

Salgado, F. S., Pereira, B., Lourenço, L. M., & Senra, I. X. (2016). A gestão educacional do bullying: teoria e prática. In B. Pereira, A. J. G. Barbosa, & L. M. Lourenço (Eds.), *Estudos sobre bullying: família, escola e atores* (pp. 141-159). Curitiba: CRV.



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação
em Estudos da Criança (CIEC)



Professora Doutora

Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira (Pereira, Beatriz)

Category: Full Professor

Institution: Universidade do Minho (UMinho)

Email: beatriz@ie.uminho.pt

Online CV: <http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=2030897209377539>

A GESTÃO EDUCACIONAL DO *BULLYING*: teoria e prática

Fellipe Soares Salgado
Beatriz Pereira
Lélio Moura Lourenço
Luciana Xavier Senra

A violência ocorre quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou a várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física ou moral, em suas posses ou em suas participações simbólicas e culturais (Michaud, 1989).

Um problema de saúde pública, a violência é considerada por autores brasileiros a principal causa de morbimortalidade na adolescência, estando estes mais ligados ao fenômeno tanto como agressores quanto como vítimas e quando comparados a outras faixas etárias. O abuso sofrido pelas crianças e adolescentes ao longo da história vem sendo justificado através da crença de serem propriedades de seus pais, somada ao entendimento de que o abuso seria inofensivo ao desenvolvimento saudável do infante (Brasil, 2005; Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi, & Lozano, 2002).

Efeitos a longo prazo podem estar relacionados a perturbações na conduta social ou delinquência e envolvimento conflitivo com a lei, além de prejuízos no desenvolvimento de capacidades sociocognitivas. Influem, assim, na vida acadêmico-intelectual se relacionando com o absenteísmo e ao ingresso prematuro de adolescentes no mercado de trabalho num contexto de abandono da escola e analfabetismo (Abramovay, Castro, Pinheiro, Lima, & Martinelli, 2002; Waiselfisz, 2004; Assis, Deslandes, & Santos, 2005; Pereira, Mendonça, Neto, Valente, & Smith, 2004; Brasil, 2005).

A violência é um dado preocupante também devido a peculiaridade característica deste período de desenvolvimento do ser humano, quando estão sendo construídas habilidades sociais e cognitivas através do processo de socialização. O processo de formação de identidade e crescimento quando ocorre em um ambiente violento, confere um contexto de vulnerabilidade a esses indivíduos pelo impacto das vivências agressivas, pela aprendizagem de tais vivências e pela possibilidade de reprodução desse padrão nos relacionamentos em casa, na escola e na rua (Sanchez & Minayo, 2006).

O estudo da violência quando em contexto escolar começou a ser diferenciado de outros tipos de violência por suas especificidades. O tema tem sido alargado em produção científicas e tomado grandes proporções midiáticas, principalmente devido aos casos extremos de suicídio e assassinato de colegas por seus pares nas escolas, sendo noticiados em todo mundo. Na década de setenta médicos começaram a estudar o *mobbing* no contexto da discriminação racial, já na década de oitenta o objeto foi o contexto escolar como espaço para a ocorrência de vitimização entre pares conforme aparece nas pesquisas europeias (Olweus, 1993; Lourenço, Pereira, Paiva, & Gebara, 2009; Jimerson, 2010).

No ambiente escolar o comportamento agressivo interfere não somente nas crianças envolvidas (agressores e vítimas), mas também nos observadores passivos, resultando num problema de impacto sobre grande número de crianças e adolescentes que passam nesse período por um processo de socialização complexa; incluindo a aprendizagem acadêmica, a criação de relações sociais, aprendizado de valores e normas e apreensão da cultura (Nylund, Bellmore, Nishina, & Graham, 2007; Pereira, Silva, & Nunes, 2009).

Alguns estudos (Fante, 2005; Marra, 2007) diferenciam os conceitos de violência escolar e *bullying*, segundo tais estudos a violência escolar está atrelada aos fatores sociais externos a escola, mas que ao mesmo tempo podem originar-se no interior dela. No período de seu funcionamento e fora dele, a escola é o local aonde ocorreriam as violências resultantes de uma dinâmica social marcada por desigualdades étnicas e socioeconômicas através de comportamentos delinquentes. A depredação escolar, gangues atuando nos seus espaços, tráfico de drogas, delinquência e vandalismo seriam os comportamentos que constituem e definem a violência na escola.

Marra (2007) apresenta resultados com os quais são demonstrados que as percepções dos gestores educacionais sobre as causas relacionadas ao fenômeno da violência escolar são a desestruturação familiar, violência doméstica, baixa autoestima do aluno, pouca perspectiva para o desenvolvimento no futuro, fracasso escolar, organização social da comunidade desigual. Ela ressalta que considerar o problema da violência escolar como sendo resultado de processos sociais exógenos à escola, resulta na falsa e presente ideia de que a responsabilidade está no meio que circunda a escola, isentando o ensino e o poder público de responsabilidade pelo fenômeno e não promovendo a sua atuação.

Embora considerando importantes os fatores externos à escola, ela tem, ao mesmo tempo, uma grande cota de responsabilidade na gestão do *bullying*, sobretudo se forem consideradas variáveis como o ambiente para

brincadeiras em tempo livre, a capacitação dos profissionais, a gestão de conflitos e indisciplina em sala e a qualidade de materiais que os alunos têm acesso (Lourenço, Pereira, Paiva, & Gebara, 2009).

