

Bullying na adolescência: causas e comportamentos de alunos portugueses e brasileiros¹

Bullying in adolescence: Causes and behaviors of Portuguese and Brazilian students

Maria Teresa Ceron Trevisol²  0000-0001-9289-4627

Beatriz Pereira³  0000-0003-4771-9402

Patricia Mattana⁴  0000-0002-2897-075X

Resumo

O artigo objetiva analisar razões promotoras do *bullying*, bem como a maneira como alunos portugueses e brasileiros se posicionam diante do problema e como eles avaliam os encaminhamentos tomados pela escola.

¹ Artigo elaborado a partir do relatório de pesquisa de M.T.C. TREVISOL *et al.* "Bullying na escola: compreensão de alunos portugueses e brasileiros". Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2017

² Universidade do Oeste de Santa Catarina, Área das Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. *Campus* de Joaçaba, Av. Getúlio Vargas, 2125, Flor da Serra, 89600-000, Joaçaba, SC, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.T.C. TREVISOL. E-mail: <mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br>

³ Universidade do Minho, Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação. *Campus* Gualtar, Braga, Portugal.

⁴ Universidade do Oeste de Santa Catarina, Área das Ciências da Saúde, Curso de Psicologia. *Campus* de Chapecó. Chapecó, SC, Brasil.

Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Processo nº 103462/2016-3).

Como citar este artigo/How to cite this article

Trevisol, M.T.C.; Pereira, M.B.O.; Mattana, P. *Bullying* na adolescência: causas e comportamentos de alunos portugueses e brasileiros. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.24, n.1, p.55-72, 2019. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v24n1a4238>



A base empírica é uma investigação, de cunho exploratório e de natureza quantiquantitativa, tendo uma amostra aleatória de 235 alunos, matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º anos), na faixa etária de 13 a 16 anos, procedentes de duas escolas públicas, uma do Brasil, da região oeste catarinense e outra de Portugal, da região Norte, do Minho. Como procedimento de coleta de dados utilizou-se um questionário. As respostas das questões fechadas foram tabuladas com a utilização de uma ferramenta *online* (*Google Docs*), enquanto as respostas à única questão aberta foram submetidas a análise do conteúdo. Quanto às razões que promovem o *bullying*, houve convergência entre as respostas das amostras, tendo prevalecido a menção a variáveis intrapessoais. Sobre o posicionamento em relação ao *bullying*, a resposta mais indicada pelos alunos brasileiros foi de que se afastam e não se envolvem com o que está acontecendo, enquanto a amostra portuguesa indicou pedir aos agressores que parem com esse tipo de comportamento. Tais atitudes revelam maior empatia e solidariedade por parte da amostra portuguesa, e, também, podem indicar que os alunos da amostra brasileira temem ser as próximas vítimas. O *bullying* é um problema sério que demanda encaminhamento daqueles que fazem parte do meio escolar e familiar dos educandos.

Palavras-chave: Adolescente. *Bullying*. Ensino Fundamental. Violência.

Abstract

The aim of this article was to analyze the reasons for bullying, how Portuguese and Brazilian students position themselves, and evaluate the school's action to solve problem. This is an exploratory and quantitative-qualitative research that used a random sample of 235 students, who were attending the last years of elementary school (7th, 8th and 9th grades), aged 13 to 16 years, from two public schools, one from the western Brazilian region of Santa Catarina and one from northern Portuguese region of Minho. A questionnaire was used for the data collection procedure. The answers to the closed questions were tabulated using an online tool (Google Docs) and the open questions were analyzed by the content of the answers. As for the reasons that promote bullying, there was a convergence between the responses of the samples with prevalence to intrapersonal variables. Regarding the perspective of students regarding bullying, the most frequent response of the Brazilian students was that they withdraw and do not get involved with what is happening, whereas the Portuguese sample indicated that they ask the aggressors to stop this type of behavior, which reveals greater empathy and solidarity of the Portuguese sample and may also indicate that the Brazilian students fear being the next victims. Bullying is a serious problem that requires that those involved in the school and family environment of the students take action.

Keywords: Teenager. *Bullying*. Students. Primary school. Violence.

Introdução

O *bullying* tem sido investigado tanto no Brasil quanto em outros países, e afeta crianças e adolescentes que estão nas escolas, sendo elas particulares ou públicas. Trata-se de um fenômeno preocupante não somente por seu crescimento, mas também por outros fatores, como: a sua extensão, na medida em que atinge tanto alunos de faixas etárias iniciais, dos primeiros anos de escolaridade, quanto alunos adolescentes, nos anos finais do Ensino Fundamental e médio; o sofrimento que impõe aos sujeitos envolvidos, sejam como vítimas, agressores ou espectadores; o impacto do problema na produção de manifestações, como medo constante, insegurança, ansiedade e retraimento social, particularmente nas vítimas e, também, nos espectadores, testemunhas e observadores; e as implicações na qualidade de vida e no rendimento escolar dos alunos (Olweus, 2013; Silva *et al.*, 2015).

É definido como um tipo de violência interpessoal, caracterizado pela intimidação entre pares. Representa qualquer comportamento – ou atitude –, agressivo intencional, repetitivo e realizado dentro de uma relação desigual de poder entre vítimas e agressores (Olweus, 1993; Smith; Sharp, 1994; Pereira, 2008; Silva *et al.*, 2015). Pode ser um abuso físico ou psicológico (Bandeira; Hutz, 2010). O *bullying* não se restringe somente aos muros da escola, pois ultrapassa as fronteiras físicas e pode atingir o mundo virtual, onde é conhecido como *cyberbullying*.

Vários sinônimos têm sido utilizados, em português, para fazer referência ao tema, dentre eles: “maus tratos, vitimização, intimidação, agressividade e violência entre pares” (Lopes Neto, 2005; Almeida; Lisboa; Caurcel, 2007; Pereira, 2008). Há, também, vários sinônimos que definem os envolvidos no *bullying*; quem pratica o *bullying* é considerado “autor ou agressor”; quem o sofre é considerado “alvo ou vítima”; o público, que observa e pode tanto incentivar quanto desencorajar o *bullying*, é considerado o “espectador, testemunha ou observador”; e há ainda aqueles que podem ser “vítimas/agressores”, por praticarem o *bullying* e serem alvos, ao mesmo tempo (Lopes Neto, 2005; Barros; Carvalho; Pereira, 2009).

Olweus (1993) definiu um perfil em que comumente se encaixam os agressores. Descreve que, em geral, eles são fisicamente fortes, têm tendências agressivas, expressam falta de empatia com as vítimas, apresentam reduzido sentimento de culpa por seus atos e buscam poder e liderança dentro do grupo de iguais. De acordo com Bandeira e Hutz (2010), o agressor vê sua agressividade como qualidade e costuma ser bem aceito pelos colegas.

