

A promoção de manifestações de bullying na escola: Posicionamento dos alunos adolescentes portugueses

Maria Teresa Ceron Trevisol¹, Beatriz Oliveira Pereira²,
Dandara Isabela Spies³, & Patrícia Mattana⁴

Copyright © 2018.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



¹ Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Joaçaba, Santa Catarina – Brasil.

E-mail: mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

² Universidade do Minho (UM), Instituto de Educação (IE), Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Braga – Portugal.

E-mail: beatriz@ie.uminho.pt

³ Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Chapecó, Santa Catarina – Brasil.

E-mail: dandara.isabela@hotmail.com

⁴ Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Chapecó, Santa Catarina – Brasil.

E-mail: paati.m@hotmail.com

Nota: O estudo de campo contou com a bolsa de pesquisa PIBIC/CNPQ.

Como citar/How to cite this paper: Trevisol, M., Pereira, B., Spies, D., & Mattana, P. (2018). A promoção de manifestações de bullying na escola: Posicionamento dos alunos adolescentes portugueses. *Revista E-Psi*, 8(Suplm.1), 38-51.

Resumo

A escola é um lugar que se constitui como centro de diversos acontecimentos, tanto os que envolvem a educação formal, a socialização, os relacionamentos interpessoais das crianças e dos adolescentes, quanto atos de violência escolar, sendo que, um dos mais comuns é o bullying. Objetiva-se com este artigo analisar o que pensam alunos adolescentes a respeito do problema, sua posição e/ou reação frente a situações de bullying na escola. É uma investigação que se caracteriza sendo de cunho exploratório e de natureza quanti-qualitativa. A amostra foi constituída por 219 alunos procedentes de uma escola pública de Portugal, da região Norte, do Minho. Nesse trabalho, apresentamos a análise do posicionamento dos alunos do 7º, 8º e 9º anos, na faixa de idade de 13 a 16 anos. A seleção destes alunos se deu de forma aleatória considerando as escolas e os alunos que manifestaram interesse em participar na investigação e receberam autorização de seus pais. Como procedimento de coleta de dados utilizou-se um questionário. As respostas das questões fechadas foram tabuladas com a utilização de uma ferramenta on-line (Google Docs). Foi realizada a análise de seu conteúdo das respostas à questão aberta. Os resultados revelaram que os alunos confirmam situações de bullying ocorrendo na escola e que se manifestam diante delas solicitando que os agressores “parem” com este tipo de comportamento; procuram ajudar quem está sendo agredido ou quando veem cenas que envolvem brincadeiras de mau gosto tomam alguma atitude para que a brincadeira pare ou contem a alguém. O posicionamento dos alunos diante de situações de bullying revela preocupação e tomada de posição em relação a quem está sendo agredido, como demonstra sentimento de indignação, empatia, e de solidariedade. Nesse sentido, o diagnóstico da realidade faz-se necessário para subsidiar a organização de ações de prevenção e intervenção em relação ao problema do bullying na escola, envolvendo agressor, vítima, testemunha, o coletivo da escola, com o propósito de que todos se sintam responsáveis por garantir a qualidade das relações de convivência no espaço escolar.

Palavras-chave

Bullying na escola, alunos, crianças, posicionamento de alunos.

Introdução

A escola é um lugar que se constitui como centro de diversos acontecimentos. É neste local que ocorre a educação formal e grande parte da socialização e do desenvolvimento dos relacionamentos interpessoais das crianças e dos adolescentes (Sánchez, Ortega, & Menesini, 2012). Apesar disso, não somente situações positivas ocorrem neste ambiente, pois, também ocorrem atos de violência escolar, sendo o *bullying* o mais comum. O *bullying* é descrito como agressão entre pares, de forma continuada e intencional, provocando danos aos alvos das agressões (Olweus, 1993; Pereira, 2008); é o abuso sistemático do poder entre pares (Smith & Sharp, 1994).

