de formas coercitivas impostas para lidar com uma situação conflituosa, como a violência física e verbal e/ou o desrespeito ao direito e à opinião de alheios.

Dessa forma, apesar dos conflitos serem considerados favoráveis ao desenvolvimento, a maneira como é resolvido ou encarado pelos envolvidos pode ocasionar em situações de violência. Entretanto, nem todo conflito pode ser considerado como violência. Vinha, Tognetta e Garcia (2013) apontam ser relevante diferenciar as incivildades e situações de indisciplina das múltiplas violências. Portanto, antes de adentrarmos neste tema especificamente e suas consequências no ambiente escolar, vale diferenciar o significado dos três conceitos levantados relevantes à temática: incivildades, indisciplina e violência.

Tanto a violência como as incivildades e a indisciplina, são forças que interferem nas relações e nas práticas pedagógicas dentro da escola. Moraes, Oliveira e Miranda (2013) explicam que indisciplina e incivildade são termos compreendidos como atos que rompem as regras das práticas educativas e relações humanas, porém ambos se diferem em seu real significado. Define-se como incivildade as microviolências e pequenas agressões cotidianas que acometem o ambiente escolar e que ferem as regras de convivência social, “são atentados cotidianos e recorrentes ao direito de cada um se ver respeitado ou pequenas infrações à ordem estabelecida” (VINHA et al., 2017, p. 96). São exemplos desse tipo de conduta: desordem, indelicadeza, incômodo aos outros, falta de polidez, agressões verbais, falta de boa educação e/ou de gentileza. Abramovay (2006) explica que as microviolências, muitas vezes, são consideradas normais pelos membros da comunidade escolar e podem passar despercebidas. Porém, possuem um impacto importante no estabelecimento de um clima de insegurança e desrespeito.

Quanto à indisciplina, Garcia (2006) a define como situações que disseminam algum tipo de desordem nas relações pedagógicas e que interferem na aprendizagem. Os comportamentos considerados como indisciplinados, ou seja, que vão contra as regras, podem ter origem na falta do sentimento de pertencimento (WREGE, 2017). Entretanto, na perspectiva de muitos docentes, a indisciplina se define em qualquer comportamento inadequado, como desacato, rebeldia, discordância, conversa excessiva, desatenção e questionamentos fora de hora (VINHA et al., 2017).

Já a violência é definida como ato de transgressão contra coisas e ações estabelecidas por uma sociedade como justas e de direito (CHAUÍ, 1998), ou seja “todo ato que implica na ruptura de um nexos social pelo uso da força” (SPOSITO, 1998, p. 3).

Fante (2005, p. 157) conceitua a violência como “todo ato, praticado de forma consciente ou inconsciente, que fere, magoa, constrange ou causa dano a qualquer membro da espécie humana”.

2.2 Violência: contextualizando o fenômeno

Etimologicamente, o termo “violência” vem do latim *vis*, força e significa tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de um ser, todo ato de força contra a espontaneidade, vontade e liberdade de alguém com atos de coerção, constrangimento, tortura e brutalidade, ou até mesmo a violação da natureza de alguém ou alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade. “É um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror” (CHAUÍ, 1998, p. 2).

Porém, a violência não se restringe aos muros da escola. Camacho (2001) ressalta que esse ato se manifesta das mais variadas formas e acomete o mundo contemporâneo em todas as suas instâncias, estando presente em toda a sociedade independente da classe social ou faixa etária, sendo equivocado pensar que ela se vincula apenas à pobreza, aos grandes centros urbanos e aos adultos.

Minayo (2007) destaca a existência de 10 tipos de violência presentes em nossa sociedade que provocam sérias consequências para a vida pessoal e social, exemplificadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Tipos de violências presentes na sociedade

(continua)

TIPOS DE VIOLÊNCIA	DESCRIÇÃO
Violência criminal	Praticada por meio de agressão grave às pessoas, por atentado à sua vida e aos seus bens.
Violência estrutural	Diz respeito às mais diferentes formas de manutenção das desigualdades sociais, culturais, de gênero, etárias e étnicas que produzem a miséria, a fome, e as várias formas de submissão e exploração de umas pessoas pelas outras.

(continuação)

TIPOS DE VIOLÊNCIA	DESCRIÇÃO
Violência institucional	É aquela que se realiza dentro das instituições, sobretudo por meio de suas regras, normas de funcionamento e relações burocráticas e políticas, reproduzindo as estruturas sociais injustas.
Violência interpessoal	Interação que ocorre com prepotência, intimidação, discriminação, raiva, vingança e inveja, produzindo danos morais, psicológicos e físicos, inclusive morte.
Violência intrafamiliar	Diz respeito aos conflitos familiares transformados em intolerância, abusos e opressão.
Violência auto infligida	São os suicídios, as tentativas, as ideias de se matar e as automutilações.
Violência cultural	Se expressa por meio de valores, crenças e práticas, de tal modo repetidos e reproduzidos que se tornam naturalizados.
Violência de gênero	Constitui-se em formas de opressão e de crueldade nas relações entre homens e mulheres, estruturalmente construídas e reproduzidas na cotidianidade.
Violência racial	Discriminação por raça, ocorre principalmente contra a pessoa negra.
Violência contra a pessoa deficiente	Dificuldade em conviver com os diferentes, tendendo a isolar os deficientes físicos e mentais, menosprezá-los, molestá-los e a não lhes dar oportunidade de desenvolver todas as suas potencialidades.

Fonte: Minayo, 2007.

A autora ressalta que a natureza dos atos violentos pode ser reconhecida e expressada em quatro modalidades denominadas de abusos ou maus-tratos, sendo elas de ordem física, psicológica, sexual e negligente. A de ordem física designa o uso da força para produzir lesões, traumas, feridas, dores ou incapacidades em alguém. Costuma ocorrer em todos os ambiente sociais, podendo tornar as vítimas mais medrosas, apáticas e agressivas, causando prejuízo no desempenho escolar. A psicológica inclui agressões verbais ou gestuais com o objetivo de aterrorizar, humilhar e/ou rejeitar a vítima, isolando-a do convívio social e causando danos à sua autoestima. A de ordem sexual diz respeito ao ato que ocorre nas relações hétero ou homossexuais, com o intuito de manipular o indivíduo para obter excitação sexual. Por fim, a negligente se caracteriza pela ausência ou recusa do atendimento necessário a alguém que deveria receber atenção e cuidados. Quando acomete crianças e adolescentes, os mesmos podem desenvolver sintomas de desnutrição, atraso escolar e comportamentos hiperativos (MINAYO, 2007).

Como pudemos observar, trata-se de um fenômeno multifacetado que é tão antigo quanto a própria sociedade e apresenta diferentes vertentes. A seguir, teremos como foco o entendimento das múltiplas violências que acontecem na escola.

2.3 As violências escolares

De acordo com Sposito (1998), a violência nas escolas não constitui um fenômeno recente, muito menos exclusivo à nação brasileira. A autora elucida que países como a França, Argentina e Estados Unidos também sofrem com esses casos em seus ambientes educacionais. Nos últimos anos, esse fenômeno ganhou maior visibilidade tanto por conta do aumento de tais ocorrências, quanto pela maior repercussão midiática (ZECHI, 2008).

Nas últimas décadas, estudos têm mostrado como a violência é capaz de afetar o cotidiano escolar, as práticas pedagógicas e as relações interpessoais em escolas públicas e privadas, tornando-se um desafio a ser superado pelos profissionais da educação (ABRAMOVAY, 2006; DEBARBIEUX, 2002; TOGNETTA et al., 2010).

A violência ressoa no espaço escolar, mas também aparece para além dele. Interage com o clima institucional, com as práticas educacionais, com os comportamentos e com a ligação do jovem à sociedade e à instituição. Portanto, transpõe-se à escola e reflete em outros espaços da vida da criança e do adolescente, bem como nas pessoas ao seu redor.

Na pesquisa realizada por Pereira (2003), a respeito da visão de professores do ensino fundamental sobre a violência nas escolas, constatou-se que os docentes percebem as violências como um fenômeno em expansão, reforçado, essencialmente, pelas desigualdades sociais, influência da mídia e falta de estrutura familiar, gerando consequências diretas no âmbito escolar.

No estudo elaborado por Zechi (2008), foi realizada uma análise bibliográfica acerca dos temas de violência e indisciplina escolar presentes em dissertações e teses, entre os anos de 2000 e 2005. Constatou-se que os conflitos, situações de indisciplina e violência, muitas vezes considerados similares tanto pelos pesquisadores, quanto pela maioria dos docentes, revelam que os problemas de violência escolar são reflexo da violência social, da educação familiar e das mudanças socioeconômicas ocorridas na sociedade e no sistema de ensino.

Em suas diferentes pesquisas, Abramovay (2002; 2006) determina o fenômeno da violência como uma construção social que se dá em meio a processos e interações entre

os sujeitos na escola, indicando a necessidade de reconhecer a singularidade de cada tipo de violência, contextualizando-as nas relações cotidianas e sociais em que acontecem. Além disso, torna-se necessário se atentar aos processos internos e ao modo como os indivíduos podem fomentar conflitos e violências.

Assim consideramos como violência escolar todos os fatos que ocorrem no ambiente escolar entendendo como sistema e espaço físico que causa (atos de agressões e violências) é o local onde se acentuam os problemas individuais. A violência escolar acontece entre a comunidade escolar (PRIOTTO; BONETI, 2008, p. 11117).

Nesse contexto, Sposito (2001) relata a existência de diferentes modalidades de violência, conceituando a violência social e a violência escolar. A autora considera que a violência social pode ser observada na escola e em suas proximidades, sendo decorrente do aumento da criminalidade e do desenvolvimento da violência na sociedade, porém não se trata de uma violência estrita ao ambiente escolar. A última é a categoria que mais preocupa e atemoriza familiares e professores, que regularmente se sentem inseguros para lidar com tais situações que acontecem no âmbito da instituição educativa.

Dessa maneira, a violência escolar pode ser compreendida como uma construção social que se dá em meio as interações entre os sujeitos no ambiente escolar, abrangendo tanto relações externas como internas, especialmente no que se refere às relações sociais entre sujeitos diversos (PRIOTTO; BONETI, 2008).

Quando se fala sobre as múltiplas violências ocorridas na escola, compreende-se não só as situações que acometem os pares, como também as que acontecem entre os membros da comunidades educativa (professores, gestores e funcionários), desses com os alunos e vice e versa, além dos atentados contra a própria instituição, que resultam em depredação do patrimônio escolar. Sposito (1998; 2001) considera que a violência escolar se apresenta dividida em duas modalidades: a primeira se caracteriza por atos de violência dirigidos contra a própria escola, ou seja, atitudes que danificam o patrimônio escolar (a violência contra a escola), enquanto a segunda decorre de um padrão de sociabilidade de relações interpessoais envolvendo alunos e seus pares que podem ou não se enfrentar de forma agressiva (a violência na escola). Abramovay (2006) considera ainda uma terceira modalidade, que se refere às situações geradas pela própria instituição educativa, que podem acarretar em prejuízos aos estudantes, como a falta de professores, diretores e funcionários, problemas de infraestrutura e relações entre professores e alunos que são permeadas em injustiça (a violência da escola). A seguir, descreveremos cada uma delas.

2.3.1 A violência contra a escola

Sposito (2001) elenca no Levantamento Nacional sobre Violência Escolar, publicado em 1998, três situações que ocorriam com maior frequência no ambiente escola: os furtos, as depredações e as agressões físicas entre os alunos e desses com os docentes. A autora ressalta que, no início dos anos 1980, denominava-se como violência escolar as ações contra o patrimônio e ocorrências de invasões, o que resultou em uma demanda maior de segurança nas escolas. Atualmente, considera-se como violência contra a escola atitudes de depredação, arrombamentos e roubos dentro da instituição, realizados pelos estudantes ou pessoas alheias a eles (RISTUM, 2010).

Na perspectiva de Priotto e Boneti (2008), a violência contra a escola se apresenta por meio de atos de vandalismo, incêndios, destruição, roubos ou furtos do patrimônio, como carteiras, cadeiras, cabos de fiação, cabos de telefone, materiais e equipamentos das instituições educativas, entre outros atos relacionados tanto aos membros da escola, como por indivíduos externos à ela.

2.3.2 A violência da escola

A violência da escola se refere a uma violência da própria escola que, na tentativa de lidar com as situações adversas, utiliza-se de sanções expiatórias³ e intervenções violentas que ferem o direito de frequentar espaços que contribuam para o desenvolvimento de pessoas autônomas.

[...]uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modo de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...) (CHARLOT, 2002, p. 435).

Ligada à maneira como se estruturam as relações hierárquicas no sistema educacional, Bordieu (1998) denominou de violência simbólica a modalidade pelo qual professores e alunos são considerados tanto alvos quanto autores, vista como a principal violência promovida pela escola. Segundo o autor, trata-se de uma forma transformada

³ As sanções expiatórias têm como objetivo fazer com que o indivíduo que infringiu uma regra sofra castigos ou punições pelo seu erro. Leva-se em consideração a consequência do ato e não sua real intencionalidade, gerando punições desproporcionais à sua falta (PIAGET, 1932/1994).

de outras formas de poder, que torna a violência existente nas relações de força ignorada ou não reconhecidas como tal. Abramovay (2003) elucida que esta modalidade de violência se constitui em duas vertentes: a verbal que se manifesta por meio de abuso de poder e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridades; e a institucional que se dá com a marginalização e discriminação, práticas utilizadas por instituições diversas que instrumentalizam estratégias de poder.

A violência simbólica é utilizada como forma de dominação, inclusive pelos docentes. Mas, estes também estão sujeitos à isso ao ter que cumprir prazos, programas, preencher formulários, cadernetas, entre outras atividades que visam atender às determinações vindas de superiores sem que o professor tenha participação na sua elaboração. Assim, percebe-se o docente com o duplo papel: o de representante do poder em sala de aula (dominador) e, ao mesmo tempo, o de dominado, tendo que se submeter a regulamentos e exigências estabelecidas burocraticamente (RISTUM, 2010).

Em relação à violência da escola, mostra-se todo tipo de práticas utilizadas pela instituição escolar que prejudicam os seus membros (qualquer um destes) como: os fracassos escolares, falta de interesse em permanecer na escola, o conteúdo alheio aos interesses dos alunos e do mercado de trabalho, os preconceitos (racismo), a desvalorização (tanto da instituição para com o aluno, como do aluno para si mesmo). A indisciplina, a expulsão, a intimidação, o ameaçar - abuso do poder (baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade por parte dos professores, diretores e supervisores exemplo: avaliação, atribuição de notas, entrega do boletim) a marginalização, as discriminações existentes quase que diariamente na escola, onde se destacam como violentas situações que não envolvem a força, mas se caracterizam por ações de força. (PRIOTTO; BONETI, 2008, p. 11120).

Assim, os educadores também acabam impondo aos alunos conteúdos de diversas disciplinas, atividades dentro ou fora da sala de aula, métodos de avaliação, calendários, horários, dentre outras imposições que são aceitas pelos estudantes sem quaisquer questionamentos, devido à crença quase generalizada de que esses aspectos são atribuições da escola ou dos professores. Entretanto, em determinadas situações, os alunos podem se rebelar contra essa violência simbólica, surgindo o confronto que, em geral, é interpretado pelos docentes e outros profissionais como indisciplina, ousadia, falta de educação e falta de respeito (RISTUM, 2010).

Assim, Tognetta (2008) ressalta que uma escola que expõe seus alunos, humilha, impõe, restringe, desrespeita e desencoraja a própria descoberta, tem como resultado maneiras menos democráticas de relações.

2.3.3 A violência na escola

Observa-se que atitudes como ofender, ignorar, ferir, excluir e humilhar sempre estiveram presentes nas instituições educativas, independente da classe social ou do nível de ensino (fundamental ou médio). Abramovay (2006; 2003) aponta que a violência nas escolas é um fenômeno preocupante não só pelos efeitos que resultam sobre aqueles que a praticam, a sofrem e a testemunham, mas também por tirar da escola a sua condição de lugar de prazer, da busca pela interação, conhecimento e aprendizagem.

Apesar de nos anos 1980 a violência ser considerada estritamente como atentados contra a própria escola, no início dos anos 1990 persistiu sob a ideia de depredação de equipamentos e prédios, mas passando a ser observada também no interior da instituição durante os períodos de aula, com foco nas relações sociais estabelecidas nesse ambiente, sob a forma de ameaças a alunos e professores, além de agressões físicas e verbais entre os estudantes (SPOSITO, 1998).

Furlong e Morrison (2000) argumentam a importância de diferenciar a violência *na* escola, considerando o ambiente educativo como espaço onde acontecem atos de agressão, da violência *da* escola, na qual a instituição aparece como um sistema que causa e acentua problemas individuais. Os autores consideram que tal diferenciação permite estabelecer o papel da escola e dos docentes na prevenção dos episódios de violência. Tognetta (2008, p. 11747) ressalta que a violência *na* escola “refere-se às ações agressivas e muitas vezes criminosas, contra a autoridade ou contra os pares (*bullying*) apresentadas por alunos, crianças e adolescentes na escola.”

A violência escolar se expressa em várias modalidades: violência entre alunos, violência de aluno contra professor, da escola e do professor contra o aluno, entre os profissionais da educação, do sistema de ensino contra a escola e o professor, do funcionário contra o aluno, do aluno contra o patrimônio da escola (depredação) e outras (RISTUM, 2010, p. 79).

Estudos realizados pelo Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (UDEMOM), no primeiro semestre de 2003, em escolas públicas e estaduais do estado de São Paulo, indicaram que os principais atos de violência ocorridos nas escolas em 2002 foram: brigas internas envolvendo alunos (78%); desacatos/agressões verbais a professores (73%); depredações no prédio (63%); pichações internas (40%); arrombamentos (33%); danificações a veículos (28%); furtos (27%); explosão de bombas dentro da escola (26%); porte e consumo de bebidas

alcoólicas dentro da escola (20%); tráfico e consumo de drogas dentro da escola (19%); invasão de estranhos (19%); ameaças de morte a alunos, professores, funcionários e direção (16%); incêndios provocados no prédio escolar (9%); tiros contra o prédio escolar (3%) (UDEMO, 2003). Ou seja, observa-se uma prevalência no que diz respeito à violência que acontece na escola envolvendo alunos e estes com seus professores.

Em pesquisa realizada por Ristum (2001), sobre o conceito de violência entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas e privadas de Salvador – BA, observou-se que a violência entre os alunos foi a mais elencada pelas educadoras entrevistadas tanto na escola pública (93,1%), quanto nas particulares (83,3%), superando todas as outras categorias de violência escolar.

Dadas essas especificações, temos como foco, nesta pesquisa, o estudo da violência que acontece *na* escola, mais especificamente, a violência cometida e sofrida pelos estudantes, buscando entender o fator da violência enquanto fenômeno desencadeado por indivíduos dentro da instituição educativa, com atitudes que buscam machucar, ferir e humilhar os pares de maneira física, verbal ou psicológica resultando no *bullying*.

3 BULLYING: COMPREENDENDO O FENÔMENO

“A intolerância, a ausência de parâmetros que orientam a convivência pacífica e a falta de habilidade para resolver os conflitos são algumas das principais dificuldades detectadas no ambiente escolar. Atualmente, a matéria mais difícil da escola não é a matemática ou a biologia; a convivência, para muitos alunos e de todas as séries, talvez seja a matéria mais difícil a ser aprendida.”
(FANTE, 2005)

Dentre as diversas manifestações de conflitos e violência humana mencionadas, enfatiza-se neste trabalho a investigação de uma manifestação de violência que, geralmente, passa despercebida pelos membros da comunidade escolar e também pelas famílias. Além disso, a temática vem ganhando destaque e a atenção da mídia e de muitos pesquisadores: o *bullying*, uma forma de violência que ocorre mundialmente, sendo tão antigo quanto à existência humana e, nos últimos anos, tornou-se um grave problema de saúde pública (FANTE, 2005; KNOENER, 2019; MELLO et al., 2017; TOGNETTA, 2015).

Avilés (2013) declara ser relevante diferenciar os maus-tratos entre iguais de outras formas de violência e também de outros problemas de convivência que acontecem na escola, como a indisciplina, desmotivação e o desinteresse acadêmico. A palavra *bullying* não possui uma tradução literal para o português. Tem sua origem da palavra inglesa “*bull*” que significa “touro”, representando a força física e psicológica do autor da agressão.

O pesquisador e psicólogo sueco Dan Olweus (1993; 1997) da Universidade de Bergen, na Noruega, foi um dos precursores no estudo do fenômeno *bullying* no ambiente escolar. Em 1982, ao observar tendências suicidas entre adolescentes, o autor constatou que a maioria dos jovens que passavam por tais situações havia sofrido algum tipo de maus-tratos por parte de seus colegas da escola. Nessa mesma década, Olweus realizou uma pesquisa envolvendo a participação de mais de 130.000 estudantes noruegueses. Concluiu que aproximadamente 15%, ou um em cada sete estudantes entre 7 e 16 anos, se envolveram em situações de intimidação frequentes, seja como alvo ou como autor. Cerca de 9% foram alvos de agressões, 7% intimidaram outros alunos e 5% estavam envolvidos em situações de *bullying* frequente como alvos, ocorrendo uma vez por semana ou mais. No ano de 1993, o pesquisador publicou a obra *Bullying at School*, descrevendo os resultados de suas investigações, projetos de intervenção e uma relação de sinais que ajudaria a diferenciar o *bullying* dos demais tipos de violência. Concluiu

que, devido às consequências trágicas e danosas ocasionadas à vida dos envolvidos, essa prática era um mal a ser combatido.