Já as vítimas comumente apresentam comportamento social inibido, passivo ou submisso (Tognetta, 2009; Bandeira; Hutz, 2010) e costumam ser pessoas frágeis, sem habilidades físicas e emocionais para reagir, que acabam por se sentirem inseguras e isoladas, o que as impede de procurar ajuda, fazer novas amizades e se inserir em um grupo. Há, ainda, aqueles que podem ser tanto vítimas quanto agressores, que são denominados vítima/agressor, e podem ser “crianças inseguras, ansiosas, apresentando uma combinação de baixa autoestima, atitudes agressivas e provocativas e prováveis alterações psicológicas” (Bandeira; Hutz, 2010, p.132). E, por fim, há um público, as testemunhas, que, ou concordam apoiando o agressor ou agindo com indiferença perante ele, assim mantendo a continuidade desse comportamento – ou, ao contrário, têm um papel de mediadores, procurando intervir, enfrentando o agressor e apoiando a vítima.

Pensar o *bullying* na adolescência remete a um forte fator que pode servir como um estímulo a esse tipo de agressão em busca de poder, que é a influência exercida pelos pares. Nessa fase da vida, surgem novos interesses, aumentam as possibilidades de compreender o mundo e as relações sociais (Vygotsky, 1996; Vigotski, 2009), e a relação com os pares aumenta significativamente, bem como a influência exercida por eles, que é (quase sempre) maior que a dos pais (como era até o final da infância), além de prevalecer a necessidade e o sentimento de pertencimento ao grupo (Bee, 1997). Com o passar dos anos, os grupos dos quais as pessoas fazem parte vão se ampliando, deixando de se concentrar somente na família. E, nesses outros grupos, faz-se necessário um investimento para cada qual conquistar e manter seu lugar/papel.

Dessa forma, entende-se que as razões promotoras do *bullying* e também o modo como o educando se posiciona diante dele, podem estar relacionados às características individuais do sujeito, ao seu período de desenvolvimento e modo de pensar, bem como aos contextos familiar e escolar,

pois esses núcleos sociais influenciam o comportamento do indivíduo (Silva; Rosa, 2013). O motivo de crianças ou adolescentes praticarem o *bullying* entre os colegas está relacionado a exemplos violentos e maus tratos parentais, à educação passiva (sem imposição de limites) e à falta do exemplo familiar em como respeitar o próximo (Fante, 2005; Saraiva; Pereira; Zamith-Cruz, 2011; Senra; Lourenço; Pereira, 2011).

O comportamento violento, que causa tanta preocupação e temor, resulta da interação entre o desenvolvimento individual e os contextos sociais (Lopes Neto, 2005). Não é possível dizer que a causa é somente social, ou seja, interpessoal, tampouco exclusivamente pessoal, ou seja, intrapessoal, haja vista que a interferência entre ambas as esferas é mútua. Nas palavras de Tognetta e Vinha ([2007?], p.10), “[...] não é o contexto que determina tais condutas agressivas, assim como não é a genética a grande vilã dessa história, e sim como esses meninos e meninas se veem diante desse meio e constroem suas personalidades integrando tudo aquilo que foram valorizando durante suas vidas [...]”, ou seja, a percepção que têm de si mesmos.

Bronfenbrenner (2011) traz importantes contribuições nesse sentido, pois em sua teoria bioecológica do desenvolvimento humano abordou aspectos do indivíduo, da família, da escola e da sociedade em geral, e enfatizou a reciprocidade das relações estabelecidas com esses ambientes, concluindo que o meio influencia o indivíduo da mesma maneira que este influencia seu meio. Para entender o desenvolvimento humano é importante conhecer as inter-relações dos níveis ecológicos, concebidos como sistemas entrelaçados e relacionados que funcionam juntamente em determinado ambiente.

Bronfenbrenner (2011) indicou quatro aspectos que se inter-relacionam na constituição do desenvolvimento do sujeito, sendo: processo, pessoa, contexto e tempo, conhecidos como modelo Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (PPCT). O processo refere-se à relação entre as características da pessoa e do contexto, sendo importantes aqui os processos proximais, ou seja, 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 a partir de questões individuais, biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais, podendo sofrer influências hereditárias, e se caracteriza como um ser biopsicossocial.

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, a família. O mesossistema são as relações entre o microsistema em 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 o seu desenvolvimento, como o trabalho dos pais. Já o macrosistema é o nível que faz a junção dos demais níveis e envolve padrões culturais, valores, costumes, crenças e sistemas. O cronossistema é o tempo, considerando-se os efeitos que ele causa sobre os indivíduos e os demais sistemas. O tempo é avaliado como um componente fundamental na constituição e na análise dos processos proximais.

Dentre os sistemas descritos por Bronfenbrenner, a escola caracteriza-se como microsistema e tem importante função na vida do educando. Diante de situações de *bullying*, a instituição escolar tem o compromisso de identificar o problema, mediar o conflito, ouvir e acolher os alunos envolvidos, construir

estratégias de intervenção e prevenção, estimulando comportamentos voltados ao estabelecimento de uma cultura de não violência (Fisher, 2010), visto que ignorar a existência do *bullying* somente agrava o problema, dá liberdade aos agressores para que continuem com tais atos e pode gerar insegurança e desesperança nos alunos vítimas. Lopes Neto (2005) ressalta que é responsabilidade dos profissionais da educação e da saúde monitorar as habilidades e/ou dificuldades que os jovens possam ter no convívio social com os colegas e orienta que devem ser pensados programas de intervenção e prevenção, individuais e adaptados ao contexto de cada ambiente, que envolvam professores, funcionários, pais e alunos, com objetivo de gerar conscientização geral, apoio às vítimas e, também, tomada de consciência dos agressores sobre seus próprios atos.

Questionou-se, assim, o que leva os estudantes a cometerem atos de *bullying*, como eles se posicionam diante desses atos, e que medidas são tomadas pelas escolas quando o *bullying* acontece. A organização das respostas a esses questionamentos está embasada em uma investigação realizada em escolas públicas de dois países, Portugal e Brasil, com alunos entre o 7º e o 9º ano do Ensino Básico. Possibilitar aos educandos que se posicionem em relação ao problema é fundamental para que se possa visualizar a forma como eles próprios verificam e encaminham situações-problema do cotidiano, o que pode auxiliar na organização de ações de prevenção e intervenção em relação ao *bullying* na escola. Da mesma forma, organizar tempos e espaços para o diálogo e manifestação dos alunos, dos diferentes níveis de ensino, faz com que estes se sintam pertencentes e responsáveis pelo contexto escolar.

Procedimentos Metodológicos

A base empírica deste artigo é uma investigação que se caracteriza como de cunho exploratório e de natureza quantiqualitativa. A amostra foi constituída por alunos procedentes de duas escolas públicas, uma do Brasil, da região Oeste de Santa Catarina, e outra de Portugal, da região Norte, do Minho. Da escola brasileira foram coletados 107 questionários (5 turmas), e da escola portuguesa foram coletados 216 questionários ao todo (10 turmas). No entanto, para este artigo, foi realizado um recorte da amostra portuguesa, de modo a compatibilizar a faixa etária com a amostra brasileira. Assim, fez-se a análise do posicionamento dos alunos do 7º, 8º e 9º anos do Ensino Básico, na faixa de idade entre 13 e 16 anos. A seleção dos alunos aconteceu de forma aleatória, considerando as escolas e os alunos que manifestaram interesse em participar da investigação e receberam autorização de seus pais.