Vários sinônimos têm sido utilizados em português para fazer referência ao tema, dentre eles: “maus tratos, vitimização, intimidação, agressividade e violência entre pares” (Almeida, Lisboa, & Caurcel, 2007; Neto, 2005; Pereira, 2008).

O *bullying* “[...] acarreta sofrimento psíquico, diminuição da autoestima, isolamento, prejuízos no aprendizado e no desempenho acadêmico” (Moura, Cruz, & Quevedo, 2011). As vítimas desse fenômeno podem sofrer danos psíquicos difíceis de reparar e, eventualmente, desenvolvem quadros depressivos, apresentam dificuldades em relacionar-se com outras pessoas, passam a ter dificuldades no aprendizado, podendo inclusive assumir a posição de agressores em novas situações de *bullying* (Neto, 2005). Alvos, autores e testemunhas enfrentam consequências físicas e emocionais a curto e longo prazo (Silva & Rosa, 2013). São consequências que podem causar prejuízos até mesmo na vida adulta, conforme Pereira, Silva e Nunes enfatizam (2009, p. 10), “as vítimas transformam-se em adultos inseguros, com uma autoestima mais pobre e uma tendência para entrar em estados depressivos”.

A escola é um ambiente no qual as relações interpessoais assumem um lugar fundamental para o crescimento dos alunos, contribuindo para educá-los para a vida adulta por meio de estímulos que ultrapassam as avaliações acadêmicas tradicionais (testes e provas) (Silva, 2010). Trata-se de estimular mais do que o conhecimento científico, envolve o pensar a aplicabilidade do que se aprende, e envolve mais ainda, o aprender a aprender – a desenvolver o seu “ser” humano. A escola é, por excelência, campo das relações para seus alunos. Da mesma forma, cabe destacar que a escola “é o germe de modificação do indivíduo, que traz em si a essência de tal modificação por meio das potencialidades que pode desenvolver (...)” (Zluhan & Raitz, 2014). Considerando estes elementos é possível compreender porque o *bullying* não é somente mais comum na escola, como também é na escola que se encontram as ferramentas mais efetivas para encaminhar esse problema.

Nesse sentido, considerando o contexto da escola, seus profissionais e alunos/alunas que fazem parte desse contexto, objetiva-se com esse artigo analisar o que pensam alunos adolescentes, entre o 7º ao 9º ano do ensino básico, a respeito do problema, sua posição e ou reação frente a situações de *bullying* na escola. Compreende-se como fundamental

autorizar os alunos a se posicionarem em relação ao problema, pois essa forma como os alunos verificam e encaminham situações problema do cotidiano pode subsidiar a organização de ações de prevenção e intervenção em relação ao problema do *bullying* na escola. Da mesma forma, também os alunos se sentem pertencentes e responsáveis pelo espaço escolar.

Metodologia

A base empírica desse artigo é uma investigação que se caracteriza como de cunho exploratório e de natureza quanti-qualitativa. A amostra foi constituída por 219 alunos (5 turmas) procedentes de uma escola pública de Portugal, da região Norte, do Minho. Nesse trabalho, far-se-á a análise do posicionamento dos alunos do 7º, 8º e 9º anos (N=198) do ensino básico, na faixa etária entre 13 a 16 anos. A seleção destes alunos se deu de forma aleatória considerando as escolas e os alunos que manifestaram interesse em participar na investigação e receberam autorização de seus pais. Como procedimento de coleta de dados utilizou-se um questionário adaptado de Fante e Pera (2008) e Rolim (2010). O inquérito por questionário está composto por 23 questões, sendo 22 fechadas e 1 aberta, permitindo aos participantes a sua manifestação em relação aos seguintes aspetos: situações do cotidiano escolar em que é evidenciado o *bullying*; como os alunos avaliam estas situações; o que fariam se estivessem envolvidos; sentimentos de quem pratica o *bullying* e de quem é vítima; as razões que podem levar um aluno a praticar o *bullying*; e como a escola e seus profissionais encaminham estas situações. O questionário aplicado foi o mesmo utilizado em outra investigação realizada em 2012 que teve como amostra alunos brasileiros. As respostas das questões fechadas foram tabuladas com a utilização de uma ferramenta *on-line* (Google Docs) e com as da questão aberta foi efetuada uma análise do seu conteúdo. Além da tabulação quantitativa dos dados, os comentários inseridos pelos alunos no decorrer dos questionários foram analisados cuidadosamente e inseridos na análise dos dados, dada a sua pertinência para o estudo.