Mello et al. (2017) consideram que a prevalência do *bullying* escolar no mundo é grande. Ao analisarem a prática de violência entre escolares, os autores destacam uma pesquisa de extrema relevância envolvendo 79 países, que identificou que aproximadamente 30% dos estudantes relatam casos de vitimização nas escolas. Outro estudo realizado nos Estados Unidos, com uma amostra de 2.948 estudantes do ensino médio, apontou que 8,4% deles haviam praticado algum tipo de agressão contra os colegas. Já na Europa, em países como Itália e Portugal, as taxas de prevalência de alunos envolvidos em situações de *bullying* chegaram a 35% e 27,5%, respectivamente.

Em uma situação caracterizada como *bullying*, há a presença de um autor que impõe a sua autoridade por meio de ameaças físicas e morais, provocando medo no alvo, que é geralmente um indivíduo mais fragilizado, com menor poder de persuasão do que os agressores e que, normalmente, apresenta uma visão empobrecida de si, acreditando ser verdade o que o autor diz sobre ele. Além desses dois protagonistas em situações de intimidação, há também a presença dos espectadores, que assistem à todas as agressões do autor, permanecendo calados ou aprovando as situações de rebaixamento e humilhação, sem se envolverem diretamente (LAPA, 2019). Dessa forma, há uma instituição de poder estabelecida entre os pares, ou seja, é o grupo que legitima a maneira como as relações se caracterizam dentro do espaço de convivência, fortalecendo o poder dos que agredem e exaltando a fragilidade e pouca condição de defesa do alvo.

As primeiras reflexões sobre o assunto no Brasil se iniciaram com os estudos de Fante (2005). Ao pesquisar as relações de crianças e jovens em uma escola do interior do estado de São Paulo, a autora concluiu que 66,92% dos entrevistados sofriam algum tipo de violência neste ambiente, sendo 25,56% classificados como casos de *bullying*.

Considerado por Fante (2005) como um problema mais antigo do que a própria escola, o *bullying* se caracteriza como uma manifestação grave, porém sutil, de violência que se diferencia dos demais tipos de conflitos por apresentar alguns atributos específicos. Sua principal característica é que acontece entre pares, ou seja, entre sujeitos que se encontram no mesmo patamar socialmente atribuído. Logo, trata-se de um tipo de violência que não se restringe ao contexto escolar, podendo ocorrer em qualquer espaço em que aconteça relações paritárias (KNOENER, 2019). Entretanto, sendo a escola um local repleto de oportunidades de convivência e socialização entre os pares, torna-se um espaço em que o fenômeno tem sua maior assiduidade e de onde emana nosso objetivo

principal de discussão. São expressões comuns do fenômeno: agressões físicas, ameaças explícitas ou veladas, comentários maldosos, apelidos depreciativos, xingamentos, difamação, roubo, destruição de pertences e exclusão social (MALDONADO, 2011).

Outra característica determinante do *bullying* se refere às ações agressivas e repetitivas, ou seja, não se trata de brigas e conflitos pontuais ou provocações ocasionais, mas sim condutas assíduas, praticadas por uma ou mais pessoas envolvidas em uma relação de desigualdade de poder, tanto físico como psicológico. Nesse caso, os autores se aproveitam das fragilidades e características mais aparentes em seus pares, que se veem como alguém de menor valor, para maltratá-los e amedrontá-los. Há também uma intenção no ato das agressões cometidas pelo autor que, apesar de compreender as regras de convivência, é carente de sensibilidade moral, causando danos morais e/ou físicos àquele que é agredido.

Destacamos também que a prática de *bullying* ocorre escondida aos olhos das autoridades e sem uma motivação específica, sendo os docentes e familiares os últimos a geralmente ficarem sabendo de tais situações e, em muitos casos, só tomam consciência quando as vítimas revidam com agressão. Salienta-se que as situações de intimidação frequentemente acontecem na presença de um público, visto que os autores necessitam disso para se sentirem como alguém de valor (KNOENER, 2019; LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009; TOGNETTA, 2015; WREGE, 2017).

Além disso, nesses atos há um alvo frágil que, comumente, possui uma visão de si empobrecida e, conforme sofre as agressões, passa concordar com seus agressores, acreditando que merece receber essa violência, ou se sentem extremamente amedrontados, agindo de maneira passiva, não se defendendo ou pedindo ajuda.

É considerado *bullying* quando as ações agressivas são intencionais, repetitivas e realizadas entre pares. O autor escolhe um alvo frágil para agredir, ofender, maltratar, humilhar, sempre diante de um público. Independente do tipo de agressão (física, verbal, psicológica), todas as situações de *bullying* são marcadas pelo desrespeito, já que guardam tanto a intenção do autor em ferir quanto a consequência danosa para a vítima, que se sente humilhada, diminuída, e exposta diante dos outros colegas (TOGNETTA, 2015, p. 9).

Portanto, não se trata de comportamentos pontuais e momentâneos, mas sim de atitudes sistemáticas e repetidas ao longo do tempo, em que prevalece o abuso de poder, podendo abranger tanto ações mais visíveis, como o contato físico, expressões faciais maldosas, gestos pejorativos e xingamento, quanto atitudes mais discretas como espalhar rumores entre o grupo.

Dessa maneira, Zequinão et al. (2016) apontam que as agressões verbais e físicas oriundas das situações de intimidação podem se definir como diretas ou indiretas. As agressões físicas diretas abrangem ataques aos alvos por meio de ações individuais ou em grupo, como tapas, empurrões, roubos e imposição de submissão. Já as agressões verbais diretas envolvem atitudes de insultos em público, xingamentos, provocações, ameaças, apelidos maldosos e comentários racistas, ofensivos ou humilhantes. Por fim, as agressões indiretas se caracterizam pela exclusão social e isolamento dentro do grupo, dificultando as relações do alvo com os pares por conta da disseminação de boatos ou ameaça de outros indivíduos, para que não socializem com aquele que é agredido.

Avilés (2013, p. 40-42) considera que existem múltiplas formas de maus-tratos. Ele elenca dez tipos de intimidação específicos que acometem os pares. Tais situações ultrapassam os muros das escolas, porém, em sua maioria, se iniciam dentro delas.

Quadro 2 – Diferentes formas de maus-tratos elencadas por Avilés Martínez
(continua)

TIPOS DE BULLYING	CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS
<i>Bullying físico</i>	Se utilizam formas físicas de agressão que geram machucados, hematomas, lesões, etc. na integridade física das vítimas; destroços, roubos, rompimentos, desordens ou perda dos pertences pessoais; retenções ou bloqueios físicos à liberdade e o funcionamento escolar de quem sofre.
<i>Bullying verbal</i>	Através da palavra, mensagens faladas ou escritas (insultos, apelidos, fofocas, comentários desqualificadores, ridicularizações, gritos, textos anônimos etc.).
<i>Bullying social</i>	Relações interpessoais e grupais com pretensões de evitar, rejeitar ou isolar a vítima.
<i>Bullying gestual</i>	É o gesto, o olhar, uma careta ou um aceno que transmite o maltrato. Geralmente é acompanhado de outros tipos de <i>bullying</i> .
<i>Bullying mafioso</i>	Quando a forma de maltrato principal se organiza através da coação, da ameaça, da extorsão e da chantagem.
<i>Cyberbullying</i>	Utiliza mensagens sms, páginas da web, gravações ou <i>e-mails</i> para caluniar ou maltratar. Participa dos aspectos do <i>bullying</i> verbal com o diferencial de que os agressores estão ocultos.
<i>Bullying sexual</i>	Utilização de conteúdos sexuais (toques, palavras, gestos, insinuações etc.) para causar danos às vítimas.

(continuação)

TIPOS DE BULLYING	CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS
<i>Bullying</i> racista	Quando o domínio sobre o outro se instaura a partir de agressões ou insultos racistas. Geralmente são os sujeitos de outras etnias ou minorias que costumam sofrer esse tipo de maltrato.
<i>Bullying</i> homofóbico	Ridicularização sistemática e cruel guiada pela orientação ou identidade sexual do indivíduo, ocorre isoladamente ou perante o grupo.
<i>Bullying</i> dirigido a alunos com necessidades educativas especiais	O maltrato acontece mediante a falta de capacidade do sujeito no desenvolvimento pedagógico.

Fonte: AVILÉS, 2013.

As pesquisas apontam diversos fatores que podem estar relacionados às ocorrências de *bullying*. Knoener (2019) ressalta que o contexto familiar é um fator que pode influenciar nas práticas de disseminação ou combate ao *bullying*, uma vez que é nesse ambiente onde se instauram as primeiras formas de relacionamento interpessoal. A estrutura da família, os estilos de educação e de disciplina, além das relações ali instauradas são aspectos que podem se tornar fatores protetores ou de risco para que o sujeito venha a ser um alvo ou autor de *bullying*. Em estudo realizado por Olweus (1998 *apud* Knoener, 2019), considera-se alguns fatores da relação parental como desencadeadores de reações agressivas como: a atitude emocional da família nos anos iniciais da criança, o grau de permissividade e os métodos de afirmação da autoridade. Assim, considera que atitudes negativas da família, como falta de afeto e dedicação, comportamentos excessivamente permissivos, punições físicas e emocionais aumentam o risco da criança se tornar mais agressiva com os demais. Baldry (2003), em seu estudo sobre a correlação entre a intimidação nas escolas e exposição à violência doméstica, verificou que as causas de *bullying* são múltiplas e estão relacionadas não só ao indivíduo, mas também ao ambiente sócio familiar. Constatou em sua pesquisa que os jovens expostos à violência doméstica apresentavam uma probabilidade significativamente maior de intimidar os outros, do que aqueles que não estão expostos à violência no âmbito familiar.

Entretanto, não podemos pensar na família como única responsável pela formação da personalidade e do desenvolvimento moral do indivíduo. Apesar da família ser a

primeira instância de socialização da criança, a instituição educativa também é grande responsável pelo desenvolvimento do indivíduo. Portanto, se os fatores escolares são negativos, como a utilização de metodologias não cooperativas, disciplinas autoritárias e punitivas, regras estabelecidas de forma autocrática, falta de comunicação, de respeito e de confiança nas relações, criam-se condições necessárias para que as agressões ocorram de maneira sistemática no ambiente escolar (LAPA, 2019). Assim, Licciardi et al. (2011) ressaltam que os educadores desempenham um papel essencial na vida dos alunos, sendo também responsáveis por sua formação moral e afetiva, não devendo a escola assumir uma educação exclusivamente acadêmica e conteudista, mas integrar também, em seu currículo, uma educação da afetividade.

Outro fator que pode estar relacionado às ocorrências de *bullying* no ambiente escolar se refere aos fatores grupais, nos quais surge a popularidade dos grupos, a busca por *status* e reconhecimento, o sentimento de pertencimento e o desejo de transgredir normas. Além disso, há influência de alguns fatores pessoais, como a aprendizagem de condutas submissas ou violentas, as experiências prévias de maus-tratos, dificuldades em se relacionar, os traços físicos e a orientação sexual.

Smith (2013) atenta também para os alunos com necessidades educativas especiais e os que possuem algum tipo de deficiência como também sendo fatores de risco para a ocorrência de situações de *bullying*. O autor considera que as crianças com necessidades educacionais especiais estão mais expostas aos riscos de sofrer com uma situação de intimidação sistemática.

Em estudo realizado por Silva (2018) sobre *bullying* em jovens com superdotação no ambiente escolar, o autor analisou as interfaces entre o *bullying* e a superdotação, por meio de entrevistas gravadas com estudantes já identificados com altas habilidades e que frequentavam o CEDET (Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento). Concluiu que esta relação pode ser oriunda das características que um superdotado pode apresentar (por conta de sua superdotação que o diferencia dos demais colegas).

Nesse contexto consideramos de suma relevância destacar a Lei nº 13.185, homologada em 6 de novembro de 2015, pela então presidente Dilma Rousseff, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, a chamada “Lei *antibullying*” (Anexo A), obrigando os estabelecimentos de ensino a “assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*)”. Além disso, a legislação destaca ainda os objetivos deste programa, como “capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão,

prevenção, orientação e solução do problema” e “promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua”, dentre outras importantes metas e objetivos.

Outro documento que vale a pena ser apontado, refere-se ao Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (BRASIL, 2010b), que em sua 8ª Diretriz determina como ação pragmática a implantação do Sistema Nacional de Registro de Ocorrência de Violência Escolar, incluindo as práticas de violência gratuita e reiterada entre estudantes (*bullying*), adotando formulário unificado de registro a ser utilizado por todas as escolas, além do desenvolvimento e estímulo de ações de enfrentamento ao *bullying* e ao *cyberbullying*.

A seguir, explicaremos de maneira mais aprofundada as características daqueles que estão envolvidos em casos de violência sistemática e intencional: o autores, os alvos e os espectadores.

3.1 Os protagonistas do *bullying*: autores, alvo e espectadores

Sabemos que as situações de intimidação caracterizadas como *bullying* ocorrem em contextos interacionais dinâmicos, assim como na escola, envolvendo crianças e jovens de diferentes maneiras, fazendo com que estes assumam diferentes papéis em relação à postura adotada perante à essa prática de violência. Desse modo, ressaltaremos algumas características dos principais envolvidos nestas situações: os autores, os alvos e os espectadores.

Consideramos importante destacar que optamos por utilizar os termos “autor” para quem pratica e “alvo” para quem sofre *bullying*, e não “agressor” e “vítima” como muitas pesquisas propõem. Tal escolha se baseia na perspectiva de Tognetta e Vinha (2008) que justificam a utilização desses termos na tentativa de evitar preconceitos por parte da equipe que lida com essa forma de violência, uma vez que pensar em “vítimas” nos leva a considera-las como fracas e as únicas que precisam de ajuda. Da mesma maneira, os “agressores” podem ser considerados malfeitores e merecedores de castigos e punições (o que não quer dizer que suas ações não precisem de intervenção). Já “espectadores” é o termo utilizado para se referir ao público que assiste essa forma de violência assumindo uma postura ativa ao incentivar tal tipo de violência, ou uma postura passiva sem se manifestar sobre o que presencia.

Embora, numa análise preliminar, o *bullying* possa parecer danoso apenas para os alvos das constantes agressões, é importante evidenciar que todos os envolvidos sofrem

consequências nocivas, tanto na convivência atual com os pares, quanto em sua vida futura (KNOENER, 2019).

De acordo com a tradução literal do termo *bullying*, o autor das ações agressivas é visto como um “valentão”, pois nas situações de intimidação parece ter o controle da situação, sabe o que quer e o que fazer para consegui-lo, nem que para isso precise denegrir o seu par ou manipular alguma situação. Segundo seus estudos, Lapa (2019) aponta que os autores possuem dificuldades em se adaptar à escola e de obedecer regras, o que nos faz pensar que o fato de agirem mal é entendido por eles, ainda que inconscientemente, como única possibilidade de lidar com os problemas relacionais que enfrentam com os colegas. De outra forma, trata-se de indivíduos que possuem maiores habilidades de liderança e maior prestígio social. Pesquisas também ressaltam que os autores de *bullying* tendem a usar a agressão contra seus pares como forma de aumentar sua posição social (FANTE, 2005; LAPA, 2019; TOGNETTA, 2015; WREGE, 2017).

Do ponto de vista da psicologia moral, os autores de práticas de *bullying* apresentam uma hierarquia de valores invertida (TOGNETTA; BOZZA, 2011), ou seja, priorizam o poder e a força física, deixando em segundo plano valores morais, como a convivência, o respeito mútuo e a generosidade. Além de tudo, carecem de sensibilidade moral, não conseguem ter um olhar atento para perceber, comover-se e identificar os sentimentos do outro. Assim, os atos de violência direcionados àqueles que não se enquadram nos contra valores priorizados pelo autor, são vistos como naturais.

Relembramos também a questão da intencionalidade, pois os autores sabem como ferir o alvo, sentindo-se motivados pela busca de poder e *status* diante do grupo. Por esse motivo, têm a necessidade que seus pares assistam e estejam cientes de suas agressões, que normalmente acontecem na presença de um público e, na ausência deste, fazem questão de garantir que todos saibam a forma como agrediu e violentou o alvo, sentindo-se fortalecido e valorizado com tal atitude.

Tognetta, Avilés e Rosário (2016) apontam que os autores de *bullying* possuem representações de si menos éticas, o que explica a ausência ou existência mínima de sentimentos de vergonha e culpa, menosprezando o sentimento dos alvos e, muitas vezes, atribuindo à eles a culpa pelas agressões. Trata-se de características explícitas de um indivíduo heterônomo. Assim, considera-se que, para além das intervenções punitivas, os autores necessitam de um olhar atento à sua formação, para que os mesmos tenham a oportunidade de se sensibilizarem com aqueles que sofrem.

Já o alvo, é visto frequentemente como um indivíduo que possui alguma característica que se sobressai aos olhos dos demais como, por exemplo, estar acima do peso, estar muito magro, usar óculos, ser homossexual, possuir alguma deficiência, ser um bom aluno, entre outros. Em geral, tais características são pouco valorizadas socialmente ou são motivos para os tornar vítimas de preconceito (WREGE, 2017). Assim, o alvo se vê como alguém de menor valor, acreditando que tudo o que o autor diz sobre ele é verdade, sentindo-se vulnerável, tendo dificuldades em comunicar a alguém as atrocidades que sofre. Além desses alvos passivos, alguns deles são, ao mesmo tempo, vítimas e autores pois tendem a agir impulsivamente, com ações pouco assertivas. Alguns chegam a apresentar ações violentas com o objetivo de serem aceitos no grupo (KNOENER, 2019; TOGNETTA; AVILÉS; ROSÁRIO, 2016).

Ao contrário de seus agressores, os alvos tendem a construir relacionamentos empobrecidos com seus pares, possuem dificuldade em fazer amigos, apresentando níveis mais elevados de solidão. Além disso, estão mais propensos a terem taxas elevadas sofrimento psicológico e comportamentos suicidas, possuindo uma imagem de si empobrecida e, conseqüentemente, baixa autoestima, sendo, muitas vezes, controlados pelo ambiente externo (LAPA, 2019).

Além disso, ser alvo está associado tanto a efeitos aversivos a curto e longo prazo, quanto aos aspectos sociais e emocionais, causando aos alvos sentimentos de desânimo, tristeza, humilhação, perda da confiança, além de influenciar a concentração e aprendizado (BILGIÇ; YURTAL, 2009; TOGNETTA et al., 2010). Por outro lado, ser autor de *bullying* está ligado à percepção negativa do relacionamento entre alunos e professores e dos itens relativos às regras da escola, o que faz com que o indivíduo sinta que a escola não é um bom lugar para estar (WREGE, 2017).

Vítimas de *bullying*, mesmo que temporariamente, não têm forças para lutar contra o que sofrem porque se veem também diferentes. Têm uma imagem de si empobrecida, que parece corresponder àquela apontada por seus agressores (TOGNETTA, 2015, p. 20).

Fante (2005) considera que as consequências para as vítimas de *bullying* são graves e abrangentes, podendo causar falta de interesse pela escola, dificuldades de aprendizagem, rendimento escolar abaixo da média e evasão escolar. Emocionalmente, o alvo pode apresentar baixa autoestima, transtornos psicológicos e depressão. A autora

aponta ainda que a não superação dos traumas é capaz de gerar sentimentos negativos e pensamentos de vingança que, muitas vezes, repercutem de forma desastrosa.

Atualmente, após grandes avanços e descobertas nas pesquisas sobre o fenômeno *bullying*, maior atenção tem sido dada a um grupo que, mesmo não estando envolvido diretamente nas situações de agressão, presencia os casos de intimidação, influenciando negativamente o desenrolar da situação: os espectadores. Constituem-se em um grupo de indivíduos que assiste às agressões apoiando o autor seja de forma ativa, incentivando e rindo, ou de forma passiva, não demonstrando nenhuma reação sobre os atos cruéis aos quais seus colegas estão expostos. Diversos deles, ao validar os atos de agressão por meio de atitudes como risos, aplausos e gestos similares, reforçam as atitudes dos autores, que se sentem valorizados.

Salmivalli (2014) destaca que nem sempre os espectadores têm consciência das consequências danosas que suas atitudes podem gerar ao alvo. Outros, porém, podem até ajudar o autor no ato das agressões, não deixando que o alvo escape durante os episódios, ou mesmo o levando até o agressor. Há também àqueles que assistem às intimidações de forma silenciosa, acreditando que não é de sua responsabilidade tomar alguma atitude, ou possuem medo de se tornarem a próxima vítima caso busquem ajuda. Assim, não se dão conta de que não ter atitude diante do *bullying* pode ser um reforçador do comportamento violento.

Maldonado (2011) enfatiza, entretanto, que não se trata de três grupos estanques, pois muitos autores são ou já foram vítimas. Há vítimas que também atacam e atacam a raiva dos agressores e há autores e vítimas que agem como espectadores, não sendo favorável, portanto, considerar a vítima como totalmente frágil e nem o agressor como o superior, visto que todos possuem suas fragilidades, competências e vulnerabilidades.

Fante (2005) ressalta que pesquisadores de todo o mundo tem se atentado para o fenômeno *bullying*, apontando aspectos preocupantes quanto ao seu crescimento e, principalmente, por envolver os primeiros anos de escolarização. A autora salienta ainda que calcula-se que em torno de 5% a 35% das crianças em idade escolar estão envolvidas, de alguma maneira, em condutas agressivas na escola, portando-se como vítimas ou agressoras.

3.2 *Cyberbullying*: a violência virtual

Com o rápido desenvolvimento da tecnologia, as relações entre as pessoas têm se tornado cada vez mais virtuais. Com isso, uma das formas mais agressivas de *bullying* vem se manifestando e ganhando maior espaço na vida de meninos e meninas: o *cyberbullying* ou *bullying* virtual. Trata-se de uma extensão do *bullying* que, em tempos pós-modernos, ocorre por meio de humilhações e agressões no ambiente virtual, disseminando-se por meio de ferramentas tecnológicas e mídias eletrônicas, como celulares, filmadoras, máquinas fotográficas, internet e seus recursos como *e-mails*, sites e vídeos (SILVA, 2010). Atualmente, é comum os jovens possuírem um aparelho celular em mãos com acesso ilimitado à internet. Portanto, indivíduos com intenções maliciosas encontram grande facilidade para agredir o alvo (TOGNETTA, BOZZA, 2012).