O critério de escolha das escolas, tanto no Brasil quanto em Portugal, deu-se em virtude de estarem situadas em regiões próximas ao centro do município, assim acolhendo alunos procedentes de diferentes bairros, o que permite a abordagem também de diferentes contextos sociais, demográficos, econômicos e familiares, dentre outros aspectos. Na escola brasileira é ofertado o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e médio, enquanto na escola portuguesa é ofertado somente o Ensino Fundamental (2º e 3º ciclos – 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos). Em relação ao número de alunos, ambas as escolas atendem entre 700 e 900 alunos. As duas escolas localizam-se em municípios com número semelhante de habitantes (entre 130 mil e 170 mil habitantes), e situam-se em regiões periféricas e não litorâneas do país (Brasil – sul; Portugal – norte).

Os alunos foram contatados em sala de aula e convidados a participar da pesquisa. Foi explicada a pesquisa que estava sendo realizada e a forma como aconteceria a coleta de dados. Os alunos das

diversas turmas foram consultados sobre seu interesse em colaborar com a pesquisa em curso e, em cada sala, houve a manifestação oral dos interessados. Em todas as salas houve a manifestação de interesse de todos os alunos. Os alunos foram orientados a levar para pais e/ou responsáveis um Termo de Assentimento com o propósito de recolher a autorização para participação nas atividades de pesquisa. Foi combinada a devolução dos Termos em encontro ocorrido na semana seguinte. Após o recebimento dos Termos de Assentimento e a conferência da autorização dos pais e/ou responsáveis, foi combinada a aplicação do questionário para o dia seguinte. O questionário foi aplicado em sala de aula, com a presença da respectiva professora.

Como procedimento de coleta de dados, utilizou-se um questionário adaptado de Fante e Pedra (2008) e Rolim (2010). O questionário foi composto por 23 questões, sendo 22 fechadas e uma aberta, permitindo aos participantes a sua manifestação em relação aos seguintes aspectos: situações do cotidiano escolar em que é evidenciado o *bullying*; como os alunos avaliam essas 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 as situações. O questionário aplicado foi o mesmo utilizado em outra investigação, realizada em 2012 que teve como amostra apenas alunos brasileiros. As respostas das questões fechadas foram tabuladas com a utilização de uma ferramenta *online* (*Google Docs*), e as da questão aberta foram submetidas a análise do conteúdo. Para a amostra brasileira, a pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Oeste de Santa Catarina, (CEP/Unoesc), (Processo nº 263.513) e, para a amostra portuguesa, foi aprovada pela Direção Geral de Educação (DGE/Portugal).

Resultados e Discussão

Razões promotoras do *bullying*

Para a análise deste tópico, utilizou-se a questão que inquiriu os educandos sobre os motivos que os levam a praticar *bullying*. As respostas a essa questão indicaram que os estudantes de ambas as amostras percebem causas semelhantes, tendo prevalecido em ambas “Ele faz isto porque quer ser mais popular, sentir-se poderoso” (amostra brasileira: 64,49%; amostra portuguesa: 52,34%), e “Ele faz isto porque se ‘acha melhor’ que os outros” (amostra brasileira: 61,68%; amostra portuguesa: 71,87%). E, também, na amostra brasileira os alunos indicaram com grande ênfase que “Ele faz isto porque é mais forte” (amostra brasileira: 63,55%; amostra portuguesa: 18,75%). Essas manifestações parecem se relacionar ao período do desenvolvimento em que a amostra investigada se insere – pré-adolescência e/ou adolescência –, caracterizado como de constituição/confirmação do ego, da identidade social e sexual (Erikson, 1976). É um período de autoafirmação, no qual ocorre o despertar do interesse pelo sexo oposto, a maturidade biológica, a maior produção de hormônios, o desenvolvimento do corpo, assim se caracterizando por mudanças físicas, emocionais e sociais (Bock, 2004).

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. E, no decorrer desse processo, os adolescentes

buscam em seus grupos de convívio o reconhecimento, o desenvolvimento de novas habilidades, a ressignificação de valores, o 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. É, portanto, uma fase em que os grupos sociais têm papel fundamental, marcando a maneira como esse período irá acontecer e influenciando o modo de ser do sujeito nas próximas fases de sua vida.

Em consonância com o posicionamento de Erikson (1976), a respeito desse período importante do desenvolvimento do indivíduo, dos significados e de aspectos subjetivos e objetivos que se constituem na adolescência, evidencia-se o relato de alunos “ter que tolerar a chamada brincadeira desagradável”. É o que aponta o estudo sobre o *bullying* e/ou intimidação, realizado por Nascimento e Menezes (2013), com 28 estudantes do ensino médio de uma escola pública do Recife (PE), na faixa de idade de 16 a 18 anos. Nesse estudo, os alunos explicitaram que o *bullying* era tolerado repetidamente pela vítima em nome da amizade e da proteção emocional de pertencer a um grupo. Segundo o relato das autoras:

[...] as práticas de intimidação eram consideradas como um movimento próprio da adolescência pelos docentes e alunos. Por esse motivo, eram naturalizadas na convivência escolar ao serem apresentadas como “brincadeiras”, denominação que se fortalecia com a ausência de intervenção pedagógica no momento da intimidação. A dificuldade em identificar a ‘brincadeira’ como intimidação estava na forma como ela se expressava sutilmente a partir dos valores da instituição escolar e acobertada pela relação de amizade que o intimidador mantinha com a vítima e a plateia (Nascimento; Menezes, 2013, p.9).

Nesse estudo destaca-se o significado das relações de amizade para o grupo de adolescentes, que comprometem o senso crítico individual diante das situações de desrespeito e humilhação em prol da manutenção da relação socioafetiva, da homogeneidade do grupo e da posição conquistada entre os pares (Nascimento; Menezes, 2013).

O estudo realizado por Zaine, Reis e Padovani (2010) referente ao *bullying* em outros contextos, que não somente o escolar, com 16 adolescentes do sexo masculino, na faixa etária entre 13 e 19 anos, os quais cumpriam medidas socioeducativas em regime de semiliberdade e liberdade assistida, evidencia resultados que apontam que “100% dos participantes admitiram haver sido tanto alvo quanto autores de *bullying*, ao menos uma vez, no último ano” (Zaine; Reis; Padovani, 2010, p.3). Chama atenção a descrição dos sujeitos pesquisados em relação a alguns comportamentos de *bullying*. Eles não são vistos como agressivos ou danosos. “Especificamente no que concerne a xingamentos, insultos e apelidos de mau gosto, os participantes encararam esse tipo de comportamento como brincadeiras, mesmo que desencadeassem agressões físicas em altas proporções” (Zaine; Reis; Padovani, 2010, p.6). Nesse sentido, segundo os autores,

[...] seria interessante investigar o comportamento de *bullying* apresentado por essa população durante a infância e início da adolescência, por meio de diferentes fontes de informações, sejam sociais (pais, professores, colegas, irmãos, dentre outros), sejam documentais (registros escolares, registro em delegacias de menores, laudos profissionais, diários etc.) (Zaine; Reis; Padovani, 2010, p.7).