Resultados

Na sequência, apresenta-se a análise e discussão do conteúdo das respostas dos alunos que se referem ao objetivo desse artigo, visando compreender o que pensam a respeito do *bullying*, sua posição e ou reação diante de situações dessa natureza na escola.

Natureza das situações de *bullying*: razões promotoras

Para a análise deste tópico os alunos foram questionados sobre os motivos que os levam a praticar *bullying*. As respostas dessa questão encontram-se explicitadas no quadro 1.

Quadro 1 – “Na tua opinião, o que leva um estudante a praticar *bullying* contra o colega?”

Motivações para comportamentos de <i>bullying</i>	<i>n</i>	% do total
Porque se “acha melhor” que os outros.	92	71.87
Porque quer ser mais popular, sentir-se poderoso.	67	52.34
Porque é uma pessoa que não se preocupa com os sentimentos do outro.	46	35.93
Porque ele deve ter uma relação familiar marcada pela violência verbal ou física e ele reproduz isso no ambiente escolar.	46	35.93
Por diversão.	39	30.47
Porque fizeram isto com ele (já sofreu com o <i>bullying</i>).	26	20.31
Porque é mais forte.	24	18.75
Por não aceitar que as pessoas são diferentes.	24	18.75
Porque não são castigados.	16	12.50
Porque as vítimas merecem, elas provocam.	15	11.72
Em branco.	6	4.68

Um número significativo de alunos assinalou as alternativas “Ele faz isto porque se “acha melhor que os outros” e “Ele faz isto porque quer ser mais popular, sentir-se poderoso”. Essas manifestações podem ser analisadas considerando o período do desenvolvimento em que a amostra investigada se insere, que é a adolescência, e que este período se caracteriza pela constituição/confirmação do ego, da identidade social e sexual; autoafirmação; despertar do interesse pelo sexo oposto; maturidade biológica; entre outras mudanças e transformações (Erikson, 1976).

Papalia e Feldman (2013) explicam a fase da adolescência como sendo “uma transição no desenvolvimento” que acarreta muitas mudanças, tanto físicas como cognitivas, emocionais e psicossociais. A duração dessa fase é bastante discutida e diferente para cada autor. “Deve-se pensar na adolescência como período que se situa psicológica e culturalmente entre a infância e a vida adulta. Trata-se do período em que a criança se modifica física, mental e emocionalmente, tornando-se um adulto” (Bee, 1997, p. 318).

As mudanças decorrentes da adolescência são inúmeras e intensas, englobam características físicas e emocionais, bem como rebeldia, desenvolvimento do corpo, instabilidade emocional, confusão, uma maior produção de hormônios, oposição, crescimento, raciocínio lógico, busca da identidade, independência, entre outras (Bock, 2004).

Neto, Filho e Saavedra (2013), enfatizam que alunos que praticam o *bullying* “porque querem sentir-se poderosos” agem de tal maneira perante seus colegas, pois assim são vistos como superiores. Essa posição de ser agressor garante poder e respeito diante dos pares, pois os alunos não querem enfrentar alguém que lhes traz ameaças sérias, incluindo, neste caso, o risco de tornar-se a próxima vítima.