Tal forma de violência ultrapassa os muros da escola e do espaço familiar, expondo às vítimas a uma difamação pública, causando sofrimento e humilhação, visto que a propagação do conteúdo no meio digital é praticamente instantânea. Além disso, no ambiente virtual, os praticantes desse tipo de violência se valem, muitas vezes, do anonimato, para atingirem a vítima de forma cruel (SILVA, 2010). As peculiaridades dos meios digitais, tido como um ambiente de muita liberdade, podem ser vistas como não inibidoras das atitudes de violência virtual.

Avilés (2013) considera o *cyberbullying* como sendo agressões abusivas realizadas por dispositivos tecnológicos, em espaços virtuais, com a finalidade de prejudicar um ou mais indivíduos. Trata-se de uma violência entre iguais resultante de uma má utilização das novas tecnologias. O autor do *cyberbullying* se aproveita do anonimato e redução de elementos socioemocionais existentes nos espaços virtuais, para atingir um número incontável de espectadores.

No *bullying* o agressor pode observar ao vivo a cores as reações da vítima; no *cyberbullying*, apenas imagina e, com frequência, não consegue relacionar a crueldade de seus ataques com a repercussão na vida de quem está sofrendo tamanha perseguição, apesar de sentir prazer em provocar sofrimento. Quando perguntados por que agem dessa forma, muitos agressores dizem que foi só uma brincadeira ou simplesmente que não sabem por que fizeram isso. Porém, sustentados pela crença de que poderão permanecer no anonimato, os autores perdem os freios morais, se desinibem de tal forma que fazem agressões muito mais pesadas do que ousariam fazer cara a cara com a vítima (MALDONADO, 2011, p. 64).

Avilés (2013) e Willard (2007) ressaltam a existência de diferentes práticas de *cyber* agressão, sendo elas: *flaming* – discussão *online* direta utilizando mensagens eletrônicas com linguagem vulgar; *harassment* (assédio) – envio repetido de insultos, mensagens ofensivas e grosseiras; *denigration* (difamação) – disseminação de conteúdos cruéis e rumores com o objetivo de prejudicar a reputação de alguém; *impersonation* (identidade falsa) – invadir a conta de alguém, se passar por outra pessoa disseminando informações e imagens difamatórias que prejudique ou coloque o alvo em perigo; *outing and trickery* – compartilhar *online* os segredos, informações ou imagens privadas de alguém, normalmente após enganar o alvo, que acaba liberando tais informações; *exclusion* (exclusão) – exclusão intencional do alvo de um grupo de amigos *online*; *cyberstalking* – consiste no envio repetido de mensagens ameaçadoras e intimidadoras fazendo com que a pessoa violentada tema pela sua segurança; *sexting* (sextorsão) – ameaças de divulgação de imagens íntimas do alvo, obrigando-o a fazer algo, ou com o objetivo de vingança, humilhação ou extorsão financeira; *happy slapping* – gravação e divulgação de brigas e agressões por meio de vídeos que expõem brigas e/ou situações de violência buscando danificar e humilhar as vítimas física e socialmente.

Percebe-se que crianças e jovens podem ser facilmente submetidos a violações de seus direitos no âmbito virtual, perdendo o direito à privacidade e à proteção, devido a propagação de conteúdos e informações prejudiciais e danosas. Embora compartilhe a maioria das características do *bullying*, o *cyberbullying* é um tipo de violência que pode gerar consequências de maior alcance, provocando um prejuízo emocional gravíssimo, levando os alvos a se sentirem ansiosos, depressivos, com dificuldades sociais, pensamentos suicidas, dentre outros (WREGE, 2017).

Uma de suas especificidades mais danosas, refere-se ao fato de o *cyberbullying* ultrapassar as barreiras do espaço real, pessoal e físico, transcendendo para o espaço virtual. Sendo assim, o número de espectadores se torna incalculável e os mesmos passam a exercer função semelhante à dos agressores, por meio de mensagens e comentários publicados em um domínio virtual, que é disponibilizado não só a conhecidos, como também a estranhos. Além disso, o *cyberbullying* é um fenômeno mais difícil de ser detectado, pois é menos visível e os danos causados não são físicos, mas emocionais e psicológicos, além de que os autores podem permanecer anônimos ou dissimular a sua identidade, realizando ações que na vida real seriam repensadas pelo receio de serem vistos por uma autoridade e sofrerem possíveis consequências pelos seus atos. Essa relação gera, assim, um sentimento de impunidade ao agressor e de fragilidade e

inferioridade nas vítimas (KNOENER, 2019). Nesse tipo de violência, um único ato agressivo exposto na internet pode repercutir por toda a vida de uma pessoa, causando humilhação recorrente e interminável, uma vez que pode ser reproduzido e lido por várias pessoas diversas vezes. Assim, o que caracteriza a repetição deste ato é a sua permanência e audiência (WREGGE, 2017).

Em uma investigação realizada pela Organização Não Governamental *Plan International* (2010), com cinco mil estudantes brasileiros de 10 a 14 anos, sobre a incidência de *bullying* e *cyberbullying* nas escolas brasileiras, os resultados indicaram que 17% dos participantes já haviam sido alvo de *cyberbullying*, sendo 13% destes insultados pelo celular e 87% por textos e imagens enviados por meio das redes sociais e *e-mails*.

Caetano et al. (2017) analisaram em seus estudos os motivos das agressões virtuais, na perspectiva de jovens portugueses. Para tanto, os autores aplicaram um questionário para 3.525 estudantes, com idades entre 10 e 23 anos, de 23 agrupamentos de escolas situadas nas regiões norte, centro e sul de Portugal. O objetivo foi compreender a incidência dessa prática de violência e analisar os processos associados à mesma. No que se refere às experiências dos jovens em situações de intimidação virtual, 138 participantes (3,9%) reconheceram estar envolvidos como autores, no último ano, por meio das práticas de ofensas, difamações, ameaças e perseguições. Outros 267 estudantes (7,6%) apontaram terem sido vítimas do *cyberbullying*. Dentre as razões apontadas pelos agressores para tais manifestações de violência, sobressaíram-se motivos egocêntricos relacionados com brincadeiras (34,1%), diversão (28,8%) e “fuga do tédio”, apontando que praticavam o *cyberbullying* por não terem nada para fazer (17,4%) ou estarem aborrecidos (15,9%). Também, justificavam essa prática por não gostarem da vítima (22,7%) ou por rompimento de relações de amizade (17,4%). Ademais, questões morais também estavam envolvidas nos motivos das agressões, como vingança (21,2%), retaliação diante de uma agressão anterior (14,4%) e falta de respeito (13,6%). Do mesmo modo, foram elencados conflitos resultantes de sentimento de superioridade (3,8%) e divergência de opiniões (10,6%). Na percepção das vítimas quanto ao motivo da ocorrência de tais agressões, foi apontado que as situações de *cyberbullying* ocorrem devido à motivos relacionais como inveja (39,4%), ciúme (28,3%), falta de respeito (25,3%) e imaturidade (34,2%). Os autores concluíram, portanto, que os estudantes, em função do papel desempenhado como vítimas ou agressores, possuem percepções diferentes dos motivos do que ocasionam o *cyberbullying*. As vítimas enfatizam motivos

instrumentais (inveja, ciúme, imaturidade e falta de respeito), enquanto os agressores apontam motivos reativos (vingança, diversão, brincadeira e fuga do tédio).

O estudo realizado por Tognetta e Bozza (2012), teve o objetivo de investigar as características de ações violentas e os sentimentos dos envolvidos em situações de *cyberbullying*, por meio de um questionário escrito. Participaram desse estudo 63 jovens, entre 13 e 15 anos, estudantes de duas escolas públicas de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Os resultados encontrados indicam que, quando questionados sobre o envolvimento em situações de violência na internet, 40% indicaram já terem sido vítimas de intimidação por meio das redes sociais, 16% alegaram já terem intimidado alguém e 44% disseram conhecer alguém que já tenha sido vítima de situações de *cyberbullying*. Os resultados apontaram também uma relação entre o fato de serem autores de *cyberbullying* e não integrarem valores morais como a justiça, a generosidade, a tolerância e a convivência. As pesquisadoras constataram uma possível correspondência entre tal envolvimento e as representações que os sujeitos têm de si.

Em 2015, a Intel Security (PESQUISA..., 2015) realizou uma pesquisa com 507 estudantes brasileiros, em idade escolar entre 8 e 16 anos. Os resultados indicaram que 66% dos indivíduos já haviam presenciado casos de agressão nas mídias sociais. Cerca de 21% afirmaram já terem sofrido *cyberbullying*, sendo a maioria dos alvos estudantes entre 13 e 16 anos. Entre os atos de violência considerados como *cyberbullying* realizados nas redes sociais por 24% dos entrevistados, 14% admitiram falar mal de uma pessoa para outra, 13% alegaram tirar sarro da aparência de alguém, 7% marcaram pessoas em fotos vexatórias, 3% ameaçaram alguém e assumiram zombar da sexualidade de outros e, por fim, 2% consideraram já terem postado fotos e informações intencionais sobre eventos em que um colega foi excluído. Os participantes da pesquisa justificaram tais comportamentos baseados em três principais motivos: defesa, porque a pessoa agredida havia os tratado mal (36%); por não gostar da pessoa (24%); e para acompanhar outras pessoas que já estavam praticando o *cyberbullying*.

Os dados de tais pesquisas nos confirmam, portanto, que o *cyberbullying* é uma conduta que se encontra cada vez mais presente na vida dos jovens. Além disso, observa-se que os índices que indicam envolvimento em situações de *cyberbullying* são maiores quando comparadas ao *bullying* presencial, visto que as características próprias desse tipo de violência, como o anonimato e a ausência imediata de consequências, tornam possível a presença de agressores que, provavelmente, não participariam de uma agressão presencial.

Apesar dessa prática de violência transcender os muros da escola, é nesse ambiente que suas repercussões são refletidas, devido ao fácil acesso das tecnologias contemporâneas pelos jovens, como a internet e o uso do aparelho celular consentido ou não dentro do ambiente escolar. Tognetta e Bozza (2012) reiteram, entretanto, que o aumento de casos violentos entre jovens na pós modernidade, não se justifica pelo uso das tecnologias em sala de aula e, a ideia de as proibir não resolveria o problema em questão. É necessário a prevalência de um ambiente que favoreça o respeito mútuo e a cooperação necessários ao desenvolvimento moral e autônomo de meninos e meninas.

Embora tratamos sobre jovens que são nativos digitais, ou seja, nasceram e cresceram com as tecnologias digitais presentes em seu cotidiano, em um contexto em que as mesmas avançam de maneira cada vez mais rápida, não significa que estes indivíduos estejam preparados para conviver no ambiente virtual, de modo respeitoso e seguro. Muitos, mesmo tendo domínio de algumas ferramentas tecnológicas, desconhecem os mecanismos de segurança e proteção das informações pessoais na internet (KNOENER, 2019) e deixam de lado a prática de valores como o respeito mútuo, cooperação e convivência.

3.3 *Bullying* versus Assédio Moral

Como ressaltamos ao longo desse capítulo, o *bullying* é um fenômeno que se difere dos demais tipos de violência por possuir algumas características específicas. Portanto, não se pode afirmar que todas as formas de maus-tratos (ainda que violentos e desumanos) sejam considerados *bullying* (TOGNETTA, 2015).

Para ser considerada *bullying*, a agressão deve ocorrer entre pares e que, apesar do fenômeno ser caracterizado como uma agressão, nem toda a agressão é classificada como *bullying*. Para ser dada como tal, a agressão física ou moral deve apresentar quatro características: intenção do autor em ferir o alvo; repetição da agressão; presença de público espectador; e concordância do alvo com relação à ofensa (ZEQUINÃO et al., 2016, p. 183).

O termo é utilizado, portanto, para caracterizar as relações em que há violência entre crianças, adolescentes ou adultos que tenham o mesmo poder instituído de agir e que não tenham diferenças quanto à autoridade (TOGNETTA, 2015), muitas vezes confundido com o assédio moral.

Como um subconjunto do conceito de violência nas escolas, o assédio pode ser definido como danos físicos ou psicológicos causados a um indivíduo pelas ações de outro (DELEFOSSE, 2018). Por possuir algumas características semelhantes ao *bullying*, é comum encontrarmos notícias e artigos científicos abordando ambos os termos como sinônimos. A maior semelhança que podemos observar nessas duas formas de violência é que ambas causam um sentimento de inferioridade e submissão no alvo. Porém, há um considerável aspecto que diferencia ambas as práticas, visto que, no *bullying*, o autor comete suas ações diante de um público que exalta suas atitudes, mesmo com sua inação. Já o assédio moral costuma dar-se por ações mais discretas e em circunstâncias quase que encobertas, passando despercebido pela maioria das pessoas (MARTINS, 2006).

De acordo com Knoener (2019), o assédio moral se caracteriza pelo descumprimento das regras do trato social, essenciais ao bom convívio entre as pessoas, estando muitos estudos sobre esse tema relacionados à análise de relações trabalhistas. Trata-se de um tipo de violência que se manifesta dentro do ambiente ocupacional, no contexto das relações sociais e de trabalho e que intercorrem em condições de diferença hierárquica.

Martins (2006) explica que tal nomenclatura foi adotada no Brasil a partir do Projeto de Lei sobre Assédio Moral, da Câmara Municipal de São Paulo, que dispõe sobre a aplicação de penalidade na prática desse comportamento. O autor define que o assédio moral consiste em estratégias de terror manifestadas no ambiente de trabalho, por meio de comunicação hostil e antiética direcionada a um ou mais indivíduos, fazendo com que a vítima se reprima. Consiste, portanto, em uma prática que acompanha as relações de trabalho desde seus primórdios, cometida por meio de maus-tratos, abusos e humilhações. Tais condutas interferem na vida do indivíduo de modo direto, comprometendo sua dignidade, suas relações afetivas e sociais e ocasionam danos à saúde física e mental.

Além de atos coercitivos, o assédio moral se constitui também por condutas que envolvem palavras de desprezo, depreciação e até mesmo gestos sutis. A vítima geralmente percebe o decréscimo da qualidade nas relações, mas se sente impotente diante dos meios utilizados pelo agressor para desqualificá-la, trazendo consequências ao seu meio de trabalho, como o isolamento e indução ao erro. O assédio pode ser encontrado em todos os grupos sociais em que a rivalidade se instala, inclusive nas escolas e nas universidades (LOPES; DINIZ, 2004).

Em suma, as definições de assédio variam em função do contexto em que estão inseridas. No domínio científico, Delefosse (2018) indica que a maioria das definições

estão embasadas em três características principais: a repetitividade, a malícia e o desequilíbrio de poder entre os protagonistas.

Na perspectiva da psicologia moral, as práticas de intimidação sistemática que acontecem entre os pares não são denominadas como assédio moral e sim como *bullying*. Desse modo, na escola, as relações violentas que acontecem entre alunos e professores ou entre alunos e funcionários, encaixam-se na perspectiva de assédio moral.

Nesse ambiente, quando portadores de maior autoridade, como professores ou funcionários, abusam de seu poder humilhando e oprimindo os alunos que estão sob sua responsabilidade, caracteriza-se o assédio, sendo habitual a ocorrência numa direção descendente, ou seja, do docente para o estudante. Da mesma maneira, as agressões podem partir dos alunos para os professores, os quais se utilizam de comportamentos como desrespeito, sarcasmos e perturbações em sala de aula (KNOENER, 2019).

Portanto, quando um professor humilha ou apelida uma criança de algo que a faça sentir envergonhada, está cometendo uma violência à sua intimidade, da mesma maneira que situações em que professores se queixam de ameaças, palavrões ou até mesmo agressões físicas e morais que vêm de seus alunos. Ainda que se enquadrem como práticas de violência, mas por não ocorrerem entre pares, não são caracterizadas como *bullying* e sim como situações de assédio moral (TOGNETTA, 2015).

Assim como em situações de *bullying*, Delefosse (2018) indica que os agentes escolares envolvidos em situações de assédio, apresentam uma experiência escolar negativa. A percepção desse ambiente será responsável, portanto, pela manutenção de um clima escolar positivo ou negativo.

Com o objetivo de evidenciar as características semelhantes e distintas entre tais práticas de violência a partir da perspectiva teórica adotada, destacamos, no quadro 3, elaborado por Knoener (2019), a comparação das duas formas de violência.

Quadro 3 – *Bullying* e assédio moral: Similaridades e diferenças (Perspectiva Psicológica)

<i>BULLYING</i>	ASSÉDIO MORAL
Causa humilhação e sentimento de inferioridade no alvo.	Causa humilhação e sentimento de inferioridade no alvo.
Afeta as representações que o sujeito tem de si.	Afeta as representações que o sujeito tem de si.
O <i>bullying</i> tem necessidade de cometer suas ações diante de um público que, muitas vezes, aquiesce as ações, ainda que com seu silêncio e inação. Portanto, as ofensas ocorrem de forma mais aberta, podendo ser contempladas pela coletividade dos pares (embora longe da autoridade).	Costuma caracterizar-se por ações mais tênues e em circunstâncias quase que encobertas. As agressões normalmente ocorrem de forma discreta. Pode passar despercebido pela maioria das pessoas porque o autor das agressões não tem a necessidade de ser visto pelos outros para garantir o poder (o poder já está garantido na hierarquia institucional).
Ocorre o desequilíbrio de poder entre pares. Não há hierarquia de poder instituído.	Praticado por um agente em condições favoráveis. Diferença hierárquica de poder instituído sobre o seu alvo.

Fonte: KNOENER, 2019.

Dadas as especificidades dos dois tipos de violência destacados, consideramos o quanto a falta de adesão a valores morais é prejudicial nas relações entre os indivíduos. Assim, é possível pensarmos o *bullying* e o assédio moral como problemas morais que surgem quando valores como o respeito, a generosidade e a convivência são deixados de lado.

4 O CLIMA ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES COM AS SITUAÇÕES DE INTIMIDAÇÃO NA ESCOLA

De acordo com Bica (2000 *apud* COSTA, 2010) a palavra “clima” se originou da palavra grega *klima*, que tem como significado “inclinação de um ponto da terra em relação ao sol”. O termo está relacionado, portanto, a um conjunto de circunstâncias atmosféricas e meteorológicas. Figurativamente, é utilizado para designar a atmosfera moral de um ambiente. Pavaneli (2018) acentua que o termo foi utilizado em 1964 por Gellerman no campo da psicologia do trabalho, ganhando visibilidade em áreas como a educação.

O clima aparece em diversos contextos nos quais um grupo de indivíduos se relacionam, sendo nas empresas, nas relações familiares e, inclusive, nas escolas. Nas empresas, está associado à questões de motivação e trabalho em equipe. Já nas escolas está relacionado às questões de violência, convivência, relacionamentos interpessoais, infraestrutura, desempenho acadêmico, entre outros fatores (PAVANELI, 2018).

As investigações a respeito desse tema não são recentes e, internacionalmente, já vem sendo explorado há décadas. Porém, o clima escolar é ainda pouco estudado no Brasil e vem ganhando espaço em pesquisas atuais como Melo (2017), Moro (2018), Pavaneli (2018), Peressinoto (2014), Vinha et al. (2016), Vinha, Moraes e Moro (2017), Wrege (2017) e, de acordo com tais autores, entende-se por clima escolar o conjunto de percepções que diferentes grupos de atores sociais têm em relação à instituição ao qual estão inseridos. Refere-se à produtividade, qualidade das relações e conhecimentos ali trabalhados, além de determinar os valores, atitudes e sentimentos compartilhados entre docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e família, além da sensação de pertencimento e responsabilidade com a escola. O clima escolar permite conhecer os aspectos de natureza moral que permeiam as relações na escola, sendo considerando, portanto, um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma instituição educativa. Ele influencia na dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela. Desse modo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Compreendemos o clima escolar como o conjunto de percepções em relação à instituição de ensino que, em geral, descortina os fatores relacionados à organização, às estruturas pedagógica e administrativa, além das relações humanas que ocorrem no espaço escolar (VINHA et al., 2016, p. 101).

Por se tratar da qualidade das relações e interações que ocorrem diariamente na escola, os elementos que compõem o clima escolar são complexos, não havendo apenas um único fator que o determina isoladamente. É resultado da interação de vários aspectos inerentes à instituição escolar como um todo, podendo estar relacionado às aprendizagens escolares e também às relações sociais, como respeito, qualidade das relações, trabalho com o conhecimento, aprendizagem, intervenção, equidade, participação, interesse, infraestrutura, conflitos, entre outros (WREGGE, 2017). Vale ressaltar que nenhuma das dimensões isoladas define o clima da escola e todas estão interligadas entre si, embora sejam distintas.

No instrumento utilizado nesta pesquisa, o clima é constituído por oito dimensões (Quadro 4) inter-relacionadas, adaptadas à realidade das escolas brasileiras, feitas para alunos, professores e gestores e elaboradas por pesquisadores brasileiros do estado de São Paulo – GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral). São elas:

- Dimensão 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem;
- Dimensão 2 - As relações sociais e os conflitos na escola;
- Dimensão 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola;
- Dimensão 4 - As situações de intimidação entre alunos;
- Dimensão 5 - Família, escola e comunidade;
- Dimensão 6 - A infraestrutura e a rede física da escola;
- Dimensão 7 - As relações com o trabalho;
- Dimensão 8 - A gestão e a participação.