Desde os estudos iniciados por Olweus até ao presente, muito se tem mostrado sobre o impacto do *Bullying* no bem-estar dos alunos: a frequência de ocorrência, as formas e como o comportamento agressivo afeta a saúde e viola os direitos humanos dos jovens, independente de raça, etnia, crenças religiosas, faixa etária e posição social. (Olweus, 1993, Brasil, 2005, Sanchez & Minayo, 2006).

Pesquisas nacionais e internacionais, nos últimos anos, têm mostrado a prevalência de *bullying* variando em níveis mais ou menos elevados, levando em conta diversos intervalos de idade, com porcentagens variando entre 10% e 40% (Rudatsikira, Muula, & Siziya, 2008; Libório & Francisco, 2008; Cepeda-Cuervo, Pacheco-Durán, García-Barco, & Piraquive-Peña, 2008; Pereira, Silva, & Nunes, 2009; Holt & Espelage, 2007; Cheng et al., 2010).

Em um estudo de levantamento realizado no Brasil entre 2002 e 2003 foram investigadas dez escolas municipais do Rio de Janeiro, com uma amostra de 5.875 alunos entre quinta e a oitava série que responderam um questionário sobre *bullying*. Do total de alunos inquiridos, 40,5% admitiram ter se envolvido diretamente na prática de *bullying*, sendo eles: alunos alvo, alvos e autores, e autores somente. O autor ressalta que os alunos que testemunham o fenômeno estão, também, expostos negativamente, pois vivenciam sentimento de desaprovação ao assistir um colega sofrendo *bullying*, sensação de incapacidade para intervir e interromper o comportamento agressivo, indecisão em falar com alguém, aprendizado do comportamento como atitude adequada para obter ascensão social (Neto & Saavedra, 2003)

Fisher (2010), em um levantamento realizado no Brasil em 2009, com amostra de 5.168 crianças de todo o país investigou o *bullying* nas escolas. Em outras etapas do estudo participaram de Grupos Focais 133 pessoas, sendo 55 alunos, 14 pais/responsáveis e 64 técnicos, professores e/ou gestores das escolas. Segundo o estudo a “maioria dos alunos pesquisados sente que a escola tem um ambiente acolhedor: 57% afirmam que sempre se sentem bem na escola; 43% deles sempre se sentem acolhidos na escola; 49% deles sempre se sentem amados na escola e 47% deles sempre se sentem seguros na escola.” Apenas 6% dos alunos da amostra declaram que sempre se sentem excluídos na escola e 4% deles se sentem sempre sozinhos. Somente cerca de 3% dos alunos da amostra afirmam que sempre sentem medo na escola e/ou sempre se sentem maltratados e/ou angustiados e/ou humilhados.

Entretanto, 43,6% dos alunos às vezes se sentem angustiados na escola, 38,8% às vezes se sentem sozinhos e 36,3% às vezes se sentem com medo. Em torno de dez por cento (10,10%) nunca se sentem seguros e 12,7% nunca se sentem acolhidos. Em contrapartida, cerca de 70% dos alunos afirmam ter presenciado pelo menos uma vez colegas serem maltratados na escola no ano da pesquisa. Vinte e oito por cento afirmaram-se vítimas e 10% da amostra relataram ter sofrido vitimização mais de duas vezes no ano.

Ainda segundo o Fisher (2010), a região Sudeste do país apresentou maior frequência de maus tratos comparada com outras regiões do Brasil, quando levado em conta as frequências de uma ou duas vezes, de três a seis vezes, uma vez por semestre e várias vezes por semestre. A região sudeste apareceu como a mais incidente quanto à frequência de vítimas.

Quando perguntados sobre a capacidade gestora da escola em lidar com o *bullying*, os professores e gestores apontaram deficiências do sistema escolar como possíveis determinantes dessa violência. Na concepção de cada um deles, os elementos intrínsecos à estrutura escolar/educacional que podem ter relação com o surgimento de comportamentos violentos são: (a) número excessivo de alunos em sala de aula; (b) dificuldades da escola em lidar com problemas da família do aluno; (c) falta de preparação e habilidade de professores para educar sem uso de coerção e agressão; (d) estrutura física inadequada e (e) falta de espaço para que os alunos expressem suas emoções e dificuldades pessoais.

Pereira et al (2009) em um estudo com 3891 crianças portuguesas inquiridas do 1º ao 6º ano de escolaridade, a prevalência de vitimização foi estimada em 36,4%, sendo que 29% dos inquiridos assumiram a posição de agressores. Dos alunos pesquisados, 40,6% procuram ajudar quando presenciaram o fenômeno. A pesquisa foi dividida em agrupamentos (escolas) pode apontar diferenças de incidência de vitimização sendo que em três escolas foram observados níveis inferiores de vitimização (menos que 10%), os quais se relacionaram com níveis de reprovação baixos. Essas escolas apresentaram características que podem funcionar como modelo para as outras com maior incidência de agressões entre pares. Entre 10% à 15% foram incluídas sete escolas que necessitaram de uma intervenção, a qual inclui a capacitação dos docentes por completo. Já com a frequência de vitimização maior do que 15% três escolas foram incluídas; sendo nessas escolas que a intervenção deve ser contínua e planejada com cuidado.