As interações que produziam intimidações, a partir dos valores culturalmente significativos para o grupo, sustentavam-se, pois eram mascaradas pelo tom de brincadeira. Segundo Zaine, Reis e Padovani (2010, p.8), "Intervir precoce e eficientemente na redução de comportamentos de *bullying* poderia implicar a prevenção de comportamentos violentos, transgressores e criminosos a longo prazo"

Lopes 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. Percebe-se, portanto, a busca de poder e respeito por parte de quem pratica o *bullying*, pois os alunos não querem enfrentar alguém que seja uma ameaça nem correr o risco de tornar-se a próxima vítima. Tal fato relaciona-se à afirmação, fortemente citada pela amostra brasileira, de que o agressor faz isso porque é mais forte (amostra brasileira: 63,55%; amostra portuguesa: 18,75%), o que reforça a fala de Olweus (1993) a respeito do perfil dos agressores: são definidos como fisicamente fortes, com tendências agressivas, expressam falta de empatia com as vítimas e apresentam reduzido sentimento de culpa por seus atos.

Percebe-se, nessa busca por poder e respeito, a preocupação única do agressor em satisfazer uma necessidade pessoal diante do grupo, sendo a sua satisfação conseguida com a insatisfação do outro e/ou com o reforço de ser reconhecido, forte, temido e respeitado. Isso também denota que, para os alunos deste estudo, um dos motivos que levam o sujeito a praticar o *bullying* é a falta de empatia deste e também do grupo (espectadores) que o incentiva.

A empatia, segundo Del Prette, Z.A.P. e Del Prette, A. (1999), pode ser compreendida como a sintonia de sentimentos e pensamentos com outras pessoas, consideradas estas como sujeitos únicos, singulares e originais. Ou seja, entende-se a empatia como a disposição e capacidade de aceitar as pessoas da maneira como elas são, isto é, de aceitar o modo como elas pensam, sentem e se comportam. É a capacidade de se colocar no lugar do outro e garantir que as relações dos sujeitos sejam harmoniosas. Alguns alunos atribuem como razão que promove o *bullying* a falta de empatia ao escolherem as alternativas "*Ele faz isto porque é uma pessoa que não se preocupa com os sentimentos do outro*" (amostra brasileira: 37,38%; amostra portuguesa: 35,93%) e "*Ele faz isto por não aceitar que as pessoas são diferentes*" (amostra brasileira: 19,63%; amostra portuguesa: 18,75%).

Essa constatação vem ao encontro do que Tognetta (2009, p.9) 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".

Surge, então, um questionamento, por que esses adolescentes que praticam o *bullying* precisam recorrer a atos de violência para serem notados? Poderiam eles buscar o respeito e a aceitação do grupo por meio de valores nobres e não por imposição? Discutiu-se anteriormente que a fase da adolescência envolve a busca por aceitação e a constituição da identidade; entretanto, isso não indica que o único caminho seja por intermédio da violência. Dessa forma, explicações que ajudem a compreender o motivo pelo qual o educando se coloca como agressor podem ser buscadas nas teorias que abrangem o desenvolvimento humano, partindo da visão de sujeito biopsicossocial, que interage, influencia e é influenciado pelo meio.

Nesse sentido, importantes contribuições são trazidas por Bronfenbrenner (2011), em sua Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, que contempla o modelo PPCT, melhor explicado na fundamentação deste artigo. As contribuições de Bronfenbrenner não deixam dúvidas de que as relações estabelecidas com o ambiente são fundamentais para o desenvolvimento do sujeito. O autor também ajuda a compreender que não é unicamente a família que influencia o desenvolvimento do ser, porém, esta é o primeiro microsistema em que a criança está inserida e no qual estabelece as “relações proximais”, as quais dependem de qualidade, intensidade e frequência para serem positivas no desenvolvimento emocional, cognitivo e social do sujeito. E, assim, relacionam-se diretamente com o comportamento desse indivíduo perante os outros e consigo próprio (fatores intrapessoais), e com as relações que este estabelece com seu ambiente e com o grupo social (fatores interpessoais). Relacionam-se, inclusive, com os sentimentos, a afetividade, o respeito e a capacidade empática desse ser.

Steinberg *et al.* (1994, p.755) acentua “a violência como o 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”. A relação entre a violência e a família é também percebida por parte dos alunos pesquisados (amostra brasileira: 32,71%; amostra portuguesa: 35,93%), já que, em ambas as amostras, uma porcentagem bem semelhante de alunos indicou que o agressor comete o *bullying* por estar reproduzindo uma relação familiar marcada por violência verbal ou física.

Cunha (2014) e Ferraz e Pereira (2012) concordam, sinalizando que o fenômeno do *bullying* possui estreitas relações com a esfera familiar, como: (a) a maneira como se relacionam as famílias dos alunos; (b) o suporte familiar ou, principalmente, a sua falta; (c) os conflitos e falhas vincuativas que tais famílias apresentam; e (d) as experiências que a criança tem dentro da família, pois estas, bem como os processos proximais descritos por Bronfenbrenner (2011), ajudam a moldar seu comportamento e a maneira como agirá em determinadas situações.

Além da família, a criança será parte de outro microsistema, a escola, onde também é diretamente influenciada e aprende a se relacionar com outras pessoas, a depender do modo como estas estabelecem relações entre si e com a criança. E a maneira como todas essas relações irão ocorrer – tanto as familiares, quanto as sociais e as de aprendizagem –, é influenciada pelo exossistema e pelo cronossistema, ou seja, pela cultura, momento histórico e político, tecnologias, acesso a recursos financeiros e ambientais, enfim, por inúmeros fatores indiretos que impactam o desenvolvimento.

Agressores não se preocupam com as consequências de seu ato, não atribuem importância ao sentimento e à dor que causarão em seus colegas, apenas estão preocupados em satisfazer o seu próprio desejo, numa atitude extremamente individualista. Eles não experimentam empatia, que é uma capacidade humana aprendida com o meio; assim, acredita-se que é no ambiente em que vivem que esses adolescentes aprendem a buscar o reconhecimento diante dos pares por meio da violência, do constrangimento e do mal causado a outrem.

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

Como se posicionam os alunos frente a manifestações de *bullying*

Quando os alunos foram questionados sobre sua tomada de postura frente a uma situação de *bullying*, foram percebidas diferenças entre as respostas. Os alunos da amostra portuguesa optaram mais fortemente pelas alternativas “*Peço aos agressores que ‘parem’ com este tipo de comportamento*” (amostra brasileira: 24,30%; amostra portuguesa: 32,03%) e “*Procuro ajudar quem está a ser agredido (saio em defesa do agredido)*” (amostra brasileira: 22,43%; amostra portuguesa: 30,48%). As respostas indicam maior senso de generosidade por parte dos estudantes portugueses, que revelaram preocupação para com aquele que está sendo agredido.