Quadro 4 – Matriz com as dimensões, conceitos e sujeitos respondentes acerca do clima escolar

(continua)

DIMENSÃO	CONCEITO	GRUPO
1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	A boa qualidade desta dimensão se assenta na percepção da escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos, promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens. Supõe também a atuação eficaz de um corpo docente estável e a presença de estratégias diferenciadas, que favoreçam a aprendizagem de todos, e o acompanhamento contínuo, de maneira que nenhum aluno fique para trás.	Aluno Professor Gestor
2. As relações sociais e os conflitos na escola	Refere-se às relações, aos conflitos e à percepção quanto à qualidade do tratamento entre os membros da escola. Abrange também a identificação pelos adultos das situações de intimidação e maus-tratos vivenciadas nas relações entre pares, e a corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas de convivência. A boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem nesse espaço, das oportunidades de participação efetiva, da garantia do bem-estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento.	Aluno Professor Gestor
3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Esta dimensão diz respeito a como gestores, professores e alunos intervêm nos conflitos interpessoais na escola. Abrange a elaboração, conteúdo, legitimidade e equidade na aplicação das regras e sanções, identificando também os tipos de punição geralmente empregados. Compreende, ainda, a ordem, justiça, tranquilidade, coerência e segurança no ambiente escolar.	Aluno Professor Gestor
4. As situações de intimidação entre alunos	Esta dimensão trata da identificação de situações de intimidação e maus-tratos nas relações entre pares e de <i>bullying</i> , e dos locais em que ocorrem.	Aluno
5. Família, escola e comunidade	Refere-se à qualidade das relações entre escola, família e comunidade, compreendendo o respeito, a confiança e o apoio entre esses grupos. Abrange a atuação da escola, considerando as necessidades da comunidade. Envolve o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns.	Aluno Professor Gestor
6. A infraestrutura e a rede física da escola	Trata-se da qualidade da infraestrutura e do espaço físico da escola, de seu uso, adequação e cuidado. Refere-se a como os equipamentos, mobiliários, livros e materiais estão preparados e organizados, para favorecer a acolhida, o livre acesso, a segurança, o convívio e o bem-estar nesses espaços.	Aluno Professor Gestor

(continuação)

DIMENSÃO	CONCEITO	GRUPO
7. As relações com o trabalho	Trata-se dos sentimentos dos gestores e professores em relação a seu ambiente de trabalho e às instituições de ensino. Abrange as percepções quanto à formação e qualificação profissional, às práticas de estudos e reflexões sobre as ações, à valorização, satisfação e motivação para a função que desempenham, e ao apoio que recebem dos gestores e demais profissionais.	Professor Gestor
8. A gestão e a participação	Abrange a qualidade dos processos empregados para identificação das necessidades da escola, intervenção e avaliação dos resultados. Inclui também a organização e articulação entre os diversos setores e atores que integram a comunidade escolar, no sentido de promover espaços de participação e cooperação, na busca de objetivos comuns.	Professor Gestor

Fonte: VINHA; MORAIS; MORO (2017).

Thiébaud (2005) aponta que o clima escolar influencia na qualidade da vida escolar dos alunos em três aspectos: formação da identidade; aprendizagem/escolarização e convivência das expectativas recíprocas. Tratando-se do conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da escola nesses e em outros aspectos, o clima escolar, considerado por Vinha et al. (2016) como um elemento essencial ao bom funcionamento da escola, pode se constituir em positivo ou negativo.

Silva e Menin (2015) mostram que é possível o considerar positivo, em ambientes onde os alunos são incentivados a resolverem seus problemas por meio do diálogo, e em que o professor acredita na capacidade de aprendizado de seus alunos, estando disposto a ajudar sempre que necessário. Um clima escolar positivo está diretamente ligado à existência de relacionamentos saudáveis e produtivos, além de exercer grande influência sobre a motivação para aprender, contribuir para o desenvolvimento social e emocional dos estudantes e para o bem-estar dos professores (VINHA; MORAES; MORO, 2017). “As consequências de um clima escolar positivo resultam em: redução de barreiras ao ensino e uma contribuição para que professores atinjam êxito em sua função” (MELO, 2017, p. 33).

Porém, um ambiente autoritário e omissivo, que favorece o respeito unilateral, ações agressivas, desavenças e situações de injustiça, torna-se mais difícil para o aluno desenvolver um sentimento de pertencimento ao grupo, prevalecendo, então, um clima escolar negativo. “Quando é negativo, pode representar um fator de risco à qualidade de vida escolar, contribuindo para o sentimento de mal-estar e para o surgimento da violência” (VINHA et al. 2016, p. 103). Além disso, pesquisas indicam que um clima

negativo é capaz de influenciar diretamente o desempenho acadêmico dos estudantes (BILGIÇ; YURTAL, 2009; MELO, 2017).

O clima escolar parte de sua própria comunidade (funcionários, estudantes, família e a escola) e refere-se à qualidade e consistência das interações interpessoais, influenciando o desenvolvimento cognitivo dos alunos, o social, e o psicológico. Proporcionar um clima positivo traz diversos benefícios às escolas, como melhoria na convivência, satisfação dos que lá atuam, melhor envolvimento com o conhecimento e, conseqüentemente, melhora o desempenho acadêmico (MELO, 2017, p. 31).

Vimos, portanto, que o clima escolar pode ser definido pelos aspectos físicos e psicológicos da escola, sendo uma maneira de se perceber o ambiente, além de demonstrar sentimento de pertencimento, valores e respeito mútuo. Centra-se, assim, nas atitudes e sentimentos da comunidade escolar com relação à instituição, refletindo nas experiências da vida escolar dos alunos. O modo como se sentem no grupo influencia o desempenho e seus comportamentos, ocorrendo o aumento ou diminuição de problemas sociais na escola, bem como conflitos, violência e casos de *bullying* (MELO, 2017).

Diante de tais considerações, buscamos apontar algumas pesquisas que relacionam a constituição do clima escolar às situações de intimidação entre pares. Tais estudos (BILGIÇ; YURTAL, 2009; BROOKMEYER; FANTI; HENRICH, 2006; FERRANS; SELMAN, 2014; HAREL-FISCH et al., 2011; KLEIN; CORNELL; KONOLD, 2012; LA RUSSO; SELMAN, 2011; LAFTMAN; OSTBERG; MODIN, 2016; MEYER-ADAMS; CONNER, 2008; THAPA et al., 2013; WREGE, 2017) indicam que diversos aspectos do clima escolar contribuem na criação de ambientes nos quais as situações de *bullying* são mais ou menos prováveis de ocorrer.

Baseando-se em uma amostra de 323 estudantes do 7º ano, de doze instituições educativas, LaRusso e Selman (2011) examinaram os relatos dos adolescentes no que se refere às estratégias utilizadas por eles na resolução de conflitos interpessoais e situações de intimidação. Além disso, relacionando-as com o clima escolar dos ambientes educacionais. Observaram que a maneira como o clima é percebido pelos alunos exerce efeitos diferentes nos comportamentos apresentados pelos alunos. Os dados indicaram que o comportamento de adolescentes que utiliza estratégias mais cooperativas e menos agressivas na resolução de seus conflitos, está associado a ambientes escolares que apresentam o clima mais favorável. Concluem então, que as percepções sobre o clima escolar influenciam consideravelmente nas escolhas dos alunos em como reagir ao se depararem com situações de *bullying*.

Em uma pesquisa conduzida por Ferrans e Selman (2014), foi analisado como o clima da escola afetava a tomada de decisões dos adolescentes, diante de casos de *bullying*. Apresentaram aos estudantes do 8º ano, três situações hipotéticas de intimidação, solicitando que respondessem qual deveria ser a atitude do espectador diante de uma situação de vitimização: juntar-se ao autor, não tomar atitude alguma ou defender a vítima. Avaliaram também o tipo de clima escolar que constitui o cotidiano desses estudantes. Diante dessa premissa estabeleceram quatro indicadores: o grau de violência percebida na escola, a percepção dos alunos quanto ao cumprimento de regras, a qualidade nas relações entre professores e alunos e o nível de apoio dos professores para com os alunos quanto ao desenvolvimento de habilidades para resolver conflitos, relacionando-os ao clima vigente na escola podendo ser autoritário, negligente ou coeso. Concluíram que, em ambientes negligentes e autoritários, situações de *bullying* eram mais prováveis de ocorrer. Além disso, os autores consideraram que ambientes seguros e atenciosos aumentam as chances de que as testemunhas tomem uma posição contra o *bullying* e as agressões entre pares.

Meyer-Adams e Conner (2008) realizaram um estudo com 5.351 estudantes, de 11 a 14 anos, para analisar as relações entre o ambiente psicossocial de uma escola e a prevalência de comportamentos de *bullying* resultantes desse ambiente. Mais especificamente, o estudo examinou como os comportamentos agressivos vivenciados por alvos e autores de *bullying*, contribuíam para a percepção desses sobre o ambiente psicossocial escolar e como esse espaço afetava a existência de comportamentos agressivos. Os resultados indicaram que as situações de *bullying*, tanto para os que são vitimizados, quanto para os que praticam, contribuem para uma percepção negativa do ambiente psicossocial. Portanto, se a percepção dos alunos acerca do ambiente são negativas, os autores consideram que há mais chances que eles hajam de modo agressivo neste ambiente.

Thapa e colaboradores (2012) salientam que um número crescente de departamentos educacionais dos Estados Unidos vem se dedicando, ao longo dos anos, em promover uma reforma do clima escolar, visando a criação de um ambiente cada vez mais seguro. No que se refere aos aspectos sociais, intelectuais, emocionais e físicos, sentir-se seguro se trata de uma necessidade humana e, na escola, não é diferente. A segurança nesse ambiente está diretamente relacionada à aprendizagem e desenvolvimento saudável dos indivíduos. Logo, os autores consideram que, em ambientes onde o clima escolar relacionado à dimensão segurança é negativo, a

probabilidade de ocorrerem casos de *bullying* é maior. De acordo com Administração de Recursos e Serviços de Saúde dos EUA (*Health Resources and Services Administration's - HRSA*), 25% dos estudantes são intimidados a cada ano e mais de 160 mil faltam da escola por medo de serem intimidados.

Segundo Klein, Cornell e Konold (2012), as percepções positivas do clima escolar estão relacionadas à menores níveis de envolvimento em comportamentos de risco pelos estudantes, incluindo situações de *bullying* e atitudes agressivas, assim como favorecem a melhora no desempenho acadêmico e desenvolvimento social. Para chegar a essa constatação, os autores conduziram um estudo com 3.687 alunos do ensino médio, com o principal objetivo de analisar a relação entre o clima escolar e os três domínios previamente identificados como relevantes para o estudo de casos de *bullying*, sendo eles: a difusão de provocações e intimidações entre estudantes, atitudes dos alunos que incentivam e valorizam o comportamento agressivo e a disposição do jovem para buscar ajuda de funcionários da escola mediante uma situação de agressão. Concluíram que o clima escolar positivo é um fator protetor e um importante aspecto favorável à redução de comportamentos de risco estudantil.

Em pesquisa realizada por Harel-Fisch et al. (2011) com jovens de 11, 13 e 15 anos, em 40 países da América do Norte e Europa, buscou-se averiguar a relação existente entre as percepções e experiências escolares negativas vivenciadas pelos estudantes e o envolvimento em casos de *bullying*. Os resultados indicaram que as percepções negativas acerca da experiência escolar estariam vigorosamente ligadas à situações de intimidação, visto que os estudantes que emitiram de duas a três percepções negativas da escola. Além disso, apresentavam o dobro de chances de estarem envolvidos em situações de *bullying*, em comparação àqueles que não manifestaram percepções negativas do ambiente escolar.

Bilgiç e Yurtal (2009) selecionaram um grupo de 157 estudantes dos 4º e 5º anos, de três escolas estaduais na cidade de Avcılar, em Istambul, com o objetivo de investigar as percepções do clima escolar em três diferentes grupos: autores, alvos e espectadores de situações de *bullying*. Participaram da pesquisa 29 (18,51%) estudantes considerados espectadores, 91 (58%) vítimas e 37 (23,5%) agressores. Os resultados mostraram que os alunos não envolvidos em situações de *bullying*, como os espectadores, possuíam uma percepção mais positiva de sua sala de aula do que as vítimas e os agressores. Além disso, apresentavam maior facilidade de comunicação e de estabelecer relações mais positivas com seus professores. Quanto aos alvos e autores, esses afirmavam que desejariam que seus professores gostassem mais deles e que não os punissem.

Em conclusão, pode-se dizer que o clima é uma variável importante na definição de vítimas e agressores. A percepção de vítimas e agressores sobre o comportamento de seus professores e colegas é diferente da percepção de alunos não envolvidos. Com relação à este aspecto, aconselha-se que o professor tenha apoio sobre como desenvolver estratégias mais positivas em sala de aula (Bilgiç; Yurtal, 2009, p. 191, tradução livre).

Outro estudo relevante, refere-se à pesquisa realizada por Laftman, Ostberg e Modin (2016), em que teve como objetivo investigar as relações existentes entre aspectos do clima escolar e a exposição ao *bullying*. Para isso, utilizaram uma amostra de 16.418 estudantes, do 9º ano, distribuídos em 259 escolas da Suécia. Constataram que, quanto maior a proporção de alunos que alegam conhecer as regras da escola, participam da tomada de decisões, recebem elogios frequentes de seus professores e intervenções dos mesmos em situações de *bullying*, menor a proporção de relatos referentes à situações de intimidação.

Por fim, Brookmeyer, Fanti e Henrich (2006) realizaram uma pesquisa envolvendo 6.297 estudantes, de 125 escolas dos Estados Unidos, com o objetivo de investigar a contribuição conjunta da família e comunidade escolar no comportamento violento dos alunos. Concluíram que os indivíduos que se sentem mais conectados com o ambiente escolar, apresentam uma redução de comportamentos violentos ao longo do tempo. Acreditam, portanto, que o clima escolar positivo exerce um fator de proteção à situações de violência e intimidação.

As pesquisas consultadas, indicam-nos que, a maneira como o clima escolar é percebido, resulta em diferentes efeitos nos comportamentos apresentados pelos alunos. Nesses estudos, o aumento de casos de *bullying* e violência está associado às percepções negativas da escola, baixo desempenho acadêmico, fracasso escolar, evasão, suspensão, falta de conexão com a escola, dentre outros aspectos.

Diante de tais considerações, vale ressaltar que o clima é um conceito chave no bom funcionamento das escolas, sendo de fundamental importância a implementação de estratégias que promovam um clima escolar positivo. Wrege (2017) aponta que um clima escolar positivo, no qual há engajamento e cooperação entre todos os membros da comunidade escolar, e que apresenta um ambiente onde o desenvolvimento socioemocional e segurança física são garantidos, está associado não só à melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes, como também à diminuição de comportamentos violentos, situações de intimidação e *bullying*. Mas, para que isso esteja presente nas

instituições educativas, é preciso que a gestão valorize os membros escolares (alunos, pais, professores e a própria gestão) e que toda a equipe esteja aberta a mudanças que visem melhoria nas relações, preze pelo exercício do diálogo e do trabalho coletivo, promova ações que possibilitem o desenvolvimento da sociabilidade, do sentimento de pertencimento e de relações justas e democráticas, além de proporcionar mediações adequadas e eficazes nas situações de intimidação e maus-tratos entre escolares (VINHA et al., 2016).

Considerando a importância de intervenções específicas e adequadas para a eficácia na resolução do problema em casos de *bullying*, a seguir, descreveremos a relevância dos professores e da equipe escolar na prevenção e erradicação de casos de *bullying*, além de algumas estratégias de mediação e intervenção, possíveis de serem utilizadas quando essas situações tão preocupantes e indesejadas passam a fazer parte da rotina de meninos e meninas em seus ambientes escolares.

4.1 O que fazer para lidar com o problema do *bullying*: combate e prevenção

Em revisão bibliográfica realizada por Menegotto, Pasini e Levandowski (2013) sobre o *bullying* escolar no Brasil, os autores concluíram que se trata de um problema de saúde pública capaz de afetar o desenvolvimento, a autoestima e o processo de ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes em idade escolar. Diante dessa situação, novas pesquisas têm buscado apresentar programas de prevenção e intervenção, capazes de identificar, combater e erradicar o problema nos próprios ambientes escolares. No entanto, muitos educadores ainda acreditam que a responsabilidade dos comportamentos de violência apresentados por crianças e jovens é das famílias ou de autoridades policiais. Nesse sentido, Avilés (2013, p. 11) ressalta que:

Mais do que cobrar por medidas e exigências políticas, mais do que denunciar o problema das famílias mal formadas, mal instruídas sobre a educação de seus filhos, é preciso abrir espaços para se pensar, conjuntamente, o problema da qualidade das nossas relações com aqueles que mais podem auxiliar nesse desenvolvimento: os educadores e os pais.

Portanto, para haver uma intervenção adequada diante dos problemas que repercutem em violência e situações de intimidação é preciso, primeiramente, que aqueles que respondem pela educação prezem pelos valores morais e desenvolvimento da autonomia. Assim, faz-se necessário uma formação de qualidade para que os professores

possam mediar da melhor maneira as situações de conflitos interpessoais e *bullying* na escola. (TOGNETTA; DAUD, 2018).

Maldonado (2011) ressalta que quem faz parte do problema, pode fazer parte da solução, sendo necessário desenvolver nos programas *antibullying*, novos recursos de ação para todos os envolvidos no processo. Assim, alvos, autores e espectadores podem fazer outras escolhas que os removam dessas posições e possibilitem a construção conjunta de padrões de relacionamento mais saudáveis, favorecendo a criação de um ambiente propício para aprender a ser e a conviver.

Especialistas e educadores do mundo todo têm proposto às autoridades educacionais a criação de programas especiais de combate e prevenção ao *bullying* nas escolas. Diversas pesquisas e programas de intervenção *antibullying* vêm sendo desenvolvidos, com o objetivo de conscientizar toda a comunidade escolar sobre essa prática e sensibilizá-la sobre a importância do apoio às vítimas (FANTE, 2005).

Fante (2005, p. 89) salienta que a implantação de um programa para prevenir e reduzir o *bullying* que obtenha resultados positivos, deve ser embasada em três premissas essenciais: 1) não existem soluções simples para a resolução do *bullying*, pois se trata de algo complexo e variável; 2) cada escola deve estabelecer suas prioridades no combate ao *bullying*; 3) a única forma de obter sucesso na redução do *bullying* é promovendo a cooperação de todos os envolvidos: alunos, professores, gestores e pais. Portanto, para que se possa desenvolver estratégias eficazes às situações de intimidação é necessário que a comunidade escolar esteja consciente da existência desse tipo de violência e, sobretudo, das consequências advindas dele.

Em 2014, o Ministério Público do Estado de São Paulo lançou uma cartilha *antibullying* (BRASIL, 2010a), apresentando algumas medidas de prevenção que a escola deve tomar, baseadas nos estudos realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – GEPEM. Dentre essas ações, ressaltamos:

- Capacitação dos professores e funcionários para melhorar o ambiente escolar: reuniões de estudos sobre o problema com especialistas que possam discutir como prevenir e como formar um ambiente em que todos possam se responsabilizar pelas ações;
- Plano de ação com os pais que devem ser informados e convidados a participar do programa;
- Providenciar apoio e proteção para as vítimas, ouvindo-as e colocando-se à disposição para que possam, juntos, resolver o problema;

- Estabelecer, coletivamente, regras contra o *bullying* a partir de um diagnóstico de maiores problemas que a turma enfrenta, estimulando o debate em sala de aula sobre o tema;
- Sancionar as ações dos agressores com reparação e responsabilização pelo o que fez à vítima;
- Promover assembleias e avaliações periódicas sobre o que fere as relações de respeito no cotidiano da escola.

Tais propostas apontam caminhos para intervenção e resolução do problema. Porém, é fundamental que meninos e meninas vivenciem diariamente ambientes saudáveis e cooperativos, para que consigam enxergar a convivência como um valor.

A conscientização e aceitação de que o *bullying* é um fenômeno que ocorre, com maior ou menor incidência, em todas as escolas de todo o mundo, independente das características culturais, econômicas e sociais dos alunos, e que deve ser encarado como fonte geradora de inúmeras outras formas de violência, são fatores decisivos para iniciativas bem sucedidas no combate à violência entre escolares (FANTE, 2005, p. 91).

Ressaltamos, portanto, que existem inúmeros programas de intervenção e prevenção que têm sido desenvolvidos, com o objetivo de auxiliar as escolas a enfrentar o problema de maneira assertiva e eficaz. Porém, neste trabalho discorreremos sobre um método específico que vem sendo utilizado em algumas escolas brasileiras, e tem apresentado significativos progressos na melhoria da convivência entre os alunos: as equipes de ajuda.

4.1.1 O papel do professor no combate e prevenção do *bullying*

Considerando a responsabilidade social que o professor exerce na formação moral e social do indivíduo, observa-se, a partir dos estudos apresentados anteriormente, a importância da relação entre eles e os alunos para garantia da melhoria do clima escolar. “Os professores, nesse cenário, são considerados agentes importantes, no sentido de trabalhar para que as relações no contexto escolar sejam saudáveis, justas e promovam o desenvolvimento” (MENEGOTTO; PASINI; LEVANDOWSKI, 2013, p. 209), garantindo a melhoria do clima escolar.

Porém, o fenômeno *bullying* é pouco evidente aos olhos dos docentes. Oliveira (2012) realizou uma pesquisa com 13 professores (8 de uma escola estadual e 5 de uma instituição privada), tendo como objetivo verificar se os mesmos possuíam conhecimento

adequado para auxiliar na prevenção de casos de *bullying*, além de analisar se, na percepção desses docentes, as escolas estariam preparadas para lidar com situações de intimidação em seus ambientes. Verificou que a maior dificuldade dos entrevistados era conseguir distinguir casos de *bullying* de outros tipos de violência. Além disso, grande parte dos professores considerou que as instituições educativas não estavam preparadas para enfrentar o fenômeno pela falta de conhecimento e apoio da equipe escolar, em especial os gestores.

Por meio de entrevistas realizadas com alunos e professores do ensino básico de uma escola pública, Meotti e Pericoli (2013) buscaram verificar se a postura apresentada pelo professor inibe ou incentiva a prática de intimidação no ambiente escolar. Ao analisarem as atitudes dos professores diante dessa prática, concluíram que as ações deles podem influenciar os envolvidos positiva ou negativamente. O “professor assume um papel relevante na prevenção e combate de atitudes discriminatórias pois, suas ações podem ou não ocasionar situações propícias a essa prática” (ibid, 2013, p. 68). Verificaram, ainda, que há uma lacuna na formação docente quando se trata desse assunto.