Segundo Erikson (1976), a identidade do ego vai se definindo no período da adolescência, devendo-se estabelecer no seu final, a fim de o adolescente ter clareza de quem é, para realizar suas escolhas de forma independente, sustentadas por si mesmo. No decorrer desse processo, os adolescentes buscam em seus grupos de convívio o reconhecimento, o desenvolvimento de novas habilidades, ressignificações de valores, amparo emocional diante das suas decisões, de maneira que definam seus papéis na sociedade, perspectivando sua independência e autonomia. Por isso, inspiram-se em modelos ideológicos e têm como referência seu meio de convívio social.

As principais respostas recaem sobre os conflitos de natureza intra e interpessoais e relação entre ambos os tipos. Esta constatação vem ao encontro do que Tognetta (2009) defende, ou seja, que “todo o percurso que fizemos quanto ao entendimento do fenômeno da violência faz pensar que este exista em função das relações que são estabelecidas – as relações interpessoais entre as pessoas – ; e aquelas chamadas de intrapessoais – estabelecidas pela pessoa consigo mesma”. Interessante acrescentar aqui que o estudo da ABRAPIA (Neto, 2005) identificou 69.3% dos jovens participantes da pesquisa que admitiram não saber as razões que levam alguém a cometer *bullying*.

Sobre a influência familiar, Steinberg (1994 cit. por Tognetta, 2009) “(...) acentua a violência como resultado das relações familiares pautadas na ausência de transmissão de valores contrários à violência, ou em que os pais utilizam severas punições; ou, ainda, como fruto de relações em que os pais são negligentes”. Esta contribuição confirma a opção indicada referente ao papel da família nos comportamentos violentos das crianças/adolescentes/jovens.

É de grande importância o contexto familiar quando o assunto é *bullying* (Cunha, 2014; Ferraz & Pereira, 2012). Segundo os autores, o fenômeno possui estreitas relações com a maneira como se relacionam as famílias dos alunos, com o suporte familiar (ou principalmente a falta deste), com os conflitos e falhas vinculares que tais famílias apresentam e com as experiências que a criança tem dentro de sua família, pois estas ajudam a moldar o comportamento dela e a maneira como agirá em determinadas situações. Essa foi uma alternativa assinalada pelos pesquisados, mas, ainda assim, deve-se levar em conta o que a maioria dos autores postula, ou seja, que há uma falha na relação parental. Contudo, o número de alunos que pensa ser esse o motivo ainda é pequeno, podendo ser resultado do não contato com essa faceta da vida dos colegas, pois nem todos têm acesso aos familiares dos próprios colegas.

Essa relação familiar é algo que merece muita atenção, pois é ali que toda a criança aprende a se relacionar, é ali que ela estabelece as primeiras relações interpessoais da vida. Deste modo, seu repertório social vai depender muito da maneira como ela se relacionou com os familiares. O repertório de comportamentos das crianças pode estar em *déficit*, pois ela não vivenciou situações que lhe permitiram dar respostas assertivas, portanto ela não

aprendeu a se portar de maneira correta, resultando em dificuldades de socialização, de responder de maneira assertiva e consistente aos seus pares. Então, por vezes, o início de toda essa questão está nas relações disfuncionais mantidas no início da vida social desses adolescentes praticantes de *bullying*.

Outro autor que traz importantes contribuições acerca da interferência do meio no desenvolvimento dos indivíduos é Bronfenbrenner (2011), em sua Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Segundo este autor, quatro aspectos se inter-relacionam na constituição do desenvolvimento do sujeito, conhecidos como modelo PPCT: processo, pessoa, contexto e tempo. O processo refere-se à relação entre as características da pessoa e do contexto, sendo importantes aqui, os processos proximais, aqueles caracterizados por interações recíprocas, estáveis e duradouras, entre a pessoa, os objetos e os símbolos do seu ambiente externo imediato. A pessoa é entendida como um sujeito biopsicossocial, constituída de componentes individuais, biológicos, hereditários, cognitivos, emocionais e comportamentais.