Esse índice sugere a presença da empatia e da solidariedade, as quais são capacidades que se constituem como o senso de moralidade do indivíduo. De acordo com La Taille (2006, p.12), a generosidade “está relacionada com simpatia e empatia, que seria perceber a necessidade singular de outra pessoa e contemplá-la por intermédio de um ‘dom de si’”. Dessa forma, uma pessoa que não é capaz de ser empática não perceberá a necessidade do outro, não irá se comover com essa necessidade e assim não agirá de forma generosa. Em situações de *bullying*, esse sujeito pode ser tanto o agressor quanto a testemunha que nada faz para auxiliar a vítima, como os alunos que indicaram fingir que não veem a cena e se afastam, opção indicada com mais ênfase pela amostra brasileira (amostra brasileira: 26,17%; amostra portuguesa: 12,50%).

Não se pode afirmar que os espectadores ou observadores que nada fazem para auxiliar a vítima não possuem um senso de justiça, já que eles podem ter tomado tal posicionamento pelo medo de serem as próximas vítimas ou de serem punidos por uma autoridade. Tal hipótese vem ao encontro dos dados levantados na Questão 17, na qual, quando perguntado aos alunos como se sentiam ao presenciar cenas de *bullying*, houve um número expressivo (principalmente na amostra brasileira) daqueles que afirmavam sentir medo de que o *bullying* pudesse acontecer consigo, e que assim eles se tornassem as vítimas (amostra brasileira: 28,04%; amostra portuguesa: 18,75%).

Relataram também sentir preocupação com o colega agredido (amostra brasileira: 51,40%; amostra portuguesa: 58,59%). Tais dados confirmam a pesquisa da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (Abrapia) (2008), em que 80,00% dos estudantes manifestaram sentimentos contrários aos atos de *bullying*, como medo, pena, tristeza etc. (Lopes Neto, 2005). Tais sentimentos estão presentes nas opções indicadas pelos sujeitos da presente pesquisa mediante comentários como “quando vejo cenas assim, procuro sair de perto e faço de conta que nem vi”, ou “quando me sinto ameaçado pelos agressores”, ou ainda “porque depois sobra para nós”. Poucos são os alunos que acham graça em situações de vitimação (amostra brasileira: 2,80%; amostra portuguesa: 0,78%).

Os dados revelam que os alunos percebem a gravidade da ocorrência do *bullying*, pois se sentem preocupados com as vítimas. Contudo, mesmo manifestando-se “preocupados” com os colegas, os alunos evidenciam possuir medo de intervir no problema e acabam ocupando o lugar de testemunhas. Nesse sentido, a testemunha ocupa papel fundamental na promoção do *bullying*, uma vez que “[...] 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. Essa manifestação sugere a presença da empatia, da solidariedade, da indignação e da justiça. Outros dois sentimentos, porém, são indicados: a tristeza, por lembrar que já esteve no papel de alvo; e o medo, por talvez ser 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, dentre eles a indiferença e a omissão.

Chama atenção o que os alunos que presenciam situações de *bullying* costumam fazer. Foram evidenciadas respostas que assinalam as alternativas: procuram contar tanto aos colegas (amostra brasileira: 11,21%; amostra portuguesa: 21,09%) quanto aos professores e gestores escolares (amostra brasileira: 15,89%; amostra portuguesa: 18,75%). A atitude de contar ao colega pode ter o intuito de ridicularizar as próprias vítimas, ou, então, de alertar sobre os comportamentos dos agressores, porém não revela uma busca em ajudar quem está sendo agredido. Essa alternativa revela também que é maior o número de alunos que tenta resolver a situação à sua própria maneira, pedindo aos agressores que parem ou procurando ajudar o agredido. Isso pode indicar que a escola não tem agido de maneira assertiva em relação aos casos de *bullying*; caso contrário, haveria um número maior de educandos a denunciar a violência para a equipe escolar.

Cabe ressaltar que uma das estratégias consideradas fundamentais para o sucesso dos programas *antibullying* é a revelação das ameaças ou agressões por parte da vítima. Porém, estudos (Brino; Lima, 2015) apontam que a maioria das vítimas não as revela. Estudos internacionais apontam grande número de hipóteses para a não revelação de ameaças ou agressões na escola (Jares, 2006; Torrego, 2006; Sánchez; Ortega; Menesini, 2012; Viquer; Solé, 2012; Gómez, 2013; Córdoba *et al.*, 2016; Saneleuteiro; López-García-Torres, 2017; Pacheco-Salazar, 2018): ausência de vínculos de amizade com os pares; internalização da violência como forma de entretenimento; clima escolar que não promove a tolerância, a convivência democrática nem a resolução de conflitos, dentre outros aspectos. Cabe ainda destacar que a revelação, tão somente, não auxilia na diminuição da violência, a menos que se façam intervenções efetivas. Assim, encontrar meios e condições que promovam a revelação é essencial para que se apliquem intervenções e sejam criados mecanismos para cessar o problema (Brino; Lima, 2015).

A partir dessa constatação, percebe-se a importância de que seja feita uma análise dos encaminhamentos e do posicionamento das instituições (escola e família) diante do *bullying*, pois, se os educandos não se sentem seguros para denunciar atos de violência com o colega, provavelmente também não o farão caso sejam eles as vítimas. Analisando a Questão 14, pode-se ter uma ideia acerca do posicionamento dos alunos que são vítimas de *bullying*, já que a questão perguntava se ele, caso tivesse sofrido algum tipo de violência, havia contado para alguém. Nas respostas, 59,81% dos alunos da amostra brasileira e 51,56% da amostra portuguesa referiram nunca ter vivido tal situação. Dos alunos que passaram por situação de *bullying*, 18,69% da amostra brasileira e 21,87% da amostra portuguesa contaram a seus pais; 16,82% da amostra brasileira e 22,65% da amostra portuguesa contaram para colegas/amigos; 9,35% dos alunos da amostra brasileira e 12,50% dos alunos da amostra portuguesa não contaram para ninguém. Foi muito pequeno o índice de alunos que contaram a situação para professores (amostra brasileira: 3,74%; amostra portuguesa: 4,68%) e direção (amostra brasileira: 5,61%; amostra portuguesa: 4,68%).

Os dados coletados são reforçados pelo estudo da Abrapia, que encontrou que “41,6% dos questionados que admitiram serem alvos de *bullying* disseram não ter solicitado ajuda aos colegas, professores ou família” (Lopes Neto, 2005, p.166). Além disso, dentre os sujeitos da pesquisa da Abrapia (Lopes Neto, 2005) que disseram ter solicitado ajuda, somente 23,7% receberam atenção, ao passo que, dentre os alunos agressores, 51,8% indicaram não ter recebido nenhum tipo de orientação ou advertência quanto à incorreção de seu ato.

Em estudo realizado por Brino e Lima (2015), tendo como amostra 35 alunos de 10 a 12 anos, cursando do 5º ao 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular do interior do estado de São Paulo, que responderam a um primeiro questionário para avaliar seu envolvimento em *bullying* e a um segundo questionário para identificar se eles o revelaram ou não, verificou-se que 82,85% deles o fizeram: 20,00% das meninas revelaram a uma amiga; 17,15% dos alunos de ambos os sexos revelaram à mãe; 2,70% revelaram para a coordenadora da escola e nenhum aluno revelou ao professor.