Além disso, Pereira et al (2009) apontam também a importância do grupo de alunos (52,3%) que não esteve envolvido com situações de *bullying*. Segundo esses autores, eles são os possíveis apoiadores do clima de intolerância com *bullying* no ambiente escolar. As características dos participantes

são assinaladas tendo em vista variáveis como: taxa de sucesso escolar, características de habitação e grau de instrução dos pais. Permite-se, assim, uma análise dessas variáveis e dos índices de vitimização e de agressão bem contextualizados. Outros dados importantes são os resultados relativos aos locais de vitimização. O recreio é apontado na pesquisa portuguesa como o local de maior prevalência dessa prática agressiva (31,5%), seguido do caminho à escola com frequência de 10,7%. No Brasil o local de maior prevalência de agressões é a sala de aula, à essas diferenças deve-se dar atenção e levar em conta características culturais.

Em um estudo sobre a saúde do escolar realizado pelo Ministério da Saúde e Educação do Brasil (2009) com 6.780 escolas foi observado que 30,8% estavam envolvidos no *bullying*. Na cidade de Belo Horizonte, 35,3% dos alunos responderam estar envolvidos, na maioria das vezes ou sempre, em eventos de agressão entre pares. O *bullying* foi verificado em maior proporção entre os estudantes de escolas privadas (35,9%) do que entre os de escolas públicas (29,5%).

Caravita, Di Blasio e Salmivalli (2009) em um estudo empírico sobre *bullying* relacionaram características como anseio por prestígio e status social com o comportamento violento em agressores e a incapacidade de buscar status como características das vítimas; demonstrando a busca por aceitação através da violência. O comportamento violento nas escolas cria um ambiente vulnerável e traz riscos para a saúde dos estudantes, podendo chegar a níveis psicopatológicos (Swearer, Song, Cary, John, Eagle, & Mickelson, 2001). Eles tendem a se sentir menos satisfeitos e seguros quando ocorrem agressões na escola e podem passar a aceitar esse comportamento como natural ao longo do tempo (Farrington & Ttofi, 2010).

Pereira (2006) e Smith e Sharp (1994) ressaltam que o *bullying* é um comportamento violento, continuado ao longo do tempo, em que há a intenção clara de afligir, intimidar ou agredir outra pessoa, com abuso sistemático de poder. Pereira (2008) destaca que o *bullying* ocorre entre pares, sendo que o indivíduo ou grupo de maior poder expõe o de menor poder a ações que lhe causam mal-estar. O fenômeno se apresenta como um padrão repetido de intimidação física e psicológica, cuja intenção é provocar mal-estar, dominar socialmente (e fisicamente) o outro e demonstrar poder perante o grupo social. Os conflitos provenientes do *bullying* afetam as relações formais e informais entre os alunos podendo atingir situações de agressividade e violência envolvendo, por vezes, atos de extorsão inclusive roubo e vandalismo. O fenômeno corre num contexto de desequilíbrio de poder onde

a criança ou um grupo de crianças mais poderosas oprime a criança menos poderosa. A utilização de nomes vexatórios, rejeição, exclusão de atividades e espalhar rumores sobre a vítima, são exemplos desse fenômeno.

De acordo com Senra, Lourenço e Pereira (2011), Pinheiro e Williams (2009), Antunes e Zuin (2008) e Pereira (2006) a violência escolar abrange condutas agressivas e antissociais, incluindo danos ao patrimônio e, sobretudo, conflitos interpessoais, os quais tem sido objeto de importantes estudos nos Estados Unidos, Europa, Japão e Brasil. Esses autores destacam que o *bullying*, no rol dos conflitos interpessoais, deve ser compreendido, portanto, como a “agressividade entre pares de forma continuada e intencional [...] usualmente maldosa e persistente podendo durar semanas, meses ou anos e as vítimas estão normalmente em situação em que é difícil defenderem-se.” (Pereira, 2006, p. 45). Essa definição indica, pois, que é a intenção de causar danos e a persistência de uma atitude a que a vítima é sujeita ou submetida que difere o *bullying* de outras situações ou condutas agressivas.

Nessa perspectiva, a agressão entre pares na escola pode ser estudada em relação aos alunos, docentes ou funcionários. Há escolas onde estas relações interpessoais são causa de sofrimento de um grupo e parecem estar associadas a um mal-estar generalizado. Elas afetam a qualidade do aprendizado dos alunos, pois desvia a atenção dos colegas e do professor para questões de indisciplina e violência em sala, para comportamentos de impolidez que perturbam as relações saudáveis deixando de serem construídas de forma prazerosa (Gomide et al, 2012).

Apesar de o *bullying* ser caracterizado pelas intercorrências entre pares, não se pode negar sua co-ocorrência com outras violências e mesmo com questões de valores e virtudes. Estes campos de estudo ainda exigem investigação para que a descrição destas realidades seja mais detalhada e de modo a contribuir para a melhor compreensão do problema e procura de soluções adequadas.

Sendo assim, a gestão do *bullying* no ambiente escolar é considerada um trabalho em conjunto realizado pelos profissionais da escola, sendo professores, diretores e coordenadores pedagógicos responsáveis pela gestão no espaço escolar marcado pela agressão entre pares. São os funcionários da escola responsáveis pela liderança dos trabalhos. Deste grupo faz parte o *diretor escolar*, que é o líder e maior responsável por todo o processo escolar e pela mobilização de esforços e recursos para a eficaz realização dos objetivos educacionais. O *supervisor/coordenador pedagógico*, responsável pela orientação, acompanhamento e avaliação dos processos educacionais

e *orientador educacional*, responsável pelo atendimento na escola e em especial pela ação dos professores, às necessidades de desenvolvimento dos alunos como pessoa.