O contexto é o sistema de ecologia em que as pessoas estão inseridas e onde ocorre seu crescimento. Bronfenbrenner (2011) descreveu cinco sistemas que se inter-relacionam: o microsistema, o mesossistema, o exossistema, o macrosistema, e o cronossistema. O microsistema é o ambiente imediato da pessoa, como a escola e a família. O mesossistema são as relações entre o microsistema que a pessoa está inserida em determinado momento da vida, como por exemplo a relação entre a família e a escola. O exossistema não envolve a criança diretamente, mas influencia em seu desenvolvimento, sendo exemplo o trabalho dos pais. Já o macrosistema é o nível que faz junção dos demais níveis e envolve padrões culturais, valores, costumes, crenças e sistemas. O cronossistema é o tempo, quarto e último elemento do modelo PPCT de Bronfenbrenner (2011), onde o autor considera a dimensão do tempo, os efeitos que os mesmos causam sobre os indivíduos e nos demais sistemas. O tempo é avaliado como um componente fundamental na constituição e na análise dos processos proximais.

Assim, destaca-se a importância das relações estabelecidas com o meio, pois segundo o autor a família é o primeiro microsistema em que a criança está inserida, no qual estabelece as relações proximais. Estas são fundamentais para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social do sujeito e assim relacionam-se diretamente com o comportamento deste indivíduo e com as relações que este estabelece com seu meio. Relacionam-se inclusive com os sentimentos, o respeito e a capacidade empática desse ser.

A falta de empatia também foi recorrente nas respostas dos alunos pesquisados, ao escolherem a alternativa “Ele faz isto porque é uma pessoa que não se preocupa com os sentimentos do outro”. A empatia, segundo Prette e Prette (1999), pode ser compreendida como a sintonia de sentimentos e pensamentos com outras pessoas, considerando-as como sujeitos únicos, singulares e originais; disposição e a capacidade de aceitação de como essas

peças são, isto é, de como elas pensam, sentem e se comportam. A empatia refere-se fundamentalmente à capacidade de se colocar no lugar do outro. É uma capacidade fundamental para que as relações dos sujeitos sejam harmoniosas. E pensando nos agressores, ao agredir uma vítima, eles não se preocupam com as consequências de tal ato, não atribuem importância para o sentimento e a dor que causará em seus colegas, eles apenas estão preocupados em satisfazer o seu próprio desejo, uma atitude extremamente individualista.

De forma geral, todas as razões promotoras destacadas apresentam, em parte, argumentos para a ocorrência do fenômeno *bullying*. Cabe lembrar que, segundo Borsa, Petrucci e Koller (2015), este é um fenômeno complexo, multifacetado e multideterminado, e que qualquer tentativa de definir as reais razões que promovam o *bullying* seria limitada ou mesmo equivocada ao especificar ou generalizá-las.

A posição dos alunos frente a manifestações de bullying

Para avaliar a posição e ou reação dos alunos frente a situações de *bullying* na escola, 51,56% dos alunos portugueses responderam nunca ter lhes ocorrido tal situação. Foi questionado se, caso tenha sofrido algum tipo de *bullying*, contou a alguém. Dos alunos que passaram por situação de *bullying* 21,87% contaram a seus pais; 22,65% contaram para colegas/amigos; 12,5% não contaram a ninguém.

Cabe ressaltar que, pequenos índices de alunos contaram a situação aos professores (4,68%) e direção (4,68%). Os nossos resultados confirmam o estudo da ABRAPIA de Neto (2005), que afirmam que 41,6% dos alunos que foram alvos de *bullying* não pediram ajuda aos colegas, professores ou família. Além disso, dos sujeitos da pesquisa da ABRAPIA que solicitaram ajuda, somente 23,7% receberam a respectiva atenção.

Quando os alunos foram questionados sobre sua tomada de postura frente a uma situação de *bullying*, as principais respostas encontram-se sistematizadas no quadro 2.

Quadro 2 – Como costumam reagir quando vêem algum colega a sofrer bullying?