Ao analisarem relatos de estudantes do 8º ano quanto às situações de *bullying* no ambiente escolar, Ferrans e Selman (2014) observaram que o controle das situações de conflito se encontravam apenas nas mãos dos docentes que, de forma autoritária, formulavam e cobravam regras atribuindo punições, caso fossem transgredidas. Da mesma maneira, obtiveram relatos que denunciavam uma relação negligente entre alunos e professores, os quais acreditavam não ser necessário investir tempo na construção de um bom relacionamento com os estudantes. Relatos apontaram também uma alta prevalência de *bullying* e agressão entre colegas e a constante ameaça dos professores para com os alunos, na tentativa de minimizar o problema.

O estudo realizado por Espelage, Polanin e Low (2014), teve a premissa de investigar as percepções de alunos e professores acerca do clima escolar e situações de *bullying*, em 36 instituições educativas do Arizona. Participaram 3.616 estudantes, do 6º ano, e 1.447 docentes. Diante dos resultados apontados, constataram que, em instituições onde a equipe escolar e os professores demonstravam maior comprometimento na prevenção de casos de *bullying* e disposição em intervir, os níveis de agressão e intimidação eram menores em relação aos ambientes onde não haviam mediações adequadas e atitudes pertinentes dos docentes, quanto aos problemas de intimidação e violência entre pares. Nesses locais, casos de *bullying* ocorriam com maior frequência.

Ademais, pesquisas indicam que poucos alvos relatam as agressões sofridas à algum adulto na escola, tanto pelo medo de que o *bullying* piore, quanto pela falta de confiança nas figuras de autoridade das instituições educativas (WREGE, 2017). Logo, considera-se imprescindível que os educadores estejam aptos à fortalecer as relações de confiança, respeito mútuo e cooperatividade, além de buscarem formações contínuas para que se sintam capacitados para lidar com tais situações. Pois, se o educando não confia naquele que deveria ser um exemplo e referência, dificilmente conseguirá lidar sozinho com as situações conflituosas, permanecendo como alvo.

É notório que para saberem lidar com situações de conflitos interpessoais, principalmente com o *bullying* (cujas características são peculiares e exigem um esforço voltado à compreensão dos esquemas psicológicos presentes em cada personagem envolvido para, então, se pensar em formas de intervenção adequadas), é preciso que esses adultos tenham, a princípio, construído estratégias assertivas de negociação e resolução de conflitos (TOGNETTA; DAUD, 2018, p. 379).

Dessa forma, Avilés (2013) destaca cinco elementos que o professor pode utilizar contra o *bullying*: fomentar o trabalho em grupo cooperativo, abordar essa questão na ação educativa, saber agir e ter previsto fazê-lo quando o problema surge na própria sala de aula, facilitar estratégias para a comunicação dos maus-tratos e, por fim, propor mudanças nos espaços sem a presença de adultos.

De acordo com Tognetta (2015), são os professores que têm a responsabilidade e possibilidades de tomar decisões relacionadas à prevenção de situações de *bullying*, planejando ações para que seja possível agir contra ele e organizar a escola contra os maus-tratos.

Ressaltamos, portanto, a importância da formação docente como um relevante diferencial na prática de uma educação que preze pelo desenvolvimento moral autônomo e permita superar e erradicar o *bullying*. Faz toda diferença a ação de um professor que acredita na premissa de que a convivência é um valor e que se deve gastar tempo com ela. A seguir, descreveremos algumas estratégias e programas elaborados com o objetivo de diminuir as situações de intimidação.

4.2 O papel do jovem protagonista no combate e prevenção do *bullying*

Vinha et al. (2016) destacam que a reforma do clima escolar se concentra em quatro objetivos que promovem o respeito na escola: a criação de comunidades

democráticas, a promoção de apoio aos alunos e professores, a garantia de uma escola segura e o estímulo à participação estudantil, tendo um olhar voltado ao jovem como protagonista.

A palavra “protagonismo” vem da junção de duas palavras gregas: *protos*, que significa “o principal”, “o primeiro” e *agonistes*, que significa “lutador”, “competidor” (SILVA, 2009). Assim, o termo “protagonismo juvenil” indica o ator principal, o agente de uma ação, designando a participação de adolescentes no enfrentamento de situações reais da escola, onde atuam como elemento central e participativo de todas as fases do processo educativo, sendo parte da solução e não do problema. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade e da sociedade (COSTA, 2007).

Percebemos, então, o protagonismo juvenil como uma oportunidade dos jovens terem vez e voz no ambiente que estão inseridos, além de ser um mecanismo de construção de uma educação e cidadania mais ética e responsável, já que se mostra como uma ferramenta capaz de formar alunos mais participativos, solidários, responsáveis, autônomos e aptos a criarem condições favoráveis à construção um clima motivador, propício à aprendizagem e à construção de relações interpessoais cooperativas. “Só assim a convivência na escola deixará de ser um ‘problema’ para ser então um ‘valor’” (VINHA et al., 2016, p. 120).

O protagonismo dos alunos se faz necessário para encontrar saídas efetivas às situações que eles mesmos vivem e padecem cotidianamente. Na medida em que a comunidade educativa seja capaz de construir ferramentas contando com eles, através das quais trabalhar os valores que incidem contra o *bullying* e constroem a convivência, nessa medida, os fará atores, coparticipantes e responsáveis das soluções que eles mesmos alcancem (AVILÉS, 2013, p. 53).

Muitos dos alunos que presenciam seus colegas sofrendo algum tipo de violência, acreditam que o que está acontecendo não lhes diz respeito e que o conflito deve ser resolvido entre o autor e o alvo. Porém, há jovens que acreditam que deveriam fazer algo para ajudar as vítimas, mas não o fazem porque não sabem exatamente como ajudar ou temem se tornarem os próximos alvos (AVILÉS, 2013). Além disso, estudos apontam que para os estudantes com maior risco de vitimização, ter amigos nos quais podem confiar e conversar quando têm problemas é um fator de proteção muito maior do que ter adultos com quem contar. (LAFTMAN; OSTBERG; MODIN, 2016).

As investigações sobre o protagonismo juvenil mostram o ganho para o clima da escola quando os alunos se sentem pertencentes e participantes em seu ambiente educacional (VINHA et al., 2016). Avilés (2013) também considera que as ações mais eficazes para a intervenção em situações de *bullying* e superação dos problemas de convivência têm se pautado em estratégias de apoio entre os estudantes.

Desse modo, visamos ressaltar a importância dos sistemas de apoio entre pares, em especial as equipes de ajuda, como um método que leva ao protagonismo, o qual acreditamos ser capaz de ajudar, não só na superação dos problemas de violência e intimidação, como no empoderamento de jovens que são alvos frequentes. Tognetta (2015) salienta que, atuando em sistemas de apoio, crianças e adolescentes têm a oportunidade de desenvolver estratégias mais assertivas de solução dos problemas que podem existir nas relações entre pares.

Lapa e Tognetta (2016) explicam que os sistemas de apoio entre pares visam não só auxiliar os alunos quanto às dificuldades nas relações com os colegas, mas proporcionar aos estudantes recursos que os ajudem em diversas situações cotidianas, como dificuldades acadêmicas, adaptação à rotina escolar, problemas pessoais ou familiares. Tal programa tem como principal característica o fato de não se concentrar na atuação direta da equipe gestora, mas se valerem do protagonismo juvenil, tendo o aluno como responsável por determinadas ações entre os demais, a fim de promover uma convivência favorável, e os professores como formadores e tutores.

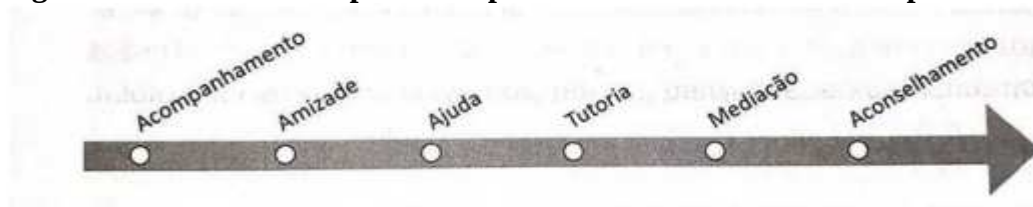
José Maria Avilés Martinez (2013) é o autor do modelo das equipes de ajuda que, atualmente, é adotado em algumas escolas brasileiras. A proposta desse modelo considera que os indivíduos trabalhem em grupo de modo colaborativo e cooperativo, independente de suas idades. O objetivo é que o aluno não se sinta sozinho na tarefa de ajudar, além de aprender a cooperar com os demais. Assim, a equipe de ajuda é vista como um grupo referência na escola, em que as crianças e jovens envolvidos em conflitos ou que são vítimas de violência possam buscar ajuda e discutir estratégias para a solução de tais questões.

Quanto à importância e às contribuições que as equipes de ajuda podem proporcionar aos jovens e à própria escola, Cowie e Wallace (2000 *apud* LAPA; TOGNETTA, 2016) destacam quatro aspectos relevantes: a probabilidade de um jovem contar o que se passa com ele a um igual é muito maior do que a de ele contar a uma autoridade; os professores nem sempre dispõem de tempo e/ou recursos para intervir nos conflitos interpessoais; a existência de um sistema de apoio entre pares pode trazer às

vítimas de *bullying* uma sensação de proteção e segurança que não existia antes; e a escola, com o tempo, passa a ser vista como um ambiente que se preocupa com o bem-estar daqueles de seus membros, inclusive os alunos.

Vale reforçar que a escolha dos alunos que farão parte das equipes de ajuda é feita pelo próprio grupo de estudantes, tendo como critério a confiança. Porém, como as equipes de ajuda prestam apoio aos alunos que estão sozinhos ou que sofrem rejeição, é necessário que os estudantes escolhidos tenham boas habilidades de comunicação e um importante nível de empatia e assertividade. Por isso, os indivíduos selecionados passam por um processo de formação e contam com acompanhamento e apoio dos docentes (AVILÉS, 2013; LAPA; TOGNETTA, 2016).

Figura 1 – Tarefas desempenhadas pelos alunos nos Sistemas de Apoio entre Iguais



Fonte: Avilés (2013).

Na prevenção de situações de *bullying*, os pares desempenham um importante papel na proteção de seus colegas, agindo em alguns casos para prevenir a vitimização e, assim, tornando-se menos propensos a se tornarem um alvo futuro.

E, pesquisa realizada por Lapa (2019), o objetivo foi comparar a incidência de casos de intimidação que ocorrem em escolas privadas brasileiras onde há Equipes de Ajuda e onde não há. Buscou-se verificar também, a percepção dos alunos participantes das Equipes de Ajuda sobre o auxílio que prestam e seus resultados, além de avaliar se havia diferença na incidência das intimidações após um ano e após dois anos da implantação desse sistema de apoio. Os resultados encontrados indicaram que a presença das equipes interfere na frequência das intimidações que ocorrem nas escolas, no sentido de aumentar a conscientização a respeito dessas situações. Quando comparadas as escolas com e sem equipes, os dados apontaram menor frequência de situações de intimidação nas escolas onde o trabalho foi implantado.

Em suma, considera-se que há um importante papel a ser desempenhado pelos professores diante dos problemas de convivência no ambiente escolar. Porém, a solução não deve se concentrar apenas no poder do adulto, visto que a participação dos alunos na

prevenção e intervenção nos casos de maus-tratos e violência é uma forma eficaz de erradicação do *bullying* e de outros conflitos (TOGNETTA et al., 2016). Além disso, Lapa (2019) ressalta que participar da equipe de ajuda contribui para a formação do indivíduo, tornando-o mais atento a si e ao outro, mais empático, tolerante e respeitoso, além de favorecer plenamente a construção de um ambiente onde a convivência seja um valor, influenciando positivamente a percepção dos estudantes sobre o clima relacional da escola.

5 MÉTODO

Este trabalho foi realizado com fundamento em uma pesquisa de natureza quantitativa, que buscou identificar as percepções de estudantes sobre suas escolas, mediante um instrumento validado que avalia o clima escolar. Neste capítulo serão apresentados os procedimentos e percursos de realização desta pesquisa, considerada de cunho quantitativo, com análise qualitativa dos dados.

As etapas constituíram em: revisão bibliográfica sobre o tema pesquisado; seleção de escolas que possuíam ensino fundamental II (7º ao 9º ano) para a coleta de dados; contato com a gestão da instituição educativa selecionada; explicação da pesquisa ao corpo docente; entrega do termo de consentimento livre e esclarecido aos estudantes para autorização de participação dos mesmos pela família; coleta de dados na escola por meio do questionário tipo *survey*; sistematização e análise dos dados; redação dos resultados obtidos.

Com o objetivo de investigar a ocorrência de casos de *bullying*/ intimidação entre estudantes do 7º ao 9º ano de uma escola estatual do interior paulista, verificamos se há muitas situações de conflitos entre os alunos, relacionando-as às situações de intimidação que acometem o ambiente escolar, bem como a satisfação dos estudantes com relação ao vínculo que possuem com os colegas. Para alcançarmos os objetivos propostos, selecionamos alguns itens específicos de duas dimensões do instrumento de avaliação do clima escolar, para analisarmos as percepções dos estudantes.

De acordo com os estudos e referências consultadas, a constituição de um clima escolar positivo ou negativo está relacionado não só, mas também à maior ou menor ocorrência de situações de conflitos e intimidação, ou seja, escolas que possuem muitos casos de *bullying* e violência, dificilmente terão uma percepção positiva por seus agentes sobre o clima. Dessa maneira, este trabalho pretende verificar a hipótese de que os alunos da escola pesquisada possuem uma percepção negativa quando se trata de conflitos e situações de intimidação com os colegas.

5.1 Abordagem metodológica

A abordagem metodológica utilizada é de caráter quantitativo, com análise qualitativa dos dados. “Pesquisas quantitativas são indicadas para responder a questionamentos que passam por conhecer o grau e a abrangência de determinados traços

em uma população” (PEREIRA; ORTIGÃO, 2016, p. 69). Assim, busca-se, por meio de análises matemáticas, descrever as causas e estabelecer relações entre as variáveis de um fenômeno que, neste estudo, referem-se às situações de intimidação, dando a melhor interpretação aos resultados obtidos por meio de um embasamento teórico. Segundo Gatti (2004), métodos de análise que se traduzem por números podem ser úteis na compreensão de diversos problemas educacionais e a combinação desses dados com uma análise qualitativa, pode enriquecer a compreensão de eventos e fatos. A autora ressalta ainda que a análise de dados quantitativos pode ser favorável à compreensão das inúmeras questões das instituições educativas, tendo o significado dos resultados apresentados pelo pesquisador baseado na fundamentação teórica escolhida. Dessa forma, Lakatos e Marconi (2010) defendem que a análise prévia da literatura relacionada ao tema de estudo é fonte substancial de informações, auxiliando para a planificação do trabalho.

Como apontado por Pereira e Ortigão (2016), pesquisas quantitativas e qualitativas não são polos opostos, mas sim complementares e capazes de oferecer diferentes perspectivas. Portanto, os autores consideram que os questionários de pesquisa precisam estar apoiados em referenciais teóricos decorrentes de uma análise aprofundada da literatura específica, resultando em um processo interativo entre as metodologias de cunho qualitativo e quantitativo.

Gatti (2004) ressalta que, atualmente, na área de pesquisa educacional, poucos estudos empregam metodologias quantitativas. Considera, no entanto, que há problemas educacionais que, para a sua devida contextualização, análise e compreensão, precisam ser estabelecidos por meio de dados quantitativos. Portanto, a autora aponta que, para o emprego desse método na área educacional, faz-se necessário considerar dois aspectos importantes:

[...] primeiro, que os números, frequências, medidas, têm algumas propriedades que delimitam as operações que se podem fazer com eles, e que deixam claro seu alcance; segundo, que as boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações (GATTI, 2004, p. 13).

Vale destacar também o caráter descritivo e inferencial do presente estudo. A pesquisa é descritiva, pois visa identificar quais eventos, situações atitudes e/ou opiniões estão presentes no grupo pesquisado, descrevendo e comparando a proporção de certo fenômeno na população estudada (FREITAS, et al., 2000). Além disso, é inferencial, pois

“usa os testes de hipóteses e a estimação para fazer as comparações e predições e tirar conclusões que servirão para as populações baseados em dados de amostras” (RODRIGUES et al., 2017, p. 622).

Para a aplicação dos questionários e obtenção de dados, utilizamos o instrumento do tipo *survey*, que consiste basicamente em um conjunto de questões padronizadas, apresentadas à uma amostra populacional (PEREIRA; ORTIGÃO, 2016), no caso desta pesquisa, os alunos. Por meio dele, é possível obter dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de um determinado grupo de pessoas tido como representante de uma população-alvo (FREITAS et al., 2000).

Contamos com o auxílio de recursos técnicos específicos, o programa estatístico PSPP © *Statistics Analysis Of Sampled Data*, para a análise de dados.

5.2 Caracterização da escola e participantes

A amostra deste estudo é classificada como não probabilística. A escolha se deu mediante o critério de conveniência (*convenience*), ou seja, tanto a escola quanto os sujeitos que responderam à pesquisa foram escolhidos por estarem disponíveis (FREITAS et al., 2000). Além da disponibilidade, os alunos foram selecionados mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelas famílias e do Termo de Assentimento pelos estudantes.

A escolha da escola se deu mediante o consentimento da gestão ao convite feito por meio de uma apresentação aos gestores na Diretoria de Ensino, em 2016, na qual foram explanados os objetivos da pesquisa “Clima escolar: percepções de alunos, professores e gestores de escolas estaduais de Ensino Fundamental II” (PAVANELI, 2018). A escola participante deste estudo faz parte da Rede Estadual de Ensino, situada na região leste do município de São José do Rio Preto, estado de São Paulo, tendo seu público caracterizado por estudantes oriundos de famílias de baixa renda.

Os alunos que participaram desta pesquisa estavam divididos em cinco turmas de 7º ano (153 alunos), quatro turmas de 8º ano (140 alunos) e três turmas de 9º ano (105 alunos), constituindo um total de 398 alunos matriculados nos anos selecionados. Seguindo os pré-requisitos de participação, disponibilidade, assentimento do aluno e assinatura do termo pela família, contamos com 247 participantes (62,06% do total). Desses alunos, 87 (35,2%) estão matriculados no 7º ano, 90 (36,4%) no 8º ano e 70 (28,3%) no 9º ano. Todos são estudantes do período vespertino. Dentre os participantes,

142 (57,5%) são meninas e 105 (42,5%) são meninos com idades entre 11 e 17 anos. A maioria dos alunos (89,5%) estudam nesta instituição há mais de um ano. A maior parte dos estudantes (50,6%) se declara parda, seguida de brancos (30%), e 8,5% não souberam responder.

5.3 Instrumento

Apesar da importância de se conhecer o clima escolar das instituições educativas para propor melhorias não só da qualidade das relações, mas também do bem-estar de toda a comunidade escolar e do desenvolvimento da aprendizagem, foi apenas em 2017 que um grupo de pesquisadores do GEPEM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (UNICAMP/UNESP) e demais pesquisadores de diferentes universidades do Brasil elaboraram e validaram um instrumento que possibilitou uma análise específica do clima escolar, de acordo com a realidade das escolas brasileiras (VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

Este instrumento é composto por três questionários, sendo o primeiro direcionado aos alunos, o segundo aos professores e o último aos gestores. Foi elaborado de acordo com as especificidades de cada grupo, apresentando uma matriz formada por oito dimensões inter-relacionadas, algumas exclusivas apenas nos questionários dos alunos, dos professores ou dos gestores e outras correlacionadas, visando conhecer as percepções dos participantes sobre um mesmo tema. A matriz se encontra exemplificada no quadro 4. Dessa maneira, o pesquisador tem a possibilidade de identificar o que está adequado e o que precisa ser aprimorado na instituição escolar, para que seja possível pensar em possíveis estratégias de intervenção sejam eficazes nos diferentes aspectos abordados. A escolha do referido material para esta pesquisa foi conveniente por conter uma dimensão específica associada ao tema pesquisado (Dimensão 4: As situações de intimidação entre alunos).

Neste estudo tivemos como foco a análise exclusiva das percepções dos estudantes. Então, utilizamos apenas os dados do questionário direcionado aos alunos, composto por seções com itens que avaliam as percepções dos participantes referente às dimensões mencionadas. Para cada item existem quatro possibilidades de respostas, apresentadas numa escala tipo *Likert* (quatro pontos) que selecionam o nível de concordância do sujeito. Esse tipo de escala foi escolhido para que não houvesse uma alternativa intermediária que direcionasse as respostas. A sequência de alternativas

partem de uma organização crescente, na ordem de importância, com quatro possibilidades de respostas: nunca, algumas vezes, muitas vezes e sempre. Ou então: não concordo, concordo pouco, concordo e concordo muito.

De acordo com Vinha, Morais e Moro (2017), a opção por quatro possibilidades de respostas se deve ao fato de não apresentar uma alternativa intermediária que pudesse direcionar as respostas dos participantes.

5.3.1 Seleção dos itens do instrumento a serem utilizados na pesquisa

A priori, selecionamos a dimensão 4 completa, “as situações de intimidação entre alunos” (presente apenas no questionário dos estudantes), para constituir a nossa análise. Trata-se de uma temática importante que acreditamos haver necessidade de ser mais aprofundada, devido as consequências danosas que as situações de violência podem causar aos envolvidos (alvos e autores), como já elucidamos no decorrer deste trabalho.

Tal dimensão é composta por 15 itens (nº 75 a 89) e “trata da identificação de situações de intimidação e maus-tratos nas relações entre pares e de *bullying*, e dos locais em que ocorrem” (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p. 10).