Na tradição da gestão escolar o professor não está incluso, ou seja, este, apenas em algumas realidades, é chamado a participar dos processos decisórios da escola, no estabelecimento de objetivos e no estabelecimento de padrões de desempenho. No entanto, a maioria dos trabalhos e investigações feitas sobre essa temática inclui o professor como figura importante na resolução de conflitos no ambiente escolar. A literatura referente aos aspectos da gestão do *bullying* apresenta uma grande frequência de professores inquiridos quando comparada à baixa frequência de outros funcionários da escola e diretores. Embora na hierarquia educacional vigente em grande parte das realidades não inclua o professor como um gestor institucional, sua realidade em sala de aula o credencia como personagem importante nas principais crises vivenciadas na rotina escolar. Na gestão do *bullying* isso não acontece de outra forma.

Neste contexto de aprendizagem complexo os educadores têm papel ativo na prevenção e promoção de cuidados com os alunos, sobretudo pela importância apresentada por estudos sobre efetividade de programas de intervenções para reduzir *bullying* realizados em vários países. Os educadores e funcionários da escola em geral têm potencial poder de interferir na gestão do comportamento agressivo. Desde 2009 o Brasil dispõe de um projeto de lei nacional de combate ao *bullying* que aponta a necessidade de inclusão no projeto político pedagógico a conscientização, prevenção, diagnóstico e combate ao *bullying* escolar tanto em escolas públicas quanto privadas de educação básica no país. Esse projeto pode ser considerado um avanço na conscientização nacional dos danos que o *bullying* pode acarretar nos escolares (Brasil, 2009).

Os funcionários e educadores são um importante elemento na queda da prevalência do fenômeno após a aplicação do programa, confirmada pelas aplicações de medidas pré e pós-teste. Por esse motivo, entende-se que os profissionais da escola devem estar capacitados para diagnosticar e intervir junto aos alunos na gestão do *bullying*. Suas representações sobre o *bullying*, sobre a escola e seu papel nesse processo, são importantes indicadores de suas potenciais ações frente aos fatos (Farrington & Ttofi, 2010). As pesquisas nessa temática fazem referência a uma prática coletiva e unida para realizar a intervenção do *bullying*. O que implica em estudos com todos os integrantes da instituição e mesmo profissionais que trabalham nas secretarias de educação (Salgado & Lourenço, 2011).

A presença de (a) horas estabelecidas para capacitação desses profissionais através da informação sobre o *bullying* e o (b) desenvolvimento de habilidades para resolução de problemas aparecem, respectivamente, em 29% e 21% dos mais de trinta programas de intervenção submetidos à revisão sistemática. Características do educador como: crenças, percepção do nível de seriedade do *bullying*, senso de justiça, orientação moral, sexo, informação obtidas sobre o *bullying* e empatia são preditoras de comportamento interventivo positivo em várias pesquisas (Salgado, Senra & Lourenço, 2011).

Ao contrário do proposto nos programas acima citados, ou seja, capacitação em habilidades para os gestores trabalharem resolução de conflitos entre os alunos, historicamente, a formação desses educadores no Brasil tem uma direção estritamente profissional e voltada para competências didáticas e pedagógicas que respondam pela formação dos alunos dentro do currículo formal. O conhecimento tem seu percurso atrelado ao avanço tecnológico e a detenção de poder econômico do país, sendo ele um recurso valioso para uma nação e, por isso, destacado no currículo das escolas brasileiras (Ribeiro, 2005).

Neto e Saavedra (2003) acerca de nove anos contabilizaram que um total de 60.2% dos alunos respondeu sobre a incidência do *bullying* em sala de aula. Seguido de 16.1% e 15.9% de incidência no recreio e portão da escola, respectivamente. Esses dados apontam a importância da adesão dos profissionais da escola em gerenciar seus espaços de forma mais efetiva. Dos alunos inquiridos, 61,5% não reconhecem os motivos que levam ao *bullying* ou acreditam que a ocorrência aconteça por brincadeira, possibilitando o desenvolvimento de uma atitude antissocial claramente influenciada pelo espaço escolar e permitida pelos profissionais da instituição.

Algumas escolas são geridas por um viés de correção em vez do cuidado com a promoção de conhecimento. Tal formação ignora aspectos do desenvolvimento pessoal do docente relativo às habilidades humanas tácitas, não exprimíveis em palavras e diferentes da informação cognoscitiva (Jimerson, 2010; Ribeiro, 2005). Pereira (2008, p.145) ressalta que “a escola inovadora não pode se limitar a promover a instrução, a aquisição de conhecimento consagrado pelo currículo formal. Também cabe a escola fomentar as aquisições de potenciais competentes que lhe permitam dar respostas a situações imprevisíveis”.

Uma vez que a violência vem se destacando como um assunto de grande notoriedade na sociedade de modo geral, pesquisas sobre o tema se mostram viáveis na medida em que vem tentar suprir lacunas no conhecimento deste fenômeno. Diante disso, uma análise psicossocial a partir do estudo das crenças se torna pertinente ao passo em que estas têm um papel importante

na interpretação dos esclarecimentos neste ramo da ciência. Entende-se por “crença” uma proposição que, na sua formulação mais simples, afirma ou nega uma relação entre dois aspectos concretos ou abstratos ou entre um objeto e um possível atributo deste (Krüger, 1995). As crenças seriam organizadas em sistemas ou conjuntos logicamente estruturados, sendo capazes de ativar motivações e, portanto, condutas sociais, influenciando por essa via processos coletivos.