Nesse estudo (Brino; Lima, 2015) chama atenção o fato de que “20% das meninas revelaram sofrer *bullying* ou intimidações a uma amiga”, resultado semelhante aos obtidos nesta pesquisa, em que “16,82% da amostra brasileira e 22,65% da amostra portuguesa contaram para colegas/amigos”. O fato de a maioria dos alunos ter contado para uma pessoa de sua idade pode indicar não somente empatia por ter ela presenciado as intimidações, mas também por ser ela igualmente vítima de *bullying* ou por ter conhecimento de que intimidações ocorrem com alunos.

Considerando a importância do professor na identificação desses casos, o estudo em foco (Brino; Lima, 2015) investigou o que os alunos gostariam que ele fizesse quando algum aluno lhe contasse ter sido vítima. Os alunos, em sua maioria, gostariam que o professor ouvisse a revelação, o que pode ser uma forma de reconhecimento dos problemas que ele está enfrentando, ainda mais se já procurou outros indivíduos e esses não foram efetivos em resolver a questão, seja por não acreditarem ou não darem importância às intimidações. O fato de desejarem que o professor converse com o agressor pode ser interpretado como forma rápida de interromper as intimidações, vez que o pedido é feito a alguém com autoridade em sala de aula e, espera-se, teria o respeito dos alunos, inclusive do agressor. Por considerarem que o professor também pode dar dicas sobre como se protegerem ou acabarem com as intimidações, os alunos podem compreendê-lo como uma pessoa capacitada para solucionar situações de *bullying*. Todavia, se nenhum aluno deste estudo revelou o fato a um professor, pode-se pensar que eles não os veem como preparados.

Por passarem grande parte do dia com o aluno, professores deveriam estar capacitados para identificar transtornos e situações prejudiciais às quais o aluno pode estar exposto. Ter conhecimento sobre o que é *bullying* e suas conseqüências e saber identificar se o aluno é vítima também são habilidades necessárias para aqueles que não estão presentes ao lado do aluno durante as intimidações, como pais e outros familiares, assim como alguns membros da comunidade escolar, como coordenadores e diretores (Pereira; Silva; Nunes, 2009; Brino; Lima, 2015).

Verifica-se, a partir dessas análises, a necessidade de processos de formação continuada para os profissionais que atuam na escola, com o propósito de identificação de problemas e encaminhamento de situações de conflito geradas no ambiente escolar, já que este se constitui como centro de diversos acontecimentos. Segundo Sánchez, Ortega e Menesini (2012), é nesse espaço que ocorre a educação

formal e grande parte da socialização e desenvolvimento dos relacionamentos interpessoais de crianças e adolescentes, o que inclui a ocorrência de conflitos entre os educandos.

A fim de analisar o posicionamento adotado pela escola, os alunos foram questionados sobre como avaliam a atitude dela diante de casos de desrespeito, preconceito, conflito e agressão repetitiva entre colegas. As respostas foram muito semelhantes em ambas as amostras, sendo a mais citada a de que “normalmente, quando sabem, procuram castigar os culpados” (amostra brasileira: 38,32%; amostra portuguesa: 37,15%), seguida de “normalmente, eles nem sabem” (amostra brasileira: 31,78%; amostra portuguesa: 22,01%), mais enfática na amostra brasileira. Ainda foram encontradas as respostas “normalmente quando sabem, procuram resolver o problema, orientar os culpados, mas sem castigar” (amostra brasileira: 21,50%; amostra portuguesa: 22,01%) e “normalmente quando sabem, não tomam nenhuma medida” (amostra brasileira: 27,10%; amostra portuguesa: 16,97%).

As respostas indicam que os educandos da amostra brasileira avaliam a atitude da escola como mais negligente do que a amostra portuguesa, considerando que os resultados apontam que normalmente a escola nem sabe e que, quando sabe, não toma nenhuma medida em relação ao problema *bullying*. No estudo realizado por Olweus (1993), 40% dos estudantes informaram que as professoras intervieram no sentido de combater a situação “somente uma vez” ou “nunca” – mesmo sendo esse estudo antigo, percebe-se que a postura da escola pouco mudou, conforme apontam os dados coletados nesta pesquisa. Ou então, quando sabem, como a maioria afirmou, a equipe busca solucionar os casos de *bullying* castigando os culpados.

Todavia, o castigo e a punição de nada adiantam se não provocarem a reflexão acerca dos motivos morais para não se praticar o *bullying*. Intervenções devem ser pensadas, com vistas a causar mudança de comportamento e, para isso, é necessário que autores, vítimas e testemunhas sejam ouvidos e sensibilizados acerca das consequências de seus atos.

Cabe destacar que, para qualquer uma dessas intervenções, professores e agentes escolares necessitam de orientação sobre como reagir diante de situações de *bullying*. Encontrar condições para ensinar alunos, pais, professores e funcionários sobre o que é *bullying* e quais suas consequências, oferecer instruções para que pais e funcionários possam identificar sinais de que o filho ou aluno sofre violência, são fatores fundamentais na resolução dos conflitos. Porém, depositar a responsabilidade da redução de violência na escola em atividades meramente informativas e pontuais, como palestras ou punições específicas, não é o meio mais efetivo para a prevenção (Stelko-Pereira; Dittrich, 2007) nem, possivelmente, para a redução do *bullying*, já que não diminui os variados fatores de risco e tampouco aumenta os fatores de proteção.

Lopes Neto (2005) orienta que sejam elaborados programas preventivos, envolvendo professores, funcionários, pais e alunos, desde a elaboração até a implantação, priorizando a conscientização de todos. Preconiza ainda o apoio às vítimas, de modo que se sintam protegidas; a autoconsciência dos agressores acerca das consequências de seus atos e condições, para que desenvolvam comportamentos saudáveis e positivos; o envolvimento das testemunhas na supervisão e intervenção diante de atos de *bullying*, apoiando as vítimas e desencorajando os agressores.

É necessário incluir nas escolas atividades que ensinem os educandos a respeito de seus sentimentos e da maneira de expressá-los, que os ensinem a conviver, compartilhar, dividir, canalizar

sua agressividade e se relacionar de forma saudável, bem como que estimulem a fortalecer o vínculo e a parceria entre escola e família, para que juntos orientem seus alunos/filhos nessa conscientização da não violência e para o reforço dos valores morais associados ao respeito e à justiça (Lisboa; Braga; Ebert, 2009). E, ainda, de modo a causar reflexões que incentivem a solidariedade, a generosidade, a paz, a tolerância e o respeito às diferenças (Freire; Aires, 2012).

Lopes Neto (2005) explica que é necessário que as instituições escolares reconheçam a extensão e o impacto causado pelos atos de *bullying* entre estudantes e busquem desenvolver medidas que os reduzam. Mesmo que se tenha conhecimento das influências sociais e afetivas, construídas historicamente, as quais são o pano de fundo de atos agressivos, é possível acreditar e trabalhar com vistas a uma mudança nos sujeitos, possibilitando que encontrem novas formas de vida, mais produtivas e seguras.