Além disso, analisamos o questionário completo a fim de selecionar outros itens que poderiam estar relacionados as relações interpessoais entre os alunos, quando acometidos por situações de violência e conflitos entre pares. Assim, dentro da dimensão 2, “As relações sociais e os conflitos na escola”, que se refere às relações, aos conflitos e à percepção sobre a qualidade do tratamento entre os membros da escola”, (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p. 10) selecionamos 4 itens (nº 25, 26, 27 e 28), dentre os 22 que compõem a dimensão. Tivemos como critério a escolha de perguntas voltadas às relações entre pares e conflitos interpessoais, visto que a dimensão completa abrange as relações conflituosas que acometem não só os pares, mas também a vivência destes com professores, gestores e funcionários, itens que não se encaixavam no objetivo desta pesquisa.

Por fim, com o último item escolhido (nº 119), é possível investigar também a quantidade de amigos que o estudante tem no ambiente escolar. Consideramos esse item relevante para o atual trabalho, pois a escola é considerada um ambiente favorável à construção de relações sociais e ao estabelecimento de laços de amizade. Dessa forma, situações de conflitos frequentes e intimidação, podem interferir negativamente nas

relações interpessoais. Nesse aspecto, Vinha, Morais e Moro (2017) ressaltam que a boa qualidade do clima não exclui a existência de conflitos, mas é influenciada pela frequência e gravidade dos ocorridos.

Apesar de, neste estudo, analisarmos apenas uma dimensão e mais 5 itens à parte, a coleta de dados foi realizada com o questionário completo, o qual levou um tempo médio de 25 minutos por aluno para ser respondido. No quadro 5 estão indicados os itens selecionados para esta pesquisa e a indicação da dimensão ao qual pertencem.

Quadro 5 – Itens do instrumento de avaliação do clima escolar que foram selecionados para a pesquisa

(continua)

ITEM	DIMENSÃO
25. Estou satisfeito com a relação que tenho com meus colegas.	2 - As relações sociais e os conflitos na escola
26. Os estudantes se ajudam mesmo que não sejam amigos.	2 - As relações sociais e os conflitos na escola
27. Há muitas situações de conflitos entre os alunos.	2 - As relações sociais e os conflitos na escola
28. Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam por parte dos alunos.	2 - As relações sociais e os conflitos na escola
75. Eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola.	4 - As situações de intimidação entre alunos
76. Eu fui provocado, zoadado, apelidado ou irritado por algum colega da escola.	4 - As situações de intimidação entre alunos
77. Eu tenho medo de alguns alunos.	4 - As situações de intimidação entre alunos
78. Eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, exclui ou humilhei algum colega da escola.	4 - As situações de intimidação entre alunos
79. Eu provoquei, zoei, coloquei apelidos ou irritei algum colega da escola.	4 - As situações de intimidação entre alunos
80. Eu vi alguém sendo agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola.	4 - As situações de intimidação entre alunos
81. Eu vi alguém sendo provocado, zoadado, recebendo apelidos ou irritado por algum colega da escola.	4 - As situações de intimidação entre alunos

(continuação)

ITEM	DIMENSÃO
Nos últimos 3 meses com que frequência essas agressões aconteceram nos diferentes ambientes: 82. Na classe. 83. Nos corredores. 84. No pátio. 85. No refeitório/ cantina. 86. Nos banheiros. 87. Na quadra. 88. Em locais próximos à escola. 89. Através de internet ou celular	4 - As situações de intimidação entre alunos
119. Quantos bons amigos ou amigas você tem na escola?	Não faz parte das dimensões, estando ao final do questionário socioeconômico.

Fonte: Elaborado pela autora.

5.4 Procedimentos de coleta e análise de dados

A presente pesquisa foi desenvolvida mediante solicitação do próprio município, devido ao alto índice de ocorrências de casos de indisciplina e violência encaminhados aos conselhos tutelares e aos Centros Regionais de Assistência Social – CRAS (PAVANELI, 2018). Após autorização pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA, foi organizado um seminário sobre Clima Escolar, no final de 2016, com o objetivo de explanar às instituições de ensino sobre a importância da realização da pesquisa.

Para a realização da coleta de dados, primeiramente entramos em contato com a gestão da escola, no início de 2019, para esclarecimentos e explicação dos objetivos da pesquisa. Posteriormente, comparecemos a um ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletiva) para explicarmos a importância e os procedimentos deste trabalho aos professores. Estando a equipe gestora e docentes cientes, passamos em cada sala do 7º ao 9º ano para dar as mesmas explicações e orientações aos discentes, ressaltando a importância dos mesmos responderem ao questionário com seriedade e sinceridade. Os termos de consentimento e assentimento foram entregues aos alunos para a autorização de participação pelos familiares. Em datas previamente combinadas, os estudantes responderam aos questionários na sala de informática da escola em horário normal de aula (período vespertino). Após o término, retornavam às atividades pedagógicas normais.

Devido à natureza quantitativa da pesquisa, as informações obtidas nos questionários foram transformadas em dados numéricos, possibilitando uma análise quantitativa com o auxílio do programa estatístico PSPP © *Statistics Analysis Of Sampled Data, free software*.

5.5 Dificuldades encontradas no decorrer da pesquisa

Acreditamos que grande parte dos estudos quantitativos os pesquisadores se deparam com dificuldades e desafios no processo de coleta de dados. Em nossa pesquisa não foi diferente. A primeira dificuldade com a qual nos deparamos foi a de encontrar uma escola em que a equipe gestora aceitasse participar da pesquisa. A primeira instituição que contatamos, em 2018, demonstrou-se interessada e, dois meses depois, quando já estávamos prontos para iniciar a coleta de dados, desistiram de participar, alegando que a pesquisa traria grandes problemas à escola que, nas palavras da diretora, “já tinha problemas demais”. Na segunda escola, passamos duas semanas tentando contatar a gestão que, em todas as nossas ligações, estava indisponível ou ocupada. Na terceira escola, por fim, a gestão demonstrou interesse em participar e pudemos dar início à pesquisa.

A segunda dificuldade que encontramos foi a ausência de pesquisadores disponíveis para auxiliar no procedimento de coleta de dados, o que atrasou o desenvolvimento da pesquisa. Outro empecilho foi a falta de colaboração de alguns professores da escola, que se recusavam a liberar os estudantes de suas aulas para responderem ao questionário, alegando que os mesmos não podiam perder o conteúdo que seria ministrado. No entanto, é importante salientar o que os docentes foram previamente informados em um ATPC sobre os objetivos e a importância da realização desta pesquisa. Nesse aspecto, entendemos que os professores são cobrados quanto ao cumprimento de conteúdos, mas não deixamos de elencar sobre a importância de se estudar o clima escolar para que a escola possa observar os aspectos que estão defasados e promover mudanças para favorecer um clima escolar positivo e um ambiente sociomoral cooperativo (VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

Ademais, muitos estudantes se recusaram a responder o questionário. Nesse sentido, respeitamos a vontade de cada um de querer ou não participar da pesquisa, mesmo com o termo de consentimento assinado pela família.

Por fim, o último contratempo que vivenciamos foi a instabilidade na conexão dos questionários para acessar o material *online*. Observamos que a conexão da internet na escola estava adequada, mas muitos questionários travavam ao serem abertos ao mesmo tempo, apesar da internet estar estável. Acreditamos que houve alguma interferência na própria plataforma *Survey Monkey* pela quantidade de acessos simultâneos ao material. Com esses empecilhos, muitos alunos perderam as respostas que haviam assinalado e só começaram a responder novamente se assim quisessem. Caso desistissem, voltavam para as salas de aula. Cabe acentuar que excluímos as respostas dos questionários incompletos.

Além disso, tivemos um caso de uma docente que retirou cinco alunos da sala de informática no momento em que estavam respondendo aos questionários, pois os mesmos teriam que realizar uma avaliação em sala de aula.

5.6 Considerações éticas

Este estudo é parte integrante de uma pesquisa maior intitulada “Clima escolar: percepções de alunos, professores e gestores de escolas estaduais de Ensino Fundamental II” (PAVANELI, 2018), que foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Câmpus de São José do Rio Preto, aprovada mediante o parecer nº 1.840.407 (Anexo B). Para que esse estudo fosse realizado, todos os requisitos exigidos em pesquisa com seres humanos foram seguidos.

Os alunos que responderam ao questionário, aceitaram participar da pesquisa voluntariamente e os menores de 18 anos tiveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo C) assinado pelas famílias, visando a autorização de seus responsáveis para a participação.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Conforme já foi descrito ao longo deste estudo, as situações de intimidação, ou seja, de *bullying* possuem características distintas que diferem tais violências dos episódios de conflitos que acometem o ambiente escolar. Como dito anteriormente, em casos de *bullying*, as agressões são intencionais, acontecem de forma repetida por um ou mais autores, há uma relação desigual de poder físico e psicológico e conta com a presença de um alvo frágil que se vê como alguém de menor valor. Além disso, as agressões acontecem escondidas dos olhos das autoridades, mas não dos pares. Em nossa pesquisa buscamos compreender a percepção dos estudantes sobre tal fenômeno.

Este capítulo, abrange os resultados da pesquisa realizada com estudantes de uma escola pública do interior paulista, em que foram analisados itens específicos retirados do questionário para alunos, que avalia o clima escolar das escolas brasileiras (VINHA; MORAIS; MORO, 2017). Tais aspectos foram selecionados de acordo com a relevância e objetivos desta pesquisa. Cabe dizer que as análises não buscaram avaliar o clima geral da instituição, mas propuseram uma investigação de como os alunos percebem as situações de conflitos e intimidação que acontecem no ambiente escolar.

Para apresentação da análise dos itens escolhidos, organizamos os dados em três categorias, sendo elas:

- 1) Itens selecionados da dimensão 2 - “As relações sociais e os conflitos na escola”;
- 2) Itens da dimensão 4 - “As situações de intimidação entre alunos” que visam analisar a ocorrência de situações de intimidação entre os estudantes;
- 3) Itens da dimensão 4 - “As situações de intimidação entre alunos” que buscam analisar a frequência com que as agressões ocorreram nos diferentes ambientes escolares.

As opções de respostas estavam de acordo com a escala *likert* de quatro pontos com as opções: “não concordo”, “concordo pouco”, “concordo” e “concordo muito” ou “nunca”, “algumas vezes”, “muitas vezes” e “sempre”. Considerando a repetição como uma das características presentes no *bullying*, para a esta análise, optamos pela soma das duas últimas opções de respostas na dimensão 4 (muitas vezes e sempre), analisando as outras duas alternativas separadamente (nunca, algumas vezes). Nos itens da dimensão 2, também se considerou a soma das duas primeiras alternativas (não concordo e concordo pouco) e a soma das duas últimas (concordo e concordo muito) para a análise.

Para iniciar a análise dos resultados, apresentamos os dados que avaliam o clima geral das dimensões 2 e 4 (Tabela 1).

Tabela 1 – Percepção dos alunos quanto ao clima escolar em relação à dimensão 2: “As relações sociais e os conflitos na escola” e dimensão 4: “As situações de intimidação entre alunos”

Dimensão	Clima		
	Negativo	Intermediário	Positivo
2. Conflitos	35 (14,2%)	110 (44,5%)	102 (41,3%)
4. Intimidação	15 (6,1%)	50 (20,2%)	182 (73,7%)

Fonte: Elaborada pela autora.

Notamos na tabela 1 que os alunos percebem a existência de conflitos mais do que situações de intimidação e maus-tratos, pois enquanto 6,1% consideram um clima negativo e 20,2% um clima intermediário diante das situações de intimidação, 14,2% consideram clima negativo e 44% clima intermediário em relação às situações de conflitos. Fundamentando esses dados, pesquisas indicam que quanto maior o sentimento de pertencimento e segurança na escola, ou seja, perceber o clima escolar como positivo, menores as chances do indivíduo se envolver em situações de conflito e intimidação, seja como alvo ou como autor (HAREL-FISCH et al., 2011; THAPA et al., 2013).

Embora a maioria dos alunos possuam percepções de um clima positivo em relação às dimensões 2 e 4, as respostas dos alunos aos itens dessas duas dimensões indicam que as situações de intimidação ocorrem com cerca de 15% dos alunos e mais da metade dos estudantes percebem que há muitos conflitos entre eles. Como apontado por Vinha, Morais e Moro (2017), a boa qualidade do clima não exclui a existência de conflitos e situações de intimidação, sendo influenciada pela frequência e gravidade desses.

No item “Eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola”, 11,8% dos alunos responderam que isso acontece sempre/muitas vezes. Além disso, 8,1% afirmam ter medo de alguns colegas, 32% responderam que já presenciaram situações de intimidação e 53,1% afirmam que há muitas situações de conflitos entre os alunos na escola.

Quanto à essas ocorrências, Colombo (2018) salienta que não é aceitável as pessoas se relacionarem por tratamentos de inferioridade ou legitimarem situações de

desprezo. Assim, mesmo que a escola apresente a maioria de seus índices positivos, é necessário atenção da equipe escolar aos que estão sujeitos a tais ocorrências.

A seguir, serão abordados, mais detalhadamente, os dados coletados referentes aos itens selecionados da dimensão 2 (As relações sociais e os conflitos na escola) e ao item referente ao questionário socioeconômico. Posteriormente, serão apresentados os itens da dimensão 4 (As situações de intimidação entre os alunos), divididos em duas categorias: as situações de intimidação e os locais aos quais predominantemente ocorrem.

6.1 Análise dos itens selecionados da Dimensão 2 - “As relações sociais e os conflitos na escola”

A presente dimensão se refere às relações, conflitos e à percepção sobre a qualidade do tratamento entre os membros da escola. Abrange, além disso, a identificação das situações de conflitos vivenciadas por meio das relações entre pares e das amizades estabelecidas entre eles.

Os conflitos são naturais e inevitáveis na convivência entre as pessoas, pois são inerentes às relações humanas. No entanto, a diversidade e divergências de crenças e opiniões geram discordâncias e atritos entre os indivíduos. Tratando-se especificamente do ambiente escolar, nota-se constantemente situações conflituosas entre todos que participam desse contexto. Além disso, esses casos podem influenciar na construção de laços de amizade entre os indivíduos.

Segundo Oliosi (2012), a relação de amizade pode ser compreendida como uma maneira de se criar proximidades, em que as pessoas envolvem social e afetuosamente, resultando no compartilhamento de experiências e formando uma rede de entrosamentos. Tais aspectos viabilizam uma possível modificação no ambiente institucional, tornando o espaço escolar mais leve e prazeroso e favorecendo a construção de um clima escolar positivo.

Contudo, a construção das relações de amizade no contexto escolar envolve dois aspectos: o de inclusão e o de exclusão. O primeiro diz respeito à escolha eletiva dos que serão considerados amigos e a exclusão de outras pessoas dessa condição de proximidade, o que não significa que serão, necessariamente, considerados como inimigos. Nesse contexto, essas relações podem influenciar na ocorrência de conflitos e geram, no envolvido, o sentimento de pertencimento ao ambiente, além de se considerar como

alguém de valor (OLIOSI, 2012). A seguir, a tabela 2 indica essas percepções por meio das respostas dos alunos nos itens selecionados da dimensão 2.

Tabela 2 – Resposta dos alunos aos itens selecionados da dimensão 2

ITENS DIMENSÃO 2 (As relações sociais e os conflitos na escola)	f (%)			
	Não concordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito
25. Estou satisfeito com a relação que tenho com meus colegas.	18 (7,3%)	54 (21,9%)	103 (41,7%)	72 (29,1%)
26. Os estudantes se ajudam mesmo que não sejam amigos.	71 (28,7%)	89 (36%)	62 (25,1%)	25 (10,1%)
27. Há muitas situações de conflitos entre os alunos.	33 (13,4%)	83 (33,6%)	75 (30,4%)	56 (22,7%)
30. Se eu pudesse, eu mudaria de escola.	68 (27,5%)	45 (18,2%)	46 (18,6%)	88 (35,6%)

Fonte: Elaborada pela autora.

De acordo com os dados apresentados na tabela 2, podemos observar que 29,2% dos estudantes participantes não estão satisfeitos com a relação que possuem com os colegas. Além disso, mais da metade dos estudantes (64,7%) relatam que os alunos não se ajudam caso não possuam algum vínculo de amizade. Assim, em situações de intimidação, muitos indivíduos acabam atuando como espectadores, não tendo nenhuma atitude para defender quem está sendo alvo em situações de *bullying*, tanto por medo de se tornarem as próximas vítimas, quanto por acreditarem que, por não possuírem nenhum vínculo com os envolvidos, não precisam tomar providência diante de tais situações.

Ainda de acordo com esses resultados, 53,1% dos respondentes apontaram que há muitas situações de conflitos entre os alunos, ocorrências que podem influenciar na construção de laços de amizade. Além disso, 54,2% relataram que mudariam de escola se pudessem. Dessa maneira, supomos que o pertencimento a um grupo de amigos é um aspecto preponderante, que pode influenciar no desejo dos estudantes em querer ou não mudar de escola. A relação que ocorre nos grupos de amizade se constitui como referência para os adolescentes, reafirmando uma segurança pessoal ao se referenciarem e se reconhecerem em seus semelhantes do grupo (CONDE, 2019).

Consideramos, porém, que esse não é o único fator que pode influenciar no desejo do aluno de querer ou não mudar de escola. Aspectos relacionados ao ensino e a

aprendizagem, a relação com os professores, as regras, sanções, segurança e infraestrutura do local também influenciam nessa decisão. Sob essa perspectiva, Araújo e Puig (2007, p. 22) relatam que:

Se a criança gosta do ambiente, se é bem tratada, respeitada, se vê sentido no que aprende ali, a instituição escolar pode se tornar alvo de projeções afetivas positivas e um valor para ela. Essa criança terá o desejo de voltar à escola todos os dias.

Tabela 3 – Resposta dos alunos ao item 119

119. Quantos bons amigos você tem na escola?			
Nenhum	Um	Dois ou três	Quatro ou mais
11 (4,5%)	27 (10,9%)	68 (27,5%)	130 (52,6%)

Fonte: Elaborada pela autora.

Selecionamos o último item do questionário socioeconômico, conforme indicado na tabela 3, em razão da importância das relações de amizade para os alunos. Nesse item, 4,5% dos estudantes consideraram não ter nenhum bom amigo na escola e 10,9% relataram ter apenas um amigo. Oliosi (2012) ressalta que os vínculos de amizade estão relacionados aos contextos sociais aos quais eles se dão. Portanto, as escolhas de amizade são motivadas por critérios como posição social, aparência, idade, redes sociais, dentre outros aspectos. Embora os amigos sejam objetos de escolha pessoal, as possibilidades de relacionamentos se ligam a elementos de contexto sociocultural em que interage as pessoas. Assim, quando uma pessoa possui esses aspectos destoantes dos demais indivíduos, em um grupo onde a moral e o valor da convivência não foram internalizados, pode ocorrer situações de *bullying* e intimidação àquele que não se enquadra nos padrões socialmente existentes naquele ambiente.

Para termos uma melhor visão da relação entre a quantidade de amigos que os estudantes têm e seus desejos de mudar de escola, analisamos o cruzamento de respostas dos itens 30 e 119 (tabela 4). Cabe dizer que por ser o último item do questionário o 119, temos 236 respostas e não 247 como nos itens anteriores. Isso aconteceu em decorrência dos problemas da plataforma *surveymonkey* que em alguns casos travou e nem todos os sujeitos concluíram o questionário. Mesmo assim, consideramos importante o cruzamento com as respostas obtidas.

Tabela 4 – Cruzamento das respostas aos itens 30 e 119

119. Quantos bons amigos você tem na escola	30. Se eu pudesse, eu mudaria de escola				
	Não concordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito	Total
Nenhum	4 (36,4%)	0 (0,0%)	2 (18,2%)	5 (45,5%)	11 (100%)
Um	3 (11,1%)	5 (18,5%)	7 (25,9%)	12 (44,4%)	27 (100%)
2 ou 3	16 (23,5%)	18 (26,5%)	8 (11,8%)	26 (38,2%)	68 (100%)
4 ou mais	42 (32,3%)	20 (15,4%)	25 (19,2%)	43 (33,1%)	130 (100%)
Total	65 (27,5%)	43 (18,2%)	42 (17,8%)	86 (36,4%)	236 (100%)

Fonte: Elaborada pela autora.

Para entender a correlação entre as respostas sobre situações de conflito e envolvimento em situações de bullying, utilizamos o teste inferencial (Qui-quadrado). O princípio básico desse método é comparar proporções, isto é, realizar um teste de associação para verificar se existe relação entre duas variáveis qualitativas. Quando o resultado é menor que cinco ($p < 5,0$), encontra-se relação entre os itens.

Na tabela 4, verifica-se a relação entre a quantidade de amigos que os estudantes têm e seus desejos de mudar de escola. Entre os alunos que dizem não ter nenhum amigo, quase metade (45,5%) concorda muito que mudaria de escola. Dos que dizem ter apenas um amigo, 44,4% concorda muito que mudaria de escola. Ao somarmos os que responderam que concordam e concordam muito em mudar de escola, 63,7% dos que dizem não ter nenhum amigo e 70,3% do que tem apenas um amigo têm esse desejo, por mais que há predominância em querer mudar de escola nas respostas dos alunos, esse número cai para 50% e 52,3% entre os que têm “2 ou 3” e “4 ou mais” amigos, respectivamente. O teste do qui-quadrado (Qui-quadrado = 13,274; $p = 0,151$) indicou que há uma diferença entre as respostas dos estudantes que dizem não ter nenhum amigo e os que dizem ter 4 ou mais amigos com relação à vontade dos mesmos em permanecer na escola.

Com essas informações concluímos que a relação de amizade constituída no ambiente escolar é um fator imprescindível para que o aluno se sinta parte do ambiente, porém não é o único, visto que 52,3% dos estudantes que indicam ter 4 ou mais amigos alegam que se pudessem, mudariam de escola.