Ainda segundo Krüger (1995, p.6), “as crenças se encontram articuladas no plano subjetivo a valores e a atitudes. No entanto, na esfera social as crenças se constituem enquanto ideologias, utopias, sistemas morais e teorias científicas, entre outros sistemas de proposições. Nesse sentido, as crenças e os sistemas de crenças integram as culturas desenvolvidas por nós ao longo do tempo”. Nesse sentido, as crenças “são elementos de representação mental, essencialmente abstratos, oriundos de experiências individuais e coletivas, que, uma vez alcançando o formato e o suporte físico necessários à sua objetivação, oferecem-se à crítica e a dialetização” (Krüger, 1995, p.6).

Tendo em vista características organizacionais da rotina escolar, o gestor torna-se fundamental para o estudo das crenças em relação à violência escolar. Nas realidades educacionais brasileira e portuguesa, por exemplo, as atividades de tomada de decisões se configuram como ações administrativas focadas no gestor, resultando em relações de poder mais centralizadas. Os gestores se destacam como uma “instância de poder”, se voltando aos propósitos decisórios e assumindo possibilidades de promover mudanças ou legitimar situações dadas, impondo direcionalidade ao processo de trabalho em educação.

Nesse sentido, levando-se em consideração que tais gestores desempenham um papel de liderança, as crenças dos mesmos em relação à violência escolar podem influenciar, sobremaneira, a configuração das práticas em educação e a mobilização dos profissionais diante da violência escolar.

Método

Com o objetivo de observar quais fatores são apontados como relevantes no processo de gestão do *bullying* na escola, foram recuperados artigos científicos com texto completo disponíveis nas bases de dados do portal Periódico da CAPES. Dentre elas, Eric, PsyArticles, BVS, Redalyc, Pubmed e Dialnet. Para as buscas, foram utilizados os descritores: *bullying*, *educador*, *gestão educacional*, *school management*, *school climate*, *school environment*.

Como procedimento foi utilizado no critério de inclusão a busca de trabalhos no período de 2007 até 2012, observando os (a) periódicos e (b) ano de publicação, a (c) metodologia utilizada nos estudos e (d) resultados obtidos pelas pesquisas que faziam referência à gestão educacional do *bullying* no ambiente escolar. Esse último aspecto foi analisado utilizando a técnica de análise do conteúdo do tipo categorial e temática (Bardin, 2010).

Em sequência à revisão da literatura foi realizada uma pesquisa de campo com o objetivo de compreender as crenças (Kruger, 1995) dos educadores de duas escolas municipais de uma cidade brasileira do estado de Minas Gerais. O estudo teve delineamento qualitativo e utilizou-se de entrevistas gravadas e transcrições posteriores para às análises dos conteúdos (Bardin, 2010).

Os Instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram um (a) roteiro ou guião para o suporte da entrevista semiestruturada, produzido a partir da revisão sistemática da literatura (Salgado & Lourenço, 2012) e um (b) questionário de caracterização sociodemográfica produzido para a pesquisa. Para a análise dos dados foi utilizado o software de análise de dados qualitativos NVivo®, que possibilita o manuseio, auxilia a codificação e análise das informações obtidas dos respondentes.

Resultados

Revisão sistemática

Foram levantados 126 artigos, sendo 63 utilizados na presente análise. O periódico *Journal of School Psychology* (22%) e a revista *Educational Research* (10,2%) foram os mais frequentes. Observa-se que essas publicações se configuram como periódicos cujo objetivo de divulgação científica que abarque o campo educacional com enfoque psicológico ou interdisciplinar. Os anos de 2009 e 2010 foram mais frequentes (36,4% somados), porém observa-se um aumento gradual a partir de 2006. O ano corrente (2012) já representa 7,9% somente nesse primeiro semestre. A metodologia que prevaleceu foi a correlacional (64%).

Nesse sentido as pesquisas apresentam fatores que auxiliam a gestão do *bullying* e o caracterizam como fenômeno de múltiplos fatores. Os principais resultados podem ser observados na tabela 1 abaixo:

Tabela 1
Frequência das categorias observadas nos artigos

Categorias*	Artigos Científicos	
	n	%
Professor	46	73
Diretor	7	11,1
Outros Profissionais	9	14,2
Variáveis de Clima escolar	38	60,3
Sexo X comportamento intervenção	17	26,9
Clareza do Conceito de <i>Bullying</i>	27	42,8
Características individuais dos educadores	45	71,4

*Um artigo pôde conter mais de uma categoria.

Constatou-se que houve uma grande frequência de professores inquiridos (73%) comparada à baixa frequência de outros funcionários da escola e diretores que juntos somam 26%. A maioria dos estudos sobre *bullying* utiliza as variáveis do conceito de clima escolar (60,3%), o que pressupõe uma abordagem mais abrangente do fenômeno, englobando toda a escola e mesmo pais e a comunidade ou bairro.

Esses dados apontam para uma lacuna importante no entendimento das relações agressivas no contexto escolar, tendo em vista que não são somente os professores os responsáveis pela educação e socialização de seus alunos. Sendo assim, outros profissionais podem atentar para processos agressivos e estar preparados para agir assertivamente quando algo ocorrer. Ao passo que os pais, em contato com a escola, também podem dar um suporte essencial nesse processo, reforçando as condutas dos educadores.