Em uma pesquisa realizada por Trevisol e Campos (2016), com professores de escolas municipais da rede de ensino de municípios localizados na região do Planalto Sul Catarinense, afirma-se, a partir dos relatos dos próprios professores, que a escola é um espaço pedagógico onde se ensina, "além de conteúdos escolares, a convivência, a coletividade, o respeito, a compreensão de pontos de vista divergentes, através da mediação nas relações cotidianas e situações que ocorrem dentro e fora de sala de aula" (Trevisol; Campos, 2016, p.21). Eles ainda acrescentam que essa tarefa deve ser compartilhada entre a escola e a família, sendo no seio desta que se deve dar início à educação moral dos sujeitos, mediante a apresentação de regras e valores.

Considerações Finais

O *bullying* é um tipo de agressão entre pares, que ocorre em ambientes escolares de todo o mundo. Das amostras dos países pesquisados, Brasil e Portugal, foram evidenciadas muitas similaridades nas respostas dos alunos, principalmente em relação às razões promotoras do *bullying*. 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, as quais se considera que sejam desenvolvidas e aprendidas no convívio com o meio familiar, educacional e social. Essas características têm relação com a moral do sujeito e envolvem habilidades, como a empatia, a solidariedade e o senso de justiça.

Portanto, é importante compreender em que meio estão inseridas as crianças, que tipo de estímulos e ensinamentos elas estão recebendo, quais relações proximais estão sendo estabelecidas entre a família e elas e entre a escola e os sujeitos. Isso por que o homem é um ser biopsicossocial e vive uma relação de reciprocidade com o meio no qual está inserido, influenciando e sendo influenciado por ele. Portanto, a busca por compreender um ato como o *bullying* não deve se limitar aos envolvidos diretos, que são o agressor, a vítima e os espectadores, mas deve também buscar compreender os aspectos sociais, emocionais e de desenvolvimento da criança/aluno.

De acordo com Marriel *et al.* (2006, p.38), o poder que se busca conquistar por meio de atos de violência está relacionado com as "práticas cotidianas de discriminação, preconceito, crise de autoridade do mundo adulto ou fraca capacidade por parte dos profissionais de criar mecanismos que sejam justos

e democráticos". A maneira como a escola lida com esses conflitos, por intermédio de procedimentos formais e informais, tem muito a ver com as características de cada direção ou projeto pedagógico.

Quanto à posição que os alunos assumem diante de situações de *bullying*, foram percebidas diferenças entre as amostras. Em ambas, os alunos confirmam que ocorrem situações de *bullying* na escola que frequentam. Na amostra portuguesa, a resposta mais citada indicou que os estudantes se manifestam diante dessas situações solicitando que os agressores "parem" com esse tipo de comportamento, procuram ajudar quem está sendo agredido, e, quando veem situações que envolvem brincadeiras de mau gosto (*bullying*), tomam alguma atitude para que a brincadeira pare ou, então, contam a alguém. O comportamento 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.

Já na amostra brasileira a principal resposta indicou que os alunos se afastam de tais situações. Essa alternativa pode levar a pensar que o fazem por medo de serem as próximas vítimas ou, então, por não existir um senso de generosidade tão desenvolvido nos alunos que optam pela atitude de se afastar e não fazer nada para auxiliar a vítima. Enquanto testemunhas do *bullying*, os alunos ocupam um papel muito importante, podendo este ser tanto de incentivo e reforço a tais atos, quanto de desencorajamento e auxílio para sua extinção.

Os dados revelam, ainda, que os educandos de ambos os países investigados não se sentem seguros para relatar as situações de *bullying* aos responsáveis pelo ambiente escolar, professores e direção. Os motivos para isso podem ser diversos, mas, possivelmente, estejam relacionados ao despreparo da equipe escolar em acolher o educando em sua queixa e dar o devido encaminhamento. Esses mesmos educandos, com mais ênfase na amostra brasileira, citaram que a equipe, normalmente, nem sabe das ocorrências de *bullying* e, quando sabe, nada faz. Dessa forma, não há garantia de receber ajuda da equipe, gerando insegurança e até mesmo desesperança, tanto nas vítimas quanto nas testemunhas, o que auxilia a entender por que os alunos preferem se afastar da cena e fingir que não viram.

Sugere-se que sejam feitos levantamentos e pesquisas acerca de como as equipes estão sendo preparadas para lidar com os conflitos ocorrentes no ambiente escolar. É necessário que projetos de intervenção sejam pensados em conjunto, com a participação de professores, funcionários da instituição escolar, pais e alunos, de modo que gerem a conscientização de todos os envolvidos, e, ainda, que se busquem alternativas educativas para acolher as vítimas e autoconscientizar os agressores, bem como os alunos que são testemunhas, encorajando-os a buscar maneiras positivas de estabelecer suas relações interpessoais.

Os elementos destacados no decorrer desta análise podem favorecer o diagnóstico do problema e dos envolvidos com ele, bem como o planejamento e promoção de programas que colaborem para a formação da dimensão humana dos alunos. Nesse sentido, o diagnóstico da realidade faz-se necessário para subsidiar a organização de ações de prevenção e intervenção quanto ao problema do *bullying* na escola, envolvendo agressor, vítima, testemunha, enfim, o coletivo da escola, com o propósito de que todos se sintam responsáveis por garantir a qualidade das relações de convivência no espaço escolar, uma vez que constitui ponto de convergência entre os estudos analisados neste artigo que o *bullying* pode contribuir acentuadamente para que a escola se torne um ambiente conflituoso e desconfortável.

Colaboradores

Todos os autores contribuíram em todas as etapas do artigo.

Agradecimentos

Agradecimentos especiais à Luana Uberti, à Dandara Isabela Spies e à Wesley Soccol, pela colaboração no estudo realizado.