6.2 Análise dos itens da Dimensão 4 - “As situações de intimidação entre os alunos”

Já apontamos no decorrer deste estudo que o *bullying* é uma forma específica de violência composta por cinco características específicas que incluem: agressão física, psicológica, verbal ou social; a intencionalidade; a repetição mantida durante um período estendido; ocorrência entre pares, gerando um desequilíbrio de poder físico e psicológico entre os envolvidos e a existência de um público que assiste, considerados os espectadores.

No quadro abaixo apresentamos a frequência com que as diversas situações de intimidação ocorreram com os alvos, a frequência com que os autores realizaram as situações maus-tratos e a perspectiva dos espectadores nesse contexto na instituição pesquisada. Seleccionamos as questões 75 à 81, agrupando as respostas “muitas vezes” e “sempre” na análise de dos dados, visto que o *bullying* se caracteriza pela repetição.

Tabela 5 – Resposta dos alunos aos itens selecionados da dimensão 4 (As situações de intimidação entre alunos)

(continua)

ITENS DIMENSÃO 4 (As situações de intimidação entre alunos)	f (%)			
	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
75. Eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola.	152 (51,5%)	66 (26,7%)	16 (6,5%)	13 (5,3 %)
76. Eu fui provocado, zoadado, apelidado ou irritado por algum colega da escola.	78 (31,6%)	114 (46,2%)	29 (11,7%)	26 (10,5%)
77. Eu tenho medo de alguns alunos.	178 (71,1%)	49 (19,8%)	9 (3,6%)	11 (4,5%)

(continuação)

ITENS DIMENSÃO 4 (As situações de intimidação entre alunos)	f (%)			
	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
78. Eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, exclui ou humilhei algum colega da escola.	177 (71,7%)	55 (22,3%)	11 (4,5%)	4 (1,6%)
79. Eu provoquei, zoei, coloquei apelidos ou irritei algum colega da escola.	139 (56,3%)	80 (32,4%)	13 (5,3%)	15 (6,1%)
80. Eu vi alguém sendo agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola.	58 (23,5%)	110 (44,5%)	48 (19,4%)	31 (12,6%)
81. Eu vi alguém sendo provocado, zoadado, recebendo apelidos ou irritado por algum colega da escola.	38 (15,4%)	107 (43,3%)	63 (25,5%)	39 (15,8%)

Fonte: Elaborada pela autora.

Dos 247 estudantes que responderam ao questionário, encontramos 55 (22,2%) que relataram que são sempre/muitas vezes provocados, zoados, apelidados ou irritados por algum colega. Além disso, 29 (11,8%) indicaram sofrer frequentemente situações de agressão, ameaças, exclusão e/ou humilhação. Os dados encontrados estão em consonância com pesquisas que indicam que as formas mais recorrentes de *bullying* são as agressões verbais, seguidas das físicas e das relacionais (AVILÉS, 2013; OLWEUS, 1993; TOGNETTA; VINHA 2010).

Vale ressaltar novamente que os índices, apesar de serem baixos e parecerem irrelevantes, exigem atenção e ação por parte da equipe escolar junto àqueles que sofrem, pois é fato que qualquer forma de violência é inaceitável e deve ser erradicada. Assim, devemos olhar com atenção e cuidado para os dados obtidos nesta pesquisa, pois as consequências para quem sofre as agressões são inúmeras: medo, rejeição, perda de confiança em si e baixa autoestima (WREGE, 2017).

Com relação aos autores por tais práticas de violência, 6,1% dos estudantes afirmaram que realizaram agressões, ameaças, exclusão e humilhação com algum colega sempre/muitas vezes durante os 3 meses antecedentes à coleta de dados. Outros 28 alunos

(11,4%) afirmaram ter provocado, zoadado irritado e colocado apelido nos colegas com frequência.

Usar tanto a força física quanto a psicológica para, intencionalmente, ferir o outro indica uma falta de sensibilidade moral, ou seja, dificuldade em ver o outro como alguém digno de ser tratado com respeito (PEREIRA, 2010). Assim, consideramos que cabe à comunidade escolar promover ações para prevenir e erradicar o *bullying*, auxiliando os alunos a construir valores morais que visem o respeito, empatia e cooperação.

Atualmente, após anos de pesquisas sobre o *bullying*, maior atenção tem sido dada aos que não estão envolvidos diretamente na agressão: os espectadores. Esses indivíduos estão presentes nas situações de intimidação apoiando o autor, seja de forma ativa, aplaudindo, incentivando ou rindo, ou de maneira não ativa, ao não demonstrar nenhuma reação ou solidariedade com aqueles que sofrem (WREGE, 2017). Tais atitudes podem ocorrer devido ao medo do espectador em se tornar à próxima vítima ou, até mesmo, por não possuir nenhum laço de amizade com aquele que sofre, acreditando não ser de sua responsabilidade tomar alguma providência diante dessas situações.

Os dados coletados nesta pesquisa indicam que 32% dos alunos presenciaram com frequência casos de agressão, maus-tratos, intimidação, ameaças, exclusão e humilhação por parte dos colegas da escola. Outros 41,3% indicaram terem visto alguém ser provocado, zoadado, apelidado ou irritado sempre/muitas vezes. Como já apresentado na tabela 2, muitos desses espectadores (64,7%), não interferem ou ajudam os outros que sofrem as agressões caso não possuam um laço de amizade com eles.

Por fim, buscamos averiguar os sentimentos dos alunos em relação aos colegas. No item 77, “eu tenho medo de alguns alunos”, apresentado na tabela 5, 20 (8,1%) indivíduos alegaram que sempre/muitas vezes sentem medo dos colegas no ambiente escolar. Ressaltamos novamente, que mesmo que esse número pareça ser baixo, exige atenção por parte da instituição, visto que há alunos que sentem medo frequentemente. Na tabela 6 buscamos relacionar a quantidade de alunos que sofrem as agressões com o sentimento destes em querer mudar de escola.

Tabela 6 – Cruzamento das respostas aos itens 75 e 119

75. Eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola	30. Se eu pudesse, eu mudaria de escola				
	Não concordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito	Total
Sempre	2 (15,4%)	0 (0,0%)	2 (15,4%)	9 (69,2%)	13 (100%)
Muitas vezes	2 (12,5%)	2 (12,5%)	5 (31,2%)	7 (43,8%)	16 (100%)
Algumas vezes	14 (21,2%)	14 (21,2%)	16 (24,2%)	22 (33,3%)	66 (100%)
Nunca	50 (32,9%)	29 (19,1%)	23 (15,1%)	50 (32,9%)	152 (100%)
Total	68 (27,6%)	45 (18,2%)	46 (18,6%)	88 (35,6%)	247 (100%)

Fonte: Elaborada pela autora.

Podemos notar que dentre os 13 alunos que relatam ser “sempre” agredidos, 11 (84,6%) concorda/concorda muito que mudaria de escola se pudesse. Entre aqueles que responderam nunca terem sido agredidos esse número cai para 48% que concorda/concorda muito que mudaria de escola (Qui-quadrado = 15,987; $p = 0,067$). Podemos considerar, portanto, as situações de intimidação como um fator para que os alunos desejem mudar de escola, porém, não é único aspecto que influencia nas percepções dos estudantes.

A tabela 7 indica a frequência com que as situações de intimidação ocorreram nos diferentes ambientes escolares.

Tabela 7 – Resposta dos alunos aos itens selecionados da dimensão 4 (As situações de intimidação entre alunos): frequência com que as agressões ocorreram nos diferentes ambientes escolares

ITENS DIMENSÃO 4 (As situações de intimidação entre alunos) Nos últimos 3 meses com que frequência essas agressões aconteceram nos diferentes ambientes:	FREQUÊNCIA (%)			
	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
82. Na classe.	63 (25,5%)	126 (51%)	36 (14,6%)	22 (8,9%)
83. Nos corredores.	81 (32,8%)	113 (45,7%)	37 (15%)	16 (6,5%)
84. No pátio.	36 (14,6%)	104 (42,1%)	70 (28,3%)	37 (15%)
85. No refeitório/ cantina.	98 (39,7%)	101 (40,9%)	27 (10,9%)	21 (8,5%)
86. Nos banheiros.	135 (54,7%)	86 (34,8%)	17 (6,9%)	9 (3,6%)
87. Na quadra.	88 (35,6%)	123 (49,8%)	28 (11,3%)	8 (3,2%)
88. Em locais próximos à escola.	43 (17,4%)	95 (38,5%)	62 (25,1%)	47 (19%)
89. Através de internet ou celular.	85 (34,4%)	81 (32,8%)	38 (15,4%)	43 (17,4%)

Fonte: Elaborada pela autora.

As situações de violência repetidas e intencionais podem ocorrer em diferentes cenários, tanto dentro quanto fora da escola, incluindo também o espaço virtual. Quanto aos locais de prevalência das situações de intimidação na instituição pesquisada, os estudantes relataram que os locais próximos à escola, o pátio e por meio da internet e do celular são, nessa ordem, são os ambientes que mais ocorrem essas situações, com 44,1%, 43,3% e 32,8% das indicações, respectivamente (junção dos dados “muitas vezes” e sempre”). A partir desses dados, percebemos que, nessa escola, a intimidação acontece com mais frequência em espaços onde há menor supervisão e a maior presença dos pares, corroborando com uma das principais características do fenômeno: acontece escondido aos olhos das autoridades e com a presença de um público.

Os lugares menos indicados suscetíveis às situações de intimidação foram o banheiro (10,5%), a quadra (14,5%) e o refeitório (19,4%) respectivamente. Com exceção do banheiro, a quadra e o refeitório são locais que geralmente possuem maior supervisão nos ambientes escolares.

Nesse sentido, Olweus (1993) aponta que a supervisão dos funcionários é um dos meios mais efetivos para se reduzir o *bullying* nas escolas. Acreditamos, entretanto, que desenvolver os estudantes moralmente, para que consigam construir estratégias mais justas e respeitadas para lidarem com os conflitos e situações de intimidação, é a estratégia mais eficaz que tende não só a melhorar o clima escolar da instituição, como também formar sujeitos críticos, éticos e responsáveis, capazes de enxergar a convivência como um valor. É importante considerar que os próprios estudantes podem auxiliar, agindo contra a violência e as ações agressivas, como é o caso das equipes de ajudas, estratégia citada no decorrer deste trabalho.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou investigar a ocorrência de conflitos e casos de *bullying*/intimidação entre estudantes do 7º ao 9º ano de uma escola estadual do interior paulista, bem como analisar a satisfação dos estudantes com relação ao vínculo que possuem com os colegas.

Diante das informações apresentadas nesta pesquisa, foi possível observar que o *bullying*, também considerado como uma forma específica de violência entre pares, tem sido apontado como um problema preocupante em ambientes educacionais. Além das consequências negativas que acarreta ao desenvolvimento acadêmico, emocional e social dos estudantes durante o período escolar, os estudos e resultados aqui colocados indicam que essas experiências negativas podem levar a problemas indesejáveis na adolescência e a longo prazo, tanto às vítimas quanto aos autores.

Situações de intimidação podem afetar os alunos de várias maneiras. Quando são intimidados podem sentir medo de retornar à escola, além de perder a autoconfiança, não considerando-se como alguém de valor que merece ser respeitado. Além disso, influenciam na concentração, aprendizado, sociabilidade e causam sintomas como ansiedade e depressão.

Esse tema demanda, portanto, muitos estudos para que se possa compreender os diversos fatores que acarretam a evolução desse tipo de violência.

Analisar o âmbito concreto em que a violência acontece é fator essencial na compreensão das relações que se estabelecem, ou seja, o âmbito da convivência diária. São nesses momentos e espaços da vida escolar que os processos de atividade e de interlocução se produzem, entretanto, esses não se constituem no vazio e sim numa rede complexa de relações interpessoais, permeada por sentimentos, mas que se incluem também a falta de solidariedade, a rivalidade e às vezes o abuso dos socialmente mais fortes contra os mais fracos (COLOMBO, 2018, p. 93).

Assim, consideramos importante salientar a necessidade de superar a visão de que a escola é responsável apenas pela transmissão de conteúdos, enquanto a família se responsabiliza pela formação moral e ética do indivíduo. A instituição educativa tem um importante papel na prevenção de situações de violência que transgridam as relações interpessoais, as normas de convívio social e situações de indisciplina que rompam com o contrato pedagógico. Portanto, consideramos ser de suma importância que toda a equipe escolar (professores, gestores e funcionários) adote novas condutas, abandonando

medidas repressivas e sanções expiatórias como forma de superação de conflitos e das situações de intimidação. Zechi (2008) ressalta que tais atitudes podem contribuir para o aumento de comportamentos indisciplinados e, conseqüentemente, para o aumento de ocorrências de intimidação. Não há como a instituição educativa se isentar da construção de valores, pois, onde há relação e interação, haverá conflitos e, conseqüentemente, o desenvolvimento da moralidade.

Impor regras por meio do poder, tentar ensinar valores por meio da transmissão direta ou deixar os alunos resolverem seus problemas à própria sorte são maneiras pouco eficazes para fazer com que os valores morais se tornem centrais na personalidade, para a vivência democrática, ética e cooperativa.

Portanto, cuidar das relações que acontecem no ambiente escolar é essencial para o desenvolvimento moral autônomo dos estudantes e de todos que ali convivem, tendo os professores um papel de suma importância nesse processo, visto que são eles que passam a maior parte do tempo com os alunos. Em relação a este aspecto, Bilgiç e Yurtal (2009) consideram relevante que o professor seja apoiado em alternativas de como podem superar o *bullying*, bem como no desenvolvimento de estratégias positivas para o clima na sala de aula. Além disso, conselheiros escolares podem organizar sessões de treinamento de habilidades sociais, sobre como comportamentos apropriados podem ser desenvolvidos em vez de comportamentos de intimidação. Com essas estratégias, a qualidade de vida na escola pode aumentar para que os alunos passem um tempo mais agradável nesse espaço.

Nesta pesquisa, a hipótese inicial partiu do pressuposto de que grande parte dos alunos possuíam uma percepção negativa referente aos relacionamentos interpessoais, principalmente em situações de *bullying*.

Nos resultados gerais, a hipótese da pesquisa não se confirma, pois a percepção dos alunos sobre situações de intimidação é predominantemente positiva e os índices de indivíduos que sofrem situações de maus-tratos é relativamente baixo, segundo as respostas dos estudantes. Entretanto, ressaltamos que não podemos deixar de nos atentar aos alunos que são agredidos verbal e fisicamente e não possuem um bom relacionamento com os colegas, apresentando medo dos mesmos. Apesar de serem minoria, exigem um olhar atento de toda a comunidade escolar.

Gostaríamos de retomar, a seguir, alguns dos resultados encontrados.

Com relação aos laços de amizade e situações de conflitos, os dados indicaram que quase metade do grupo de estudantes que participaram da pesquisa (47%), indicou

que há muitas situações de conflitos entre os alunos no ambiente escolar. Do total, 67,7% relataram que os alunos não se ajudam caso não possuam algum vínculo de amizade, ou seja, não possuem o princípio da solidariedade como um valor. Podemos relacionar esses dados aos índices que indicam os espectadores em situações de conflito ou intimidação: 32% relataram já terem visto alguém ser agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola e 41,3% afirmaram já terem presenciado situações de provocação e criação de apelidos maldosos aos outros. Porém, em tais situações, possivelmente não ajudaram seus colegas, tanto por medo de se tornarem a próxima vítima, quanto por não possuírem laços de amizades com aqueles que estão sofrendo, acreditando que não precisam agir nesses casos.

Quanto aos locais que mais ocorrem as situações de maus-tratos, os estudantes indicaram os locais próximos à escola, o pátio e a internet ou celular como os ambientes mais recorrentes, confirmando uma das principais características do *bullying*: a violência ocorre escondida aos olhos das autoridades ou em locais com pouca supervisão.

Dessa maneira, consideramos a importância de refletir sobre a violência e a indisciplina vivenciadas na escola para compreender o que os estudantes querem transmitir por meio de seus comportamentos, não as considerando apenas como problemas inerentes ao contexto escolar, mas buscando estratégias contínuas que sejam capazes de melhorar a convivência. Colombo (2018) ressalta a necessidade de analisar o real âmbito em que a violência ocorre para que, então, se possa compreender as relações que ali se estabelecem, que são permeadas por sentimentos, mas incluem também a falta de solidariedade, a rivalidade e, às vezes, o abuso dos socialmente mais fortes contra os mais fracos.

Vale ressaltar que tais situações podem influenciar de maneira significativa na constituição do clima escolar, como apontamos ao longo desse estudo. Entende-se o clima escolar como a maneira de se perceber o ambiente, demonstrando pertencimento, respeito mútuo e valores. Segundo LaRusso e Selman (2011), a forma como o clima é percebido tem efeitos diferentes nos comportamentos dos alunos, ocorrendo o aumento ou diminuição de problemas sociais presentes na instituição educativa, tais como violência verbal e física (MELO, 2017). Bilgiç e Yurtal (2009) consideram que o clima escolar é uma variável importante na definição de alvos e autores. Enfatizam que a percepção desses sobre o comportamento de seus colegas é diferente da percepção de outros alunos não envolvidos. Destaca-se a importância de se proporcionar um clima positivo, que

promova o desenvolvimento integral dos alunos, no qual todos se sintam pertencentes ao ambiente, valorizados e respeitados.

Consideramos que o instrumento de avaliação do clima escolar utilizado nessa pesquisa traça um panorama completo da escola. Porém, mesmo em se tratando de um recorte específico, como realizado neste estudo, nos permite conhecermos as percepções dos integrantes da instituição educativa em relação à dinâmica que vivenciam no cotidiano da escola. Dessa maneira, é possível refletir e esquematizar possíveis intervenções favoráveis à construção de um clima escolar positivo, proporcionando uma educação pautada em valores morais e éticos. Especificamente na quarta dimensão se obteve uma visão abrangente do tema em questão, “as situações de intimidação entre os alunos”.

Ressaltamos, por fim, que os dados encontrados devem ser analisados cuidadosamente, a fim de se buscar formas e estratégias de melhorar a convivência, erradicar a violência e construir valores morais. Tal construção depende de vários aspectos, mas também das relações vivenciadas no cotidiano pelos estudantes. Portanto, não basta o trabalho com conteúdos éticos em projetos interdisciplinares e campanhas curtas e pontuais *antibullying*. Faz-se necessário que os indivíduos vivenciem a moral frequentemente, que reflitam, discutam e analisem suas atitudes e o que as diferentes formas de violência podem acarretar aos envolvidos. É bastante relevante e favorável fazer com que esses alunos participem de momentos em que seja possível vivenciar os valores morais, construindo um ambiente sociomoral cooperativo em que meninos e meninas possam, de fato, enxergar a convivência como um valor.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (Org.). **Cotidiano nas Escolas**: entre violências. Brasília: UNESCO, 2006.

ABRAMOVAY, Miriam (Org.). **Escolas inovadoras**: experiências bem sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, 2003.

ARAÚJO, Ulisses F.; PUIG, Josep Maria. **Educação e Valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

ATIRADOR de Realengo sofria bullying no colégio, diz ex-colega. **Revista VEJA**, São Paulo, abr. 2011. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/brasil/atirador-de-realengo-sofria-bullying-no-colegio-diz-ex-colega/>>. Acesso em: 13 out. 2018.

AVILÉS, José Maria Avilés. *Bullying*: guia para educadores. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

BALDRY, Anna C. Bullying in schools and exposure to domestic violence. **Child Abuse & Neglect**, v. 27, p. 713-732, 2003.

BILGIÇ, Elif; YURTAL, Filiz. An investigation of bullying according to classroom climate. **Journal of Theory and Practice in Education**, v. 5, p. 180-194, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BOZZA, Thais Cristina Leite Bozza; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Cyberbullying: incidência e a relação com as representações de si em adolescentes. In: Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral, 2., 2011, Campinas. **Anais...** Campinas: COPPEM, 2011. p. 75-89.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

BRASIL. Ministério Público do Estado de São Paulo. Centro de Apoio Operacional Cível e de Tutela Coletiva. **Bullying não é legal**. Brasília: MPSP, 2010a. Disponível em: <<http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Cartilhas/bullying.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNHD-3)**. Brasília: SDH/PR, 2010b. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/Documents/Issues/NHRA/ProgrammaNacionalDireitosHumanos2010.pdf>> Acesso em: 21 jun. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

BROOKMEYER, Kathryn A.; FANTI, Kostas A.; HENRICH, Christopher C. Schools, parents, and youth violence: a multilevel, ecological analysis. **Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology**, v. 35, n. 4, p. 504-514, 2006.

CAETANO, Ana Paula et al. *Cyberbullying*: motivos da agressão na perspectiva de jovens portugueses. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 141, p. 1017-1034, 2017.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 123-140, 2001.

CARÁCIO, Flávia Cristina Castilho. **Concepção de professores acerca dos conflitos interpessoais entre crianças**. 2014. 98f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2014.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos francês abordam essa questão. **Sociologias**, n. 08, p. 432-443, 2002.

CHAUI, Marilena. Ética e violência. **Teoria & Debate**, n. 39, p. 32-41, 1998.

COLOMBO, Terezinha Ferreira da Silva. **A convivência na escola a partir da perspectiva de alunos e professores**: investigando o clima e sua relação com o desempenho escolar em uma instituição de ensino fundamental II e médio. 333f. 2018. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2018.

CONDE, Kelly Regina. **Valores na contemporaneidade**: a escola como um valor. 95 f. 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Ensino e Processos Formativos, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2019.

COSTA, Andreia Fonseca Lopes da. **A percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino**. 2010. 223f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo Juvenil**: O que é e como praticá-lo. [S.l.], 2007. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/costa-protagonismo.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

DEBARBIEUX, Eric. “Violências nas escolas”: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 59-92.

DEBARBIEUX, Eric. **Violência na escola**: um desafio mundial? Lisboa: Instituto Piaget. 2007.