Observou-se que os níveis de clareza na definição do *bullying* dos educadores, presentes em 42,8% dos estudos, influem na decisão de intervir ou não nas situações de agressão. As características do educador, tais como: crença, nível de seriedade do *bullying* percebida considerado pelo profissional, senso de justiça, orientação moral, sexo, informações obtidas sobre o *bullying* e a empatia foram preditoras de comportamento interventivo positivo em 71,4% dos artigos. A relação entre sexo (gênero) e crenças sobre o *bullying* e maior ou menor probabilidade de intervenção do gestor são apontadas em 26% das pesquisas. Essa categoria aponta para traços individuais do educador interferindo em sua modalidade de comportamento diante do fato. Constatou-se, portanto, que tais características podem ser discutidas, por exemplo, em programas de capacitação.

Estudo empírico

Foram entrevistados 16 educadores, sendo 8 de cada escola municipal. Observou-se que 81,25% são do sexo/gênero feminino e 18,75% do sexo/gênero masculino. A média de idade dos participantes foi de 42,75. Quanto às declarações de paternidade, 62,5% responderam ter filhos.

Em relação ao cargo ocupado, foram entrevistados na Escola A um coordenador pedagógico, o diretor, o vice-diretor e cinco professores. Na escola B foram entrevistados o vice-diretor, dois coordenadores pedagógicos e cinco professores. Observa-se que a diretora da escola B foi convidada insistentemente a participar da entrevista, sempre respondendo com receptividade afirmativa ao convite. Porém, de modo contínuo desmarcava o encontro, não o tornando possível.

Em relação ao nível de escolaridade, 56,3% dos educadores abordados possuem o terceiro grau completo (como graduação em matemática, geografia ou letras) e 43,8% possuíam especialização (curso de pós-graduação *lato sensu*). No que se refere ao estado civil dos docentes, 33,3% se declararam solteiros, 50% casados e 16,7% viúvo.

A maioria dos entrevistados (43,8%) tem entre 21 e 30 anos na profissão, os demais (37,5%) tem entre 11 e 15 anos de exercício docente. O tempo médio nas instituições pesquisadas foi de 12,1 anos. O tempo no cargo ocupado no período de realização da pesquisa que integraram o intervalo de 1 a 5 anos foi o mais frequente (56,3%). O intervalo 6 a 10 anos no cargo ocupado apresentou frequência de 18,8%; enquanto os períodos de 11 a 20 e 21 a 30 anos de ocupação num cargo foram, respectivamente, de 6,3% e 12,5%.

Tais variáveis estão em consonância com outros resultados de pesquisas nacionais (Elicker, Silva, Melo & Evangelista, 2010; Gasparini, Barreto & Assumpção, 2006; Rabelo, 2010), que apontam pouca frequência de professores recém-formados, pouco interesse de homens pela profissão e um atributo vocacional que compõe e justifica a escolha por uma profissão comumente associada à baixa remuneração.

Referente às vivências de algum tipo de treinamento ou capacitação sobre o *bullying*, 75% dos educadores afirmaram não ter participado dessa modalidade de aperfeiçoamento profissional. Porém, quando perguntados se havia realizado alguma busca de forma individual por informações sobre o *bullying*, 93,75% responderam positivamente.

Quando perguntados sobre os principais problemas percebidos na escola, os educadores apontaram como o mais frequente a indisciplina entre os alunos em sala de aula nos recreios e dependências da escola, 30,3%. A

família é a segunda categoria mais apontada (27,3%) pelos profissionais, sendo a violência a terceira (18,2%). A escola A se mostrou preocupada com o uso de álcool e outras drogas (15,2%) utilizadas tanto pelos alunos quanto pelos pais destes, que muitas vezes aparecem na escola com hábitos de bebidas nos momentos em que são chamados para conversar sobre seus filhos.

Foram observadas as descrições dos educadores sobre o conceito que eles acreditavam corresponder ao fenômeno *bullying* tendo como aporte a definição de Olweus (1993). Observa-se que nenhum dos educadores agrupou em sua resposta todos os aspectos apontados pelo cientista norueguês como caracterizador do fenômeno.

Foram consideradas as seguintes características na classificação do *bullying*: (a) a agressão acontecer entre pares, (b) de forma intencional e continuada, (c) no contexto escolar e (d) apresentando um desequilíbrio de poder entre o(s) agressor(es) e a vítima(s). Os aspectos mais descritos em ambas as escolas foi a agressão entre pares (57,14% do total de ocorrências).

A escola A incluiu nas respostas um número maior de ocorrências e com a maior diversidade de tipo de agressão, dentre elas: (a) 5 ocorrências de agressão física; (b) 5 de agressão verbal e (c) 4 de agressão psicológica. A escola B somente assinalou ocorrências de agressão verbal associada a sua resposta sobre o conceito do *bullying*, apontando um percentual de 26,3% em relação à escola A, que vinculou em suas respostas outros tipos de agressão somando 73,7% de ocorrências.

Quatro respondentes não conseguiram definir *bullying* de nenhuma forma ou o definiram com características que não faziam referência à esse tipo de agressão entre pares. Somente dois respondentes apontaram a agressão como caracterizador de *bullying*. Dentre os demais respondentes, três educadores não acreditam que a escola possa fazer algo de efetivo a respeito do tema, apesar de acreditarem que a escola é importante para o desenvolvimento do aluno.