Papel do colega perante um comportamento de bullying	n	% do total
Peço aos agressores que “parem” com este tipo de comportamento.	41	32.03
Procuro ajudar quem está a ser agredido (“saio em defesa do agredido”).	39	30.48
Conto a colegas.	27	21.09
Conto a um responsável pela escola (professor, direção, coordenação).	24	18.75
Quando vejo cenas assim, procuro afastar-me e faço de conta que nem vi.	16	12.5
Fico parado a assistir à cena.	10	7.81
Não faço nada porque é normal entre os colegas.	6	4.68
Normalmente riu-me em casos assim.	1	0.78
Eu nunca vi uma situação deste tipo.	23	17.97
Em branco.	1	0.78

A maioria dos alunos pesquisados revelaram que reagem ao presenciar cenas de *bullying*, seja pedindo aos agressores que cessem tal comportamento, seja ajudando a vítima ou contanto para os responsáveis da escola sobre tal acontecimento. Taille (2006) debate sobre a generosidade e a justiça humana, benéficas quando o aluno presencia situações de *bullying*, mas a diferença essencial é que a justiça pode, em momentos, ser considerada uma maneira de lutar por direitos pessoais, mesmo quando defendendo outra pessoa, mas em um futuro esse direito se for defendido por mim agora, poderá me ajudar; enquanto que a generosidade é sempre altruísta, só o interesse do próximo está em jogo. No caso dos alunos que agem contra os comportamentos de *bullying*, tais atos podem pender mais para a estância da justiça, uma vez que ninguém está livre de se tornar a próxima vítima, portanto é importante que se atue diante de situações como esta para que não ocorra consigo também.

Outro dado interessante que surge ao analisar o quadro 2 é que os alunos procuram contar mais a colegas quando presenciam o *bullying* do que aos próprios professores e gestores escolares. Isso pode ter duas facetas: A escola não tem agido de maneira assertiva com relação aos casos de *bullying*; ou os alunos contam para os seus colegas afim de ridicularizar as próprias vítimas, ou então de alertar sobre os comportamentos dos agressores.

O ressentimento e a indignação são cruciais para entender as respostas que um mal sem justificativa causa nos seres humanos, eles são os sentimentos mais recorrentes desses males. O ressentimento é um sentimento moral que ocorre na vítima quando o agressor age de maneira intencional contra ela e, muitas vezes, sem justificativa alguma. Já a indignação é um sentimento moral de rejeição, que acaba criando nos seres humanos uma crença de que alguém sofreu algo que não se pode justificar, e esse dano foi provocado de maneira voluntária e com má intenção por parte de quem agiu. O ressentimento e a indignação que são gerados em situações de abuso, não acometem só as vítimas, mas os espectadores também, que é o que pode ser percebido a partir das respostas analisadas (Romero & Tapias, 2012).

Novamente, a nossa pesquisa confirma a de ABRAPIA em que 80% dos estudantes manifestaram sentimentos contrários aos atos de *bullying*, como medo, pena, tristeza, entre outros. (Neto, 2005). Tais sentimentos estão presentes nas opções indicadas pelos sujeitos da presente pesquisa através de comentários explicitados pelos alunos (“quando vejo cenas assim, procuro sair de perto e faço de conta que nem vi”; “quando me sinto ameaçado pelos agressores”; “porque depois sobre para nós”).

Em resposta à questão sobre como se sentem ao presenciar cenas de *bullying*, a maioria dos alunos (58,59%) afirmam de maneira enfática que ficam preocupados com os colegas agredidos, sendo que 18,75% ficam com medo que possa acontecer uma situação semelhante com eles. Poucos são os alunos que acham graça a situações de vitimação.

Quadro 3 – Como você se sente ao presenciar cenas de *bullying*?