Referências

- Almeida, A.; Lisboa, C.; Caurcel, M.J. ¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Revista Interamericana de Psicología*, v.41, n.2, p.107-118, 2007.
- Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência. O que é Bullying. *Construir Notícias*, v.7, n.40, 2008.
- Bandeira, C.M.; Hutz, C.S. As implicações do *bullying* na auto-estima de adolescentes. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v.14, n.1, 2010.
- Barros, P.C.; Carvalho, J.E.; Pereira, B.O. Um estudo sobre o *bullying* no contexto escolar. In: Congresso Nacional de Educação – Educere, 8.; Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3., 2009, Curitiba. *Anais [...]* Curitiba: PUC, 2009. p.5738-5757.
- Bee, H. *O ciclo vital*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- Bock, A.M.B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Caderno CEDES*, v.24, n.62, p.26-43, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622004000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 mar. 2018.
- Borsa, J.C.; Petrucci, G.W.; Koller, S.H. A participação dos pais nas pesquisas sobre o *bullying* escolar. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v.19, n.1, p.41-48, 2015.
- Brino, R.F.; Lima, M.H.C.G. Compreendendo estudantes vítimas de bullying: para quem eles revelam? *Psicologia da Educação*, n.40, p.27-39, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752015000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 31 mar. 2017.
- Bronfenbrenner, U. *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- Córdoba, F. *et al.* R. Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: el valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas*, v.16, n.2, p.79-90, 2016.
- Cunha, A.C.R. *Bullying: um estudo exploratório das práticas parentais e das atitudes relativas à diversidade de gênero e etnia na compreensão do fenômeno*. 2014. 63f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade do Minho, Braga, 2014. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35858/1/>>. Acesso em: 7 dez. 2017.
- Del Prette, Z.A.P.; Del Prette, A. *Psicologia das habilidades sociais*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- Erikson, E.H. *Identidade: juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- Fante, C. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2.ed. Campinas: Verus, 2005.
- Fante, C.; Pedra, J.A. *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- Ferraz, S.; Pereira, B. Comportamentos de *bullying*: estudo numa escola técnico profissional. In: Condessa, I.; Pereira, B.; Carvalho, C. (Coord.). *Atividade física, saúde e lazer: educar e formar*. Braga: Universidade do Minho, 2012. p.93-99.
- Fischer, R.M. *Bullying escolar no Brasil: relatório final*. São Paulo: CEATS, 2010. Disponível em: <[http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Arquivos/pesquisa-bullying escolar no brasil.pdf](http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Arquivos/pesquisa-bullying%20escolar%20no%20brasil.pdf)>. Acesso em: 7 mar. 2017.
- Freire, A.N.; Aires, J.S. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do *bullying*. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v.16, n.1, p.55-60, 2012.
- Gómez, A. Bullying: el poder de la violencia: una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v.18, n.58, p.839-870, 2013.

- Jares, X. Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria. *Revista de Educación*, n.339, p.467-491, 2006.
- La Taille, Y. A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.19, n.1, p.9-17, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722006000100003>. Acesso em: 5 jun. 2017.
- Lisboa, C.; Braga, L.L.; Ebert, G. O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, v.2, n.1, p.59-71, 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v2n1/v2n1a07.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- Lopes Neto, A.A. *Bullying*: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, v.81, n.5, p.S164-S172, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S002175572005000700006&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 20 abr. 2017.
- Lopes Neto, A.A.; Filho, L.M.; Saavedra, L.H. *Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Belo Horizonte: Nescon, 2013. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/registo/Programa_de_reducao_do_comportamento_agressivo_entre_estudantes/360>. Acesso em: 24 abr. 2017.
- Marriel, L.C. et al. Violência escolar e auto-estima de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.127, p.35-50, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0336127.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2017.
- Nascimento, A.M.T.; Menezes, J.A. Intimidações na adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar. *Psicologia e Sociedade*, v.25, n.1, p.142-151, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822013000100016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 mar. 2017.
- Olweus, D. *Bullying in schools: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell, 1993.
- Olweus, D. School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, v.9, n.1, p.751-780, 2013.
- Pacheco-Salazar, B. Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v.20, n.1, p.112-121, 2018. Disponible en: <<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1523>>. Acceso en: 24 jun. 2018.
- Pereira, B.; Silva, M.I.; Nunes, B. Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista Diálogo Educacional*, v.9, n.28, p.455-466, 2009.
- Pereira, B.O. *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. 2.ed. Coimbra: Ministério da Ciência e da Tecnologia, 2008.
- Rolim, M. *Bullying: o pesadelo da escola*. Porto Alegre: Dom Quixote, 2010.
- Saraiva, A.B.; Pereira, B.; Zamith-Cruz, J. School dropout, problem behaviour and poor academic achievement: a longitudinal view of Portuguese male offenders. *Emotional and Behavioural Difficulties*, v.16, n.4, p.419-436, 2011. Special issue: Longitudinal Research on Emotional and Behavioural Difficulties.
- Sánchez, V., Ortega, R.; Menesini, E. La competencia emocional de agresores y víctimas de *bullying*. *Anales de Psicología*, v.28, n.1, 2012.
- Saneleuteiro, E.; López-García-Torres, R. Violencia escolar: derechos y deberes para la convivencia. *Tendências Pedagógicas*, n.30, 2017.
- Senra, L.X.; Lourenço, L.M.; Pereira, B.O. Características da relação entre violência doméstica e bullying: revisão sistemática da literatura. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, v.4, n.3, p.297-309, 2011.
- Silva, E.N.; Rosa, E.C.S. Professores sabem o que é *bullying*? Um tema para a formação docente. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v.17, n.2, p.329-338, 2013.
- Silva, J.L. et al. Estudo exploratório sobre as concepções e estratégias de intervenção de professores em face do bullying escolar. *Psicologia: Teoria e Prática*, v.17, n.3, p.189-199, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151636872015000300015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 31 mar. 2017.
- Smith, P.K.; Sharp, S. *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge, 1994.
- Steinberg, L. et al. Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, v.65, n.3, p.754-770, 1994.
- Stelko-Pereira, A.C.; Dittrich, A. O conceito de prevenção na análise do comportamento: em busca de práticas preventivas de maior sucesso. In: Roosevelt, R.S. (Ed.). *Sobre comportamento e cognição: temas aplicados*. Santo André: ESETec, 2007. p.231-243.
- Tognetta, L.R.P. Violência na escola x violência da escola. In: Congresso Nacional de Educação da PUCPR, 8., 2009 e Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas, 3., 2009, Curitiba. *Anais [...] Curitiba: PUC, 2009*.
- Tognetta, L.R.P.; Vinha, T.P. Até quando? *Bullying* na escola que prega a inclusão social. *Educação*, v.35, n.3, p.449-464, 2010.

Tognetta, L.R.P.; Vinha, T.P. Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o *bullying* e suas causas afetivas. *In: Cunha, J.L.; Dani, L.S.C. Escola, conflitos e violências*. Santa Maria: UFSM, [2007?]. p.1-37.

Torrego, J.C. Desde la mediación de conflictos en centros escolares hacia el modelo integrado de mejora de la convivencia. *In: Torrego, J.C. (Coord.). Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó, 2006. p.11-26.

Trevisol, M.T.C.; Campos, C.A. Bullying: verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.20, n.2, p.275-284, 2016.

Viguer, P.; Solé, N. Escuela e iguales como contextos de socialización en valores y convivencia: una investigación participativa a través de un debate familiar. *Cultura y Educación*, v.24, n.4, p.475-487, 2012.

Vygotski, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

Vygotsky, L.S. Desarrollo de los intereses en la edad de transición: dinámica y estructura de la personalidad del adolescente. *In: Vygotsky, L.S. Obras Escogidas IV: Psicología infantil (Incluye Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil)*. Madrid: Visor Dis, 1996. p.11-46.

Zaine, I.; Reis, M.J.D.; Padovani, R.C. Comportamentos de bullying e conflito com a lei. *Estudos de Psicologia*, v.27, n.3, p.375-382, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 31 mar. 2017.

Recebido em 2/4/2018, reapresentado em 24/6/2018 e aprovado em 4/7/2018.