No que se refere aos fatores que propiciam ou influenciam a ocorrência de conduta agressiva na escola, 38,1% dos educadores acreditam que a família é o principal fator de influência de tal conduta, apesar de outros fatores também terem sido apontados como propiciadores. Esses fatores são: (1) a influência personalidade do aluno (14,28%), (b) a mídia (9,5%) e (c) os padrões sociais (9,5). Comparando ao fato de eles apontarem, também, a família como indispensável para o sucesso da escola no trato do *bullying* (50%), pode-se questionar até que ponto eles estão culpando os pais e o Estatuto da Criança e do Adolescente, frequentemente citado como empecilho no processo gestor, pelas condutas dos alunos no ambiente escolar.

Discussão

No que concerne à escola, os profissionais educadores devem estar conscientes sobre essa forma de violência (o *bullying*) e serem capacitados para diagnosticar, intervir e preveni-la. Nesse sentido, a figura do gestor se torna fundamental pela sua capacidade de análise e condição de liderança, as quais são importantes fatores nesse universo. Cabe a ele zelar pela metodologia do ensino; orientar a sua equipe e proporcionar a mesma, a possibilidade de tomar decisões pontuais e promover ações de forma coerente. A contribuição da escola se daria, portanto, no sentido de que uma melhor e mais sistemática supervisão dos espaços considerados de risco (sala de aula, recreio, corredores, aulas de educação física, entre outros) é essencial para diminuir o nível de agressividade que acontece na escola visto que a maior parte dos incidentes agressivos acontece nesse universo.

Mascarenhas (2006, p.100) ressalta que: “o diagnóstico e a gestão do *bullying* e da indisciplina no ambiente escolar deve ser atividade de rotina. O gestor escolar, professor e outros profissionais que trabalham na escola devem *a priori* planejar o diagnóstico e a prevenção do *bullying* e da indisciplina no estabelecimento onde atuam no sentido de fazer cumprir e respeitar os direitos e deveres da cidadania, contribuindo para o fortalecimento de fundamentos da sociedade que se quer democrática, justa e solidária”.

O *bullying* pode ser considerado, nesse ambiente, como um fator de forte interferência negativa, já que desorganiza as referências pessoais (auto estima, auto imagem e auto eficácia) como também as referências institucionais, ou seja, a escola enquanto espaço de aprendizagem, de vínculo e de proteção, pois não cumpriria prioritariamente o seu papel. Vale salientar, em conformidade com Olweus (1993), Sharp e Smith(2004) e Pereira(2008), que para prevenir o *bullying* é necessário envolver toda a comunidade educativa que é constituída por alunos, professores, funcionários, pais e outros elementos da comunidade local.

A escola, diferentemente da família, se constitui como um local construído intencionalmente para socialização da criança. É a primeira experiência da criança com um local que avalia seu desempenho de forma pública e dentro de um currículo formal. Sendo seus comportamentos avaliados pelos pares e gestores escolares objetivando facilitar a interação e aprendizagem social (Delamater, Michener & Myers, 2005). Tendo possibilidade de aprender, através de modelos, comportamentos e crenças favoráveis ao seu desenvolvimento saudável, visto que a cadência dada pelas crianças à

própria vida está condicionada pelos ambientes em que está inserida. Logo, família e escola são os dois locais aos quais passam grande espaço de tempo, os valores que integram estão condicionados a esses espaços (Pereira, 2008).

Por fim, ressalta-se que é através de um adequado capital de saúde que a criança adquire devido ao ambiente de qualidade em que está inserido é que se tem como resultado a capacidade de autodirecionamento, melhor rendimento acadêmico, intelectual e emocional. O investimento escolar adequado em crianças e adolescentes pode significar menores gastos econômicos no país e também maior lucro devido ao retorno que os futuros adultos proporcionarão (Cunha & Hackman, 2007).

Com os resultados do presente estudo, a perspectiva é de que o diagnóstico de crenças e percepções dos educadores a respeito da violência entre os muros da escola possa contribuir para uma discussão mais detalhada sobre a agressão entre pares no contexto escolar, assim como a importância a ser dada em investimento e capacitações profissionais; e no desenvolvimento de novas pesquisas que abarquem outros aspectos da temática que envolve a escola.

REFERÊNCIAS

- Abramovay, M., Castro, M. G., Pinheiro, L. C., Lima, F. S., & Martinelli, C. C. (2002). *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO.
- Antunes, D. C. & Zuin, A. A. S. (2008) Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade*, 20(1), 33-42.
- Brasil. (2009) *Lei Federal nº 6.481/09*. (Lei Nacional de combate ao *bullying*). URL http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm (Consultado em 15 out 2011).
- Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. (2005). *Impacto da Violência na saúde dos brasileiros*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Caravita, S.S; Di Blasio, P.; & Salmivalli, C. (2009) Unique and Interactive Effects of Empathy and Social Status on Involvement in *Bullying*. *Social Development* 18(1), 140-163.
- Cepeda-Cuervo, E.; Pacheco-Durán, P.N.;, García-Barco, L.; Piraquive-Peña, C.J. (2008) Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media. *Rev. salud pública*. 10(4), 517-528.
- Cheng, Y; Newman, I.M.; Qu M.; Mbulo L.; Chai Y.; Chen Y.; Shell, D.F. (2010) Being Bullied and Psychosocial Adjustment Among Middle School Students. China. *Journal of School Health*, 80(4), 193-199.
- Cunha, F, Heckman, J (2007) The technology of skill formation. *American Economic Association*, 97(2), 31-47.
- Delamater, J.D., Michener, H.A., & Myers, D.J. (2005) *Psicologia Social*. Sao Paulo: Thomson Learning.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz* (2. ed.). Campinas, SP: Versus.
- Farrington, D P., & Ttofi, M. M. (2010) *School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization*. United Kingdom: Campbell Systematic Reviews.