Sentimentos face a comportamentos de <i>bullying</i>	N	% do total
Fico preocupado com os colegas agredidos.	75	58.59
Fico com medo que possa acontecer comigo também.	24	18.75
Fico chateado/ triste, pois já fizeram isto comigo também.	11	8.59
Acho engraçado.	0	0
Não sinto nada, são brincadeiras.	3	2.34
Eu nunca vi situações deste tipo.	24	18.75
Em branco.	1	0.78

Os dados revelam que os alunos percebem a gravidade da ocorrência do *bullying*, pois se sentem preocupados com as vítimas. Entretanto, mesmo os alunos manifestando-se “preocupados” com os colegas, evidencia-se que possuem medo de intervir no problema e acabam ocupando o lugar de testemunhas. E, nesse sentido, a testemunha ocupa papel fundamental na promoção do *bullying*, “(...) não há *bullying* sem que haja um público a corresponder com as apelações de quem ironiza, age com sarcasmo e parece liderar aqueles que são espectadores” (Tognetta & Vinha, 2010, p. 452). Então, quando a testemunha se indigna e pede para que o autor pare com seu comportamento, quando defende o alvo ou quando pede ajuda a um adulto, rompe com as expectativas de aceitação e motivação social por parte do autor. Esta manifestação sugere a presença da empatia, da solidariedade, da indignação e da justiça. Outros dois sentimentos, porém, são indicados, sendo eles a tristeza, por lembrar que já esteve no papel de alvo, e o medo, por ser talvez o próximo alvo. Essas categorias de sentimento podem inibir a ação, pois o medo de ser o próximo alvo ou a lembrança de já ter estado em semelhante situação (e não querer vivê-la novamente) viabiliza, segundo Tognetta e Vinha (2010), comportamentos que parecem concordar com tais ações, entre eles a indiferença e a omissão.

Mais uma vez a empatia é algo que é muito perceptível nos alunos. Eles se preocupam com os colegas agredidos, o que significa que eles possuem a capacidade de se colocar no lugar do outro, neste caso, no lugar do colega que foi vítima de *bullying*. Se eles alegam que ficam preocupados com os colegas agredidos, é porque têm capacidade de compreender as consequências desastrosas que o *bullying* traz à vítima e ao contexto escolar. Por isso, a empatia é fundamental para a manutenção da harmonia do clima escolar, não só para o relacionamento entre os alunos, professores, gestão e funcionários, mas também para que possam intervir em situações que possam ocorrer ao longo da vida.

Considerações finais

Os resultados revelam que os alunos confirmam situações de *bullying* ocorrendo na escola que frequentam e de que se manifestam diante delas, solicitando que os agressores

“parem” com este tipo de comportamento; procuram ajudar quem está sendo agredido; ou quando veem situações que envolvem brincadeiras de mau gosto (*bullying*) tomam alguma atitude para que a brincadeira pare; ou, então, contam a alguém. O posicionamento dos alunos diante de situações de *bullying* revela preocupação e tomada de posição em relação a quem está sendo agredido. Essas reações fazem considerar que os alunos se importam com o outro, possuem empatia, sentimento de solidariedade, indignação e justiça.

Os resultados confirmaram outros estudos realizados a respeito da temática envolvendo o foco deste artigo. Ao serem questionados sobre o que leva um estudante a praticar *bullying* as principais indicações de resposta se relacionaram a características pessoais, quase sempre decorrentes de alguma influência externa, de seu meio social. Ou seja, os alunos investigados reconhecem que o *bullying*, enquanto fenômeno, ocorre entre pares, mas que, suas razões e a natureza destas, são quase sempre de caráter pessoal, das experiências que tiveram e das influências exercidas sobre ele.

Os elementos destacados no decorrer dessa análise podem favorecer o diagnóstico do problema e dos envolvidos com ele, o planejamento e promoção de programas que colaborem com a formação da dimensão humana dos alunos e de seus relacionamentos, além do desenvolvimento de capacidades, como a empatia, que favorecem o assumir de atitudes em prol de colegas envolvidos com o problema do *bullying*.