ESPELAGE, Dorothy L.; POLANIN, Joshua. R.; LOW, Sabina K. Teacher and Staff Perceptions of School Environment as Predictors of Student Aggression, Victimization, and Willingness to Intervene in Bullying Situations. **School Psychology Quarterly**, v. 29, n. 3, p. 287–305, 2014.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

FERRANS, Silvia Diazgranados; SELMAN, Robert. How students' perceptions of the school climate influence their choice to upstand, bystand, or join perpetrators of bullying. **Educational Review**, v. 84, n. 2, p. 162-187, 2014.

FERREIRA, Júlia Neves; LEANDRO, Tainara Rosa Teixeira; CRUZ, Luciana Aparecida Nogueira da. Resolução de Conflitos: Concepções de crianças e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: Colóquio Internacional de Epistemologia e Psicologia Genéticas, 4., 2016, Marília, SP. **Anais...** Marília: GEPEGE, 2016. v. 112573. p. 1-16.

FREITAS, Henrique; OLIVEIRA, Mírian; SACCOL, Amarolinda Zanela; MOSCAROLA, Jean. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, v. 35, n. 3, p. 105-112, 2000.

FRICK, Loriane Trombini. A prática de resolução de conflitos em ambientes sociomoraís cooperativos e coercitivos em situação escolar. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino da UNICAMP, 16., 2012, Campinas, SP. **Anais...** Campinas: ENDIPE. Disponível

em:

<http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivo_s/acervo/docs/3396c.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2016.

FURLONG, Michael; MORRISON, Gale. The school in school violence: definitions and facts. **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**, v. 8, p. 71- 82, 2000.

GARCIA, Joe. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. **Educação Temática Digital**, v. 8, 1, p. 121-130, 2006.

GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em educação. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 11-30, 2004.

HAREL-FISCH, Yossi et al. Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries. **Journal of Adolescence**, v. 34, n.4, p. 639-652, 2011.

IMANIGIE. Belo Horizonte: **Imaginie Redação**, 2017. Disponível em: <https://www.imaginie.com.br/enem/exemplo-de-redacao/moradores-de-rua-no-brasil-uma-questao-social/792314#:~:text=Minha%20rua%2C%20minha%20vida%20O,a%20ver%20o%20mundo>". Acesso em: 18 ago. 2020.

KLEIN, Jennifer; CORNELL, Dewey; KONOLD, Timothy. Relationships between bullying, school climate, and student risk behaviors. **School Psychology Quarterly**, v. 27, n. 3, p. 154-169, 2012.

KNOENER, Darlene Ferraz. **Quando a convivência pede por cuidado: bullying e assédio moral em ambientes universitários**. 294 f. 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019.

KNOENER, Darlene Ferraz; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Violencia de la Universidad. El impacto de la intimidación y el acoso en la formación de los futuros profesores. In: PÉREZ-FUENTES, María del Carmen et al. **La Convivencia Escolar: Un acercamiento multidisciplinar**. Almeria: ASUNIVEP, 2016. p. 394-400.

LAFTMAN, Sara Brolin; OSTBERG, Viveca; MODIN, Bitte. School climate and exposure to bullying: a multilevel study. **School Effectiveness and School Improvement**, v. 28, n. 1, p.153-164, 2017.

LAKATOS, Eva. Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LAPA, Luciana Zobel. **Valentes contra o bullying: a implantação das equipes de ajuda, uma experiência brasileira**. 316 f. 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019.

LAPA, Luciana Zobel; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Los Equipos de Ayuda como una posibilidad para superar el Bullying en la escuela. In: PÉREZ-FUENTES, María del Carmen et al. **La Convivencia Escolar: Un acercamiento multidisciplinar**. ASUNIVEP. Almeria: ASUNNIVEP, 2016. p. 47-52.

LaRUSSO, Maria; SELMAN, Robert. Early adolescent health risk behaviors, conflict resolution strategies, and school climate. **Journal of Applied Developmental Psychology**, n. 32, 2011.

LICCIARDI, Livia Maria Silva et al. Conflitos entre pares: percepção de professores e alunos de 5º ano. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 4, n. 2, p. 69-84, 2011. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/2856/2907>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo; BRAGA, Luiza de Lima; EBERT, Guilherme. O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. **Contextos clínicos**, v. 2, n. 1, 2009.

LOPES, Regina Lúcia Mendonça; DINIZ, Normélia Maria Freire. Assédio moral: a violência perversa no cotidiano. **Texto & Contexto – Enfermagem**, v. 13, n. 4, p. 643-645, 2004.

LORENZONI, Marcela. **Bullying na educação infantil: ele existe e pode ser evitado**. [S.l.]: Uma ajudinha para o seu dia na escola, 2015. Disponível em: <<http://naescola.eduqa.me/desenvolvimento-infantil/bullying-na-educacao-infantil-ele-existe-e-pode-ser-evitado/>>. Acesso em: 14 dez. 2019.

MALDONADO, Maria Tereza. *Bullying e cyberbullying: o que fazemos com o que fazem conosco?* São Paulo: Moderna, 2011.

MARTÍNEZ, José Maria Avilés. *Bullying: guia para educadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

MARTINS, Valmir Farias. **O papel da cultura organizacional “milícia de bravos” na ocorrência do assédio moral:** um estudo na polícia militar da Bahia. 168 f. 2006. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

MELLO, Flávia Carvalho Malta et al. A prática de *bullying* entre escolares brasileiros e fatores associados - Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 22, n. 9, p. 2939-2948, 2017.

MELO, Simone Gomes de. **Relação entre clima escolar e desempenho acadêmico em escolas públicas de ensino médio representativas de um estado brasileiro**. 260f. 2017. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2017.

MENEGOTTO, Lisiane Machado de Oliveira; PASINI, Audri Inês; LEANDOWSKI, Gabriel. O *bullying* escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 15, n. 2, p. 203-215, 2013.

MEOTTI, Juliane Prestes; PERÍCOLI, Marcelo. A postura do professor diante do *bullying* em sala de aula. **Panorâmica**, v. 15, n. 1, p. 66-84, 2013.

MEYER-ADAMS, Nancy; CONNER, Brandley T. School Violence: Bullying Behaviors and the Psychosocial School Environment in Middle Schools. **Children & Schools**, v. 30, n. 4, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde individual e coletiva. In: NJAINE, Kathie; ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patricia (Orgs.). **Impactos da violência na saúde**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007. p. 24-35.

MONTEIRO, Caroline. Adolescente atira em colegas e deixa dois mortos em Goiânia. **Nova Escola**, São Paulo, out. 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/7046/adolescente-atira-em-colegas-e-deixa-dois-mortos-em-goiania>>. Acesso em: 13 out. 2018.

MORO, Adriano. **A construção e as evidências de validade de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar**. 470 f. 2018. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

NUNES, Antônio Ozório. **Como restaurar a paz nas escolas:** um guia para educadores. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIOSI, Joelma Tose. **Relações de amizade:** uma investigação das interações dos adolescentes no contexto escolar. 117 f. 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós

Graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, Universidade Federal de São João del Rei, Minas Gerais, 2012.

OLIVEIRA, Willer Carlos de. **O papel do professor diante do bullying na sala de aula.** 47 f. 2012. Monografia - Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

OLWEUS, Dan. Bully/victim problems in school: Facts and intervention. **European Journal of Psychology of Education**, v. 12, n. 4, p. 495-510, 1997.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school: what we know and what we can do.** Oxford: Blackwell. 1993.

PARRA, Andressa Carolina Scandelai. **A percepção de regras escolares entre alunos e professores do Ensino Fundamental II.** 90 f. 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Ensino e Processos Formativos, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José Do Rio Preto, 2019.

PAVANELI, Camila Fernanda Dias. **Clima escolar: percepções de alunos, professores e gestores de escolas estaduais de Ensino Fundamental II.** 155 f. 2018. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Ensino e Processos Formativos, Universidade Estadual Paulista, “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2018.

PEREIRA, Camila Dalla Pozza et al. *Bullying* nas escolas públicas: pensando o fenômeno com foco no alvo. In: Seminário Violar, 1., Campinas, 2010. **Anais...** Campinas: UNICAMP/Violar, 2010, p. 698-718.

PEREIRA, Guilherme; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. **Periferia**, v. 8 n. 1, 2016.

PEREIRA, Maria Auxiliadora. **Violência nas escolas: visão de professores do Ensino Fundamental sobre esta questão.** 114 f. 2003. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Enfermagem Psiquiátrica, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

PEREIRA; Kris Kristoferson. Consequências e implicações do bullying nos envolvidos e no ambiente escolar. **Revista Eletrônica de Ciências Jurídicas**, v. 1, n. 2, p. 1-18, 2012.

PERESSINOTO, Letícia. **Clima Escolar: dimensões e influências.** 83 f. 2014. Monografia – Graduação em Pedagogia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

PESQUISA da Intel revela dados sobre *cyberbullying* no Brasil. São Bernardo do Campo: Canaltech, 2015. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/comportamento/pesquisa-da-intel-revela-dados-sobre-cyberbullying-no-brasil-46105/>>. Acesso em: 7 ago. 2018.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1932-1994.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. 2008. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/108_53.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.

RISTUM, Marilena. **O Conceito de Violência de Professoras do Ensino Fundamental**. 397 p. 2001. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador: 2001.

RISTUM, Marilena. Violência na escola, da escola e contra a escola. In: ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes (Orgs.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010. p. 65-93.

RODRIGUES, Célio Fernando de Sousa; LIMA, Fernando José Camello de; BARBOSA, Fabiano Timbó. Importância do uso adequado da estatística básica nas pesquisas clínicas. **Revista Brasileira de Anestesiologia**, v. 67, n. 6, p. 619-625, 2017.

SALMIVALLI, Christina. Participant roles in bullying: how can peer bystanders be utilized in interventions? **Theory Into Practice**, v. 53, p. 286–292, 2014.

SILVA, Alex Almeida da. **As interfaces entre a superdotação e o bullying no contexto escolar**. 90 f. 2018. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Ensino e Processos Formativos, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2018.

SILVA, Alex Almeida. **As interfaces entre a superdotação e o bullying no contexto escolar**. 90 f. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós graduação em Ensino e Processos Formativos, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2019.

SILVA, Claudiele Carla M.; MENIN, Maria Suzana de Stefano. As relações entre clima escolar positivo e desempenho acadêmico. **Colloquium Humanarum**, v. 12, p. 1171-1179, 2015.

SILVA, Thais Gama da. **Protagonismo na adolescência: a escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2009.

SMITH, Peter K. School Bullying. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 71, p. 81-98, 2013.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Caderno de Pesquisa**, n. 104, p. 59-75, 1998.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, 2001.

THAPA, Amrit; GUFFEY, Shawn; D’ALESSANDRO, Ann Higgins. A Review of School Climate Research. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 54, p. 3-16, 2013.

THIÉBAUD, Marc. **Climat scolaire**. 2005, pp. 1-6. Disponível em: <<http://www.relationsansviolence.ch/climat-scolaire-mt.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. *Bullying* na escola: o olhar da psicologia para um problema moral. In: GARCIA, Joe; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi (Orgs.). **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 41-60.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Violência na escola X violência da escola. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR, 8.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS, 3., Curitiba, 2008. **Anais...** Curitiba: PUC, 2008. p. 11747-11761.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; AVILÉS MARÍNEZ, José Maria; ROSÁRIO, Pedro. Bullying, um problema moral: representaciones de sí mismo y desconexiones morales. **Revista de Educación**, v. 373, p. 9-34, 2016.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; BOZZA, Thais Cristina Leite. *Cyberbullying*: quando a violência é virtual - um estudo sobre a incidência e sua relação com as representações de si em adolescentes. In: Seminário Violar, 1., Campinas, 2010. **Anais...** Campinas: UNICAMP/Violar, 2010, p. 839-857.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; BOZZA, Thais Cristina Leite. *Cyberbullying*: um estudo sobre a incidência do desrespeito no ciberespaço e suas relações com as representações que adolescentes tem de si. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 23, n. 24, p. 162-178, 2012.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; DAUD, Rafael P. Formação docente e superação do *bullying*: um desafio para tornar a convivência ética na escola. **Perspectiva**, v. 36, n. 1, p. 369-384, 2018.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Até quando? *Bullying* na escola que prega a inclusão social. **Revista do Centro de Educação**. v. 35, n. 3, p. 449-463, 2010.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Valores em crise: o que nos causa indignação? In: La TAILLE, Yves de; MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2008.

UDEMO – Sindicato de Especialistas de Educação no Magistério Oficial do Estado de São Paulo. **Pesquisa Violência nas Escolas**. Disponível em: <<http://www.udemo.org.br>>. Acesso em: 19 dez. 2019.

VINHA, Telma Pileggi et al. **Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática**. Americana: Adonis, 2017.

VINHA, Telma Pileggi et al. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 64, p. 96-127, 2016.

VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil uma visão construtivista**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de; MORO, Adriano (Orgs.). **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas: FE/UNICAMP, 2017.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e das assembleias na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

WILLARD, Nancy. **Cyberbullying and Cyberthreats Effectively Managing Internet Use Risks in Schools**, 2007. Disponível em: <https://www.cforks.org/Downloads/cyber_bullying.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2019.

WREGE, Mariana Guimarães. **Um olhar sobre o clima escolar e a intimidação: contribuições da psicologia moral**. 155 f. 2017. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

ZECHI, Juliana Aparecida Matias. **Violência e Indisciplina em meio escolar: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005**. 152 f. 2008. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2008.

ZEQUINÃO, Marcela Almeida et al. *Bullying* escolar: um fenômeno multifacetado. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 1, p. 181-198, 2016.

ANEXOS**ANEXO A – Lei Antibullying**

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015.

Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*).

Vigência

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) em todo o território nacional.

§ 1º No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (*bullying*) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

§ 2º O Programa instituído no **caput** poderá fundamentar as ações do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como de outros órgãos, aos quais a matéria diz respeito.

Art. 2º Caracteriza-se a intimidação sistemática (*bullying*) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda:

- I - ataques físicos;
- II - insultos pessoais;
- III - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos;
- IV - ameaças por quaisquer meios;
- V - grafites depreciativos;
- VI - expressões preconceituosas;

- VII - isolamento social consciente e premeditado;
- VIII - pilhérias.

Parágrafo único. Há intimidação sistemática na rede mundial de computadores (*cyberbullying*), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial.

Art. 3º A intimidação sistemática (*bullying*) pode ser classificada, conforme as ações praticadas, como:

I - verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente;

II - moral: difamar, caluniar, disseminar rumores;

III - sexual: assediar, induzir e/ou abusar;

IV - social: ignorar, isolar e excluir;

V - psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar;

VI - físico: socar, chutar, bater;

VII - material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem;

VIII - virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social

Art. 4º Constituem objetivos do Programa referido no **caput** do art. 1º:

I - prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (*bullying*) em toda a sociedade;

II - capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;

III - implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;

IV - instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;

V - dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores;

VI - integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo;

VII - promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua;

VIII - evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;

IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (*bullying*), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar.

Art. 5º É dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*).

Art. 6º Serão produzidos e publicados relatórios bimestrais das ocorrências de intimidação sistemática (*bullying*) nos Estados e Municípios para planejamento das ações.

Art. 7º Os entes federados poderão firmar convênios e estabelecer parcerias para a implementação e a correta execução dos objetivos e diretrizes do Programa instituído por esta Lei.

Art. 8º Esta Lei entra em vigor após decorridos 90 (noventa) dias da data de sua publicação oficial.

Brasília, 6 de novembro de 2015; 194º da Independência e 127º da República.

DILMA ROUSSEFF

Luiz Cláudio Costa

Nilma Lino Gomes

Este texto não substitui o publicado no DOU de 9.11.2015

ANEXO B – Parecer de aprovação no Comitê de Ética

UNESP - INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS LETRAS E CIÊNCIAS EXATAS/ CAMPUS									
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP									
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA									
Título da Pesquisa: CLIMA ESCOLAR: PERCEPÇÕES DOS INTEGRANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DO NOROESTE PAULISTA									
Pesquisador: CAMILA FERNANDA DIAS PAVANELI									
Área Temática:									
Versão: 2									
CAAE: 60590716.2.0000.5466									
Instituição Proponente: Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"									
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio									
DADOS DO PARECER									
Número do Parecer: 1.840.407									
Apresentação do Projeto: O projeto de pesquisa objetiva investigar o clima escolar de escolas públicas de uma cidade de médio porte situada no noroeste paulista. Como questão central busca conhecer o clima escolar presente nas escolas. A hipótese no qual se baseia é que o clima escolar interfere no processo de ensino e aprendizagem e nas relações interpessoais tanto dentro quanto fora da escola. Investigar-se-a quais as dimensões do clima escolar percebida como positivas, negativas ou neutras entre gestores, professores e estudantes do 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental. as dimensões estudadas são: infraestrutura, família/comunidade, ensino/aprendizagem, conflitos na escola, regras/sanções, intimidação, gestão, relações com o trabalho sendo que as duas ultimas serão investigadas apenas junto aos gestores e docentes. Os instrumentos são questionários compostos por questões fechadas que avaliam as percepções dos sujeitos a respeito das dimensões que constituem o clima. São apresentadas situações do cotidiano escolar para que os participantes selecionem uma opção: nunca; algumas vezes, muitas vezes, sempre. Ao todo serão convidadas a participar da pesquisa 31 escolas públicas estaduais que possuem ensino fundamental II de um município de médio porte da região noroeste do estado de São Paulo. No ano de 2016 as escolas estaduais somam um total de 9.140 alunos matriculados no 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental. Os professores e gestores também serão convidados a responder ao									
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px;">Endereço: CRISTOVAO COLOMBO 2265</td> <td style="padding: 2px;">CEP: 15.054-000</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Bairro: JARDIM NAZARETH</td> <td style="padding: 2px;">Município: SAO JOSE DO RIO PRETO</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">UF: SP</td> <td style="padding: 2px;">E-mail: liliane@ibilce.unesp.br</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Telefone: (17)3221-2428</td> <td style="padding: 2px;">Fax: (17)3221-2500</td> </tr> </table>		Endereço: CRISTOVAO COLOMBO 2265	CEP: 15.054-000	Bairro: JARDIM NAZARETH	Município: SAO JOSE DO RIO PRETO	UF: SP	E-mail: liliane@ibilce.unesp.br	Telefone: (17)3221-2428	Fax: (17)3221-2500
Endereço: CRISTOVAO COLOMBO 2265	CEP: 15.054-000								
Bairro: JARDIM NAZARETH	Município: SAO JOSE DO RIO PRETO								
UF: SP	E-mail: liliane@ibilce.unesp.br								
Telefone: (17)3221-2428	Fax: (17)3221-2500								
Continuação do Parecer: 1.840.407									
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%; padding: 2px;">Outros</td> <td style="width: 40%; padding: 2px;">carta_anuencia.pdf</td> <td style="width: 15%; padding: 2px;">29/09/2016 15:19:59</td> <td style="width: 20%; padding: 2px;">CAMILA FERNANDA DIAS PAVANELI</td> <td style="width: 5%; padding: 2px;">Aceito</td> </tr> </table>		Outros	carta_anuencia.pdf	29/09/2016 15:19:59	CAMILA FERNANDA DIAS PAVANELI	Aceito			
Outros	carta_anuencia.pdf	29/09/2016 15:19:59	CAMILA FERNANDA DIAS PAVANELI	Aceito					
Situação do Parecer: Aprovado									
Necessita Apreciação da CONEP: Não									
SAO JOSE DO RIO PRETO, 29 de Novembro de 2016 Assinado por: 									

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Alunos

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ALUNOS)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “Clima escolar: percepções dos integrantes de escolas públicas do noroeste paulista” sob responsabilidade da pesquisadora Júlia Neves Ferreira, sob orientação da Profa. Dra. Luciana Aparecida Nogueira da Cruz, da Universidade Estadual Paulista (UNESP) no curso de Mestrado em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Neste estudo pretendemos investigar junto aos alunos do Ensino Fundamental II, como percebem o clima de sua escola e como avaliam a ocorrência de situações de bullying no ambiente escolar. Para esta pesquisa você terá que responder dois questionários em que não precisará se identificar. O questionário sobre o clima escolar é constituído a partir de uma matriz formada por sete dimensões inter-relacionadas, consideradas constituintes do clima escolar. A primeira refere-se a infraestrutura e a rede física da escola; a segunda à família, a escola e a comunidade; terceira as relações com o ensino e com a aprendizagem; quarta as relações sociais e os conflitos na escola; quinta as regras, as sanções e a segurança na escola, sexta as situações de intimidação entre alunos; sétima as situações de intimidação entre alunos. Este processo de coleta de dados é o mais adequado para este tipo de pesquisa, não havendo forma similar para as metas propostas e o risco de desconforto psíquico ou outro dano possível para a sua saúde é mínimo segundo a literatura científica atual, mas caso ocorra tal situação você deverá procurar a própria pesquisadora/orientadora ou responsável da sua escola (Coordenador ou Diretor) para que seja atendido. Você poderá consultar a pesquisadora e orientadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Os seus pais (ou responsáveis) autorizaram você a participar desta pesquisa, caso você deseje. Você não precisa se identificar e está livre para participar ou não. Caso inicialmente você deseje participar, posteriormente você também está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. O responsável por você também poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. Você não terá nenhum custo e poderá consultar o(a) pesquisador(a) responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados poderão dar informações que auxiliarão na elaboração de estratégias educacionais voltadas para melhorar o clima escolar. Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: _____ R.G. _____

Endereço: _____ Fone: _____

_____, ____ de _____ de 20__

Participante Pesquisador(a) responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador

Nome Pesquisador: Júlia Neves Ferreira Cargo/Função: Mestranda

Instituição: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista

Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP

São José do Rio Preto – fone 17-3221.2480 e 3221.2482

TERMO DE REPRODUÇÃO XEROGRÁFICA

Autorizo a reprodução xerográfica do presente Trabalho de Conclusão, na íntegra ou em partes, para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, ____/____/____

Assinatura do autor