- Fisher, R. M. (2010) *Bullying Escolar no Brasil: Relatório Final*. São Paulo: CEATS/FIA.
- Gomide, P. I. C.; Primo, A.; Petray, C. C.; Ortiz, F. P.; Muniz, J.; Oliveira, M. G.; Immich, V. M. (2012) Comportamento de Polidez em sala de aula. *Psicologia Argumento* (PUCPR. Impresso), 30, 359-368.
- Holt, M. K.; Espelage, D. L.(2007) Perceived Social Support among Bullies, Victims, and Bully-Victims. *J Youth Adolescence*, 36, 984-994.
- Jimerson, S.R. (2010) *Handbook of Bullying in Schools: an international perspective*. New Yourk: Routledge.
- Krug, E.G., Dahlberg, L.D., Mercy, J.A., Zwi A.B. & Lozano, R. (2002) *World report on violence and health*. Geneva, World Health Organization.
- Krüger, H.R. (1995). *Psicologia das crenças: Perspectivas teóricas*. Tese (Concurso para professor titular de Psicologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ.
- Libório, R.M.C. & Francisco M.V. (2008) Um Estudo sobre *Bullying* entre Escolares do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 200-207.
- Lourenço, L. M.; Pereira, B.; Paiva, D.P. & Gebara, C.F.P. (2009). A gestão educacional e o *bullying*: um estudo em escolas portuguesas. *Interacções* (Portugal), 5, 208-228.
- Marra, C.A.S. (2007) *Violência Escolar: a percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola*. São Paulo: Annablume.
- Mascarenhas, S. (2006). Gestão do *bullying* e da indisciplina e qualidade do bem-estar psicossocial de docentes e discentes do Brasil (Rondônia). *Psicologia, Saúde & Doenças*, 7(1), 95-107.
- Neto, A. A. L. & Saavedra, L. H. (2003) *Diga Não para o Bullying: Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes*. Rio de Janeiro.

- Nylund, K.; Bellmore, A.; Nishina, A. & Graham, S. (2007) Subtypes, Severity, and Structural Stability of Peer Victimization: What Does Latent Class Analysis Say? *Child Development* 79(6), 1706-1722.
- Olweus, D. (1993) *Bullying at school: what we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1977). Aggression and peer acceptance in adolescent boys: two short-term longitudinal studies of ratings. *Child Development*, 48, 1301-1313.
- Pereira, B. O., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L. & Smith, P. K. (2004). *Bullying in Portuguese schools*. *School Psychology International*, 25 (2), 207-222.
- Pereira, B.O.P.; Silva, M. I.; Nunes, B. (2009) Descrevendo o *Bullying* na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Rev. Diálogo Educ.*, 9(28), 455-466.
- Pinheiro, F. M. F., & Williams, L. C. A. (2009). Violência intrafamiliar e envolvimento em *bullying* no ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, 39, 995-1018.
- Ribeiro, A.I.M. & Menin, A.M.C.S. (2005) *Formação do gestor educacional: necessidades da ação coletiva e democrática*. São Paulo: Arte e Ciência.
- Rudatsikira, E.; Muula, A.S. & Siziya, S. (2008) Prevalência e correlaciones de la lucha física entre adolescentes escolares en Santiago de Chile. *Rev. Bras. Psiquiatria*, 30(3), 197-202.
- Salgado, F. S. & Lourenço, L. M. (2012) *Publicações Referentes à Gestão do Ambiente Escolar e ao Bullying*. [Resumo]. Em V Simpósio de Psicologia e Desenvolvimento Humano IV Encontro de História e Filosofia da Psicologia III Colóquio de Psicologia Social e Políticas Públicas (Org), Resumos de Comunicação Científica. Juiz de Fora.
- Salgado, F. S. & Lourenço, L. M. (2011) *Fatores Relativos à Gestão Educacional e o Bullying: uma Revisão Bibliométrica*. [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org), Resumos de Comunicação Científica. XLI Reunião anual de Psicologia. Belém.

- Salgado, F. S.; Senra, L. X. & Lourenço, L. M. (2011) *Programas de intervenção para situações de bullying: revisão sistemática da literatura*. [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org), Resumos de Comunicação Científica. XLI Reunião anual de Psicologia. Belém.
- Sanchez, R. N. & Minayo, M.C.S. (2006). Violência contra Crianças e Adolescentes: Questão histórica, social e saúde. In C. A. Lima (Ed.), *Violência faz mal à saúde: série B – textos básicos de saúde* (p.29-38). Brasília: Ministério da Saúde.
- Senra, L.X; Lourenço, L. M.; Pereira, M. B. O. (2011). Características da relação entre violência doméstica e *bullying*: revisão sistemática da literatura. *Gerai: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 4 (2), 297-309.
- Smith, P. K. & Sharp, S. (1994). *School Bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Swearer, S.M.; Song, S.Y.; Cary, P.T.; Eagle, J. W.; Mickelson, W. T. (2001) Psychosocial Correlates in *Bullying* and Victimization: The Relationship Between Depression, Anxiety, and Bully/Victim Status. *Journal of emotional abuse*, 2, 95-121.