Nesse sentido, o diagnóstico da realidade faz-se necessário para subsidiar a organização de ações de prevenção e intervenção em relação ao problema do *bullying* na escola, envolvendo agressor, vítima, testemunha e o coletivo da escola, com o propósito de que todos se sintam responsáveis por garantir a qualidade das relações de convivência no espaço escolar.

Referências

- Almeida, A., Lisboa, C., & Caurcel, M. J. (2007). Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Revista Interamericana de Psicología*, 41(2), 107-118.
- Bee, H. (1997). *O Ciclo Vital*. Porto Alegre: Artmed.
- Bock, A. M. B. (2004). *A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: Adolescência em questão*. Campinas, 24 (62), 26-43. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622004000100003>.
- Borsa, J. C., Petrucci, G.W., & Koller, S.H. (2015) A participação dos pais nas pesquisas sobre o *bullying* escolar. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 41-48. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191792>.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, A. C. R. (2014). *Bullying: um estudo exploratório das práticas parentais e das atitudes relativas à diversidade de gênero e etnia na compreensão do fenômeno*. Dissertação de Mestrado, Curso de Psicologia, Universidade do Minho, Braga.
- Erikson, E. H. (1976). *Identidade: juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Ferraz, S., & Pereira, B. (2012). Comportamentos de *bullying*: Estudo numa escola técnico profissional. In I. Condessa, B. Pereira, & G. Carvalho (Coord.). *Atividade Física, Saúde e Lazer. Educar e Formar* (pp. 93-99). Braga: CIEC, IE, Universidade do Minho.
- Moura, D. R., Cruz, A. C. N., & Quevedo, L. Á. (2011). Prevalência e características de escolares vítimas de *bullying*. *Jornal de Pediatria*, 87(1), 19-23. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0021-75572011000100004>.
- Neto, A. A. L. (2005). *Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes*. *Jornal de Pediatria (Rio de Janeiro)*, 81(5), S164-S172. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0021-75572005000700006&script=sci_abstract&lng=pt.
- Neto, A. A. L., Filho, L. M., & Saavedra, L. H. (2013). *Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Disponível em: https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/registo/Programa_de_reducao_do_comportamento_agressivo_entre_estudantes/360.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell: Oxford.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano (12ª ed.)* Porto Alegre: AMGH.
- Pereira, B. O. (2008). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças (2ª ed.)*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- Pereira, B., Silva, M. I., & Nunes, B. (2009). Descrever o *bullying* na escola: Estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista Diálogo Educacional, Curitiba*, 8 (28), 455-466. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/10118>.
- Prette, Z. A. P. D., & Prette, A. D. (1999). *Psicologia das habilidades sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Romero, W. H., & Tapias, C. G. (2012). Representar el sufrimiento de las víctimas en conflictos violentos: Alcances, obstáculos y perspectivas. *Estudios Socio-jurídicos*, 14(1), 212-254.
- Sánchez, V., Ortega, R., & Menesini, E. (2012). *La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying*. *Anales de Psicología*, 28(1), 71-82.
- Silva, E. N., & Rosa, E. C. S. (2013). Professores sabem o que é *bullying*? Um tema para a formação docente. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 329-338.
- Silva, C. M. L. (2010). *Bullying e depressão no contexto escolar: Um estudo psicossociológico*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil.
- Smith, P.K., & Sharp, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Taille, Y. L. de (2006). A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 19(1), 9-17.
- Tognetta, L. R. P. (2009). Violência na escola x violência da escola. In: Congresso Nacional de Educação da PUCPR – EDUCERE, 8; Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas – CIAVE, 3. Curitiba: PUC.
- Tognetta, L. R. P., Vinha, T. P. (2010). Até quando? *Bullying* na escola que prega a inclusão social. *Educação*, 35(3), 449-464. <http://dx.doi.org/10.5902/198464442354>.

Zluhan, M. R., & Raitz, T. R. (2014). A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95(239), 31-54. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812014000100003>.